NATIONAL UNIVERSITY OF LOJA

AREA OF EDUCATION, ART AND COMMUNICATION

ENGLISH LANGUAGE CAREER

TRANSLATION OF THE BOOK

"HOW LANGUAGES ARE LEARNED"

This thesis is presented to obtain the Licenciate's Degree in Sciencies of Education, English Language Specialization.

AUTHORESS: Lady Marietha Montenegro Ordóñez

DIRECTOR: Mg. Sc Paola Moreno Ordóñez

Loja – Ecuador

2011

Professor of the “Universidad Nacional de Loja”

Mg Sc. Paola Moreno O

Thesis Director

CERTIFIES:

That the present translation of the book entitled **“HOW LANGUAGES ARE LEARNED”,** of the responsibility of the undergraduate student: Lady Marietha Montenegro Ordónez.

It has been thoroughly revised and fully analyzed I therefore its presentation is authorized.

Loja, January 14th, 2011

Mg.Sc. Paola Moreno O

THESIS DIRECTOR

AUTHORSHIP

The translation, analysis, and conclusions of the book “How Languages are Learned” By Patsy M Lightbown and Nina Spada is of the authoress responsibility.

Lady Marietha Montenegro Ordóñez

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to convey my deepest gratitude to the National University of Loja. I must also thank my directors Mg. Sc. Paola Moreno Ordóñez, for this help and previous advice, for her constructive comments, which were vital to the development of this thesis. I wish to express gratitude to Dr. Bertha Ramón because she helped me a lot, when she was coordinator of my career and I would also thank all authorities, who work in this university.

The authoress

DEDICATION

I would like to dedicate my thesis to my lovely son Tony who was a positive impulse.

To my wonderful mother Brígida, to my beloved father José, who have encouraged me with their love to achieve this goal and my grandmother Elicia for her unconditional help.

Lady.

INDEX

CERTIFICATION ii

AUTHORSHIP iii

ACKNOWLEDGES iv

DEDICATION v

INDEX vi

SUMMARY xiv

INTRODUCTION 1

CHAPTER I

REVISION OF THE LITERATURE 3

CHAPTER II

METHODOLOGY 11

CHAPTER III

TRANSLATION OF THE BOOK 18

Agradecimientos 20

Introducción 22

CAPÍTULO 1: APRENDIENDO UN PRIMER IDIOMA 29

Bilingualismo temprano durante la infancia 33

Desarrollo en secuencia 35

Morfemas gramaticales 36

Negación 38

Preguntas 40

Resumen 45

Enfoques teóricos para explicar el aprendizaje del 46

Diga lo que digo 46

Analizando el diálogo de los niños....48
Otros niños....52
Innatismo....57
Fases biológicas durante la posición innata....64
Hipótesis del Periodo Crítico....64
Experimentos naturales; Victor y Genie....65
Experimentos naturales; personas que son sordas....68
Resumen....70
Posición interaccionista: una pequeña ayuda de mis amigos....71
Idioma dirigido al niño....74
Estudio del caso de Jim....75
Resumen....77

CAPITULO 2: ENFOQUES TEÓRICOS PARA EXPLICAR
EL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA....79
Actividad....81
Característica del estudiante....83
Condiciones para aprender....85
Resumen....87
Conducta....87
Innatismo....89
Gramática universal....89
Modelo del estudio de Krashen....93
Hipótesis para la adquisición del aprendizaje....93

Hipótesis del estudio.....94
Hipótesis del orden natural.....95
Hipótesis de la información dada al estudiante.....96
Hipótesis de la infiltración afectiva.....97
Nuevas teorías psicológicas.....98
Proceso de la información.....98
Conductismo.....100
Posición interaccionista.....102
Resumen.....107

CAPITULO 3: FACTORES QUE INFLUYEN EN EL
APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA.....109
Actividades.....111
Características del buen estudiante.....111
Un buen estudiante del idioma.....112
Investigaciones basadas en las características del estudiante.....114
Inteligencia.....117
Aptitud.....118
Personalidad.....121
Motivación y actitudes.....124
Motivación en el aula.....126
Motivación a los estudiantes para la lección.....127
Variar las actividades, tareas y materiales.....127
Uso cooperativo antes que metas competitivas.....127

Preferencias del estudiante 128
Convicciones del estudiante 130
Edad para la adquisición del idioma 132
Hipótesis del Periodo Critico ¿Más que enfatizar? 134
Dominio del idioma hablado.....134
Intuiciones gramaticales 138
Actividad 142
Comparando el idioma del estudiante cuando es niño
Adolescente y adulto.....142
¿A qué edad debería comenzar la instrucción del
Segundo idioma.....145
Resumen 148

CAPITULO 4: IDIOMA DEL ESTUDIANTE.....149
El concepto del estudiante sobre el idioma.....150
Actividad 155
El Gran Robo del Juguete.....155
Secuencias en desarrollo.....158
Morfemas gramaticales.....160
Negación.....161
Preguntas 164
Actividad 166
Preguntas de los estudiantes.....166
Actividad 167

Mas preguntas 167
Oraciones relativas 173
Referencia al pasado 175
Movimiento durante las secuencias en desarrollo 177
Nuevas formas de observar la influencia del 178
Resumen 182

CAPITULO 5: OBSERVANDO LA ENSEÑANZA
DEL SEGUNDO IDIOMA 184
Actividad 184
Clasificación natural e instruccional 184
Durante las clasificaciones de la adquisición 188
Durante las clasificaciones instruccionales 189
Durante las clasificaciones intruccionales comunicativas 191
Actividad 193
Comparaciones en el aula: interacciones del
Profesor-estudiante 193
Clase A: enfoque en la estructura básica 194
Clase B: enfoque comunicativo 197
Actividad 200
Aula A 200
Aula B 201
Resumen de las 2 aulas mencionadas 202
Esquema durante la observación del aula 203

Actividad 205
Observando los tipos de preguntas que hacen a los estudiantes 205
Retroalimentación de la información dada en el aula 207
Corrección explicita.....209
Reestructurar 210
Peticiones de aclaración 210
Retroalimentación metalingüística 211
Producción.....212
Repetición.....213
Actividad 214
Analizando la interacción en el aula.....214
Enfoque general de la instrucción.....214
Información dada al estudiante.....215
Retroalimentación.....215
Transcripción 1 216
Transcripción 2 219
Transcripción 3 222
Resumen de las transcripciones.....226
Actividad 228
Observando cómo responden los estudiantes a los errores 228
Resumen 230

CAPITULO 6: APRENDIENDO UN SEGUNDO IDIOMA
EN EL AULA 232

5 propósitos para enseñar en el aula.....232
Conseguir lo correcto desde el inicio 234
Conclusiones de la investigación.....236
Interpretando la investigación 241
Escucha y lee.....244
Conclusiones de la investigación.....246
Interpretando la investigación 253
Enseñar lo que es enseñable.....268
Conclusiones de la investigación.....272
Interpretando la investigación 277
Conseguir lo correcto al final.....281
Conclusiones de la investigación.....286
Interpretando la investigación 298
Implicaciones de la investigación en
El aula para enseñar.....299
Resumen 305

CAPITULO 7: IDEAS POPULARES SOBRE EL
APRENDIZAJE DEL IDIOMA: HECHOS Y OPINIONES.....309
Los idiomas son principalmente a través de la imitación 309
Los padres que usualmente corrigen a los niños.....311
Personas con altos niveles que son buenos estudiantes.....312
El factor mas importante para tener éxito 313
Lo primero de un segundo idioma.....314

La mayoría de los errores 316
Los profesores deberían presentar reglas gramaticales 317
Los profesores deberían enseñar estructuras 319
Los errores de los estudiantes deberán ser corregidos 320
Los profesores deberán utilizar materiales 321
Cuando los estudiantes interactuan libremente 322
Los estudiantes aprenden lo que ellos están enseñando 323
Conclusión 325
Glosario 326

CAPITULO IV

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS 343
Conclusions 344
Recommendations 346
Glossary 347
Bibliography 356

SUMMARY

The translation of the book “How Languages Are Learned” written by Patsy M Lightbown and Nina Spada, this book is about findings and theoretical views in second language acquisition research can help teachers evaluate claims made by textbook writers and proponents of various language teaching methods.

This book has seven chapters which we can see how children learn their first language, this background is important because both second language research and second language teaching have been influenced by changes in our understanding of how children acquire their first language and similarities between first and second language acquisition. So that, several theories which have been proposed to account for second language learning are presented and assessed. Besides, we turn our attention to how individual learner characteristics and different contexts for second language learning may reflect success; on the other hand, some of research findings about second language learners’ changing knowledge of the language and their ability to use that knowledge.

So, we examine five proposals for the most effective way to teach a second language, for each of the proposals, research findings are presented and discussed and some popular views about language learning and teaching are critically examined in light of current research. My main objective for the translation of the present book is to provide English teacher methods, techniques and approaches which have been tested so that teachers can apply them and in this book we can find theoretical approaches, activities, games, group and individual work during teaching-learning process.

INTRODUCTION

English is the dominant language or in some instances even the required international language of communications, science, information technology, business, aviation, entertainment, radio and diplomacy. The growing economic and cultural influence of the United Stated and its status as a global superpower since World War II have significantly accelerated the language´s spread across the planet. A working knowledge of English has become a requirement in a number of fields, occupations and professions such as medicine and computing; as a consequence over a billion people speak English at least a basic level.

One impact of the growth of English has been to reduce native linguistic diversity in many parts of the world, and its influence continues to play an important role, English has structures and grammatical rules that should be applied correctly for a good communication; orally, as well as written, which are important to know.

We are facing a new century, which is with full of challenges, and one them is to know to dominate the English language. For teachers, teaching of the English language should be fun, so students learn effectively, it is so in the task of teaching of this language, teachers need to know how manipulate it in easy and appropriate way.

The principal reason for translation of the book “How Languages Are Learn” help English professionals to improve the teaching-learning process and to know how languages are learned especially the English language. So, for translating the present book we used some translations techniques and methods such as: literal translation, adaptation translation, semantic translation, faithful translation, communicative translation, and help of Native Speakers.

The present thesis is composed of four chapters:

Chapter I: it contains Revision of Literature, in the one that we base ourselves to be able to use the following methodology: literal translation, adaptation translation, semantic translation, faithful translation, communicative translation, and help of Native Speakers.

Chapter II: it contains Methodology which describes what techniques were used during my translation work permitted me to have a theoretical context guide that support the translation.

Chapter III: it contains seven Chapters of the Translated Book contain interesting data and a wide range about how children, young people and adult people learn the first language and a second language.

Chapter IV: it contains Conclusions and Recommendations where I recommended then all teachers that are to read this book, they can realize how we acquire a foreign language specially the English Language.

CHAPTER I
REVISION OF THE LITERATURE

TRANSLATION AND INTERPRETATION

WHAT IS A TRANSLATION?: translation is the expression in another language, I understand by translation is the action of interpretation of the meaning of the text and subsequent production of an equivalent text, that communicates the same message in another language. The text to be translated is called the Target Language and the language to be changed is called Source Language, the final product is sometimes called TARGET TEXT.

WHO IS A TRANSLATOR?: a translator is a person, who speaks or writes something in another language, this person can based in dictionaries or something that helps him to understand the information. Another common conception is that anyone who can speaks a second language will make a good translator in the translation community, it is generally accepted that the best translations are produced by persons who are translating into their own native language, as it is rare for someone who has learned a second language to have total fluency in that language. A good translator understands the source language well, has specific experience in the text and is a good writer in the target language.

KNOWLEDGE OF THE TRANSLATOR: a translator should consider four aspects very important, such as;

- Senses: the perception is account by the translator, could be through experiences about your memory. Processes of sensation and perception.
- Memory; contains and action of the basis of what we know and what we had done.
- The translators are more aware of language and they use different resources it contains.

WHAT IS INTERPRETATION?: interpretation is the oral communication that exists in two or more people which don't speak the same language. The interpretation is different to the translation, because:

WHO IS AN INTERPRETER?: an interpreter is a person, who speaks with any person in another language and the person understands the information and says it the information to others people.

INTERPRETER´S INTENTION: interpreters should have superior short term memory and interpreters must have good voice, excellent public speaking skills and panache.

TRANSLATION METHODS

BORROWING TRANSLATION: Borrowing means taking words straight into another language. If we don't understand a word in the translation we can

connect with the paragraph and the text, for example in the field mathematic we have in the text the (subtraction) word and we connect the word with the paragraph and the text we can write (subtraction) means (resta).

CALQUE TRANSLATION: This is a literal translation at the phrase level, at the moment we are going to translate we can do it, as the text it, e.g. the text says, Mark thanks and Colin says “you’re welcome” , if we translate this phrase like a calque is “mark agradece y Colin dice tu eres bienvenido”, but this is a terrible mistake because a good translation is (Mark agradece y Colin dice DE NADA).

LITERAL TRANSLATION: The Source Language constructions are converted to their nearest Target Language Equivalents, but the lexical words are again translated singly out of context like pre-translation process, this indicates the problems to be solved. Literal translation is about the word level, it is the only correct procedure if the Spanish and English language meaning correspond, that means “the referent and pragmatic effect are equivalents”.

REFORMULATION: Here we have to express something in a completely different way, for example when we translate advertisement or slogan, the process is beautiful and creative, but not always it is easy. I think the

reformulation is when we use synonyms in the translation and we have other translation, but the meaning is the same.

ADAPTATION: Adaptation method is when the culture is expressed in a totally different way that is familiar or appropriate to the target language culture, for example in Loja city there is a place, which is called (empanadas españolas) in other words the text is to adapt according our culture and according our lexical, sometimes it is valid, but sometimes it is problematic.

WORD FOR WORD TRANSLATION: The phrase says it, word for word method is when the translator begins researching word for word in the source word order is preserved and the words translated singly by their most common meanings and the translator will be out of context.

FAITHFUL TRANSLATION: This translation is to reproduce the precise contextual meaning of the text original with in Spanish language grammatical structures. “It transfer cultural words and preserves the degree of grammatical and lexical in the translation”.

SEMANTIC TRANSLATION: Semantic translation takes more account of the esthetic value of the target language text, compromising on meaning where appropriate so that no assonance word play or repetition jars in the finished version.

FREE TRANSLATION: It is depend to the translator who decide what is t correct meaning sometimes free method is recommend and this is creat

and this reproduces the theme without the style of the content and the original form, I think this method is valid to do the translation in some paragraphs and words.

IDIOMATIC TRANSLATION: Idiomatic methods usually reproduces the messages of the original language in this case the ENGLISH, but it can to change the correct meaning of the words and it can prefer colloquialisms and idioms where these don't exist in the original.

COMMUNICATIVE TRANSLATION: Communicative method attempts to render the exact contextual meaning of the original language and the text which is translating should be "acceptable and comprehensible to the text". This method is brief and clear and it is recommend for informative function, at the same time this should be always written in a natural and resourceful style, finally it is to create equivalent effect.

TRANSLATION TECHNIQUES

A LIST TRANSLATION: a good idea to translate in a better way could be through of a list of phrases or words, I can say a list is when before to translate, we decide to separate some words, for example the glossary or unknown words or a phrase that we don't know the meaning, after we translate this list and with this way we can understand all page or phrase and so on.

INSERTION TRANSLATION: This is the relative preposition weakness in Spanish idiom and we can do insertions in the English – Spanish translation, here I have an example:

English; a ticket to Italy - Spanish; un boleto con destino a Italia. In this case (con destino) are the insertions

OMISSION TRANSLATION: Omission is the opposite of insertion in other words omission is when we to omit something in the content, here I write you an example; English; I had bought a book - Spanish; Yo compré un libro

TRANSPOSITION TRANSLATION: "This is the mechanical process where by parts of speech (play musical chairs), when they are translated. Grammatical structures are not often identical in different languages, (she likes swimming) translates as (le gusta nadar), because gerunds and definitive work in different ways in English and Spanish.

MODULATION TECHNIQUE: I understand by modulation technique is when through of the translating we can modify the text, without to change tne correct meaning, for example; English. The meeting was cancelled - Spanish: se canceló la reunion.

USE OF THE DICTIONARY: the dictionary will help us to translate in a correct way the meaning of the several unknown words, at the same time we could understand the sentence, phrase or page and so that we will know the whole content on the text. We will use the dictionary to check the orthography

and to find the meaning of the words, moreover the dictionary may have several additional information.

READING THE TEXT: before to start translating the text of any book we should to read the content first, because we have two purposes, the first is to understand what is about the book, the second step is to try analyzing it from a translation point of view when we had reading the content, we will get a general and a close reading.

THE APPROACH: after we had finished the translation of any text, we must try to practice about the content, for example my is “How languages are learned”, here I have some methodologies how to teach in a better way the English language and my students will have a clear idea about it, for this reason is interesting to pay attention to all text. There are two approaches to translating and many compromises between them:

- To translate sentence by sentence
- To get the feeling tone of the text.

CHAPTER II
METHODOLOGY

PROCEDURE.

To translate the book “How Languages Are Learned” I skimmed it and I observed seven chapters very important, because it contains how we can learn the first language and second language like a foreign one. So that, we can find a wide information about findings and theoretical views in second language acquisition research to help teachers evaluate claims made by textbook writers and proponents of various language teaching methods, there are also different approaches about how people acquire the second language, at the same time I identify the new vocabulary and then I started to translated this book, during this translation I found any problems, so that I used any translation techniques and methods such us;

Literal translation: I used it because the Source Language are converted to their nearest Target Language Equivalents.

Examples:

- By the age of three and a half or four years, most children can ask question, give commands, report real events and create stories about imaginary ones.

Por la edad de tres años y medio o cuatro, la mayoría de niños pueden responder preguntas, dar órdenes, relatar eventos reales y crear historias sobre situaciones imaginarias. (Chapter 1, page 2)

- Chomsky´s theory of language acquisition is based on the hypothesis that innate knowledge of the principles of Universal Grammar permits all children to acquire the language of their environment, during a critical period in their development.

La teoría de Chomsky de la adquisición del lenguaje esta basado en la Hipótesis que el conocimiento innato de los principios de la Gramática Universal, que permite a los niños adquirir al idioma en su propio entorno. (Chapter 3, page 36)

- Cooperative learning activities are those in which students must work together in order to complete a task or solve a problem.

Las actividades de aprendizaje cooperativas son aquellas en que los estudiantes deben trabajar juntos en orden para completar la tarea o resolver un problema. (Chapter 3, page 56)

- Research on second language acquisition has revealed that second language learners, like language learners, pass through sequences of development. Furthermore, in a given language learners, many of this developmental sequences are similar for first and second language learners.

La investigación de la adquisición del segundo idioma ha revelado que los estudiantes del Segundo idioma como los estudiantes de primer idioma, a través de secuencias en desarrollo. Además, en su idioma muchas de estas secuencias en desarrollo son similares para los estudiantes de primer y segundo idioma. (Chapter 4, page 76)

Adaptation translation: I used it sometimes this technique, because it´s when the culture is expressed in a totally different way that is familiar or appropiate to the target language culture.

Examples:

- Input processing

Procesando la información que recibe el estudiante.(Chapter 6, page133)

- (ESL) English as a Second Language

El Inglés como un Segundo Idioma. Chapter 6, page 132)

Faithful translation: because it´s reproduces the precise contextual meaning of the original with in Spanish language grammatical structural.

Examples:

- Clearly, teachers have no influence over a learner´s intrinsic motivation for learning a second language. Learners come into our classrooms from different backgrounds and life experiences, all which have contributed to their attitudes toward and motivation to learn the target language.

Claramente, los profesores no deben influenciar en la motivación intrínseca de los estudiantes para que aprendan un segundo idioma. Los estudiantes vienen a nuestras aulas con diferentes tipos de información y experiencias de la vida, todo lo que ha contribuido para sus actitudes y motivación en aprender el idioma extranjero. (Chapter 7, page 163)

Communicative translation: because it attempts to render the exact contextual meaning of the original language and the text which is translating should be acceptable and comprehensible to the text.

Examples

- When Lyster and Ranta examined the student´s language behavior immediately after receiving the different feedback types, they found that student uptake was least likely to occur after recasts, and much more likely to occur when they received feedback in the form of elicitations, clarification requests, metalinguistic feedback, and repetition.

Cuando Lyster y Ranta analñizaron el inmediato comportamiento del estudiantes después de que ellos recibieron los diferentes tipo de retroalimentación, ellos encontraron que el estudiante capta al menos después de las reestructuraciones y mucho mas probable ocurre cuando ellos reciben la retroalimentación en forma de producciones, peticiones de aclaración, retroalimentación metalingüística y repeticiones. (Chapter 5, page 106)

- The Great Toy Robbery: the following texts were written by two learners of English, one a French –speaking secondary school student, the other a Chinese –speaking adult learner. In both cases, the learners saw a cartoon film entitled The Great Toy Robbery.

EL Gran Robo del Juguete: el siguiente texto fue escrito por 2 estudiantes de Inglés, uno era un estudiante de habla Francés de secundaria, el otro un estudiante adulto de habla Chino. En ambos casos, los estudiantes vieron una película de caricatura titulada El Gran Robo del Juguete. (Chapter 4, page 77)

Foreigner´s help: to translate these examples I had asked help of native speakers such us: Barnee Arnold, and Ritchie Schmidt, because they interpretate in a better way any words.

Examples:

Background	historial - antecedente
Early stages	edad inicial
Coos	gemidos
Cross sectional study	studio segmentado
Mastery	dominio
Input	Información que recibe el estudiante
Feedback	retroalimentación

Deaf signers	personas sin audición que se comunican con señales
World knowledge	conocimiento total
Sorrounded	rodeado
Display	conocer – saber
Flood	fracazo
Issues	temas
Managed	me las arregle solo
Stroke	toque de suerte
Take annoyance	Enojarse
You don´t mind	si a ti no te importa
Shall we go by train	sería bueno ir en tren

CHAPTER III
TRANSLATION OF THE BOOK

HOW LANGUAGES ARE LEARNED

Patsy M Lightbown

And

Nina Spada

TRADUCIDO POR LADY MONTENEGRO

AGRADECIMIENTO

Durante la preparación de la segunda edición hemos tenido la ayuda y estímulo de nuestros colegas y estudiantes. Roy Lyster, Vicki Murphy, Laura Collins, Mela Sarkar, y Ahlem Ammar, leyeron los capítulos ofrecieron sugerencias valiosas para su mejoramiento. Randall Halter, fue como siempre el hombre de roca sólida en apoyo de las computadoras. Apreciamos la retroalimentación ofrecida por Henry Widdowson y dos críticos anónimos de la Editorial de la Universidad de Oxford.

Reiteramos nuestra gratitud a Leila Ranta y Jude Rand, por sus esenciales contribuciones en la primera edición. Agradecemos a la Unión de Hablantes de Inglés por otorgar el premio en 1993 al libro Duke de Edinburgh por la Lingüísticas aplicada en el libro.

Sobre todo estamos en deuda con muchos lectores de la primera edición. Sin su respuesta entusiasta la cual nos ha asombrado y encantado, allí no habría la segunda edición.

Los autores y la editorial estamos muy agradecidos a aquellos quienes han dado permiso para reproducir los siguientes extractos y adaptaciones del material de derecho de autor.

Las editoriales Blackwell por dar permiso para reproducir el periodo sensitivo para la adquisición de sintaxis en un segundo idioma por Mark Patknowski del Idioma Aprendido 30/2 (1980).

A la editorial de la Universidad Cambridge por permitir reproducir “Construyendo un proceso basado en la adquisición para la evaluación del segundo idioma”, por Pienemann Johnson y Brindley (1988) e “instrucciones de segundo idioma que hace la diferencia”. Evidencia de un estudio empírico de la “relatividad del segundo lenguaje” por Doughty de Estudios de la Adquisición del Segundo Idioma, 13/4 (1991).

Cada esfuerzo ha sido hecho para trazar de material de derecho de Autor en este libro, sin embargo estaremos complacidos de escuchar de alguna persona que lleva los derechos de autor a quienes no hemos podido contactar. Pedimos disculpas por alguna negligencia aparente. Si fuera notificada, la editorial estaría encantada de rectificar cualquier error u omisión lo más pronto posible.

Dibujos cómicos por Sophie Grillet @Editorial de la Universidad de Oxford 1993.

INTRODUCCCIÒN

Cada pocos años, nuevos métodos de enseñanza del idioma extranjero llega en escena. Nuevos libros aparecen mucho más frecuentemente. Estos son usualmente declarados a ser más efectivos que estos que se han hecho antes y, en muchos casos, estos métodos o textos son promocionados o incluso para uso inmediato.

Nuevos métodos y textos pueden reflejar desarrollos actuales en lingüística, la teoría de lingüística aplicada o tendencias pedagógicas recientes. Algunas veces dicen estar basadas en desarrollos recientes en la teoría e investigación de la adquisición del idioma. Por ejemplo, un método de enseñanza puede enfatizar el valor de tener estudiantes que imitan y practican un conjunto de oraciones correctas, mientras otro enfatiza la importancia de fomentar la comunicación natural entre estudiantes.

¿Cómo es el profesor al evaluar el potencial de eficacia de nuevos métodos? Una importante base para esta evaluación es por su supuesta propia experiencia del profesor previos éxitos y desilusiones. Además, los docentes quienes están informados sobre algunas de los resultados de la investigación reciente que son mejor preparados para juzgar si las nuevas proporciones en enseñar el idioma son posibles en brindar cambios positivos en el aprendizaje de estudiantes. Este libro sobre cómo los idiomas son

aprendidos ha sido escrito por profesores de idiomas de segundo y extranjero. Creemos que esta información dé conclusiones y puntos de vista teóricos en la investigación sobre la adquisición del segundo lenguaje, puede ayudar a docentes a ayudar las evaluaciones hechas por defensores de varios métodos de la enseñanza de idiomas escritores de textos.

El libro inicia con un capítulo sobre cómo los niños aprenden el primer idioma. Este historial es importante porque tanto la investigación del segundo idioma cómo la enseñanza del mismo ha sido influenciada por cambios en nuestro entendimiento de cómo los niños adquieren su primer idioma. De hecho, una de las conclusiones de significación de la investigación en la adquisición del segundo lenguaje hay similitudes importantes entre la adquisición del primer y segundo lenguaje. En el capítulo 2, varias teorías, que han sido propuestas a explicarse con el aprendizaje del segundo idioma son presentadas y evaluadas.

Las preguntas planteadas en los Capítulos 1 y 2 incluyen: ¿Cuáles son algunas de las características del aprendizaje del idioma en las primeras etapas?, ¿Es el idioma aprendido como cualquier otro tipo de aprendizaje?, ¿Hasta dónde pueden las teorías en la adquisición del primer idioma ser aplicado para aprender el segundo idioma?, ¿Hay un límite de edad

determinada biológicamente para adquirir el idioma?, ¿Cuán importantes son la imitación y práctica en aprender el idioma?, ¿Esto ayuda a estudiantes cuando cometen errores?

En el Capítulo 3, dirigimos nuestra atención a cómo los diferentes contextos y características del estudiante individual puede afectar el éxito. La discusión incluye asuntos tales como la importancia de actitudes del alumno, hacia el segundo idioma y su hablante, y la posibilidad de que haya una aptitud especial para el lenguaje aprendido. La pregunta de cómo la edad afecta el éxito del aprendizaje del segundo idioma que es también discutido.

En el Capítulo 4, analizamos algunos de los resultados del conocimiento del idioma cambiante del aprendiz de un segundo idioma y sus habilidades para utilizar este conocimiento. Observamos interpretaciones de errores del alumno y las características del idioma del estudiante con diferentes etapas de desarrollo.

El Capítulo 5 inicia con una comparación del ambiente natural e instrucciones para el aprendizaje de un segundo idioma. Entonces examinamos algunas maneras diferentes, en las cuales los investigadores de clase han observado y descrito las prácticas docentes en el aula del segundo idioma. Transcripciones de las interacciones del profesor estudiante que ilustra algunas de las formas en la cual el idioma aprendido puede ser afectado por las características especiales de este ambiente.

En el Capítulo 6, analizaremos 5 propuestas para la forma más efectiva para enseñar un segundo idioma. Para cada uno de las propuestas, las conclusiones investigadas son presentadas y discutidas. Esto hace posible la reflexión sobre el tipo y la evidencia, cantidad de evidencias disponibles para la evaluación de la efectividad de diferentes métodos.

En el Capítulo 7, algunos puntos de vista populares, sobre el aprendizaje y la enseñanza del idioma son críticamente examinados a través de la investigación actual.

Un glosario provee una referencia rápida por un número de términos, los cuales pueden ser nuevos o con significados técnicos específicos en el contexto de la investigación de la adquisición del idioma. Las palabras del glosario son cursivas donde aparecen al inicio del texto. Para los lectores quienes les gustarían tener información más detallada sobre algunas de las investigaciones, una lista de fuentes y lecturas más específicas es incluida al final de cada capítulo y hay una bibliografía al final del libro.

Hemos intentado presentar la información de manera que no asume que los lectores están ya familiarizados con los métodos de la investigación o asuntos teóricos. Cada capítulo resume importantes desarrollo en la adquisición del primer y segundo idioma, en las investigaciones y teorías.

Ejemplos y casos estudiados son incluidos a través del libro para ilustrar las ideas investigadas. Muchos de los ejemplos son estudiados y tomados en

las aulas de segundo idioma. Hemos incluido un número de actividades, las cuales dan a los lectores la oportunidad de practicar algunas técnicas de observación y análisis con las que hemos trazado ideas presentadas en este libro.

1. Los idiomas son aprendidos principalmente a través de la imitación.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

2. Los padres usualmente corrigen a sus niños cuando ellos tienen errores gramaticales.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

3. Las personas con un alto nivel de coeficiente intelectual son buenos estudiantes del idioma.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

4. El factor más importante en la adquisición de un segundo idioma es la motivación.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

5. Mientras más pronto un segundo idioma es analizado en los programas escolares, mejor es el aprendizaje.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

6. La mayoría de los errores que los estudiantes cometen son debidos a la interferencia del idioma materno.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

7. Los profesores deberían presentar reglas gramaticales una a la vez y los alumnos deberían practicar ejemplos de cada una, antes de iniciar otra.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

8. Los profesores deberían enseñar estructuras simples del idioma antes de enseñar estructuras complejas.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

9. Los errores de los estudiantes deberían ser corregidos tan pronto son hechos, para prevenir la formación de malos hábitos.

   Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

10. Los profesores deberían utilizar material que expongan los estudiantes solo a estructuras del idioma que ya ha sido enseñada.

    Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

11. Cuando a los alumnos se les permiten interactuar libremente (por ejemplo en actividades de grupo o en pares), ellos aprenden errores de sus compañeros.

Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

12. Los estudiantes aprenden lo que se les enseñan.

Muy en acuerdo _____ Muy en desacuerdo

Antes de comenzar.

Es probable, como algunos lo declaran, que la mayoría de nosotros enseñamos como nos enseñaron o de alguna manera que refleja nuestras ideas y preferencias sobre el aprendizaje. Toma un momento para reflexionar en su punto de vista sobre cómo los idiomas son aprendidos y que son las implicaciones de cómo estas deberían ser enseñadas. En la página XV hay doce puntos de vista populares sobre el aprendiza del idioma. Piensa si está de acuerdo o en desacuerdo con estos puntos de vista. Completa el cuestionario y mantén estas ideas en mente mientras la investigación y teoría actual en el aprendizaje de un el segundo idioma.

En el último capítulo de este libro, volveremos a estos puntos de vista populares y los examinaremos a través de la investigación en el aprendizaje de un idioma, el cual es discutido en los Capítulos 1-6.

1 *APRENDIENDO UN PRIMER IDIOMA*

Adquirir el idioma es uno de los aspectos más impresionantes y fascinantes del desarrollo humano. Escuchamos con placer los gemidos y gorgoteos de un bebé de tres meses. Reímos y respondemos la conversación ba-ba-ba con bebés mayores y compartimos la felicidad de los padres de un niño en un año de edad quien ha pronunciado su primer chao-chao. De hecho, aprender el idioma es una hazaña graciosa, una de las que ha llamado la atención de lingüistas y psicólogos por generaciones. ¿Cómo cumplen esto los niños?, ¿Qué es lo que no solo permite a un niño a aprender palabras, sin embargo los pone juntos en oraciones significantes?, ¿Qué impulsa a los niños a continuar desarrollando complejidad gramatical, aunque su comunicación simple temprana es exitosa para la mayoría de los propósitos?

En este capítulo, observaremos brevemente algunas características del idioma de niños pequeños. Entonces consideramos a algunas teorías, las mismas que han sido ofrecidas como explicaciones sobre como es aprendido el idioma.

Logros y estructuras en desarrollo.

Un notable caso sobre la adquisición del primer idioma es el grado alto de similitudes que vemos en el primer idioma de niños alrededor del mundo.

Las vocalizaciones más temprana son simplemente el involuntario llanto que los bebés hacen cuando ellos están hambrientos o incómodos. Pronto escuchamos los sonidos de gemidos y gorgoteos de bebés contentos acostados en sus camas mirando formas luminosas y coloridas alrededor de ellos. Aun en estas semanas y meses tempranos de vida, los infantes son capaces de escuchar diferencias muy sutiles de los sonidos del idioma humano. En experimentos hábilmente diseñados, los científicos han sido capaces de mostrar que bebés pequeños pueden escuchar la diferencia entre “pa” y “ba”, por ejemplo. Y aun así pasarán mucho de que su propia vocalización empiece a reflejar las características de diferentes idiomas que ellos están aprendiendo.

Al término de su primer año, la mayoría de los bebés entienden bastantes palabras que son repetidas. Hacen adiós con la mano cuando alguien dice, “chao-chao”; ellos dan palmaditas cuando alguien dice “quieres Key”, con impaciencia se apuran a la cocina cuando “jugo y galletas” son anunciados. A los doce meses la mayoría de los bebés habrán empezado a pronunciar una o dos palabras que todos reconocen. A partir de esta edad el número de palabras que ellos entiendan y produzcan crecerá 2 rápidamente. Por la edad de 2 años, la mayoría de bebés producen al menos 50 palabras diferentes y otros bebés logran producir muchas palabras más. Alrededor de esta edad, inician a combinar las palabras en oraciones simples, tal como “mami jugo” y “bebé cae”. Estas oraciones son llamadas a veces “telegráficas” porque los bebés con frecuencia omiten artículos,

preposiciones y verbos auxiliares. Las reconocemos como oraciones porque las palabras de función y los morfemas gramaticales estén ausentes, el orden de palabras refleja el orden de las palabras de idioma que ellos escuchan y la combinación de palabras tienen una relación significativa que los hace más que una lista de palabras. Así como para niño que habla inglés, “beso bebé” no significa lo mismo que “bebé beso”. Notablemente, también observamos pruebas, aun en estas últimas oraciones, que los niños hacen más imitaciones imperfectas de lo que ellos han escuchado. Sus oraciones de dos o tres palabras, muestran señales de que ellos creativamente combinan las palabras: “más afuera en” una situación parece ser “querer ir a fuera nuevamente” o “papi uh, oh” las cuales parece significar “papi se cayó”.

Por la edad de tres años y medio o cuatros años, la mayoría de niños pueden hacer preguntas, dar órdenes, contar eventos reales y crear historias sobre eventos imaginarios, completa con morfemas gramaticales correctos.

De hecho, es generalmente aceptable que a los cuatro años, los niños tienen dominio de las estructuras básicas del idioma o idiomas que han sido hablados a ellos durante sus primeros años. Además de la evidencia que tenemos del hablando y escuchando a los niños, algunos procesos diseñados cuidadosamente han sido desarrollados para explorar el

conocimiento de los niños en el idioma. Uno de los mejores conocidos es el llamado, “la prueba del espacio vacío” desarrollado por Jean Berko Cleason. En esta “prueba”, a los niños se les muestran dibujos con criaturas imaginarias con nombres de novelas o personas de acciones misteriosas. Por ejemplo, ellos están diciendo “hay un espacio vacío”. Ahora hay dos de ellos. Hay 2….. “o” hay un hombre, quien sabe como corta. Ayer el hizo la misma cosa. Ayer, el….”Para complementar oraciones “espacios vacios” y “cortados” los niños demuestran lo que ellos saben de las reglas para formar el plural y el pasado simple en inglés, no solo una lista de palabras memorizadas en parejas como “libro/libros” e “indicar/indicó” y pueden aplicar estas reglas a palabras, que nunca antes han escuchado.

La habilidad de los niños para entender el idioma y aplicarlo para expresarse se desarrolla rápidamente en los años pre-escolares. Conocimiento metalingüístico- la habilidad de tratar el idioma como un objeto, en el sentido que lleva, se desarrolla más lentamente. Un desarrollo enorme en el conocimiento metalingüístico ocurre cuando los niños inician a aprender a leer. Aunque el conocimiento metalingüístico inicie a desarrollarse antes de este tiempo, viendo las palabras representadas por letras en una página lleva los niños a un nuevo nivel de conocimiento del idioma como separarlo el significado que representa. A los tres años de edad los niños pueden decirle que está mal decir “beber la silla”, pero mientras ellos nunca dirán “pastel el comer”, ellos no serán capaces de decir que está mal con eso. Por otra parte, a los cinco años de edad, sabe que beber la silla es tonto en

forma diferente de “pastel el comer”. A diferencia de los tres años de edad, un niño que puede leer entiende que “oruga” es una palabra más larga que “tren”; ¡aunque el objeto que lo representa es sustancialmente más corto! El conocimiento metalingüístico también incluye el descubrimiento de cosas como la ambigüedad, palabras y oraciones que tienen múltiple significado.

Esto da a los niños acceso a juegos con palabras, preguntas con trucos y adivinanzas, las mismas que a ellos les encanta compartir con sus amigos y familia.

Bilingualismo temprano en la infancia.

Muchos niños a lo mejor la mayoría de niños en el mundo son expuestos a más de un idioma en la infancia temprana. Los niños que escuchan más de un lenguaje efectivamente a partir del nacimiento son algunas veces llamados “bilingües simultáneos”, mientras los que empiezan a aprender a segundo idioma más tarde llamados “bilingües secuenciales”.

Hay un grupo de investigación sobre la habilidad de infantes para aprender más de un idioma en su edad temprana. La evidencia sugiere, que cuando los bilingües simultáneos están en contacto con ambos idiomas en una variedad de entornos, hay muchas razones para esperar que ellos progresen en el desarrollo de ambos idiomas a un ritmo y con una aptitud, que no sean diferentes de los niños mono linguales. Naturalmente, cuando los niños en

uno solo de estos idiomas podría haber una en la cantidad de conocimientos metalingüísticos que desarrollan y en la clase y cantidad del vocabulario que ellos finalmente adquieren en los dos idiomas.

No obstante parece haber poco apoyo para el mito que aprender más de un idioma en la infancia hace más lento el desarrollo de lingüística o cognitivo del niño. Hay para preocuparse, sin embargo, a cerca de las situaciones donde los niños están finalmente separados del idioma de sus familias, cuando ellos están sumergidos en un segundo idioma por largos periodos en los primeros años de escuela. En esos casos los niños pueden empezar a perder el idioma de su familia antes de que ellos hayan desarrollado una edad apropiada del nuevo idioma. Es considerado como bilingualismo deductivo y esto puede tener consecuencias serias negativas en niños de grupos minoritarios.

En algunos casos los niños parecen estar comprometidos entre los dos lenguajes: no tener estudios en segundo idioma, quiere decir que ellos no han continuado el desarrollo del primero. Desafortunadamente, “la solución” es que los profesores con frecuencia pidan a los padres que dejen de hablar el idioma familiar en casa y se concentrarse más en hablar la mayor parte del idioma con sus hijos. El testimonio parece sugerir que lo opósito sería más efectivo. Es decir, que los padres quienes son estudiantes de la mayor parte del idioma deberían continuar aplicando el idioma el mismo que es el más adecuado para ellos, los niños efectivamente podrían preferir responder en la mayor posible responder en su primer idioma, no obstante ellos mantendrán la comprensión de su idioma familiar. De esta manera esto

permite que los padres expresen sus conocimientos e ideas de forma que ellos probablemente quieran enriquecer y perfeccionar lo que pueden dominar en su segundo idioma.

No hay evidencia que el cerebro de un niño tenga capacidad limitada para los idiomas, tal como su conocimiento de un idioma que debe disminuir si su conocimiento de otro crece. La mayoría de niños que hablan un idioma poco hablado común, si dominan finalmente el idioma más común, pero la adquisición del segundo idioma toma tiempo. Puede tomar algunos años para que los niños conozcan el idioma, lo suficiente para aplicarlo en el aprendizaje del colegio con la misma facilidad que los niños que lo aprendieron desde su nacimiento. Sin embargo, finalmente es probable que se vuelva su idioma preferido. La investigación demográfica muestra que los idiomas menos comunes se pierden en la segunda generación después de la emigración. Los niños quienes tienen la oportunidad de aprender múltiples idiomas desde la infancia y de mantenerlos a través de sus vidas son afortunados y las familias que pueden ofrecer esta oportunidad a sus hijos deberían ser animadas de hacerlo.

Desarrollo en secuencia.

Mientras los niños progresan a través del descubrimiento del idioma en los primeros años, hay patrones predecibles en el surgimiento y desarrollo de muchas características del idioma que ellos están aprendiendo. Para algunas de estas características, estos patrones han sido descritos en

términos de secuencia del desarrollo o etapas. Hasta cierto punto estas etapas en la adquisición del idioma están relacionados al desarrollo cognitivo de los niños. Por ejemplo, los niños no utilizan adverbios temporales tales como “mañana” o “la semana pasada” correctamente, hasta que desarrollan un adecuado entendimiento del tiempo. En otros casos, las secuencias del desarrollo parecen ser determinadas más por el dominio gradual de elementos lingüísticos del expresar ideas, que han estado presentes en el entendimiento cognitivo de los niños por mucho tiempo.

Morfemas gramaticales

La mayoría de las investigaciones se han enfocado en como los niños desarrollan los morfemas gramaticales en Inglés. Uno de los mejores estudios mejor conocidos en el desarrollo del idioma materno del niño fue realizado por Roger Brown y sus compañeros en los años sesenta. El estudió el desarrollo de 3 niños (a quienes el llamó Adam, Eva y Sarah) cuya lengua materna era el Inglés. Un aspecto de la investigación fue, cómo los niños adquirieron 14 morfemas gramaticales en un lapso de tiempo. Él encontró que ellos los adquirieron en una secuencia notablemente similar (Brown 1973). Mencionaremos una lista parcial de los morfemas gramaticales estudiados por Roger Brown, en el orden aproximado de su adquisición por Adam, Eva y Sarah.

Presente progresivo: -ing (Mommy running)

Plural: s (two books)

Formas del pasado irregular: (Baby went)

Posesivo: `s (daddy's hat)

Cópula: (Any is a nice girl)

Artículos: "the" y "a")

Pasado regular: -ed (she walked)

Singular de tercera persona-presente simple: s (she runs)

Auxiliar: "to be" (he is coming)

Un niño que ha dominado los morfemas gramaticales al final de la lista estaba seguro de haber aquellos del inicio de la lista, pero no fue verdadero. Así que Brown pudo declarar que había evidencia de una secuencia del desarrollo u orden de adquisición. Estos niños no dominaron los morfemas al mismo tiempo, sin embargo; por ejemplo: Eva había dominado casi todos los morfemas antes que ella tuviera dos años y medio de edad, mientras que Sarah y Adam estaban todavía trabajando en ellos cuando tenían tres años y medio o cuatro. El estudio realizado por Brown fue un estudio longitudinal, esto es que en el estudio los niños aprendían en un periodo extendido de tiempo.

En otro estudio del primer idioma motivó la adquisición de morfemas, Jill Peter de Villierstt hicieron un estudio segmentado en 1973. Ellos estudiaron a 21 niños que tenían diferentes edades y etapas de desarrollo. Ellos encontraron que los niños utilizaban correctamente los morfemas, que

Adam, Eva y Sarah habían adquirido más tarde. También estaban correctos en el uso de los que Adam, Eva y Sarah habían adquirido más temprano, sin embargo, no habían necesariamente dominado los morfemas finales. Los sonidos dominaron los morfemas en diferentes edades, al igual que lo hicieron Adam, Eva y Sarah, pero nuevamente el orden de su adquisición fue muy similar. Ellos eran similares entre ellos y similares a Adam, Eva y Sarah.

Negación.

El estudio longitudinal de Lois Bloom`s de 3 niños, Katheryn, Gia y Eric, incluyó un análisis detallando el desarrollo de la negación, cuando ellos tenían menos de tres años de edad. Los niños aprendieron las funciones de negación muy temprano. Esto es que ellos aprendieron a negar, rechazar, estar en desacuerdo o negar algo. Sin embargo aunque ellos tuvieron este conocimiento de las funciones de negación, esto tomó algún tiempo antes de que ellos aprendan las reglas gramaticales para expresar estas funciones negativas (ver Bloom y Lahey 1978). Las siguientes etapas en el desarrollo de negación han sido observadas.

Etapa 1

Las primeras negativas del niño son usualmente expresadas por la palabra “no” o solo como la primera palabra en la oración.

No go. No cookie. No comb hair.

Algunos niños adaptan la palabra “nada” como una negación, quizá acompañada de un movimiento.

Any bath!

Etapa 2

Mientras las oraciones se hacen más extensas y el sujeto de la oración está incluido, la negación aparece antes del verbo:

Daddy no comb hair.

Etapa 3

En esta etapa, el elemento negativo es inmerso en una oración compleja. Los niños pueden agregar formas negativas diferentes a (no), incluyendo palabras como (can´t) y “don´t”. Estas oraciones aparentan seguir el modelo correcto del inglés de sujetar la negación al auxiliar o verbo modal. Pero, las palabras negativas aun no varían en sus formas por diferentes personas o tiempos.

I can’t do it. He don’t want it.

Etapa 4

Luego los niños inician a sujetar el elemento negativo en la forma correcta de los verbos auxiliares, tales como do y be y los verbos modales como can.

You didn’t have supper. She doesn’t want it.

Puede haber dificultades con algunas otras características relacionadas a los negativos.

I don't have no more candies.

Preguntas: También existe una consistencia notable en la manera que aprenden los niños para formar oraciones en Inglés primero, hay un orden predecible en el cual las palabras interrogativas aparecen (ver Bloom y Lahey en 1978).

"What" es generalmente la primera palabra wh utilizada. Es con frecuencia aprendida como parte de una cantidad (whatsat? o whatsit?) Pasa tiempo antes que el niño aprenda que hay vacaciones tal como ¿what is that? ¿what are there?

Where y who aparece muy pronto, reflejando el hecho que el niño puede generalmente hacer preguntas que el ya puede responder, preguntas sobre aquí y ahora. Esto es reforzado por el hecho de que los adultos, tienden a hacer solamente estos tipos de preguntas en los primeros tiempos del aprendizaje del idioma.

Why aparece al final del segundo año y se convierte en favorito al siguiente año o dos. Los niños parecen preguntar innumerables preguntas iniciando con "why". A esta edad el niño no siempre parece tener buen entendimiento

de significado de la palabra, pero ha descubierto la utilidad de esta palabra corta que consiguió de los adultos para iniciar una conversación.

Finalmente, cuando el niño inicia a entender la manera y tiempo, aparece antes en inglés, cómo y cuándo. En encontraste a preguntas de what, where y who, los niños algunas veces responden con más dificultad cognitiva"why", "when" y "how" sin entender completamente sus significados como la siguiente conversación con un niño de 4 años de edad muestra:

Niño: When can we go outside?
Padre: In about five minutes.
Niño 1 -2-3-4-5!! Can we go now?

Porque la habilidad para utilizar estas palabras de preguntas, al menos parcialmente se atado al desarrollo cognitivo de los niños y a los tipos de preguntas que se les hace a los niños, a lo mejor no es sorprendente la consistencia en su adquisición. El más notable sea talvés la consistencia en la adquisición del orden de las palabras en preguntas. Este desarrollo no está basado en aprender nuevos significados, sino en aprender diferentes formas lingüísticas para expresar significados los cuales están claros, tanto en el niño como en el interlocutor.

Etapa 1

Las preguntas más tempranas de los niños son de palabras únicas u oraciones de dos o tres palabras con entonación creciente.

Cookie? Mommy book?

A la vez, por supuesto pueden producir algunas preguntas correctas es porque han sido aprendidos como “formulaic”, “entidades”.

Where’s daddy? What’s that?

Etapa 2

Cuando sus oraciones crecen e inician a hacer más preguntas nuevas, los niños utilizan el orden de palabra de la oración declarativa. Con preguntas si/no, simplemente ellos agregan la entonación creciente, con preguntas wh ellos colocan una palabra de pregunta al inicio.

You like this? I have some? Why you catch it?

En esta etapa ellos pueden seguir produciendo entidad aprendida de manera correcta, tal como ¿Qué es esto?, a lo largo de sus propias oraciones creadas.

Etapa 3

Poco a poco, notan que la estructura de las preguntas es diferente e inician a producir preguntas tales como:

Can I go? Is that mine?

Pero en esta etapa los niños pueden generalizar que todas las preguntas están formadas en colocar un verbo al inicio de la oración. Así;

Is the teddy is tired? Do I can have a cookie?

Además a esta etapa las preguntas wh usualmente conservan el orden de la palabra declarativa.

Why you don't have one?

Los niños parecen haber entendido que en una pregunta, algún elemento debe aparecer al inicio de la oración, sin embargo ellos no se dan cuenta que debe haber cambio en el orden de la palabra de la propia oración. Podemos llamar a esta etapa "fronting", porque los niños ponen algún tipo marcador de pregunta, un verbo auxiliar o una palabra wh al inicio de la oración, pero ellos aun no cambian el orden de los elementos en la oración.

Etapa 4

Luego, los niños inician a invertir el sujeto y el auxiliar y puede hasta agregar "do" en oraciones en las que no estaría el auxiliar en la versión declarativa de la oración.

Do you like ice cream?

Aun en esta etapa, sin embargo algunas veces parece que ellos pueden o usar inversión o utilizar una palabra wh, pero no ambos a la vez. Desde luego, podemos encontrar inversión en preguntas si/no, pero no en preguntas wh, acepto en formulas tales como. La cual puede ser utilizada.

Can he eat the cookie? Where I can draw them?

Etapa 5

Finalmente los niños combinan ambas operaciones.

Why can he go out?

Sin embargo fuera de sus habilidades del llevar una tercera o cuarta operación, por ejemplo negar la pregunta además de invertirla.

Can he can go out?

Etapa 6

Finalmente, cuando la producción de preguntas están correctas o bien establecidas, aun hay un obstáculo más. Cuando aparecen las palabras wh en preguntas subordinadas con cláusulas o preguntas dentro de otras los niños generalizan la forma invertida y producen oraciones tales como:

I don't know why can't he go out?

Alrededor de los 4 años de edad, muchos niños de idioma Inglés han pasado por estas etapas desarrollado y hacen preguntas que son apropiadas y gramaticales. Esto no significa que nunca retroceden a una etapa anterior.

Con todo, sin embargo, su habla demuestra que han adquirido esta parte de su idioma.

Resumen: Estas descripciones de logros tempranos y secuencias de adquisición en morfemas gramaticales, negaciones y preguntas muestran que tenemos conocimientos notables de “que” los niños aprenden en su desarrollo del idioma temprano. Más controversial son las preguntas sobre cómo este notable desarrollo toma lugar. En los últimos 50 años, han habido 3 teorías para explicar esto: enfoques del comportamiento, innatismo e inter accionismo.

Enfoques teóricos para explicar el aprendizaje

del primer idioma.

Comportamiento: diga lo que digo.

El comportamiento es una teoría psicológica de aprendizaje que fue muy influyente en los años de 1940 y 1950, especialmente en los Estados Unidos. El comportamiento tradicional cree que el aprendizaje del idioma es un resultado de la imitación, práctica, retroalimentación sobre el éxito y la formación de hábitos. Los niños imitan los sonidos y modelos que escuchan alrededor de ellos y reciben retroalimentación positiva (la cual puede tomar forma de alabanza o comunicación exitosa) por hacerlo. Entonces, estimulados por el ambiente, ellos continúan a imitar y practicar estos sonidos y modelos hasta que formen hábitos de uso correcto del idioma. De acuerdo a este punto de vista, la calidad y cantidad del idioma en el que el niño escucha, de igual manera la consistencia de refuerzo ofrecido por otros es el ambiente, tiene un efecto sobre el éxito del niño en aprender el idioma.

El punto de vista del comportamiento de cómo el idioma es aprendido tiene un llamado intuitivo no hay duda de que puede ofrecer una explicación parcial de algunos aspectos del aprendizaje temprano de idioma. Sin embargo, es examinar el dato del idioma para observar cuanto este punto de vista útil explica el desarrollo de algunos aspectos más complejos de su idioma.

El comportamiento ve la imitación y práctica como proceso primario en el desarrollo del idioma. Para aclarar lo que significan estos dos términos, considera las siguientes definiciones y ejemplos.

Imitación: la repetición palabra por palabra de toda o parte de la producción de alguien.

Madre: ¿te gustaría pan y mantequilla de maní?

Katie: pan y mantequilla de maní

Práctica: manipulación repetitiva de la forma

Michel: puedo llevarlo. Hannah puede llevarlo. Nosotros podemos llevarlo

Actividad

Analizando el diálogo de los niños.

Analice estas transcripciones de Peter, Cindy y Kathryn que tienen la misma edad. Las transcripciones están basadas en grabaciones hechas mientras los niños estaban jugando con un adulto visitante. Busca los ejemplos de imitación y practica.

Las convenciones de la transcripción:

xxx= discurso incomprensible

….= pausa

Paréntesis: DESCRIPCIÓN DE EVENTOS NO VERBALES

Peter: (24 meses)

(Peter está jugando con un camión mientras dos adultos Patsy y Lois miran)

Peter: get more

Lois: you're gonna put more wheels in the dump truck?

Peter: dump trunck. Wheels. Dump truck.

(Luego)

Patsy: what happened to it (the trunck)

Peter: (looking under chair for it) Lose it. Dump truck! Dump trunck! Fall! Fall!

Peter: (25 months)

Lois: yes, the dump truck fell down

Peter: dump truck fell down. Dump truck.

(Peter, Patsy y Lois están jugando con un lápiz y papel)

Peter: (indica que él quiere que Patsy dibuje) Lois. Lois too. Patsy. Lois too!

Patsy: you want me to make a car? Ok

(Patsy dibuja un carro pequeño como Lois)

Patsy: oh, you want Lois to have some paper?

Peter: Lois have some paper?

(Después)

Patsy: let's see if I can draw what you draw. Draw something!

Peter: draw something!

Es fácil observar que Peter imita mucho. Sin embargo, debería ser mencionado que todos los niños no imitan tanto como Peter lo hace. El 30-40% del habla de Peter consiste en imitar mientras que por algunos niños, la imitación puede ser de menos de un 10%.

También es importante notar que la imitación de los niños no es hecha al azar; ellos no imitan todo lo que escuchan. Un análisis detallado muestra que Peter imita nuevas palabras y estructuras de oraciones hasta que estas sean sólidamente firmes en el sistema del idioma, entonces él para de imitar estos e inicia a imitar nuevas palabras y estructuras. Así, a diferencia de un loro que imita lo conocido y continua repitiendo lo mismo una y otra vez, la imitación de los sonidos es selectiva y se basa en lo que ellos están aprendiendo actualmente. En otras palabras, aún cuando el niño imite, la elección de lo que imita parece estar basado en algo que el niño ya empezó a entender no, simplemente lo que es la “presente” en su entorno.

Cindy: (24 meses, 16 días)

(Cindy está mirando un cuadro de una zanahoria en un libro e intenta conseguir la atención de Patsy)

Cindy: Kawo? Kawo? Kawo? Kato? Kawo?

Patsy: what are the rabbits eating?

Cindy: they eating……kando?

Patsy: no, that’s a carrot

Cindy: carrot, (señalando a cada zanahoria en la página). The other carrot. The other carrot.

(Pocos minutos después, Cindy le lleva a Patsy un conejo de juguete)

Patsy: what does this rabbit like to eat?

Cindy: (xxx) eat carrots

(Cindy consigue otro conejo de juguete)

Cindy: he (xxxx) eat carrots. The other one eat carrots. They both eat carrots.

(Una semana después, Cindy abre el libro en la misma página)

Cindy: here's the carrot. (pointing) is that a carrot?

Patsy: yes

Cindy: (25 meses, 1 día)

Cindy: (jugando con algunos muñecos uno de las cuales ella llama "tiger"). Doll go to sleep

Patsy: does the doll want to go to sleep?

Cindy: (Patsy no responde, pero habla a los muñecos in "motherly")

Está bien te llevo. Ven, muñeco, ……(xxx). Ir a dormir con el tigre (xxx) ir a dormir. El muñeco quiere ir a dormir.

Patsy: does the tiger want to go to sleep?

Cindy: tiger wants to go to sleep. The doll wants to go to sleep. The doll wants to go to sleep. He go to sleep.

Cindy se revela y está trabajando duro en la adquisición del idioma. ¡Ella practica nuevas estructuras de manera que algunas veces la hace como un estudiante de idioma extranjero en la clase! "El come zanahorias. El otro conejo come zanahorias. Ambos comen zanahorias su recuerda un ejercicio de repetición con sustitución. No todos los niños practican como lo hace

Cindy sin embargo, se debe mencionar que Cindy aquí practica más que en otros ejemplos de su discurso. Más importante, es que Cindy escogió que imitará y practicará.

Los ejemplos para el habla de Peter y Cindy parecen dar algún tipo de apoyo a la explicación en la adquisición del idioma. Pero tal imitación y la práctica no tomadas en cuenta de cómo estos niños aprenden todos los aspectos de la lengua nativa. Más aún, necesitamos tomar en cuenta el desarrollo normal del lenguaje en los niños que raramente imitan y aplican la práctica que Peter y Cindy hacen en estos ejemplos. Busca ejemplos de imitación y practica en la siguiente conversación entre Kathryn y Lois. ¿Quién está a cargo de esta conversación?

Kathryn: (24 meses)

Lois: did you see the toys I brought?

Kathryn: I bring toys? Choo choo? Lois brought the choo choo train?

Lois: yes, Lous brought the choo choo train

Kathryn: (cogiendo la maleta) I want play with choo choo train. I want play with choo choo train. (cogiendo un broche). Want play. What's this?

Lois: oh you know what that is.

Kathryn: put down on floor. This. I do this.

(Kathryn coloca el broche en el piso)

Kathryn: (taking out two cars of train). Do this. I want do this. (intenta poner junto el tren) I do this. I do this.

Lois: ok, you can do it. Look I'll show you know.

(Lois lo pone junto)

Kathryn: (buscando en la caja) I get more. Get more. No more choo choo train. Get truck. (sacando el tren) Kathryn truck. Where? Where a more choo choo train?

Lois: inside. It's in the box.

Kathryn: a choo choo? (toma una parte del tren). This is a choo choo train

Como Cindy y Kathryn a veces se repite o produce una serie de oraciones de práctica relacionadas, pero rara vez imita al otro hablante. En lugar de esto responde a preguntas o las plantea. También elabora sobre las preguntas o declaraciones del otro hablante. Ella está muy a cargo de la conversación y actividad aquí.

Otros niños

A continuación observa los ejemplos que fueron tomados de varios niños donde la imitación no aparenta estar involucrado. Piensa sobre como los niños llegan a formar lo que producen. (Estos ejemplos son y datos no publicados recogidos por P.M Lightbown y J. Rand).

(Nota: las edades de los niños son mostradas en años y meses: por ejemplo; 6,10 significa 6 años y 10 meses).

1.- Kyo (6,10) I'm hungry.

Dad: We'll have some poppy seed bread in a Little while.

Kyo: no, I want it now.

Dad: we have to wait 'til it's defroded.

Kyo: but I like it frossed.

2.- Randall tuvo un pequeño golpe en su mano y su madre dijo que tendrían que llevarlo al doctor.

Randall (3,0) why? So he can doc my Little bump?

3.- Michel (2,10) mummy, I'm hiccing up and I can't stop.

4.- Madre; get undressed (después de muchas repeticiones)

David (3,11) I'm getting undressed

Entre los números del 1 al 4 están ejemplos de niños en el proceso de aprendizaje de las reglas de la formación de palabras y sobre generalizando los nuevos contextos.

1. Kyo reconoce el prefijo "de" como negar la base de la palabra, de tal manera de que su versión de lo contrario de "defrosted" es "frossed"

2. Randall forma el verbo con "doc" del sustantivo "doctor", por analogía con agricultores que se dedican a la agricultura, nadadores que nadan y actores que actúan.

3. Michel escuchó muchos verbos de 2 palabras con up, tal como “standing up” y “picking up”. En estas bases su generalización tiene un sentido perfecto.

4. David no está seguro de lo que escucha. No entiende aun el prefijo un. Después de haber repetido lo que escucha, analiza los sonidos y llega a la conclusión que es “on dessed” entonces analiza la situación y concluye que esta vez sería lo ideal off y obtener “off dressed”, no “on dressed”.

5. En la fiesta de cumpleaños de los 12 años de Lucy, tostadas pensadas fueron ofertas con jugo de uva en copas.

Padre: I’d like to propose a toast.

Después de un largo periodo sin tostadas, David levanto copa:

David: (5,1) I’d like to propose a piece of bread.

Después de todo las risas le envían a David de la mesa por el grupo que no estuvo disfrutando!

6. Mother: I love you to pieces.

David: (4,1) I love you three pieces.

Los números 5 y 6 son ejemplos de un niño en el proceso de descubrir el significado completo de la palabra en pregunta.

6. David está encantado con el idioma ritual que acompaña a este raro y nuevo evento de levantar vasos. El se concentra tanto en hacer los gestos y la expresión “me gustaría servirte….”que fracasa en darse cuenta que la palabra que ya aprendió – tostada- no proponer la misma tostada y no puede ser reemplazada con una frase que sea un sinónimo en otro contexto –un pedazo de pan.

7. ¿Qué significa “to peaces” ¿De alguna manera? Al menos dos pedazos daría alguna indicación de cuánto ella me ama! De esta manera David incrementa la cantidad de amar: three pieces!

8. Randall (2,9)…Are dogs can wiggle their tails?

9. Randall (3,5) you took all the towels away because I can’t dry my hands.

Los números 7 y 8 ambos ejemplos del mal uso sistemático de la construcción básica de la oración que no ha sido adquirida completamente.

7. Randall está en la tercera etapa en la formación de preguntas él concluyó que el truco para hacer preguntas es colocar una cierta palabra al inicio de cada oración, algo parecido al Francés est-ce. Otros ejemplos de esta atapa de su desarrollo incluye que, Are those are my boots? y Are this is hot?

10. El quiere decir “I can’t dry my hands because you took all the towels aways”. El ha hecho un error sobre la clausula que es primero que los niños a esta edad tienden a formar los sucesos en el orden de su acontecimiento.

11. En este caso, las toallas desaparecen antes que Randall intente secar sus manos, de tal modo que eso es lo que dice primero. El no entiende que una palabra como “antes” o “porque” pueden cambiar este orden.

Estos ejemplos del habla de los niños nos proporcionan una ventaja en el proceso del aprendizaje del idioma. La imitación y práctica solos no pueden explicar las formas creadas por los niños. Estas no son oraciones que se escuchan de adultos. Más bien, los niños parecen escoger modelos y después los generalizan en nuevos contextos. Ellos crean nuevas formas o nuevos usos de palabras hasta que ellos finalmente entienden como las formas son utilizadas por los adultos. Sus nuevas oraciones son usualmente comprensibles y con frecuencia corregidas.

Las explicaciones del comportamiento para la adquisición del idioma ofrecen una razonable vía de entendimiento sobre como los niños aprender en algunos de los aspectos regulares y rutinarios del idioma. Sin embargo, la adquisición de las estructuras gramaticales más complejas del idioma requiere un diferente tipo de explicación y que observaremos algunos de los propósitos que se encaminan a partir de la imitación y práctica.

Innatismo: todo está en tu mente

El lingüista Noam Chomsky afirma que los niños están biológicamente programados para el idioma y que el idioma se desarrolla en el niño de la misma manera en que otras funciones biológicas se desarrollan. Por ejemplo, cada niño aprenderá a caminar con nutrición adecuada y libertad con movimientos racionales que son proporcionados. El niño no tiene que estar enseñado. La mayoría de los niños aprenden a hablar casi a la misma edad y caminar es esencialmente lo mismo en todo ser humano. Para Chomsky, la adquisición del idioma es muy similar. El ambiente hace una básica contribución, en este caso la disponibilidad de personas que hable al niño. El niño, más bien la parte biológica del niño, hará el resto. Esto se conoce como la posición innata. Chomsky propuso esta teoría en reacción a lo que vio como la inadecuación de la teoría del comportamiento del aprendizaje basado en la imitación y formación del hábito (Chomsky 1959).

Chomsky afirma que la teoría del comportamiento falta en reconocer lo que ha sido llamado “El problema lógico de la adquisición del idioma”. Este problema lógico se refiere al hecho que los niños conocen más de la estructura de su lenguaje que lo que se podría esperar es que aprendan en las bases de los ejemplos del idioma que ellos escuchan. Acorde a Chomsky, el idioma al que el niño es expuesto en el ambiente es lleno de información, confusa (por ejemplo, inicio falso, oraciones incompletas o equivocaciones de la lengua), y no proporciona toda la información que el niño necesita. Además, la evidencia parece muy cierta que los niños de ninguna manera sistemáticamente corregidos o instruidos sobre el idioma.

Las correcciones de los padres de errores en el idioma han sido observadas consistentes o aun no existentes con niños de edad pre-escolar. Cuando los padres hacen correcciones, ellos tienden a enfocarse el significado y no en forma del idioma, con frecuencia simplemente repiten la producción incorrecta del niño en forma gramatical completa. Cuando los padres hacen correcciones en los errores, los niños con frecuencia ignoran la corrección y continúan a utilizar su propia manera de decir las cosas.

Acorde a Chomsky, la mente de los niños no es una pizarra en blanco que se llena únicamente con imitar el idioma que ellos escuchan a su alrededor. En lugar de esto, él afirma que los niños nacen con una habilidad especial para descubrir por si mismos las reglas subyacentes del sistema del idioma.

Chomsky originalmente se refiere a esta habilidad especial como "herramientas de la adquisición del idioma". Esta herramienta fue descrita como una "caja negra" imaginaria que existe en el cerebro. Esta caja negra supuestamente todos y solo los principios que son universales a todos los idiomas del humano, impide que el niño caiga en muchos errores cuando en intentar descubrir las reglas del idioma. Para que la herramienta de la adquisición del idioma funcione, el niño necesita tener acceso solo a ejemplos de un idioma natural. Estos ejemplos del lenguaje sirven como un gatillo para activar el artefacto.

Una vez que este se activa, el niño es capaz de descubrir la estructura del idioma aprendido comparando el conocimiento innato de las relaciones

gramaticales básicas a las estructuras del idioma particular en el ambiente. En artículos recientes Chomsky y sus partidarios ya no utilizan el término, herramienta para la adquisición del idioma (LAD), pero se refieren a la parte innata como Gramática Universal (UG). Se considera a la Gramática Universal como un conjunto de principios que son comunes en todos los lenguajes. Si los niños están pre-equipados con la Gramática Universal, entonces lo que ellos tienen que aprender es la manera en que su propio lenguaje hace uso de estos principios y las variaciones en estos principios que deben existir en el idioma particular que ellos escuchan hablar alrededor de ellos (Chomsky 1981, Cook 1988, White 1989).

Chomsky prestó atención al hecho que los niños desarrollan el idioma de manera no muy diferente a la manera que los niños aprenden a caminar. Los diferentes ambientes pueden ser asociados con alguna variación al ritmo de la adquisición (cuán rápido los niños aprenden), pero la competencia lingüística del adulto (el conocimiento de cómo funciona su idioma) es muy similar para todos los hablantes de un dialecto o lenguaje. En adquirir el sistema intrincado y complejo que contribuye al idioma, los niños cuyas habilidades cognitivas son bastante limitadas en muchas maneras, logran algo que los aprendices adultos del segundo idioma pueden envidiar.

Existe un resumen de los tipos de pruebas que han sido utilizados para sustentar la posición innata de Chomsky.

1. Efectivamente todos los niños aprenden exitosamente su idioma nativo a la vez durante su vida cuando ellos no podían creer aprender algo mas difícil. Los niños que son sordos aprenderán el idioma de señales si ellos lo asimilan desde la infancia y su progreso en la adquisición del idioma es similar de tal manera que los niños que escuchan. De tal modo que los niños con habilidades cognitivas muy limitadas desarrollan los sistemas del idioma bastante complejo si serian criados en ambientes en los cuales las personas les hablan y los estimulan para la comunicación.

2. Los niños dominan exitosamente la estructura básica de su idioma nativo en una variedad de condiciones: algunas de las cuales serian sugeridas para aumentar el desarrollo del idioma (por ejemplo, padres atentos y cariños o que se enfocan en el idioma del niño) y algunos de los cuales podrían ser sugeridas en inhibirlo (por ejemplo, padres groseros o abusivos). Los niños logran diferentes niveles de vocabulario, creatividad, benevolencia social y así en adelante, sin embargo al final ellos logran el dominio de la estructura del idioma hablado alrededor de ellos.

   Esto se percibe como soporte a la hipótesis donde el idioma de alguna manera es separado a partir de otros aspectos en el desarrollo cognitivo y puede estar ubicado en una parte diferente del cerebro. El término “modular” es algunas veces utilizado para representar la noción de que el cerebro tiene diferentes “módulos” los cuales suministran diferentes tipos de conocimientos y aprendizajes.

3. El idioma en el cual los niños están expuestos no contienen ejemplos (0 en cierto caso, no en muchos casos) de todas las reglas lingüísticas y modelos que ellos efectivamente conocen.

4. Los animales, aun cuando reciben entrenamiento intensivo por humanos, no pueden aprender a manipular un sistema de señales tan complicado como el idioma natural como el de un niño de 3 a 4 años de edad.

5. Los niños parecen realizar las tareas complejas de la adquisición del idioma sin tener a alguien que apunta insistentemente a ellos, a partir de las oraciones que escuchan y producen las cuales son corregidas y que no son “no gramaticales”.

Un ejemplo de los sistemas de los idiomas complejos que los niños aprenden sin una guía especial es el sistema de pronombres reflexivos. Este sistema de pronombres ha sido estudiado por un número de lingüistas que trabajan en la perspectiva de Chomsky.

Considera las siguientes oraciones que hemos tomado a partir de un libro escrito por Lydia White (1989). Las oraciones en inglés contienen el pronombre reflexivo de “himself”. Ambos pronombres y el sustantivo esto se refiere (el antecesor) las cuales están impresas en letra cursiva. Un asterisco al inicio de cada oración indica que la oración no es gramatical.

¿Qué tienen los niños que descubrir sobre la relación ante el pronombre reflexivo y su antecedente? ¿Podrían aprender lo que necesitan saber por imitación de oraciones que ellos escuchan?

a) John saw himself
b) Himself saw John

En él a) y el b), esto se ve tal como si el pronombre reflexivo debiera seguir al sustantivo a esto se refiere.

c) Looking after himself bores John

Si consideramos las oraciones tales como:

d) John said that Fred liked himself.
e) *John said that Fred liked himself.
f) John told Bill to wash himself.
g) *John told Bill to wash himself.

Podríamos concluir que el pronombre más cercano en la frase es usualmente el que antecede. Sin embargo, h) muestra que esta regla no funcionara:

h) John promised Bill to wash himself.

Y esto aun es más complicado. Usualmente el reflexivo debe estar en la misma clausula con el que antecede como en: a) y d), pero no siempre como en h). Además el reflexivo puede estar en la posición del contenido en i) pero no en j).

i) John believes himself to be intelligent (non – finite clause)

j) *John believes that himself is intelligent (finite clause)-

En algunos casos, más de un reflexivo antecedente es posible, como en k) donde el reflexivo podría referirse a John o Bill.

k) John showed Bill a picture of himself-

Por ahora, estás probablemente convencido de la complejidad de las reglas pertinentes para interpretar los pronombres reflexivos en inglés. El innatismo argumenta que los niños no podrían descubrir las reglas sobre los pronombres reflexivos a través de dificultad y error, si los padres corrigen a los errores de los niños.
De hecho simplemente no hacen suficientes errores para que esta explicación sea plausible.

El innatismo concluye que la adquisición del niño de estas reglas gramaticales está dirigida por principios de una Gramática Universal innata, que podría aplicarse en todos los idioma. Los niños llegan a “conocer” cosas

ciertas sobre el idioma específico aprendido a través de la exposición de un número limitado de ejemplos. Diversos idioma tienen diferentes reglas sobre por ejemplo, los reflexivos y los niños parecen sr capaces de aprender, al escuchar ciertas oraciones, de oraciones que son posibles y otros que no lo son en el lenguaje que ellos están asimilando.

Fases biológicas durante la posición innata.

Las ideas de Chomsky son compatibles con aquellas del biólogo Eric Lennenberg, quien también compara el aprender a hablar con aprender a caminar; los niños que por razones médicas no se pueden mover cuando son pequeños, pueden tan solo ponerse de pie y caminar, si sus problemas son corregidos a la edad de una año. Igualmente, los niños que escuchan, pero que no pueden hablar, pueden sin embargo, aprender el idioma entendiendo aun oraciones complejas.

Hipótesis del Periodo Crítico.

Lennenberg observó que esta habilidad de desarrollar los comportamientos y conocimientos en una variedad de ambientes no continúan indefinidamente y estos niños que nunca aprendieron el idioma (a causa de la sordera o aislamiento extremo) no pueden aprenderlo si éstas privaciones ocurren a lo largo del tiempo, él afirma que el medio de la adquisición del idioma, como en otras funciones biológicas, funciona de manera exitosa solo cuando es

continuo en el tiempo correcto, a la vez llamado “periodo crítico”. Esta noción muestra que hay un periodo de tiempo específico ilimitado para la adquisición del idioma que se sustenta tal como en la Hipótesis del Periodo Crítico (CPH).

Lea los casos de los siguientes estudios y piense si estos argumentan la Hipótesis del Periodo Crítico.

Experimentos naturales: Víctor y Genie.

Esto es comprensiblemente en la prueba de la Hipótesis del Periodo Crítico, puesto que los niños normales están expuestos al idioma en edad temprana y consecuentemente adquieren el lenguaje. Pero, la historia ha documentado en los “experimentos naturales” donde los niños han sido privados de mantener el contacto con el idioma. Uno de los casos más famosos es el de un niño llamado Víctor. Francois Truffaut, creó una película L’Enfant Sauvage, sobre él y los esfuerzos para enseñarles a hablar.

En 1799, un niño de aproximadamente 12 años de edad fue encontrado errante desnudo en el bosque de Aveyron en Francia. Una vez capturado, él fue hallado completamente salvaje, aparentemente no había tenido contacto con la raza humana. Un joven doctor Jean Harc Gaspard Itard, dedicó 5 años en la tarea de socializar a Víctor en intentó enseñarle el idioma.

Aunque, consiguió desarrollar la sociabilidad de la memoria, sensatez y las funciones de los sentidos de Víctor, pero Víctor no recepta todos los sonidos, otros de aquellos que tienen significado para él en el bosque, tal como la caída de una nuez, sonidos de animales o el sonido de la lluvia. Él solo consiguió hablar 2 palabras, su comida favorita “lait” (milk) y la exclamación frecuente “o Dieu!” (oh, god!). Además la palabra “lait” solo era pronunciada como exclamación al desear un vaso de leche. Él nunca pronunció la palabra para pedir leche, aunque pensaba que la única cosa que sería nombrada y algo en la que él era muy ingenuo. Aunque Itard dijera leche, es espera de que Víctor la pidiera, él nunca decía la palabra para comunicar su necesidad. Finalmente, Itard abandonó a Víctor

Otro caso famoso fue el de una niña que estaba aprendiendo el idioma de manera normal en sus años de infancia, su nombre es Genie. Genie fue descubierta en California en 1970. Ella era una chica de 13 años de edad que fuera aislada, privada, abandonada y abusada. A causa de los reclamos irracionales de un padre molesto y la sumisión y temor de una madre abusada, Genie tenía más de 11 años de privaciones de una silla o una cuna en un pequeño cuarto obscuro. Su padre prohibió a su mujer e hijo que la vieran, él solo gruñía y vociferaba a ella. Ella era golpeada cada vez que intentaba hablar o al hacer algún tipo de ruido, Genie tuvo que recurrir al completo silencio. Genie fue apartada de la unidad social, primitiva y no pudiéndose desarrollar físicamente, emocionalmente e intelectualmente. Es obvio que Genie no tenía un idioma.

Después que ella fuera descubierta Genie fue cuidada y educada en lo que más natural fuera posible y en lo más completo posible, con una participación de muchos profesores y terapistas. Después de un corto periodo en un centro de rehabilitación, Genie se mantenía en la casa y permanecía en escuelas especiales. Aunque lejos de ser “normal” Genie tuvo notable progreso en ser sociable y atenta cognitivamente. Ella desarrollaba la relación personal gustos y características individuales. Pero a pesar del apoyo paralelo en el ambiente para la adquisición del idioma, el desarrollo natural de Genie no tiene el progreso habitual del primer idioma.

Después de 5 años de estudiar el idioma, hubo un fuerte periodo que un niño normal adquiriría en el sistema elaborado del lenguaje, el idioma de Genie contuvo muchos aspectos del desarrollo anormal de idioma. Esto incluye algo extenso más que una brecha normal entre la comprensión y la producción, inconsistencia en el uso de formas gramaticales, una disminución del desarrollo, el sobre uso del método y la rutina del habla y la ausencia de algunas formas específicas sintácticas y mecanismos que siempre se presentan en el desarrollo normal gramatical (Curtiss 1977). En la discusión de los desarrollos más avanzados en la vida de Genie, ver-Rymer (1993).

Las características de las partes del idioma de Genie del desarrollo del lenguaje manifestado por adultos poco inteligentes quienes han tenido que volver a estudiar en su madurez; en los niños en la etapa más temprana de

la adquisición del idioma y por chimpancés mantenidos en aprender el lenguaje. Este es el más cuidadoso documental y el caso experimentado de un niño que fue rechazado y aislado que con la ayuda de lingüistas que estudian la hipótesis referente al periodo crítico. Aunque estos casos sustentan la Hipótesis del Periodo Crítico, es difícil afirmar que la hipótesis es confirmada en las bases de la evidencia de tan inusuales niños y las circunstancias desconocidas de su vida. No podemos saber cuáles son los otros factores que inciden en la madurez biológica (por ejemplo, el abandono social o abuso físico) esto podría haber contribuido a la incapacidad en aprender el idioma. Por ahora, la mejor prueba para la Hipótesis del Periodo Crítico, es que cada niño aprende sobre el idioma dentro de un programa el cual es similar, no obstante en diferentes circunstancias de la vida.

Víctor y Genie fueron privados de un ambiente normal de hogar, el cual pudo explicarse en su desarrollo anormal del idioma. Existen otras particularidades, sin embargo, aquellos quienes provienen de hogares amorosos, aun no reciben el idioma a tiempo. Este es el caso de muchos niños sordos, cuyos padres si escuchan.

Experimentos naturales: personas que son sordas.

Elissa Newport y sus colegas han estudiado a usuarios del Idioma de Señales Americano (ASL), quienes lo adquirieron como su primer idioma a diferentes edades. En la población existen porque el 5-10 % de las personas

sordas que provienen de padres sordos y solo ellos estarían expuestos al Idioma de Señales Americano (ASL) de nacimiento.

El restante de la población que es sorda aprende el Idioma de Señales Americano en diferentes edades, con frecuencia cuando ellos empezaron a asistir en un colegio donde se aplica el Idioma de Señales el cual se aplica en la comunicación diaria.

En un estudio habían 3 grupos con diferentes tipos de personas en aplicar el Idioma de Señales Americano: las personas que se comunicaban a través de señales que fueron expuestos al Idioma de Señales desde su nacimiento, los aprendices pequeños que estaban expuestos primero al Idioma de Señales Americano iniciaron a la edad de 4 a 6 años en la escuela y los aprendices que tuvieron su primer contacto con el Idioma de Señales Americano después de los 12 años (Newport 1990).

Como los idioma orales, el Idioma de Señales Americano, hace uso de señales gramaticales, (-ed y –ing en inglés) la única diferencia es que estas señales son indicados a través de un programa específico o movimientos corporales. Los investigadores estuvieron interesados en conocer si había alguna diferencia entre los señaladores nativos, estudiantes pequeños y estudiantes mayores en la habilidad de comprender y producir señales gramaticales.

Los resultados de la investigación demostraron un modelo claro. En el orden de las palabras, no hubo diferencia entre los grupos, pero en las pruebas enfocadas en señales gramaticales, el grupo nativo que actuó en el grupo de estudiantes pequeños que están a su vez en el grupo de adulos. Los señaladores nativos fueron altamente consistentes en su uso de las formas gramaticales. Sin embargo los otros grupos utilizaban muchas formas gramaticales. Como el grupo nativo, ellos también usaban formas que son consideradas no gramaticales por los señaladores nativos. Por ejemplo, ellos olvidarían ciertas formas gramaticales o las aplicar en contextos obligatorios pero no en otros. Los investigadores concluyen que su estudio sustenta la hipótesis que hay un periodo crítico para adquirir un primer idioma. Regresaremos a la discusión sobre la Hipótesis del Periodo Crítico en el Capítulo 3 cuando miremos el desarrollo de la edad en la adquisición del segundo idioma.

Resumen.

La posición innata ha sido muy persuasiva en apuntar a cuan complejo es el conocimiento de los hablantes adultos y cuán difícil es explicar la adquisición en el conocimiento complejo. Algunos investigadores, sin embargo, han afirmado que los innatistas se han ubicado con mucho énfasis en el “estado final” esto es la competencia del hablante nativo adulto y no suficiente sobre los aspectos investigadores en la adquisición del idioma. Dentro de un punto

de vista reciente de la adquisición del lenguaje el cual con mucha atención es el “relacionismo”. Los relacionistas difieren pronunciadamente del naturista Chomsky, porque ellos tienen la hipótesis que la adquisición del idioma no requiere de un “módulo de la mente” separado pero, puede ser explicado en términos de aprendizaje en general. Además, los relacionistas argumentan que lo que los niños necesitan conocer están esencialmente a disposición en el idioma al que ellos están expuestos.

Ellos utilizan simulaciones de computadoras para mostrar que un programa de la computadora (¡relativamente se descomplicó cuando se comparó al cerebro humano!) puede “aprender” ciertas cosas si esto es expuesto a ellos con suficiente frecuencia. El programa puede siempre generalizarse más allá de lo que esto ha sido en realidad expuesto y hecho en las mismas clases de “errores” creativos que los niños. Los trabajos lingüísticos en el marco de la Gramática Universal desafían los relacionistas al mostrar que su teoría puede ser explicada por sintaxis compleja, como también por el aprendizaje de palabras y morfemas gramaticales y el debate entre los proponentes de estas 2 posiciones que prometen ser divertidas por algunos años más.

Posición interaccionista: una pequeña ayuda de mis amigos.

Un tercer punto de vista teórico de la adquisición del primer idioma se enfoca en el roll del ambiente lingüístico en la interacción con las capacidades innatas del niño en determinar el desarrollo del lenguaje.

La posición interaccionista es que el incremento del idioma como resultado de la interacción compleja entre las características humanas extra ordinarias del niño y el ambiente en el que el niño se desarrolla. El atributo interaccionista considerablemente tiene más importancia el ambiente que lo que hacen los innatistas. Por ejemplo, de acuerdo al innatista, algunos interaccionistas dicen que el idioma que es modificado para satisfacer la capacidad del estudiante es un elemento esencial en el proceso de la adquisición del lenguaje. Ellos enfatizan la importancia del habla dirigida al niño, el idioma que no está solo dirigido a niños sino que se ajusta de manera que se hace más fácil para ellos entenderlo. Además, los interaccionistas están inclinados en ver la adquisición de otras clases de habilidades y conocimientos, antes que algo que es ampliamente independiente de la experiencia del desarrollo cognitivo del niño. Sin embargo, los interaccionistas representan un amplio rango de teorías sobre las contribuciones relativas de estructuras innatas de la mente humana y el ambiente que proporcionan los ejemplos del lenguaje a ser aprendido.

Entre las posiciones interaccionistas podríamos concluir aquellas que fueron articuladas más temprano en este ciclo por el psicólogo/epistomologista Jean Piaget. Piaget observó a infantes y niños en su juego e interacción con adultos. El fue capaz de trazar el desarrollo de su entendimiento cognitivo de aquella cosas están ocultas a la vista de las que están ahí, la estabilidad de cantidades sin tener en cuenta los cambios de su apariencia (conocer desarrollan una largan línea que no son más numerosos, 10 centavos

firmemente encajados en fila y la lógica deducción de entender cuáles son las propiedades de un conjunto de tamaño, peso, materiales de barras, etc.

Causa por la que algunas barras descienden y otras flotan en el agua). Es fácil observar como el desarrollo cognitivo de los niños hasta cierto punto se lo determina en como ellos aplican el idioma. Por ejemplo, el uso de ciertas expresiones como "bigger" o "more" en el conocimiento de los niños en los conceptos que ellos describen. El conocimiento cognitivo del desarrollo está construido en la interacción entre el niño y las cosas que pueden ser observadas, tocadas y manipuladas.

A diferencia del naturista Piaget no observó que el idioma está basado de manera separada de la mente. Para él el idioma es uno de un sin número de sistemas simbólicos que están desarrollados en la infancia. El idioma puede ser aplicado para describir el conocimiento que los niños han adquirido gracias a la interacción física con su entorno.

Un punto de vista interaccionista considerable fue la teoría socio cultural del progreso mental humano, defendido por el Psicólogo Lev Vygotsky quien trabajo en la Unión Soviética en los años de 1920 y 1930 (Vygosky 1978). El concluyó que el idioma se desarrolla completamente a partir de la interacción social. El sostiene que también ayuda el entorno interactivo, el niño es capaz de alcanzar un alto nivel de conocimiento y perfección del que él o ella sería completamente independiente. Vygotsky dijo que el niño podría tener inter

comunicación con otro niño, pero no solo como lo es en la zona de desarrollo próximo del niño. Él observó la importancia de las conversaciones que los niños tienen con adultos y con otros niños y observó en estas conversaciones el origen de ambos idioma y pensamientos. El punto de vista de Vygotsky difiere del de Piaget. Piaget hipotetizó que el idioma desarrollado como sistema simbólico para expresar el conocimiento adquirido durante la interacción con el mundo físico. Para Vygosky, su pensamiento fue especialmente interiorizar el habla surgida en la interacción social.

Idioma dirigido al niño

Muchos investigadores han estudiado el idioma dirigido al niño, el lenguaje que los adultos emplean con niños. Estamos completamente familiarizados en la manera que los adultos frecuentemente modifican la forma de hablar cuando se dirige a unos niños. En inglés, el idioma dirigido a niños involucra lento índice de expresión, más fijación, más entonación variada o más corta, modelos de oraciones sencillas, repetición frecuente y parafrasear. Además, los temas de conversación pueden estar limitados al entorno del niño, el "aquí y ahora" o las experiencias que el adulto conoce, el niño ya ha tenido.

Los adultos con frecuencia repiten el contenido de la expresión del niño, pero lo amplían en oraciones gramaticales correctas. Si analizas la transcripción presentada al inicio de este capítulo, observaras ejemplos de

alguna de estas estructuras. Por ejemplo, cuando Peter dice “Dump truck! Dump truck! Fall! Fall!, Lois responde, “Yes the dump truck fell down”.

Los investigadores trabajan en padres y niños a partir de una variedad de grupos culturales que han encontrado con el idioma dirigido a niños la cual fue descrita en las bases de los estudios de familias en clases medias de hogares Americanos que no son universales. En algunas sociedades, los adultos no participan en la conversación verbal o acción verbal con los niños. Y aún estos niños logran capacitarse en el idioma de la sociedad. De esta manera, es difícil juzgar la importancia de estas modificaciones que algunos adultos construyen en el idioma dirigido a los niños. Los niños cuyos padres no proporcionan constantemente interacción modificada aprenderán el idioma; sin embargo, podrían tener acceso al idioma modificado cuando ellos estén en compañía de un hermano mayor u otros niños. El teórico sugiriere que es más importante que la significación, la conversación dada y tomada en que el hablante más experto intuitivamente responde a los indicios del niño que proporciona el nivel de lenguaje que él o ella están en capacidad de desarrollar. La importancia de tal interacción llega a ser bastante clara en los casos atípicos donde está ausente. Tal es el caso de Jim.

Estudio del caso de Jim : Jim, el niño oyente que proviene de padres sordos, tuvo poco contacto auditivo (habla con personas por encima de la edad de 3 años con 9 meses 3.9). Su único contacto con el idioma oral fue a través de la televisión, que el observaba frecuentemente. La familia era poco

común de tal modo que sus padres no aplicaban el idioma de señales con Jim. Así también sin embargo en cierto modo él era muy esmerado, Jim no empezó su desarrollo lingüístico en un entorno normal en el que un padre se comunicaría con él en el idioma en señales o de forma oral. Las pruebas del idioma indican que el estaba muy por debajo del nivel en todos los aspectos del idioma. Sin embargo, él intentaba expresar ideas apropiadas para su edad, él aplicaba el orden de las palabras no gramaticales poco comunes.

Cuando Jim empezó las sesiones de conversaciones con un adulto, sus habilidades expresivas empezaron a mejorar. A la edad de 4 años con 2 meses, la mayoría del habla poco común estaba desaparecida, reemplazadas por estructuras más típicas a la edad de jim. Es interesante notar que Glenn, el hermano menor de Jim no retuvo el mismo tiempo de quedarse y perfeccionar de manera normal las pruebas del idioma cuando el tenia la misma edad en la cual Jim fue evaluado por primera vez, fue el primero aprobado. El ambiente lingüístico de Glenn era diferente a lo que tuvo su hermano mayor, como compañero de conversación (Sachs, Barsd y Johnson 1981).

Jim mostró una rápida adquisición de las estructuras del inglés, una vez que empezó a interactuar con un adulto con un sistema de uno a uno. El hecho que él fallaba en la adquisición normal del idioma, previo a esta experiencia que muestra que el problema está en el entorno, no en el niño. Es decir, esto parece revelar que los recursos impersonales del idioma tales como la

televisión y radio, es insuficiente para que el niño aprenda la estructura de un idioma en particular.

Una interacción a otra dá el acceso al idioma del niño que es ajustado a su nivel de comprensión. Cuando el niño no entiende, el adulto puede repetir o parafrasear. La respuesta del adulto puede también permitir que los niños descubran cuando su pronunciación es entendida. La televisión, por obvias razones, no proporciona tal interacción. Aunque en los programas para niños, es aplicado el idioma sencillo y los capítulos que son pertinentes para televidentes jóvenes, no hay un ajuste inmediato hecho para las necesidades de un niño en particular.

Resumen

Hemos presentado 3 diferentes enfoques teóricos pronunciados para explicar la adquisición del primer idioma, cada uno pueden ser corroborados por convicción. Como hemos visto en las transcripciones de Peter y Cindy, que los niños imitan y practican y la práctica puede explicar algunos aspectos rutinarios del idioma, tal como los significados de la palabra y como algunos idiomas son aprendidos. Observamos en el ejemplo de pronombres reflexivos, sin embargo aquella imitación y práctica no se puede tomar en cuenta la complejidad del conocimiento que los niños finalmente logran. La adquisición de tan complejo idioma parece depender en la posesión de los niños de algun conocimiento que les permite desarrollarse en el idioma que

escuchan y van más allá de simples generalizaciones. La discusión de la posición interaccionista (especialmente el caso de Jim) mostró que están los niños expuestos al idioma en la ausencia de una interacción a otra que no se desarrolla normalmente en el idioma.

Una manera de conciliar las teorías del comportamiento, innatismo e interaccionismo es para observar cada una y poder ayudar a explicar un aspecto diferente del desarrollo del idioma de los niños. Las explicaciones del conductista y comunicador pueden explicar la adquisición del vocabulario y morfemas gramaticales. La mayoría de las explicaciones del innatista parecen ser convincentes en explicar la adquisición de la gramática compleja. Las explicaciones interaccionistas pueden ser útiles para entender como los niños relatan la forma y significado en el idioma, como interactúan en conversaciones y como aprenden a emplear el uso apropiado del idioma.

En el capítulo 2 iniciaremos a observar la adquisición del segundo idioma en niños y estudiantes mayores. Veremos muchos casos en que los temas relevantes en este capítulo serán importantes para nuestra discusión de la adquisición del segundo idioma.

2 *ENFOQUES TEÓRICOS PARA EXPLICAR EL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA*

En este Capítulo observaremos algunas teorías que han sido planeadas ser tomadas en cuenta en la adquisición del segundo idioma (SLA). De todas maneras, las teorías que han sido desarrolladas para la adquisición del segundo idioma, cuyas teorías están estrechamente relacionadas a aquellas discusiones de la adquisición del primer idioma, visto en el Capitulo 1. Es decir, algunas las teorías dan vital importancia a las características innatas del estudiante; algunas se enfatizan en función esencial del entorno en determinar el aprendizaje del idioma; aun así otros intentan integrar las características del estudiante y los factores del ambiente como una explicación en como toma lugar la adquisición del segundo idioma.

Es claro que un niño o un adulto que aprende el segundo idioma son diferentes a partir de un niño aprendiendo un primer idioma en términos de ambas características personales y condiciones para aprender. Preguntas que se consideran estar incluidas.

1. ¿El estudiante ya conoce un Idioma?
2. ¿Está el estudiante cognitivamente maduro, es decir, es él o ella capaz de lograr resolver un problema, deducirlo y hacer tareas completas de memoria?

3. ¿Cuán bien desarrollado está el conocimiento meta lingüístico del estudiante? Es decir, puede el estudiante tratar al idioma como un objeto; por ejemplo, define una palabra, diga lo que los sonidos forman con palabras o estado de una regla como “agregar una –s para formar el plural”.

4. ¿Cuán extensivo es el conocimiento general del estudiante en el mundo? Este tipo de conocimiento lo hace más fácil para entender el idioma, porque puede algunas veces hacer buenas sugerencias sobre lo que el interlocutor esta probablemente diciendo, incluso cuando en el idioma se transmite el mensaje que es nuevo.

5. ¿Está el estudiante tiene nervios en cometer errores y queda como “tonto” cuando habla el idioma?

6. ¿En el entorno del aprendizaje, permite al estudiante estar en silencio en las etapas tempranas de aprendizaje o él o ella esperara hablar desde el inicio?

7. ¿Hay suficiente tiempo disponible para el aprendizaje del idioma, suficiente contacto con hablantes capacitados en el idioma?

8. ¿El estudiante recibe la correcta información cuando él o ella hacen errores en gramática o pronunciación o el receptor pasa por alto estos errores y pone atención al mensaje?

9. ¿El estudiante recibe retroalimentación cuando él o ella cometen errores en la gramática o pronunciación o el receptor usualmente espera adivinar el mensaje?

10. ¿Está el estudiante expuesto al idioma modificado, en expresiones rápidas del estilo, complejidad de las estructuras gramaticales y el vocabulario, de tal manera que esto valga tanto como la habilidad del estudiante para comprender e interactuar?

Actividad

Características del estudiante

El cuadro 2.1 ayuda a ilustrar posibles respuestas para estas preguntas con respecto a las características de 4 estudiantes del idioma.

- Un niño aprendiendo un primer idioma (L1)
- Un niño aprendiendo un segundo idioma (L2) informalmente
- Un adolescente aprendiendo un segundo idioma en un escenario del aprendizaje formal del lenguaje
- Un adulto aprendiendo un segundo idioma informalmente (en su lugar de trabajo o con sus amigos)

Llena el cuadro, dando tu opinión sobre la existencia o ausencia de las características o condiciones referidas a las preguntas. Utilice los siguientes signos.

+=una característica que está usualmente presente

-=una característica que está usualmente ausente

?=donde la característica o condición están algunas veces presentes o ausentes o donde no estás seguro.

	L1	**L2**		
Características del estudiante	**Niño**	**Niño (informal)**	**Adolescente (formal)**	**Adulto (informal)**
1. Conocimiento de otro idioma				
2. Madurez cognitiva				
3. Conocimiento meta lingüístico				
4. Conocimiento del mundo				
5. Nerviosismo para hablar				

Condiciones para aprender				
6. Libertad para estar en silencio				
7. Suficiente tiempo				
8. Retroalimentación de gramática y pronunciación				
9. Retroalimentación en la preferencia de la palabra				
10. Modificación de la información dada al estudiante				

La discusión que esta a continuación resume nuestros puntos de vista sobre los características de estos 4 estudiantes del idioma en términos de sus características y las condiciones en que su aprendizaje toma lugar.

Característica del estudiante.

Todos los estudiantes del segundo idioma, a pesar de la edad, tienen durante la definición ya adquirida al menos en un idioma. Este conocimiento previo puede ser una ventaja en el sentido que el estudiante tenga idea de

cómo funcionan los lenguajes. Por otra parte, también observaremos el conocimiento de otros idiomas que pueden llevar a los estudiantes a cometer suposiciones incorrectas sobre cómo funciona el segundo idioma y esto puede causar errores que el estudiante de primer idioma no lo haría.

Los estudiantes jóvenes del idioma inician la tarea de aprender idioma sin el beneficio de algunas habilidades y conocimientos que los estudiantes adolescentes o adultos tienen. El estudiante de primer idioma no tiene la misma madurez cognitiva, conocimiento meta lingüístico o conocimientos del mundo y al mismo tiempo que los estudiantes adultos de segundo idioma.

Aunque, los estudiantes jóvenes del segundo idioma han iniciado a desarrollar su madurez cognitiva y conocimiento metalingüístico, ellos aun estarían muy lejos de pasar por estas áreas como también en el área de los conocimientos del mundo, antes que ellos alcancen los niveles ya logrados por los adultos y adolescentes. Muchos niños pequeños no sienten nervios sobre utilizar el lenguaje, cuando su destreza es limitada, pero los adultos y adolescentes, con frecuencia lo encuentran muy estresante cuando ellos no se sienten capaces de expresarse de manera clara y correcta.

No obstante, incluso los niños pequeños que están en el pre escolar difieren en su nerviosismo cuando se enfrentan a un idioma que no conocen bien. Algunos niños charlan felizmente en su nuevo idioma, otros prefieren escuchar y participan silenciosamente en la interacción social con tan solo

asomarse. Afortunadamente para estos niños el ambiente que escuchan raramente los presiona a hablar cuando ellos no están listos.

Condiciones para aprender

Los estudiantes jóvenes en entorno informal para aprender el segundo idioma, son usualmente admitidos a estar en silencio hasta que ellos quieran hablar. Los estudiantes mayores con frecuencia son forzados a hablar, conocer los requerimientos del aula o llevar todos los días las tareas tales como comprar, visitas médicas o entrevistas de trabajo. Los niños son expuestos en entornos informales de segundo idioma por muchas horas cada día. Los estudiantes mayores, especialmente en las aulas del idioma están encantados de recibir exposiciones limitadas del segundo idioma.

Una condición que aparenta ser común para los estudiantes de todas las edades, aunque desde luego no piensan en cantidades iguales, es el acceso a inicios modificados. Esto es ajustado al estilo del habla, que es llamado idioma dirigido al niño para los primeros idiomas, algunas veces es llamado habla extranjera o habla de profesor para el segundo idioma. Muchas personas que interactúan regularmente con estudiantes del idioma parecen tener sentido intuitivo de las adaptaciones que son necesarias para ayudar a entender a los alumnos. De acuerdo con algunas personas es mejor de esta

manera que de otras. ¡Tenemos todos los testimonios de conversaciones difíciles en que las personas insensibles aparentan pensar que ellos pueden hacer entender a los estudiantes de mejor manera con simplemente gritar!

Algunos amigos Canadienses recientemente nos contaron una experiencia que tuvieron en China. Ellos visitaron algunos templos históricos y quisieron conseguir más información sobre estos la misma que podría obtenerla de su guía. Ellos le hicieron a su guía algunas preguntas sobre los monumentos. Desafortunadamente, su limitado idioma chino y su desconocimiento por el idioma inglés del guía hicieron más difícil la conversación para conseguir información. El guía continuaba hablando fuerte y cada vez más fuerte, pero nuestros amigos entendían muy poco. Finalmente, frustrados, el guía concluyó que podría ayudarlos si espera a extranjeros que podrían ver la información, así que él tomó un ticket y empezó a escribir en la pizarra ideogramas chinos.

Como hemos visto en el Capítulo 1, la corrección de errores en la adquisición del primer idioma tiende a ser limitado para las correcciones del significado, incluyendo errores en la elección del vocabulario. En la adquisición informal del segundo idioma, los errores que no interfieren con el significado usualmente se pasan por alto. Muchas personas sentirán ser informales si ellos interrumpen y corrigen a alguien que intento tener una conversación con ellos. No obstante, ellos pueden producir un error si ellos no pueden entender lo que el hablante está tratando de decir. De esta manera los errores de gramática y pronunciación son raramente notables,

pero la palabra equívoca puede cambiar si recibe comentarios de interlocutor confuso. La única ubicación de la retroalimentación esta típicamente presente con alta frecuencia es el idioma del aula. Como también observaremos, de modo que, esto no está presente en todas las aulas.

Resumen: Una teoría general de la adquisición del segundo idioma (SLA), necesita tomar en cuenta la adquisición del idioma por estudiantes con una variedad de características, aprender en variedad de contextos. El énfasis de este capítulo está en las teorías que han sido propuestas para explicar los mecanismos de aprendizajes que son comunes en todos los estudiantes del segundo idioma. En el Capítulo 3, observaremos propuestas de manera en que las diferencias que pueden destacarse a diferencia de su aprendizaje exitoso.

Conducta

En esta sección, discutiremos la fijación del comportamiento en nuestro entendimiento del aprendizaje del segundo idioma. Luego de este capítulo, discutiremos algunas teorías recientes basadas en la psicología cognitiva.

Como lo hemos observado en el Capítulo1, el conductismo es tomado en cuenta para aprender en términos de la imitación, práctica, refuerzo (retroacción en los logros) y formación del hábito. Acorde a los conductistas todo aprendizaje es verbal o no verbal, toma lugar a través del mismo proceso interlineal. Los estudiantes reciben lingüística de hablantes en su entorno si ellos forman “asociaciones” entre palabras, objetos o sucesos.

Estas asociaciones llegan a ser más fuertes como experiencias que son repetidas. Los estudiantes reciben estímulo por sus correctas imitaciones y retroalimentación en sus errores. Porque el desarrollo del idioma es visto como la formación de hábitos, se asume que una persona aprende un segundo idioma a partir de los hábitos formados en el primer idioma y que estos interfieren con nuevos hábitos necesarios para el segundo idioma (Lado 1964)

El comportamiento estuvo vinculado a la Hipótesis del Análisis Constractivo (CAH) el mismo que fue desarrollado por estructuras lingüísticas de Europa y Norte América. El CAH predijo que donde hay similitudes entre el primer y el idioma aprendido el estudiante adquirirá las estructuras del segundo lenguaje con facilidad; donde haya diferencias, el estudiante tendría dificultad.

Existe incertidumbre en que un estudiante de primer idioma se deja influenciar en la adquisición de un segundo idioma. Sin embargo, los investigadores han encontrado que no todos los errores precedidos por el CAH son en realidad hechos. Además, muchos de los errores que los estudiantes cometen no son predecibles en las bases del CAH. Por ejemplo, principalmente el adulto aplica estructuras sencillas en el segundo idioma aun como un niño. ”No understand” o “Yesterday I meet my teacher”. Cuyas oraciones parecen ser mas a oraciones de un niño de primer idioma que

como traducciones a partir de otro lenguaje. Además, en muchas de las oraciones producidas por estudiantes del segundo idioma en las etapas tempranas de desarrollo no estarían relativamente en su forma gramatical en su primer idioma. Lo que es mas algunas características de estas estructuras sencillas son similares en los estudiantes desde una variedad de antecedentes, aun si las estructuras de sus respectivos primer idioma son diferentes de cada lenguaje y diferente de su segundo idioma.

En el Capitulo 4, observamos que los estudiantes son esquivos en transferir características ciertas de su primer idioma hacia el segundo idioma, siempre y cuando la traducción equivalente sea correcta. Todas estas sugerencias que influyen en el estudiante de primer idioma puede que no sea simplemente un tema para transferir hábitos, pero si un proceso más sutil o complejo para identificar puntos de similitudes, influye la prueba de apoyo de alguna característica particular e incluso reflejada (no necesariamente consciente) si una cierta característica parece “pertenecer” a la estructura del idioma estudiado.

Para la adquisición del segundo idioma, como de igual manera para la adquisición del primer idioma, el conductismo ha probado ser el mejor en una explicación incompleta para el aprendizaje del idioma. Los psicólogos han propuesto nuevas y más teorías complejas del aprendizaje. Algunas de estas son discutidas después de este capítulo.

Innatismo

Gramática Universal: como lo hemos observado en el Capítulo 1, la teoría de Chomsky sobre la adquisición del idioma está basada en la hipótesis del conocimiento innato de los principios de las reglas de la Gramática Universal, que permite a todos niños adquirir el idioma en su propio entorno, durante el periodo crítico de su desarrollo. Chomsky no ha hecho afirmaciones específicas sobre las interferencias de su teoría para el aprendizaje del segundo idioma. No obstante, algunos lingüistas trabajan en esta teoría que argumenta que la Gramática Universal ofrece la mejor perspectiva a partir de la cual se comprende la adquisición del segundo idioma (SLA). Otros declaran que aunque es un buen sistema para comprender la adquisición del primer idioma, la Gramática Universal no es muy asequible para dirigir la adquisición de un segundo idioma en los estudiantes quienes han pasado el periodo crítico para la adquisición del idioma. En su punto de vista, esto significa que la adquisición del segundo idioma tiene que ser explicado por alguna otra teoría, desde luego una de las más recientes teorías Psicológicas descritas a continuación.

Aunque aquellos que creyeron que la Gramática Universal tiene una explicación importante en la adquisición del segundo idioma (SLA) no todos están de acuerdo en cómo funciona la Gramática Universal en el desarrollo del segundo idioma. Alguna declaración la cual sostiene, que los estudiantes del segundo idioma están aprendiendo el mismo después de culminar el

periodo crítico y aun así muchos fracasan en lograr el dominio completo del idioma estudiado, hay aun un problema lógico de la adquisición del segundo lenguaje: los estudiantes finalmente conocen más sobre el idioma que ellos podrían razonablemente haber aprendido si ellos dependen exclusivamente a partir del inicio que ellos están expuestos. Ellos concluyen que la Gramática Universal es asequible para los estudiantes del segundo idioma, como también para los estudiantes del primer idioma. Algunos de los teóricos se profundizaron en este punto de vista afirman que la naturaleza y asequibilidad de la Gramática Universal, en la adquisición del segundo idioma no es diferente a partir de lo que es hipotetizado para guiar a los estudiantes de primer idioma. Otros aclaran que la Gramática Universal debe ser presentada y asequible para los estudiantes del segundo idioma, pero su naturaleza exacta ha sido alterada durante la adquisición de otros idiomas.

Los investigadores trabajan en la estructura de la Gramática Universal que también difiere de su hipótesis sobre la instrucción formal o la corrección del error que afectara al conocimiento del estudiante en el segundo idioma. Algunos afirman que los estudiantes niños y adultos de segundo lenguaje tampoco necesitan beneficiarse de la corrección del error e información metalingüística. Ellos concluyen que estas cosas cambian solo en la apariencia superficial del funcionamiento del y no afecta al conocimiento sistemático del nuevo lenguaje (Schwartz 1993 y ver la discusión de la teoría de Krashen en las páginas 38-40). Otros lingüistas de la Gramática

Universal, especialmente aquellos quienes piensan que la Gramática Universal ha sido afectada por la adquisición principal de la adquisición del primer idioma, sugieren que los estudiantes del segundo idioma deben necesitar mas información explicita sobre lo que no está en la estructura de la gramática del segundo idioma. Por lo contrario, ellos deben asumir que algunas estructuras del primer idioma tienen equivalentes en el segundo lenguaje de hecho aun cuando ellos no lo hacen ellos no lo hacen. (Ver más discusiones y un ejemplo en el Capitulo 4).

Los investigadores quienes estudian la adquisición del segundo idioma a partir de la Gramática Universal la perspectiva son usualmente interesantes en la capacidad (conocimiento) del idioma del estudiante avanzado antes que en el idioma sencillo de la etapa temprana de los estudiantes. Ellos argumentan que mientras una variedad de teorías diferentes podrían ser suficiente para explicar el rendimiento temprano del idioma, una teoría tal como la Gramática Universal es necesario explicar el conocimiento de los estudiantes de sintax compleja. Ellos están interesados en descubrir si la capacidad es el funcionamiento de la estructura del idioma en los estudiantes de segundo idioma que parece ser la capacidad de rendimiento del idioma en los hablantes nativos. De esta manera sus investigaciones con frecuencia involucra la sensatez Gramatical hecha por 2 grupos, antes que

observaciones de habla real. De hecho ellos esperan obtener en los estudiantes conocimiento verdadero sobre el idioma aplicando una tarea la cual evita al menos algunas cosas entre muchas que afectan la manera en la que comúnmente aplicamos el idioma.

“Modelo del estudio” de Krashen.

Una teoría del innatista de la adquisición del segundo idioma que tuvo gran influencia en la práctica de la enseñanza del segundo idioma, es la teoría propuesta por Stephen Krashem (1982). Cinco hipótesis representan que Krashem originalmente la llamó “modelo de control”. El asegura que las conclusiones de la investigación encontrada a partir de un sin número de diferentes áreas son consistentes con estas hipótesis:

1. Hipótesis de la adquisición del aprendizaje.
2. Hipótesis de control.
3. Hipótesis del orden natural.
4. Hipótesis de potencia.
5. Hipótesis de infiltración afectiva.

1.- Hipótesis de la adquisición del aprendizaje

Acorde a Krashen, hay 2 formas para que los estudiantes adultos de segundo idioma desarrollen el conocimiento del mismo: a través de la

“adquisición” y “aprendizaje”. A su modo de pensar, nosotros adquirimos el idioma, tal como estamos expuestos a ejemplos del segundo idioma de lo que entendemos, esto ocurre al mismo tiempo que los niños aprenden su primer idioma, no estando conscientes de la estructura del idioma. Aprendamos, por otra parte a llevar a cabo un proceso a conciencia de estudiar y atender la estructura y aprender la regla.

Para Krashen, la adquisición es el proceso mucho más importante. Él sostiene que solo para adquirir el idioma es fácilmente adquirirlo por naturaleza, fluidez y comunicación. Además él asegura que no hay aprendizaje entorno a adquisición. El menciona como evidencia que muchos hablantes tienen fluidez sin tener reglas aprendidas, mientras que otros hablantes debieron conocerlas, pero fracasaron al aplicarlas que otros hablantes deben conocer las reglas, para fracasar en aplicarlas cuando ellos están enfocando su atención en “que” ellos quieren decir mas que en “como” ellos lo dicen.

2.- Hipótesis de Estudio

Krashen afirma que el sistema adquirido actúa como iniciativa para la expresión del hablante y es responsable de su fluidez y criterios intuitivos a cerca de las correcciones. El sistema aprendido, por otra parte, actúa como un redactor o “control”, haciendo pocos cambios y puliendo lo que el sistema adquirido ha producido. Además, Krashen especificó que los estudiantes utilizan el control cuando ellos se enfocan más en estar

“correctos” que en lo que ellos dicen, cuando ellos tienen tiempo suficiente para producir en su memoria las reglas más importantes y cuando ellos en realidad conocen a aquellas reglas. Así que la escritura debe ser más conductiva que el habla en el uso de control, porque esta usualmente da más tiempo para poder estructurar. El afirma que a partir del conocimiento de las reglas esto ayuda al hablante a complementar lo que está siendo adquirido, el enfoque de la enseñanza del idioma debería estar basado en crear condiciones para la “adquisición” antes que el “aprendizaje”.

Es muy difícil mostrar evidencia del uso de control. De alguna manera la expresión dada, es imposible determinar lo que está siendo producido por el sistema adquirido y que es el resultado del uso de control. Krashen declara que el lenguaje el cual es producido rápidamente y aparentemente espontáneo, debe haber sido adquirido, antes de aprenderlo con definición equivoca.

3.- Hipótesis del Orden Natural

Krashen basa esta hipótesis en la observación de la manera en como los estudiantes de primer idioma y los estudiantes de segundo idioma adquieren las estructuras del idioma enseñado en secuencias fáciles de predecir. Contrario a la intuición, las reglas que son más fáciles para decir, no son necesariamente lo primero a ser adquirido. Por ejemplo, la regla para agregar una -s en los verbos de tercera persona singular en el tiempo

presente simple es fácil decirlo, pero aun algunos hablantes avanzados de segundo idioma fallan al aplicarlo en una ligera conversación. Además, Krashen observa que el orden natural es independiente del orden en que las reglas han sido aprendidas en las clases del idioma. Muchas pruebas reales de Krashen para esta hipótesis procede de los “estudios de los morfemas” en que el habla de los estudiantes era analizado a partir de la precisión de morfemas gramaticales. Mientras hubo muchos criticas de estudios de los morfemas, la investigación subsecuente ha confirmado que los estudiantes pasan a través de secuencias o etapas en desarrollo. En el Capítulo 4, observaremos algunas de estas secuencias en la adquisición del segundo idioma.

4.- Hipótesis de la información dada al estudiante

Krashen asegura que un idioma se adquiere solo de una manera, por exposición de la información comprensible. Si la potencia contiene formas y estructuras más allá del nivel de precisión del estudiante de su capacidad para retener el idioma, entonces ambas, tanto la comprensión como la adquisición se producirían.

Krashen cita algunos renglones como evidencia para esta hipótesis, la mayoría de las cuales atraen la atención para intuir pero no han sido comprobadas por estudios empíricos. En los últimos años, el se ha enfatizado al valor del placer indirecto de leer como recurso hacia la potencia

comprensible. Mientras él conoce de algunas personas que están expuestas a la información comprensible extensiva dada a ellos en la cual no se logra altos niveles de precisión en el segundo idioma, el dice que su convicción es que la información dada como recurso a la adquisición. El apunta la hipótesis de la infiltración afectiva, para explicar la falta de éxito cuando la información dada no es adecuada.

5.- Hipótesis de la infiltración afectiva

La infiltración afectiva es una barrera imaginaria que evita que los estudiantes adquieran el idioma de la potencia asequible. Afectan se refieren a tales cosas como; motivar, necesitar, actitudes y estados emocionales. Un estudiante que esta tenso, disgustado, ansioso o aburrido, puede faltar información, haciéndolo no adecuado para la adquisición .De esta manera, depende del estado de la mente o disposición del estudiante, los limites filtrados que es notificados y que es adquirido . la infiltración es cuando el estudiante no está estresado ,auto consiente o desmotivado .Esto será cuando el estudiante este relajado y motivado .Lo que hace a esta hipótesis atractiva para los abogados es que este aparece a tener implicaciones inmediatas a la práctica del aula.

Los profesores pueden entender porque algunos estudiantes, dan la oportunidad para aprender, debe ser exitoso mientras otros no están. Es también intuitivamente agradable para quienes han intentado sin tener

éxito al aprender al idioma en condiciones donde ellos fueron expuestos al estrés o estuvieron inconformes. Un problema con la hipótesis, es que es difícil estar seguro de los factores afectivos que causan las diferencias en la adquisición del lenguaje. Esto parece que el éxito en la adquisición debe estar en si mismo que contribuye a motivación mas positiva o en términos de Krashen un ordenamiento afectivo lento. Es el capitulo 3, discutiremos la entre actitudes, motivación y éxito en el aprendizaje del segundo idioma.

El documento de Krashen ha sido sostenido en la enseñanza comunicativa del idioma, particularmente en Norte América .Por otra parte , la teoría ha sido seriamente criticada por proponer la hipótesis, que puede ser probada mediante la investigación emperica .Muchos profesores e investigadores ven mucho de lo que es intuitivamente agradable en su punto de vista .Hay poca duda que la enseñanza comunicativa del idioma de la interacción significativa y por las tareas logradas , antes que reglas aprendidas, que han ganado apoyo de muchos profesores y estudiantes .Sin ,embargo ,esto se observará en el Capitulo 6 de algunas aulas centradas en investigar y mostrar que la atención para formar el idioma debe ser más importante que los reconocimientos de krashen. También observaremos que la instrucción que se enfoca en la forma del idioma puede ser incorporada en la enseñanza comunicativa del lenguaje.

NUEVAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

Proceso de la información.

Los psicólogos cognitivistas trabajan en la retroalimentación, modelo del aprendizaje humano y rendimiento que se inclina a la vista de la adquisición del segundo idioma como a la acumulación de los sistemas de conocimientos que pueden ser finalmente realizados de manera inconsciente al momento de hablar y entender. Al inicio los estudiantes han puesto su atención en algún aspecto del idioma en el cuan ellos están intentando entender o producir. Se supone que existe un límite en la cantidad de información que un humano puede captarla al mismo tiempo. Así, por ejemplo, un estudiante en las etapas tempranas del aprendizaje de segundo idioma probablemente pondrán atención en las palabras principales en un mensaje y no ser capaz de notificar los morfemas gramaticales que son marcados en algunas palabras.

Paulatinamente, a través de la experiencia y practica, los estudiantes llegan a ser capaces de utilizar partes ciertas de su conocimiento tan rápido e inconscientemente cuando ellos no se dan cuenta de lo que están haciendo.

Esto los ayuda a enfocarse en otros aspectos del idioma que progresivamente será obtenido (Mc Laughtin1987).El rendimiento de lo que

finalmente se convertirá en inmediato que puede ser originado a partir del aprendizaje intencional, por ejemplo en el estudio formal, pero este no es siempre el caso. Algo que aplicamos en nuestra mente, ´´proceso de espacio", aun si no estamos conscientes de esto o entenderlo en "base del propósito" es un posible recurso para la información o habilidades que puedan ser al final asequibles inconscientemente, si hubo suficiente practica .Nota que, en este contexto ´´practica ´´ no es visto como algo mecánico , sino como algo que involucra al esfuerzo como parte del estudiante .

Un teórico quien ha enfatizado que el rol de ´´reconocimiento´´ de la adquisición del segundo idioma es Richard Schmidt. El aclara que todo que lo que convertimos en conocimiento sobre el idioma fue primero ´´reconocido ´´conscientemente. Este contraste claramente está de acuerdo con el punto de vista de krashen Schmidt, como psicólogos cognitivistas no afirman que hay una diferencia entre la adquisición y aprendizaje (Schmidt 1990).

Además el desarrollo del actuar a través de la práctica , algunos psicólogos declaran que hay cambios en la habilidad y conocimiento los cuales se deben a la "reestructuración" .Este concepto es necesaria tomarla en cuenta para la observación que algunas cosas de las que conocemos y aplicamos inconscientemente que no deben aplicarse en términos de la

acumulación progresiva de actuar durante la práctica. Ellos parecen inclinarse en las bases de la interacción del conocimiento que ya tenemos o en la adquisición de nuevo conocimiento que con practica extensiva algo como para ser trasformado o reestructurado .Esto debe guiar a lo parece ser un impulso repentino de progreso del estudiante, pero esto puede algunas veces guiar a la aparente reincidencia cuando un aspecto sistemático se incorpora demasiado al idioma del estudiante o se incorpora a las cosas equivocadas. Por ejemplo, cuando un estudiante finalmente domina el uso del regular la terminación **ed** para demostrar el tiempo pasado, en los verbos irregulares que han sido practicados correctamente, deben ser influenciados de esta manera. Así que después de meses de decir "I seed" o aun el estudiante podría decir "I sawed", se exagera la regla general.

Conductismo.

Como lo observamos en el debate de la adquisición del primer idioma, conductistas, a diferencia de los innatistas, no necesitan hipótetizar la existencia de un modulo neurológico el cual se ha diseñado únicamente para la adquisición del idioma. Como muchos psicólogos, cognitivos conductistas que atribuyen la mayor importancia al entorno que algún conocimiento innato que es simplemente la habilidad para aprender, no alguna estructura lingüística especifica.

Los conductistas argumentan que los estudiantes progresivamente acumulan su conocimiento constituyen su conocimiento del idioma a través de miles de ejemplos de estructuras lingüísticos que aprenden. De esta manera, mientras los innatistas observan la información dada al estudiante dentro de su entrono principalmente como el de un “gatillo” para activar el conocimiento innato, los conductistas ven a la información dada como el recurso principal del conocimiento lingüístico. Después de escuchar las estructuras del idioma en las circunstancias específicas o por encima de contextos lingüísticos, los estudiantes se desarrollan más fuertes y más fuerza mental o neurológica “conductismo” entre estos elementos.

Finalmente, la presencia de una circunstancia o elemento lingüístico que activará al otro en la mente del estudiante, estas conexiones podrían ser muy fuertes, por que los elementos han ocurrido juntos muy frecuentemente o ellos pueden relativamente debilitarse, porque hubieron pocas oportunidades para que experimenten juntos. Por ejemplo, los estudiantes podrían obtener el sujeto, verbo acorde sea correcto, no porque ellos conozcan una regla, sino porque ellos han escuchado ejemplos tales como “I say” y “He says” tan frecuente que cada pronombre del sujeto active la forma correcta del verbo.

Como se demostró en el Capítulo 1, los conductivistas en la investigación han demostrado que hay un mecanismo de aprendizaje, simulado por un programa de computadora, no puede solo “aprender” lo que escucha, sino que también puede ampliarse para cometer errores. Estos estudios están

muy lejos de estar de acuerdo exclusivamente entre la adquisición del vocabulario y la adquisición de morfemas gramaticales, es decir los aspectos del idioma los cuales los innatistas reconocen que pueden ser adquiridos a través de la memorización y simple generalización. Como este modelo de aprendizaje acumulativo puede dirigirse al conocimiento de estructuras sintácticas complejas, que es una pregunta que está actualmente por debajo de la investigación.

Posición interaccionista

Algunos teóricos interaccionistas, aun cuando están influenciados por teóricos del aprendizaje, psicológicos, han desarrollado sus ideas principalmente dentro de la adquisición del segundo idioma, investigado por sí mismo. Evelyn Hatch (1992), Teresa Pica (1994) y Michael Long (1983), entre otros, declaran que la mayoría de la adquisición del segundo idioma, toma lugar durante la conversación interactiva. Esto es similar a la teoría del primer idioma que da gran importancia al idioma que es dirigido al niño. El punto de vista de Michael Long está basado en la observación del interaccionismo entre los estudiantes y hablantes nativos. Él está de acuerdo con Krashen, que la potencia comprensible es necesaria para la adquisición del idioma. Sin embargo, él es más convincente con la pregunta de cómo la potencia es comprensible. Él modificó la interacción como el mecanismo necesario para que esto tenga lugar (Long 1983). En su punto de vista, de lo

que los estudiantes carecen no es necesariamente la simplificación de las formas lingüísticas, sino más bien la oportunidad para interactuar con otros hablantes, de manera que los guie para adaptarse en lo que ellos dicen hasta que el estudiante muestra señales de haber entendido. Acorde a Long, no hay casos de niveles iniciales de estudiantes en adquirir un segundo idioma que provenga de hablantes nativos que no han sido modificados de la misma manera. De hecho, él dice, la investigación muestra que los hablantes nativos modifican constantemente su habla en simultáneas conversaciones con hablantes que no son nativos.

Long concluye que la interacción modificada debe ser necesaria para la adquisición del idioma. Esta relación ha sido resumida de la siguiente manera:

1. Modificación interaccional que hace la potencia comprensible;

2. Potencia comprensible que promueve la adquisición.

   Por tanto;

3. La modificación interaccional promueve la adquisición

La interacción modificada no siempre involucra la simplificación lingüística. Esto debe incluir también la elaboración, habla lenta, gestos, o la provisión

adicional de indicaciones contextuales. Algunos ejemplos de estas modificaciones son:

1. Controlar la comprensión –esfuerzo del hablante nativo para asegurar que el estudiante haya entendido. (Por ejemplo, “The bus leaves at 6:30. Do you understand?”

2. Pedir aclaración –esfuerzo por el estudiante por lograr que el hablante nativo aclare algo lo cual no ha sido entendido (por ejemplo, Could you repeat, please? Estas peticiones del estudiante permite mas modificaciones del hablante nativo.

3. Auto repetición o parafrasear –el hablante nativo repite la oración de manera parcial o completa (por ejemplo, “she got lost on her way from school. She was walking home from school. She got lost”).

La investigación ha demostrado que el ajuste de conversación puede ayudar a comprender. Hay certeza que la modificación ha tomado lugar durante la interacción que permite el mejor entendimiento que la simplificación lingüística o modificación la cual está proyectada en mejorar. Mientras que la investigación actual ha demostrado que las clases específicas de interacción de los comportamientos que ayudan al aprendizaje en expresiones de producción inmediata, la mayoría de la investigación debe ser sobre como

acceder a la modificación de la interacción, que afecta la adquisición del segundo idioma a lo largo de la expresión.

Otra perspectiva en el campo de la interacción en la adquisición del segundo idioma es la teoría sociocultural de Vygotsky del proceso mental del humano. Como hemos visto en el Capítulo 1, la teoría de Vygotsky asume que todo desarrollo cognitivo, inclusive el desarrollo del idioma surge como resultado de las interacciones sociales entre los individuos. La amplia teoría de Vygotsky en la adquisición del segundo idioma, Jim Lantolf y otros declaran que los estudiantes de segundo idioma logran altos niveles de conocimiento lingüístico, cuando ellos colaboran e interactúan con hablantes del segundo idioma son aquellos que entienden más idioma, por ejemplo, un profesor o un estudiante más avanzado. La crítica a la teoría de Vygotsky es la concepción de la zona de desarrollo próximo, el nivel de rendimiento en el cual el estudiante es capaz de desenvolverse cuando hay ayuda de la interacción con un interlocutor más avanzado. Esto se puede observar en una variedad de estrategias de habla aplicadas por más hablantes avanzados para crear condiciones de apoyo para el estudiante del segundo idioma para que comprenda y produzca el lenguaje (por ejemplo, la repetición, simplificación, modelización). Un ejemplo de esto es la conversación que esta a continuación dirigida por Richard Donato quién investigó como los estudiantes adultos de francés fueron capaces de co-formular las experiencias del aprendizaje dentro del entorno de una aula.

Hablante 1: ……and then I´ll say…….tu as souvenu notre annisersaire de marriage…….or should I say mon anniversaire?

Hablante 2: tu as……

Hablante 3: tu as……

Hablante 1: tu as souveno…….. You remembered?

Hablante 3: yea, but it isn´t that reflexive? Tu t`as…..

Hablante 1: ah, tu t`as souvenu

Hablante 2: oh, it`s tu es

Hablante 1: tu es

Hablante 3: tu es, tu es. tu……..

Hablante 1: tu es

Hablante 3: t'es, tu t'es

Hablante 1: tu t`es souvenu

Donato (1994:44)

Acorde a la teóricos Vygotskyanos, la diferencia entre esta perspectiva y otros investigadores quienes también tienen su punto de vista interaccionista tan importante en la adquisición del segundo idioma es que los teóricos socioculturales asume que la adquisición del lenguaje actualmente toma lugar en el interaccionismo del estudiante e interlocutor, por el contrario otros modelos interaccionistas asumen que la información dada al estudiante modificada les proporciona material lingüístico sin clasificar el cual ellos procesaran interna e invisiblemente.

Resumen

Al final, todas las teorías de la adquisición del idioma son significativas para explicar el rendimiento de la mente humana. Todas las teorías vistas en este capítulo y en el Capítulo 1 se aplican metamorfosis para representar lo que no es real. Ambos tanto, lingüistas y psicólogos que presentan evidencia a partir de la investigación neurológica. Sin embargo, el enfoque de la presente situación de la tecnología como también la investigación de la ética, la mayoría de las investigaciones deberán estar basadas en otros tipos de prueba.

Muchas declaraciones de teorías de conductismo estuvieron basadas en experimentos que los animales aprenden una variedad de respuestas del laboratorio stimuli. Su aplicación para el aprendizaje natural de idioma por humanos fue fuertemente cuestionado por psicólogos e igualmente por lingüistas, principalmente debido a la insuficiencia de los modelos conductistas para explicar la complejidad que se involucra en el aprendizaje del idioma. La información dada al estudiante y la investigación colectivista con frecuencia se involucra en simulaciones de computadora o experimentos de laboratorios muy controlados donde las personas aprenden una clasificación específica de estructuras lingüísticas cuidadosamente escogidas, que con frecuencia se dan en un lenguaje inventado. Muchos lingüistas argumentan que esto no habilita a conductistas que generalicen las complejidades del aprendizaje normal del ser humano.

En contraste, los naturistas muestran muchas evidencias a partir de los estudios de las complejidades del hablante el conocimiento del idioma, rendimiento y desde el análisis de su propia intuición sobre el lenguaje. Críticas sobre este punto de vista, declara que no es suficiente conocer lo que el aspecto final del conocimiento es y en que se debería prestar más atención para el desarrollo de pasos que resultan en este nivel de dominio.
Los interaccionistas se enfatizan en el campo de la modificación de la interacción en las conversaciones. Esto nos ayuda a entender algunas de las formas en que los estudiantes pueden conseguir el acceso al nuevo conocimiento del idioma, cuando ellos se han apoyado en un interlocutor.

Sin embargo, las criticas de las posiciones interaccionistas que argumentan que hay muchos estudiantes que necesitan saber que es lo que no es adecuado en la información dada a ellos, y de esta manera ellos tendrán mayor énfasis en los principios innatos del idioma que los estudiantes pueden lograr.

Los investigadores y profesores esperan que las teorías de la adquisición del idioma el cual les dé clarividencia dentro de práctica de la enseñanza del idioma que son con frecuencia frustradas por la falta de acuerdo entre los “expertos”. Pero las complejidades de la adquisición del segundo idioma, como la adquisición del primer idioma, representan confusión lingüística, los científicos, psicólogos y neurólogos que no lo cual no será resuelto muy temprano. La investigación tiene la teoría de desarrollo como meta que tiene

mucha importancia a lo largo de la expresión significativa para la enseñanza y aprendizaje del idioma, sin embargo el estar de acuerdo en una teoría "completa" de la adquisición del idioma es probablemente una manera de lograrlo. Aun si dicho acuerdo fuera enriquecido, aun habrían preguntas sobre como la teoría debería ser interpretada para la enseñanza del idioma.

Muchos profesores observan la teoría desarrollada con interés, pero debe continuar la enseñanza y planificación de la lección y valorar el rendimiento del estudiante en la ausencia de una teoría comprensiva del aprendizaje de segundo idioma.

Hay un grupo de crecimiento de la investigación "aplicada" que se extiende junto a estos diferentes sistemas, como también a otras. Esto con frecuencia empieza a partir de la observación en la adquisición del segundo idioma, en la clasificación "natural" o "instruccional". La investigación muestra un amplio rango de orientaciones teóricas, algunas veces incondicionalmente establecidas otras veces sobreentendido. Es decir se debe proporcionar una base accesible inmediata para que reflexione el profesor sobre la enseñanza. En los siguientes capítulos, observaremos la investigación la cual intenta explicar los procesos y resultados de la adquisición del segundo idioma en una variedad de clasificaciones.

3 *FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA*

El Capítulo1, estuvo dirigido hacia los niños normales, con educación normal que lograron la adquisición del primer idioma. Esto contrasta con nuestras experiencias de los estudiantes de segundo idioma, cuyos éxitos varían enormemente.

Muchos de nosotros creemos que los estudiantes tienen ciertas características que permiten el aprendizaje en un término medio. Tales convicciones están usualmente basadas en evidencias anecdóticas, nuestra experiencia o en lo que las personas hayan conocido. Por ejemplo, muchos profesores están convencidos que los estudiantes extrovertidos interactúan sin prohibición de su segundo idioma y encuentran muchas oportunidades para practicar las habilidades del idioma que será los estudiantes más exitosos. Además, las características de la personalidad generalmente otros factores se consideran importantes para aprender el idioma como; la inteligencia, aptitud, motivación y actitudes. Otro factor importante, muy sugerido en nuestra discusión de la Hipótesis del Periodo Crítico, para la adquisición del primer idioma, es la edad en la cuan se inicia a aprender.

En este capítulo, nos daremos cuenta si la evidencia anecdótica está sujeta a las conclusiones de la investigación. ¿Para qué ampliamos lo que podemos predecir en las diferencias del éxito de la adquisición del segundo

idioma en dos individuos, si tenemos información sobre sus personalidades, habilidades intelectuales generales y específicas, sus motivaciones o edad?

Actividades

Características del "buen estudiante del idioma"

Al parecer que algunas personas tienen mucha facilidad para aprender que otros. El índice de desarrollo varía ampliamente entre los estudiantes del primer idioma. Algunos niños tienden a unir 5, 6 y 7 palabras en oraciones a una determinada edad que cuando otros niños están comenzando a articular los elementos en su entorno inmediato. No obstante, todos los niños normales finalmente dominan su primer idioma.

En el aprendizaje del segundo idioma, ha sido observado infinidad de veces en la misma aula a algunos estudiantes que progresan rápidamente durante las etapas iniciales para aprender un nuevo lenguaje, mientras otros se esfuerzan y logran progresar lentamente. Algunos estudiantes nunca logran realizar instrucciones del idioma nativo de un segundo idioma. ¿Hay características personales que hacen que un sea más exitoso que otros, de lo que son ellos?

En el siguiente existe una lista de algunas características comúnmente enfocada a contribuir con el aprendizaje exitoso de su idioma. ¿En su experiencia como estudiante de segundo idioma o como profesor, qué

características te agradan más, para que sean asociadas con éxito en la adquisición del segundo idioma en el aula? ¿Qué características te serían menos apropiadas para el éxito del estudiante?

En cada caso, las características son las siguientes:

1= muy importante

2=bastante importante

3=importante

4= no muy importante

5= no tan importante

Un buen estudiante del idioma:

a) Es un adivino voluntarioso y exacto 1 2 3 4 5

b) Intenta conseguir un mensaje aunque 1 2 3 4 5

Siempre el conocimiento del idioma específico es escaso.

c) Está dispuesto a hacer errores 1 2 3 4 5

d) Constantemente busca modelos en el lenguaje 1 2 3 4 5

e) Practica cuan frecuente sea posible 1 2 3 4 5

f) Analiza su habla y el habla de otros 1 2 3 4 5

g) Asiste si su desempeño encuentra 1 2 3 4 5

El nivel que aprendió.

h) Disfruta de los ejercicios gramaticales 1 2 3 4 5

i) Inicia aprendiendo desde la infancia 1 2 3 4 5

j) Tiene buen promedio 1 2 3 4 5

k) Tienen buenas habilidades académicas 1 2 3 4 5

l) Tiene buena auto estima y mucha confianza 1 2 3 4 5

Todas estas características enunciadas pueden ser clasificadas en 5 categorías principales:

- Motivación
- Aptitud
- Personalidad
- Inteligencia
- Preferencias del estudiante

Sin embargo, muchas características no pueden ser asignadas exclusivamente a una categoría. Por ejemplo, la característica “está dispuesto a hacer errores”, puede ser considerado como factor emocional si el estudiante está dispuesto a cometer errores en orden para conseguirlo durante el mensaje.

Investigación basada en las características del estudiante.

Desde luego, la mejor forma de iniciar nuestra discusión es describir como la investigación influye en las características del estudiante del aprendizaje de segundo idioma que ha sido llevado a cabo. Cuando los investigadores se interesan en encontrar un factor individual como la motivación que interviene en el aprendizaje del segundo idioma, ellos usualmente seleccionan un grupo de estudiantes y les dan un cuestionario para medir el tipo y grado de su motivación. Entonces los estudiantes están dando una prueba para medir su precisión en el segundo idioma. La prueba y el cuestionario son calificados y el investigador realiza la corrección en las 2 parámetros, para darse cuenta si los estudiantes con alto puntaje en la prueba de precisión tienen también alto puntaje en el cuestionario de motivación. Si este es el caso, el investigador concluye que los niveles altos de motivación son correlativos con el éxito en aprender el idioma. Un proceso similar puede ser aplicado para asegurar la relación entre la inteligencia y la adquisición del segundo idioma a través del uso de la pruebas.

Sin embargo este proceso parece ser sencillo, hay algunas dificultades con esto. El primer problema es que no es posible observar directamente y medir cualidades tales como la motivación, extroversión o más aun la inteligencia. Hay calificaciones para un rango completo de comportamientos y características. Además porque las características tales como estas que no son independientes, llegaran no como sorpresa que los diferentes investigadores con frecuencia utilizan las mismas calificaciones para describir diferentes conjuntos de características del comportamiento.

Por ejemplo, en los cuestionarios de motivación, los estudiantes con frecuencia responden que ellos son voluntarios en encontrar oportunidades para aplicar el segundo idioma con hablantes nativos y demás, cuan frecuente lo hacen. Esta suposición más allá de ser una pregunta como la que sustenta que los estudiantes con frecuencia buscan oportunidades para interactuar con hablantes de segundo idioma es altamente motivados para aprender. Sin embargo, esta suposición parece ser razonable, es problemático porque si un estudiante responde y dice “si” a esta pregunta, podríamos asumir que el estudiante tiene más oportunidades en practicar el lenguaje en los contextos informales. Porque es usualmente imposible separar estos dos factores (ejemplo; buena voluntad para interactuar y oportunidades para interactuar), algunos investigadores han sido criticados por concluir que es la motivación más bien la oportunidad que la más grande contribución al éxito.

Otro factor el cual lo hace difícil, para enriquecer las conclusiones sobre las relaciones entre características del estudiante en particular y el aprendizaje del segundo idioma es como la precisión del idioma es evaluado y definido. Para demostrar este punto de vista, nos permitimos referirnos una vez más a la “motivación”. En la literatura del aprendizaje del segundo idioma, algunos estudios aportan que los estudiantes con alto nivel de motivación son más exitosos en aprender el idioma que aquellos con menos motivación, mientras que otros estudios relacionan que los estudiantes altamente motivados no realizan algo mejor en la precisión de la prueba que los estudiantes con poca motivación para aprender el segundo idioma. Una explicación ha sido ofrecida por estas búsquedas conflictivas, es que las pruebas de la precisión del idioma aplicadas en diferentes estudios no miden el mismo conocimiento.

Esto es en el aprendizaje informal del idioma, los estudiantes altamente motivados podrían ser más exitosos cuando las pruebas de precisión evalúan sus habilidades de comunicación oral. En otros estudios, los estudiantes altamente motivados, podrían no tener éxito porque las pruebas son primordialmente medidas en conocimiento metalingüístico. Los resultados que implican la motivación para aprender un segundo idioma pueden ser más relatados en aspectos particulares de la precisión del idioma que para otros.

Finalmente, existe la problemática de la interpretación de la correlación de dos factores debido en una relación entre ellos. Es decir, el factor que las dos cosas tienden a ocurrir juntas que no necesariamente significa que una

causa la otra. Mientras que puede ser que un factor influye en el otro, podría ser el caso que ambos intervengan por algo también.

La investigación es desde luego el mejor contexto en el cual se demuestra esto. Los estudiantes quienes son exitosos pueden profundizarse en ser altamente motivados. Pero ¿Podemos concluir que ellos llegan a ser exitosos por su motivación?. Es también factible que el éxito temprano aumente su motivación o que ambos tanto el éxito como la motivación sean debido a su aptitud especial en aprender el idioma o contexto favorable en el cual ellos están aprendiendo.

Inteligencia

El término “inteligencia” ha sido tradicionalmente aplicado para referirse al rendimiento de ciertos tipos de pruebas. Estas pruebas están con frecuencia asociadas con el éxito en la escuela, y un vínculo entre la inteligencia y el aprendizaje del segundo idioma que algunas veces ha sido comunicado. A través de los años, en muchos estudios se aplican una variedad de pruebas de inteligencia y diferentes métodos para evaluar el aprendizaje del idioma en los cuales se han encontrado que la puntuación tuvo gran investigación de predecir cuan exitoso llegaría a ser un estudiante. Algunos estudios recientes han mostrado que estas medidas de inteligencia podrían estar considerablemente relacionadas a ciertos tipos de habilidades del segundo idioma que para otros. Por ejemplo, en un estudio con estudiantes de inmersión francesa en Canadá, se encontró que mientras la inteligencia era

relacionada de la lectura, gramática y vocabulario, este fue relacionado en habilidades productivas orales (Genesee 1976). Similares conclusiones han sido relacionadas en otros estudios. Cuyas sugerencias es que, mientras la inteligencia, especialmente medidas a través de pruebas verbales, puede ser un considerable factor fuerte cuando esto preside al aprendizaje que involucra el análisis del idioma y la regla del aprendizaje, la inteligencia podría jugar un rol menos importante en las aulas donde la instrucción se enfoca más en la comunicación e interacción.

Es importante mantener en mente que la "inteligencia" es compleja y que los individuos tienen muchos tipos de habilidades y resistencia, no todo aquello que es medible por pruebas tradicionales. En nuestra experiencia, muchos estudiantes, cuyo rendimiento académico ha sido débil, han experimentado considerable éxito del aprendizaje del segundo idioma.

Aptitud

Hay prueba en la investigación literaria que algunos individuos tienen una "aptitud" excepcional para aprender el idioma. Lorraine Obler (1989) nos dice que un hombre, quien ella llama CJ, tiene una especial habilidad. CJ es un hablante nativo de inglés el cual creció en una casa inglesa. Su primera experiencia real fue con un segundo idioma a la edad de 15 años cuando el comenzó a aprender en su colegio francés. CJ también estudió alemán, español y latino mientras estaba en el colegio. A a la edad de 20 años él

visitó Alemania. CJ dijo que al escuchar el Alemán hablado por corto tiempo fue suficiente para el recordar el idioma alemán que aprendió en el colegio. Después, CJ trabajó en Morocco donde dijo que aprendió Arábico Morocano a través de ambos instrucciones formales e inmersión informal. El también estuvo algún tiempo en España e Italia, donde él aparentemente aprendió ambos idiomas Español e Italiano en cuestión de semanas ¿Un notable talento!

Aprender rápidamente es la característica destacada de la aptitud. El factor de la aptitud ha sido investigado con mayor intensidad por los investigadores que están interesados en desarrollar pruebas que puedan ser aplicadas para predecir si los individualismos harán estudiantes eficientes de un idioma extranjero en el aula. Las pruebas de aptitud ampliamente aplicadas son la Prueba de Aptitud del Idioma Moderno (MLAT) y la Aptitud Bateria (PLAB). Ambas pruebas están basadas en los puntos de vista en que la aptitud está compuesta de diferentes tipos de habilidades.

1. La habilidad para identificar y memorizar nuevos sonidos;
2. La habilidad para entender la función de palabras particulares en oraciones.
3. La habilidad para entender las reglas gramaticales a partir de ejemplos del idioma.
4. Memorizar nuevas palabras

Mientras que la investigación reveló una relación substancial entre el desempeño de la MLAT o PLAB y el rendimiento del aprendizaje del idioma extranjero, estos estudios fueron dirigidos a la vez que la enseñanza del segundo lenguaje estaba basado en la traducción de gramática o métodos audio linguales (ver Capítulo 5). Con la adopción de más de un enfoque comunicativo para enseñar, muchos maestros e investigadores que llegaron a observar que la aptitud es importante en el proceso de la adquisición del idioma. Desafortunadamente, esto significa que la poca investigación ha expuesto además que si hay una habilidad tal como la habilidad para identificar y memorizar nuevos sonidos, es favorable cuando la instrucción de la clase está orientada en significados y no enfocada en ejercicios de repetición o explicaciones metalingüísticas.

El éxito en los estudiantes del idioma no puede ser consistente en todos los aspectos de la aptitud. Algunos individuos podrían tener buena memoria, pero tienen solo un promedio de habilidades en los otros componentes a partir de la aptitud. Lo ideal, es que uno puede determinar los perfiles del estudiante de su resistencia y buena voluntad y utilizar la información para la enseñanza apropiada de programas en el estudiante. Un ejemplo de cómo esto puede ser hecho, es descrito por Marjorie Wesche. En un programa de Idioma Canadiense para estudiantes adultos de Francés, éstos fueron ubicados en un programa instruccional sobre sus experiencias del aprendizaje. Los estudiantes quienes obtuvieron un alto nivel en la mayoría de la habilidad analítica, pero en un término medio de memoria, fueron

ubicados para enseñar esto enfocados en estructuras gramaticales, mientras que los estudiantes con buena memoria, pero con término medio en habilidades fueron ubicados en una aula donde la enseñanza fue organizada alrededor del uso funcional del segundo idioma en situaciones específicas. Wesche reportó un alto nivel de estudiantes y satisfacción del profesor, cuando los estudiantes tuvieron concordancia con el entorno de enseñanza compatible. Además, alguna prueba indica que los estudiantes fueron capaces de lograr significativamente el más alto nivel que aquellos que estaban en desacuerdo.

Mientras la poca enseñanza de contextos de segundo idioma es capaz de ofrecer tales preferencias a sus estudiantes, los profesores pueden encontrar que el conocimiento del perfil de la aptitud de sus estudiantes les ayudará a seleccionar actividades del aula apropiadas en grupos de estudiantes. O, si ellos no tienen dicha información, ellos pueden desear estar seguros que sus actividades de enseñanza son suficientes y variadas para que los estudiantes aprendan diferentes perfiles de aptitud.

Personalidad.

Algunas características de la personalidad han sido propuestas como posibles las mismas que pueden intervenir en el aprendizaje del segundo idioma, sin embargo no ha sido fácil demostrar sus efectos en estudios empíricos. En otro análisis de la investigación los efectos de las

características individuales en el aprendizaje del segundo idioma, diversos estudios muestran una personalidad similar que intenta producir diferentes resultados. Por ejemplo, es frecuente afirmar que una persona extrovertida es muy delicada para aprender el lenguaje. De modo que, la investigación no siempre se sostiene en esta conclusión. No obstante, algunos estudios han encontrado que el éxito del aprendizaje del idioma es correlativo con las calificaciones de los estudiantes en las características que con frecuencia se asocian con la extroversión tal como la agresividad y el peligro, otros han encontrado que muchos estudiantes exitosos del idioma no consiguen altas calificaciones dentro de la extroversión.

Otro aspecto de la personalidad que ha sido estudiada es la prohibición. Esta ha sido sugerida que el desánimo de la prohibición de los riesgos tomados, los cuales son necesarios para el progreso en el aprendizaje del idioma. Esto es considerado con frecuencia como un problema particular para los adolescentes, quienes son más auto consciente que los estudiantes jóvenes. En una serie de estudios, Alexander Guiora y sus compañeros encontraron apoyo para la afirmación que la prohibición es una fuerza negativa, al menos para el desempeño de la pronunciación del segundo idioma. Un estudio involucró el análisis de los efectos de pequeñas dosis de alcohol para la pronunciación. Ellos encontraron que los sujetos quienes recibían pocas cantidades de alcohol hicieron mejor las pruebas de pronunciación que aquellos que no bebieron alcohol. Mientras los resultados como aquellos que están interesados, como también divertidos o aquellos

que no están completamente convencidos a partir de los experimentos que están ligeramente alejados de la realidad de la situación del. Además, ellos pueden dar más durante el rendimiento que con el aprendizaje. ¡Podemos notar también en el transcurso, que cuando más dosis de alcohol fueran administradas la pronunciación se deteriora más rápidamente!

Algunas otras características de la personalidad tal como el auto estima, empatía, dominio, conversación y positivismo que también han sido estudiados. Sin embargo, en general, la investigación disponible no muestra una definida relación entre la personalidad y la adquisición del segundo idioma y como claramente se indicó, la mayor dificultad en las características de la personalidad en investigar las características investigadas es la identificación y medida. Otra explicación que fue ofrecida en las conclusiones de los estudios de la personalidad es que las variables de la misma pueden ser el gran factor solo en la adquisición de habilidades de conversación, no en la adquisición de las habilidades alfabéticas. La confusa situación de la investigación de los factores de la personalidad puede ser de hecho entre los estudios que valoran la habilidad comunicativa y estudios que valoran la precisión gramatical o conocimiento metalingüístico. Las variables de la personalidad aparentan estar relacionadas consistentemente en lo anterior y no en lo más reciente.

A pesar de los resultados contradictorios y los problemas involucrados para realizar la investigación en el área de las características de la personalidad,

muchos investigadores creen que la personalidad mostrara tener influencia importante en el éxito del aprendizaje del idioma. Esta relación es una influencia compleja, además no solo es probable la personalidad, sino también la manera en que se combina con otros factores, que contribuye al aprendizaje del segundo idioma.

Motivación y actitudes.

En este punto de vista existe un gran acuerdo de la investigación en el rol de actividades y motivación para aprender el segundo idioma. Las conclusiones generales muestran que las actitudes positivas y la motivación están relacionadas con el éxito en el aprendizaje del segundo idioma (Gardner 1985). Desafortunadamente, la investigación no puede indicar precisamente tal como la motivación está relacionada para aprender. Como se indica a continuación, no sabemos si es la motivación lo que produce el éxito del aprendizaje o si el éxito es el que realza la motivación o si ambos son influenciados por otros factores. Como lo dijo Peter Skehan (19899, la pregunta es ¿Estan los estudiantes más altamente motivados, porque son exitosos o son ellos exitosos, porque son altamente motivados?

La motivación en el aprendizaje del segundo idioma es un fenómeno complejo el cual puede ser definido en términos de 2 factores: las necesidades comunicativas del estudiante y sus actitudes con la sociedad que habla un segundo idioma. Si los estudiantes necesitan hablar el

segundo lenguaje en un amplio rango de situaciones sociales o para llevar a cabo las ambiciones profesionales, ellos notarán el valor social del segundo idioma y estarán motivados para adquirir destrezas en esto. Así mismo, si los estudiantes tienen actitudes favorables hacia los hablantes del lenguaje, ellos desearán más contacto con ellos mismo. Robert Gardner y Wallace Lambert (1972) unió los términos motivación integrativa para referirse al aprendizaje del idioma, en el crecimiento personal y enriquecimiento cultural y motivación instrumental para el aprendizaje del idioma para metas inmediatas o practicas. La investigación ha mostrado que estos tipos de motivación están relacionadas con el éxito del aprendizaje en el segundo idioma.

Por otra parte, deberíamos mantener en mente que una identidad individual esta cercanamente vinculada en la manera que él o ella habla. Cuando se habla un nuevo lenguaje es adoptado por alguna de las notables identidades de otro grupo cultural. Depende en las actividades del estudiante, aprender un segundo idioma que puede ser como un recurso de enriquecimiento o un recurso de indignación. Si la razón del hablante es solo para aprender el segundo idioma es presión externa, la motivación interna puede ser mínima y las actitudes generales hacia el aprendizaje, puede ser negativo.

Un factor que afecta la motivación es la dinámica social o la fuerza entre los idiomas. Es decir, que los miembros de un grupo pequeño aprenden el lenguaje de un grupo mayor que puede tener diferentes actitudes y la

motivación a partir de aquellos miembros del grupo más grande que aprenden poco del idioma. Aunque es imposible anticipar el efecto exacto de tales factores sociales en el aprendizaje del segundo idioma, el hecho que los idiomas existen en los contextos sociales que no pueden ser omitidos, cuando intentamos entender las variables que afectan el éxito en aprender.
Los niños tanto como los adultos son sensibles a dinámicas sociales e influencia de las relaciones.

Motivación en el aula.

En la mente del profesor, los estudiantes motivados usualmente son aquellos quienes participan activamente en clase, expresa interés en el tema del sujeto y estudia un gran acuerdo. Los profesores fácilmente pueden reconocer las características como estas. Ellos también tienen más oportunidad para influenciar en estas características que las razones en que los estudiantes razonan al momento estudiar el segundo idioma o sobre sus actitudes hacia el lenguaje y sus hablantes. Podemos ubicar las aulas de tal manera que los estudiantes lo disfruten, a través del contenido interesante e importante para su edad y nivel de habilidad, donde las metas para aprender son cuestionadas, aun controladas y claras donde la atmosfera es adecuada y no representa amenazadas para los estudiantes, podemos hacer una contribución positiva para la motivación de los estudiantes que se encuentran aprendiendo.

Aunque la poca investigación ha sido realizada para indagar como la pedagogía interactúa con la motivación en las aulas de segundo idioma, el trabajo es considerable dentro del área de la psicología educativa. Como una crítica de algunos de estos puntos de vista de Graham Grookes y Richard Schmidt (1991), nos dicen que algunas áreas, donde la investigación educativa reportó el incremento de niveles de motivación para los estudiantes en relación a prácticas pedagógicas. Incluidas a continuación los siguientes:

Motivar a los estudiantes para la lección: al inicio de las lecciones (y dentro de las evoluciones), se observó que notables docentes hacen actividades comunicativas que permiten altos niveles de participación.

Variar las actividades, tareas y materiales: los estudiantes están muy seguros de la existencia de las rutinas del aula de las cuales su aprendizaje ellos dependen depender. Sin embargo, las lecciones, las mismas que siempre, consisten en las rutinas similares, modelos y formatos que han sido mostrados para permitir la disminución en la atención y un crecimiento en el aburrimiento. Variar las actividades, tareas y materiales puede ayudar a evitar esto e incrementar el interés de niveles en el estudiante.

Uso cooperativo antes que metas competitivas: las actividades de aprendizaje cooperativas son aquellas en que los estudiantes deben trabajar juntas en orden, para completar una tarea o resolver un problema. Estas

técnicas han sido encontradas para incrementar la autoconfianza de los estudiantes, incluyendo técnicas debilitadoras, porque cada participante en tareas cooperativas juega un rol importante. Conocer lo que sus compañeros están siendo tomados en cuenta para incrementar la motivación en los estudiantes.

Claramente, las diferencias culturales y de las edades determinaran la manera más apropiada para que los docentes motiven a los estudiantes. En algunas aulas, los estudiantes pueden desarrollar la interacción competitiva, mientras en otros casos, las actividades competitivas serán más exitosas.

Preferencias del estudiante: los estudiantes tienen claras preferencias por cómo van aprendiendo con el nuevo material. El término “estilo de aprendizaje” ha sido aplicado para describir lo natural del individuo, hábitos y manera preferencial para conseguir, procesar y retener nueva información y habilidades. Hemos escuchado que las personas dicen no aprender algo hasta que ellos lo hayan visto, estos estudiantes pertenecerán al grupo llamado “estudiantes visuales”. Otras personas, pueden ser llamadas “estudiantes auditivos”, que necesitan escuchar algo una o dos veces, antes que ellos lo conozcan. Para otros, quienes son mencionados como “estudiantes quino estéticos”, hay necesidad de agregar una acción física para el proceso de aprendizaje. En contraste, para estos estilos de aprendizajes, la investigación se ha enfocado en el claro el estilo de aprendizaje cognitivo entre el campo independiente y dependiente. Esto se

refiere a que si un individuo tiende a diferenciar informaciones de antecedente general o cosas vistas de manera holística. Otra categoría de los estilos de aprendizaje está basada en el temperamento del individuo o personalidad.

Mientras en los años recientes se han desarrollado muchos estilos de aprendizaje con instrumentos valorados, en la investigación se ha analizado la interacción entre los diferentes estilos de aprendizajes y el éxito en la adquisición del segundo idioma. Al momento, el único estilo de aprendizaje que se ha estado investigando es la distinción en el campo independiente y el dependiente. Los resultados de esta investigación muestran al campo independiente que está relacionado hasta cierto punto con el rendimiento de ciertos tipos de tareas, esto no quiere decir que otros estudiantes tendrán buen rendimiento en el aprendizaje.

Sin embargo, hay necesidad de considerar más investigación en los estilos de aprendizaje, cuando los estudiantes expresan una preferencia por observar algo escrito o por memorizar algo material que sintamos que debe ser aprendido de manera menos formal no beberíamos suponer que estas maneras de trabajar son equívocas. Desde luego deberíamos animarlos para que apliquen todo lo disponible en lo que se refiere a como pueden aprender otro idioma. Por lo menos, la investigación en los estilos de aprendizajes deberíamos hacernos asépticos para declarar que un método de enseñanza particular o textos que satisfagan las necesidades de todos los estudiantes.

Convicciones del estudiante: los estudiantes de segundo idioma no siempre están conscientes de sus estilos de aprendizajes específicos, pero todos los estudiantes particularmente los estudiantes mayores, tienen fuertes convicciones y opiniones sobre cómo su instrucción debería ser pronunciada. Estas convicciones están basadas en experiencias de aprendizajes previos y la suposición correcta o equívoca de un tipo particular de instrucción que es la mejor manera para que ellos aprendan. Existe otra área donde el trabajo ha sido hecho muy poco. Sin embargo, la investigación valorable indica que las convicciones de los estudiantes pueden ser factores en su experiencia del aula. Por ejemplo, en una encuesta a los estudiantes del aprendizaje internacional en un programa altamente comunicativo, en una Universidad de Habla Inglesa, Carlos Yorio encontró altos niveles de satisfacción entre los alumnos. El tipo de instrucción comunicativa que ellos recibieron se enfocó exclusivamente en el significado y comunicación espontánea del trabajo grupal y la interacción. En sus respuestas a un cuestionario, la mayoría de los estudiantes expresaron lo que interviene en algunos aspectos de las instrucciones, notablemente la falta de atención a la forma del idioma, la información dada al estudiante o instrucción centrada en el profesor. Sin embargo, este estudio no analizó directamente el proceso de los estudiantes en relación a sus opiniones sobre la instrucción que ellos recibieron, algunos de ellos fueron convincentes en que su progreso fue negativamente afectado por un enfoque instruccional que no fue consistente con sus convicciones sobre las mejores formas para aprender.

Las preferencias de los estudiantes para aprender, si es debido a su estilo de aprendizaje o sus convicciones sobre como los idiomas son aprendidos, influenciará los tipos de estrategias que ellos escogen en orden para aprender nuevo material. Los profesores pueden utilizar esta información para ayudar a los estudiantes a ampliar su repertorio de estrategias de aprendizaje y de esta manera al desarrollo más grande de flexibilidad en sus formas de enfocar el aprendizaje del idioma.

Edad para la adquisición del idioma: ahora daremos una característica del estudiante de tipo diferente: **la edad,** esta característica es la más difícil para definir y señalar que la personalidad, aptitud o motivación. No obstante, la relación entre la edad del estudiante y su potencial de éxito en la adquisición del segundo idioma es el motivo de muchos sorprendentes debates.

Ha sido ampliamente observado que los niños que provienen de familias inmigrantes finalmente hablan el idioma de su nueva comunidad con fluidez nativa, pero sus padres raramente logran niveles altos de dominio del idioma hablado. Efectivamente, hay casos donde los estudiantes adultos de segundo idioma, se han distinguido entre ellos mismos por su desempeño excepcional. Por ejemplo, uno con frecuencia observa referencias de Joseph Corad, un hablante nativo de Polinecia quien se ha convertido en un gran escritor del idioma Inglés. Muchos estudiantes adultos de segundo lenguaje, son capaces de comunicarse de manera comprensible en el idioma en su mayoría las diferencias del acento, cambio de palabras o características

gramaticales, es lo que los distingue a los hablantes nativos de hablantes de segundo idioma, quienes empezaron a aprender el idioma cuando ellos eran muy jóvenes.

Una explicación para esta diferencia es que en la adquisición del primer idioma, hay un periodo crítico para la adquisición del segundo idioma. Como lo dijimos en el Capítulo 1 la Hipótesis del Periodo Crítico sugiere que hay un tiempo de desarrollo humano, que es cuando el cerebro esta pre dispuesto en el progreso del aprendizaje del idioma. Los cambios para el desarrollo del cerebro, esto se sustenta, en la intervención de la naturaleza para la adquisición del lenguaje. Acorde a este punto de vista, el aprendizaje del idioma el cual ocurre al final del periodo crítico puede no estar basado en las estructuras biológicas innatas que contribuyen a la adquisición del primer idioma o a la adquisición del segundo idioma, durante la infancia. Antes, que los estudiantes mayores dependan de las habilidades en aprendizajes generales, las mismas habilidades que podrían ser aplicadas para aprender otras clases de habilidades o información. Esto se argumenta en el aprendizaje general de habilidades que son valorables para el niño. Es más frecuente sumir que el periodo crítico termina en algún momento de la pubertad, pero algunos investigadores sugieren que este podría ser aun más fácil.

Ciertamente, como lo hemos visto en el Capítulo 2, es difícil comparar a los niños y adultos como alumnos del segundo idioma. Además las diferencias biológicas estan apoyadas en la Hipótesis del Periodo crítico, las

condiciones para el aprendizaje del idioma son con frecuencia muy diferentes. Los estudiantes jóvenes en el aprendizaje del idioma informal dedican más tiempo para aprender el idioma. Con frecuencia ellos tienen más oportunidades para escuchar y aplicar el idioma en su entorno, donde ellos no sean presionados drásticamente para hablar con fluidez y precisión a partir del inicio. Además, su temprano esfuerzo imperfecto es aceptado.

Por otra parte, los estudiantes mayores están en situaciones que exige mucho más el idioma complejo y la expresión de ideas mucho más complicadas. Los adultos con frecuencia se avergüenzan por su falta de dominio del lenguaje y ellos podrían desarrollar una oración después de experiencias de frustraciones en intentar decir exactamente lo que significa.

La Hipótesis del Periodo Crítico ha sido cuestionada en los años recientes desde algunos puntos de vista. Algunos estudios en el desarrollo del segundo idioma en los estudiantes jóvenes y mayores los mismos que están aprendiendo en circunstancias similares han mostrado que al menos en las etapas tempranas del desarrollo del segundo idioma, los estudiantes adultos son más eficientes que los jóvenes. En la investigación educativa se dice que los estudiantes quienes iniciaron a aprender un segundo idioma en el nivel primario de la escuela no les irían mejor que aquellos que empezaron en la adolescencia temprana. Además, hay un sinnúmero de anécdotas sobre los estudiantes mayores que han logrado niveles altos de precisión en un segundo lenguaje ¿Esto significa que no hay un periodo crítico para la adquisición del segundo idioma?

En las siguientes páginas, revisaremos algunos estudios diseñados para investigar de la Hipótesis del Periodo Crítico como este se relaciona para el aprendizaje del segundo idioma.

Hipótesis del Periodo Crítico: ¿Más que enfatizar?: muchos estudios sobre la relación entre la edad de adquisición y el desarrollo del segundo idioma, se han enfocado en el logro fonológico del estudiante (pronunciación). En general, estos estudios han concluido que los estudiantes mayores casi inevitablemente tienen acento extranjero. ¿Pero qué de otras características lingüísticas? ¿Es sintax (orden de la palabra, estructura completa de la oración) como dependiente de la edad de adquisición como desarrollo fonológico? ¿Qué sobre la morfología (por ejemplo, morfemas gramaticales que marcan tales cosas como verbo o el número y género de sustantivos)? Un estudio fallido para responder estas preguntas fue hecho por Mark Patkowski (1980).

Dominio del idioma hablado: Mark Patkowski estudió el efecto de la edad en la adquisición de las características de otro segundo idioma antes que el acento. El supuso que aun si el acento fuera ignorado, solo aquellos que han iniciado aprendiendo su segundo idioma antes que la edad de 15 años podrían lograr completamente, el dominio del habla nativa de este lenguaje. Patkowski analizó el habla Inglesa de 67 inmigrantes educados en los Estados Unidos. Ellos iniciaron a aprender el idioma en varias edades pero todos habían vivido en los EE.UU por más de 5 años. El habla Inglesa de 15

hablantes nativos Americanos e Ingleses con alto nivel similar de educación sirvieron como recurso para los estudiantes de segundo idioma poden tratar de obtener el idioma extranjero. La inclusión de los hablantes nativos también proporcionó evidencia concerniente a la validez del proceso de investigación.

Una entrevista prolongada con cada uno de los sujetos en el estudio fue grabada. Porque Patkowski quiso descartar la posibilidad de que los resultados serian afectados por el acento, el no respondió al momento para evaluar las entrevistas grabadas de ellos. Desde luego, el transcribió por 5 minutos los ejemplos de la entrevista. Estos ejemplos (de que alguien identifica o revela información sobre la teoría inmigrante que ha sido eliminada). La misma que fueron clasificadas por jueces nativos especializados. Las evaluaciones fueron calificadas a cada hablante en una escala de 0 que representa nada del conocimiento del idioma, hasta el 5 que representa un nivel de inglés considerable de un hablante nativo preparado.

La pregunta principal en la investigación de Patkowski fue: ¿Habrá diferencia entre los estudiantes que inician a aprender el inglés antes de la pubertad o aquellos que inician a aprender inglés después de esta? Sin embargo, en la aclaración de los sucesos discutidos a continuación, el también comparó a los estudiantes en las bases de otras características y experiencias en las que algunas personas han planteado que podría ser buena la edad en predecir o explicar el éxito definitivo del estudiante en dominar el segundo

idioma. Por ejemplo, el observó la relación entre el dominio eventual y la cantidad de tiempo que un hablante ha estado en los Estados Unidos como también de la cantidad de instrucción del idioma del inglés como en segundo idioma que cada hablante haya tenido.

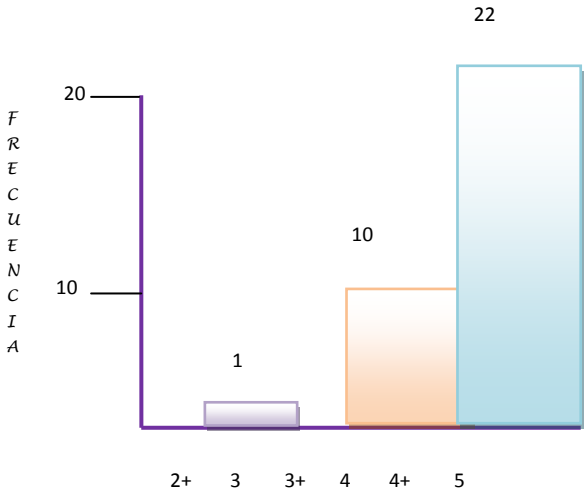
Las conclusiones fueron dramáticas. Treinta y dos o treinta y tres sujetos quienes han iniciado a aprender Inglés antes de la edad 15 calificaron el nivel de 4 a 5. La homogeneidad de los estudiantes en las que la pre-pubertad pareció sugerir que, para este grupo, el éxito en aprender un segundo idioma fue casi inevitable. Por otra parte hubo mucha variedad de niveles logrados por el grupo de la post-pubertad. La mayoría de los estudiantes de post-pubertad se ubicaron en la calificación de 3 puntos, pero hubo una distribución amplia de niveles logrados. Esta variedad hace que el desempeño del grupo que busca más que un recurso de rango se exponga si uno fuera midiendo el éxito en aprender entre algún tipo de habilidad o conocimiento.

La primera pregunta de Patkowski, ¿Habría una diferencia entre los estudiantes que iniciaron a aprender Inglés antes de la pubertad y aquellos que iniciaron a aprender Inglés después de esta?, fue contestado con un minucioso “si”. Cuando él analizó los otros factores que pueden intervenir en el éxito en la adquisición del segundo idioma, alguna relación entre otros factores y el éxito de aprender. Sin embargo, esto con frecuencia esta

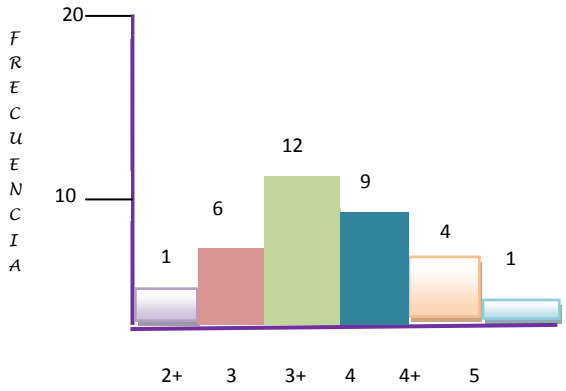
entorno a que la edad fue relacionada por los otros factores los cuales realmente es posible repararlos. Por ejemplo, la prolongada residencia en los Estados Unidos, algunas veces parece ser un facilitador. Sin embargo, mientras esto fue verdadero en que una persona que ha vivido en el país por 15 años, podría hablar mejor que una que solo ha estado por 10 años, este fue el caso de uno con residencia más larga que ha llegado en edad temprana. No obstante, una persona que ha llegado a los Estados Unidos a la edad de los 18 años y ha vivido aquí por 20 años, no califica mejor que alguien que ha llegado a la edad de 18 años. Del mismo modo, la cantidad de instrucción, cuando se separa a partir de la edad, no se predice el éxito para ampliar la edad de inmigración.

Así que, Patkowski encontró que la edad de adquisición, es un factor es muy importante en los límites de desarrollo del dominio nativo de segundo idioma y que esta limitación no se aplica únicamente para el acento. Estos resultados dados se apoyan en la Hipótesis del Periodo Crítico, para la adquisición del segundo idioma.

Figura 3.1: Este cuadro muestra el nivel del idioma de pre y post pubertad de los estudiantes de inglés.



Estudiantes de pre-pubertad



Estudiantes post-pubertad

La experiencia e investigación ha mostrado que el dominio nativo del idioma hablado es difícil para lograr en estudiantes mayores. Sorprendentemente, la habilidad para distinguir entre las oraciones gramaticales y no gramaticales en el segundo idioma parece estar influenciado por el factor de la edad, como observaremos en el siguiente estudio por Johnson y Newport.

Intuiciones gramaticales.

Jacqueline Johnson y Elisa Newport dirigieron un estudio de 46 hablantes Chinos y Koreanos quienes han empezado a aprender inglés en diferentes edades. Todas estas personas fueron estudiantes o estuvieron en la facultad en la Universidad Americana y todos estaban en los Estados Unidos al menos 3 años. El estudio también incluyó a 23 hablantes nativos de lengua inglesa (Johnson y Newport 1989).

Los participantes en el estudio dieron una evaluación la misma que contenía gramática en la cual se valoró 12 reglas de la morfología inglesa y sintax. Ellos escuchaban una grabación e indicaban si estaba o no la oración correcta. La mitad de las oraciones estaban correctas, la otra mitad no.

Cuando ellos calificaron las pruebas, Johnson y Newport encontraron que la edad en la que llegaron los grupos de estudiantes a los Estados Unidos fue un predecible éxito para la prueba. Cuando ellos agruparon a los educandos en la misma manera que Patkowski, compararon que aquellos que iniciaron

su aprendizaje intensivo en inglés entre las edades de 3 a 15, con aquellos que llegaron a los Estados Unidos entre las edades de 17 a 39, una vez que encontraron que hubo una relación fuerte entre un inicio temprano para aprender el idioma y mejor rendimiento en el segundo idioma. Johnson y Newport notaron que aquellos que empezaron antes de la edad de 15 y especialmente antes de la edad de 10, tuvieron pocas diferencias particulares en la habilidad del segundo idioma. Aquellos que empezaron más tarde no tuvieron habilidades como el idioma nativo y tuvieron más diferencias en lograr el aprendizaje.

Este estudio, entonces se sustenta en la Hipótesis que hay un Periodo Crítico para conseguir el completo dominio de segundo idioma. No obstante, hay alguna investigación, que sugiere que los estudiantes mayores pueden tener una ventaja, al menos en las etapas tempranas del aprendizaje del segundo idioma.

¿Realmente es mejor si es más joven?

En 1978, Catherine Snow y Marian Hoefnagel-Hohle publicaron un artículo basado en un proyecto de investigación que ellos llevaron a cabo en Holanda. Ellos estudiaron el progreso de hablantes ingleses que estaban aprendiendo Holandés como segundo idioma. Lo que hace su investigación especialmente valiosa, fue que los estudiantes eran niños incluidos como de 3 años de edad, como también a niños de más edad, adolescentes y

adultos. Además un gran número de tareas fue aplicado, para medir diferentes tipos del uso del idioma y conocimiento del mismo.

La pronunciación fue valorada para que los estudiantes pronuncien 80 palabras holandeses. La primera vez fue después de la palabra; la segunda vez pocos minutos más tarde ellos respondieron lo que significa la palabra representada en un cuadro, sin un modelo que imitar. Las grabaciones de los estudiantes fueron calificadas por un hablante nativo de Holanda en una escala de 6 puntos.

En la prueba de la diferencia auditiva, los estudiantes observaron cuadros con 4 objetos. En cada grupo de 4 tuvieron 2 nombres de estudiantes con similitud, es decir iguales excepto por un sonido (un ejemplo en inglés sería “ship” y “sheep”. Los estudiantes escuchaban una las palabras e indicaban el cuadro que representaba la palabra que ellos escucharon.

La morfología era valorada para aplicar un proceso como la “prueba del espacio en blanco”, la misma que requiere estudiantes que completen oraciones para agregar lo correcto gramaticalmente en palabras que fueran reemplazadas por los investigadores. Nuevamente, se toma un ejemplo de inglés, los estudiantes contestaron para completar las oraciones tales como “here is one boy. Now there are two of them. There are two ……..”

La tarea de la repetición de la oración exige que los estudiantes repitan 37 oraciones con prolongados incrementos y gramática compleja.

Para la traducción de una oración, a los estudiantes se les dio 60 oraciones para que las traduzcan de inglés a holandés. Un punto era dado por cada estructura gramatical que fue hecha en el holandés correcto.

En la tarea de la oración correcta, los estudiantes eran evaluados con 2 oraciones que fueron las mejores. El mismo contenido fue expresado en ambas oraciones, pero una oración era gramaticalmente correcta, mientras que la otra contenía errores.

En la prueba del cuadro del vocabulario Peabody, los estudiantes observaron 4 cuadros y escucharon una palabra separada. Su tarea era indicar que cuadro contenía la palabra hablada por el examinador.

Para la tarea de historia comprensible, los estudiantes escuchaban una historia en holandés, donde ellos repetían la historia en inglés u holandés, acorde sea su preferencia.

Finalmente la tarea de la historia dicha requiere que los estudiantes cuenten una historia en holandés, aplicando clasificaciones de descripciones que ellos hayan dado, luego de deliberar el dominio de habla más que de la expresión del contenido o precisión formal.

Los estudiantes fueron divididos en algunos grupos acorde a la edad, sin embargo por mutuo acuerdo los dividiremos en 3 grupos: niños de 3 a 5 años de edad, adolescentes de 12 a 15 años y adultos de 18 a 60 años. Los niños y adolescentes se ubicaron en aulas holandeses. Algunos de los adultos trabajaron en ciertos entornos holandeses, pero muchos de sus

colegas holandeses hablan muy bien el inglés. Otros adultos eran padres que no trabajaban fuera de sus casas, así que tenían menos contacto con el holandés que otros sujetos.

Los estudiantes fueron valorados 3 veces cada 4 o 5 meses en intervalos. Ellos fueron primero valorados a los 6 meses de su llegada a Holanda y a las 6 semanas de haber iniciado la escuela a partir de su inicio en el trabajo en el entorno holandés.

Actividad

Comparando el idioma del estudiante cuando es niño, adolescente y adulto.

¿Qué grupo piensas que fue el mejor en la primera prueba (es decir, ¿Quién aprendió más rápido? ¿Piensas que algún grupo hizo mejor las tareas que otro? Por ejemplo; ¿Quién piensas que hizo mejor las tareas de pronunciación y quien hizo mejor las tareas que requieren buena voluntad en metalingüística? Compara tus respuestas con los resultados de las diferentes tareas que son presentadas en el cuadro 3.1 una “X” indica que el grupo fue el mejor de la prueba al inicio del año “Y” indica el grupo que fue mejor al final del año (una indicación de logro eventual)

Cuadro 3.1: comparación del aprendizaje del idioma a partir de diferentes edades.

TAREA	NIÑO	ADOLESCENTE	ADULTO
Pronunciación	Y	Y	X
Diferencia auditiva		XY	
Morfología		XY	
Repetición de la oración		XY	
Traducción de la oración	*	XY	
Criterio de la oración	*	XY	
Prueba del cuadro de vocabulario Peabody		XY	
Comprensión de la historia	Y	X	
Contar la historia	Y	X	

En el estudio de Snow y Hoefnagel Hohle, los adolescentes tuvieron éxito entre muchos estudiantes. Ellos estaban delante de todos pero en una de las

pruebas (de pronunciación) en la sesión de primer idioma no lo lograron. En pocos meses los adolescentes consiguieron progresar en el aprendizaje del Holandés. Como lo indicó el cuadro, los adultos que fueron mejores que los niños y adolescentes en la pronunciación en la sesión de la primera prueba. Sorprendentemente fue más para los adultos que los niños que alcanzaron el segundo mejor puntaje en las otras pruebas al inicio de la evaluación. En otras palabras los adultos y adolescentes aprendieron más rápido que los niños en los primeros meses en aprender holandeses.

Al final del año los niños obtuvieron el mismo nivel, más aun lograron superar a los adultos en algunas pruebas. No obstante, fue para los adolescentes quienes lograron los más altos niveles de rendimiento total.

Snow y Hoefnagel Hohle, concluyeron que en los resultados proporcionados no hay un periodo crítico para la adquisición del idioma. Sin embargo, estos resultados pueden ser interpretados de algunas maneras, tal como:

1. Algunas de las tareas, (por ejemplo; la evaluación de la oración o traducción de la misma), fue también algo duro para los estudiantes jóvenes. En su idioma nativo estas tareas, deberían haber sido no familiares y difíciles. De hecho los hablantes nativos Holandeses, quienes eran estudiantes de segundo idioma fueron comparados, también tuvieron problemas con estas tareas.

2. Los adultos o adolescentes pueden aprender más rápido en las edades tempranas del desarrollo de segundo idioma especialmente si ellos están aprendiendo un idioma similar a su idioma nativo. Los niños finalmente alcanzan el mismo nivel y siempre lo superan si están expuestos al idioma que se ubica en contextos que ellos escuchan mediante el idioma en un sistema diario.

3. Los adultos y adolescentes pueden conseguir un proceso considerable y rápido hacia el dominio de un segundo idioma, en contextos donde ellos puedan aplicar el idioma en un sistema diario de la interacción social, personal, profesional o académica.

¿A qué edad debería comenzar la instrucción en el segundo idioma?

Aunque, las personas no conozcan nada sobre las investigaciones del periodo crítico están seguros que en los programas de escuela para la enseñanza de segundo idioma extranjero, el joven es mejor. Sin embargo, la experiencia e investigación muestra que los estudiantes adultos pueden lograr altos niveles sin ser nativos en los niveles de precisión de segundo idioma. Afortunadamente, es esencial pensar cuidadosamente en las metas de un programa instruccional y el contexto en que esto ocurre antes de las conclusiones sobre la necesidad o incluso la conveniencia de la información temprana posible.

El papel del periodo crítico en la adquisición del segundo idioma es aun discutido. Para cada investigador que se profundizó en que hay contrastes de madurez en la adquisición del idioma, hay otro que considera que el factor de edad no puede ser separado de los factores como la motivación, identidad social y las condiciones de aprendizaje. Ellos afirman que los estudiantes mayores deben hablar bien con buen acento, porque ellos quieren continuar siendo identificados con la cultura de su primer idioma y los adultos raramente consiguen acceso a la misma cantidad y calidad de idioma de lo que los niños reciben.

Muchas personas concluyen en las bases de estudio como aquellos por Patkowsky o Newport y Johnson, que es mejor iniciar la instrucción de segundo idioma cuando más pronto sea posible. Aunque es muy importante mantener en mente el contexto de estos estudios. Ellos tratan de conseguir el nivel más alto posible de las habilidades en el segundo idioma, que es distinguido del hablante nativo. Pero lograr un dominio del habla como nativo del segundo idioma, no es una meta para aprender por completo el segundo idioma, en todos los contextos.

Cuando el objetivo del aprendizaje del segundo idioma es dominado como un nativo del idioma aprendido, usualmente esto se considera para que el estudiante que puede estar en contacto con el idioma tan pronto sea posible.

Sin embargo, como hemos visto en el Capítulo 1, la exposición intensiva al segundo idioma puede significar la pérdida o desarrollo incompleto del primer idioma en el niño.

Cuando la meta es la habilidad básica comunicativa para los estudiantes en el colegio y cuando se asume que el idioma nativo del niño permanecerá en el segundo idioma, puede ser más eficiente iniciar el segundo idioma extranjero aprendido. Cuando los estudiantes reciban solo pocas horas de instrucción por semana, los estudiantes que empiezan tarde por ejemplo, a la edad de 10=11 o 13 años, con frecuencia se ponen al mismo nivel con aquellos que iniciaron más pronto. Nosotros hemos visto con frecuencia programas de idioma extranjero que inicia con estudiantes jóvenes, pero solo con contacto mínimo con el lenguaje. Aunque cuando los estudiantes progresan en estos programas iniciales, ellos algunas veces se encontraban en las clases del colegio con estudiantes que no tuvieron previa instrucción.

Luego, de años de clases, los estudiantes se sentían frustrados por la falta de progreso y su motivación disminuye. Los programas de colegio debería enfocarse en la realidad de cómo se aprende el segundo idioma. Una o dos horas a la semana no producirá mucho avance en los hablantes del idioma extranjero.

Resumen

La edad del estudiante es una de las características que determinan la manera en los enfoques particulares del aprendizaje del segundo idioma.

Pero las oportunidades, la motivación y diferencias individuales en la aptitud para aprender el idioma, son también factores importantes que determinan al momento de aprender y éxito final para aprender.

En este capítulo, hemos observado maneras en que la inteligencia, aptitud, personalidad y características de motivación, preferencias del estudiante y la edad ha sido encontrada como influencia para el aprendizaje del segundo idioma. Hemos aprendido que el estudio de variables del estudiante, no es fácil y que los resultados de la investigación no son completamente satisfactorios. Esto es parcial a causa de la falta de definiciones claras y métodos de medidas de las características particulares. Es también de hecho que estas características del estudiante, no son independientes de otra característica: las variables del estudiante que actúan en interacciones complejas. Por tal razón, que esto es difícil para hacer predicciones precisas sobre como algunas características particulares, influyen en el éxito como estudiante del idioma. No obstante, en el aula, el profesor es capaz de captar la personalidad de cada estudiante y estilos de aprendizaje, el profesor puede crear un ambiente de aprendizaje en que todos los estudiantes pueden lograr aprender un segundo idioma de manera exitosa.

4 IDIOMA DEL ESTUDIANTE

En este capítulo ubicaremos nuestra atención a las características del estudiante al propio idioma de sí mismo. Examinaremos los tipos de errores que estos estudiantes hacen y discutiremos que aquellos errores son los que nos pueden decir sobre su conocimiento del idioma y la habilidad en aplicar este conocimiento. También observaremos las etapas y secuencias en la adquisición de las formas lingüísticas particulares, manteniendo en mente el rol de la influencia de la primera lengua en el aprendizaje del segundo idioma.

Conocer más sobre el desarrollo del idioma en el estudiante que ayuda a los maestros a evaluar los procesos de enseñanza que están enfocados en lo que ellos pueden razonablemente esperar ser logrados en el aula. Como también veremos, la existencia de algunas características del idioma en el estudiante que puede ser bastante complejo, si uno no tiene una descripción total de los pasos de los estudiantes que van a través de las características adquiridas a partir del segundo idioma.

Ofrecemos algunas conclusiones de la investigación de la adquisición del segundo idioma, hemos concluido un sin número de ejemplos del idioma del estudiante, para demostrar varias investigaciones definidas, que les dan

oportunidad para practicar el análisis del idioma del alumno. De acuerdo, a los profesores que analizan el lenguaje del estudiante al mismo tiempo. Ellos intentan determinar si sus estudiantes han aprendido lo que ha sido enseñado y como su lenguaje interfiere en el segundo idioma. Sin embargo, el progreso puede que no siempre sea medible en estas expresiones. Algunas veces el movimiento de un punto en secuencia de desarrollo a otro pueden en realidad permitir a partir del rendimiento correcto (algunas veces se baso desde el aprendizaje memorizado o escaso conocimiento limitado) para el rendimiento incorrecto (de igual manera se baso en el entendimiento profundo de las reglas o relaciones gramaticales en el idioma siendo aprendido). De tal manera, que un incremento de errores puede ser un indicador de progreso. Un ejemplo de esto siempre es, los verbos irregulares. Como los niños estudiantes de segundo idioma que usualmente aprenden el pasado simple –ed. Esto significa que un estudiante que dice “I boyed a bus ticket” puede saber más sobre la gramática inglesa que dice, “a bus ticket. I bought ”.

El concepto en el estudiante sobre el idioma.

Como hemos visto en el Capítulo 1, los niños no aprenden el idioma a través de la práctica e imitación simple. Desde luego, ellos producen oraciones, que no son las mismas que ellos han escuchado. Estas oraciones parecen estar creadas en las bases de los procesos internos y conocimiento en el que

interactúa el idioma que ellos escuchan, permitiéndoles descubrir las complejidades del idioma en el adulto paulatinamente. El idioma temprano de los niños parece ser descrito de mejor manera como un sistema de desarrollo con su propia estructura, no tan simple como una imitación imperfecta de oraciones del adulto.

En el Capítulo 1, también hemos visto que el conocimiento de los niños del sistema gramatical es construido en secuencias predecibles. Desde luego, los morfemas gramaticales tales como el **ing** del presente progresivo o **ed** del pasado simple no son adquiridos a la vez, pero si en secuencia. Además, la adquisición de ciertas características gramaticales siguen modelos similares en los niños de diferentes entornos. Tal como los niños continúan escuchando y aplicando su idioma, son capaces de revisar estos sistemas de progreso que paulatinamente se desarrolla al sistema de un adulto.

Pero, ¿Qué sobre el aprendizaje del segundo idioma? Se involucra de forma similar. Los estudiantes de segundo idioma desarrollan su propio sistema de idioma en muchos de los casos como su primer idioma. ¿Cómo afecta la instrucción de la adquisición del idioma de los estudiantes que están expuestos al idioma, principalmente en el aula del idioma extranjero?

A fines de los años 60, muchas personas consideraban el habla de los estudiantes de segundo idioma simplemente como una versión incorrecta del idioma extranjero. Sus errores fueron considerados como el resultado

principal para transferir su primer idioma. El análisis constructivo estuvo basado en las diferencias e identificados entre el primer y segundo idioma que por áreas se predice los errores potenciales. Por ejemplo, uno podría predecir que un hablante de francés debería expresar la idea de tener frio, como, “I have cold” en Inglés, porque esta sería una traducción directa de manera que su significado se expresa en Francés. Y desde luego, algunos errores de este tipo ocurren en el idioma del estudiante.

Como hemos visto en el Capítulo 2, sin embargo, no todos los errores hechos por estudiantes de segundo idioma pueden ser explicados en las expresiones de primer idioma en transferir. Un sin número de estudios muestran que muchos errores pueden explicar mejor en términos del estudiante que atiende para descubrir la estructura del lenguaje siendo aprendido antes que un modelo transferido de su primer idioma. Además, algunos de estos errores son notablemente similares en los tipos de errores hechos por estudiantes jóvenes de primer idioma. Un ejemplo en Inglés sería, el uso regular –ed, del tiempo pasado terminado en un verbo irregular como por ejemplo “I buyed a buss ticket”).

Además, ha sido observado que los errores no siempre son bi-direccionales. Una versión tradicional de la Hipótesis del Análisis Constractivo, predeciría que donde existen diferencias, ellos tendrán errores serian bi-direccionales, esto es, por ejemplo, que hablantes de Francés aprendan Inglés y hablantes de Inglés aprendan Francés, ellos cometerán errores en características lingüísticas paralelas. Para clarificar esto, nos permitiremos analizar la

manera en que difiere el Francés del Inglés y como esto permitirá que se cometan errores. En Inglés, los objetos directos, si los sustantivos o pronombres, vienen después del verbo, (por ejemplo, “the dog eats it, the dog eats the cookie”. En Francés, los objetos directos que son los sustantivos continúan al verbo, (por ejemplo, Le chien mange le biscuit, literalmente, “el perro come la galleta”), pero el pronombre de los objetos directos preceden al verbo, (por ejemplo, “Le chien le mange”, literalmente “el perro lo come”). La Hipótesis del Análisis Constractivo, predeciría que un hablante nativo de Inglés podría decir. “Le chien mange le´”, cuando aprende Francés y que un hablante nativo de Francés, podría decir, “the dog it ate”, mientras aprende Inglés.

De hecho, la investigación ha demostrado que los hablantes de Inglés que están aprendiendo Francés probablemente cometen el error predicho de los hablantes de Francés que están aprendiendo Inglés. Esto puede ser por el hecho de que los hablantes de Inglés que aprenden Francés escuchan muchas oraciones, como: sujeto-verbo-objeto, en orden de palabra, (por ejemplo, “Le chien mange le biscuit”). De esta manera ellos hacen la suposición incorrecta basada en el orden de la palabra de su primer idioma y la información de su segundo idioma que todos los objetos directos traen después del verbo. Los estudiantes de Inglés que hablan Francés, por otra parte, escucha y no observan la convicción en que los objetos del pronombre en Inglés proceden de los verbos, no tienden a hacer este error. Los investigadores también han encontrado que los estudiantes también tienen

intuiciones que ciertas características que su primer idioma es menos difícil para ser transferido que otros. Por ejemplo, muchos estudiantes creen que las expresiones idiomáticas o metafóricas no pueden ser traducidas palabra por palabra.

Como resultado de esta conclusión es que muchos aspectos del idioma del estudiante no podrían ser explicados por la Hipótesis del Análisis Constructivo, un sin número de investigadores al inicio tomaron en cuenta un enfoque diferente para analizar los errores del estudiante. Este enfoque, se desarrolló durante los años 70, mejor conocido como, “análisis del error” e involucró un detalle de descripción de los tipos de errores de segundo idioma que los estudiantes cometen. La meta de esta investigación fue para descubrir que los estudiantes conocen realmente sobre el idioma. Como Pit Corder dijo en un famoso artículo publicado en 1967, cuando los estudiantes produjeron oraciones correctas, ellos pueden simplemente repetir algunas cosas que ellos han escuchado; cuando ellos producen oraciones que difieren del idioma extranjero podemos asumir que estas oraciones reflejan la presición del estudiante en el entendimiento de reglas y modelos de este idioma. El análisis del error difiere del análisis constractivo, en que no se hace un conjunto de errores predichos. Antes, esto buscó descubrir y describir diferentes tipos de errores en un esfuerzo por entender como el proceso de los estudiantes de segundo idioma. El análisis de error estuvo basado en la suposición de cómo el idioma del niño, el estudiante de

segundo idioma en un sistema en su propia dirección, una de las cuales es la regla determinada y conocida. Larry Selinken, le dio el nombre de inter lenguaje, al desarrollo del estudiante en el conocimiento del idioma. El análisis de un inter lenguaje del estudiante demuestra que este tiene algunas características del segundo lenguaje y algunas características que parecen ser generales y tienden a ocurrir en todos o mucho de los sistemas del inter lenguaje. Los inter lenguajes son sistemáticos, pero estos son también dinámicos, continuamente se evolucionar como estudiantes que reciben más aportación y corrijan su hipótesis sobre el segundo idioma. En la actividad que esta a continuación observaremos algunas características de inter lenguaje.

Actividad.

El Gran Robo del Juguete

El siguiente texto fue escribo por dos hablantes de Inglés, un hablante de secundaria y el otro hablante era Chino, en ambos casos, los estudiantes vieron una película de dibujos animados titulada El Gran Robo del Juguete. Después de ver la película, los estudiantes pidieron la historia nuevamente por escrito, como si ellos la fueran a contar a alguien que no haya visto la película.

Lea el texto y examine los errores hechos por cada estudiante. ¿Ellos hicieron los mismos errores?. En que formas los dos inter lenguajes difieren.

Estudiante 1: primer idioma Francés, estudiante de secundaria.

Durante un día soliado, un vaquero iva por el desierto con su caballo. El tiene un sombrero grande. Su caballo come una harina. A la vez Santa Clouse va en una ciudad dando algunas sorpresas. El tiene un disfraz rojo y un paquete rojo de sorpresas. Tú tienes tres ladrones en la montana quienes ven Santa Clouse con un rey escarchado que le permitió ver a larga distancia. Cada ladron tiene un caballo. Ellos van en la misma dirección que Santa Clouse, no Santa Clouse pero su bolsillo de sorpresas. Después ellos irán en una ciudad y ellos van en un salón.

Estudiante 2: primer idioma chino, adulto.

¡Este año navidad llega pronto! Santa Clouse cabalgaba en un trineo abierto para enviar presente para los niños. Sobre la espalda de su cuerpo tiene un gran paquete. Este tiene muchos juguetes. En el camino él conoció e tres ladrones, ellos querían tomar su gran paquete. Santa Clouse no los recogió y no ayuda a nadie. Tan solo los abandona, entonces tres ladrones cabalgaban elegante a través del pueblo. Ellos tienen salón, ellos van a beber algo de cerveza y abren el gran packent. Ellos juegan juguetes en el bar. Ellos conocen un vaquero en el salón……

Muchos tipos de errores son comunes en ambos estudiantes. Ambos hacen errores de sujeto-verbo, por ejemplo, “a cow boy go” “three robbers in the mountains who sees”; para el estudiante 1 “Santa Clouse ride” y “they palys”; para el estudiante. Estos errores claramente no se deben a la interferencia de su primer idioma. Estos reflejan el entendimiento del estudiante de sistema de segundo idioma, de sí mismo, antes que un intento de transcribir las características de su primer idioma. Hay referencia como los errores de desarrollo, porque estos son errores que podrían ser hechos por niños que adquieren el Inglés como su primer idioma. Algunas veces hay errores de sobre generalización, esto es errores causados por intentar aplicar la regla en un contexto que no pertenece, por ejemplo, la terminación –s en el verbo en “they plays”. Algunas veces los errores son mejor descritos como simplificación, donde los elementos de una oración son abandonados, por ejemplo, o donde todos los verbos tengan la misma forma de persona, número o tiempo.

Podemos también observar en el texto del segundo estudiante, la influencia de la experiencia en el aula. Un ejemplo, es el uso de expresiones formuladas, tales como; “are horse open sleigh”. El cual es tomado al pie de la letra de la canción que es muy conocida de navidad, la misma que no debió haber sido enseñada y cantada en la clase del inglés como segundo idioma para el estudiante. La brillante frase “dashing through the town”, probablemente proviene a partir del mismo ejemplo dado.

Para aquellos quienes es familiar el Inglés hablado por hablantes nativos de francés, algunos de los errores son hechos por el primer estudiante, que rápidamente reconocerá la base del francés. Similarmente estas familiaridades con el Inglés de hablantes Chinos que pueden reconocer errores hechos por los estudiantes de Chino como son atentados por estudiantes para usar los modelos de oraciones de Chino en Inglés. Estos son llamados errores transferidos o inferidos. Es claro, sin embargo es muy frecuente la dificultad en determinar los errores. Estos análisis de errores tienen la ventaja de permitir una descripción de algunos aspectos sistemáticos del idioma del alumno, pero esto no siempre nos da claras señales de lo que causa en los estudiantes a hacer lo que lo hacen. Además, como Jackelynes Schachter denotó en un artículo en 1964 que los estudiantes algunas veces imitan usar ciertas características del idioma que ellos perciben que son difíciles para ellos. Estas omisiones, puede guiar a la ausencia de ciertos errores, pero esto deja el análisis sin información sobre el desarrollo del inter lenguaje del estudiante. Esto es, que la ausencia de características particulares será particular para que los investigadores o profesores observen, sin embargo, este fenómeno de evitar puede también ser parte del rendimiento sistemático del segundo idioma en el estudiante.

Secuencias en desarrollo.

La investigación en la adquisición del segundo idioma ha revelado que los estudiantes de segundo idioma tanto como el estudiante de primer idioma,

pasa a través de la secuencias de desarrollo. Además, en su lenguaje dado muchas de esas secuencias en desarrollo son similares para los estudiantes de primer y segundo idioma. Incluso entre los estudiantes de segundo idioma, estas secuencias en desarrollo son similares, lo que es aprendido por uno es aprendido por otros, siempre y cuando ellos vengan de diferentes procesos del primer idioma y entornos diferentes de aprendizaje.

Entre los estudiantes de primer idioma, esto no es desde luego tan inesperado, porque su lenguaje aprendido está parcialmente hecho para su desarrollo cognitivo, es decir su aprendizaje sobre la relación entre las personas, cuentos y objetos alrededor de ellos. Pero entre los estudiantes de segundo idioma, aquellas experiencias con el idioma puede variar el amplio y total desarrollo cognitivo que esta esencialmente establecido, es más notable que las secuencias en desarrollo parecidas. Además, los estudiantes obviamente necesitan tener oportunidad para escuchar o leer ciertas cosas antes de empezar a aplicarlas, este no es siempre el caso de aquellas características del idioma que son escuchadas y son más fáciles de aprender. Por ejemplo, casi cada oración en Inglés tiene uno o más artículos, pero muchos estudiantes tienen dificultades en usar estas formas correctamente. Finalmente, aunque el primer idioma de los estudiantes tienen influencia, muchos aspectos de estas etapas son similares entre los estudiantes de diferentes procesos del primer idioma.

En la siguiente sección, las etapas de adquisición para características gramaticales específicas son presentadas para los estudiantes de segundo

lenguaje. En el Capítulo 1 hemos visto, algunas secuencias en desarrollo para la adquisición de morfemas gramaticales en niños ingleses, negación y preguntas. Los investigadores en la adquisición del segundo idioma han examinado algunas de estas características, tal como otras.

Morfemas gramaticales

Algunos estudios para analizan el desarrollo de morfemas gramaticales que han sido llevados a cabo con estudiantes que han aprendido Inglés como una segunda lengua dentro del entorno natural. Estos estudios fueron hechos con estudiantes de diferentes edades y diferentes procesos del primer idioma. Como los investigadores de primer idioma, los investigadores de segundo idioma observaron en los estudiantes el uso de morfemas gramaticales tal como, el plural –ing, tiempo pasado, etc. Ellos tomaron el habla como ejemplo de muchos estudiantes como punto de tiempo y calificación en cada morfema para la precisión en el habla del estudiante. Esto fue hecho por identificaciones obligatorias del contexto por cada morfema y división del número de morfema correcto por el número total que debería haber sido aplicado en una oración gramatical. El porcentaje del resultado fue valorado como la precisión para este morfema. Estos porcentajes fueron entonces calificados del más alto o más bajo, que el orden de posición para los morfemas.

Los resultados completos de los estudios indicaron el orden, mientras que no de la misma manera como para encontrar la secuencia en desarrollo en la que se encontró los estudios del primer idioma, fue similar entre los estudiantes de segundo idioma a partir de diferentes conocimientos del primer idioma. Por ejemplo, muchos estudios muestras alto grado de precisión para el plural que para posesivos; para –ing que para el pasado –ed. Esta sugerencia no es determinada por los estudiantes de primer lenguaje. Sin embargo, una revisión de todas las adquisiciones de morfemas, los estudios sugeridos que el estudiante de primer idioma tiene una influencia importante en la secuencia de adquisición, que algunos investigadores dirían. Por ejemplo, los estudiantes cuyo primer lenguaje tiene un posesivo de la forma –s que en Inglés adquiere esta forma ciertamente que aquellos de primer idioma que tiene forma diferente de formar el posesivo tal como el Francés y Español. Hay otra pregunta que no han tenido respuestas en la adquisición del morfema literato. Por ejemplo, algunas similitudes y diferencias se observaron en diferentes estudios vistos de manera que los ejemplos del lenguaje que fueron recolectados. Aunque hay modelos de similitudes que no pueden ser explicados por la influencia solo en el primer idioma.

Negación

Otro ejemplo de la interacción entre las secuencias en desarrollado y la influencia en el primer idioma está en la adquisición de la negación en Inglés. (Ver en Schumann 1979, por una reunión de investigación en la negación en el aprendizaje de segundo idioma). La adquisición de oraciones

negativas para los estudiantes de segundo idioma le continúa una trayectoria que busca la identidad de las etapas que hemos visto en el Capítulo 1 para la adquisición de primer idioma. Lo que hace la diferencia, sin embargo, es que los estudiantes a partir de diferentes conocimientos de primer idioma actúan de alguna manera diferente con estas etapas.

Etapa 1

El elemento negativo (usualmente no) es típicamente ubicado antes del verbo o del elemento negativo. Con frecuencia, esto ocurre como la primera palabra en la pronunciación por que el sujeto de la oración no está ahí.
No bicycle. No have any sand. I not like it. “No” es la palabra preferida por muchos estudiantes en esta etapa temprana, desde luego porque es la forma negativa más fácil que se puede escuchar y reconocer al habla que ellos están expuestos. Los hablantes italianos y españoles deben preferir “no” porque este corresponde a la misma forma negativa en italiano y español.

Etapa 2

En esta etapa, la palabra “no” debe alternarse con “don´t” sin embargo, “don´t” no es significativo para la persona, número o tiempo, y este debe ser aplicado siempre antes de los modales como “can y should”.

He don’t like it. I don’t can sing.

Etapa 3

Los estudiantes inician a ubicar el elemento negativo después de los verbos auxiliares como; “are, is, can”. Pero en esta etapa, la forma “don´t” no está lo suficientemente analizada.

You can not go there. He was not happy. She don’t like rice.

Etapa 4

“Do” es significativo para el tiempo, persona y número y muchas oraciones de inter lenguaje que parecen ser justamente como aquellos en el idioma aprendido.

It doesn´t work. We didn´t have supper.

Sin embargo los estudiantes continúan haciendo el tiempo, persona y número con el auxiliar y el verbo:

I didn’t went there. We didn’t have supper.

Esta secuencia de etapa es descriptiva en el desarrollo del segundo idioma de muchos estudiantes del mismo idioma. Aunque, es verdad que todos los elementos de Inglés pasan por una etapa para formar oraciones negativas y ubicar “no” antes del verbo, algunos estudiantes permanecen más tiempo en

esta etapa que otros. Si un estudiante nativo del idioma forma el negativo como lo es en su idioma ocurre lo siguiente (por ejemplo, español, “no tienen muchos libros” “no have many books”) esto puede tomar más tiempo para que el estudiante note que el hablante nativo de Inglés no forma el negativo de esta manera. Similarmente, los hablantes nativos alemanes logran la etapa 3 y ubica la forma negativa después del auxiliar, ellos algunas veces lo ubican después de los verbos léxicos (por ejemplo, Alemán “Sie Kommen nicht nach Hause” “They come not home”)

Preguntas

Manfred Pienemann y sus colegas han desarrollado un marco teórico para describir la pregunta en el segundo idioma en las etapas de los estudiantes de Inglés a partir de una variedad de conocimientos de primer idioma (Pienemann, Johnston y Brindley en 1988). En una adaptada versión de las etapas en el cuadro 4.1-

Cuadro 4.1: etapas en desarrollo para la formación de pereguntas (adaptado de Pienemann, Johnoston y Brindley en 1988)

Etapa 1:	**palabras simples, formuladas**	“four children?”
	O fragmentos de oraciones	“a dog?

Etapa 2: **orden de la palabra declarativa**

“It’s a monster in the right corners?”

“The boys throw the shoes?”

Etapa 3: **al inicio**

Al inicio de las preguntas Wh, no invertidas: “¿Where the little children are?”

“¿What the dog are playing?”

Al inicio de las preguntas do: “¿Do you have a shoes on your picture?”

“Does in this picture there is four astronauts?”

Al inicio de otras: “Is the picture has two planets on top?”

Etapa 4: **inversión en las preguntas wh+cópula y preguntas no/si**

wh+cópula: “Where is the sun?”

Otro auxiliar que do en las preguntas

si/no: “Is there a fish in the water?”

Etapa 5: **inversión en preguntas wh**

preguntas invertidas con “do”:	“How do you say [proches]?”
preguntas invertidas wh con otros auxiliares que “do”	“What’s the boy doing?”

Etapa 6: **preguntas complejas**

preguntas	“It’s better, isn’t it?”
pregunta negativa:	“Whay can’t you go?”
pregunta incrustada:	“Can you tell me what the date is today?”

Es claro a partir de esta figura, poder observar que los estudiantes de segundo idioma aprenden a formar preguntas en una secuencia de desarrollo en el cual es similar en la mayoría se considera al desarrollo de preguntas de primer idioma. Siempre que los estudiantes cuyo primer idioma estén inmersos entre el sujeto y auxiliar de las preguntas que van a través de las etapas de uso declarativo del orden de la palabra y el periodo de la información dada sobre las preguntas en Inglés. Este modelo ha sido observado en la adquisición de francés y alemán.

El desarrollo de la secuencia en pregunta es mientras los estudiantes también parecen estar afectados por la influencia del primer idioma. Por ejemplo, siempre se pensaba que el alemán requiere de la inmersión de sujeto y verbo para formar pregunta (¿konnen sie tanzen?, ¿Can they dance?). Los estudiantes de alemanes de inglés pasaran a través de una fase de preguntas contestadas sin inmersión. Sin embargo, una vez que

ellos hayan alcanzado la etapa 4 y contestado las preguntas en inglés con la inmersión del sujeto y auxiliar, ellos deben asumir que la inmersión del sujeto y verbo es también posible. Así que de esta manera, las preguntas serán correctas, tal como; Can I play? Un estudiante puede escuchar preguntas como. Play you baseball?

Actividad

Preguntas de los estudiantes

Las preguntas del cuadro en la página 81 fueron contestadas por estudiantes en un nivel intensivo en una clase en Quebedo –Canadá. Los niños de una edad aproximada de 10 a 12 años, todos son hablantes de francés y tienen poco contacto con inglés de calle, su inglés es el de clase. En sus clases de inglés, ellos invirtieron mucho tiempo en actividades comunicativas y sus profesores raramente corrigieron sus errores o se enfocaron en puntos específicos de gramática. De muchas maneras, estos estudiantes tienen experiencia con su segundo idioma, el cual es similar a los estudiantes que tienen un aprendizaje informal del idioma.

Estas preguntas fueron grabadas mientras los niños estaban jugando con un cuadro el cual les sirve para identificar ciertas cosas. Su interlocutor estaba observando un cuadro que era un duplicado de uno de los 4 cuadros, el mismo que los estudiantes podrían ver. Los niños contestaron estas preguntas en orden para conseguir información mientras les permitían adivinar que cuadro el interlocutor estaba sosteniendo.

Actividad

Más preguntas

Otro grupo de estudiantes de habla francesa a partir de algunos contextos aprendidos describieron en la actividad que esta a continuación que fueron contestadas por jueces si algunas preguntas eran correctas o no. Muchos de estos estudiantes producían preguntas de la etapa 2 y 3, cuando ellos participaban en las preguntas orales mostradas a continuación.

La tarea fue una “tarea preferencial” en que a los estudiantes se les daba 2 preguntas y respondían al juez si esta o la otra era correcta o si ambas estaban correctas o incorrectas. Ellos también tenían la opción de decir “no se” algunas de las preguntas que los estudiantes contestaron, son mostradas en el cuadro en la página 82. Determinar el desarrollo de la etapa correspondiente a cada pregunta y si la pregunta es correcta o no. Recuerda que algunas preguntas de la etapa 3 son preguntas gramaticalmente correctas. Entonces, decide que preguntas piensas que estos estudiantes, quienes produjeron la mayoría de preguntas de la etapa 2 y 3, estaban dispuestos a aceptar y que preguntas ellos podrían haber rechazado.

Basado en la información del cuadro 4.1, ¿Puedes identificar qué etapa de la pregunta desarrollada del segundo idioma en cada pregunta?

Estudiante 1	Etapa					
1.- Does a do gis black and white?	1	2	3	4	5	6

2.- Where the dog is?	1	2	3	4	5	6
3.- Does the boy throw a ball?	1	2	3	4	5	6
4.- How many spot the dog has?	1	2	3	4	5	6
5.- It is five questions?	1	2	3	4	5	6

Estudiante 2	Etapa					
6.- Do you see a dog?	1	2	3	4	5	6
7.- Do the dog has a shoe?	1	2	3	4	5	6
8.- The boy throw a ball or a shoe?	1	2	3	4	5	6
9.- The ball i son the air?	1	2	3	4	5	6
10.- The dog has a little spot black?	1	2	3	4	5	6

Estudiante 3	Etapa					
11.- What is the dog doing?	1	2	3	4	5	6
12.- Are the children running?	1	2	3	4	5	6
13.- Is the shoe on the grass?	1	2	3	4	5	6
14.- How many spots does the dog have?	1	2	3	4	5	6
15.- Did the dog catch the shoe?	1	2	3	4	5	6

Clave de la respuesta.

Estudiante 1: preguntas 1, 2 y 3 son de la etapa 3: does y where y how many aprarecen simplemente para formar una pregunta. Pregunta 5 es de la etapa 2: no esta ajustada al orden de la palabra de la oración declarativa: solo la entonación identifica la oración como una pregunta. La pregunta 3 es muy difícil, esta aparenta estar correcta pero puede ser correcta con la razón equívoca. La evidencia de este estudiante en otras preguntas sugieren que "does" es justo para formar lo que es ubicado en frente de una oración que hace una pregunta. Esto se haría en la pregunta 3 de la etapa 3, como pregunta. Si el estudiante ha aplicado otras formas de "do" u otros auxiliares para formar preguntas si/no, esto sería en la pregunta de la etapa 4.

Estudiante 2: preguntas 6 y 7 son de la etapa 3: aquí "do" parece haber sido ubicado al frente de la oración. La preguntas 8, 9 y 10 son de la etapa 2.

Estudiante 3: preguntas 11 y 14 son de la etapa 5, una pregunta wh con ambas inmersiones del sujeto y auxiliar y el segundo verbo (hacer) ubicado correctamente después del sujeto. Las pregunta 12, 13 y 15 son de la etapa, inmersión correcta del sujeto y verbo en preguntas de si/no. Es claro, que estas preguntas son diferentes de las preguntas contestadas por el estudiante 1, porque hay diferentes

verbos auxiliares en las preguntas si/no.

Question	Stage 2-3-4-5	Correct/ incorrect	Accepted/ Rejected
1.- Why do the children like McDonald?			
2.- Are you a good student?			
3.- Are the students watching TV?			
4.- Can I take the dog outside?			
5.- Can the children speak spanish?			
6.- What can we watch on TV tonight?			
7.- What is your brother doing?			
8.- When are you going to eat breackfast?			
9.- Do the teachers like to cook?			
10.- Do they like pepperoni pizza?			
11.- The teacher like to cook?			
12.- The children can speak spanish?			
13.- Why fish can live in water?			
14.- What your brother is doing?			
15.- Why children like McDonald's?			

Clave de la pregunta

Las preguntas 2, 4, 6, 8, 10 son correctas en las etapas 4, 5, 5, 3 respectivamente- los estudiantes lo reconocen.

Las preguntas 1, 3, 5, 7, 9 son también correctas 5, 4, 5, 5, 3 respectivamente. El estudiante lo refleja.

Las preguntas 11, 12, 13, 14, 15 son preguntas incorrectas en las etapas de 2, 2, 3, 3, 3 respectivamente. Los estudiantes las reconocen. ¿Qué pueden significar los resultados en esta tarea preferencial? Si ellos producían la mayoría de las preguntas orales de las etapas 2 y 3,¿Pporque los estudiantes aceptan algunas preguntas de la etapa 3 y rechazan otras? ¿Por qué ellos aceptaron algunas preguntas de las etapas 4 y 5 y rechazan otras? Una posible respuesta para estas preguntas que pertenecen al sujeto de cada oración. Subraye el sujeto de cada pregunta (niños en la pregunta 1: “You” en la pregunta 2, etc). ¿Qué notas? Las preguntas correctas que los estudiantes aceptaron tienen un sujeto pronombre (you, we, they) . Las preguntas correctas que ellos rechazaron tienen un sujeto sustantivo (niño, pez). Las preguntas incorrectas que ellos aceptaron también tienen sujetos y sustantivos.

Además los análisis sugieren que los estudiantes han iniciado a reconocer y siempre aplican la regla que requiere inmersión del sujeto y verbo auxiliar en preguntas en inglés. Esta regla es similar a la regla para pregunta de formación en francés, su primer idioma. Sin embargo, ellos parecen transcribir de francés a restricción de esta regla. En francés, los pronombres sujetos pero no sujetos sustantivos pueden ser ubicados a la posición post-verbal. Así que los equivalentes del francés en preguntas nombradas

antiguas no serán considerados en francés y los estudiantes las rechazaran el inglés. Los equivalentes de preguntas nombradas y las preguntas 11 y 15 serán aceptados en francés, aunque la fórmula de la pregunta “est-ce-que” o inmersión con un pronombre insertado debe también ser agregado a estas etapas en las preguntas 11 y 15.

Este aspecto de la adquisición de la preguntas es otro ejemplo de cómo interactúan los estudiantes del primer idioma en el desarrollo de secuencias y es discutido afortunadamente en el Capítulo 6.

Oraciones relativas

Se han encontrado en un sin número de estudios, que los estudiantes del segundo idioma donde primero adquieren oraciones relativas que se refieren a sustantivos en el sujeto y posiciones del objeto directo y solo después (en algunos casos nunca) después para aprender a aplicarlos para modificar los sustantivos en otras oraciones (por ejemplo, objeto directo, objeto indirecto y objeto de preposición). Un resumen del modelo observado de la adquisición en las oraciones relativas mostrada en el cuadro 4.2. Este se refiere a la accesibilidad jerárquica y este refleja la aparente facilidad que los estudiantes tienen acceso para las estructuras en el idioma aprendido.

Cuadro 4.2: Accesibilidad jerárquica para las oraciones relativas en inglés (adaptado de Doughty 1991)

Parte del habla	Oración relativa
Sujeto	The girl who was sick went home.
Objeto directo	The story that I read was long.
Objeto indirecto	The man who [m] I gave the present to was absent.
Objeto de la preposición	I found the book that John was talking about.
Posesivo	I know the woman whose father is visiting.
Objeto de comparación	The person that Susan is taller than is Mary.

A diferencia del estudio de los morfemas gramaticales, negación y preguntas, el estudio de las oraciones no ha sido inspiradas por la investigación en el idioma del niño. Edward Keenan y Bernard Comrie en 1997 encontraron que los idiomas eran incluidos en las estructuras al inicio de su lista, que también llegaría a la cima, pero lo opósito no fue necesariamente verdadero. La investigación de este aspecto del desarrollo del segundo idioma ha mostrado que si un estudiante utiliza una de las estructuras al inicio de la lista, él será capaz de aplicar algo que le precede.

Por otra parte, un estudiante puede producir oraciones con oraciones relativas en el sujeto o posición del objeto directo que no serán capaces de aplicarse en oraciones relativas en alguna otra posición.

Referencia al pasado

Otro tipo de desarrollo en secuencia tiene también que ser descrito. En este caso, la secuencia refleja el cambio a la habilidad del estudiante para expresar algún significado. Un ejemplo de esto es el desarrollo de referencia a los cuentos del pasado. Los adolescentes y estudiantes adultos con frecuencia tienen cosas importantes para decir sobre cuentos pasados, pero su conocimiento del idioma aprendido tiene límites en la habilidad para hacer esto. Un sin número de investigadores, observan que los estudiantes de diferentes conocimientos de primer idioma y adquisición de variedad de segundos idiomas, han observado un modelo que es similar para los estudiantes.

Al inicio, los estudiantes que el idioma limitado pueden referirse a cuentos en el orden en que ocurren o se menciona un tiempo o lugar para mostrar lo que en el cuento ocurrió en el pasado.

My son come. He work in restaurant.

January. It's very cold.

Viet Nam. We work too hard.

Luego, los estudiantes empiezan a criticar un morfema gramatical que muestra que el verbo es significativo en el pasado.

The people worked in the fields.

Después de que ellos empezaron en tiempo pasado en los verbos, sin embargo, los estudiantes pueden cometer errores tal como la generalización de la terminación regular –ed.

She rided her bicycle.

Otro aspecto del aprendizaje como referirse al pasado, ha sido mostrar a travez de los estudios por Kathleen Bardovi-Harlig y sus compañeros. Ellos encontraron, que los estudiantes son más dóciles en realizar el tiempo pasado con algunos verbos que con otros. Por ejemplo, los alumnos parecen reconocer la necesidad de hacer el tiempo pasado con más facilidad en oraciones tal como. “I broke the vase” y “My sister fixed it with glue” que en oraciones tales como “She seemed happy last week” o “My father beloged to a club” (Bardovi – Harlig y Reynolds 1995).

Bardovi-Harlig ha sugerido que estas diferencias son debido al tipo de significados expresados a través de diferentes verbos. Los estudiantes lo encuentran más fácil en hacer el tiempo pasado, cuando se refiere a eventos completos que, cuando se refiere a estados o actividades las cuales debe tardar en extenderse en periodos sin un punto determinado preciso.

Movimiento durante las secuencias en desarrollo.

Hemos visto en esta sección que en la adquisición del segundo idioma hay etapas sistemáticas impredecibles o secuencias de adquisición. Hemos visto

ejemplos de estos, en el desarrollo de morfemas gramaticales, negativos, preguntas, oraciones relativas y referencia al pasado. Es importante enfatizar, si embargo, las etapas de desarrollo no son como se pueden dar en el aula. Los estudiantes no dejan un retraso cuando entran en otro.

Examinando un ejemplo del idioma de un estudiante en particular, uno no esperaría encontrar todo y solo ejemplos entorno a una etapa. Por lo contrario, desde un punto de vista dado, los estudiantes deben aplicar oraciones típicas de algunas etapas diferentes. Por su puesto es mejor pensar que de una etapa la misma que se caracteriza por la emergencia y crecimiento frecuente de una forma particular, antes que por la desaparición de una etapa temprana. Siempre y cuando una etapa más avanzada domine en el habla del estudiante, condiciones de acento o complejidad en la interacción comunicativa, que puede causarle al estudiante retroceso a una etapa temprana.

Nuevas formas de observar la influencia del primer idioma

Los investigadores rechazan la interpretación de los análisis constractivos que pueden “transferir” o “inferir” en la explicación de todas las dificultades que tiene el estudiante con el idioma aprendido. Esto no se debe en parte al hecho del análisis constractivo que era asociado con los puntos de vista del comportamiento de la adquisición del idioma. En rechazo al comportamiento, algunos investigadores también descartan el análisis constractivo como recurso para valorar la información sobre el idioma del estudiante.

No hay duda en las mentes de muchos investigadores y profesores, que en los estudiantes que les gusta obtener más conocimiento de otros idiomas, ellos intentan descubrir las complejidades del nuevo idioma que están aprendiendo. Hemos visto algunas formas en que las interacciones del primer idioma la secuencia en desarrollo. Cuando los estudiantes lograr una etapa y perciben una similitud en su primer lengua, ellos deben persistir a lo largo de esta etapa (por ejemplo, la negación del hablante español) o agregar una sub etapa (por ejemplo, la inversión del hablante alemán del sujeto y verbos léxicos en preguntas) para la secuencia que sobre todo es muy similar para los estudiantes, a pesar de su primer idioma. Ellos deben aprender una regla del segundo idioma pero restringe su aplicación. (Por ejemplo, el rechazo del hablante francés de la inversión sujeto-auxiliar con sustantivos de los sujetos).

El primer idioma puede intervenir en el inter lenguaje del idioma en otras maneras. Otro fenómeno de “evitar” el cual Jackelyne Schachter describió que es lo que aparenta causar al menos en parte por la percepción de los estudiantes con la característica del idioma aprendido que fue distante y diferente de su lengua materna que ellos no prefirieron intentar.

Otros investigadores también han encontrado evidencia de la susceptibilidad de los estudiantes para medir la distancia o diferencia y resistencia para

intentar transcribir una gran distancia. En un estudio revelador, Hakan Ringbom (1986) encontró que la “interferencia” de errores en inglés por Sueco o Filandes y los bilingües ya sea Sueco como Filandes fueron con frecuencia transcritas al sueco, de hecho las expresiones al Sueco e Inglés no son idiomas relacionados los cuales en realidad comparten muchas características que aparentan tener los estudiantes que dan oportunidad a la estructura de una palabra u oración que funcionó en sueco que tendría un equivalente en inglés. El Filandés, por otra parte pertenece a una familia diferente del idioma completo. Este conocimiento guía al estudiante para que evite el uso del Filandés como un recurso de transcripción posible, si su propio primer idioma fue sueco o Filandés.

El riesgo asociado con esta percepción de similitud tiene sus límites. Como hemos notado, los estudiantes parecen conocer que el uso de la idiomática o metáfora de las palabras están frecuentemente de un idioma en particular. Erick Kellerman encontró que muchos estudiantes holandeses de inglés estaban desinteresados en aceptar ciertas expresiones idiomáticas o usos inusuales de palabras tal como “The wale broke on the shore” pero aceptaron “He broke the cup” aunque ambas son traducciones en oraciones fáciles con el verbo holandés breken.

Otra manera en que los estudiantes de primer idioma pueden ser influenciados la adquisición del segundo idioma es que es difícil hacerles notar algo que han dicho que está ausente en el idioma tal como se aplica en más precisiones de los hablantes. Lidya White prestó atención a las

dificultades de los estudiantes que tienen cuando alguna característica de su inter lenguaje y de su lengua materna están basados en modelos que son muy similares pero no idénticos. Cuando la forma del inter idioma en el estudiante no causa alguna dificultad en significados comunicativos, el estudiante puede encontrarlo difícil para conseguirlo. Lydia White da el ejemplo de las restricciones en adverbios en francés e inglés. El francés e inglés comparten considerables flexibilidades en donde los adverbios pueden ser localizados en oraciones simples. Sin embargo, como los ejemplos del cuadro 4.3 muestran que hay algunas diferencia. El inglés más no en francés, permite el orden SAVO, pero el inglés no permite el orden SUAO.

Los estudiantes de segundo idioma tienen dificultades en ambas direcciones. Esto parece ser fácil para los estudiantes de habla francesa, que los de inglés que notan la nueva forma y agregan SUAO para su repertorio y para los estudiantes de habla inglesa que los de francés agregan sabo, pero ellos tienen distantes dificultades para formar lo que no ocurre en el segundo idioma. Los estudiantes de habla inglesa que dé francesa hacen el error SAVO y los estudiantes de habla francesa que de inglés hacen el error SUAO.

La precisión, desde el punto de vista de la influencia del primer idioma, enfatiza que hay una importante interacción que involucra al primer idioma de algún conocimiento universal o proceso y los ejemplos del segundo

idioma con estudiantes que fracasaban al inicio. En el Capítulo 6, observaremos como la información de la introducción y metalingüística puede también contribuir a esa interacción.

Cuadro 4.3: adverbio en francés e inglés

S= sujeto V= verbo O= objeto A= adverbio
ASVO Often, Mary drinks tea. Souvent, Marie boit du thé.
SVOA Mary drinks tea often. Marie boit du thé souvent.
SAVO Mary often drinks tea. *Marie souvent boit du thé.
SVAO *Mary drinks often tea. Marie boit souvet du té.
Nota: el asterisco (*) significa que la oración no es gramatical.

Resumen.

El enfoque de este capítulo ha estado basado en la adquisición del segundo idioma a través de las personas, aunque ellos pueden recibir algunas introducción, que también se han considerado en estar expuestos en su segundo idioma en conjuntos naturales, en el trabajo, en el colegio, en el supermercado o con el vecino. En general, los investigadores han encontrado que los estudiantes reciben instrucciones basadas en gramática, aun a través de la misma secuencia en desarrollo y hace el mismo tipo de errores como aquellos que adquieren el idioma en conjunto natural. Por ejemplo, en algunos de los trabajos más extensos en la adquisición de secuencias, Jurgen Meisel y sus colegas Manfred Pienemann y Harald Clahsen encontraron modelos muy consistentes en la adquisición del alemán por hablantes de algunos idiomas de romance que tienen poco o nada de instrucción alemán como segundo idioma. Pienemann después de encontrar modelos similares en la adquisición en el orden la palabra en alemán por hablantes de inglés, quienes solo exponen el idioma que fueron en la clases de su universidad de Alemán en Australia. En el Capítulo 6 enfocaremos la adquisición del segundo idioma en los alumnos de conjuntos de aulas. Sin embargo, primero observaremos su propia clase. En el Capítulo 5 estudiaremos muchas maneras en que los investigadores han tenido que seguir para entender el comportamiento del aula en la adquisición del segundo idioma.

5 OBSERVANDO LA ENSEÑANZA DEL SEGUNDO IDIOMA

En este capítulo estudiaremos diferentes formas en las que los investigadores han observado y descrito en las aulas de segundo idioma. Antes de que nosotros hagamos esto, nos ´permitiremos tomar un momento para meditar las diferencias entre la clasificación del aprendizaje del idioma natural e instruccional. Entonces observaremos transcripciones de dos aulas e intentaremos entender guías principales el maestro se aplica en cada caso.

Comparando las clasificaciones instruccionales y naturales para aprender el idioma

Muchas personas estarán de acuerdo que el aprendizaje de un segundo idioma en una adquisición natural del contexto no es lo mismo tal como se los aprendizaje en el aula. Muchos creen que aprender en la calle es más efectivo. Esta creencia puede estar basada de que muchos estudiantes exitosos que se han expuesto al idioma fuera del aula. ¿Qué tiene de especial sobre el aprendizaje natural del idioma? ¿Deberíamos? O ¿Hay contribuciones esenciales que únicamente la instrucción y no lo que puede proporcionar la exposición natural que puede proporcionar?

Actividad

Clasificación natural e instruccional

La adquisición natural de contextos deberían ser tratados como aquellos en el estudiante que está expuesto en el idioma para trabajar o interactuar socialmente o si el estudiante es niño, en la escuela donde muchos otros niños son hablantes nativos del idioma aprendido y donde la instrucción de la etapa está dirigida hacia los hablantes nativos más que hacia los estudiantes del idioma.

Los entornos tradicionales instruccionales, (por ejemplo, la traducción de la gramática y audio lingual), son aquellas donde el idioma está siendo enseñado por un grupo de segundo idioma o estudiantes del idioma extranjero. En este caso, el enfoque está dirigido al idioma de si mismo, antes que en la información que es llevada por el idioma la meta del profesor es ver lo que los estudiantes prenden, el vocabulario y reglas gramaticales del idioma aprendido. La meta de los estudiantes en tales cursos está con frecuencia en el análisis, antes que en el uso del idioma por interacción comunicativa diaria.

Lo comunicativo, los entornos de contenido básico y tarea básica son instruccionales también involucradas en los estudiantes cuyas metas son aprender el idioma por sí mismo, pero el estilo de instrucciones en lugares es el énfasis de la interacción, conversación y uso del idioma, antes que el

aprendizaje del idioma. Los temas que son discutidos en los ambientes instruccionales comunicativos basados en tareas que son temas con frecuencia de interés general para el estudiante, por ejemplo, como la réplica para un anuncio clasificado para un periódico. En la instrucción de contenido básico el enfoque de una lección esta usualmente en el sujeto-materia, tal como la historia o matemáticas con estudiantes que están aprendiendo a través del medio en el segundo idioma. En estas clases, el enfoque puede ocasionalmente ser en su propio idioma, pero el énfasis esta en el uso del idioma, antes que hablar de este. El idioma que los profesores aplicaban para la enseñanza no está seleccionado en las bases de la enseñanza de una característica específica del idioma, pero para guiar a los estudiantes en el uso del lenguaje en una variedad de contextos. El éxito del estudiante en estos cursos es con frecuencia medido en términos de su habilidad para conseguir cosas hechas en el segundo idioma, antes que en la precisión del uso en ciertas características gramaticales.

El siguiente cuadro es similar al Capítulo 2 en el cual comparamos los perfiles del estudiante de primer y segundo idioma. Pensar sobre las características de contextos diferentes para aprender el segundo idioma. Marcar un mas ($_{+}$) en el cuadro si la característica en la columna izquierda es típica en el entorno del aprendizaje en 3 columnas. Marca un menos (-) si

esto no se encuentra usualmente en este contexto. Escribe “?” si no estás seguro.

Características	Adquisición natural	Instrucción tradicional	Instrucción comunicativa
Corrección del error			
Aprendiendo algo al mismo tiempo			
Bastante tiempo valorable para aprender			
Alta relación de hablantes nativos para los estudiantes			
Variedad del idioma y tipos de discurso			
Presión para hablar			
Acceso para modificar el inicio			

Como puedes observar el modelo de los signos + y -, han sido ubicados en el cuadro, lo que probablemente en contraste marcado en las siguientes descripciones.

Cuando las personas aprenden idiomas en el trabajo, en interacciones sociales en juegos, sus experiencias son con frecuencia diferentes de aquellos estudiantes que lo aprenden en el aula.

Durante las clasificaciones de la adquisición.

- Los estudiantes son raramente corregidos. Si sus interlocutores pueden entender lo que ellos están diciendo, ellos no cometan en las correcciones del habla de los estudiantes. Ellos probablemente sintieron esto muy rudo hacerlo.

- El idioma no es presentado paso a paso. En la interacción comunicativa natural, el estudiante estará expuesto a ampliar la variedad de vocabulario y estructuras.

- El estudiante esta circundado por el idioma por muchas horas cada día. Algo de este lenguaje esta dirigido para el estudiante; mucho de esto es simplemente escuchado por casualidad.

- El estudiante usualmente se encuentra con un sin número de diferentes personas quienes utilizan la precisión del idioma estudiado.

- Los estudiantes observan y practican en diferentes tipos de eventos el idioma: saludos cortos, transacción comercial, intercambio de información, argumentos, instrucciones en el colegio o en el lugar de trabajo. También se encuentra con el idioma escrito en formas de noticias, periódico, posters, etc.

- Los estudiantes deben utilizar con frecuencia su limitada habilidad en el segundo lenguaje para responder preguntas o conseguir información. En estas situaciones, el énfasis esta en conseguir significados claros y más hablantes que tiendan a tolerar los errores que no interfieren con significados.

- Modificar es valorar de uno en uno las conversaciones. En situaciones donde muchos hablantes nativos están involucrados en la conversación, sin embargo, el estudiante tiene dificultades en conseguir lo que el o ella pueda entender el idioma.

Los acontecimientos y actividades que son típicas de las instrucciones tradicionales difieren de aquellos encontrados en las clasificaciones de la adquisición natural. Las aulas tradicionales incluyen la aplicación de la traducción de la gramática en que su uso considerable de actividades de traducción y reglas gramaticales y el enfoque audio linguales, donde hay poco uso del primer idioma, pero los estudiantes están expertos para aprender durante la repetición y formación del hábito.

Durante las clasificaciones instruccionales tradicionales.

- Los errores son frecuentemente corregidos. La precisión da prioridad ante la interacción significativa.

- El inicio es estructuralmente calificado, simplificado y secuencial por el profesor y el texto. Los términos de la lingüística son presentados y practicados independientemente, un término a la vez, en una secuencia de la que se asume es “simple” para esto que es “complejo”.

- El aprendizaje es limitado debido a las pocas horas a la semana.

- El profesor es con frecuencia el único nativo o hablante preciso con el que el estudiante está en contacto.

- La experiencia de los estudiantes tiene rango limitado de los tipos de discursos del idioma, con frecuencia es una cadena entre el profesor que hace una pregunta, el estudiante que responde y el profesor que evalúa la respuesta. El idioma escrito se encuentra seleccionado para representar características específicas gramaticales, antes que por su contenido.

- Los estudiantes sienten gran presión al hablar o escribir el segundo idioma y a hacerla tan correctamente desde el inicio.

- Los profesores aplican el idioma nativo de los estudiantes para dar instrucciones o en otra aula conducen el acontecimiento. Sin embargo, cuando aplican el idioma aprendido tienden a modificar su idioma en orden para asegurar la comprensión y entendimiento.

No todo el idioma en las aulas es de la misma manera. Las condiciones para aprender se difieren en los términos del entorno físico, la edad y motivación de los estudiantes, entre el tiempo valorable para aprender y muchas otras variables. Las aulas también difieren en términos del principio que dirigen los profesores en el idioma enseñando métodos y técnicas. Designados para enseñar en idioma comunicativo de programas que han sido reemplazados de algunas características de la instrucción tradicional con aquellos más típicos de contextos de la adquisición natural. El enfoque comunicativo está basado en las teorías innatas e interaccionistas del lenguaje aprendido y enfatiza la comunicación del significado entre el maestro y el estudiante y los estudiantes entre ellos mismo, en grupo o pareja de trabajo. Las formas gramaticales están enfocadas en orden para clarificar a la importancia. Se asume que los estudiantes pueden y deben hacer desarrollo gramatical en si propio.

Durante las clasificaciones instruccionales comunicativas.

- Hay un límite entre la corrección del error y significado en el que se enfatiza.

- El inicio es simplificado y hecho comprensible por el uso de indicaciones contextuales, soportes y gestos antes que a través de categorías estructurales.

- Los estudiantes usualmente tienen tiempo limitado para aprender. Algunas veces el sujeto y materia se enseña a través del segundo idioma que puede ser agregado en el tiempo para aprender el idioma. Un buen ejemplo de esto es la inmersión donde muchos o todos los sujetos y materia son enseñadas para un grupo de estudiantes quienes son estudiantes de segundo idioma.

- El contacto con la fluidez o hablantes nativos del idioma es limitado como con instrucción tradicional que es frecuente solo para el profesor quien es un hablante con fluidez. Los alumnos han considerado exponer al inter lenguaje de otros estudiantes. Estos errores de contenido naturalmente no serán no escuchados en un ambiente donde los interlocutores son hablantes nativos.

- Una variedad de los tipos de discursos son presentados a través de historias, juegos y de paso de la vida real o materiales como el periódico, televisión y viajes de campo.

- El inicio modificador es una característica definida de este enfoque de la instrucción. El profesor en estas clases hace esfuerzo por hablarle a los estudiantes en el nivel de idioma que ellos puedan entender. Además, otros estudiantes hablan un idioma sencillo.

Actividad.

Comparaciones en el aula: interacciones del profesor-estudiante.

En esta actividad estamos yendo a observar transcripciones de 2 aulas, en la una se aplica estructura básica en enfoques que se enfatizan en la forma del lenguaje a través de la instrucción metalingüística (por ejemplo, traducción de la gramática) o modelo practico (por ejemplo, audio lingual).

En cada transcripción, hay un cuadro para chequear si las cosas están ciertamente ocurriendo por la interacción, a partir del punto de vista del profesor y del estudiante. Antes de iniciar a leer la transcripción, estudia las siguientes definiciones de las categorías utilizadas en las indicaciones.

1. Errores: ¿Hay errores en el idioma también en el profesor y estudiantes?

2. Corrección de errores: ¿Cuándo los errores gramaticales son hechos, son estos corregidos? ¿Po quiénes?

3. Preguntas reales: ¿Para mejorar los maestros y estudiantes hacen preguntas de las cuales ellos saben la respuesta?

4. Preguntas demostrativas: ¿Los profesores hacen preguntas de las que ellos saben la respuesta de manera que los estudiantes puedan demostrar su conocimiento del idioma (o falta de este)?

5. Negaciones del significado: ¿Los docentes y estudiantes se esfuerzan por entender lo que los otros estudiantes están diciendo? ¿Qué esfuerzo hace el profesor? ¿Por los estudiantes?

6. Comentarios metalingüísticos: ¿los profesores y estudiantes hablan sobre el idioma, además lo aplican para transmitir información?

En el siguiente extracto (T) representa al profesor, (S) representa al estudiante.

Clase a: enfoque en la estructura básica

(Los estudiantes en esta clase son hablantes de francés de 15 años de edad)

	Profesor	Estudiante
Errores		
Retroalimentación de los errores		
Preguntas reales		
Preguntas demostrativas		
Negociación del significado		
Comentarios metalingüísticos		

T: ok, we finished the book – we finished in the book Unit 1, 2, 3. Finished workbook 1, 2, 3. So today we´re going to start with Unit 4. Don't take your books yet, don't take your books. In 1, 2, 3 we worked in what tense? What tense did we work on? OK?

S: past

T: in the past – What auxiliary in the past?

S: did

T: did (writes on board "1-2-3 past"). Unit 4, Unit4, we're going to work in the present, present, present progressive, present continuo-ok?

Do you know what it is?

S: yes

T: yes? What is it?

S: Little bit

T: a Little bit

S:……

T: eh?

S: uh, present continuous?

T: present continuous? ¿what´s that?

S: e-n-g

T: i-n-g

S: yes

T: What does that mean, present continuous? You don't know? Ok, fine. What are you doing, Paul?

S: rien [nothing]

T: nothing?

S: rien, nothing

T: you're not doing anything? You doing something!

S: not doing anything

T: you're doing something!

S: not doing anythig

T: you're doing something-Are, you listening to me? Are you talking with Marc? What are you doing?

S: no, no uh uh listen-uh

T: eh?

S: to you

T: you're you're listening to me

S: yes

T: oh (write "What are you doing? I'm listening to you' on the board)

S. je-

T: What are you- You're excited?

S: yes

T: you're playing with your eraser. (writes "I'm playing with my eraser" on the board). Would you close the door please, Bernard? Claude, what is he doing?

S: close the door

T: he is closing the door. (writes "he's closing the door" on the board)

What are you doing, Mario?

S: Moi, I listen to you

T: you’re listening to me

S: yes

T: ok. Are you sleeping or are you listening to me?

S: I don’t-moite-moite-, half and half

T: half and half, half sleeping, half listening

Clase B: enfoque comunicativo

(Los estudiantes en esta aula son hablantes franceses de 10 años de edad. En esta actividad, ellos están diciendo a su profesor y sus compañeros que los “bugs”. Ellos han escrito “what bugs them” en una cartulina o papel el cual ellos sostienen mientras hablan)

	Profesor	Estudiante
Errores		
Retroalimentación de los errores		
Preguntas reales		
Preguntas demostrativo		
Negociación del significado		
Comentarios metalingüísticos		

S: I bugs me when a bee string me

T: oh, when a bee strings me

S: strings me

T: Do you get stung often? Does that happen often? The bee stinging many times?

S: yeah

T: ah! She borrow your clothes? When you're older, you may appeciate it because you switch clothes, maybe. (turns to check another student's written work) Mélanie, this is yours, I will check. Ok. It's good.

S: it bugs me when I'm sick and my brother doesn't help me-my-my brother, cause he-me-

T: ok. You know-when (inaudible) sick, you're sick at home in bed and you say, oh, to your brother or your sister: "Whould you please get me a drink of wáter?-Ah! Drop dead! You know, "Go play in the traffic! You know, it's not very nice. Martin!

S: it bug me to have-

T: it bugs me. It bugzz me.

S: it bugs me when my brother takes my bicycle. Every day.

T: every day? Ah! Doesn't your bro- (inaudible) his biclycle? Could his brother lend his bicycle? Uh, your brother doesn't have a bicycle?

S: Yeah! A new bicycle (inaudible) bicycle

T: ah, well. Talk to your mom and dad about it. Maybe negotiate a new bicycleyou're your brother

S: (inaudible)

T: he has a new bicycle. But his mother needs a new one too.

S: yes!

T: hey, whoa, just a minute! Jean?

S: Martin's brother has-

T: hey, ¿Quién tiene un minuto ¡Jean!?

S: el hemano de Martin tiene

T: Martin, who has a new bicycle? You on your brother?

S: my brother

T: and you have n old one

S:(inaudible)

T: and your brother takes your old one?

S: (inaudible) bicycle

T: his bicycle! How old is your brother?

S: March 23

T: his birthday?

S: yeah!

T: and how old was he?

S: fourteen

T: fourteen. Well, why don't you tell your brother that when he takes your bike you will take his bike. And he may have more scratches tan he figures for. OK?

Características de la información dada al estudiante en dos aulas.

Aula A:

1. Errores: muy poco por parte del profesor, sin embargo el habla del maestro tiene características típicas de este tipo de enseñanza, por ejemplo,. Las preguntas en forma declarativa, con frecuencia se las hace con entonación de voz (por ejemplo, You don't know what it is?). Es duro decir que los estudiantes cometen errores, a causa de que ellos hablan muy poco como les es posible.

2. Corrección del error: si, siempre que los estudiantes hacen errores, el profesor interviene.

3. Preguntas claras: si, un poco pero ellos casi siempre relataron el dominio en el aula. No preguntas a partir de los estudiantes.

4. Preguntas demostrativas: si, casi todas las preguntas del profesor de este tipo. Interesante, sin embargo, los estudiantes algunas veces interpretan preguntas como preguntas genuinas. (T: ¿Qué estás haciendo, Paul? S: sonríe). El profesor quiere que los estudiantes produzcan una oración, alguna oración –en tiempo presente continuo, pero el estudiante se preocupa y piensa que ha conseguido problemas por hacer nada.

5. Negociación del significado: muy poco, los estudiantes no necesitan parafrasear o aclaraciones y no se dan la oportunidad en determinar la dirección del discurso, el profesor esta solo enfocado en los aspectos formales del idioma del estudiante. Todo el esfuerzo que los estudiantes han conseguido en producir una oración, en formar el presente continuo del verbo.

6. Instrucciones metalingüísticas: si, esto es como el profesor inicia la lección y permite que los estudiantes conozcan realmente los modelos del idioma.

Clase B

1. Errores: si, cuando los estudiantes hablan pero siempre cuando el maestro pide hacerlo. Desafortunadamente, el habla del profesor también contiene oraciones incompletas de manera simple del habla y con estilo del habla informal.

2. La corrección del error: si algunas veces el profesor repite lo que los estudiantes hayan dicho con la forma correcta (por ejemplo, “he bugzz me”–apunta al singular de la tercera persona). Sin embargo, esta corrección no es consistente o instructiva como al enfoque de permitir a los estudiantes que expresen sus significados.

3. Preguntas reales: si, casi todas las preguntas del maestro están enfocadas en conseguir información a partir de los estudiantes. Los alumnos no están contestando preguntas intercaladamente. Sin embargo, ellos algunas veces intervienen en cambiar la dirección de la conversación.

4. Preguntas: no, porque hay un enfoque en significado antes que en precisión de forma gramatical.

5. Negación de significado: si, por parte del profesor, especialmente a lo largo del intercambio sobre quien tiene una bicicleta.

6. Instrucciones metalingüísticas: no, aunque luego de la aclaración del profesor se espera que los estudiantes utilicen la tercera persona –s en el presente simple, ella no lo dice así de esta manera las palabras.

Resumen de las 2 aulas mencionadas

No hay duda notar cuan sorprendente es la diferencia de estas transcripciones, a partir de las 2 aulas, a pesar de que las actividades en ambas aulas giran en torno al maestro. En la transcripción del aula A, el centro de atención está en la estructura de la (por ejemplo, la gramática) y en el aula B, el centro de atención está en el significado. En el aula A, el único propósito de la interacción es practicar el presente continuo, aunque el profesor aplique los acontecimientos reales del aula y algo de humor para logarlo, no hay duda sobre lo que realmente ocurre aquí. No hay interés real

en lo que los estudiantes están haciendo. Pero si en su habilidad de decirlo. Hay prioridad en enfatizar la gramática correcta, preguntas y corrección del error en la transcripción del aula A.

En la transcripción del aula B, la prioridad se centra en el significado, interacción de la conversación y preguntas reales, aunque haya unas breves referencias para la precisión gramatical cuando el profesor siente lo que es necesario.

Esquema durante la observación del aula

Las categorías que se aplicaron en el análisis de las transcripciones del aula que representan alguna de las características principales, las cuales han sido utilizadas para caracterizar diferencias de la enseñanza del segundo idioma. Muchas categorías existen y son con frecuencia combinadas para crear un esquema del aula observada. Un esquema del aula observada puede ser aplicado para describir el nivel del profesor y el estudiante. Muchos esquemas de diferentes observaciones que han sido desarrolladas para utilizar las aulas. Ellos difieren de algunos aspectos, incluyendo el número de categorías que ellos contienen, si se enfocan en descripciones cualitativas o cuantitativas, si utilizan a través de una lección o ejemplos seleccionados de la interacción del aula y si ellos están acostumbrados mientras los observadores mientras están en el aula o para analizar las grabaciones o transcripciones de tales grabaciones.

Un ejemplo de un esquema desarrollado para las aulas del segundo idioma es la Orientación Comunicativa de la Enseñanza del Idioma. El esquema de la observación (Spada y Frohlichen 1995. COLT tiene 70 categorías, que están divididas en 2 partes. La parte A, describe las practicas de enseñanza en términos de contenido, enfoque y organización a partir de diferentes tipos de actividades. La parte B describe los aspectos del idioma producido por los profesores y estudiantes. Cuando se aplica la parte A, el observador puede determinar, por ejemplo, si las actividades pedagógicas están centradas en el profesor o estudiante, si el enfoque está en la estructura del idioma o significado y si hay oportunidades valorables para que los estudiantes escojan los temas por discusión. Cuando se utiliza la parte B, el observador puede describir, por ejemplo cuanto o cuan poco los estudiantes producen el idioma, si la producción de su idioma es limitado de alguna manera, los tipos de las preguntas que los maestros hacen y como los maestros reaccionan ante los errores de los estudiantes.

El esquema de la Orientación Comunicativa de la Enseñanza del Idioma y otros como aquellos han sido aplicados principalmente en el aula investiga lo que se intenta para analizar la relación entre las diferencias de las prácticas de enseñanza y diferencias en el aprendizaje del segundo idioma. Los esquemas de observación han sido también aplicados en la práctica de nuevos maestros y en el desarrollo profesional de experiencias. La oportunidad para observar la enseñanza puede guiar el mayor entendimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza como también a las

reflexiones más críticas en nuestras prácticas pedagógicas. A continuación tenemos algunas actividades que pueden ayudar a pensar sobre los aspectos particulares de su enseñanza a través de la auto observación.

Actividad.

Observando los tipos de preguntas que haces a tus estudiantes

Muchos maestros pierden bastante tiempo haciendo preguntas. Como se lo indica en la página 100, las preguntas pueden ser divididas en 2 tipos básicos:

- Preguntas demostrativas
- Preguntas reales

La diferencia entre las 2 es que las preguntas demostrativas son aquellas en las que se las hace conociendo las respuestas, mientras que con las preguntas reales las respuestas no son conocidas por adelantado. Ejemplo de ambos tipos de preguntas:

Pregunta demostrativas: Are you a student?

(preguntó al estudiante en el aula)

Pregunta real: Where does your uncle work?

(preguntó aun estudiante cuando discutía sobre su familia)

Los maestros saben muy bien hacer muchas preguntas demostrativas que preguntas reales. Desde luego, esta alta frecuencia de preguntas demostrativas es una de las diferencias cruciales entre la interacción del aula y conversaciones en el mundo real. Los investigadores también han notado que los profesores con frecuencia dan a los estudiantes una fracción de un segundo para responder antes que ellos actúen o pregunten a otro estudiante o respondan a la pregunta de ellos mismo.

Podemos sobre los tipos de preguntas que sus estudiantes hacen ¿Cuál piensas que es el porcentaje de las preguntas demostrativas o reales de las que haces en el aula?.....¿Piensas que esto depende del tipo de actividad?.....¿Piensas que juega un papel importante las preguntas enseñadas? Si esto es así, ¿En qué contextos? Para determinar el tipo de preguntas que haces en el aula completa las siguientes actividades.

1. Graba una lección del maestro (o trabajo grupal)

2. Escucha la grabación y observa si haces más preguntas demostrativas o reales.

3. ¿Qué tiempo les das a los estudiantes para que respondan?. Necesitaras un cronómetro para responder esta pregunta.

4. ¿Hay algunas referencias del tipo de idioma que tus estudiantes producen, cuando ellos están haciendo preguntas demostrativas contra preguntas reales? Basado en tus observaciones hace lo siguiente:

- Designa una actividad que piensas que permitirá más preguntas reales en clase. Durante la actividad intenta dar a los estudiantes suficiente tiempo para que respondan.

- Graba esta actividad.

- Escucha la grabación y enfoca el tipo de idioma que tus estudiantes producen cuando hacen preguntas reales y da más tiempo para que respondan.

Además, grabando tu propia clase dada, podrás considerar si grabas la clase de otro maestro.

Retroalimentación de la información dada en el aula.

Como se lo indicó arriba, algunos cuadros de observación han sido utilizados en el aula de investigación el aprendizaje de segundo idioma. Alguno de ellos como la Orientación Comunicativa de la Enseñanza del Idioma, incluye un amplio rango de prácticas instruccionales y procesos. Otros enfoques

está en una característica específica de la interacción del aula. Por ejemplo, Roy Lyster y Leila Ranta desarrollaron un instrumento que se centra exclusivamente en las descripciones de los diferentes tipos de información en los errores proporcionados por maestros y respuestas inmediatas de los estudiantes. Este modelo fue desarrollado en aulas de inmersión francesa donde los estudiantes de segundo idioma aprenden el idioma durante la instauración de sujeto-materia, pero esto debe ser aplicado para analizar otros tipos de instrucción de segundo idioma.

Lister y Ranta (1997) desarrollaron su modelo para observar los diferentes tipos de retroalimentación correctiva con 20 horas aproximadamente con la interacción de 4 aulas de inmersión primaria de francés. Ellos iniciaron sus observaciones aplicando una combinación de algunas categorías de la parte B del esquema de la Orientación Comunicativa de la Enseñanza del Idioma y otras categorías de modelos con los cuales se analizaron la información en ambos aprendizajes, primer y segundo idioma. Como ellos examinaron los diferentes tipos de información proporcionada en las aulas de inmersión francesa, ellos ajustaron algunas de las categorías desde la fecha y también desarrollaron categoría adicionales. Esto resultó en la identificación de 6 tipos de diferentes informaciones. Las definiciones son del modelo de Lister y Ranta. Los ejemplos que provienen del aula de Inglés como segundo idioma.

Corrección explícita: se refiere a la provisión explícita de la forma correcta. Como el profesor proporciona la forma correcta, él indica que el estudiante observó que era incorrecto (por ejemplo, “Oh, you mean…….” “You should say……..”).

S: the dog run fastly

T: “fastly” no existe. “fast” no puede lleva ly. Es decir se debe aplicar “quickly”.

Reestructurar: involucra la reformulación del profesor en todo o parte de la pronunciación del estudiante, para minorar el error. Las reestructuraciones son generalmente implícitas en lo que ellos no están introducidos en, “you mean”, “use this word” o “should say”.

S1: When you’re phone partners, did you talk long time?

S2: yes, my first one I talked for 25 minutes

S1: Why you don’t like Mark?

T: Why don’t you like Mark?

S2: I don’t know, I don’t like him

Nota que en estos ejemplos el maestro no parece esperar el entendimiento del estudiante 1 S1. Es decir este estudiante solamente está repitiendo la pregunta que ha sido contestada por el estudiante dos S2.

Peticiones de aclaración: indica que los estudiantes al igual que su pronunciación fue mal entendida por el profesor o que su pronunciación está mal dicha de alguna manera y que una repetición o reformulación está perdida. Una petición de aclaración incluye las frases tan como, “Pardon me”. Esto puede también incluir una repetición del error como en, What do you mean by…… ?

T: how often do you wash the dishes?

S: fourteen

T: Excuse me. (pide aclaración)

S: fourteen

T: fourteen what? (pide aclaración)

S: fourteen a week

T: fourteen times a week? (reestructura)

S: yes, Dinner and supper

Retroalimentación metalingüística: contiene comentarios, información o preguntas relacionadas con la correcta formación de la pronunciación del estudiante, sin proporcionar la forma correcta explícita. Los comentarios metalingüísticos generalmente indican que hay error donde quiera, (por ejemplo “Can you find your error?”). También la información metalingüística generalmente proporciona algún metalenguaje gramatical que se refiere a la naturaleza del error (por ejemplo, “It’s masculine”) o una definición de la palabra en el caso de los errores del diccionario. Las preguntas

metalingüísticas también se enfocan en la naturaleza del error pero atienden a la información producida del estudiante (por ejemplo, “Is it femenine?).

S: we look at the people yesterday

T: What’s the ending we put on verbs when we talk about the past?

Producción: se refiere por lo menos 3 técnicas que los maestros deben aplicar para producir directamente la forma correcta de sus estudiantes. Primero, los maestros producen la expresión apropiada (por ejemplo, “It’s a ……”) de su pronunciación. Segundo, los profesores aplican preguntas para producir formas correctas de las preguntas (por ejemplo……”How do we say x in French?). Tercero, los maestros de vez en cuando a los estudiantes que reformulen su pronunciación.

S: my father cleans the plate

T: excuse me, he cleans the???

S: Plates?

Repetición: se refiere a la repetición del maestro, independientemente de los errores de la pronunciación del estudiante. En la mayoría de los casos, los maestros cambian su entonación para resaltar el error.

En este ejemplo, la repetición va después de la reestructuración.

S: He’s in the bathroom

T: bathroom? Bedroom. He’s in the bedroom.

Aquí la repetición es seguida por la metalingüística y corrección explícita

S: we is……

T: We is? But it’s two people, right? You see your mistake? You see the error? When it’s plural it’s we are.

En su análisis de diferentes tipos de procesos, Lister y Ranta encontraron que todos los maestros en las clases de inmersión de contenido basado en Francés se observó que ellos aplicaban la reestructuración antes que algún tipo de retroalimentación. Desde luego, las reestructuraciones se toman en cuenta por más de la mitad del total de la retroalimentación proporcionado en las 4 clases. La repetición fue al menos frecuente al tipo de retroalimentación proporcionado. Los otros tipos de procedimiento correctivos cayeron entre sí.

A continuación, los tipos de diferentes retroalimentaciones son presentados en el orden de la frecuencia más alta a la más baja. Se nota que algunos de los tipos de retroacción ocurridos en combinación tal como se lo indicó en algunos casos de arriba.

Reestructurar
Producción
Pedidos de aclaración
Retroalimentación metalingüística
Corrección explícita
Repetición.

Cuando Lister y Ranta examinaron el idioma del estudiante, el ambiente inmediatamente después de recibir los diferentes tipos de retroalimentación,

ellos encontraron que el entendimiento del estudiante fue por lo menos durante la reestructuración y más aun ocurre cuando ellos recibieron retroacción en la forma de producir pedidos de aclaración, proceso metalingüístico y repeticiones. Además, las producciones y procesos metalingüísticos fueron dirigidos en forma correcta en la pronunciación adecuada.

Lister argumentó que los estudiantes en el contenido basado en las aulas del segundo idioma son menos notables que en las reestructuraciones de otras formas de la corrección del error porque cuando las reestructuraciones son proporcionadas, los estudiantes asumen que el profesor está respondiendo al contenido antes que a la forma de su habla (see Lyster 1998). Desde luego, el doble cuestionamiento de hacer el conocimiento comprensible e incrementado del sujeto-materia del segundo idioma con instrucción del sujeto-materia que ha permitido alguna conclusión que no todo contenido de enseñanza es necesariamente bueno en la enseñanza del idioma (Swain 1988:68).

En el siguiente capítulo evaluaremos diferentes puntos de vista sobre como los idiomas son aprendidos de mejor manera en el aula y analizaremos algo de la investigación relevante para estas posiciones. Esta investigación es directamente oportunamente para preguntas tales como:

1. ¿Es la “información dada al estudiante comprensible” suficiente para el aprendizaje exitoso del segundo idioma que ocurre?

2. ¿Hay certeza que la efectividad de un enfoque en la formación del lenguaje en las aulas comunicativas?

3. ¿Hay algunas maneras para llamar la atención de los estudiantes para formar el idioma más efectivo que otro?

Actividad

Analizando la interacción en el aula.

Antes de estudiar estas posiciones y la investigación relacionada con estas, lea las siguientes 3 transcripciones. Mire estos ejemplos de alguna de las características en la interacción del aula que han sido discutidas en este capítulo.

Enfoque general de la instrucción

Esta la instrucción en la transcripción mejor descrita, tal como:
Estructura básica, donde una lección o parte de la lección está organizada alrededor de una característica específica del idioma y corrección del error es frecuente. Comunicación básica donde la lección esencialmente se basa en el significado y la comunicación de los mensajes. La corrección del error

puede estar proporcionada, pero es usualmente corta en el centro de la actividad continua.

Información dada al estudiante.

¿Qué tipo de información es proporcionada en cada transcripción? Es decir:
Información comprensible: donde el significado es la prioridad más clara en la interacción y aspecto no específico del idioma que parece ser el aprendido. ¿Cómo valorarías la calidad de la información comprensible en expresiones de la variedad y enriquecimiento del idioma aplicado, la precisión del uso del profesor de inglés, las clases de modificaciones que el profesor hace en el idioma comprensible?.
O
¿Información estructurada dada al estudiante: donde la atención de los estudiantes es explícita en una característica específica del idioma, algunas veces con la terminología metalingüística y explicaciones'

Retroalimentación.

En cada transcripción, ¿Qué tipo de retroalimentación correctiva son proporcionados?
Pedidos de aclaraciones: el profesor indica al estudiante que la pronunciación ha sido mal entendida que hay un error en este y que una repetición o reformulación se solicitada.

Reestructuraciones: el profesor repite la expresión del estudiante, aplicando formas correctas, el estudiante ha hecho un error, pero no presta atención al error y mantiene su enfoque central del significado.

Producciones: el profesor hace preguntas para producir la expresión de la pronunciación de los estudiantes, hace preguntas para producir formas correctas o pide a los estudiantes que reformulen sus expresiones.

Retroalimentación: el profesor se enfoca en la naturaleza del error por instrucción o proporcionando información sobre la correcta formación de la pronunciación del estudiante (por ejemplo, Can you see where you made a mistake?). Esto puede influir el metalenguaje (por ejemplo “It’s”, es singular no plural).

Transcripción 1

Estudiantes hablando francés en quinto grado a la edad de 10 a 11 años en Quebedo, son entrevistados 2 estudiantes mayores en el séptimo grado a la edad de 12 a 13 años, que han sido visitados en su clase. Estos estudiantes mayores tuvieron el mismo profesor, cuando ellos estaban en quinto grado, 2 años más temprano. Los estudiantes en el aula dirigían a sus preguntas a los estudiantes mayores individualmente o a ambos a la vez.

Alguna información relevante al tema de discusión: una tarea típica valorada por estas clases es para observar un programa particular de televisión o

para emplear un tiempo determinado en el teléfono hablando inglés con un compañero que es otro estudiante en el aula. Otra actividad que se refiere es la creación de cada semana de un “niño en el calendario semanal”, poster, haciendo honor a un estudiante del aula. Cada estudiante y el profesor escriben alguna cosa divertida o complementaria sobre el estudiante escogido en un poster que se muestra en el dibujo o fotos del mismo.

(T representa al maestro y S representa el quinto grado. Por dos estudiantes visitantes de séptimo grado, M representa Milene y B Beatrice)

S: When you’re older, do you want kids?

M: no

T: Why not? You say that like you’re sure. Why not?

M: we want no troubles

T: I agree. What about you Beatrice?

B: 2, I want 2

T: you want two kids?

B: if I can, I want one and one

T: that would ben ice if you can order what you want. I’ll take one girl all-dressed and one boy toasted. That would be nice if you could order them, right, n the restaurant. I want my girl ten years old and the boy 12 years old. No babies. Alright, interesting interesting question Marianne. Genevieve

S: for the both

T: both of them

S: Where you the pone partner before?

T: for one week eh? They were phone partners. Beatrice

S: Beatrice when you get-

T: When you got-it's pas

S: When you you got the poster did you um…….?

T: Did you get it the time? Like the same week?

B: no,

T: no, I don't think so eh? Yes

S: Milene, did you watch Cosby show?

T: here you mean?

M: yes

T: Do you watch it sometime? In front of the TV? And then the family watches too. All right

S: What did you like the best?

M: Kate and Alley

T: you preferred Kate and Alley. Interesting. But it's not on now. Marc

S: who's have uh, the-

T: Who was the first to get the kid of the week poster?

B: I was

T: you were the first one in group? Ah ha. Annie-Claude. Phil?

S: Where you're pone partners, did you talk long time

T: When you were pone partners, did you talk for a long time?

M: yes. My first one I talked for 25 minutes

T: the every first one you did eh? I remember that. I said to the kids five minutes for pone conversations and the first time-who was your patner? Do you remember who your partner was?

M: Marie. Francia.

T: Marie-francia. Oh boy. She was funny. Oh God what a clown that girl was. Remember her doll show and tell? She was so funny. We were laughing so much I was crying. Her first pone partner homework she talked for 45 minutes, first time. Annick

S: When you are in-

T: When you were-

S: Were is this program (¿)

B: no, it was Kate y Alley

T: we had a different show to watch. Kate and Alley. But Kate and Alley is not on now, so that's why we watch Cosby. OK. Is and the past is (writing on board)

S: was

T: was. Are, the past is……?

S: were

T: were. Were you, not are you. Not, Iam, am I it's was I. Caroline

Transcripción 2

Esto fue también grabado en un quinto grado (a la edad de 10 años). Los estudiantes y profesor están discutiendo la tarea de los “compañeros de teléfono”.

T: telephone partners. Vincent and Victoria did you talk on the pone last night? Yes? Charlie and Nathalie……well Charlie and Nathalie……Yes? Eric and Christian?

S: yes

T: you’re going to lose your chair if you continue…….all right……ok. Next…….what do you have to report about telephone partners? Do you have new partners? Anything interesting happen?

S: yes, I talk 15 minutes with Christian……..super funny at the phone

T: who’s super funny you or Christian

S: her……n…..him

T: yeah?

S: …….her

T: yea? Does he tell jokes?

S: yes(2 voices)…..Row…….row…….

S: What? I don’t understand

T: oh, well, that’s Christian. All right, Victoria?

S: (inaudible)

T: ok……..yes?

S: (inaudible)……..35 minutes

T: 35?

S: yes…….about…….and……

T: Does he talk a lot on the phone?

S: yes

T: he talks more on the pone tan in class?

S: oh……yes

T: oh, good. All right, Mark

S: (inaudible)……partner……..we were talking about……..there on the phone

T: they were on the pone the same time as you?

S: yes

T: talking to you?

S:…….thing…….same line…….

T: in English or French?

S: no sometimes in French but ah, in French……..in ah, and the other one…….in English.

T: so you just say, “if you’re going to insult me, insult me in English at least eh?”

S: and Mark…….. Mark he……ah, Annie, Annie……he ah

T: eh?

S: and Mark……..Annie, Annie, he ah

T: Annie that’s your sister

S: yes and …….Mark, he was yelling ….on the pone……..and……..back and he was yelling

T: Mark was yelling

S: yes

T: Quiet. Mark yelled? Ahh! We know a secret? OK, interesting, Annie?

S: I talked to Eric. I talked 15 minutes, I thing he……I think he…….with Mark …..just like Matthew.

T: he talked like Matthew?

S: no, just like Matthew his partner……..

Transcripción 3

Esto fue grabado en una aula de 10 estudiantes de la edad de 15 años, quienes han estado recibiendo clases de inglés como en segundo o idioma extranjero. Por pocas horas a la semana, a partir del quinto grado a la edad de 10 años.

La actividad involucra a estudiantes principiantes para trabajar en una tarea asignada. El profesor también trabaja con estudiantes o con el grupo completo.

T: keep that and the pass i ton…….(handing out homework sheets). Come on!

S: (mutters and coughts)

T: shh! Which tense is that?

S: present?

T: What do you hange present to?

S: ah.

T: What tense is that? What tense is that? You finished? You can start your homework?

S: (no response)

S: can you write uh……the same?

T: no, no you can write i ton the sheet. It's not neccesary to, it's not neccesary, you can just write i ton that…….save uh save your money……..How many people are not finished with the blackboard? Ok, Go on

S: (several students raise their hands)

T: Which tense is that?

S: uh……uh……present?

T: What tense is that?

S: (no response)

T: something wrong?

S: yes

T: I think you'd better take another look. How you doing? Ah, past, must change to, always look back if you're no sure.

S: past

T: Which one? This one? Yeah?

S: (no response)

T: right. Ok. So, wait. (sighs) Stephane! Stephane! Stephane! What verb is that?

S: Can you tell me. Excuse me?

S: Have?

T: Have. What verb is that?

S: know

T: Which is which verb?

S: yeah, I know……to…….because, you change past, for the past perfect

T: right

S: oh……

T: But why did you put,

S: Have had a party?

T: yes!

S: Hein?

S: Had had……

S: had/aed/had…….

T: uh, you got a problem. What's the past participle of go?

S: (group grumbles)

S: have gone

T: shh, how many people are still not finished with the blackboard exercise?

S: (some raise hands)

T: ok…….couple of more minutes. When you're finished, do the sentences on the sheet. If you don't finish it in the class, you have to finish for homework. So I suggest you start working. Write, yeah numbers one to twenty.

S: can we answer on the sheet?

T: yes. You can use the sheet. You don't have to use the piece of paper.

S: (muttering)

T: sai to…….said to……..when we have said to what do we change it to?

S: aha!

T: ok, for each sentence to……..what's your problem? We couldn't. N apostrophe T. Guy?

S: (Guy stops doing whatever it was)

T: thank you

S: (group laughs)

T: no, the possessive, your…….right? I have my pencil? You have your pencil? We have……

S: uh……

T: and what tense is that ……said?

S: past?

T: yeah…….everybody…….E V E R Y……

S: oh

T: ok,? Is there anyone who's still not finished with the blackboard.

S: Luc……

S: (group laughs)

T: really?

S: Yep

T: well, if you'd stop talking

S: (class laughs)

T: What tense is that? What do you change it to?

S: What tense is that?

T: past tense of the verb do. No, I did my work. She did. QUESTIONS?

S: oh

T: it's not neccesary to use a sheet of paper. You know. Yes, you can do i ton the sheet. Sabe yourself some Money, it's not neccesary to……..

S: (ianudible)

T: boy, you're really zipping along there, aren't you Guy?

S: ha ha

Resumen de las transcripciones

Las diferentes transcripciones en algunas formas. La primera de las 2 transcripciones representa las lecciones que tienen significado como su enfoque primordial y la tercera transcripción es una lección que se forma enfáticamente. Sin embargo, la primera de las 2 transcripciones también difiere de una a otra de las formas importantes. A continuación hay un resumen de descripción de las 3 transcripciones con referencia para las características específicas detalladas en las páginas 106-7.

Parte de la lección presentada en la Transcripción 1, representa la instrucción que es la mejor descrita como comunicación basada. El énfasis en esta actividad está en mensajes comunicativos donde el significado es la prioridad clara en la interacción. De tal manera, el tipo de información proporcionada es comprensible. Esto no significa que no hay la retroalimentación con información correctivo. Por lo contrario, el profesor con

frecuencia interrumpe brevemente para proporcionar a los estudiantes el proceso de información en sus errores. Como hemos visto en la transcripción, retroalimentación con información correctivo del maestro también varía. Ella aplica la repetición algunas veces y también da aclaraciones, producciones y retroacción con información metalingüísticos. Alguna de estas estrategias correctivas interfieren con el enfoque total del significado y comunicación.

La Transcripción 2, representa una lección en la que hay un enfoque exclusivo en el significado. El aspecto no particular del idioma que es enseñado y no finalmente no da retroalimentación con información correctivo proporcionado. Cuando el profesor da la corrección, es casi siempre en respuesta al contenido y no en la forma de la proporción del estudiante. De tal manera, este segmento representa una comunicación basada en la lección, pero difiere considerablemente e la transcripción 1 en la que no hay atención para formar el idioma. El tipo de información proporcionada es comprensible.

La transcripción 3, difiere significativamente a partir de la Transcripción 1 y 2. En esta lección el énfasis está en la forma gramatical específica y hay instrucción considerable metalingüística. Así que esta parte es mejor descrita como la estructura basada y hay considerable información ante lo estructurado.

La retroalimentación con información correctiva del maestro es también principalmente metalingüística con muy pocas correcciones o producciones.

Actividad

Observando cómo responden a los errores los estudiantes

Siempre que los maestros experimentan en descubrir las diferencias entre lo que ellos piensan hacer y lo que ellos actualmente hacen en sus clases y la experiencia de observarse ellos mismo analizan su entorno en el idioma (vía audio grabaciones) que puedan ser reveladas. Por ejemplo, algunos maestros reportan que ellos nunca corrigen los errores de los estudiantes. Después de observarse entre sí, sin embargo, ellos descubren lo que ellos dan dentro de la retroalimentación con información en errar, pero en diferentes maneras en las cuales se diferencian lo que ellos esperan. Por ejemplo, un profesor puede que nunca proporcione las explicaciones, metalingüísticas cuando los estudiantes hacen errores, pero desde luego reacciona con una variedad de expresiones fáciles, gestos o movimientos en la entonación. En esta actividad, se enfoca la corrección del error por seguir las instrucciones o continuación.

En una clase que estás enseñando:

1. Escoge una actividad que el profesor encuentra, pero donde los estudiantes tengan oportunidades para hablar frecuentemente.

2. Video o audio- grabado de 20 minutos de esta actividad

3. Escuchar la grabación. Enfocar la atención en si tu proporcionas a los estudiantes retroalimentación con información en las formas que ellos utilizan para expresarse. ¿Con qué frecuencia haces esto?

4. ¿Hay errores particulares que siempre se corrige? ¿Hay otras que tu no corriges – también porque tu no escoges para corregir o porque tu no notaste a la vez?

5. ¿Tienes tendencia para reaccionar en errores de diferentes manera (por ejemplo, tu respondes al vocabulario de error más frecuentes o en formas que difieren de la frecuencia y tipo de conexión que das cuando los errores gramaticales están hechos?
6. ¿Cómo pones atención los estudiantes en sus errores? ¿Proporcionan la forma correcta, por ejemplo a través de repeticiones? O ¿tú creas una oportunidad para los estudiantes para el auto corrección, por ejemplo, a través de la producción, repetición para la aclaración o simplemente durante un gesto de expresión fácil que es para llamar la atención hacia un problema? ¿Varias los procesos de la corrección del error o tiendes a aplicar el mismo proceso de todo el tiempo?

Después de esta auto observación y análisis, piensas sobre lo que has aprendido, sobre tu enfoque a la corrección del error. ¿Tuvieron algunas sorpresas? ¿Descubriste una estrategia para la conexión del error, que no fuiste capaz de aplicar? Desde luego, descubriste una estrategia particular que aparenta estar más efectiva que otra. Podrías considerar hacer la siguiente actividad descrita a continuación.

1. Video o audio-grabación de otra lección

2. Aplique solo una estrategia de la corrección del error en esta lección (o una parte de esta)

3. En otra lección (o parte de esta) aplique una diferencia de la estrategia de la corrección del error y grabe esto bien.

4. Observa o escucha las grabaciones para ver si hay alguna diferencia en las respuestas de los estudiantes para los diferentes de corrección del error. Probablemente necesita hacer esto algunas veces.

Además para grabar su propia enseñanza, podría considerar observar y grabar la clase de otro profesor.

Resumen

En este Capítulo hemos descrito algunas de las maneras las diferencias de las características de la segunda instrucción del idioma que pueden ser descritas. Hemos representado las descripciones y ejemplos de cómo las aulas difieren en términos de su enfoque instruccional y el tipo de

información dada al estudiante y proceso de retroalimentación correctivo, que han tenido una oportunidad de enseñar tu propia enseñanza. En el Capítulo 6 estudiaremos algunas de las aulas que investiga lo que has indagado en las relaciones entre el aprendizaje del segundo idioma y diferentes tipos del inicio instruccional, interacción y retroalimentación de información correctiva.

6 APRENDIENDO UN SEGUNDO IDIOMA EN EL AULA

5 propósitos para enseñar en el aula

La enseñanza de las metodologías en el aula en las transcripciones que eran presentadas en el Capítulo 5 difiere entre ellos los cuales reflejan diferentes puntos de vista teóricos concernientes a la forma más efectiva para aprender un segundo idioma en el aula.

Las teorías que se han planteadas como mejor manera para aprender un segundo idioma en el aula y enseñanza de métodos han sido desarrollados para ponerlas en práctica. Pero la única manera de responder la pregunta ¿Qué propósitos teóricos sostienen la promesa más grande para mejorar el aprendizaje del idioma en las aulas? Es a través de la indagación que los investigadores específicamente relacionan entre la enseñanza y el aprendizaje.

Ambas investigaciones, tanto formal como informal son necesarias. La investigación formal involucra control cuidadoso de los factores que pueden intervenir en el aprendizaje. Esto con frecuencia se aplica a lo largo de varios profesores y estudiantes para intentar limitar la posibilidad del entorno inusual de 1 o 2 individuos que podrían crear una impresión engañosa sobre lo que uno esperaría en general. Los investigadores hacen este tipo de

trabajo algunas veces se sacrifican naturalmente para asegurarse que estos factores estén bajo la investigación a través de diferentes grupos que son comparados.

La investigación informal con frecuencia involucra números pequeños, desde luego solo una clase con un profesor y el énfasis no está en lo general, pero si en lo que es particular sobre este grupo o este profesor. Mientras la investigación formal puede agregar los propósitos teóricos, la investigación informal, incluida la investigación que lleva el maestro en su aula, es también esencial. Es necesario decir a los profesores que el trabajo es un contexto que puede fracasar con otro.

En este Capítulo examinaremos 5 propósitos para enseñar en el aula, ejemplos estudiados de la interacción de las aulas para demostrar como los propósitos se aplican en la práctica del aula y discutir como las conclusiones de alguna de la investigación de la adquisición del segundo idioma. En cada propósito los estudios importantes serían presentados, discutidos y comparados con otros. A continuación presentaremos los propósitos que hemos presentado.

1. Conseguir lo correcto desde el inicio
2. Decir lo que significa y significar lo que dice
3. Escuchar……y leer
4. Enseñar lo que es enseñable

5. Obtener lo correcto al final

1.- Conseguir lo correcto desde el inicio

El propósito de conseguir lo correcto desde el inicio para enseñar el segundo idioma probablemente la mejor descripción de la manera en que a muchos de nosotros nos enseñaron como un segundo idioma en el colegio. Esto incluye los enfoques tradicionales discutidos en el Capítulo 5, traducción de gramática y enfoques audio linguales.

Los ejemplos, que están a continuación reflejan la enseñanza audio lingual del idioma. El énfasis está en el idioma oral, pero los estudiantes raramente utilizan el idioma espontáneamente. Los profesores evitan dejar a los estudiantes principiantes a hablar libremente por que esto les permitir hacer errores. Los errores, es decir, podrían convertirse en hábitos. De tal manera que esto es mejor para prevenir los malos hábitos antes que aquellos ocurran.

Ejemplo 1

(Un grupo de estudiantes de quince años de edad involucrados en el ejercicio basado en el presente simple de los verbos en inglés.)

S1: and uh, in the afternoon, uh, I come home and uh, uh, uh, I uh,washing my dog
T: I wash

S1: my dog

T: Every day you wash your dog?

S1: no [ben].

S2: Il n'a pas de chien! (=he doesn´t have a dog)

S1: non, mais on peut le dire! (=no, but we can say we do!).

Claramente en este caso la experiencia real de los estudiantes con su perro (o incluso el hecho que haya o no haya tenido un perro) fue importante. ¿Qué pasó con el uso correcto del verbo en presente simple?.

Ejemplo 2

(un grupo de estudiantes de 12 años de edad que estudian el inglés como idioma extranjero)

T: repeat after me. Is there any butter in the refrigerator?

Class: Is there any butter in the refrigerator?

T: there's very Little, Mom

Class: there's very butter, Mom

T: Are there any tomatoes in the refrigerator?

Class: Are there any tomatoes in the refrigerator?

T: There are very few. Mom

Class: There are very few, Mom. (etc)

Para la repetición. Los estudiantes no han obtenido la razón que involucra o que piensan sobre lo que dicen. Desde luego, algunos estudiantes que no tienen idea de lo que significan las oraciones, exitosamente las repiten de alguna manera, mientras que sus mentes se alejan de otros casos.

Conclusiones de la investigación

Muchos estudiantes adultos, especialmente aquellos con buen conocimiento metalingüístico de su propio idioma, expresan una preferencia para en el enfoque de la estructura básica. Los enfoques audio linguales fueran aplicados exitosamente con motivación en los estudiantes adultos en aprender programas para el personal del gobierno en los Estados Unidos. Sin embargo, hay poca investigación en las aulas que ayuden a tales enfoques para que los estudiantes comunes de colegio los aprendan. De hecho, en la frecuencia fracasada de la traducción de la gramática tradicional y métodos audio linguales para la producción, fluidez y precisión en los estudiantes de segundo idioma los cuales sostienen el desarrollo de enfoques comunicativos a ser enseñados en primer instancia.

Los defensores de la enseñanza comunicativa del idioma han declarado que el idioma no está aprendido por la acumulación gradual de una expresión después de otra. Ellos sugieren que los errores son naturales y en parte valorables en el proceso del aprendizaje del idioma. Además, ellos creían que la motivación de los estudiantes con frecuencia se reprimía por una insistencia en conexiones en las edades tempranas del aprendizaje. Estos

componentes del propósito “conseguir lo correcto a partir del inicio” argumenta lo que es mejor para incrementar en los estudiantes el desarrollo de la fluidez antes que la precisión.

Recientemente, algunos investigadores y educadores han reaccionado sobre la tendencia de la enseñanza comunicativa del idioma y han recibido lo concerniente que permite a los estudiantes la libertad sin corrección e instrucción explícita que guiará la fosilización temprana de los errores. Una vez nuevamente escuchamos la necesidad para hacer seguro que los estudiantes “obtengan lo correcto desde el inicio”

Lamentablemente, la poca investigación realizada ha sido hecha para probar la hipótesis de un énfasis primario en formarse en cada etapa del aprendizaje del idioma lenguaje a lo largo de la carrera para guiar el alto nivel de perfección lingüística y conocimiento del cual se logró cuando el énfasis primario esta en el significado en las etapas tempranas. Se hace esta investigación, para comparar los grupos que son similares en todos excepto para el tipo de instrucción que ellos reciben. Sin, embargo, no es fácil para los investigadores encontrar la comparación apropiada de los grupos por otra parte, hay muchas partes en el mundo donde se encontró solo tipos tradicionales de la enseñanza del idioma con el énfasis en la información metalingüística del aprendizaje e interpretar la expresión a partir de su inicio. En estos grupos, no hay aulas donde la enseñanza del énfasis primario en el significado de las etapas tempranas sea adquirida. Por otro

parte, la amplia adopción de la enseñanza comunicativa del idioma en los últimos años ha significado que otras partes del mundo es muy difícil hacer comparaciones con las aulas que están principalmente orientadas a la forma, porque estas clases simplemente no existen. No obstante, algunas conclusiones de la investigación en el aula donde se está aprendiendo un segundo idioma es para permitirnos valorar la influencia de la instrucción que está fuertemente orientada al enfoque de “obtener lo correcto desde el inicio”. Esto incluye los estudios descriptivos del desarrollo del inter lenguaje en los estudiantes de segundo idioma en programas audio lingual y estudios del desarrollo de la precisión del segundo idioma en los estudiantes del aula quienes han recibido diferencias entre la forma y significado basado.

Ejercicio 1: Modelo del ejercicio audio lingual

Después de los años 70, Patsy Lightbown y su compañero en Quebedo – Canadá llevaron una serie de investigaciones longitudinales y seccional en el efecto de la instrucción audio lingual en el inter lenguaje del segundo idioma del desarrollo del francófono del idioma de los estudiantes, a la edad de 11 a 16 (Lightbown 1983, 1987). Los estudiantes en estos programas típicamente participaron en los tipos de repetición y la práctica del modelo del ejercicio que vemos en los ejemplos 1 y 2. Los investigadores comprobaron los aspectos de la adquisición de los estudiantes de morfemas gramaticales en inglés (tales como el prural –s y el progresivo –ing) con el orden natural de la adquisición por la falta de estructuración de los

estudiantes en el segundo idioma. El resultado indicaba algunas diferencias entre el orden natural y el orden en que estos estudiantes del aula lo producían. Estas conclusiones sugieren que el tipo de instrucción dada, en una aula regular en la práctica de los modelos de ejercicios que contribuyeron en las alteraciones del desarrollo en el inter lenguaje natural del estudiante. Sin embargo, mientras que los estudiantes eran capaces de producir una forma particular (por ejemplo la forma del ing) con alto grado de precisión por un tiempo después de su instrucción que ha sido enfocada en esto, la misma forma que fue producida con disminución considerable de la precisión y frecuencia, cuando esto no esté siendo practicada en clase y cuando se utiliza otra forma, (por ejemplo el singular de la tercera persona en presente simple) desde luego hecha a través del ejercicio. Estas conclusiones facilitan el enfoque exclusivo en la precisión y practica de formas gramaticales particulares, lo que no significa que los estudiantes serán capaces de utilizar las formas correctas una vez que otras formas se presentan. Sorprendentemente este tipo de instrucción no parece desarrollarse con fluidez y también en las habilidades comunicativas.

Estudio 2: más práctica de la gramática comunicativa.

Sandra Savignon en 1972 estudió las habilidades lingüísticas y comunicativas de 48 estudiantes involucrados con los cursos de idioma Francés en una Universidad Americana. Los estudiantes estuvieron en 3 grupos, todos estos recibieron la misma cantidad de horas por semana de

instrucción audio lingual donde el enfoque estuvo en la práctica y manipulación de las formas gramaticales. Sin embargo, el grupo comunicativo tuvo una hora adicional por cada hora dedicada a las tareas comunicativas en el esfuerzo de animarlos en la práctica del francés creativo significativo y formas espontaneas; el grupo cultural tuvo una hora extra dedicada a las actividades dirigidas en el francés los mismos que estuvieron divididos para adoptar conciencia del idioma Francés y a través de películas culturales, música y arte y el grupo de control que tuvo una hora adicional en el idioma en el laboratorio con ejercicios similares de gramática y pronunciación para aquellos que tuvieron sus periodos regulares de clase.

En las pruebas para medir las habilidades lingüísticas y comunicativas del estudiante donde fueron administrados antes y después de la observación si hubo algunas diferencias significativas entre los grupos que seguían estas medidas. Las pruebas de la competencia lingüística están incluidas en una variedad de pruebas gramaticales, evaluaciones del maestro en las habilidades de habla y cursos de grado. Las pruebas de competencia comunicativas incluidas las medidas de fluidez y la habilidad para entender y transmitir información es una variedad de tareas en las mismas que se incluyen: (1) deserción con un hablante nativo de francés, (2) entrevista a una hablante nativa de francés, (3) reporte de los hechos sobre sí mismo o alguna actividad reciente y (4) descripción de actividades en curso.

Los resultados no revelados entre las diferencias significativas y grupos de medidas de competencias lingüísticas. Sin embargo, el grupo comunicativo

obtuvo el puntaje más alto que el grupo 2 en la cuarta prueba comunicativa desarrollada en el estudio. Savignon interpretó estos resultados como ayuda para afirmar los programas del segundo idioma los que se enfocan solo en la expresión y no en que estuvieron los estudiantes suficientes para desarrollar habilidades de comunicación en el segundo idioma.

Estudio 3: gramática más práctica comunicativa

Es un estudio similar, Carol Montgomery y Miriam Eisenstein en 1985, estudiaron un grupo de estudiantes adultos que recibían un componente adicional comunicativo para su regular instrucción de la gramática básica. Este grupo estaba siendo comparado con un grupo que recibía solo el curso de gramática. Los investigadores reportaron que los estudiantes de Inglés como segundo idioma tanto principiantes como de nivel intermedio captan las actividades comunicativas, dentro de lo normal cursos de gramática requerida hecho en el mayor desarrollo del acento, vocabulario, gramática y comprensión, que aquellos estudiantes quienes recibían solo el curso de gramática requerida. Algo inesperado, fue el área de mejoramiento más grande para el grupo del mundo real en la práctica comunicativa que era la expresión de la gramática.

Interpretando la investigación

Los estudios realizados proporcionan prueba para ayudar a las instituciones, a profesores y estudiantes sobre la instrucción básica en “obtener lo correcto desde el inicio” el propósito tiene limitaciones importantes. Los estudiantes de la instrucción básica en lo audio lingual y gramática que son con

frecuencia incapaces de comunicar sus mensajes e intenciones de manera efectiva en el segundo idioma. La experiencia también ha mostrado principalmente o exclusivamente los enfoques de la gramática básica para enseñar a hacer más no a ser garante de que los estudiantes desarrollen altos niveles de precisión y conocimiento metalingüístico. De hecho, es frecuente la dificultad para determinar que estos estudiantes conozcan sobre el idioma enseñado; el énfasis del aula en la precisión, usualmente en los resultados de los estudiantes que están cohibidos no tendrán oportunidades en aplicar su conocimiento para la comunicación. Los resultados de estos estudios sostienen que los estudiantes se benefician a través de oportunidades en la práctica comunicativa con contextos donde el énfasis esta en el entendimiento y significado de la expresión.

Es importante enfatizar que los estudios de Savignon, Montgomery y Einstein, todos estos temas recibieron su instrucción regular y gramática enfocada y diferencia en las expresiones de la presencia o ausencia del componente práctico comunicativo, en otras palabras estos estudios ofrecen apoyo para la hipótesis de la instrucción del significado básico que es ventajoso, que no es la instrucción de la forma básica. Las contribuciones de la práctica comunicativa y la instrucción de la gramática enfocada que será discutida, en detalle en relación en los propósitos de “enseñar lo que es enseñable” y “obtener lo correcto al final”.

2. Decir lo que significa y significar lo que dice.

Este es el punto de vista teórico destacado del entorno del profesor-estudiante en la transcripción del aula B (en el Capítulo 5). Basado en la

hipótesis interaccionista, de “decir lo que significa y significar lo que dice”, enfatizar la necesidad para que los estudiantes tengan acceso a los inicios significativos y comprensibles a través de las interacciones de conversaciones con maestros y otros estudiantes. Ellos argumentan que cuando los estudiantes se dan la oportunidad de aceptar las actividades significativas, ellos se obligaron a negociar para obtener el significado, es decir, expresar y aclarar sus intenciones, pensamientos, opiniones, etc, de alguna manera que les permitía llegar al entendimiento mutuo. Esto especialmente es verdadero cuando los estudiantes están trabajando juntos para cumplir una meta particular, por ejemplo, en la instrucción de la tarea básica. La negociación gira entorno a lo que ellos afirman permiten a los estudiantes adquirir las formas del idioma, las palabras y las estructuras gramaticales que llevan el significado que ellos están atendiendo.

La negociación para obtener el significado está hecha a través de una variedad de modificaciones que naturalmente surgen de la interacción. Por ejemplo, los estudiantes se contestarán mutuamente o su profesor les dará aclaración,. Confirmación, repetición u otros tipos de información como ellos lo entiendan para negociar el significado. Esto puede ser observado en las transcripciones del aula B.

Busca casos de negociaciones para obtener el significado en los ejemplos, a continuación compara esto con los ejemplos dados para el propósito “obtener lo correcto desde su inicio”.

Ejemplo 3:

(El profesor y el estudiante de la clase B) los estudiantes están chequeando las respuestas en una tarea escrita.

S: me and Josée, we don´t have the same as her

T: that's fine, yeah, because there'll be different answers.

S: why.....uh, we do that with a partner?

T: simply so you can consult.

(En los ejemplos 4, 5 y 6 en un grupo de estudiantes de 12 años están discutiendo con su profesor sobre un cuestionario de sus mascotas)

Ejemplo 4

S: the fish is difficult to wash?

T: fish is difficult to wash?

S: yes

T: fish…….oh, not so difficult. Fish are difficult to wash?!? What's your uh……[question]?

S: Do you have an animal? Yes, I do. Do you ever feed it? Yes, r-

T: Do you know what "feed" means?

S: ah, no, it's uh…….?

T: to give food to it

Ejemplo 5

T: How often do you walk your dog?

S: never

T: Why?

S: because I don't have a dog

Ejemplo 6

S: and what is "feed"?

T: Feed? To feed the dog

S: yes, but when I don't have a……..

T: if you don't have a dog, you skip the question

Ejemplo 7

(Estudiantes del aula B, hacen una actividad al despertar en la mañana)

T: How are you doing a morning?

S1: I'm mad!

S2: Why?

T: oh boy. Yeah, why?

S1: because this morming, my father say no have job this morning

T: your father has no more job this morning? Or you have no job?

S1: my father

Cuan diferentes son estos ejemplos de la interacción que no tiene sentido, con frecuencia lo observado en las aulas donde el énfasis esta en “obtener lo correcto desde el inicio”. Estos intercambios reales de la información que deben seguramente mejorar la motivación de los estudiantes para que participen en las actividades del idioma aprendido. ¿Pero ellos están obligados a esta posición, que permite el éxito de la adquisición del idioma?

Conclusiones de la investigación

La mayoría de las investigaciones están directamente examinadas al propósito “decir lo que significa y significar lo que dice” lo que ha sido descrito en la naturaleza, enfocado en tales valoraciones tales como: ¿Cómo la negociación que toma lugar en las aulas que difiere desde lo observado en los conjuntos naturales? ¿Cómo el profesor contra el estudiante centrado de la organización del aula contribuye a diferencia en la interacción de conversación? ¿Los tipos de tareas contribuyen a diferentes clases de modificaciones interaccionales? Algunos estudios también han examinado las relaciones entre las modificaciones entre la interacción de conversa y comprensión. La cuarta investigación reciente ha tomado el siguiente paso y explorado los efectos de la interacción en la adquisición de las características específicas lingüísticas. Hay pocos estudios relevantes para el propósito interaccionista.

Estudio 4: grupo de trabajo y estudiante del idioma

Uno de los estudios más tempranos para valorar los diferentes tipos de los modelos de la interacción en las clasificaciones del segundo idioma, fue llevado a cabo por Michael Long y sus colegas en 1976. En su estudio con estudiantes adultos de inglés como idioma aprendido en México, las diferencias en la calidad y cantidad del idioma del estudiante en el grupo de trabajo contra las actividades del profesor fueron investigadas. Ellos encontraron que los estudiantes no solo produjeron gran cantidad sino que también consiguieron una gran variedad del habla en el grupo de trabajo que en las actividades del profesor. No obstante, en las actividades del profesor centrado, los estudiantes, principalmente respondían a las preguntas del profesor y raramente iniciaban el hablan por si propio. En contraste, el idioma del estudiante en la actividad del grupo de trabajo fue completo con preguntas y en muchas ocasiones donde los estudiantes tomaron la iniciativa para hablar de manera espontanea. Además, las actividades del estudiante permiten una gran variedad de funciones del idioma como (por ejemplo, desacuerdo, hipotizando, solicitando, aclarando y definiendo).

Aunque este estudio fue pequeño, involucra solo que 2 parejas de estudiantes y 2 lecciones de 40 minutos, esto fue uno de los primeros estudios para ayudar sobre como las oportunidades para la interacción del grupo de trabajo puede ser muy bueno para el aprendizaje del segundo idioma.

Estudio 5: estudiantes hablando para estudiantes

Patricia Porter analizó el idioma producido por los estudiantes que realizaba un atarea en parejas. Hubo 18 sujetos en el estudio: 12 hablantes no nativos de inglés quienes su primer idioma era el español y 6 hablantes nativos de inglés. Los hablantes no nativos eran de etapa intermedia o estudiantes avanzados del inglés

Cada sujeto estaba respondiendo para participar en discusiones separadas con un hablante de cada uno de los 3 niveles. Por ejemplo, un hablante de nivel intermedio tuvo una conversación con otro hablante de nivel intermedio, un hablante de nivel avanzado, es para comparar el habla de los hablantes nativos y no nativos en conversaciones tal como comparar las diferencias a través de los niveles de la precisión en estas parejas de conversaciones.

Los estudiantes hablaron más con otros estudiantes que con hablantes nativos. También, los estudiantes produjeron más conversación con nivel avanzado que con compañeros de nivel intermedio, en parte porque las conversaciones con los estudiantes avanzados, tardaron. Porter estudió el número de errores gramaticales y vocabulario e inicios falsos y encontraron que el habla de los estudiantes no mostró diferencias a través de los contextos. Es decir, que los estudiantes del nivel intermedio no hicieron algunos errores con otro hablante de nivel medio que ellos hicieron con avanzados o hablante nativo. Esto es, una conclusión particularmente

interesante porque denomina pregunta de argumento que los estudiantes necesitan para hacer expertos en un modelo de un hablante nativo (por ejemplo, el profesor). A la vez si estamos seguros que ellos producen menos errores.

Sobre todo. Porter concluyó que los estudiantes no pueden siempre proporcionarse mutuamente la precisión gramatical, los estudiantes pueden ofrecerse mutuamente la práctica comunicativa que incluye la negociación del significado. Los colaboradores del propósito “decir lo que significa y significar lo que dice” lo cual argumenta lo que es precisamente esta negociación para obtener el significado que es esencial para la adquisición del idioma.

Estudio 6: idioma del estudiante y nivel de competencia

George Yule y Doris McDonal en 1990 investigó si el rol de los estudiantes de diferente nivel tiene gran importancia en 2 formas de tareas de comunicación que permite las diferencias en su comportamiento interactivo. Para hacer esto ellos tomaron una tarea de 2 estudiantes para la información comunicativa sobre la ubicación de diferentes construcciones de un mapa y la ruta para conseguir la adquisición. Un estudiante es relacionado como el “remitente” tuvo un mapa con una ruta deliberada en este trabajo del hablante fue descrita en la ruta deliberada para el otro estudiante, de modo que el puede deliberar la ruta de un mapa similar. La tarea se constituye en un desafió por el hecho que haya diferencias menores entre los mapas.

Para determinar si hubiera alguna diferencia entre las interacciones acorde a la competencia relacionada con los 40 participantes, en los diferentes tipos de estudiantes que estuvieron unidos en parejas. Un grupo que consistía en estudiantes de alta competencia e el papel del remitente y estudiantes con baja competencia como remitente y otro grupo con los receptores de baja competencia con los remitentes de alta competencia.

Los resultados que mostraron cuando los estudiantes de baja competencia estuvieron como “remitentes”, las interacciones fueron considerablemente más extensas y más variadas que cuando los estudiantes de alta competencia eran “remitentes”. La explicación proporcionada para esta fue que los remitentes de alta competencia tendían a actuar como si el recibir de bajo nivel, tuvo poca contribución para hacer en la fiscalización de la tarea. Como un resultado, los remitentes de bajo nivel estuvieron casi forzados para tomar un papel muy pasivo y dijo muy poco para completar la tarea. Cuando los estudiantes del nivel más bajo estuvieron en el papel del remitente, sin embargo, mucha negación de significado y una gran variedad de interacción entre los 2 hablantes. Basado en estas conclusiones, los investigadores argumenta que los profesores deberían localizar más a los estudiantes avanzados en roles menos dominantes de actividades de pareja con estudiantes de nivel más bajo.

Estudio 7: interacción y comprensibilidad

En uno de los que estudios para investigar los efectos de diferentes condiciones en la comprensión, Teresa Pica, Richard John y Katherinne Douhty en 1987 encontraron que la interacción modificada permite los niveles más altos de la comprensión del inicio modificado. En su estudio, 16 estudiantes contestaron las siguientes instrucciones y completaron una tarea hasta de uno o dos condiciones diferentes. En el inicio modificado del grupo, los estudiantes escucharon un guion leído por un hablante nativo. El guion ha sido simplificado en un número de algunas maneras la fácil comprensión. Por ejemplo, hubo repetición y parafraseada, construcciones de gramática simple y vocabulario, etc. En la interacción modificada del grupo, los estudiantes escucharon a un guion que contenía la misma información pero que no ha sido simplificada de alguna manera. Desde luego, como los estudiantes que escucharon el guion que fue leído, ellos fueron animados para responder preguntas y buscar ayuda verbal cuando tuvieran alguna dificultad siguiendo las direcciones. Los estudiantes quienes tuvieron la oportunidad de captar la interacción, piden aclaración de preguntas y chequean su comprensión como que si ellos estuvieran escuchando las instrucciones comprendidas mucho más que los estudiantes que recibieron un conjunto simplificado de instrucciones para hacer la tarea, pero no tuvieron la oportunidad para interactuar mientras la completaban.

Estudio 8: interacción y desarrollo del segundo idioma.

Alison Mackey en 1999 llevó a cabo uno de los pocos estudios que ha estudiado directamente, los efectos de los diferentes tipos de la interacción en el aprendizaje en el segundo idioma. En este estudio, los estudiantes estuvieron involucrados en diferentes tareas comunicativas con hablantes nativos del idioma aprendido. Las tareas fueron diseñadas para proporcionar contextos para los estudiantes para que produzcan formas de preguntas. El grupo 1 incluye a los estudiantes quienes interactuaron con hablantes nativos. En estas interacciones, el inicio fue modificado como los participantes para aclarar su significado. Los estudiantes en el grupo 2 no captan las conversaciones de interacción con hablantes nativos. Desde luego, ellos observaron las interacciones entre los estudiantes y hablantes nativos del grupo 1. El grupo3 incluyó a los estudiantes y hablantes nativos que participaron en las mismas tareas comunicativas como en el grupo 1, pero el inicio de los estudiantes fue pre-modificado. Es decir que los hablantes nativos aplicaban el idioma que había sido simplificado y escrito para marcar un nivel del idioma que fuera comprensible para los estudiantes. No hubo negociación para obtener el significado entre los hablantes de este grupo. Los resultados indicaron que los estudiantes captaron las conversaciones en las interacciones que producían formas de preguntas más avanzadas que los estudiantes en el segundo grupo experimental.

Estudio 9: interacción con reestructuraciones

En otro estudio, Alison Mackey y Jenifer Philp en 1998 observó nuevamente el desarrollo de las formas de preguntas en relación para la interacción negociada. En esta investigación, el enfoque fue una característica particular de la interacción, y reestructuras. Como de describió en el Capítulo 5, las reestructuraciones son parafraseo de la precisión del estudiante que involucra el cambio o más componentes de la precisión mientras se mantiene el significado, en su estudio Mackley y Phil estuvieron interesados en descubrir si los estudiantes que recibieron el inicio intencionalmente modificado sin reestructuraciones. Los resultados que mostraron que los estudiantes que estuvieron en etapas avanzadas en el desarrollo de preguntas más que de interacción con reestructuraciones que ellos tuvieron la interacción sin reestructuraciones. Los estudiantes que estuvieron en las etapas menos avanzadas del desarrollo de preguntas que no se difieren acorde l tipo de interacción donde ellos estuvieron expuestos.

Interpretando la investigación

La investigación descrita a continuación indaga los factores que contribuyen a la cantidad y calidad de interacciones entre los estudiantes de segundo idioma que han dado alguna información útil para la enseñanza. Ciertamente, el trabajo temprano de Long y sus colegas en 1976 y las

conclusiones de Porter en 1986 y de Yule y McDonald en 1990 han contribuido para el mejor entendimiento de cómo el grupo organiza y trabaja en pareja de manera más efectiva en el aula

Los estudios de Mackey y Phil son casi uno de los pocos estudios que han sido diseñados para medir el desarrollo del segundo idioma en relación a los diferentes aspectos de la interacción de la conversación. Sin embargo, la medida del aprendizaje del segundo idioma en ambos estudios fue la producción inmediata de los estudiantes siguiendo estas interacciones. Desde luego, es difícil llegar a algunas conclusiones como para las expresiones benefician la interacción en la conversación. Además, porque estos estudios fueron diseñados de uno a uno en actividades de trabajo en pareja entre el hablante nativo y hablantes no nativos enfocados en una característica gramatical sencilla, también es difícil relatar las conclusiones de tipos de interacciones que toman lugar en aulas.

Algunas han argumentado que mientras que las reestructuraciones podría contribuir positivamente a la producción inmediata en los estudiantes cuando trabajan en pareja. Las reestructuraciones deben ser más importantes en trabajo grupal, particularmente si solo una forma es reestructura consistentemente. En el aula de segundo idioma, sin embargo, las reestructuraciones del profesor no son usualmente enfocados en tan solo una forma. Además, cuando el enfoque de instrucciones esta en el significado de expresión a través de la instrucción del sujeto-materia, las

reestructuraciones del profesor no debe ser percibida por los estudiantes como una atención para conseguir su forma del lenguaje sino antes como otra manera de decir la misma cosa

3 Escucha ……..y lee

Este propósito está basado en la suposición que no es necesario ejercitar y memorizar las formas del idioma en orden para aprenderlo. Sin embargo, a diferencia del énfasis interaccionista en proporcionar las oportunidades de interacción del tipo que hemos visto en algunos de los propósitos “decir lo que significa y significar lo que dice”, los énfasis están en proporcionar información comprensible a través de la escucha o actividades de lectura.
Lee el ejemplo 8 y consigue un sentimiento de cómo esta teoría del aula del aprendizaje puede ser implementada.

Ejemplo 8

Es el periodo de Inglés en la escuela primaria en el área de habla francesa de New Brunswick –Canadá. Los estudiantes a la edad de 9 a 10 años que ingresan al aula, se fijan mucho en el pequeño laboratorio del idioma, el cual cuenta con espacios para trabajar de manera individual alrededor del perímetro del aula. Ellos van a los anaqueles que contienen libros y casetas y audio y seleccionan el material que ellos desean leer y escuchar durante los siguientes 30 minutos. Durante un tiempo el profeso camina alrededor

del aula, chequeando que las maquinas estén funcionando normalmente. Ella no interactúa con los estudiantes interviniendo en lo que ellos están haciendo. Algunos estudiantes están escuchando con los ojos cerrados; otros leen activamente, pronunciando la palabra en silencio. El aula esta casi silenciosa excepto por el sonido de las grabaciones que son insertadas o retiradas o sillas arrastradas debido a que los estudiantes van a los anaqueles a seleccionar nuevas grabaciones y libros.

“Escuchar ……..y leer” es uno de los enfoques más importantes y controversiales para la enseñanza del segundo idioma por que no solo se dice que los que estudiantes de segundo idioma necesitan ejercitar y practicar el idioma en orden para aprenderlo, sino también que no necesitan hablar de todo, excepto para conseguir que otras personas hablen con ellos. Acorde a este punto de vista es suficiente escuchar y entender el idioma aprendido y como lo observas en la descripción del aula de arriba una manera para hacer esto es proporcionar a los estudiantes variedad de actividades de comprensión, de escucha y lectura, no con oportunidades para hablar o interactuar con el profesor u otros estudiantes del aula.

El material que los estudiantes leen y escuchan no es calificado de forma rígida, acorde a la secuencia de la lingüística simple. Antes, los planificadores del programa valoran los materiales en las bases que ellos consideran intuitivamente que son el nivel apropiado para los diferentes grupos de estudiantes, porque un texto dado tiene oraciones más cortas,

ilustraciones más claras o están basados en un tema que es conocido por los estudiantes.

Como lo observamos en el Capitulo 2, el individuo, cuyo nombre está más asociado con estos propósitos es Stethen Krashen, particularmente con su hipótesis del requerimiento esencial para la adquisición del segundo idioma que es la disponibilidad de la información comprensible.

Conclusiones de la investigación

Algunos estudios que son importantes para este propósito incluye:

1. La investigación experimental en la comprensión básica en programas del inglés como segunda lengua en Canadá
2. La investigación que busca los efectos de la respuesta física total, método de la enseñanza del segundo idioma
3. La investigación de programas canadienses –franceses

Estudio 10: Instrucción de la comprensión básica para los niños.

El ejemplo 8 fue una descripción del programa real que fue desarrollado en clases de experimento de habla francesa en Canadá. Desde el inicio de su instrucción en el tercer año a la edad de 8 años, este estudiante solo escucha y lee durante un periodo de 30 minutos diarios. No hay práctica oral en interacción de Inglés del todo. Los profesores no enseñan pero proporcionan ayuda organizada y técnica. De tal manera que los estudiantes

reciben inicios del hablante nativo, a partir de grabaciones y libros pero aparentemente no interactúan con el profesor u otros estudiantes.

Patsy Lightbown y Randall Halter investigaron el desarrollo del segundo idioma de cientos de niños en este programa y compararon estas conclusiones con el desarrollo del segundo idioma en el programa regular u oral del inglés como segundo idioma. Todos los estudiantes iniciaron a aprender el idioma a partir del tercer grado y el estudio reportó rendimiento en el quinto grado (Lightbown 1992). Sus estudios revelaron que los estudiantes en el programa de comprensión básica aprendieron inglés como también en programas regulares a través del quinto grado. Esto no fue verídico solo para las habilidades de comprensión sino que también para las habilidades del habla. Esto llego a ser considerado sorprendente que los estudiantes están en los programas innovados y que nunca practicaron el Inglés hablado en sus aulas. Sin embargo, un estudio en el octavo año reveló que los estudiantes que continuaron en el programa de comprensión no lo hicieron tan bien hecho como los estudiantes en un programa que incluyo componentes de habla y escritura, proceso de información del profesor e interacción del aula.

Estudio 11: Respuesta física total

Una de la mejor variación conocida en la escucha y lectura es el propósito de la enseñanza del segundo idioma cuyo enfoque es llamado “respuesta

física total". En las clases de la respuesta física total los estudiantes pequeños o adultos participan en actividades que ellos escuchan series de instrucción del idioma enseñado, (por ejemplo: levantarse, sentarse, coger el libro, poner el libro en la mesa, camine hacia la puerta). Por un número sustancial de horas de instrucción, tus estudiantes no pueden decir algo ellos simplemente escuchan y muestran su comprensión en sus acciones esta instrucción difiere a partir de la comprensión basada, cuya instrucción fue descrita en el estudio 8 de la versión teórica de Krashen de escuchar……..y leer de forma importante: el vocabulario y estructuras cuyos estudiantes están expuestos son cuidadosamente valorados y organizados, de tal manera que los estudiantes traten de trabajar con material que incremente la complejidad y nuevas lecciones construidas en las aulas mencionadas. De acuerdo a Krashen no se recomendaría estructuras valoradas sino que solo los profesores modifiquen su habla para asegurar la comprensión de los estudiantes.

La respuesta física total fue desarrollada por Jame Asher, cuya investigación ha demostrado que los estudiantes pueden desarrollar niveles avanzados de comprensión en el idioma sin captar la práctica oral. Cuando los estudiantes comienzan a hablar, ellos toman el papel del profesor y dan instrucciones como también lo siguen, es claro, que hay limitaciones y el tipo de estudiantes del idioma que pueden aprender en tal entorno. No obstante, la investigación de Asher muestra que para los principiantes ese tipo de actividad de escucha les da a los estudiantes buen inicio. Esto les permite

construir conocimiento considerable del idioma sin sentir nervios de lo que con frecuencia acompaña la primera vez para hablar en el nuevo idioma.

Estudio 12: Programas de inmersión francesa en Canadá

Otra investigación que es con frecuencia citada como muy importante dentro del programa de “escuchar y leer” viene a partir de la inmersión de programas canadienses-franceses, que han sido descritas por Krashen como enseñanza comunicativa del idioma por excelencia. La razón de esta está enfocada en la inmersión francesa que es el significado durante la instrucción sujeto-materia y la provisión de información útli y comprensible. De muchas maneras; Krashen podría no haber pedido un laboratorio mejor para probar su teoría. ¿Qué han mostrado los estudios?

Primero: hay cierta duda de todas las conclusiones proporcionadas como evidencias de estos programas que son casi los más exitosos en gran escala en, los programas de segundo idioma en existencia. Los estudiantes desarrollan timidez, habilidades funcionales y confianza en aplicar su segundo idioma. Hay sin embargo mayor conciencia en los estudiantes de inmersión francesa que fracasaron en logar altos niveles de rendimiento en algunos aspectos de la gramática francesa siempre yu cuando después de algunos años de estudio del segundo idioma en otros programas. Hay algunas explicaciones posibles para eso. Algunos investigadores argumentan explícitamente que la inmersión francesa muestra que el inicio

comprensible no es suficiente. Ellos creen que los estudiantes captan poca producción del idioma, por que las clases están largo tiempo por tan solo el profesor. Los estudiantes hablan relativamente poco y raramente dan respuestas extendidas o largas. Esto permite que los estudiantes tengan conocimiento incompleto del idioma porque ellos raramente tratan de ser más precisos o tener mejor pronunciación, cuando los estudiantes hablan, la comunicación es sutilmente satisfactorio en cierto número de errores en su habla. Por que los estudiantes escogen el mismo inter lenguaje, ellos no tienen dificultad para entender mutuamente. Los profesores también son muy capaces de entender a los estudiantes. Desde luego, hay poca necesidad para negociar el significado.

Otros observadores que han sustentado o sugerido que los estudiantes necesitan más instrucción de forma básica. Esto es basado parcialmente en estudios experimentales en que la instrucción de forma enfocada adicional en las clases de inmersión francesa ha sido llevada a cabo para los estudiantes. Esto también ha sido demostrado para que ciertas características lingüísticas raramente o nunca aparezcan en el idioma del profesor o de los estudiantes, en estos entornos de instrucción de contenido básico. Además, la presencia del aula de otros estudiantes cuyo inter idioma está influenciado por su primer idioma, el mismo aprendizaje y el mismo contacto con su entorno con el idioma aprendido fuera del aula, lo hace difícil para que el estudiante trabaje con aplicar el idioma y difiere del idioma enseñado.

Otros estudios recientes que exploran la posición de “escuchar y….leer” incluye el torrente de información dada al estudiante, información mejorada y estudios de la información en proceso, en esta investigación los esfuerzos han sido hechos para llamar la atención de los estudiantes de segundo idioma para formar el idioma en diferentes maneras como por ejemplo, dando a los estudiantes la exposición de alta frecuencia en características especificas del idioma, mejorando las características de alguna manera o proporcionando instrucción explicita. El énfasis en todos los casos es conseguir que los estudiantes noten la forma del idioma desde el inicio, mas no conseguir que ellos practiquen produciendo las formas.

Estudio 13: Torrente de información dada al estudiante.

Martha Trahey y Lydia White en 1993 llevaron a cabo un estudio con estudiantes jóvenes de la edad de 10 a 12 años en clases intensivas en Quebedo. La meta de la investigación fue para determinar si la expresión de alta frecuencia es de forma particular en la información instructiva que permitirá mejorar el conocimiento y su uso de lo que es formado por los estudiantes. La forma lingüística investigo que la ubicación del adverbio en inglés para observar como difiere la regla del Inglés en el francés. Aproximadamente durante 10 horas en un promedio de 10 semanas, los estudiantes leyeron una serie de textos cortos los cuales tenían cientos de adverbios literarios en oraciones de Inglés, muchos de los investigadores se

refirieron a este estudio como un fracaso al inicio. No hubo la enseñanza del adverbio, no hubo alguna corrección del error. Desde luego los estudiantes simplemente leyeron los pasajes y complemento con variedad de actividades de comprensión básica en ellos.

Los resultados mostraron que los estudiantes beneficiados no de esta exposición en la oración con adverbios en todas las posiciones correctas, su conocimiento era incompleto. Los estudiantes desarrollaron mayor entendimiento de lo que era la gramática del adverbio en Inglés (por ejemplo, ellos correctamente ubicarían ,los adverbios desde el inicio hasta el final de las oraciones, tal como “quickly the children leave school” o “the children leave the school quicky”) y ellos aprendieron que en Inglés a diferencia del Francés permite que el adverbio este el sujeto en el verbo. (the children quicky leave the school). Sin embargo, ellos continuaban en el punto de vista de las oraciones tales como “the children leave quicky the school”como correcta. Esta suposición está basada en el hecho que el francés, esta gramáticamente aceptado para ubicar el adverbio entre el verbo y objeto directo. La incapacidad del estudiante para reconocer que los adverbios en esta posición no es tan gramáticamente sujetos al inglés en esta posición en muchas instancias de los modelos correctos de la información instruccional que ayudaría a agregar algo nuevo en su inter idioma, pero no para obtener la eliminación del error basado en su idioma. Lydia White en 1987 argumento que estudiar idioma desde el inicio puede proporcionar que los estudiantes reformulen sobre lo que es posible en este,

este fracaso les proporciona reformulación sobre lo que no es posible. De tal manera, que mucha información explicita sobre lo que no es gramática en el segundo idioma debe ser necesario para la característica particular en el desarrollo continuo del estudiante. Esto es, discutido en detalle en la sección “obtener lo correcto al final”.

Estudio 14: Información mejorada dada al estudiante.

Un estudio relacionado con estudiantes en clases intensivas del inglés como segundo idioma es llevado a cabo por Joanna White en 1998, la misma que se dio cuenta de la adquisición de los determinantes posesivos; por ejemplo, his – her, también a través del torrente de información para el estudiante. Los estudiantes en sexto grado a la edad de 11 a 12 años recibieron a próximamente 10 horas de cientos de determinadores posesivos a través de un paquete de materiales de lectura y actividades de comprensión proporcionada por 2 semanas. La mayor diferencia entre este estudio y Trahey y White descubrieron en que los pasajes de lectura fueron diseñados para llamar la atención del estudiante en la determinantes sesiones, los cuales fueron demostrados en los textos. Esto fue hecho durante el mejoramiento tipográfico. Es decir, cada vez que un determinante posesivo aparecía en los textos, el cual también estaba escrito en negrita, subrayado, cursiva o escrito con letras mayúsculas, la suposición era que esto permitiría que los estudiantes noten los determinantes posesivos en medio de todas las informaciones del idioma dadas al estudiante.

La comparación del rendimiento de todos los estudiantes quienes han leído pasajes tipográficamente con estudiantes que leyeron los textos sin mejoramiento, mostraron poca diferencia en su conocimiento y uso de estas formas. Al interpretar sus resultados, las preguntas de White eran si el mejoramiento era suficientemente explicito para llamar la atención de los determinantes posesivos.

Estudio 15: Procesando la información dada al estudiante.

En una serie de los estudios de Bill VanPatten y sus colegas (VanPatten y Cadierno en 1993, VanPatten y Sanz en 1995) investigaron formas más directas al idioma a partir de la información que pueda permitir a los estudiantes conseguir conocimientos más altos y rendimiento. En esta investigación los adultos de español como su segundo idioma recibieron instrucción en diferentes formas lingüísticas, (por ejemplo, pronombre-objetos). VanPatten encontró que los estudiantes de habla inglesa Español tienden a tratar los pronombres-objeto, los cuales presiden del verbo en español, como si ellos fueran pronombres sujetos. De tal manera que una oración “la sigue el señor” [literalmente her (objeto) sigue al hombre (sujeto)] fue interpretado como “ella sigue al hombre”. Un grupo de estudiantes recibieron explicaciones explicitas sobre los pronombres –objeto tal como la practica estricta en la comprensión básica. Esto es a través de la variedad del enfoque en las actividades del escucha y lectura, los estudiantes fueron obligados a poner atención sobre como las formas del idioma enseñado

fueron utilizados en orden para el significado transmitido. (Por ejemplo, ellos escuchan o leen una oración tal como “la sigue el señor”) y tuvieron que escoger el cuadro donde un hombre sigue a una mujer o una mujer siguiendo un hombre, correspondiente a la oración. VanPatten llama a esto “procesando la instrucción”. Un segundo grupo de estudiantes también recibieron información explícita sobre la forma del idioma aprendido desde luego procesando la instrucción, ellos captaron la práctica en producción haciendo ejercicios para practicar las formas que son enseñadas.

Después de la instrucción, los estudiantes que recibieron la comprensión básica en el proceso de la instrucción, no solo llegaron a altos niveles de rendimiento en las tareas de comprensión que los estudiantes en el grupo de producción, ellos también desarrollaron muy bien las tareas de producción.

Interpretando la investigación.

Los resultados de la inmersión francesa investiga, la efectividad de la información comprensiva. Los estudiantes no solo desarrollan buena comprensión en la lectura y escucha, sino que también tienen veracidad y fluidez en Francés. Sin embargo, la investigación no sustenta el enfoque exclusivo del significado en el inicio comprensible que sea suficiente para que alcancen los estudiantes altos niveles de precisión en su segundo idioma. Desde luego, el hecho que la inmersión francesa de los estudiantes continúen haciendo los mismos errores lingüísticos después de años de

expresión al segundo idioma en el aula que proporcionan gran información comprensible el cual es un desafió para afirmar que el idioma se lo tomara como el único significado comprensible que es proporcionado.

Los resultados de la investigación de comprensión básica en Canadá del inglés como segundo idioma, también proporciona ayuda para la hipótesis de la información comprensible de Krashen. Es importante mantener en mente que los estudiantes en los estudios de comprensión básica fueron estudiantes de nivel principiante y el estudio que está sujeto a la guía del profesor que se necesitaría para asegurar que las habilidades de su segundo idioma que contienen características desarrolladas, los estudiantes en este programa de comprensión basada, como los estudiantes de inmersión francesa tuvo experiencias considerables en su conocimiento lingüístico y desarrollo y su desempeño fue eventualmente superado por los estudiantes que tuvieron oportunidades para el uso del idioma interactivo y para recibir cuidadosamente formas enfocadas en la intervención luego de su desarrollo de los resultados de la respuesta fisca total muestran grandes beneficios para los estudiantes en edades tempranas del desarrollo. Krashen dice que la respuesta física total ´prepara a los estudiantes a salir a la comunidad del idioma enseñado a obtener más inicio comprensible, él dice que llevara su adquisición del idioma más lejos.

El torrente de la información dada al estudiante y estudios mejorados proporcionan evidencias más lejanas que los estudiantes de segundo idioma

no pueden ser capaces de escribir lo que no es gramática en su propio lenguaje. Si el enfoque esta siempre en el significado, siempre y cuando la frecuencia y solamente los modelos correctos incrementen.

Los resultados de los estudios “procesando la instrucción” muestran grandes beneficios para la práctica de la comprensión sobre la producción. Sin embargo, esta investigación se dirige a los beneficios de llamar a la atención para estructurar la información básica. En este enfoque, la atención de los estudiantes fue llevada explícitamente para la relación de la forma del significado.

En resumen, los programas de la comprensión básica parece ser buena para el desarrollo de la comprensión básica y rendimiento comunicativo en las edades tempranas del aprendizaje, particularmente en las selecciones donde los estudiantes no tienen otro contacto con el idioma aprendido fuera de las situaciones en el aula. Pero ellos no serán suficientes para conseguir que los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del segundo idioma en niveles avanzados. En lo particular la instrucción de la comprensión basada podría ser esto difícil para que los hechos antes descubran y eliminen modelos que ya presentan en un inter idioma que no son gramaticales en el idioma enseñado.

4 Enseñar lo que es enseñable

El investigador más reconocido en manifestar este punto de vista es Manfred Pienemann. Él y sus compañeros trataron de explicarse porque con frecuencia algunas cosas pueden ser enseñadas exitosamente, mientras que otras cosas no, siempre después de enseñar de manera intensiva o extensiva, que parecen ser no adquiridas. Su investigación proporciona evidencia que algunas estructuras lingüísticas, (por ejemplo, el orden de la palabra en la oración básica ya sea simple y compleja) que se desarrolla a lo largo de su estudio. Estas estructuras son llamadas características desarrolladas. El desarrollo de las etapas de la pregunta informativa que ya observamos en el Capitulo 4 está basado en esta investigación. Pienemann afirma que para enseñar la cuarta etapa del modelo del orden de la palabra en los estudiantes de su etapa inicial no funcionara porque los estudiantes han pasado a través de la segunda y tercera etapa, antes que ellos adquirieran lo que es la cuarta etapa. (Ver Pienemann 1985. Pienemann – Ston y Bindley en 1988).

La causa implícita de las etapas no han sido completamente explicadas, pero hubo suficiente investigación que demuestra lo que podría ser básico por lo menos en parte de la habilidad del desarrollo en el estudiante para procesar inconscientemente el análisis y organizar ciertos elementos en la corriente del habla que ellos escuchan.

Los investigadores sustentan este punto de vista, también afirman otros aspectos del idioma, por ejemplo, el vocabulario que puede ser enseñado al mismo tiempo. El éxito del estudiante en aprender varias características que dependerían de los factores tales como la motivación, inteligencia y calidad de la instrucción.

Mientras la trayectoria de la investigación tenga potencial para informar a los profesores del aula sobre las características del idioma que se están desarrollando, de esta manera se puede enseñar en la secuencia dada y por tanto el desarrollo del idioma en el estudiante, hay mucho trabajo por hacerse antes de las conclusiones de estas investigaciones que puedan guiar a las recomendaciones sobre las formas particulares que pueden ser enseñadas y cuando.

En el ejemplo que vemos que el profesor intenta ayudar a los estudiantes con la formación de la pregunta. Los estudiantes parecen saber lo que significa el profesor, pero el idioma del maestro esta ofreciéndoles mas allá de su actual etapa del desarrollo. Si chequeamos en el Capítulo 4 demostraremos cuán lejos están los estudiantes de lo que al profesor le gustaría que estén. Los estudiantes reaccionan por simplemente en contestar la pregunta o acepar la formulación del profesor.

Ejemplo 9

Los estudiantes en el estudio intensivo del Inglés como segundo idioma a la edad de 11 a 12 años, los mismos que son hablantes de francés, intervino

un estudiante quien ha estado en la misma clase un año anterior. Ver la transcripción 1 en el Capítulo 5, paginas 107-8.

S1: Milene, where you put your “kid of the week” poster?

T: Where did you put your poster when you go it?

S2: in my room

(two minutes later)

S3: Beatrice, where you put your “kid of the week” poster?

T: Where did you put your poster?

S4: my poster was on my wall and it fell down

En el ejemplo 10 a continuación, el estudiante esta aplicando la estrategia de “enfrentar”, la cual es típica en la etapa 3 de los estudiantes, el estudiante simplemente ubica algo en este caso “is” al inicio de la oración, pero no cambia el resto de la oración. La corrección del maestro permite que el estudiante imite la cuarta etapa de la pregunta. En el ejemplo 11, aparece la misma situación. Esta vez, sin embargo la corrección no permite la imitación o reformulación de la pregunta sino simplemente la respuesta.

Ejemplo 10

(El mismo grupo de estudiantes captaron la entrevista a personas famosas)

S1: Is your mother play piano?

T: “Is your mother play the piano”?”? ok. Well can you say “Is your mother play piano?” or “Is your mother a piano player?

S2: no

Ejemplo 11

(Entrevista mutua sobre preferencias de casas)

S1: Is your favourite house is a Split-level?

S2: yes

T: You're saying "is" two times dear. "Is your favourite house a Split-level?"

S1: a split-level

T: ok

Ejemplo 12

(Juego de las escondidas)

S2: Where the teacher books are?

T: Where are the teacher's books?

S: Where are the tea-the teacher books?

Aquí los estudiantes hacen una pregunta de la etapa 3, el profesor proporciona la corrección de la etapa 4 y el estudiante es capaz de imitar la pregunta de la etapa 4. Nota sin embargo, que el estudiante aun no pronuncia el posesivo ('s), algo que los hablantes de francés encuentran muy difícil.

Conclusiones de la investigación.

El punto de vista de "enseñar lo que es enseñable" el afirma que algunas características del idioma pueden ser enseñadas exitosamente en varios

puntos en el desarrollo del estudiante, otras características se desarrollan acorde al esquema interno del estudiante también declaró que los estudiantes pueden ser capaces de producir más formas avanzadas en las pruebas o en ejercicios pedagógicos estrictos, instrucción que no puede cambiarse en el "curso natural" del desarrollo. La recomendación es para valorar el nivel de desarrollo de los estudiantes en enseñar lo que naturalmente sería conseguirlo. Nos permite analizar algunos estudios que se han probado en esta hipótesis.

Estudio 16: Listo para aprender

En un estudio de la adquisición del Alemán como segundo idioma, Manfred Pienemann en 1988 investigó si la instrucción permitía que los estudiantes se salten una etapa en la secuencia natural del desarrollo. Dos grupos de estudiantes de la Universidad Australiana, los mismos que estuvieron en la etapa 2 en su adquisición del orden de la palabra en Alemán donde fueron enseñadas las reglas asociadas por la etapa 3 y etapa 4 respectivamente. La instrucción tomó lugar durante dos semanas y a través del tiempo los estudiantes fueron proporcionados de reglas gramaticales explicitas y ejercicios para la construcción de la etapa 4. Los resultados mostraron que los estudiantes que recibían instrucción en las reglas de la etapa 4 fácilmente progresaban en esta a partir de la etapa 2. Sin embargo, aquellos estudiantes que recibían instrucción en las reglas de la etapa 4, no progresaban en esta etapa. Ellos también continuaron aplicZ estudiantes estuvieron listos para aprender de ellos. 20 estudiantes universitarios del

inglés como segundo idioma estuvieron divididos en 3 grupos: 2 experimentales y uno de control. Una de las bases para colocar la prueba, Dougthy concluyo que todos los estudiantes listos para la adquisición de clausulas relativas. Todos los grupos recibieron exposición en clausulas relativas sobre un periodo de 10 días a través de una serie de lecciones de lectura de computadoras distribuidas. Durante estas lecciones todos los estudiantes estuvieron leyendo pasajes y respondiendo variedad de preguntas complejas que se enfocaron en habilidades de lectura, tal como lectura minuciosa o lectura rápida.

Para los grupos experimentales, dos técnicos instruccionales fueron agravados a los ejercicios de la lectura comprensiva. Estos fueron presentados para los estudiantes por significados de una ventana adicional en las pantallas de las computadoras de los estudiantes. Un grupo experimental que recibió instrucción que clasifico el significado de las oraciones relativas. Esto concluyó que los vocabularios asistente y parafraseado de las oraciones en los textos de la lectura de comprensión. El otro grupo experimental que recibía instrucción que se enfoco en las reglas para formar clausulas relativas. Esto incluyo una combinación de reglas gramaticales explicitas y en la manipulación de la oración. El grupo de control simplemente lee las oraciones contenidas en las clausulas relativas y respondieron la preguntas de comprensión.

Todos los estudiantes que fueron pre-probados inmediatamente antes del tratamiento instruccional y pos-probados después de 10 días de la

exposición de la instrucción con consideración para las clausulas relativas. Los resultados revelaron una clara ventaja para ambos grupos que han recibido la instrucción adicional en la formación de la clausula relativa, se considera si esto fue enfocado en el significado de la regla enfocada sin el desempeño del grupo de control. Dougthy concluye que la instrucción en las clausulas relativas hicieron diferencia cuando esta fue proporcionada a la vez que los estudiantes estuvieron desarrolladamente listos para aprender de ellos.

Estudio 18: Pueden las estructuras de preguntas ser enseñadas

Rod Ellis en 1984 estudio los efectos de instrucción en la adquisición de las formas de la pregunta por 13 estudiantes a la edad de 11 a 12 años. En este estudio, los estudiantes estuvieron dando instrucción a la vez, cuando fueron considerados a ser desarrolladamente listos para adquirir las reglas de inmersión en la pregunta wh. Su disposición, fue valorada en las bases de las observaciones del aula que revelaron que ellos han empezado a hacer preguntas, incluyendo las preguntas wh, sino que a ellos no les han enseñado las reglas para la inmersión. Los estudiantes recibieron 3 horas de inmersión en el inicio de la hora el profesor pide series de preguntas wh, mientras que se refiere al poster y los estudiantes responden. En la segunda hora, los estudiantes hacen preguntas nuevamente refiriéndose al poster y el profesor les corregía cuando ellos cometen errores. En la tercera hora, el profesor lanzó preguntas a los niños sobre el poster. Después de la instrucción, los estudiantes participaron en una actividad oral en que ellos

piden preguntas ubicadas en un cuadro de una escena del aula y señales y tarjetas con palabras wh en ellos. Los resultados del grupo mostraron poco efecto por la instrucción en el desarrollo del estudiante de las estructuras en las preguntas, sin embargo algunos estudiantes particulares mejoraron parcialmente.

Estudio 19: Desarrollo de la etapa y la influencia del primer idioma

En nuestro propio trabajo, hemos también investigado la adquisición de preguntas en relación a la disposición de los estudiantes (Spada y Lightbown en 1999). En este estudio, los estudiantes a la edad de 11 a 12 años en clases intensivas del Inglés como segundo idioma que recibieron más conocimiento en las estructuras de las preguntas que fueron de una a dos etapas más allá de su etapa desarrollada. Los estudiantes quienes fueron valorados en las pre pruebas orales en las etapas 3 en su formación de la pregunta fueron dadas en alta frecuencia expuesta a las etapas de preguntas 4 y 5 en el inicio instruccional. Los materiales que contienen las formas de preguntas más avanzadas fueron diseñados para que capten los estudiantes en la práctica receptiva. No hubo producción del estudiante y no hubo conexión del proceso den información, no hubo alguna instrucción de la formación de la pregunta. Estuvimos interesados en descubrir si los estudiantes de la tercera etapa, por ejemplo, aquellos consideraron estar desarrolladamente listos, lo que beneficiaria más de alta frecuencia expuesta a las preguntas de las etapas 4 y 5 que a los estudiantes de la etapa 2, por ejemplo, aquellos que no estuvieron desarrolladamente listos.

El rendimiento de los estudiantes en la medida oral de la post prueba, indicó que no hay ventaja para los estudiantes de la tercera etapa. De hecho, hubo poco progreso de este grupo. Sin embargo, en los grupos las medidas del escrito, por ejemplo, la tarea preferencial, hubo evidencia de todos los estudiantes que tuvieron cierto conocimiento de las preguntas de las etapas 4 y 5. Un análisis más detallado del rendimiento de los estudiantes en esta tarea mostró que los estudiantes tienden a aceptar las preguntas de las 4 y 5 etapas. Cuando el sujeto de la oración era un pronombre, (por ejemplo, Re you a good student? When are you going to eat brackfast?) Cuando el sujeto de la oración era un sustantivo, sin embargo hubo tendencia por los estudiantes a reflejar preguntas más altas de la etapa, (por ejemplo, Are the students watching the TV? What is your brother doing?) Como lo hemos visto en el Capítulo 4, este modelo en el desempeño del estudiante parece estar directamente ligado en la regla de la formación de la pregunta en su primer idioma. Esto es, en francés, las preguntas con sustantivos en la posición del sujeto que no están: invertidos, (por ejemplo, ¿Peut-Jean venir chez moi? = Can John come to my house?) En las preguntas de francés con su propio nombre, sujetos, sin embargo la inmersión es permitida (por ejemplo, ¿Peut-il venir chezmoi? = Can John come to my house?).

Estos resultados indican que la instrucción que es temporizada en los estudiantes de matemáticas y que desarrollen disposición que pueden motivarlos a etapas más avanzadas si no que su rendimiento puede ser afectado por otros factores. En este primer estudio la influencia del idioma

parece ser el responsable de la incapacidad de los estudiantes para generalizar su conocimiento en la inmersión en todas las preguntas.

Interpretando la investigación

Los resultados de estos estudios presentan algunos problemas para valorar el propósito de enseñar lo que es enseñable. Un punto de vista de los procesos en los problemas de investigación deberían desprenderse de algún enfoque aparentemente contradictorio en las conclusiones. Esto parece ser posible por ejemplo, que las 3 horas proporcionadas en el estudio de Ellis no fuera suficiente en causar cambios en el sistema del inter idioma de los estudiantes. Afortunadamente hay la posibilidad de que el tipo de instrucción no fuera suficientemente enfocado en la forma. No hubo instrucción explícita además en la descripción limitada del tipo de instrucción proporcionada en el estudio Ellis, esto parece que los estudiantes se han expuesto a las preguntas wh en el modelo del profesor, pero pocas oportunidades para producir preguntas de si mismo y para recibir el proceso de información en sus errores. Además, en contraste al tipo de escucha con atención se requiere el inicio del proceso o instrucción de la respuesta física total. Los estudiantes en estos estudios podrían realizar tareas en el aula exitosamente sin tener en cuenta como fueron las oraciones del profesor.

El estudio de Spada y Lightbown, también no incluyo alguna instrucción explicita en la información de preguntas. Los estudiantes estuvieron

simplemente expuestos en alta frecuencia de la etapa más alta correctamente formada en la pregunta desde el inicio. De esta manera los estudiantes deben haber sido más similares a aquellos involucrados en el inicio de experimentos fracasados o en el grupo de control en el estudio de Doughty: ellos recibieron exposición desarrollada, pero mucha instrucción y al final no se desarrollaron tan bien como aquellos estudiantes que recibieron más enfoque en la instrucción.la instrucción explícita podría permitir más resultados positivos, particularmente si la instrucción ha consistido en la información constractiva sobre la inmersión de preguntas en inglés contra las preguntas en francés, considerando los sustantivos y pronombres.

Esto es razonable para concluir que la instrucción ´proporcionada en los grupos experimentales en los estudios de Doughty y Pienemann fueron más explícitos que los estudios que proporcionan una prueba más verídica del propósito enseñar lo que es enseñable. No obstante, es importante notar algunas debilidades en estos estudios como una prueba de esta posición. Por ejemplo, en Doughty la comparación no directa fue hecha entre los estudiantes que no estaban listos desarrolladamente para aprender claves relativas y aquellos quienes sí estuvieron. Además en ambos estudios, solo el término corto de efectos de la instrucción fue medidos. Por jemplo, de esto no hay manera de saber si la instrucción tuvo permanencia o efectos en términos targos en el desarrollo de los sistemas de inter idioma de los estudiantes. En el estudio de Pienemann, los resultados fueron reportados

por un grupo pequeño de estudiantes. En los estudios anteriores, los resultados similares fueron reportados con otros estudiantes.

Concluyendo esta sección es importante notar que hay otra investigación la cual es algunas veces dicha para ofrecer evidencia notable en afirmar que es muy productivo para enseñar el desarrollado que está a continuación, (por ejemplo, series de estudios han utilizado la jerarquía accesible en oraciones relativas en ingles (ver Capítulo 4, tabla 4.2, página 83) para determinar el progreso de, los estudiantes en el segundo idioma en su adquisición de la oraciones relativas. Algunos investigadores han reportado que cuando relativas que están en algunas etapas siendo su nivel y precisión, no solo ellos aprenden lo que es enseñable sino que ellos también adquieren la posición de clausula relativa entre la posición de clausula enseñada y la posición de la oración que ya conocen. En alguna instancia ellos siempre aprenden como aplicar oraciones relativas mientras su nivel fuera enseñado.

De manera superficial, estas conclusiones se contradicen en la afirmación de Pieneman donde los estudiantes deberían estar enseñados en lo que viene a continuación. Sin embargo, es también posible que la base en el desarrollo de las diferentes características lingüísticas. Las sugerencias de Doughty, por ejemplo, una vez que los estudiantes haya aprendido el uso de la oración relativa en una posición, usualmente en la posición del sujeto, no haya contrastación en la habilidad para aprender de los otros. Lo que todos los estudiantes bajan el nivel (por ejemplo, los estudiantes aplican oraciones

relativas solo en posición del sujeto) son enseñados en oraciones los estudios de la oración relativa es enseñar y aprender lo que haya en común que es que los estudiantes adquieran clausulas relativas en orden muy similar a la jerarquía de accesibilidad. De modo que si aprenden o no lo que es enseñado, ellos progresan aprendiendo que el sujeto va antes del objeto directo, luego del objeto indirecto y así en adelante. Claramente la posición de enseñar lo que es enseñable es el gran interés potencial para planificar las sílabas tan bien como los profesores. La investigación futura ayudara a determinar lo extenso para que la secuencia en desarrollo sea tomada en cuenta en lecciones planificadas y materiales en el aprendizaje del segundo idioma.

5 Conseguir lo correcto al final

Defensores de la posición “conseguir lo correcto al final”, dar gran importancia a la instrucción de forma enfocada, pero ellos no asumen que todo tiene que ser enseñado. Como recomendar las posiciones “decir lo que significa y significar lo que dice” y “escuchar……..y leer”, ellos han concluido que muchas características del idioma como la pronunciación para el vocabulario gramático serian adquiridos naturalmente si los estudiantes tienen exposición adecuada al inter idioma y motivación para aprender. De esta manera, mientras ellos tienen la comprensión básico, contenido básico, tarea básica, u otros tipos de instrucción esencial de significativo enfoque, como el aprendizaje crucial del idioma, ellos hipotetizan que los estudiantes lo harán mejor si ellos también tienen acceso a la instrucción de forma

enfocada. Afirman que los estudiantes se beneficiaron en términos de velocidad y eficiencia para su aprendizaje y también en expresiones dentro del nivel de precisión que ellos finalmente lograrían.

Los defensores de esta posición también están de acuerdo en recomendar la posición “enseñar lo que es enseñable” algunas cosas no pueden ser enseñadas, si la enseñanza fracasa en la disposición de los estudiantes (etapa de desarrollo). Este propósito difiere del propósito de “enseñar lo que es enseñable, sin embargo en este se enfatiza la idea que algunos aspectos del idioma deben ser enseñados y pueden necesitar ser enseñados de manera explicitas. Hay algunas situaciones en que la guía de la instrucción de forma enfocada o proceso de información correctivo son deseables, por ejemplo, cuando los estudiantes en una clase comparten su primer idioma y tienen error, porque es el resultado de transferir el idioma compartido, entonces todos los estudiantes en el grupo tendrían que hacer el mismo error y a partir del error el cual no es probable que permita algún tipo de comunicación, esto sería casi imposible para que los estudiantes descubran su error. Podemos observar esto en el ejemplo 13, donde los estudiantes de Inglés tienen dificultades en localizar el adverbio.

Ejemplo 13

Los ejemplos 13, 14 y 15 son tomados de un aula donde hubo un grupo de estudiantes de 12 años de edad que están aprendiendo Inglés. En el ejemplo 13 ellos están captando una actividad donde las oraciones lapidas

son reordenadas para formas oraciones sencillas. La siguiente oración ha sido puesta en el pizarrón “algunas veces mi mamá hace pasteles ricos”

T: nother place to put our adverb?

S1: after makes?

T: after makes

S2: before good?

T: my mother makes sometimes good cakes

S3: no

T. no, we can’t do that. It sounds yucky

S3: yucky!

T: disgusting. Horrible. Right?

S3: ¡horrible!

¡Esta lección de gramática es típica que sea dura! Y aun la atención de los estudiantes está trazada en un error que casi todos los hablantes nativos de francés hacen en ingles. “conseguir lo correcto al final” también difiere de “escuchar…….y leer” en que se asume que los estudiantes necesitaran alguna guía de aprender algunas características de aprender el idioma aprendido. Además, se asume que todos los estudiantes aprenden en el idioma de si mismo que pueden permitirle cambios en su sistema del inter idioma, pero aun no en un aparente cambio que se lleva sobre su conciencia en pocos detalles de forma. Por otra parte, los defensores de este propósito no afirman que los puntos de vista de esta enseñanza particular del idioma prevendrán a los estudiantes de hacer errores.

Ellos no afirman que los estudiantes serán capaces de utilizar una forma o estructura con precisión completa, tan pronto esta sea enseñada. Además, ellos no argumentan que la enseñanza enfocada debe siempre ser hecha para que de alguna manera involucre las explicaciones explicitas o que los estudiantes sean capaces de explicar porque algo esta correcto o erróneo. Antes que ellos afirmen que la atención de los estudiantes debe ser enfocada como el uso de su idioma que difiere de su mayor precisión de un hablante. También observaremos en los ejemplos a continuación que los profesores deben buscar el momento correcto para crear el incremento de la conciencia en sus estudiantes, a la vez cuando el estudiante está motivado para decir algo y quiere decir esto de manera clara y correcta como le sea posible.

Ejemplo 14

(Los estudiantes están practicando las siguientes instrucciones, un estudiante instruye, otros colorean)

S1: make her shoes brown

T: now, her shoes……Are those Mom's shoes or Dad's shoes?

S2: Mom's

T: María. How do you know it's Mom's)

S1: because it's her shoes

Los estudiantes de francés que hablan inglés tienen dificultades con his/her por que los posesivos de francés se utilizan en género gramatical del objeto posesivo antes que del género natural del posesor seleccionado de la forma del posesivo apropiado. El profesor es consciente de esto y brevemente, sin **interrumpir** la actividad ayuda a los estudiantes para que onoten la forma correcta.

Ejemplo 19

(Los estudiantes están jugando “a las escondidas”). Con una muñeca y una casa de muñecas, hacen preguntas hasta que ellos encuentran donde está escondido (George)

S1: Is George is in the living room?
T: You said “is” two times dear. Listen to you-you said “Is George is in”? Look on the board. “Is George in the” and then you say the name of the room
S1: Is George in the living room?
T: yeah
S1: I winn!

Nota que la breve corrección del profesor no distrajo al estudiante su placer en el juego, demostrando el enfoque en la forma que no hay referencia en la interacción genuina.

Los defensores de “conseguir lo correcto al final” argumentan que esto es en algunas veces necesario para llamar la atención de los estudiantes en sus errores y enfocarse en cierta lingüística, es decir en vocabulario y gramática. Sin embargo, esto difiere del propósito conseguir lo correcto desde el inicio en reconocer lo que es apropiado para que los estudiantes capten el uso del idioma significativo desde el inicio de su exposición al segundo idioma. Ellos afirman que la demasiada adquisición desarrollará el uso de tal lenguaje, sin instrucción formal que se enfoque en su idioma.

Este propósito difiere de los propósitos “escuchar……y leer” y “decir lo que significa y significar lo que dice” porque estos no asumen que el inicio comprensible y la interacción significativa sea suficiente para llevar a los estudiantes a altos niveles de precisión como también de fluidez. Los investigadores que reportan este propósito argumentan que los estudiantes pueden beneficiarse de este y algunas veces requerir enfoque explícito del primer idioma.

Conclusiones de la investigación

En los recientes años, hubo incremento interesante en analizar los valores relacionados en este propósito, permite a ambos estudios el descriptivo y el experimental.

Estudio 20: Atención para formar el Inglés como segunda lengua comunicativa

Nina Spada en 1987, estudió la influencia de las diferencias en la instrucción de la precisión del idioma Inglés de 40 estudiantes en un curso intensivo de 6 semanas. Todos los estudiantes recibieron instrucción comunicativa, es decir la instrucción que se enfocaba principalmente en la práctica del significado basado y las oportunidades para el uso del segundo idioma de manera creativa y espontanea. Sin embargo, algunos profesores se centran más en la gramática más que otros. Por ejemplo, el profesor en el aula A pierde más tiempo en enseñar gramática que los profesores del aula B y C. en la clase B, la atención de los estudiantes es frecuentemente para llamar la atención en características lingüísticas específicas, sino que esto fue hecho mientras los estudiantes captaban las actividades comunicativas, no como lección individual. En el aula C, la atención era raramente en las características específicas. Los estudiantes dieron un sin número de pruebas de rendimiento antes y después de la instrucción. Esto incluyó:

1. Prueba de la atención del escucha
2. Prueba de la comprensión de la lectura
3. Intervención oral/tarea de interacción
4. Prueba de la gramática múltiple escogida

Los resultados mostraron que los estudiantes del aula A que recibieron más instrucción de gramática, realizaron de mejor manera la prueba gramatical que los estudiantes en las aulas B y C. Además, los resultados indicaron que los estudiantes del aula A, mejoraron más que la de las otras clases en algunas pruebas como el escucha, habla y discurso. Esto era parcialmente interesante para notar que los estudiantes del aula B se desempeñaron mejor en términos de la precisión y fluidez en la intervención oral y tarea de interacción. En esta clase, los estudiantes estuvieron estimulados en poner atención para los aspectos formales de su habla mientras ellos estaban captando la práctica comunicativa. Spada concluyó que la instrucción la misma que se enfoca, por ejemplo, la comunicación basada, pero pertenece por un enfoque en la forma dentro del contexto significativo, mejor función.

Estudio 21: Forma que se enfoca en experimentos

del Inglés como segunda lengua

En Quevedo, hemos investigado los efectos de la investigación de la instrucción de forma basada y proceso de información correctivo en el desarrollo de las estructuras lingüísticas específicas en el inglés de los estudiantes participantes en el inglés intensivo como segunda lengua por 5 meses en un grado de quinto o sexto con niños de 10 a 12 años de edad.

Acorde a las conclusiones de un estudio descriptivo involucrados entre 1000 estudiantes en 33 aulas, estos programas pueden ser considerados

esencialmente comunicativos. No hay sílabas estructurales por estas clases y las características del idioma que tiendan a ser aprendidos como esto vienen en la interacción comunicativa. El énfasis de la enseñanza esta en actividades que se enfocan en el significado antes que la forma, las oportunidades para las interacciones espontáneas y la posición del inicio de la variada comprensión. Los estudiantes desarrollan la comprensión del escucha, fluidez y la habilidad comunicativa del Inglés, pero ellos aun tienen problemas con la posición lingüísticas y complejidad (Linghtbown y Spada 1994)

Los estudios experimentales involucraron un número pequeño de clases. En estos estudios, los efectos de la instrucción de forma basada y proceso de información correctivo en dos características lingüísticas particulares fueron examinados: la ubicación del adverbio y la formación de pregunta. En el primer estudio Lydia White seleccionó la ubicación del adverbio por la investigación de las diferencias entre el inglés y el francés que han sido discutidos (ver estudio 13 en el escucha….y leer de las páginas 131-2). La hipótesis era que los estudiantes persistirían en aplicar las reglas consistentes para ubicar el adverbio con el francés que es su primer idioma, si ellos no estuvieran explícitamente dicho como las reglas para ubicar el adverbio que difiere en Inglés y Francés. Las preguntas fueron seleccionadas para el segundo estudio porque están han sido investigadas intensivamente en la literatura y comparadas considerablemente que son valoradas, particularmente en lograr la adquisición de la secuencia. Los grupos de experimentos y de comparación fueron probados antes que inicie

el experimento y los 2 grupos fueron probados nuevamente cuando el periodo de la instrucción especial ha terminado. Los grupos experimentales recibieron aproximadamente 8 horas de instrucción de un periodo de 2 semanas. Esto incluyo alguna enseñanza explicita se las reglas gramaticales asociadas con cada estructura como sea el proceso de información correctiva. Los profesores de los grupos experimentales proporcionaron material de enseñanza y un claro conjunto del proceso a seguir. El grupo de comparación de los profesores pidieron enseñar en estructura diferente, uno no fue el enfoque del experimento, de tal manera que los estudiantes del grupo de comparación le serán familiar con las tareas y actividades que fueran utilizadas en el proceso de prueba. Los estudios concluyeron detalladamente que a lo largo del término que sigue la post-prueba. Para el estudio del adverbio las tareas de pruebas fueron escritas y el estudio de la formación de preguntas las pruebas concluyó las tareas escritas y las tareas orales.

Los resultados del estudio del adverbio revelaron que los estudiantes quienes recibieron instrucción en ubicar el adverbio fuera de rendimiento, los estudiantes quienes no recibieron la instrucción de los adverbios. Esto fue encontrado en todas las post –pruebas y pruebas detalladas (inmediatamente se sigue la instrucción y 6 semanas más tarde). En las siguientes pruebas un año más tarde, el adelanto hecho por los estudiantes quienes han recibido la instrucción del adverbio que ha desaparecido en su rendimiento en la estructura como en los estudiantes no evaluados. White 1991.

En el estudio de la estructura de la pregunta, el grupo instructivo también hizo grandes adelantos que no era instructivo en las tareas escritas, inmediatamente seguido de la instrucción. Además, los estudiantes instruidos mantuvieron su nivel de conocimiento en las pruebas siguientes, 6 semanas y 6 meses después de la instrucción. El enfoque en la forma también contribuyo al mejoramiento del rendimiento oral en las preguntas. La diferencia a lo largo de los efectos de las expresiones en los 2 estudios puede ser debido a una diferencia en la disponibilidad en las formas del idioma aprendido desde que los estudiantes inician a aprender el idioma en el aula donde fueron expuestos. El análisis del idioma en el aula mostró que los adverbios que fueron extremadamente raros en el habla del aula, dando a los estudiantes pocas oportunidades de mantener su conocimiento recién adquirido a través de la exposición y uso continuo. En resumen, hubo cientos de oportunidades para escuchar y utilizar las preguntas cada día en el aula. Una vez que los estudiantes han dado una instrucción enfocada, parece que ellos fueran capaces de continuar avanzando en su conocimiento y uso de las preguntas (White, Spada, Linghtbown y Ranta en 1991; Spada y Linghtbown en 1993).

Estudio 22: Enfoque de las estructuras del tiempo pasado

en el idioma Francés

Como se menciono en este capítulo, hay un breve crecimiento de los estudiantes en los programas de contenido basado tal como los programas

de francés que necesita más oportunidad de enfocar la forma y proceso de información recibida correctiva. Aquí hubo más aulas de investigación del tipo dado como ejemplo en los estudios 22, 23 y 24 para determinar cómo este puede ser perfecto.

Birgit Harley (en 1989 analizó los efectos a partir de enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el área problemática particularmente de la gramática del habla del Inglés en los estudiantes de Francés, el uso constractivo de las 2 formas del tiempo pasado: imparfait (desigualmente el pasado habitual o descriptivo, por ejemplo, “ma mere parlait souvent de son enfance” [mmy mother often speaks about her infancy]) y passé composé (desigualmente el pasado simple o narrativo por ejemplo “Hier j´ai parle avec les autres él léves” [yesterday he/she spoke with the others students])

El grado 6 de los estudiantes en la inmersión de los estudiantes de la edad de 11 a 12 años estuvieron dando instrucción de las formas del tiempo pasado a trvez de los materiales de enseñanza que estimularon su uso n la variedad de las actividades de la práctica de la función basada. La no explicación de las reglas gramaticales que fueron proporcionadas, no hubo énfasis en el proceso de información correctivo. La intención fue para crear oportunidad, actividades y tareas, las cuales se expondrían a los estudiantes para más inicio de contenido en ambas formas del verbo y animar más el uso productivo de ambas formas. El material de enseñanza experimental fue utilizado sobre un periodo de 8 semanas donde los estudiantes fueron

probados en su conocimiento del habla y escritura del imparfait y passé composé antes que en el inicio del `proceso instruccional, luego de 8 semanas y obtenerlo después de 3 meses.

Harley encontró que los estudiantes en las aulas experimentales en comparación de las aulas en las pruebas posteriores de algunas medidas escritas y orales. 3 meses después no hubo diferencia significativa entre los 2 grupos. Sin embargo, ambos han continuado mejorando y Harley encontró que los profesores en las aulas de comparación han gastado considerable tiempo enfocado en paseé composé. De esta manera, este estudio parece confirmar el valor el valor de alguna practica guiada con las formas del idioma particular en los programas de contenido basado instruccional.

Estudio 23: enfocado en el condidional del francés

Elaine Day y Stan Shapson en 1991, examinaron la influencia de la instrucción en la forma enfocada con 7 estudiantes de la edad de 12 a 13 años en la inmersión de Francés. La característica de la gramática del francés que fue enseñada era el modo condicional del verbo, por ejemplo, en las oraciones tal como: “Si je gagnais la loterie, je partirais en voyage” (si gano la loteria, me iria de viaje)

Los estudiantes en las clases experimentales recibieron algunas instrucciones enfocadas sobre el condicional alrededor de un periodo de 5 a 7 semanas. Los estudiantes del grupo de control continuaron con sus rutinas en el aula, es decir ellos continuaron experimentando en Francés

principalmente en el contexto del aprendizaje, sus materias generales del colegio como son: ciencias, matemáticas, historia, etc; a través del medio de francés.

Los materiales especiales de la enseñanza fueron preparados para las clases experimentales por el equipo de investigadores. Esto consistió:

1. Grupo de trabajo; el cual creo situaciones para el uso del condicional en situaciones naturales comunicativas
2. Ejercicios escritos y orales para reforzar el uso del condicional en situaciones estructuradas más formales
3. Actividades de auto evaluación para estimular a los estudiantes en desarrollar su conciencia del uso del idioma

Las pruebas orales y escritas fueron administradas antes del tratamiento de la instrucción, inmediatamente después de la instrucción de 5 a 7 semanas después y al final del año escolar. Los estudiantes en las clases experimentales fuera del desempeño, aquellos en las clases de control en las pruebas posteriores inmediatas para la escritura, sino en las tareas orales. Estas fueron hechas para mejorar antes que el grupo de control siga las pruebas posteriores administradas algunos meses después.

Estudio 24: enfoque en las formas socio lingüísticas

en la inmersión francesa

Ray Lyster en 1994, también trabajo en los programas de inmersión francesa, que llevaron a cabo en el estudio en el cual se examinó los efectos de la instruccción de forma basada en el conocimiento y uso de las variaciones del estilo socio lingüístico en las 3 clases del octavo grado los estudiantes de inmersión francesa de la edad de 13 años. Una de las principales características se examino en su estudio que fue la distinción entre el uso de la forma de la segunda persona tu y vous en Francés. El primero se utiliza para indicar la informalidad y familiaridad, mientras que el anterior se utiliza como signo formal de cortesía. Previo a la instrucción, después y luego de un mes, los estudiantes estuvieron probados en su habilidad para producir y reconocer estas formas, además en otros contextos apropiados.

La instrucción toma lugar sobre un promedio de 12 horas sobre un periodo de 5 semanas. Durante este tiempo, los estudiantes en las clases experimentales se dio instrucción explícita en la variación socio estilística y obtención en la práctica de actividades guiados que concluyo en el papel en la variedad de contextos formales e informales y del proceso de información correctivo de los profesores y parejas. Los estudiantes en las 2 aulas de comparación continuaron con su instrucción regular sin algún instrucción enfocada o practica guiada en el uso de las formas apropiadas socio lingüísticas. En las pruebas posteriores, los estudiantes en las aulas

experimentales significantemente sin desempeño los estudiantes en las aulas de comparación en las tareas de la producción escritas y orales y prueba de intercambio múltiple. Además, esto beneficios fueron obtenidos, cuando los estudiantes fueron probados un mes después.

Estudio 25: enfoque en la forma del verbo en las
aulas de ciencia basados en elcontenido

Catherine Doughty y Elizabeth Varela en 1998 llevaron a cabo un estudio con un grupo de estudiantes de inglés como segundo idioma que también recibieron la instrucción del segundo idioma vía enseñanza de contenido basado. Una clase del básico de estudiantes de colegio de 11 a 14 años de edad a partir de una variedad de primer lenguaje básico que recibieron el proceso de información correctivo en el tiempo pasado y formas del condicional del verbo en inglés en sus clases de ciencias. Es decir, mientras ellos obtuvieron el trabajo oral y escrito que relató una serie de reportes de la ciencia, el profesor corrigió sus errores en el tiempo pasado y formas condicionales tanto en lo explícito como n lo implícito. Los estudiantes fueron probados en su conocimiento de aquellas formas del verbo, previo al experimento y estos fueron probados en lo posterior 6 semanas más tarde y nuevamente 2 meses más tarde. Su rendimiento fue comparado con un grupo de estudiantes quienes estuvieron en otras ciencias haciendo los mismos reportes de ciencia, pero quienes no recibieron el proceso de información correctivo en las formas del tiempo pasado. Estos resultados

mostraron que los estudiantes que recibieron el proceso de la información correctiva que tuvo más desarrollo en el progreso en utilizar el pasado y las formas del condicional que el grupo de comparación en las pruebas posteriores tanto en la inmediata como en las atrasadas.

Estudio 26: Enfoque de la forma en el estudiante
y la interacción del estudiante

La mayoría de la investigación que ha estudiando el potencial de los beneficios de llamar la atención de los estudiantes para formar el idioma que ha sido hecho en las aulas del profesor centrado. Sin embargo, esto funciona al investigar si los estudiantes pueden proporcionar información mutua sobre el idioma (y el proceso de información correctivo) cuando se involucra en el grupo de trabajo. Por ejemplo, el reciente trabajo ha sido llevado a cabo para explorar la noción Vigotskiana, que los estudiantes pueden progresar en el segundo idioma a través de la interacción colaborativa: Maria Kowal y Merrill Swain en 1994 pidieron a estudiantes de alrededor de 13 años de edad en la octava aula de Francés para que participen en una tarea compartida que les permita enfocarse en la forma.

En este tipo de tarea se refirió a como los dictoglos (Wajnryb en 1990), los estudiantes escuchaban un corto y denso pasaje que s leído en velocidad normal. Mientras que ellos escuchaban tomaban nota y después trabajaban en pareja o grupo para la reconstrucción del pasaje. En este estudio, los

estudiantes completaron 4 dictoglos sobre un periodo de 2 meses. Para reconstruir el pasaje en orden ellos tuvieron que poner atención en común su significado era expresado y para preparar un texto de tal manera que pueda ser valorado por toda la clase. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes tuvieron éxito en proporcionarse mutuamente la información de la forma del idioma y el proceso de información correctivo, mientras captaban la tarea comunicativa.

Interpretando la investigación

Todos los resultados de los estudios descritos anteriormente proporcionan ayuda para la hipótesis que es la instrucción de la forma enfocada y el proceso de la información correctiva, con programas comunicativos del segundo idioma que fue mejorando en los estudiantes el uso de las características gramaticales particulares. Los resultados también mostraron que los efectos de la instrucción no son siempre los últimos. Por ejemplo, en los estudios del inglés intensivo como segundo idioma, los efectos positivos de la instrucción de forma enfocada en localizar el adverbio han desaparecido un año más tarde. Más aun, los efectos positivos de este tipo de instrucción y proceso de información correctivo fueros sostenidos a lo largo de los términos según la prueba. Estos resultados podrían ser explicados en el término de la frecuencia del uso de las 2 estructuras lingüísticas en el aula normal después del tratamiento experimental que ha terminado la forma de pregunta ocurrida con más frecuencia. De tal manera

las oportunidades para continuar el uso puede haber contribuido para el continuo mejoramiento en el uso de los estudiantes de preguntas través del tiempo. La evidencia de las observaciones del aula reportan que los estudiantes no recibieron alguna continuidad en los adverbios con materiales del aula y actividades una vez en el periodo experimental que fue cubierto y no es sorprendente que ellos fallen en obtener el mejoramiento de desempeño en los niveles.

Estos resultados de la investigación de la instrucción de forma enfocada con la enseñanza del idioma comunicativo que también sujeta que la instrucción de forma enfocada puede tener más éxito con algunas características del idioma que con otras. El aprendizaje exitoso de la distinción del tu/vous en el estudio de Lyster podría ser debido al hecho que aprenden TU Y VOUS que es esencialmente una manera para prender 2 términos de vocabulario importante y de esta manera puede ser menos difícil para aprender que otras características sintácticas complejas. Por ejemplo, Harley encontró que los estudiantes instruidos continúan en la experiencia difícil en el paseé composé imparfait, contrasta en la relación de la forma del significado que es la más compleja.

Implicaciones de la investigación en el aula para enseñar

Muchas preguntas han sido desarrolladas para la investigación que ha sido hecha para probar la hipótesis que los diferentes propósitos presentan. Sin

embargo aun hay mucho trabajo por hacer, es posible especular con los competidores en las bases de las conclusiones del aula.

Algo es claro, algunos estudiantes excepcionalmente dotados triunfarían en aprender el segundo idioma a pesar del método. En los colegios del mundo, la mayoría de los métodos ampliamente aplicados no es dudar del método de la traducción de la gramática. La mayoría de nosotros hemos conocido individuos cuyo dominio de idioma extranjero está basado ampliamente en su experiencia en tales clases. Similarmente, las clases audio linguales produjeron alguna presión más alta de los estudiantes de segundo idioma. Sin embargo: hemos conocido de alguna experiencia personal y conclusiones e investigación de aquellos métodos, cuando experimentaron en la ausencia de oportunidades para utilizar el idioma en la interacción significativa, salen muchos estudiantes frustrados e incapaces de participar en conversaciones ordinarias. No se duda que la traducción de la gramática y enfoque audio lingual que continuaran siendo utilizados, pero la evidencia que se tiene es que “obtener lo correcto desde el inicio” no corresponden a la forma más adecuada en los estudiantes del segundo idioma que han adquirido precisión. Por otra parte el lanzamiento del análisis constractivo, el procedimiento de información errónea y explicaciones metalingüísticas y asesoramiento de la “Revolución comunicativa” debió haber llegado más lejos.

Hay un incremento de la evidencia de que los estudiantes continúan teniendo dificultad con las estructuras básicas del idioma en programas que

ofrecen instrucción de la forma no enfocada. Esto se utiliza en pegunta del propósito del escucha y lectura, que en su forma más fuerte no solo aclara el no beneficio desde la instrucción de la forma enfocada y correctiva, sino que sugiere que tales forma enfocadas, pueden actualmente interferir con el desarrollo del segundo idioma. Hay una buena evidencia de que los estudiantes tienen progreso considerable en la comprensión y producción en programas de estricta comprensión basada. Sin embargo, no encontramos ayuda sobre el argumento de si los estudiantes de segundo idioma están simplemente expuestos al inicio comprensible, la adquisición del idioma será tomada con cuidado de sí mismo.

Hay problemas similares con el propósito “decir lo que significas y significar lo que dices”. Como nota más clara de este capítulo las oportunidades para que los estudiantes capten en interacciones de conversaciones engrupo y actividades de pareja pueden permitir el incremento de la fluidez y la habilidad para llevar a cabo las conversaciones en su segundo idioma. Sin embargo, la investigación también muestra que los estudiantes en programas basados en el propósito, “decir lo que significa y significar lo que dice” donde no hay asesoramiento de la forma que continua teniendo dificultad con la precisión correcta. Porque este enfoque enfatiza el significado que atiende a la comunicación natural en l interacción de las conversaciones, el enfoque de los estudiantes es naturalmente está en lo que ellos dicen más no como lo dicen. Esto puede resultar en una situación donde los estudiantes se proporcionen mutuamente en inicios el cual está con frecuencia incorrecto e incompleto. Además, cuando el proceso de

información está erróneo, toma la forma de reestructuraciones o solo repeticiones, esto puede ser interpretado por los estudiantes como l continuación de la conversación. De esta manera, los programas básicos en el enfoque decir lo que significas y significar lo que dices, son incompletos para que los estudiantes logren fluidez y habilidades en la conversación que no pueden ser marcados en el desarrollo de su precisión.

Es importante enfatizar que la evidencia para sostener la instrucción de forma enfocada y procesos de información correctiva, no sugiere un retorno al enfoque “obtener lo correcto desde el inicio”. La investigación ha demostrado que los estudiantes tienen considerable beneficio a partir de la interacción comunicativa en la instrucción que es el significado basado. Los resultados de la investigación en francés, los cursos de contenido basado y la investigación intensiva de inglés como segundo idioma son indicadores muy fuertes que los estudiantes desarrollan en niveles más altos de fluidez a través de la instrucción de significado que a la vez es regida en la instrucción de la gramática basada. El problema permanece, sin embargo, estos aspectos ciertos del conocimiento lingüístico y desempeño no son ampliamente desarrollados en tales programas.

Desafortunadamente, al investigar el propósito “enseñar lo que es enseñable” no es aun un punto de vista donde es posible decirles a los profesores. Hay una lista de características lingüísticas su el orden en que estas serán adquiridas. Deberían enseñarle en este orden. El número de características que los investigadores han consultado en los estudios

experimentales en su marco teórico es simplemente llegar lejos. Además, no hubo gran evidencia sobre enseñar acorde las secuencias desarrolladas que mejorarían los resultados de grandes términos en aprender el idioma. Sin embrago este propósito sirve para ayudar a los profesores en expectativas realistas sobre las maneras en que el inter idioma de los estudiantes pueda cambiar en respuesta a la introducción.

En la posición “obtener lo correcto al final” el énfasis es principalmente en el significado, pero aquellas quienes sustentas esta posición argumentan que hay un papel importante en la instrucción de forma enfocada y corrección. La investigación relevante a este propósito ha demostrado que los estudiantes de segundo idioma se benefician a partir de la instrucción de forma enfocada que es proporcionada a través de contextos comunicativos. El desafío es parar para encontrar el balance entre las actividades de significado basado y forma enfocada. El correcto balance es probable que sea diferente, según las características de los estudiantes. La edad de los estudiantes satisfacción metalingüística, motivación, metas y similitud del idioma aprendido al idioma ya conocido, necesita ser tomado en cuenta cuando las decisiones son hechas sobre él entre y el tipo de forma de enfoque que ofrece.

Birgit Harley en 1993 ofreció algunas sugerencias sobre como identificar las características para formar los enfoques. En un artículo de investigación en

programas de inmersión francesa. Ella argumenta que la interacción de forma enfocada es necesaria para aquellas características las cuales son:

a) Diferir lo que no es obvio o maneras inesperadas a partir del primer idioma de los estudiantes
b) Son irregulares, insuficientes o falta de la saliente perceptual en el segundo idioma
c) No llevar a cabo una carga comunicativa pesada……

Las características de los objetivos como primordiales para la instrucción de forma enfocada en la instrucción del segundo idioma francés son:

- Distinciones de los géneros
- Distinciones del diccionario a través del primer idioma y segundo idioma. Por ejemplo, entender mal “sustituciones por tiempo” en lugar de “Savez-vous le temps [tiempo] “Savez-vous l´heure”
- Distinciones en el uso de “avoir” y “etre”
- Varias características del sistema del verbo tal como es el uso del condicional imperfecto y el plural de la tercera persona de acuerdo al tiempo presente
- Distinción entre tu y vous

Por otra parte, Harley afirma muchas otras características que pueden ser aprendidas sin la instrucción de forma enfocada. Esto incluye: vocabulario de

alta frecuencia, características que son fonológicamente salientes y modelos gramaticales que son concluyentes en el primer idioma de os estudiantes. Los resultados a partir de la investigación en los programas intensivos de inglés como segundo idioma apuntan a la necesidad de la instrucción de forma enfocada cuando las características del segundo idioma difieren del primer idioma de los estudiantes de manera sutil, particularmente cuando estas diferencias no están valoradas en lo ocurrido (por ejemplo, la localización del adverbio). A la vez, esto puede ser necesario para proporcionar información explícita sobre como los estudiantes de primer idioma contrastan con el idioma aprendido. Esto puede ser importante en las aulas donde todos los estudiantes comparten el mismo primer idioma. Esta información no necesita ser prolongada o complicada, puede ser rápidamente y fácilmente incorporada en una lección en el que el enfoque principal está en el significado y comunicación. Esta investigación en el proceso de información correctiva en la inmersión francesa se discutió en el capítulo 5 por Lyster y Ranta y el proceso de información explícito e instrucción en el contenido básico del Inglés como segundo idioma, que proporciona gran ayuda por cada una de estas recomendaciones.

Resumen

El aula a partir del segundo idioma ofrece ayuda para el punto de vista de la forma enfocada y proceso de información correctivo que se proporcionó con el contexto de los programas comunicativos que son más efectivos en promover el aprendizaje del segundo idioma que los programas que son limitados con énfasis virtualmente exclusivo, también en precisión o fluidez,

de esta manera, podríamos argumentar que los profesores de segundo idioma pueden y deberían proporcionar guiando, la instrucción de forma basada y proceso correctivo en circunstancias ciertas. Por ejemplo, los profesores no deberían mostrarse indecisos para corregir los errores persistentes con los que los estudiantes no parecen notar sin la atención enfocada. Los profesores deberían también notar los errores que la mayoría de los estudiantes hacen en el aula cuando ellos comparten el primer idioma y ellos no deberían bacilar en el punto de vista de cómo la estructura particular del primer idioma de los estudiantes difieren del idioma enseñado. Los profesores podrían también intentar tomar más conciencia de aquellas estructuras que ellos sienten que en e inicio aparecen en el desarrollo del segundo idioma de sus estudiantes y proporcionar alguna instrucción en el uso de estas formas. Pueden que esto sea útil para armar a los estudiantes a formar parte del proceso para crear actividades que llamen su atención en las formas que ellos utilizan las actividades comunicativas; en contextos desarrollados que ellos puedan desarrollarse mutuamente con el proceso de información y animarlos hacer preguntas sobre las formas del idioma

Decisiones sobre cuando y como proporcionar la forma enfocada que debe tomarse cuenta las diferencias en el estudiante. Los diferentes enfoques estarían enfocados en el aprendizaje lingüístico entrenada con una cuarta o quinta parte del idioma, niños iniciando su escuela con ambiente de segundo idioma, emigrantes que no pueden leer ni escribir su propio idioma y adolescentes estudiando un idioma extranjero por pocas horas en el colegio.

Esto se argumentaría en que muchos profesores están consientes de la necesidad del balance en la forma enfocada y significado enfocado y que recomendaciones basadas en la investigación pueden simplemente significar que la investigación del idioma de señales americano ha confirmado la práctica del aula actual. Sin embargo, esto pude ser verdadero, es duro el caso de los profesores tengan el claro sentido de cómo es mejor cumplir su meta. No es siempre fácil para volver a partir de prácticas familiares y decir "¿me encanta si esta es realmente la forma más efectiva para ir sobre esto?" además muchos profesores son reacios para tratar las practicas del aula que van en contra del predominio de las tendencias entre sus colegas o en sus contextos de educación. Muchos profesores trabajan en los ambientes donde hay énfasis en la precisión que el uso del idioma espontaneo en el aula. Al mismo tiempo, la instrucción de los métodos de enseñanza del idioma comunicativo algunas veces ha resultado en un completo rechazo de la atención de la corrección de forma y error. En la enseñanza de segundo idioma. Pero no es necesario entre la forma basada de instrucción de significado basado. Antes el objetivo es encontrar el mejor balance de estas 2 orientaciones. ¿Cuáles de estas características del idioma responderán mejor a la instrucción de forma basada y que serán adquiridas sin el enfoque explícito si los estudiantes tienen adecuada exposición al idioma? ¿Cuáles estudiantes responderán bien a la información metalingüística y cuales requerirán de otra manera de enfocar la atención de la forma del idioma? ¿Cuándo el proceso de información correctivo deberá ser ofrecido y cuando

los estudiantes deberán permitirse enfocar su atención en el contenido de su precisión? La continua investigación del aula centrada incluye la investigación informal con los profesores que pueden hacer en sus aulas, deberían proporcionarnos con instrucciones más allá de aquellas y otros asuntos importantes en la enseñanza y aprendizaje de segundo idioma.

7 IDEAS POPULARES SOBRE EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA: HECHOS Y OPINIONES

En la introducción presentamos un número de opiniones expresadas comúnmente sobre como los idiomas son aprendidos. Te pedimos indicar cuan frecuentemente estás de acuerdo con estas opiniones. Ahora que has leído sobre la teoría e investigación de la adquisición de segundo idioma, toma otro punto de vista de aquellas ideas. ¿Has cambiado tu mente sobre la importancia de la imitación o trabajo grupal o si esperar la instrucción del segundo idioma es realmente el enfoque? O ¿sientes que tu punto de vista sobre las señales del idioma americano ha sido confirmado para la discusión del proceso de los capítulos?.

Para concluir esta introducción de la investigación de las señales del idioma americano, aquí están muestran propias respuestas para estas ideas populares sobre aprender el idioma.

1 Los idiomas son aprendidos principalmente a través de la imitación

Es difícil encontrar ayuda para el argumento que los idiomas son aprendidos principalmente a través de la imitación. Por tal razón, los estudiantes producen muchas oraciones que ellos no podrían haber escuchado antes. Estas oraciones están basadas en el desarrollo del entendimiento de los

estudiantes de cómo el sistema del idioma funciona. Esto particularmente evidente con los niños que dicen cosas como: “estoy limpiando y no pude parar y estuve patas arriba pero volví a la posición correcta” o con los estudiantes de segundo idioma que dicen “el vaquero condujo al pueblo o el hombre que le habló a él está molesto”. Estos ejemplos y muchos otros proporcionan evidencia de que los estudiantes del idioma no internalizan, simplemente una gran lista de oraciones limitada y memorizada.

Esto no significa, que la imitación no juegue rol importante en el aprendizaje del idioma. Algunos niños imitan en gran ideal de cómo ellos adquieren su primer lenguaje. Aun su idioma no desarrolló más rápido o mejor que los niños quienes raramente imitan. Además, los niños no imitan todo lo que escuchan, pero con frecuencia imitan selectivamente ciertas palabras o estructuras que ellos están en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes de segundo idioma también producen muchas oraciones que ellos no pudieron haber escuchado. De esta manera, ellos son como han aprendido su primer idioma. Algunos estudiantes de segundo idioma pueden encontrar que ellos se benefician a partir de oportunidades para imitar los ejemplos del nuevo idioma y la imitación es claramente importante en el desarrollo de desempeño de la pronunciación y entonación. Para algunos estudiantes avanzados quienes determinaron mejorar su pronunciación, cuidan el escucha y la imitación en su laboratorio de idioma que puede ser muy eficaz. Pero para los estudiantes principiantes, la

imitación servil y la memorización por rutina que caracterizaron a los enfoques del idioma audio lingual para enseñar el lenguaje que permite a los estudiantes un insensible final. Ellos podrían recitar pedazos del idioma perfectamente pronunciado, pero la falta de práctica de entendimiento y hacerse ellos mismo entender en la interacción del significado genuino que saldría de muchos estudiante con poco más que una corrección de oraciones, esperando por el momento cuando aquellas oraciones serian útiles.

2 Los padres que usualmente corrigen a los niños
cuando hacen errores gramaticales

Hay considerable variación en lo extenso de que los padres corrigen el habla de sus hijos. La variación básica parcialmente a la edad de los niños. Cuando los niños están en el pre-escolar los padres raramente comentan de los errores gramaticales, sin embargo ellos pueden conseguir lapsos en formalidad o esconder una palabra que no tenga sentido. Como niños que alcanzan la edad escolar los padres ofrecen corregir a los chicos en el aula del nivel que ellos esperan y crecerán, como por ejemplo, “yo y Fred estamos yendo hacia fuera ahora”. Los padres en su propio proceso lingüístico que es también un recurso de variación de tipo de corrección que ellos captan. Algunos padres escuchan nada erróneo en la gramática de “esto es el chico que dejo los libros a” mientras otros insistirían en “a quien”

No obstante las observaciones extensivas de padres y niños muestran que como regla, los padres tienden a enfocar el significado antes que la estructura, cuando ellos corrigen el habla de su hijo. De esta manera ellos pueden corregir una palabra escogida incorrecta, una narración incorrecta de los hechos o su comentario grosero, pero ellos también no notan o no reaccionan a los errores que no interfieren, comunicación exitosa. Lo que esto nos dice es que lo niños no pueden depender del proceso de información correctivo consistente en orden para aprender la escritura básica (el orden de la palabra, los morfemas gramaticales, los modelos de entonación) de su lenguaje. Afortunadamente ellos parecen estar capaces de adquirir la forma del adulto del idioma con poco o nada de proceso de información explícita.

El caso de los estudiantes de segundo idioma es más complejo. Mientras es más claro que los adolescentes y adultos puedan adquirir un gran logro del idioma sin alguna instrucción formal, la evidencia sostiene que, sin el proceso de información correctivo y asesoramiento, los estudiantes de segundo idioma pueden persistir en utilizar ciertas formas no gramaticales por años.

3 Personas con altos niveles que son buenos estudiantes del idioma.

El tipo de inteligencia que es medido por pruebas de niveles es un buen pronosticador para tener éxito en el aula donde el énfasis esta en el

aprendizaje sobre el lenguaje (por ejemplo, las reglas gramaticales y los términos del vocabulario). Además las personas quienes han hecho bien las pruebas de nivel pueden hacer bien en otros tipos de pruebas. Sin embargo, en el aprendizaje natural y en las aulas desde la adquisición del idioma es a través del uso del lenguaje interactivo que es interactivo que es enfatizado, la investigación ha mostrado que los estudiantes con gran variedad y habilidades intelectuales pueden ser exitosos estudiantes del idioma. Esto es especialmente verdadero y las habilidades que son valoradas son habilidades de comunicación oral antes que el conocimiento metalingüístico.

4 El factor más importante para tener éxito durante la adquisición en el segundo idioma es la motivación

Todos estamos de acuerdo que los estudiantes que quieren aprender tienden a ser mejor que aquellos que no lo quieren. Pero debemos defender también en contra la interpretación de esto. Algunas veces, la alta motivación de los estudiantes tropieza con grandes dificultades para mejorar el dominio del idioma. Sabemos, por ejemplo, que los estudiantes quienes inician aprendiendo un segundo idioma como los adultos que raramente logran la fluidez y precisión que los niños hacen en la adquisición de primer idioma. Esto falla en lograr que la habilidad de los hablantes no pueda ser tomada en cuenta como evidencia que los estudiantes adultos del segundo idioma no son motivados para aprender el idioma. También conocemos que un grupo de estudiantes de segundo idioma altamente motivado, hay

maneras que estos tengan más éxito que otros. Esto es algunas veces debido a las diferencias que la aptitud de aprender un idioma y como la instrucción interactúa con los estilos de los estudiantes y preferencia para aprender.

Claramente, los profesores no tienen influencia sobre la motivación instructiva del estudiante para que aprenda un segundo idioma. Los estudiantes vienen a nuestras aulas con diferentes tipos de información y experiencia de la vida, todo loq ue ha contribuido para sus actitudes y motivaciones para aprender el idioma enseñado. La manera principal que tu profesor puede influenciar en la motivación de los estudiantes s hacer del aula un ambiente de apoyo en el que los estudiantes son estimulados para captar actividades que son las apropiadas para su edad, interés y conocimiento cultural, y de manera más importante puedan tener experiencia exitosa. Esto puede contribuir a la motivación positiva, permitiendo más aun al mayor éxito.

5 Lo primero de un segundo idioma es introducir programas en el colegio, la más grande posibilidad en tener éxito en aprender

La decisión sobre cuando introducir la instrucción del segundo idioma extranjero debe depender en los objetivos del programa del idioma en el contexto social particular del colegio. Cuando el objetivo está valorado en el idioma nativo el segundo idioma, entonces este puede ser deseable para empezar la exposición al idioma tan ponto sea posible. La prueba de la

investigación razonablemente fuerte que solo aquellos quienes inician a aprender el segundo idioma en la edad temprana que eventualmente serian indistintos de los hablantes nativos.

Sin embargo, aun en casos donde están tales niveles altos de habilidades que han sido enseñadas, es importante reconocer ciertas desventajas del inicio temprano, especialmente cuando el inicio temprano en el segundo idioma significa que los niños tienen poca oportunidad para continuar desarrollando su conocimiento del primer idioma. La disminución del bilingualismo puede tener consecuencias últimas negativas. Para los niños a partir del poco conocimiento del idioma, los programas que promueven el desarrollo del primer idioma y en el colegio pueden ser más importantes a lo largo del éxito en el segundo idioma que un inicio temprano en un segundo idioma de sí mismo, la investigación muestra que una buena fundación en el primer idioma en los niños, incluye el desarrollo de la capacidad de leer y escribir, que es la base para construir el idioma. Los niños quienes pueden empezar sus estudios en el idioma, ellos saben que tendrán más auto confianza serán capaces de aprender más efectivamente en los primeros años de la escuela y no perderán valorable tiempo en un periodo del libro durante el cual ellos luchen para entender lo que está ocurriendo en el aula.

Ciertamente, para muchos niños no hay oportunidad para tener estudio temprano en su primer idioma. Ellos son miembro de un pequeño grupo donde esto no es práctico para las escuelas que ofrecen programa educativo en el primer idioma o ellos viven en jurisdicciones donde la legislación tiene mandatos de un idioma sencillo de educación para todos los niños, a pesar

de su conocimiento. Para estos niños es crucial tener profesores sensibles quienes respeten las dificultades de los niños, los mismos que animen a los padres a mantener el idioma en casa y quienes entiendan que el aprendizaje en el segundo idioma toma tiempo y esfuerzo.

Para la instrucción del idioma extranjero donde el nivel de desempeño, el cual es enseñado que no es como el desempeño del idioma nativo para todos los estudiantes, la situación es bastante diferente. Cuando la meta del programa educativo está basada en la habilidad comunicativa para todos los estudiantes y donde hay una gran dedicación para obtener y desarrollar el primer idioma, de la niñez, esto puede ser más eficiente para el inicio tardío de la enseñanza del segundo idioma, los niños de mayor edad (por ejemplo de 10 años) son capaces de captar más rápidamente que aquellos quienes inician más temprano (por ejemplo de 6 a 7 años) en programas que ofrecen pocas horas a la semana de instrucción. Esto es especialmente verdadero i el curso de idioma extranjero incluye un periodo de exposición más intensiva del nuevo idioma. Todos los programas del colegio deberían estar basados en valores realistas de cuan largo esto toma para aprender un segundo idioma una o dos horas a la semana aun por 7 u 8 años no produciría mucho avance en los hablantes de segundo idioma. Esto alimenta poco a poco el enfoque que con frecuencia permite la frustración y los estudiantes sienten lo que ellos han estado estudiando por años sin hacer mucho progreso. Respectivamente, ellos están algunas veces bien con respecto a esto.

6 La mayoría de los errores que los estudiantes de segundo idioma hacen son debido a la interferencia a partir de su primer idioma.

La transferencia de los modelos a partir del idioma nativo es indudablemente uno de lo mayores recurso de errores en que el estudiante del idioma. Sin embargo, hay otras causas para cometer errores, una del cual es la sobre generalización de las reglas del idioma enseñado. Por ejemplo, la investigación ha mostrado que los estudiantes de segundo idioma a partir de diferentes conocimientos de primer idioma con frecuencia hacen los mismos tipos de errores cuando aprenden un idioma particular. En tales caso, los errores del segundo idioma son la coincidencia de los esfuerzo de los estudiantes para descubrir la estructura del idioma enseñado antes que puedan transferir modelos de su primer idioma. Interesantemente, alguno de estos errores son notables para los tipos de erro hechos por los estudiantes de primer idioma.

Estas observaciones son una indicación fuerte que el aprendizaje del idioma, no es simplemente un proceso de poner palabras del segundo idioma en las oraciones de primer idioma. La investigación ha mostrado también que los aspectos del segundo idioma que son diferentes del primer idioma no sea necesariamente adquiridos o con más dificultad que aquellos aspectos que son similar, por otra parte cuando los errores son causados por la sobre extensión de alguna similitud parcial entre el primer y segundo lenguaje, estos erro pueden ser difíciles, para superar esto puede ser problemático,

particularmente si los estudiante están frecuentemente en contacto con otros estudiantes quienes hacen los mismos errores.

7 Los profesores deberían presentar reglas gramaticales, al mismo tiempo y los estudiantes deberían practicar los ejemplos mutuamente antes de ir a otro

Aprender el idioma no es simplemente lineal en su desarrollo. Los estudiantes pueden a aplicar con precisión la etapa por (sugerir lo que ellos han aprendido de esta forma), el fallar para producir esta forma de la etapa "Y" y producirla con precisión nuevamente en la etapa "Z". la disminución de la precisión fue demostrar que los estudiantes son incorporados en la nueva información sobre el idioma en su propio sistema interno de reglas. Un ejemplo de esto sería cuando los estudiantes quienes han aprendido el tiempo pasado forma (went) como un pedazo memorizado, que aprende a utilizar el regular –ed para el tiempo pasado. En este punto de vista, ellos pasan de utilizar el b(went) y producir (goed). Una vez que los estudiantes conviertan su conciencia de las acepciones para la regla de tiempo pasado –ed, ellos iniciaran a aplicar (went) correctamente. Esta evidencia proporciona que el idioma desarrollado no es para agregar la regla después de la regla sino integrar nuevas reglas en un sistema insistente de reglas readaptadas y reestructuradas hasta todas las piezas acopladas.

Alguna estructura basada de enfoque para enseñar lo básico a la falta de su posición que el desarrollo del segundo idioma hasta de manera lineal. Esto

puede ser visto en la organización de contextos que introduzcan una característica particular del idioma en la primera unidad y reforzarlo en algunas subsecuentes unidades antes de mover en la siguiente característica. Esta presentación aislada y práctica de una estructura a la vez no proporcionará a los estudiantes de oportunidad para descubrir cuan diferente las características comparadas del idioma y contrasten en el mundo normal del idioma.

8 Los profesores deberían enseñar estructuras simples del idioma antes que enseñar estructuras complejas

La investigación ha mostrado que la no materia del como el idioma es presentado para los estudiantes, ciertas estructuras son adquiridas antes que otras. Esto sustenta que en tan poco es necesario desear loa posición estricta de los estudiantes en ciertas características lingüísticas que son percibidas en términos lingüísticos para ser simplemente particular, cuando esto involucra la presentación aislada, ordenado y practica de estructuras simples y complejas. A la vez no hay duda que los estudiantes de segundo idioma se beneficien a partir de los esfuerzos de los hablantes nativos y la fluidez bilingüe para modificar su habla para ayudar a entender a los estudiantes de segundo idioma. Esta habla modificada contiene una variedad de estructuras lingüísticas, sino omitir las formas complejas. Esto también incluye un rango de ajustes en la conversación que los estudiantes son incapaces de realizar en el segundo idioma para conseguir en

interacciones con hablantes nativos y más avanzados del segundo idioma más fácilmente. Tanto los profesores, como los padres aparentan ser capaces de incrementar la complejidad de su idioma intuitivamente como el desempeño del incremento de los estudiantes.

Los profesores también deben ser consientes, sin embargo que las formas lingüísticas son de esta manera raras en su habla diaria que los estudiantes tienen pocas oportunidades para escuchar, usar y aprender si el profesor no toma en cuenta proporcionales. Estas no son necesariamente dificultades o formas o formas complejas. Como hemos visto en el Capítulo 6 de las paginas 131-2 en el estudio 13 se llevó a cabo en las clases de inglés como segundo idioma intensivo comunicativo en Quevedo, los profesores casi nunca utilizaron los adverbios.

9 Los errores de los estudiantes deberán ser corregidos tan pronto son hechos en orden para prevenir la formación de malos hábitos.

Los errores son parte natural del aprendizaje del idioma. Es verdad que el desarrollo del primer idioma de la niñez con también el aprendizaje del segundo lenguaje para los niños y adultos. Los errores revean los modelos del desarrollo de los sistemas del inter idioma en los estudiantes, mostrados donde ellos tienen sobre generalización como regla de segundo idioma o donde ellos tienen inapropiadamente transferido una regla del primer idioma para el segundo idioma.

Cuando los errores persisten, especialmente cuando están son compartidos por casi todos los estudiantes en una aula, es útil brindar el problema para la atención de los estudiantes. Esto no significa que los estudiantes deberían esperar a adoptar la forma correcta o estructura o consistencia. Si el error está basado en el modelo de desarrollo, la corrección puede solo ser útil cuando el estudiante está listo para esto. Esto puede de esta manera requerir muchas repeticiones.

Los estudiantes tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a mejorar y de algunas veces esto significa llamar la atención en errores persistentes. El proceso de información excesivo en el error puede tener un efecto negativo en la motivación de acuerdo a los profesores que deben ser sensibles para la manera que sus estudiantes reaccionen en la corrección. El tipo de corrección que es ofrecido también variara acorde a las características específicas de los estudiantes. Los niños y adultos con poca educación en su primer idioma no se beneficiarían de las explicaciones meta lingüísticas de gran valor. La reacción inmediata a errores en la comunicación oral puede preocuparan a algunos estudiantes y desanimarlo desde su habla, mientras que para otros, tales correlaciones exactamente lo que es lo que es necesario para ayudarlos a notar el error persistente al mismo momento que este ocurre. La investigación en el proceso de información correctivo que muestra que en las aulas que están los contenidos basados (por ejemplo, las clases de inmersión) el proceso de información que es dado exclusivamente en la forma de conversaciones

reestructurados no notados. Los estudiantes no pueden reconocerla como corrección, a menos que el profesor tenga un método de señales para el estudiante a través del tono de vos, un gesto o expresión facial, que diga al estudiante, “pienso entender que estás diciendo esto contándote como puedes decirlo mejor”

10 Los profesores deberían utilizar materiales para que expongan los estudiantes con estructuras del idioma las cuales ya hayan sido enseñadas.

Tal como un proceso que puede proporcionar inicio comprensible de acuerdo, pero da un contexto significativo, los estudiantes pueden comprender el dignificado general de mucha formas que ellos ciertamente no tengan dominado y desde luego, puede que nunca haya producido de esta manera en el aula ilimitada de materiales de segundo idioma que contiene poco o nada de lo nuevo, tienen algunas consecuencias negativas. Indudablemente será pérdida de motivación si los estudiantes no están suficientemente estimulados. Los estudiantes también necesitan tratar con material real o auténtico y ello están yendo eventualmente a ser preparador para el uso del idioma fuera del aula. Ellos hacen esto primero con la ayuda del profesor y luego independientemente. Los estudiantes limitados que exponen paso a paso l idioma extienden su dependencia.

Cuando una forma particular es introducida para el primer tiempo o cuando el profesor siente que hay necesidad de corregir un problema persistente, es

apropiado utilizar material de enfoque escaso que aísla un elemento en un contexto donde otras cosa parecen fáciles. Pero este sería un perjuicio para que los estudiantes apliquen tales materiales exclusivamente o aun predominantemente deberíamos recordar que los estudiantes que adquieren exitosamente el inglés fuera del aula ciertamente están expuestos a una variedad de forma y escritura que ellos no han dominado.

11 Cuando los estudiantes se permitieron interactuar libremente (por ejemplo en actividades grupales o en pareja), ello aprenden mutuamente de sus errores

Hay buena prueba que, si las tareas son bien diseñadas, los estudiantes trabajan en grupo obtienen más practica en hablar y participar en conversaciones en trabajos grupales que ellos podrían en una aula de profesor centrado. Algo sorprendente, es la investigación que también ha mostrado que lo estudiantes no producen muchos errores en su aula cuando conversan con estudiantes de niveles similares de de desempeño que ellos tienen cuando hablan con estudiantes de nivele, más avanzados o hablantes nativos. Esta investigación también muestra, que los estudiantes de niveles similares no pueden proporcionar mutuamente información que ayudaría a conseguir estos errores. Otros estudios muestran que las tareas pueden ser ingeniadas de tal manera que los estudiantes trabajen juntos que puedan descubrir la información o conocimiento sobre el segundo idioma que ellos saben lo que tuvieron. En orden para esto ocurre, las tareas puede ser

cuidadosamente planificadas y los estudiantes deben tener acceso para las formas correctas del idioma que ellos están intentando descubrir. El trabajo grupal es adicción valorable para la variedad de actividades que anima y promueve el desarrollo del segundo idioma. El uso en combinación con trabajos individual y actividades del profesor centrado, este juega un papel importante en la enseñanza comunicativa del idioma.

12 Los estudiantes aprenden lo que ellos están enseñando.

Ciertamente, los estudiantes de segundo lenguaje parece que solo aprenden todo lo que ellos están enseñando o lo que ellos eventualmente saben solo lo que están enseñando. Algunos métodos de enseñanza típicamente dan a los estudiantes la oportunidad de aprender solo un número limitado de labras y tipos de oraciones. Aunque cuando el método de enseñanza del idioma que proporciona el inicio del idioma enriquecido, el hecho de que algo es enseñado o hecho valorable que no significa para los estudiantes que lo adquirirán de manera correcta. Por ejemplo, algunos aspectos del desarrollo de segundo idioma acorde las secuencias naturales de desarrollo y estudiantes que puede ser más probable para prender ciertas características del idioma cuando ellos estén desarrolladamente listos. De esta manera, para enseñar los aspectos del idioma que también son de cierta manera a partir de la precisión de la etapa de desarrollo del estudiante que usualmente sería frustrante.

Otros aspectos del idioma, sin embargo, por ejemplo, el vocabulario, puede ser enseñado de alguna vez cuan largo los estudiantes están interesados en la oportunidad para aprender y la enseñanza de métodos que son apropiados para la edad del estudiante, interés y estilos del aprendizaje. Afortunadamente, la investigación también ha mostrado que los estudiantes puedan aprender un gran trato lo que nadie les enseña. Ellos son capaces de utilizar sus propios mecanismos de aprendizajes internos para descubrir muchas reglas complejas y relaciones que es la base del idioma que ellos desean aprender. Los estudiantes, en este tiempo, pueden ser dicho par aprender mucho más de lo que ellos están enseñando.

Conclusión

Conocer más sobre la adquisición del segundo idioma, la investigación no te dirá lo que debes hacer en tu clase mañana temprano. Esperamos, sin embargo, que este libro te haya proporcionado información que te anime a reflexionar en tu experiencia enseñando. Esperamos, además, que esta reflexión contribuirá a mejorar el entendimiento de tus responsabilidades como profesor y para tus estudiantes como estudiantes del idioma.

Tan pronto hayas visto, el aprendizaje del idioma que es influenciado por muchos factores. Casi estos son de características personales del estudiante, la estructura de los idiomas nativos o enseñados, las

oportunidades de la interacción con hablantes del idioma enseñado y el acceso para corregir y la instrucción de forma basada. Es claro que los profesores no tienen control sobre estos factores. Sin embargo, un mejor entendimiento de estos les permitirá a los profesores y los estudiantes que dedican la mayoría del tiempo en los procesos gemelos de enseñar y aprender un segundo idioma.

GLOSARIO

Competencia comunicativa: la habilidad del uso del idioma en una variedad de clasificaciones, tomando en cuenta las relaciones entre los hablantes y diferencias en las situaciones. El término algunas veces ha sido interpretado como la habilidad de transmitir los mensajes a pesar de la falta de precisión gramatical.

Enseñanza del idioma comunicativo (CLT): este está basado en el establecimiento que el aprendizaje del idioma exitoso involucra no solo el conocimiento de las estructuras y formas del idioma, sino también las funciones y propósitos que un idioma suministra en las diferentes clasificaciones comunicativas. Este enfoque para enseñar enfatiza la comunicación del significado sobre la práctica y manipulación de las formas gramaticales.

Competencia: Chomsky utilizó este término para referirse al conocimiento del idioma. Este es un contraste con desempeño, el cual es una manera que una persona en realidad utiliza el idioma para hablar, escuchar o escribir. Porque no podemos observar la competencia directamente, tenemos que inferir en su naturaleza a partir del rendimiento.

Inicio comprensible: un término introducido por Stephen Krashen para referirse al idioma que un estudiante puede entender. El idioma puede ser

comprensible en parte a través de las claves, tal como: gesto, situaciones o información adecuada.

Introducción de la comprensión básica: un término general para describir la variedad de programas del segundo idioma en el cual el enfoque de la instrucción están en la comprensión antes que en la producción (por ejemplo, la respuesta física total)

Conductismo: una teoría que apunta al idioma como un sistema complejo de unidades se convierte en interconectado en la mente como ellos están encontrándose juntos. Las unidades más frecuentes son escuchar o ver juntos, lo más probable es que la presencia de alguien guiará a la activación de otro.

Instrucción de contenido básico: los programas de segundo idioma en el que las lecciones son organizadas alrededor de los temas, subtemas y materia del sujeto antes que los puntos del idioma (por ejemplo: los programas de inmersión del francés)

Hipótesis del análisis constractivo (CAH): este predice que donde hay similitudes entre el primer y segundo idioma, el estudiante adquirirá las estructuras del segundo idioma con facilidad; donde hay diferencias, el estudiante tendrá dificultad.

Grupo de control: en los estudios experimentales, un grupo de estudiantes que idealmente difieren a partir del grupo experimental solo en términos del factor sencillo que el investigador está averiguando. El rendimiento del grupo de control es utilizado para mostrar que el factor en la pregunta es el mejor o solo la explicación para los cambios en el grupo experimental.

Proceso de información correctivo: una indicación para que un estudiante que su uso del idioma enseñado es incorrecto. Esto incluye una variedad de respuestas que un estudiante del idioma recibe. El proceso de información correctivo puede ser explícito (por ejemplo “no deberías decir “goes” no “go”) o implícito (por ejemplo, “si, el va a la escuela todos los días”) y puedes o no puedes incluir información metalingüísticas (por ejemplo, “no olvides colocar el verbo de acuerdo al sujeto”)

Correlación: un proceso estadístico que compara la frecuencia o tamaño de diferentes factores en orden para determinar si hay relación entre los 2: por ejemplo, si los estudiantes con los grados más altos en francés también gastan el numero más grande de hora haciendo el deber, esto sería una correlación positiva. Es importante mantener en mente, sin embargo, esta correlación no implica que alguna de las variables cause el otro. Los estudiantes exitosos pueden gastar más tiempo en el deber porque este les da un sentimiento de logro.

Construcción creativa: una teoría que la adquisición del segundo idioma es un proceso por el cual el estudiante contribuye a su propio sistema de la

regla (por ejemplo, la presentación interna) para el idioma que está siendo aprendido. Estas presentaciones internas son pensadas en el desarrollo lento de la dirección del sistema completo del segundo idioma en las etapas predecibles. La construcción creativa enfatiza la sensibilidad de los estudiantes a partir de la diferencia del primer idioma y minimizar la importancia de transferir.

Hipótesis del periodo crítico (CPH): el propósito es que hay un específico ilimitado tiempo del periodo para la adquisición del idioma. Hay dos versiones de la hipótesis del periodo crítico. La versión mayor s que si un idioma no es aprendido en la pubertad la contribución económica biológica que permite el éxito en la adquisición del idioma no sería valorable. De esta manera el estudiante tendría que utilizar los mecanismos del aprendizaje general, que no son diseñados para la adquisición del idioma y de esta manera no es exitoso. La versión débil es que, aun se piensa que estos mismos mecanismos del aprendizaje son involucrados, el aprendizaje del segundo idioma será más difícil e incompleto después de la pubertad porque la mayoría de los estudiantes tampoco tuvieron el tiempo de la motivación para enriquecer l alto nivel del dominio del cual un niño se enriquece.

Estudio del cruce seccional: un método de investigación en que las materias en edades diferentes y etapas de desarrollo que son estudiadas. Inferencias sobre las secuencias que aplicarían al desarrollo de los estudiantes individuales que son algunas veces para llamar la atención a partir de los estudios del cruce seccional. Esto contrasta con los estudios longitudinales.

Estudio descriptivo: la investigación que no involucra a alguna manipulación, cambio o intervención en el fenómeno que está siendo estudiado. El reto de los investigadores en observar y grabar lo que está pasando. Este contrasta con el estudio experimental

Desarrollo del error: un error en el idioma del estudiante que no resulta a partir de la influencia del primer idioma, sino antes que refleja el descubrimiento gradual de los estudiantes del sistema del segundo idioma. Estos errores son con frecuencia similares a aquellos hechos por los niños que aprenden el idioma como su lengua materna.

Desarrollo de las características: aquellos aspectos de un idioma que acorde a Pienemann y sus colegas, desarrolla una secuencia particular, a pesar de la variación del inicio o intervención instruccional. El orden es que ciertas características de un idioma (por ejemplo, la negación) son adquiridos en el aprendizaje del idioma. También se llama desarrollo de las etapas.

Desarrollo de las secuencias: pregunta inmediata: una pregunta en la que el que pregunta ya conoce la respuesta. Los profesores con frecuencia hacen estas preguntas (por ejemplo, “¿Qué color es tu camisa?”) no porque ellos están genuinamente interesados en la respuesta, pero antes para conseguir que el estudiante demuestre su conocimiento del idioma.

Crecimiento del inicio: el inicio el cual esta alterado en un esfuerzo que lo hace más saliente para los estudiantes. Esto puede ser más o menos explícito, a partir de los comentarios metalingüísticos explícitos para el ambiente topográfico (letra en negrita o subrayada) o tono exagerado al hablar.

ESL: el inglés como un segundo idioma: esto se refiere al aprendizaje del inglés para el uso en una clasificación donde el inglés es el idioma principal (por ejemplo, emigrantes que aprenden el inglés en Bristania.

Estudio experimental: la investigación que está diseñada para el estudio de un rol o impacto de una o más variables específicas. Un estudio experimental estricto tendría grupos experimentales y de control que difieren mutuamente solo en la presencia o ausencia de una variable. En la investigación educativa, es difícil con frecuencia crear todas las condiciones que permiten un estudio para ser determinado como un estudio experimental genuino. En este libro, el término es utilizado en un tiempo no técnico para referirse a la investigación en que ha sido hecha para investigar una variable sencilla en una clasificación educativa.

Fiel independencia o fiel dependencia: esta distinción ha sido utilizada para describir a las persona que difieren en su tendencia para mirar los “árboles en el bosque” es decir algunas personas (llamadas fieles independientes) son muy rápidas en coger las figuras escindidas en un

dibujo complicado. Otras (llamadas fieles dependientes) están más inclinadas a ver el dibujo completo y tener dificultades de separarlos en parte.

Primer idioma (lengua materna, idioma nativo, L1): es el idioma primer aprendido. Muchos niños aprenden más de un idioma a partir del nacimiento y puede ser dicha como tener más de una lengua materna. La abreviatura L1 con frecuencia es utilizada.

Habla extranjera: la lengua modificada o simplificada de algunos hablantes nativos para dirigir a los estudiantes del segundo idioma. Una categoría especial del habla extranjera es el habla del profesor.

Aprender el idioma extranjero: esto se refiere al aprendizaje del segundo idioma, tercero o cuarto en un contexto donde el idioma enseñado no es ampliamente aplicado en la comunidad (por ejemplo; el aprendizaje de francés en China). Esto con frecuencia contrastado con el aprendizaje del segundo idioma, por ejemplo, donde el idioma está siendo aprendido que es aplicado en la comunidad (por ejemplo, el aprendizaje del Italiano en Florencia)

Clasificando el aprendizaje del idioma formal: una clasificación en que los estudiantes de segundo idioma reciben instrucción y oportunidad para practicar: en este contexto los esfuerzos son con frecuencia hechos para

desarrollar la conciencia del estudiante sobre como el sistema del idioma funciona. Típicamente, este tipo de aprendizaje toma lugar en el aula.

Instrucción de forma enfocada: la instrucción que llama la atención para las formas y estructuras del idioma con el contexto de la interacción comunicativa. Esto puede ser hecho para dar la información metalingüística, simplemente en destacar la forma en la pregunta o para proporcionar el proceso de información correctivo.

Modelos formulados o rutinas: hay expresiones que son aprendidas como todos los pedazos no analizados (por ejemplo, ¿Qué edad tienes?)

Fosilización: los modelos del inter idioma que no parecen cambiar, aun después de la larga exposición o instrucción en el idioma aprendido. El término también puede ser aplicado para referirse a los errores que ocurren, lo que es inesperado, en el desempeño del segundo idioma de hablantes precisos, cuando ellos están aburridos o bajo presión.

Pregunta real: en contraste a las peguntas inmediatas, las preguntas genuinas son hechas cuando hay enfoque de la información, el que pregunta no sabe la respuesta en el avance (por ejemplo, “¿Qué hiciste el fin de semana?”

Traducción de la gramática: un enfoque para la enseñanza del segundo idioma se caracteriza por la instrucción explícita de las reglas gramaticales y análisis del idioma a través del uso de la traducción.

Morfemas gramaticales: los morfemas son las unidades más pequeñas del idioma que lleva el significado. Una palabra simple es un morfema (por ejemplo, “libro”) pro cuando hablamos sobre los “morfemas gramaticales” estamos usualmente refiriéndonos a las unidades más pequeñas que son agregados a las palabras que alteran el significado(por ejemplo, la –s en los libros indica el plural) o las palabras funcionales (por ejemplo, “the”) que están ordenadamente unidas a otra palabra.

Programa de inmersión: un programa educativo en el cual un segundo idioma es enseñado a través de la instrucción del contenido basado. Es decir, los estudiantes estudian las materias tales como, matemáticas y estudios sociales en su segundo idioma. En estos programas, el énfasis está en la materia de aprendizaje y el poco tiempo es invertido en el enfoque en los aspectos formales del segundo idioma. Típicamente, los estudiantes en los programas de inmersión, comparten el mismo primer idioma.

Clasificando el aprendizaje del idioma informal: una clasificación en el que la segunda lengua no es enseñada, sino antes que es aprendida naturalmente, por ejemplo “en el trabajo” o “en el acento”, a través de las conversaciones informales e interacciones con los hablantes nativos del idioma que está siendo aprendido.

Procesando la información: esta teoría psicológica compara el cerebro humano a una computadora esto incluye la idea que el cerebro tiene mucha capacidad de guardar información a lo largo del término, pero capacidad

más limitada en la información que requiere nuestra atención. Después de cierta práctica prestar más atención valorable para enfocarse en algo más.

Conductismo una teoría que el humano inicia aprendiendo algún conocimiento básico sobre los idioma en general que lo hace posible para aprender el idioma específico del ambiente. Inicio en el idioma que el estudiante está expuesto para el ambiente escrito o hablado.

Motivación instrumental: ver motivación integrantiva.

Motivación integrativa instrumental: esta distinción contrasta la motivación para el aprendizaje del segundo idioma que está basado en el deseo de conocer más sobre la cultura y comunidad del grupo del idioma enseñado y más aun como deseo de ser más como los miembros de este grupo (motivación integrativa) con la motivación que es más practica tal como la necesidad para aprender el idioma en orden para obtener un mejor trabajo (motivación instrumental)

Interaccionismo: una teoría que la adquisición del idioma está basada en las habilidades innatas y en las oportunidades en las conversaciones que con frecuencia otros hablantes modifican su habla para marcar los requisitos de la comunicación de los estudiantes. Las habilidades innatas pero parecen estar siendo específicas para el idioma o para la adquisición del idioma.

Inter idioma: el desarrollo del estudiante del conocimiento del segundo idioma. Esto puede tener características del segundo idioma y algunas características que parecen ser muy generales y tienden ocurrir en todo o la mayoría de los sistemas del inter lenguaje. Los inter idiomas son sistemáticos, pero ello son también dinámicos, continuamente involucra como los estudiantes reciben mayor inicio y revisan su hipótesis sobre el segundo idioma.

Opiniones gramaticales: la respuesta a la pregunta "¿Está esto correcto o aceptable oración de inglés (u otro idioma)"? En la respuesta de tales respuestas estás haciendo el enfoque por la forma gramatical de la oración, antes que n su significado.

L1: ver primer idioma

L2: ver segundo idioma e idioma enseñado

Adquisición del idioma: este término es el más aplicado con el aprendizaje del idioma. Sin embargo, para algunos investigadores, la más notable es la de Stephen Krashen, las adquisición es constractiva con el aprendizaje. Acorde a Krashen, la adquisición representa la inconsciencia del aprendizaje, que toma lugar cuando la atención está enfocada en el significado, antes que la forma del idioma.

Ingenio de la adquisición del idioma: una metáfora para el conocimiento innato de los principios comunes universales de todos los idiomas humanos.

La presencia de este conocimiento permite a los niños descubrir la estructura de un idioma dado en las bases de un pequeño relativamente entre el inicio

Aprendiendo el idioma: en este libro, este término es un término general que simplemente se refiere al desarrollo del conocimiento del estudiante del idioma enseñado. En los términos de Stephen Krashen, el aprendizaje esta contrastado con la adquisición y es descrito como un proceso de conciencia que ocurre cuando el objetivo del estudiante es para aprender sobre el propio idioma, antes que para entender los mensajes que son transmitido es través del idioma

Estudio longitudinal: un estudio en que los mismos estudiantes estudian sobre un periodo de tiempo. Este contrasta con el estudio del cruce longitudinal.

Instrucción del significado básico: ver la enseñanza del idioma comunicativo

La conciencia metalingüística: la habilidad para tratar el idioma como objeto, por ejemplo, siendo capaz de diferir una palabra o porque decir lo que parece esta palabra.

Inicio modificado: el habla adaptada que los adultos utilizan para dirigir a los niños, los hablantes nativos que utilizan para dirigir a los estudiantes del

idioma, de esta manera será capaz de entender. Los ejemplos de inicio modificado incluido el más corto, las oraciones más simples, el bajo índice de habla y vocabulario básico.

Interacción modificada: son los modelos de conversación adaptado que desempeñan los hablantes en el uso de guiarse los estudiantes del idioma, de tal manera que el estudiante será capaz de entender. Los ejemplos de las modificaciones interaccionales incluida la revisión de la comprensión, aclaración de lo que se solicita y auto repeticiones

Morfemas: ver morfema gramatical

Como nativo: la habilidad parecida de comprender y producir un segundo idioma con el nivel rendimiento que es altamente distinguido a partir de un hablante nativo.

Hablante nativo: es una persona que ha aprendido un idioma a corta edad que han dominado por completo este idioma. Los hablantes nativos pueden distinguir en términos de vocabulario y aspectos estilísticos del uso del idioma, pero ellos tienden a estar de acuerdo en la gramática básica del idioma.

Orden natural: ver secuencia de desarrollo

Negociación del significado: es la interacción entre los hablantes que han adoptado su habla y uso de otra técnicas en orden para facilitar la comunicación. Ver la interacción modificada.

Contextos obligatorios: localizan en una oración donde una forma gramatical particular es requerida si la oración puede ser correcta. Por ejemplo, en la oración “ayer mi hermano renta un carro”, el hablante ha creado un contexto obligatorio para el tiempo pasado por el uso de “ayer”, pero no tiene correctamente la forma requerida del verbo.

Orden de adquisición: ver secuencias en desarrollo

Sobre generalización del error: este tipo de errores es el resultado de intentar el uso de una regla en un contexto donde este no pertenece, por ejemplo, poner el regular -ed terminado en un verbo irregular, como en “buyed” desde luego es “bought”.

Ejercicio del modelo de práctica: una técnica de enseñanza audio lingual es que los estudiantes están haciendo la práctica de oraciones escogidas para representar las formas lingüísticas particulares.

Desempeño: el idioma que relativamente usamos en el escucha, habla, lectura y escritura. El desempeño es usualmente contrastado con la competencia, que es el conocimiento que nace de nuestra habilidad para usar el idioma. El desempeño esta sujeto a las variaciones debido a la

inatención o fatiga durante la competencia, al menos para los hablantes nativos maduros que es más estable.

Índice de desarrollo: esa velocidad a la que los estudiantes progresa en su desarrollo del idioma.

Segundo idioma: es otro idioma que el primer idioma aprendido. La abreviatura con frecuencia utilizada es L2

Diferencia significativa: este es un término técnico que se refiere a las diferencias entre el grupo y acorde a la variedad de pruebas estadísticas, no podrían ser debido a la oportunidad. Tales diferencias pueden ser pequeñas o grandes. Su significancia es debido a la consistencia de las frecuencias tal como su tamaño.

Simplificación: es dejar que los elementos de una oración, como cuando todos los verbos tienen nueva forma a pesar de la persona, numero, tiempo, por ejemplo, “voy hoy. El va ayer”

Graduando la escritura: es una técnica para organizar o secuenciar el materia en su texto o lección. Las bases para la organización es un incremento gradual en la complejidad de la característica gramatical.

Ejercicio de sustitución: es una técnica de enseñanza audio lingual en que los estudiantes practican las oraciones, cambia un elemento a la vez, por ejemplo, “leo un libro” “leo un periódico” “leo una historia”

Bilingualismo deducible: el primer idioma está parcialmente o completamente pedido como un segundo idioma que es adquirido. Esto es con frecuencia el resultado de aprender un segundo idioma cuando las habilidades del primer idioma no están completamente desarrolladas.

Idioma aprendido: es el idioma que está siendo aprendido, si es el primer idioma o segundo, tercero o cuarto idioma.

Instrucción de la tarea básica: es la instrucción en la que las actividades del aula son tareas similares a aquellas que los estudiantes podría captar fuera del habla de segundo o idioma extranjero. Las tareas pueden ser complejas, crear un periodo mural o algo más limitado, por ejemplo, hacer una llamada para recibir un boleto de tren…….

El habla del profesor: ver inicio modificado y habla extranjera

Transferir: el uso del estudiante de los modelos del primer idioma en las oraciones del segundo idioma, también llamado interferencia.

Gramática universal: gramática universal (UG): es el conocimiento lingüístico innato de los niños que es hipotetizado, consiste en un conjunto de principios comunes de todos los idiomas. Este término se ha reubicado en el término temprano de la enseñanza de la adquisición del idioma en función basada en la teoría de Chomsky de la adquisición del idioma.

Comprensión: es la respuesta inmediata del estudiante al proceso de información correctivo en sus pronunciaciones.

Características variables: es el contraste al desarrollo de las características en marco teórico desarrollado por Pienemann y sus colegas, las características variables (por ejemplo, algunos morfemas gramaticales) pueden ser aprendidos desde algun punto de vista del desarrollo del estudiante

Zona del próximo desarrollo (ZpD): es el nivel d desempeño que un estudiante es capaz de cuando haya ayuda a partir de la interacción de un hablante más avanzado.

CHAPTER IV

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

CONCLUSIONS

In the next part I will write some conclusions after the translation of the book “How Languages Are Learned”.

- “How Languages Are Learned” written by Patsy M Lightbown and Nina Spada is a very nice and interesting book for teachers and any people who want to know about how children, young and adult can learn other language and the source language, so that the influence between both of them.

- Moreover, it emphasizes a any activities at the end of each chapter and significant findings of second language acquisition and research has been that there are important similarities between first and second language acquisition.

- This book contains seven chapters each one focuses on different aspects about how languages are learned, for example how are important imitation and practice for language learning, here in the book the writer show there is a biologically determined age limit for language acquisition and a revision some of the research findings about second

language learners´ changing knowledge of the language and their ability to use that knowledge.

- This book is interesting and useful, teachers and training teachers can find information about findings and theoretical views in second language acquisition research can help teachers evaluate claims made by textbooks writers and proponents of various language teaching methods.

RECOMMENDATIONS

- I recommend the reading of this book for all people, but specially who are English teachers, here we can find enough information about how children learn the first language after the foreign language and we can learn some things very important and apply these in our classroom and our home too.

- I recommend the reading of this book, because through this we can apply in the classrooms some activities, reading tasks, group activities, pronunciation tasks. So that according the age we will practice these activities, questionnaires and so on.

- I recommend the reading of each one of the seven chapters of this book because these offer a wide information about how languages are learn, so that the English language. In addictions, teachers who are informed about some of the findings of recent research are better prepared to judge whether the new proposals for language teaching are likely to bring about positive changes in student´s learning.

- I recommend it, as a source of reference for all the teachers, English teacher, in particular, who want to know knowledge about some activities and ways how languages are learned. Finally I wish when you read this read you can fun the reading and apply in the classroom with your students.

GLOSSARY

GLOSSARY

A

Accomplish: cumplir. Lograr

Account: explicar

Accurately: correcto

Address: dirigirse

Adulthood: madurez

Appeal: llamado

Approach: enfocar

Argue: sostener, afirmar

Assessing: valorar

Attract: atraer

Available: disponible, asequible

Awaress: conocimiento, consciencia

B

Background: historial, antecedente

Beyond: mas allá, por otro lado

Blank: espacio en blanco

Bottom: pie

Bright: luminoso, brillante

Brought up: criar

Bump: golpe

By the end: al término, al final

C

Carried out: realizado

Caterpillar: oruga

Caught: comprometido

Certain: cierto, seguro

Childhood: infancia

Clap: aplaudir

Cleverly: hábilmente con inteligencia

Closest: próximo

Clues: indicios

Concerned: preocupado

Content: contentarse, conformarse

Convey: llevar, transmitir

Convinced: convencer

Coos: jemidos

Crib: cuna

Cross-sectional study: studio segmentado

Current: actual

Cut off: interrumpir, no dejar continuar

D

Deaf: sordo

Deny: negar

Disappointment: desepción

Doubt: duda

Drill: ejercicio

E

Each other: mutuamente, del uno al otro

Eagerly: ansiosamente

Early: principio

Effectiveness: eficacia

Embedded: sujeto a algo

Emergence: surgimiento

Enable: permitir

Encouraging: fomenter

Endless: innumerable

Endowment: parte

Engage: captar

Environment: entorno

Even though: aunque

Evidence: prueba, certeza, testimonio

F

Far: lejos

Farm: dedicarse a la agricultura

Feedback: retroalimentación

Figure out: entender

Find out: enterarse

Finding: conclusion

Freedom: libertad

Frossed: congelado

G

Gap: abertura, brecha

Give up: abandoner

Glean: obtener

Going off: irse

Gradually: poco a poco

Ground: firme

Growl: gruñir

H

Handle: llevar

Hiccing up: hipo

Hurdle: obstáculo

Hurry: apurarse

I

In spite: no obstante

Internalize: incorporar

Interplay: interacción

Issue: asunto

J

Jok: chiste, broma

Judgement: sensate

Just: exactamente

L

Lag: quedarse atrás

Lead: permitir, guiar

Leave out: omitir

Lifting: levantar

Likelihood: posibilidad, probabilidad

Lively: divertido

Loving: amoroso

M

Maintain: mantener, sostener

Manner: manera

Mastery: dominio

Merely: solamente

Milestone: logro

Missing: faltar

Myth: mito

N

Neglected: abandonado

Neverthless: no obstante

Nourishment: nutritive

Nut: nues

O

Otherwise: de otro modo

Over time: extra

Overlook: pasar por alto

O

Parental: de los padres

Pattern: modelo

Peanut butter: mantequilla de maní

Perhaps: a lo mejor, talves, quizás

Pertaining: pertenecer

Picking up: aprender, levantar, recoger

Pitch: ajustado

Poppy seed: semilla de amapola

Praise: alabar. Elogiar

Proclaim: proclamar

Proficiency: destreza

Proficient: experto

Promote: promocionar

Proponent: defensores

Push: impulsar

Q

Quite: bastante, totalmente

R

Random: al azar

Rate: a razón de

Refer: remitir, consultar

Regarding: referente a

Regardless: a pesar de

Reinforcement: reforzar

Reject: rechazar

Related: relacionado

Reliably: confiablemente

Remarkable: notable, conocido

Request: pedir

Retain: conservar, retener

Riddle: adivinanza

Rising: creciente, subir

S

Scene: escena

Schedule: horario, esquema

Schooling: estudio

Seem: parecer

Setting: entorno

Sharply: pronunciadamente

Shrink: eludir

Sign: señal

Silly: ridículo, tonto

Slip back: zafarse

Slow down: más lento

Somewhat: en cierto modo, tanto

Sorrounding: alrededor

Standing up: sostener (una idea)

Stress: estrés, tensión

Subtle: sutil, delicado

Subtractive: deductiva

Suggest: sugerencia

Suit: satisfacer

Support: apoyar, ayudar

T

Therefore: desde luego

Tiny: diminuto

Tiny: diminuto

Treat: regalar, tratar

Trends: tendencias

Trial: proceso, dificultad

Trick: truco

Trigger: gatillo

Tye: amarrar, atar

U

Underlying: subyacente

Uniquely: único, extraordinario

Unlike: a diferencia

Utter: pronunciar

Utterance: pronunciación

V

Viewer: televidente

Virtually: efectivamente

W

Wandering: errante

Wave: hacer adiós con la mano

Whereas: mientras que

Wiggle: mover (los dedos)

Witnesse: presenciar

Writing: texto

BIBLIOGRAPHY

BIBLIOGRAPHY

- **OXFORD UNIVERSITY, Dictionary of Current English, Oxford University Press 1996. ISBN 0-19-860233-2**

- **LOGMAN, Dictionary of American English, Pearson education Limited, 2000. ISBN 0-582-364728**

- **OXFORD UNIVERSITY PRESS, Pocket Oxford Spanish Dictionary Plus Grammar, Culture, Communication, New York 2005, ISBN 0-19-861073-4**

- **OCEANO POCKET, Diccionario Inglés-Español, Español-Inglés, México, ISBN 968-6321-26-8**