

**Nombre de alumno: Ana María Gpe. Silva Jiménez**

**Nombre del Asesor: Dr. Alejandro de Jesús Méndez López**



**Nombre del trabajo:**

**CAPITULO III “TEORÍAS Y AUTORES”**

**Materia: Taller de Elaboración de Tesis**

**Grado: 9°**

**Grupo: “A”**

Comitán de Domínguez Chiapas, junio de 2020.

**CAPITULO I**

**PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN**

* 1. Planteamiento del problema.

1.2 Preguntas de investigacion

1.3 Objetivo general.

1.4 Justificación.

1.5 Hipótesis

1.6 Metodología de la Investigación

**CAPITULO II**

**ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL TEMA.**

* 1. Teoría Conductista
  2. Teoría Constructivista
  3. Teoría Humanista

**CAPITULO III**

**TEORÍAS Y AUTORES**

* 1. La memoria y el aprendizaje.
  2. Relación de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua en el proceso de memorización. Teoría de Alan Baddeley (articulatory loop)
  3. Adquisición de la fonética
  4. Adquisición léxica
  5. Adquisición del discurso conversacional
  6. Motivación
  7. Estrategias de Aprendizaje
  8. Estrategias de Enseñanza

**CAPITULO IV**

**ANÁLISIS Y RESULTADO DE INVESTIGACIÓN**

4.1 Sugerencias y propuestas

4.2 Conclusiones

**CAPITULO III**

**TEORÍAS Y AUTORES**

**3.1 LA MEMORIA Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA. Teoría de Alan Baddelley (articulatory loop)**

Kelly, W: A: (1982), define la memoria como:

*“la fase de la mente por la cual los actos mentales y estados de conciencia pasados se retienen, evocan y reconocen”.*

En este sentido se entiende como la capacidad de la mente para conservar las representaciones de experiencias pasadas y su empleo posterior en la medida que surja la necesidad de su empleo.

Sin embargo la memoria juega un papel más amplio en el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido la memoria está involucrada en todos los aspectos de procesamiento de una oración. Los aprendices recuerdan el inicio de una oración mientras están procesando el final, recuperan los patrones y significado de las palabras de su memoria y elaboran la relación de la oración a su contexto desde la información almacenada en su memoria, almacenan el significado de la oración para una recuperación posterior. Los diferentes tipos de información en la oración tienen que ser procesados en diferentes niveles de la memoria. Cook, Vivian (1991)

La memoria presenta tres procedimientos: codificación, almacenamiento y recuperación.

La codificación se refiere al proceso de preparación de la información para el almacenaje, durante este proceso se encuentran involucrados los sentidos y el material puede traducirse de una manera a otra.

El almacenamiento se realiza una vez que se haya codificado la información.

La recuperación se presenta cuando la información almacenada es requerida.

La memoria se divide a su vez en dos tipos: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

La memoria a corto plazo se refiere al procesamiento de información por períodos de tiempo de unos cuantos segundos y después generalmente es olvidada.

El funcionamiento de la memoria a corto plazo se ha investigado en el campo del aprendizaje de una segunda lengua, haciendo aportaciones que tratan de explicar el olvido durante dicho aprendizaje, al respecto se tienen las aportaciones de Glicksberg (1963), el almacenamiento de la memoria a corto plazo en una segunda lengua se encuentra reducido.

En la aplicación de un test durante su investigación encontró que los aprendices de los primeros niveles de la lengua extranjera podían recordar 6.4 dígitos ,con un promedio de 5.9, después de 6 semanas de curso y alcanzando un nivel más alto en el aprendizaje de la lengua los estudiantes pudieron recordar 6.7 dígitos, sin embargo no lograron alcanzar los niveles de recuerdo que los estudiantes hablantes de la lengua, quienes recordaron 7.1 dígitos en el test, los resultados de su investigación se representan en el diagrama siguiente.

Principiantes

1 2 3 4 5 6 7 8

Nativos

Avanzados

El almacenamiento en la memoria a largo plazo se incrementó en la medida en que avanzaron en el aprendizaje de la lengua, pero se mantuvieron ligeramente por debajo de los estudiantes nativos. Posteriormente investigó la memoria a corto plazo en niños de habla inglesa y aprendices de francés, aplicando el test en ambos idiomas. En niños alrededor de 12 años su almacenamiento fue de 7.5 dígitos en ingles y 4.7 en francés. En niños de 14 años su almacenamiento fue de 8.2 en inglés y 5.4 en francés. Mientras su almacenamiento se incrementaba en inglés también lo hacía en francés, concluyendo que en cada etapa existe una brecha entre el idioma inglés y el francés.

Su cuestionamiento fue ¿Qué es lo que detiene a recordar más de siete u ocho dígitos en la lengua materna y menos en una segunda lengua?

Alan Braddeley (como se citó en Lantolf, 1986), presentó una teoría que explica los aspectos de la memoria a corto plazo llamada memoria de trabajo. En este sentido, la memoria operativa es utilizada para obtener información de procesamiento, mientras que la mente trabaja en varias tareas. Su capacidad está limitada por el “articulatory loop” (espiral articulatoria). La información tiende a desvanecerse rápidamente de la memoria de trabajo en un segundo o dos. Cuando la gente trata de recordar algo, lo repiten una y otra vez a sí mismos, a veces, en voz alta, otras veces no. Con esta acción se está realizando la articulación de los sonidos, incluso si no las dicen. Para mantener la información en la memoria de trabajo sin desvanecerse, la informacióndebe repetirse una y otra vez. Esta repetición constante hace el espiral articulatorio. Cualquier cosa que se haga, llevará la información al circuito. La velocidad con que la información circula regula la cantidad que puede ser recordada. Es decir, mientras más rápido puede una personar repetir, mayor será la información que recordará, por tanto el almacenamiento de la memoria esta limitada por la velocidad de articulación de palabras.

En su investigación Alan Braddeley descubrió que no solo el número de palabras que se recordaban era restringido, también su extensión. Mayor número de palabras monosílabas pueden ser recordadas que aquellas que tienen muchas silabas, pues éstas últimas toman más tiempo en ser articuladas.

La conclusión de su investigación la representó de la siguiente manera:

Almacenamiento fonológico

Articulación

Espiral

Otro aspecto que encontró durante su investigación es que la espiral articulatoria restringe que tanto puede ser recordado. La velocidad del hablante está relacionada con la capacidad de memoria de trabajo. Las personas que hablan más rápido presentan mejor almacenamiento que las que hablan más lento.

Finalmente realizó una comparación entre diferentes idiomas. En el idioma galés los dígitos tienen vocales más largas que en el inglés, por lo tanto toman más tiempo en decirse, por lo que las personas de Gales tienen un almacenamiento más pequeño que las personas que hablan inglés, los chinos sin embargo pueden decir dígitos más rápidamente y por lo tanto tienen un mayor almacenamiento.

La memoria de trabajo por lo tanto no es una parte independiente de la mente, sino que tiene que ver con la pronunciación el uso del lenguaje. Braddeley explica la memoria como un producto de la historia del lenguaje, ya que si los sujetos no tuvieran un lenguaje, tampoco podría tener una espiral articulatoria. Para el autor el uso de una segunda lengua significa aprender a procesar la información por segunda vez en la medida que la memoria de trabajo depende de la primera lengua.

Retomando las investigaciones de Braddeley, Vivian Cook (1991), hace mención al trabajo que se realiza dentro del salón de clases haciendo uso de la memoria de trabajo la cual es involucrada en el desempeño cotidiano en el uso de una segunda lengua en el aula. Las restricciones a la habilidad del estudiante para hablar, son causadas tanto por la memoria como por la dificultad en la comprensión de la sintaxis, vocabulario y así sucesivamente.

Si la mente no puede manejar suficientes palabras, es imposible que se realice el proceso del habla. La teoría espiral articulatoria sugiere que esto está vinculado a la fluidez de la pronunciación. La enseñanza audio-lingual pone una gran importancia en la pronunciación de los estudiantes. La enseñanza comunicativa en general se ha concentrado en la fluidez sin prestar ninguna atención especial a la pronunciación. Los que se enfocan en el aspecto auditivo como el pilar básico aplazan la pronunciación y la producción en general, hasta que el estudiante este preparado para ello. Pero la formación de estudiantes para hablar con rapidez y precisión puede tener efectos secundarios útiles en su memoria de trabajo y por lo tanto en su capacidad general para procesar el lenguaje.

La memoria de trabajo para recordar oraciones se encuentra restringida por otros factores y no solo por la gran cantidad de palabras. Diferentes estructuras sintácticas afectan a los procesos de memoria. Baddadeley (como se citó en Burden,1997) demostró que las oraciones pasivas tardan más en comprenderse que las oraciones activas y que utilizan más espacio en la memoria de trabajo. Parte de la dificultad en la comprensión de la sintaxis de una segunda lengua es la carga que representa en la memoria.

La memoria se encuentra también relacionada con la edad del alumno. Los procesos de memoria se desarrollan de acuerdo a la madurez del sujeto y no están presentes desde el principio, de tal manera que la forma en la que un niño maneja la información de una segunda lengua es diferente a la de un adulto; esto se puede explicar a partir de la relación que existe entre la pronunciación la espiral articulatorio, en donde la pronunciación y la rapidez influyen en el almacenamiento de la memoria de trabajo y dicha pronunciación y rapidez son lejanamente similares entre un niño y un adulto.

Los adultos llevan sus formas adultas de procesamiento a una segunda lengua más que regresar a la forma de la infancia. La edad afecta el proceso de memoria que los aprendices pueden aplicar en una segunda lengua porque el aprendiz está en una etapa particular en el desarrollo de su memoria y la edad de los aprendices de una segunda lengua varia en manera en que los niños lo hacen.

Las diferencias de la edad en el aprendizaje de una segunda lengua han sido explicadas por varios autores entre los que se tiene a Penfield y Roberts (como se citó en Burden,1997), argumentando que la edad óptima para la adquisición del lenguaje es a los 10 años, debido a que es el período en el que el cerebro se encuentra en su máxima plasticidad, durante la pubertad, el cerebro pierde su plasticidad, los dos hemisferios del cerebro son más independientes entre sí y la función del lenguaje es en gran medida establecida en el hemisferio izquierdo, después de que se han realizado estos cambios neurológicos, la dificultad para la adquisición de otro idioma se incrementa.

Sin embargo este planteamiento es refutado por Ellis (como se cito en Burden, 1997), enfatizando que la hipótesis era parcialmente correcta, pues los jóvenes realizan un mejor aprendizaje solo en el área de pronunciación, y la hipótesis no puede explicar por qué la pérdida de plasticidad del cerebro solo afecta este aprendizaje.

Asher y Price (como se citó en Nunan,1999) compararon los esfuerzos de un grupo de pre - adolescentes en el aprendiza del idioma ruso con un grupo de estudiantes universitarios, y encontró que los adultos superaron a los niños. Nunan, David (1999), realiza una crítica a esta investigación mencionando que el experimento es muy restringido, pues solo se observa a un grupo pequeño y selectivo atendiendo a solo a un subconjunto de las características de un aspecto del idioma.

**3.2 RELACIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA. Interdependencia lingüística.**

La influencia que el lenguaje materno ejerce sobre el aprendizaje de una lengua extranjera es tema controversial entre los autores que se han dedicado a investigar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, sin embargo existen investigaciones que permiten hacer referencia a este hecho.

En principio es importante mencionar que a partir de las investigaciones realizadas sobre este fenómeno surgen dos tendencias:

La primera, basada en el conductismo y estructuralismo, hace hincapié en el efecto negativo que surge del contacto de los idiomas, como lo exponen Gass y Selinker (como se citó en Cook, 1992), considerando que cada idioma era único en lo referente a sus reglas y estructuras que lo conforman, los sistemas fonológicos, morfológicos y sintácticos, apoyando esta postura se encuentran Mitchel y Myles (como se citó en Cook, 1992), quienes mencionan que debe evitarse cualquier aproximación de los dos idiomas, para evitar que los hábitos arraigados de la lengua materna afloren y se manifiesten como errores en la lengua extranjera, que pueda transgredir el desarrollo esperado.

La segunda tendencia en la influencia que puede llegar a tener el idioma materno y la lengua extranjera, adopta una tendencia discrepante a la anterior, en esta se asume que los conocimientos y experiencias previas que haya construido el sujeto tienen la posibilidad de actuar favorablemente en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que se han acumulado una serie de conocimientos de los aspectos constitutivos de la lengua (fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos) actuando como destrezas cognoscitivas en el proceso de aprendizaje y uso adecuado de la lengua materna.

Este cumulo de conocimientos afecta de manera positiva al aprendizaje de una lengua extranjera, ya que puede fungir como plataforma cognitiva que facilite el desarrollo de competencias de la lengua objetivo de aprendizaje.

Es a partir del reconocimiento de este hecho es que surge el concepto de interdependencia lingüística como un acto favorecedor en el aprendizaje de un idioma extranjero.

La primera versión de la hipótesis de interdependencia lingüística fue formulada por Cummins (como se cito en Cook 1992), el autor señala la importancia del entorno del sujeto, mencionando la importancia de proporcionar suficientes estímulos para que la lengua materna se mantenga, pues esta acción, facilitará un rápido desarrollo de la lengua extranjera, sin ocasionar efectos perjudiciales en la lengua materna, de ocurrir lo contrario, la exposición prolongada a un idioma extranjero, obstaculizará el desarrollo de la lengua materna y esto a su vez obstaculizara el desarrollo bilingüe.

Cumins (como se citó en Cook 1992), reformula su hipótesis dándole un sentido bidireccional al aprendizaje de una segunda lengua, ya que en su primera hipótesis se entiende como una transferencia del lenguaje materno a una segunda lengua, mientras que en su reformulación presenta el desarrollo cognitivo de ambos idiomas en correspondencia, este nuevo enfoque lo representa gráficamente de la manera siguiente,

Competencia subyacente común

L 2

L1

Estructura superficial

Estructura superficial

Modelo de Iceberg de Cummins (netten y Germain, 2002)

La hipótesis presentada por Cumins, puede ser analizada a partir de la teoría del aprendizaje de Vigotsky, citada anteriormente, en la cual se hace énfasis del desarrollo de la zona proximal, es posible explicar la hipótesis.

Vigotsky (como se citó en Arancibia, 1999), plantea que los procesos cognitivos son mediados por de herramientas o signos y el lenguaje representa su máxima expresión, dicho de otra manera, el lenguaje sirve como mediador de los procesos mentales, los cuales también son mediados por el conocimiento previo. Trasladando esta teoría al aprendizaje de una segunda lengua Mitchel y Myles (como se citó en Arancibia, 1999) mencionan el caso particular del aprendizaje de un idioma extranjero, aludiendo que la transferencia de aspectos claves de la competencia del idioma materno constituye una de las operaciones mentales que opera en el aprendiz y que, además, el nuevo aprendizaje estaría mediado tanto por el idioma ya conocido, como por el idioma extranjero en etapa de desarrollo, entendiendo como transferencia:

*“el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria”* (Ruíz Bolívar, 2002)

En este sentido, Voss (como se citó en Best, 2004), señala que todo aprendizaje puede ser considerado como transferencia, ya que el conocimiento nunca es utilizado de la misma forma en que fue aprendido.

El concepto de transferencia y su función en el proceso de aprendizaje ha sido clasificado por varios autores, tales es el caso de Chaplin y Krawiec, (como se citó en Best,2004), quienes la clasificaron como transferencia positiva y transferencia negativa, la primera es aquella en donde el aprendizaje previo beneficia o facilita, alguna ejecución subsecuente, mientras que la transferencia negativa lo obstaculiza; Witting y Schunk, (como se citó en Cook 1992), señalan la existencia de una tercera manifestación de transferencia nombrándola transferencia cero, nula o neutral, ésta puede ocurrir, tanto como resultado del aprendizaje anterior, que no tiene efecto alguno sobre la ejecución subsecuente o, como resultado de efectos combinados de transferencia positiva y negativa que se anulan mutuamente, estas categoría responden a consideraciones referidas al beneficio o perjuicio que el proceso de transferir puede traer a la nueva situación de aprendizaje, es decir, son de carácter utilitario.

Schunk, Wool-folk y Santrock (como se citó en Cook, 1992), señalan la transferencia cercana, ocurre cuando las situaciones son muy similares, se trata de transferencia espontánea y automática de destrezas muy practicadas con poca necesidad de pensamiento reflexivo; y transferencia lejana, tiene lugar al transferir el aprendizaje previo a una situación que es muy diferente de aquella en la que el aprendizaje original tuvo lugar, en ella se requiere de la utilización consciente de los conocimientos aprendidos en una situación a otra distinta, reflejan el criterio de similitud o semejanza entre las tareas involucradas.

Roger (como se citó en Cook,1999), presenta dos categorías adicionales de la transferencia a las cuales denomina transferencia literal y figurada. La transferencia literal consiste en transferir de manera exacta una habilidad o un conocimiento a otra tarea. La transferencia figurada, por el contrario, consiste en utilizar sólo algún aspecto de nuestros conocimientos generales para reflexionar o aprender de cierto problema. Para que la transferencia figurada tenga lugar, es necesario que el sujeto establezca analogías entre la situación nueva y la antigua a fin de que pueda decidir qué aspectos del conocimiento serán útiles para la situación en cuestión, estas transferencias se refieren a la proporción de ajustes que debe hacerse a los conocimientos ya adquiridos.

Bichler (como se citó en Cook,1992), señala la transferencia de tipo vertical, la cual ocurre cuando una capacidad previamente aprendida contribuye de manera directa a la adquisición de una capacidad mas compleja, alude a los diferentes tipos de complejidad de la tarea que se aprende.

Salomón y Perkins (como se citó en Cook, 1992), señalan dos categorías más la transferencia de baja profundidad y la transferencia de alta profundidad, nombradas por Schunk (como se citó en Cook,n1992), como transferencia de orden inferior y transferencia de orden superior; La transferencia de orden inferior o transferencia de baja profundidad, es espontánea y ocurre cuando el aprendizaje previo, de manera automática y con frecuencia inconscientemente, se transfiere a otra situación, lo cual ocurre con la práctica y de habilidad y no requiere de pensamiento reflexivo; la transferencia de orden superior o transferencia de alta profundidad es consciente y requiere de atención y de cierto esfuerzo mental, este grupo corresponde con el grado de conciencia del individuo que lleva a cabo la transferencia.

**3.3 ADQUISICIÓN DE LA FONÉTICA**

La pronunciación es considerada como un conjunto de hábitos para la producción de sonidos, este hábito es adquirido por repetición y corrección la pronunciación no es correcta. El aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua significa la construcción de nuevos hábitos y vencer la influencia de la lengua materna.

Esta idea choca con la noción más reciente de la fonología en lingüística y el aprendizaje del idioma. No existe evidencia de que los niños aprendan los fonemas de su lengua materna por repetición, ya sea solos o en parejas, como las técnicas de la enseñanza de la lengua extranjera proponen. Por otra parte la fonología se concentra menos en los fonemas y más en la relación abstracta de los sonidos y estructuras. No es el punto de vista del aprendizaje de idiomas que ha cambiado, sino también la idea de lo que realmente se aprende, es decir, en el aprendizaje de la fonética es aplicable el interlenguaje, pero este concepto no solo es aplicable en esta área, pues se aplica de igual manera la gramática, dado que los estudiantes de lenguas extranjeras tienen sus propias reglas de fonética y sintaxis. (Cook, Vivian, 1992).

La autora realiza un análisis del aprendizaje estructural silábico, mencionando que parte de la fonología del interlenguaje son las reglas en la formación de sílabas, las sílabas están formadas por combinación de consonantes y vocales, las sílabas en inglés deben tener una vocal aparte de una consonante silábica; una de las dificultades de los aprendices de la lengua inglesa reside en la forma en que las consonantes pueden ser combinadas y los grupos de consonantes permisibles. En inglés se combina la /p/ con la /l/ como en el caso de plan o la combinación se realiza con la /r/ como en pray, sin embargo los aprendices de la lengua inglesa tratan de que las sílabas en ingles encajen como en su idioma materno, un ejemplo de este hecho se puede observar en los coreanos quienes dicen / kəla:s/ por decir /class/, los vietnamitas dicen /dəwait/ por Dwight, los árabes /bilӕstik/ por plastic; esta acción se realiza conforme a la estructura silábica de su lengua materna, insertando vocales extras.

La combinación de consonantes y vocales varía en cada idioma y esto hace que los aprendices de una segunda lengua se enfrenten a estructuras diferentes obstaculizándoles de alguna manera un aprendizaje rápido y certero.

Al respecto de la adquisición de la pronunciación de la lengua inglesa como lengua extranjera James Flege (Cook, 1992) argumentó que los aprendices tienen más problemas con sonidos que son similares a su lengua materna que con sonidos que son completamente diferentes a ella. Un área en donde este hecho aparece en el “Voice Onset Time” (tiempo del inicio de voz). Un aprendiz que está produciendo la parada de consonantes /g/ en palabra en inglés “got”, está haciendo dos cosas:

1. Está realizando un bloque de la parte posterior de la boca con la lengua y luego repliega el bloqueo, liberando la consonante oclusiva, consonantes como la /g/, /n/, /b/, /t/, etc. Son producidas por detener completamente por un breve momento con la lengua o con los labios el aire que sale de la boca y después liberando el aire repentinamente.
2. Produciendo voz por la vibración de las cuerdas vocales una contra otra. La voz puede sentirse colocando la mano en la parte anterior de la garganta y sintiendo la vibración producida, como en el caso de de la /z/ y la pérdida de vibración en el caso de la /s/. La principal pero no la única diferencia entre los llamados sonidos sonoros como /d/ o /z/ y sonidos sordos como /t/ o /s/ aparecen mostrando este tipo de cambios.

Un aspecto importante de las consonantes oclusivas es que varía de un idioma a otro en el momento en que la voz empieza a producir la consonante.

La oclusión en ingles es escuchada como una /g/ ya sea si el tiempo de inicio de la voz sucede antes de la liberación del aire o simultáneamente con la liberación. Por otro lado el sonido es escuchado como un sonido sordo /k/, si el tiempo de inicio de la voz después de la liberación del aire. Otra manera de explicarlo es que en ingles las consonantes oclusivas sordas son aspiradas seguidas por la liberación de aire de manera silenciosa.

En español sin embargo, existe una diferencia entre los sonidos sordos y los sonoros y esto hace la diferencia entre los dos idiomas.

Aunque ambos idiomas tienen consonantes sonoras y sordas su sistema de sonorización difiere, así como la combinación de consonantes y vocales.

**3.4 ADQUISICIÓN LEXICA**

El significado de las palabras en la enseñanza de una lengua extranjera no se observa como un significado aislado, el enfoque para el aprendizaje de vocabulario se encuentra relacionado con la función que las palabras realizan dentro de una oración.

Cook, Vivian (1992) , enfatiza la importancia que las pautas gramaticales generales proveen, el vocabulario que se utiliza en los modelos, para comprender lo anterior presenta algunos ejemplos, “Peter sat on the floor”, el alumno necesita conocer no solo que “sat” se refiere a un estado físico, sino que usualmente es precedido gramaticalmente por un sujeto que se refiere a algo que está vivo, en otras palabras no es posible decir “The rock sat the man”, “sat” se encuentra relacionado con otras palabras como “lie” and “chair”, todo esto es parte del conocimiento de vocabulario del hablante del inglés. Usar la palabra “sat”, no solo significa conocer como esta definido en el diccionario, sino como se relaciona con otras palabras en el lenguaje. Los diccionarios dan una falsa idea del vocabulario, proporcionando una lista de palabras, cada una con dos o más significados en lugar de proporcionar palabras que se relacionen unas con otras de alguna manera, pues así es como son recordadas y almacenadas.

Las aportaciones de Peter Jan Slagter ( como se cito en Santrock, 2007), coinciden con las expuestas por Cook Vivian (1992), quien hace resaltar la importancia para el proceso cognitivo el presentar al alumno las palabras dentro de un contexto, provocando de esta manera que el aprendiz elabore sus propios significados activando esquemas y categorías para su aprendizaje, más aún si esto se realiza apoyándose en imágenes se lograran activar ambos hemisferios (el hemisferio izquierdo encargado de las operaciones analíticas y lógica, así como del lenguaje y el hemisferio derecho relacionado con los sentimientos, intuiciones e imágenes).

Otro enfoque para el aprendiza de palabras es presentado por Rudzka (como se cito en Nunan, 1999), una manera de analizar el vocabulario es romper su significado en pequeños componentes, así por ejemplo los componentes de la palabra “girl”, esta hecho de “female”, “human”, and “non-adult”. El significado de “Apple” esta hecho de “fruit”, “edible”, “round”, y así sucesimante.

En este sentido una gran disputa surge ante la controversia de la discriminación de género en ingles, pudiendo ejemplificarse con la palabra “man”, el componente de “male”, así como de “human”, “adult” y si “girl” está formado por “young”, así como por “female”.

Romper el significado en componentes se ha utilizado en adquisición de la primera lengua para el estudio de desarrollo de palabras tales como "antes" y "grande" en niños Inglés. En una etapa saben los componentes de un significado pero no el otro. Ellos saben "grande", o saben que "antes" y "después" tienen que ver con el "tiempo", pero no saben lo que significa un "antes"

Aunque muchos aspectos del significado no puede dividirse en componentes, ellos son percibidos como un todo. Eleanor Rosch (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997), desarrolló una teoría al respecto “teoría prototipo”, esto es la relación cognitiva que el sujeto hace de las palabras, esa relación se refiere al prototipo de la palaba ubicada en sus esquemas relacionándola con la palabra presentada, ejemplificando: si a una persona se le pide que mencione un pájaro, es más común que diga gorrión que pingüino, esto significa que la palabra gorrión se acerca al prototipo para la palabra pájaro. La teoría de Rosch sugiere que más que el significado de los componentes hay un ideal de significado en la mente del sujeto.

En base a la teoría también afirma que en los niños aparecen primero las palabras que son fundamentales porque reflejan aspectos del mundo, prototipos, que se destacan de forma automática en los niños mas que en lo que los demás ven.

Harry Bahrick (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997) investigó que tan bien los aprendices recordaban palabras en español ocho años después de haber sido aprendidas, descubrió que una palabra que es aprendida después de una o dos presentaciones es recordada mejor que una que que tomo varias presentaciones para aprender, concluyendo que el recuerdo de las palabras dependía de que tan profundo se había realizado el procesamiento de la información. Ante las diferentes teorías de memorización que se han presentado concluye su investigación afirmando que la repetición de palabras como cadena de sonidos es un procesamiento de nivel bajo y mal recordado; resolviendo como las palabras se ajustan en la estructura de una oración es más profundo y conduce a una mejor memorización; usando el significado de la palabras juntas dentro de un significado global de la oración es el nivel mas profundo de procesamiento y asegura una mejor memoria.

Dentro de sus investigaciones, también encontró que una palabra puede ser mejor recordad si es practicada cada 30 días más que en intervalos más frecuentes, contradiciendo la creencia común de los maestros quienes creen que una debería ser practicada con tanta frecuencia como sea posible dentro de un periodo corto de tiempo para no ser olvidada.

**3.5 ADQUISICIÓN DEL DISCURSO CONVERSACIONAL**

Las oraciones normalmente no se hacen de manera aislada, estas tienen una intención en una situación particular. Pierden mucho significado si se desconoce su secuencia y la manera en cómo se vinculan unas con otras, así como la forma en cómo se relacionan a una situación en particular. En este sentido la preocupación del discurso es en como los participantes influyen uno al otro mientras hablan. Interrumpen, preguntan por mas información, se adaptan a lo que están diciendo, pero no pueden dar marcha atrás a lo que ya han expresado, aún si trataran de decirlo otra vez, a este accionar Henri Holec (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997) lo llama “discurso interactivo”, debido a que es un dar y tomar información ente los participantes, este tipo de discurso normalmente ocurre de manera espontánea y oral más que de manera escrita.

El lenguaje puede también consistir en el habla conectada a la escritura, como cuando se ha ido preparando un discurso, de manera que la forma en que se concibió primero no es la misma en la que se expresa. Por lo general, esto sucede en el lenguaje escrito, como por ejemplo cuando se dan instrucciones para la realización de una acción o el instructivo de funcionamiento de algún aparato electrónico, etc., otras veces el discurso se puede preparar como una charla o conferencia; en este sentido el discurso no es interactivo pues el lector o el que escucha no puede afectar lo que sucede.

Una distinción relacionada con este hecho es realizada por Gillian Brown y sus colaboradores (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997), identificando la diferencia que existe entre *listened – related* talk (relación entre hablar y escuchar) e *information – related* talk (relación entre información hablada), la primera forma las bases de las relaciones sociales, dado que las conversaciones entre una persona y otra son para mantener una relación social, la segunda tiene el propósito de transferir información de un hablante a un escucha, como las instrucciones que un maestro da a los alumnos para la realización de una tarea determinada, ante esta proposición se argumenta que ambas generalmente son interactivas, aunque la segunda puede en ocasiones ser no interactiva.

Los aurores también pusieron atención en la diferencia que presentan los hablantes en la participación en una conversación, la cual puede ser corta o larga, realizando algunas afirmaciones al respecto:

* Cuando las participaciones de un hablante son cortas, basadas en una o dos oraciones, se produce un sentimiento de frustración cuando tratan de hablar en una lengua extranjera. Los hablante necesitan primero ser entrenados en varios aspectos del discurso.
* La habilidad de seguir un discurso no interactivo o producir su habla en participaciones prolongadas, puede ser un aspecto vital en la enseñanza la lengua materna.
* Los problemas de enseñanza de una lengua extranjera difieren de acuerdo a si los estudiantes son capaces de llevar a cabo una conversación con participación prolongada en su lengua materna o no.
* Teniendo conocimiento de cómo se construye una conversación en el idioma materno, significa que puede hacerse en una lengua extranjera, debido a algún tipo de extensión.

Elaine Tarone (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997), enfatiza los aspectos sociales de la comunicación cuando dos participantes están tratando de superar la falta de significado compartido, mencionando tres tipos de estrategias para superarlas, comunicación, producción y escucha, cuando la comunicación está presentando problemas, ambos participantes tratan de idear la manera de salir de la dificultad. Un tipo de estrategia es parafrasear lo que se quiere decir, existiendo tres formas de hacerlo:

1. Aproximation. Alguien que está buscando a tientas una palabra recurre a una estrategia de usar una palabra que significa aproximadamente el mismo, por ejemplo, decir “animal” en lugar de “caballo”, así el oyente será capaz de deducir del contexto lo que se pretende.
2. Word coinage. Consiste en hacer una palabra sustituta por la no conocida, como: “airball” por “ballon”.
3. Circunlocution. Cuando los alumnos hablan dando vuelta a las palabras, como en caso de de decir “when you make a container” en lugar de decir “pottery”

Todos estos tipos de estrategias le proporcionan confianza al estudiante y le permiten resolver el problema que se le presenta en la lengua extranjera.

Un segundo tipo de estrategia de comunicación es regresando a la lengua materna.

1. Translation. Traducir de la lengua materna a la lengua extranjera.
2. Language switch. Se diferencia del codeswitch porque el oyente desconoce la lengua materna del orador. “That’s a nice tirtil” (Caterpillar”.- oruga)
3. Appeal for assistance. “What is this”. Se solicita ayuda para resolver el problema, por medio de, mímica o haciendo otras referencias, por ejemplo necesita alguien comprar velas, canta “Happy birthday”

Bialystock (como se citó en Williams, Maron and Burden, 1997) comparó algunas de estas estrategia en términos de efectividad y encontró que los oyentes entendían palabas mucho mejor por acuñación que por aproximación, circunloquio o cambio de forma.

**3.6 MOTIVACIÓN**

Para Farré, Marti Josep (como se citó en Nunan, 1999), define a motivación como la

*“necesidad o deseo que dinamiza la conducta, dirigiéndola hacia una meta. Procesos psicológicos y fisiológicos responsables del desencadenamiento, mantenimiento y del cese de un comportamiento, así como el valor atractivo o aversivo conferido a los elementos del entorno sobre los cuales se ejerce un comportamiento”.*

A partir de la definición se entenderá que toda acción que realice el sujeto será producto de la motivación y estará encaminada hacia un objetivo específico (meta).

A partir de la definición surgiría la pregunta ¿Qué provoca la motivación? Para responder a la pregunta será necesaria identificar primero los tipos de motivación que se encuentran presentes en el sujeto.

Gutiérrez Sáen Raúl (2004), menciona dos tipos de motivación:

1. Motivación extrínseca, la cual es causada por factores externos al sujeto, esta puede ser positiva o negativa, de acuerdo al factor externo que la ejerza, observando estos factores como de coerción o presión externa y asemejándolos al premio y castigo de la corriente conductista.
2. Motivación intrínseca se origina en el interior del sujeto, en función de los valores que se han asumido y es movilizada para actuar en determinada dirección.

Siendo la motivación la encargada de satisfacer necesidades que se le presentan al sujeto en determinado tiempo de su vida, la motivación puede ser

Maslow (como se citó en Gutiérrez, 1004), afirma que el sujeto nace con cinco sistemas de necesidades, organizados en una jerarquía, conforme se satisfacen las necesidades se va subiendo a la siguiente jerarquía de manera ordenada, la jerarquización parte de las necesidades básicas o biológicas del sujeto hasta las de autorrealización.

En el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo se tienen dos tipos de motivación; motivación integrativa y motivación instrumental; la motivación integrativa refleja si el estudiante se identifica o siente rechazo con la cultura o la gente perteneciente al idioma que se pretende aprender, mientras que la motivación instrumental refleja si el estudiante presenta una motivación que no se encuentra relacionada con los hablantes nativos o la cultura, como podría ser acreditar un examen, obtener un trabajo deseado, etc.

Sin embargo los estudiantes tienen dificultades para aprender una segunda lengua en el salón de clases si no tienen la motivación instrumental ni la motivación integradora, como es probable que suceda a menudo el caso en la enseñanza de idiomas.

Es importante mencionar que los jóvenes no tienen un contacto particular con la cultura extranjera, ni están interesados en ella.

La Unidad de Desempeño de Reino Unido (como se citó en Nunan, 1999), trataron de compensar esta situación, cultivando los dos tipos de motivación en los estudiantes, mencionándoles los beneficios que el aprendizaje de una lengua extranjera puede atraer a sus vidas o provocando interés en la cultura extranjera promoviendo intercambios con las escuelas del habla nativa.

Sin embargo, un problema que enfrentan los maestros es que las motivaciones de los estudiantes de lengua extranjera están profundamente arraigadas en la mente de los estudiantes y en sus antecedentes culturales.

Crookall and Oxford (como se citó en Lantolf, 2004), consideraron que el aprendizaje de una lengua extranjera era diferente al de otras materias, principalmente debido a su naturaleza social. El idioma después de todo, pertenece a todo ser social como parte de su identidad y se utiliza para transmitir esa identidad a otras personas.

El estudiante no se involucra con el aprendizaje de la habilidades del lenguaje, o a su sistema de reglas o a la gramática, se involucra en la alteración de su propia imagen, en la adopción de un nuevo comportamiento social y cultural, enfatiza sus ideas mencionando; *“Aprender una lengua extranjera, es aprender a ser otra persona social”.*

Al respecto Gardner (como se citó en Lantolf, 2004), afirma;

*“Languages are unlike any other subject that in a classroom in that they involve the acquisition of skills and behavior patterns which are characteristics of another community”*

Con esta declaración el autor reafirma lo expuesto, ya que argumenta que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera se ve particularmente afectada por las actitudes hacia la comunidad de los hablantes del idioma motivo de aprendizaje.

En este sentido, el autor define la motivación para referirse a la combinación de esfuerzos, más que al deseo de lograr un objetivo.

De acuerdo a lo expuesto por diferentes autores, puede concluirse mencionando la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca, así como, de la motivación integrativa y motivación instrumental, en el aprendizaje de una lengua extranjera para alcanzar su objetivo final que es el de lograr una comunicación asertiva.

**3.7 Estrategias de Aprendizaje**

En principio resulta necesario realizar la diferencia entre estrategia y habilidad, pues estos términos son utilizados por algunas personas de manera indistinta.

Las estrategias de aprendizaje se planean como acciones operacionales en un nivel más alto que las habilidades, pueden ser vistos como los procesos ejecutivos los cuales manejan y coordinan las habilidades. Nisbet y Shucksmith (como se citó en Stern, 2003), explican como una serie de habilidades utilizadas con un propósito particular de aprendizaje en mente, así las estrategias de aprendizaje involucran una habilidad para monitorear la situación de aprendizaje y responder correctamente. Esto significa poder evaluar la situación, planear, seleccionar habilidades apropiadas, secuenciarlas, coordinarlas, monitorearlas o evaluar su efectividad y revisar el plan cuando sea necesario. Por ejemplo: suponer el significado (guessing) de una palabra o realizar una lectura rápida (skimming), son habilidades, pero el alumno tiene que usarlas con un propósito y de manera apropiada. En este sentido las estrategias son de utilidad y orientados a un propósito.

O’Melley Chamot (como se citó en Stern, 2003), destacan tres tipos de estrategias usadas en el aprendizaje de la lengua extranjera.

1. Estrategia metacognitiva. Involucran la planeación y el pensamiento acerca del aprendizaje, en este tipo de estrategia el alumno planea , monitorea y evalúa su propio aprendizaje.
2. Estrategia cognitivas Implican formas de abordar el aprendizaje de manera consciente. Tomando notas, haciendo uso de recursos y relacionando la nueva información con la preexistente.
3. Estrategia social. Implica aprender con la interacción de otros. Trabajando con compañeros o pidiendo ayuda con profesores.

Oxford (como se citó en Casas, 2018), desarrollo un sistema diferente de categorización que, a pesar de contener la mayor parte de las características de las clasificaciones anteriores; es más detallado, divide las estrategias en dos clases principales, directas e indirectas, que se subdividen en seis grupos. En lugar de ser visto como entidades aisladas, cada tipo puede apoyarse y conectarse con otro.

* Estrategias cognitivas ayudan a los estudiantes a regular su aprendizaje.
* Estrategias afectivas, están involucradas con los requerimientos emocionales del aprendiz como la confianza.
* Estrategias sociales lo conducen a incrementar la interacción con el objetivo del lenguaje.
* Estrategias cognitivas son las estrategias mentales que los estudiantes usan para dale sentido a su aprendizaje.
* Estrategias de la memoria, usadas para almacenar la información.
* Estrategias compensatorias, ayudan a los principiantes a superar las brechas que se les presentan y continuar la comunicación.

Independientemente de la clasificación que los autores que han enfocado sus investigaciones al aprendizaje de la lengua extranjera los trabajos más recientes en esta área han sido abordados bajo una concepción más amplia de las estrategias de aprendizaje de la lengua que van más allá del proceso cognitivo para incluir estrategias sociales y comunicativas.

Rubin (como se citó en Cook, 1992), aporta una clasificación de las estrategias de aprendizaje que desde su perspectiva son aplicables al aprendizaje de la lengua extranjera.

1. Clarification/verification. Son las estrategias usadas por los aprendices para verificar si su comprensión de las reglas del lenguaje o sus detalles.
2. Guessing/inductive referecing. Se refiere a varias estrategia que involucradas en hacer hipótesis acerca de la forma en que funciona el lenguaje, para hacer hipótesis adecuadas el aprendiz necesita poder seleccionar apropiadamente la información y atender lo que es importante, sostener un número de fracciones de la información en su mente, y usar la información del contexto y de su propio conocimiento.
3. Deductive/reasoning. Es una estrategia en donde los aprendices usan un conocimiento de .reglas generales para producir o comprender el lenguaje.
4. Practice. Está involucrada con el almacenamiento y recuperación del lenguaje. En este tipo se incluyen estrategias de repetición y ensayo.
5. Memorizatión. Se encuentra también relacionada con el almacenamiento y recuperación de la información y las formas de organizar la información para almacenarla. Esta estrategia incluye estrategias nemotécnicas y uso de grupos léxicos.
6. Monitorineg. Se refiere a la verificación por parte del estudiante de su propio aprendizaje, incluyendo darse cuenta de los errores y observando como un mensaje es recibido.

**3.8 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA**

Hablar de estrategías de enseñanza, es hablar al mismo tiempo de los múltiples factores que intervienen en el proceso, desde las emociones de los maestros, así como de las emociones de los aprendices, pues no debemos olvidar que tanto unos como otros, se encuentran inmersos en diferentes dinámicas y contextos sociales y por ende con sus respectivas problematicas, en este sentido, podemos decir que las emociones dependen del contexto, son efímeras y respuestas subjetivas a una situación específica, persona y objeto.

Refiriendonos a la enseñanza se estaría hablando de un objeto, es decir, de un objeto de estudio, el cual deberá ser motivante tanto para el que enseña, así como para el que aprende; tomar en consideración lo expuesto, los involucrados en el proceso se encuentran sujetos a diversos estímulos que pueden ser el resultado de interacciones con el profesor, compañeros o materiales de aprendizaje específicos, los cuales son provocadoras de emociones, mismas que se analizan desde el hecho causal, se intenta explicar unicamente la experiencia emocional, es decir, dentro del ámbito eductivo, no se va mas allá en la investigación de la condición emocional del estudiante, se concreta a la descripción de la experiencia emocional dentro del aula, y es a partir de este hecho que se establecen las diversas técnicas y estrategias de enseñanza con la intención de lograr la aprehensión de un conocimiento en los aprendices.

Las estrategia que se aplican en el aula son diversas, dependiendo del objetivo que se persigue en cada lección, así podemos citar:

Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora (reading and comprehention)

Estrategias para el desarrollo de la competencia en la escritura (writing)

Estrategias para el desarrollo de la habilidad comunicativa (speaking)

Estrategias para el desarrollo de la habilidad de escucha (listening)

Mismas que conforman el desarrollo de las cuatro habilidades que se deben desarrollar en el aprendizaje de un idioma.

Dentro de las estrategias y técnicas para el desarrollo de la competencia lectora se debe considerar que la acción que el estudiante realiza va dirigido a un fin determinado, en donde activara sus recursos cognitivos, que le permitan facilitar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de la información todo ello dirigido al fin establecido, de acuerdo a ello Oxford (como se cito en Casas, 2018), propone la división de estretegias para esta hbilidad en dos grupos:

Las estrategias directas relacionadas con el lenguaje, las cuales a su vez se subdividen en tres categorías:

* Estrategias de memoria. Entendiendo como memoria a la capacidad que posee la persona para codificar (proceso inicial para que la información que es captada se transforme una representación mental), almacenar (mantenimiento de la información para poder acceder a ella cuando se requiera, para que este acto pueda llevarse a cabo, será necesaria que se realice un anclaje con la información preexistente) y recuperar información (implica traer de nuevo el recuerdo a la conciencia, puede realizarse de manera libre.- recuerdo directo de la información, por reconocimiento.- recordar la información correcta entre varias opciones y de manera inducida.- recordar sin pretender hacerlo, esta acción se realiza como respuesta a un estímulo). Dentro de las estrategias para realizar dicha acción se puede mencinar: Revisar lo aprendido, dividir la información, asociaciones, LPRET (leer, preguntar, releer, estudiar y testear), rima, entre otros.
* Estrategias cognitivas. En este tipo de estrategia el estudiante realiza la construcción de significados de manera consciente, haciendo uso de la atención, memoria, percepción, entre ellas se encuentra la predicción, inferencia, verificación, uso de conocimientos previos, corrección, etc.
* Estrategias de comprensión. Entre ellas se puede mencionar: Identificar ideas importantes, hacer y responder preguntas, relacionar el contenido con conocimientos previos, etc.

Las estrategias indirectas relacionadas con el aprendizaje, se dividen de igual forma en tres subcategorias:

* Las estrategias metacognitivas. Sonconsideradas las estrategias mas complejas que se realizan ya que corresponde al nivel mas alto de las actividades mentales involucrando conocimiento, concienciación y control sobre las habilidades y estrategias cognitivas del sujeto, en este tipo se tienen las estrategias que se centrn en el aprendizaje, las estrategias de planificación y las que evalúan el aprendizaje logrado
* Las estrategias afectivas. Se refieren o van dirigidas a la modificación de la conducta del sujeto como respuesta a los estimulos presentados, una segunda finalidad de este tipo de estrategia es crear el ambiente idóneo que favorezca el proceso de aprendizaje (manejo de la ansiedad en el aula, manejo del tiempo, mantener la motivación, etc.
* Las estrategias sociales. Se refieren a las actividades de aprendizaje que los estuiantes realizan acompañados de sus pares (trabajos en binas, equipos por ejemplo), así como el comportamiento que conlleva una interacción dentro del aula, como: repeticiones, realizar preguntas, foros, debates, etc.

Como se ha mencionado, las estrategias que pueden ser utilizadas dentro del aula engloban una serie de factors psiológicos, y sociales, mismos que al momento de aplicar cualquier de ellas deberán considerarse dichos aspectos y principalmente crear un clima positivo en el aula, promover la cohesión grupal y establecer buenas relaciones profesor – alumno, ya que esto favorecera la obtención de resultados en la aplicación de cualquiera de las técnicas empleadas.

**CAPITULO IV**

**ANÁLISIS Y RESULTADO DE INVESTIGACIÓN**

**INVESTIGACIÓN DE CAMPO**

La investigación de campo se llevará a cabo por medio de:

* Entrevista a estudiantes, bajo el modelo de entrevista semicerrada que al mismo tiempo de recabar la información relevante se obtengan puntos de vista y/o opiniones que puedieran integrarse a la presente investigación,
* Encuesta a estudiantes.

La información obtenida por medio de estos intrumntos se analizará y representará graficamente para su análisis y conclusiones.

**BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

* Arancibia, C. Violeta.- Psicología de la Educación. ed. Alfaomega Ediciones Universidad Católica de Chile, México, 1999.
* Best, B. John.- Psicología Congnoscitiva. ed. Thomson, México, 2004.
* Casas, Paya Leonor. (2018). Estrateias cognitivas en la comprensión de ingles-lectura en estudiantes universitarios. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041010/html/index.html>
* Cook, Vivian.- *Second Language Learning and Language Teaching*. ed. Routledge Chapman and Hall Inc. New York, 1992.
* Gutiérrez, Sáenz Raúl.- Psicología. ed. Esfinge, México, 2004.
* Howe, J.A. Michael.- *Psicología del Aprendizaje*. ed. Oxford University Press. México, 2000.
* Kelly, W. A., *Psicología de la Educación*. ed. Ediciones Morata, Madrid, 1982.
* Lantolf, P. James.- *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. ed. Oxford University Press. United Kingdom, 2004
* Nunan, David.- *Second Language Teaching & Learning*. ed. Heingle & Heinle Publishers. I T P An International Thomson Publishing Company. Boston Massachusetts, 1999
* Parrot, Martin.- *Task* *for Language Teachers, A resource book for training and development.* ed. Cambridge University Press, Cambridge 2003.
* Santrock, W. John.- *Psicología de la Educación*. ed. McGraw Hill Interamericana. México, 2007.
* Sperling, P. Abraham.- *Psicología Simplificada*, ed. Printed and Bound in Mexico, México, 2004.
* Stern, H: H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. ed. Oxford University Press, United Kingdom, 2003
* Williams, Maron and Burden, I. Robert.- *Psychology for Language Teachers, A social constructivist approach*. ed. Cambridge University Press, Cambridge 1997.

**NOTA: TENGO ESTAS RECOMENDACIONES QUE REVISARÉ**

**Edgardo Albizu, *La Teroia del Actuar Comunicativo,* (JÜRGEN HABERMAS)** [**www.ilce.edu.mx**](http://www.ilce.edu.mx/)<http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/20-04EdgardoAbizu.pdf>

**PASCUALI, ANTONIO.** ***Comprender la Comunicacion. La Comunicacion un Modelo Simplificado***<http://www.infoamerica.org/teoria/pasquali1.htm>

**HECTOR JESUS TORRES LIMA. CARACTERIZACION DE LA COMUNICACION EDUCATIVA.**

[www.ilce.edu.mx](http://www.ilce.edu.mx)[**http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/carac13.html**](http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/carac13.html)

**CLAUDE LÉVI-SATRAUSS.  
PARA INCORPORAR LA CONSTRUCCION DEL LENGUAJE DESDE LA PERSPECTIVA ANTROPOLOGICA.**

<https://www.ugr.es/~pwlac/G26_0IPedro_Gomez_Garcia.html>

(YA NO ME DIO TIEMPO DE CONSULTARLAS Dr. QUIZÁ MAS ADELANTE)

**ANEXO 1**

Encuesta de opinión para alumnos

**EL PRESENTE CUESTIONARIO FORMA PARTE DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN CORRESPONDIENTE A LA MATERIA SEMINARIO DE TÉSIS DE LA UNIVERSIDAD DEL SURESTE, DE ANTEMANO AGRADEZCO SU PARTICIPACIÓN, YA QUE SUS RESPUESTAS SON VALIOSAS PARA DICHO TRABAJO.**

Nombre de la Institución \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Género: M F (Tacha la respuesta correspondiente)

**LEA CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y SUBRAYE LA RESPUESTA DE ACUERDO A SU CRITERIO.**

1. ¿Cómo te sientes al tomar tus clases de Ingles?
2. Tranquilo b) Ansioso c) Motivado d) Indiferente
3. ¿Qué te inspira el maestro que da clases de Ingles?
4. Confianza b) Miedo c) Desagrado d) Aburrimiento
5. ¿Qué técnica utilizas para estudiar la materia?
6. Utilizo audios b) Repaso apuntes c) Leo d) Escucho música en Ingles
7. ¿Cómo consideras los resultados que obtienes utilizando esa técnica?
8. Muy buena b) buena c) Regular d) Mala
9. En una palabra ¿Cómo definirías tu personalidad?
10. Muy sociable b) Sociable c) Poco Sociable d) A veces sociable
11. ¿Consideras que el maestro reconoce cuando tienes alguna dificultad en el aprendizaje?
12. Siempre b) A veces c) Nunca
13. En el caso de que tu respuesta anterior sea si, ¿Qué acciones realiza el profesor hacia ti?
14. Explica nuevamente a todo el grupo b) Me llama y me explica de manera individual c) Me proporciona material extra d) Me programa asesorías
15. ¿Cómo calificas la relación que estableces con tus compañeros dentro del aula?
16. Muy buena b) buena c) Regular d) Mala
17. ¿Has observado la existencia de bullying entre tus compañeros de clase?
18. Si b) No
19. ¿En algún momento has sufrido bullying?
20. Si b) No
21. Si tu respuesta anterior fue si, Describe la situación.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. ¿Qué efecto tiene en tu aprendizaje el ambiente que s establece en el aula?

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**ANEXO 2**

**ENTREVISTA:**

1. ¿Cómo te sientes al tomar tus clases de Ingles?
2. ¿Qué te inspira el maestro que da clases de Ingles?
3. ¿Qué técnica utilizas para estudiar la materia?
4. ¿Cómo consideras los resultados que obtienes utilizando esa técnica?
5. En una palabra ¿Cómo definirías tu personalidad?
6. ¿Consideras que el maestro reconoce cuando tienes alguna dificultad en el aprendizaje?
7. En el caso de que tu respuesta anterior sea si, ¿Qué acciones realiza el profesor hacia ti?
8. ¿Cómo calificas la relación que estableces con tus compañeros dentro del aula?
9. ¿Has observado la existencia de bullying entre tus compañeros de clase?
10. ¿En algún momento has sufrido bullying?
11. Si tu respuesta anterior fue si, Describe la situación.
12. ¿Qué efecto tiene en tu aprendizaje el ambiente que s establece en el aula?

NOTA ACLARATORIA DEL PROCESO: Se hará uso de las mismas preguntas tanto en la encuesta como en la entrevista, con la diferencia que durante la entrevista se propicia que el entrevistado pueda expresar todo lo que desee, es decir, que se explaye sobre lo que se le está preguntando (las preguntas de entrevista, servirán como guía, por lo que estamos hablando de una entrevista semiestructurada) y de esta forma obtendremos la mayor cantidad de información sobre el tema, misma información que puede cruzarse con la información obtenida durante la encuesta, para tratar de darle mayor confiabilidad a la información, cabe mencionar que la muestra para la investigación será de tipo aleatorio. (30% de la población total, la población total es de 800 estudiantes, pretendiendo que la muestra sea de 240 estudiantes).

NOTA. Para la entrevista se hará uso de medios digitales con la finalidad de evitar distractores en el entrevistado, como en el entrevistador, quien debe prestar toda su atención a la observación de la conducta del entrevistado durante el proceso.