UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Departamento de FILOLOGÍA INGLESA

TESIS DOCTORAL presentada por Adela Martínez García

Director: Prof. Dr. D. Fernando Serrano Valverde,

Catedrático de Filología Inglesa de la Universidad de Granada

Granada, 6 de Julio de 1993

ANÁLISIS

DE LAS NECESIDADES Y CARENCIAS

DE UN CURSO TERMINAL

DE BACHILLERATO

Desde estas líneas queremos agradecer la larga y desinteresada ayuda recibida del Dr. Don Fernando Serrano Valverde, sin cuya infinita paciencia y experta guía estas páginas no hubieran visto nunca la luz. Maestro no es al que se escucha, sino aquel del que se aprende.

PRIMERA PARTE

ÍNDICE

PRÓLOGO 7

INTRODUCCIÓN 9

PRIMERA PARTE

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN 18
1.1. Precedentes y situación actual 18
1.2. La Ley de Educación de 1970 19
1.3. La formación del profesorado en España hasta 1990 21
1.3.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación 24
1.3.2. De cómo debe ser la formación del profesorado de lengua extranjera 24
1.4. Cuestionarios y recomendaciones metodológicas 26
1.5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ..27
1.5.1. Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato 28
1.5.2. Diseños curriculares de lenguas extranjeras de la Reforma de la Junta de Andalucía 29
1.5.2.1. Los objetivos 29
1.5.2.2. Los contenidos: Caracterización y criterios de organización 34

SEGUNDA PARTE

2. METODOLOGÍA SEGUIDA EN LA INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO 36
2.1. La validez del método seguido en la investigación 36
2.1.1. Hipótesis 38
2.1.2. Método 38
2.2. Método seguido para alcanzar los objetivos 40

2.3. Sondeo de la clase: prueba inicial 41
2.3.1. Población que participa en la muestra 42
2.3.2. Características especificas de la prueba 43
2.3.3. Análisis de los errores con los alumnos experimentales 46
2.3 4. Análisis estadístico de la prueba inicial.....59
2.3.4.1. El asesoramiento y ejecución de los cálculos.....60
2.3.4.2. El intervalo de confianza.....62
2.3.4.3. Probabilidad Alfa y posterior Análisis de Varianzas 63
2.3.4.4. Media global de todos los grupos y de cada uno de los 29 cursos.....63
2.3.4.5. Comparaciones con la media global.....64
2.3.4.6. Comparación de los grupos experimentales con el resto de los grupos.....75
2.3.4.7. Comparación entre la media de errores de los grupos experimentales y los de control del mismo centro..... 185
2.3.4.8. Grado de difficultad: Estudio de los percentiles 204
2.3.4.9. Análisis de los percentiles del grupo experimental y el de control 208
2.3.4.10. Comparación entre la media errores de los grupos experimentales y los de control de todos los centros .. 214
2.3.4.11. Contraste entre los percentiles del Distrito Universitario de Granada y de Málaga 215

3. CLIMA SOCIAL EN EL AULA 223
3.1. Reciprocidad en el aula..... 223
3.1.1. Actuación en el aula 228
3.1.2. Reacción de los alumnos..... 229
3.1.3. Cooperación mutua..... 231
3.1.4. Cooperación o conflicto..... 231
3.1.5. Comunicación..... 232
3.2. Comunicación en el aula..... 234
3.2.1. Quién se comunica..... 235
3.2.2. Finalidad de la comunicación..... 237
3.2.3. Qué comunicamos 238
3.2.4. Cómo comunicarse 240
3.2.5. Metodología y lengua 244

4. ANÁLISIS SINALÁGMICO Y TEST CLIMA SOCIAL EN EL AULA 248
4.1. Definición del análisis sinalágmico 248
4.2. Análisis sinalágmico 249
4.3. Análisis sinalágmico en la clase de lengua extranjera 251
4.4. Análisis de la lengua término en el aula 254
4.5. Análisis de la metodología en la clase de lengua 255
4.6. Análisis de los sentimientos en el aula 260
4.7. Clima social en el aula y hábitos de estudio 266
4.7.1 Descripción 268
4.7.2. Cuestionario pasado a los alumnos 268
4.7.3. Breve descripción de las subescalas 270
4.7.4. Análisis estadístico de Clima Social en el Aula 272
4.7.4.1. Estudio de las escalas con los grupos experimentales ... 272
4.7.4.2. Comparación de los grupos experimentales con la media 275
4.7.4.3. Comparación de los grupos experimentales con los demás centros 278
4.7.4.4. Media global de todos los centros 280
4.7.5. Contraste de medias entre Clima Social en el Aula y la Prueba Final 281

5. DEFINICIÓN DEL ACTO COMUNICATIVO EN EL AULA 283
5.1. El acto del discurso o del habla 283
5.2. El acto del aprendizaje 285
5.3. Accesible y acceptable 286
5.4. Reciprocidad verbal 287
5.5. Reciprocidad pedagógica 288
5.6. Inventario hábitos de estudio 289
5.6.1. Descripción 290
5.6.1.1. Finalidad general 290
5.6.1.2 Criterios de elaboración 291
5.6.1.3. Factores considerados y su significación 291
5.6.2. Cuestionario pasados a los alumnos 292
5.6.3. Análisis estadístico de los grupos experimentales 293
5.6.3.1 .Media global de todos los centros 296

5.6.3.2.Comparación de los grupos experimentales como la media global 298
5.6.3.3. Histograma sinóptico de la muestra 301

TERCERA PARTE

6. ELABORACIÓN Y PROCEDIMIENTO A PARTIR DE LAS NECESIDADES DEL GRUPO DE CONTROL Y LOS GRUPOS DE REFERENCIA 302
6.1. Estudio de las necesidades y carencias de cada grupo 302
6.2. Estrategias con los alumnos pasivos 306
6.3. Derroteros de una clase interactiva 311
6.4. Diseño de la hoja de errores 314
6.5. Presupuestos teóricos 314
6.6. Elaboración conjunta del programa 319
6.7. Metodología y actividades iniciales 322

7. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES INTERACTIVAS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE L2 333
7.1. El alumno y los textos 333
7.1.1. Iniciación a la lectura 339
7.1.2. Una clase de lengua y una clase de lectura 344
7.2. El vocabulario 347
7.2.1. El vocabulario y la traducción 349
7.2.2. Algunas consideraciones linguísticas sobre la adquisición de vocabulario en L2 359
7.2.3. Los efectos de la explicación de vocabulario 363
7.2.4. El papel que desempeñan los diccionarios en el aprendizaje de L2 365
7.3. La gramática 371
7.3.1. Ejercicios gramaticales de tipo oral 375
7.4. La traducción 378
7.5. La evaluación 379
7.5.1. Evaluación inicial de los alumnos 382
7.5.2. Evaluación educativa 382
7.5.3. Evaluación piramidal 382

7.5.4. Evaluación del funcionamiento de cada tema/unidad 383
7.5.5. Prueba final 384

8. CONCLUSIONES 395

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 405

X. APÉNDICES 422
X.1. Material empleado en la prueba inicial 423
X.I.1. Circular del Coordinador de Selectividad del Distrito Universitario de Granada 435
X.I.2. Hoja de cómputo de errores 440
X.I.3. Tabulación de los datos de toda la muestra por grupos 445
X.I.4. Tabulación en percentiles de la media global del grupo experimental, del grupo de referencia y de los cuatro centros ... 454
X.I.5. Comparación entre la media global de los percentiles entre el grupo experimental y el resto de los grupos del mismo centro .. 457
X.I.6. Histogramas de frecuencia del grupo experimental y de referencia 459
X.I.7. Tabulación de los datos obtenidos por cada grupo tanto en porcentaje de errores como en puntos 473
X.I.8. Resultados globales obtenidos por los distritos de Granada y Málaga 475
X.I.9. Datos del análisis estadístico de Granada y Málaga 477
X.II. Test Clima Social en la Clase 478
X.II.1. Tabulación de los datos de Clima Social en la clase y esquema de cada grupo en el I.B. Cánovas del Castillo 479
X.II.2. Cálculo de la media obtenida en cada escala y curso en el I.B. Cánovas del Castillo 484
X.II.3. Tabulación de los datos de Clima Social en la clase y esquema de cada grupo en el I.B. Torremolinos 485
X.II.4. Cálculo de la media obtenida en cada escala y curso en el I.B. Torremolinos 491
X.II.5. Tabulación de los datos de Clima Social en la clase y esquema de cada grupo en el Colegio Ntra. Sra. de la Victoria 492
X.II.6. Cálculo de la media obtenida en cada escala y curso en el Colegio Ntra. Sra. de la Victoria 498

X.II.7. Tabulación de los datos de Clima Social en la clase y esquema de cada grupo en el grupo Traducción e Interpretación..... 499
X.II.8. Cálculo de la media obtenida en cada escala y curso en el grupo Traducción e Interpretación 500
X.II.9. Totales y medias de todos los grupos y de todos los centros ... 501
X.III. Test: Inventario de Hábitos de Estudio..... 502
X.III.1. Tabulación de los datos obtenidos por cada alumno en cada una de las escalas en el I.B. Cánovas del Castillo..... 503
X.III.2. Tabulación de los datos obtenidos por cada alumno en cada una de las escalas en el I.B. Torremolinos..... 507
X.III.3. Tabulación de los datos obtenidos por cada alumno en cada una de las escalas en el Colegio Ntra. Sra. de la Victoria 511
X.III.4. Tabulación de los datos obtenidos por cada alumno en cada una de las escalas en el grupo Traducción e Interpretación..... 516
X.III.5. Análisis general por puntos, por medias y por edades..... 517
X.IV. Prueba final..... 521
X.IV. . Tabulación de los datos de la prueba final por alumnos 522
X.IV.2. Tabulación de los datos de la prueba final por centros..... 537
X.IV.3. Lista del grupo experimental..... 558

We shall not cease from exploration
And at the end of our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.
T. S. Eliot en *Little Gidding*

PRÓLOGO

El bajo rendimiento académico de nuestros alumnos fue el punto de partida que nos llevó a observar y observarnos para, en primer lugar, establecer un diagnóstico, y en segundo lugar intentar buscar unas soluciones.

El hecho de que nuestros propios alumnos no reconocieran temas que les habíamos impartido personalmente en cursos anteriores, nos llevó a preguntarnos qué es lo que fallaba en el proceso de aprendizaje. Según las estadísticas de la memoria del Departamento de Inglés del I.B. Cánovas del Castillo de Málaga, donde impartíamos docencia, la media global de las notas de C.O.U. del curso 85/86 era 36,6; 38,1 y 43,3 en la primera, segunda y tercera evaluación respectivamente. Hicimos una cala para ver los resultados durante tres cursos en dicho centro. Tomamos los resultados de estos tres años y los del curso 90/91 como grupo experimental y elegimos al azar otros

cuatro centros de enseñanza secundaria como grupo de control.

Aplicamos una prueba inicial con un triple objetivo: primero ver el rendimiento académico y ver si la secuenciación en el proceso de adquisición era una constante; en segundo lugar estudiar las necesidades y carencias de cada grupo en general y de cada alumno en particular; y en tercer lugar diseñar un currículum compartido de acuerdo con las carencias e intereses de cada grupo.

Paralela a esta actividad, consultamos los planes de estudio vigentes, intentamos ver cuáles eran las corrientes de pensamiento respecto al tema que nos ocupaba, intercambiamos ideas con compañeros y expertos, hicimos consultas a psicólogos. Nos dimos cuenta que si despertábamos interés podíamos mejorar la actitud y con ello el rendimiento académico. Con el consejo de los psicólogos y con la idea de aportar soluciones pasamos dos tests: **Clima Social en el Aula,** que nos sirvió colateralmente para estudiar la interacción interpares, intergrupal, y con el profesor, y en tercer lugar aplicamos **Inventario de Hábitos de Estudio**, que nos ayudó a ver algunas carencias de los alumnos, como la falta de planificación e indirectamente la importancia que tiene el aprender a aprender, el saber leer en el proceso de aprendizaje. Vimos que primero teníamos que enseñarles a leer y después a planificar sus estudios. Por medio de un programa compartido buscamos la interacción en el aula, hacer un análisis sinalágmico de sus componentes. Buscando la mayor objetividad posible, tomamos como prueba final la prueba de selectividad de la misma población que habíamos elegido para la prueba diagnóstico. Nuestro objetivo era potenciar la autonomía del aprendiz en el estudio y uso de la lengua extranjera. Intentamos diseñar un programa centrado en el alumno y de acuerdo con sus necesidades y carencias.

INTRODUCCIÓN

La falta de motivación, la desidia casi general que hemos observado en nuestros estudiantes, la frustración de comprobar que la docencia ha sido estéril nos ha llevado a reflexionar sobre sus causas. Lo que estaba claro es que la motivación era muy baja y que los alumnos se dedicaban a hacer lo mínimo posible. Nos preguntábamos cuáles eran sus intereses, sus necesidades y sus carencias; si nos adecuábamos a su nivel de conocimientos y cuál era realmente su aptitud y su actitud. Al reflexionar sobre nuestra actuación nos dimos cuenta de que los estudiantes participaban poco en clase. Impartir docencia se reducía a explicar los puntos de gramática asignados a cada evaluación en la Memoria, hacer ejercicios y a seguir el libro de texto; llegábamos a clase y les preguntábamos a los alumnos por dónde íbamos y continuábamos con el programa. Siempre había en cada grupo un número reducido de alumnos que seguía el ritmo; el resto de la clase iba allí, aparentemente, a pasar el tiempo; no trabajaban en casa y en clase estaban distraídos pero siempre dispuestos a protestar si se les exigía lo más mínimo; no alcanzaban el nivel de C.O.U. y si se les preguntaba por algo dado en los cursos

anteriores siempre respondían que eso no lo habían dado; en cursos sucesivos pudimos comprobar que dicha estrategia era una constante .

Nos preguntábamos qué había detrás de todo ello; empezamos por observar cualquier hecho que nos arrojara alguna luz para ver porqué el proceso del aprendizaje fallaba. Intentamos, por un lado, observarnos a nosotros mismos, por otro, ver qué ambiente se respiraba en las clases; el alumnado era demasiado pasivo, quizás sea por el mundo de la imagen en el que le ha tocado vivir está acostumbrado a que se lo den todo hecho, a ser mero receptor, a que el profesor sea el único protagonista de la clase. Se les hacía un mundo participar en ella e incluso algunos de ellos se acercaban después de clase y nos decían que, por favor, no los sacáramos a la pizarra que ellos se morían de vergüenza. Cuando se pedía un voluntario las miradas se clavaban en el suelo o en los libros y algunos de ellos parecían desear que se los tragara la tierra. El ambiente era desolador salvo raras excepciones de tres o cuatro alumnos que participaban. Era urgente hacer algo que rompiera ese hielo en las clases; el aprendizaje de idiomas no tiene por qué ser aburrido; Nos parecio conveniente que debíamos quitarnos protagonismo los profesores y dárselo a los estudiantes, así que nos documentamos sobre lo que había ocurrido desde la mitad de la década de los sesenta, que es cuando se empieza a pensar en el alumno como protagonista de la clase.

Nos marcamos los siguientes objetivos:

1- Comprobar el nivel de conocimientos de la clase en general y de cada alumno en particular.
2- Hacer un análisis de sus errores.
3- Inducir a los preuniversitarios a diseñar un programa adaptado a sus propias necesidades y carencias.
4- Intentar detectar el grado de interés y la motivación de cada uno.
5- Estudiar el ambiente en la clase.
6- Darles las pautas necesarias para que fueran independientes a la hora de estudiar o investigar.

Para estudiar el nivel de conocimientos los cursos terminales de bachillerato, aplicamos una Prueba Inicial que nos facilitó el Profesor Dr. Don Fernando Serrano Valverde. Dicha prueba se estaba aplicando en el Distrito Universitario de Granada y constaba de tres partes. La primera parte de una batería

de treinta preguntas sobre gramática, la segunda parte que era una comprensión leída y una tercera en la que los alumnos tenían que rellenar los espacios en blanco de un texto después de haberlo oído tres veces. Los resultados estadísticos de la prueba nos dieron una idea muy clara sobre las lagunas de todos y de cada uno de los alumnos.

Se les repartió el programa de C.O.U tal como lo contemplaba la memoria del Departamento de Inglés del centro. Se les pidió que reflexionaran e hicieran una lista empezando por aquellos temas que les parecieran más urgentes teniendo en cuenta:

a) los resultados del sondeo inicial
b) el nivel de conocimientos requeridos a final de curso y en la prueba de selectividad .

Cada alumno trajo su lista y se fueron votando a mano alzada cada tema; los puntos con más votos se colocaron en primer lugar quedando elaborados sus propios programas, uno de centros de interés (Polución, Drogas, Música, etc.) y otro gramatical.

Para ver qué temas coincidían con sus campos de interés hicieron una lista de diez temas de los que les gustaría hablar y los comparamos con los temas incluidos en la circular mandada por la Coordinadora de C.O.U. de la Universidad de Málaga. Se aunaron ambos criterios para elaborar una lista única. Ahora quedaba una puerta abierta para seguir cualquier tipo de actividad que se ajustara al programa que ellos habían diseñado.

El estudio estadístico de la prueba inicial dejaba muy claro cuáles eran las lagunas de cada estudiante y en qué aspectos gramaticales arrojaban mayor número de errores.

Para tener una visión más amplia decidimos aplicar la prueba en un Instituto de Bachillerato de la ciudad: **Cánovas del Castillo**; en uno de pueblo: **I.B. Torremolinos**; en un colegio privado mixto: **San Estanislao de Kostka de los PP. Jesuitas;** y en uno privado masculino: **Nuestra Señora de la Victoria HH. Maristas**. A modo de contraste se pasó también a Primero **Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga**. Participaron

en las pruebas unos **seiscientos** alumnos.

Todas las pruebas fueron hechas de forma voluntaria y algunas incluso en las horas de tutoría de los alumnos o en las horas de guardia del profesor.

El contacto con el Padre Ramón E. Delius y con el profesor Francisco García Barranquilla, del Colegio San Estanislao de Kostka de los PP. Jesuitas, fue de gran ayuda. Nos pusieron en contacto con el Gabinete Psicológico de su centro, el cual le dio una entusiasta acogida al proyecto. Revisamos la Escala para Medir Intereses de Gardner y Lambert (1974 :147-163) que habíamos traducido haciendo una adaptación a nuestra idiosincrasia. Llegamos a la conclusión que el trabajo ímprobo de cinco cursos y su corrección entrañaba dificultades casi insalvables porque hacía falta pasarlo por el filtro de la Psicometría. Estudiamos el tema a fondo y vimos qué tipo de test se podrían pasar sin caer en el intrusismo profesional. La ayuda de los psicólogos Josefa Vázquez Murillo y José Emilio Sánchez Rojas, del gabinete del Colegio San Estanislao de Kostka de los PP. Jesuitas, fue un gran puntal. Nos asesoraron sobre las dos pruebas que habíamos decidido pasar:

- **Clima Social en la Clase** e
- **Inventario de Hábitos de Estudio.**

El Inventario de Hábitos de Estudio, al que a partir de ahora nos referiremos como I.H.E., media cinco escalas:

- Ambiente.
- Material.
- Asimilación.
- Sinceridad.
- Organización.

Se corrigió y se sacó el perfil individual de cada estudiante. Los más aplicados, salvo raras excepciones, sacaban puntuaciones muy altas en todas las escalas, pero curiosamente con la sinceridad ocurría todo lo contrario; y en los universitarios este aspecto era aún más desproporcionado.

En las horas de tutoría se atendieron a aquellos alumnos que lo

desearon, o que el profesor consideró que tenían problemas concretos. Muchos llegaban a la conclusión que **no sabían estudiar.** Se les instruyó sobre el tema; se les facilitaron cuadernillos de trabajo y se les dio bibliografía. Se hicieron algunas pruebas para mejorar la capacidad y la velocidad lectora de las que trataremos en el Apéndice II.

Para concluir, diríamos que los alumnos se fueron incorporando poco a poco y a los tres meses de clase los tímidos participaban y teníamos que controlar a los extrovertidos, se movían con soltura en la pizarra, habían mejorado su vocalización y habían desarrollado la capacidad de hablar en público con naturalidad. Trataban sus propios errores como el médico ve una radiografía, es decir, como una pauta de su propio proceso de aprendizaje; ya no se avergonzaban y muchos habían perdido el temor al ridículo. Tampoco les asustaba el enfrentarse a un trabajo, consultar bibliografía, seguir las normas básicas de edición, etc. Leían más la prensa y escuchaban los telediarios. Era un equipo en el que el profesor era una simple guía.

Al iniciar el trabajo, además del material proporcionado por el Dr. Serrano Valverde, hicimos una búsqueda bibliográfica en la Biblioteca y la Hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada y en la de Málaga, y otra en UCLA, en Los Angeles. También consultamos con el director del I.C.E. de Granada, don Fernando Justicia, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de Granada. Nos centramos en la literatura a nuestro alcance sobre motivación, aptitud y actitud, tradujimos y aplicamos los test de Gardner y Lambert durante dos cursos a diez grupos de C.O.U.[1]: al meternos en el terreno de la psicometría y después de muchas entrevistas con profesionales de la especialidad, nos dimos cuenta que nos movíamos en un terreno difícil de medir objetivamente y además teníamos la dificultad añadida que las baterías de preguntas que conseguimos encontrar para el nivel que nos ocupa estaban diseñadas para adolescentes cuyas circunstancias eran totalmente diferentes: los canadienses. Cuando profundizamos en aspectos como *motivación*, *aptitud* y *actitud*, nos dimos cuenta que, tanto por su complejidad como por los numerosos factores que intervienen, eran conceptos más apropiados de ser tratados por un psicólogo que por un lingüísta. La idea de desarrollar una parcela de las mencionadas nos alejaba de nuestro objetivo de conocer todo el engranaje en el acto de enseñanza-aprendizaje.

---

[1] En el apéndice I se incluye la traducción y adaptación de M.L.T. de Gardner y Lambert.

Todas las fuentes secundarias quedan reflejadas en las referencias bibliográficas y sólo mencionamos aquellas que realmente han coincidido con nuestra línea de pensamiento. De igual manera, hemos hecho un uso extensivo de citas sobre algunos autores determinados, pero hemos preferido hacer hincapié en citas de un mismo autor, cuando hemos considerado pertinente, que apropiarnos de sus ideas. De igual manera son muchas las fuentes secundarias consultadas y que no hemos mencionado; se encuentran en las referencias bibliográficas, las más utilizadas, marcadas con §.

Además de esta breve introducción, este trabajo consta de un prólogo, un índice y de siete capítulos que están a su vez agrupados en tres partes: la primera refleja el estado de la cuestión y consta de un sólo capítulo, la segunda trata de la metodología seguida en la investigación y diagnóstico de las necesidades y carencias de los alumnos en el umbral universitario, en las que se pasan cuatro tests: un pretest para medir el rendimiento académico y como resultados colaterales Clima Social en el Aula e Inventario de Hábitos de Estudio, para hacer un análisis sinalágmico y averiguar los posibles escollos con los que se encuentra el estudiante a la hora de aprender a aprender y de planificar su trabajo y comprende los capítulos dos, tres, cuatro y cinco; en la tercera parte, capítulo seis y siete, intentamos aportar soluciones. En octavo lugar están las conclusiones, seguidas de las referencias bibliográficas y los cuatro apéndices.

Con el objetivo de tener una visión global de cuál era la situación en el aula, nos vimos obligados a abarcar un amplio campo, con la dificultad de no poder profundizar ni en sociolingüística ni en psicopedagogía ni en lingüística aplicada, etc., pero nuestro objetivo prioritario era tener una visión global de las necesidades y carencias en el acto de la enseñanza/aprendizaje. Por ello advertimos al lector que sólo se encontrará con una profundidad mayor en aquellos apartados en los que después de hacer un diagnóstico, hemos considerado que era pertinente su estudio, como por ejemplo, el rendimiento académico, la interacción en el aula, los hábitos de estudio y capacitación del alumno para que, en primer lugar, aprenda a leer y en segundo lugar, sea autónomo y protagonista responsable de su propio proceso de aprendizaje. Sobre este último apartado, no hemos reflejado el seguimiento individual ni las entrevistas con los alumnos porque, al considerarlas hechos aislados, sólo nos parecieron útiles para despertar en ellos necesidades latentes y darles estrategias para intentar superar sus propias carencias. Con el mismo fin, es

decir, buscando la objetividad, tampoco hemos repetido el pretest al final de curso, pensamos que la prueba de selectividad, que era aplicada a toda la población que habíamos observado, podría ser idónea como evaluación final. Somos conscientes de las diferencias de diseño y de contenidos entre el pretest y el postest y, por lo tanto, no es nuestra intención compararlos como pruebas idénticas; la primera es una tarea inicial o de diagnóstico, y la segunda una tarea final en la que intervienen las destrezas adquiridas a lo largo del curso. Ambas tienen en común medir el rendimiento académico; así en la prueba inicial hemos hecho el análisis estadístico estudiando la ocurrencia de errores y después lo hemos transformado en puntos, lo que nos ha permitido ver las notas sacadas por el grupo experimental y de control al entrar en la universidad. Como resultados colaterales hemos aplicado los test Clima Social en el Aula e Inventario de Hábitos de Estudio.

La tarea más ardua fue la del análisis estadístico, que, en un primer paso, fue hecho totalmente manual, aunque después hemos recurrido al Centro de Cálculo de la Universidad de Málaga. Una segunda dificultad que encontramos fue tener acceso a centros privados de enseñanza para que nos pasaran las pruebas. En otros centros de enseñanza media, como Torremolinos, tuvimos toda la ayuda y colaboración de la catedrática del Departamento de Inglés, Dª Ruth Stoner.

Agradecimientos

Desde estas páginas queremos dar las gracias a los amigos y compañeros que han contribuido a la realización de este trabajo.

En los primeros pasos de la preparación de este proyecto, fueron cruciales las ideas, orientaciones, ayuda recibida y largas horas generosamente cedidas del Dr. Fernando Serrano Valverde y a la del Dr. Neil McLaren. Tanto la bibliografía básica como las encuestas se deben a su colaboración. A ellos le debemos el haber podido contar con las herramientas de un sistema de trabajo y de investigación. Los posibles desaciertos del presente trabajo son sólo nuestros.

En la primera etapa de este estudio, también fue muy importante la ayuda prestada por la profesora Rose Arore, del Departamento de Lengua de la Universidad UCLA de los Angeles, así como de Roy Gaynes y el servicio de biblioteca de dicha Universidad que me envió la información bibliográfica solicitada.El asesoramiento bibliográfico de José Luis Sánchez-Lafuente de la biblioteca de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de Granada

resultó muy útil.

Todas las fuentes secundarias quedan reflejadas en las referencias bibliográficas y sólo menciono aquellas que realmente han coincidido con nuestra línea de pensamiento. De igual manera, hemos hecho un uso extensivo de citas sobre algunos autores determinados, pero hemos preferido reiterar las citas de un mismo autor, cuando hemos considerado pertinente, que apropiarnos de sus ideas. De igual manera son muchas las fuentes secundarias consultadas y que no hemos mencionado; se encuentran en las referencias bibliográficas las más utilizadas marcadas con §.

Los profesores Sagrario Salaberri Ramiro, Juan Jesús Zaro Vera, Margarita Vázquez Fuentes y Gloria Guerrero Ramos nos cedieron artículos, libros, ideas, útiles consejos basados en su experiencia. Merece especial mención El Dr. Zaro Vera, por las muchas horas que nos ha dedicado de su tiempo.

En el asesoramiento sobre psicopedagogía fue valiosa la ayuda del Dr. D. Fernando Justicia y Justicia, María Josefa Vázquez Murillo y José Emilio Sánchez Rojo, sobre los tipos de test, y en el desarrollo estadístico de la misma de la profesora Lucía Travalón, jefe del Departamento de Física Aplicada II de la Escuela Universitaria Politécnica; del profesor Juan Carlos Tojar Hurtado, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga; y de don Domingo Moreno Fernández, del Gabinete Técnico del Rectorado de la Universidad de Málaga, que nos aclaró como diseñar los gráficos y trasladarlos al procesador de textos. También fueron muy valiosas las ideas y los contactos que nos proporcionó la doctora María Paz Torres Palomo, coordinadora de Traducción e Interpretación, y del director del Departamento de Filología, Estudios Arabes y Traducción e Interpretación, Dr. D. Aurelio Pérez Jiménez, que nos facilitó cuanto estuvo a su alcance; del coordinador de C.O.U. de la Universidad de Málaga, Dr. Rafael Chenoll Alfaro, que a través de los presidentes de los tribunales de Selectividad, el Dr. D. Francisco de Paula Vera Urbano, catedrático de Derecho Canónico, y Dr. D. Florencio del Castillo Abanades, catedrático del Departamento de Matemática Aplicada en la Facultad de Ciencias, facilitaron los exámenes de Selectividad. En el caso del Dr. Castillo queremos agradecerle la paciencia y el tiempo que dedicó en peinar las listas de alumnos del Instituto Cánovas del Castillo, con el doble objetivo de mantener el anonimato de los datos y de facilitarnos los números de identificación del grupo

experimental.

La colaboración prestada por los profesores de Inglés del Colegio San Estanislao de Kostka de los Padres Jesuitas, ya mencionados, por Francisco Texeira Moreno y María Teresa Jiménez Muñoz, del colegio Nuestra Señora de la Victoria HH. Maristas, por Ruth Stoner, jefe de estudios y catedrática de Inglés del I.B. Torremolinos, y, por último, la inestimable ayuda de los últimos directores del I. Cánovas del Castillo: don Justo Navarro y don Antonio Camacho, así como al Dr. Antonio Miranda García por sus consejos y guía, y a los compañeros que me cedieron sus clases para poder pasar las distintas encuestas, desde estas páginas quiero darles las gracias. También participaron los siguientes profesores: Pilar Calvo Merino, Carlos García Guadaña, Isabel González Portillo, Carlos García Godines y Javier Mata Trani.

1. ESTADO DE LA CUESTION.

1.1. Precedentes y "background".

En España no se empieza a impartir el inglés como segunda lengua hasta mediados del siglo XVIII:

> *"... la enseñanza del inglés no empieza en España hasta 1759".*
>
> Martín-Gamero (1961: 11)

Hay un período de dos siglos en la que la enseñanza del inglés estaba impartida por autodidáctas o por lo menos por personas sin el título de licenciados expedido en España. La creación de la primera sección de Filología Moderna, que tanta aceptación recibió, tuvo lugar en 1954 en Madrid y Salamanca[1].

[1] Decreto del 9 de julio de 1954 (BOE del 29), organizando las secciones de Filología Moderna de Madrid y Salamanca.

En 1968 es cuando llegó a consolidarse el enfoque de las llamadas "Modernas"; pero cuando es realmente acogida es con la Ley General de Educación de Villar-Palasí. Muchas instituciones inglesas, como el British Council, colaboraron con el Ministerio de Educación y Ciencia. Pero, sobre todo, la importancia que iba adquiriendo esta lengua era debido al peso de los Estados Unidos y a los movimientos de vanguardia que había en Inglaterra.

1.2. La Ley de Educación de 1970.

En 1970 el Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar-Palasí, promulga la Ley General de Educación (L.G.E.) (Ley del 4 de agosto que apareció aprobada el 6). Esta Ley reorganiza toda la enseñanza universitaria. La carrera será de cinco años; por primera vez se habla del primer ciclo con la denominación de Diplomatura; segundo ciclo o Licenciatura; y de un tercer ciclo de dos años o Doctorado. Entre sus muchas novedades está la recuperación de Crítica Literaria en la rama de Filología y en tercero de los cursos comunes, y sobre todo la especialización de un idioma en dos últimos años; aunque en realidad se empieza a estudiar en primero de carrera.

La base del contenido lingüístico de los cursos en los centros de enseñanza media deja de ser la gramática y la literatura, concretando lo filológico, para dar paso al inglés fundamental y al desarrollo de una cierta capacidad comunicativa y sobre todo oral. El doctor Calle Carabias hablando de la L.G.E. en B.U.P. y refiriéndose a la formación del profesorado nos dice:

> *"... pues a partir de este momento empieza a darse un desajuste entre la preparación específica del futuro profesor de lenguas y la actividad que luego va a verse realizar. Esta divergencia no hacía más que empezar. A lo largo de este decenio y del siguiente ese arroyo metodológico iba a convertirse en un torrente con el deshielo de las cimas comunicativas"*
>
> Calle Carabias (1989: 287-8)

Además, cabe resaltar que la mayoría de la plazas de inglés no fueron de nueva creación sino que fueron anteriormente de francés y por falta de demanda

se fueron convirtiendo en la de la lengua que nos ocupa.

Así, en el curso que tomamos como punto de partida para este estudio, el 64, 8% del total nacional estaba matriculado en Inglés; el 34,7% en Francés y sólo el 0,5 % en otros idiomas que eran Alemán e Italiano, es decir, en Inglés hay matriculados 539.451 alumnos; en Francés 289.173; y los otros son 1.499 de Alemán y 768 de Italiano[2].

En aquel momento se perdió en España la oportunidad de incluir una segunda e incluso tercera lengua extranjera, como sucede, en casi todo el mundo; pese a las gestiones hechas por los profesores y sobre todo por el Seminario Permanente de Inspectores de Francés, el Ministerio hizo caso omiso, y nunca se dio al alumno la oportunidad real[3] de aprender dos lenguas en la enseñanza primaria y media.

Con la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (L.O.S.E.), aunque el idioma se da en las seis opciones de Bachillerato que ofrece, se pierden horas, ya que la docencia se queda disminuida a tres horas semanales en todos los cursos.

En el plan de estudios vigente nuestros aprendices habían recibido clases de lengua extranjera durante seis cursos, empezando en 1º de B.U.P con el nivel umbral, el cual no beneficiaba ni a los alumnos que habían estudiado otras lenguas en Educación General Básica, ni a los que habían estudiado inglés puesto que el ritmo era demasiado rápido para los primeros, que siempre se quedaban rezagados y para los segundos era motivo de desánimo.

En las orientaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. 18/4/75) no se dice nada respecto a la metodología y de los demás aspectos sólo se nos habla cuantitativamente; por ejemplo del léxico, que es uno de los aspectos donde hay una mayor dificultad, sólo delimita el número de palabras que el alumno debe saber: en 1º de B.U.P. entre 800 y 1.000 palabras, en 2º entre 1.700 y 2.000 y en 3º entre 2.500 y 3.000. No contempla si estas cifras engloban el vocabulario pasivo, ya que si se refieren al vocabulario activo, las cotas están por encima del vocabulario que aparece en la mayoría de los libros de texto, pero tampoco queda

---

2 Datos sacados de la tesis doctoral de Calle Carabias (Op. cit: 291)

3 Se dio la oportunidad de cursar una segunda lengua en Bachillerato, pero con la condición que el alumno hubiera obtenido Notable como nota mínima y con la dificulta añadida de la incompatibilidad horaria.

reseñado si el vocabulario debe ser activo o pasivo, ni qué temas debe cubrir y dentro de estos temas que proporción deben ser nombres, adjetivos, adverbios, verbos, etc. ni las estrategias para su aprendizaje.

1.3. La formación del profesorado en España hasta 1990.

La formación del profesorado de inglés es muy reciente en nuestro país. En 1959 salen los primeros licenciados en Modernas.

> *"Se ha dicho que la década de los 80 será la década de la formación de los profesores, del mismo modo que épocas pasadas se dedicaron al desarrollo del currículum. En los momentos actuales se está tomando conciencia de la importancia que tiene para la educación disponer de un profesorado bien preparado con una especialización cualificada, y que se preocupe por la formación de sí mismo como persona que educa."*
>
> Pérez Serrano (1981: 36)

Como acabamos de ver en los apartados anteriores, históricamente la investigación ha girado en torno a la parte objetiva de la materia, es decir, de la doctrina. En este ámbito el proceso de aprendizaje (psicolingüística y psicología del lenguaje), el modo didáctico-pedagógico (método) han quedado relegados. Es en las dos últimas décadas, sobre todo en la de los 80, cuando empieza a dar importancia a la formación del profesorado en toda su amplitud.

En la evolución de la formación del profesorado parece ser que cíclicamente cuando se ha llegado a consolidar un plan de estudios, caso del 68, del 74 se ha introducido una nueva reforma para intentar satisfacer las nuevas necesidades, pero el problema radica en la falta de anticipación de los planes de estudio a las necesidades, por ejemplo, hay un desajuste muy grande entre la formación que reciben los licenciados en Filología y la preparación específica con la que se van a encontrar a la hora a de impartir docencia. La doctrina que se les ha impartido es sobre todo diacrónica literaria, la cual se ajusta perfectamente a la forma de enseñar del 68, pero no para enseñar una lengua como instrumento de comunicación.

*"En lo que se hace en España, el primer desajuste viene precisamente por ahí: mientras los objetivos de la enseñanza han cambiado sustancialmente, los **curricula** universitarios apenas si han sufrido variación."*

Calle Carabias (1989: 313)

En 1980, en el mes de marzo en Madrid, se celebra una reunión plenaria de inspectores de enseñanza sobre: "Formación, Selección y Perfeccionamiento del Profesorado de Bachillerato". El trabajo elaborado[4] viene a corroborar la afirmación del Dr. Calle:

"Primero, que las titulaciones universitarias en la actualidad (con licenciaturas muy especializadas) no se adecúan a la estructura de las asignaturas de Bachillerato; segundo, la devaluación de las licenciaturas en los últimos cursos y tercero, que la licencia académica para enseñar no supone necesariamente aptitud, ni incluye conocimiento pedagógico alguno".

Por lo que respecta a la formación del profesorado, parece ser que de acuerdo con los nuevos planes de estudio tampoco tiene perspectivas de cambiar[5].

Los nuevos profesores nos enfrentábamos a la clase, teniendo como único bagaje una asignatura teórica y exenta de clases prácticas: Didáctica de la Lengua Inglesa y el curso del C.A.P. (Certificado de Aptitud Pedagógica), en el teníamos la posibilidad de ver el desarrollo de una unidad temática completa y después dar unas clases prácticas.

La Orden Ministerial del 8 de julio de 1971 (B.O. del M.E.C. del 12 de agosto) regula la formación pedagógica de los profesores de Bachillerato, que consta de dos partes: una teórica (tres temas: 1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e

---

[4] Documentos de Trabajo, 6 , Madrid ,MEC, 1980:5

[5] Consejo de universidades: Secretaría General, Reformas de la Enseñanzas Universitarias, Título Licenciado en Filología (Propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al informe técnico durante el periodo de información y debate públicos), MEC(1988:160) Madrid: MEC

históricos; 2) tecnología y sistemas de innovación educativa; y 3) didácticas especiales. Total, 150 horas y otra práctica (150 horas de ejercicio docente de los candidatos bajo la responsabilidad de profesores tutores en centros oficiales prefijados por el I.C.E.). La superación en ambos ciclos da derecho al Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.).

No obstante, aunque somos conscientes que nuestra preparación pedagógica era precaria, tampoco se puede generalizar. Aunque muy breve, el curso del C.A.P. estaba muy bien estructurado y sobre todo impartido por docentes que se ofrecían voluntarios a ser profesores tutores, que demostraban entusiasmo, experiencia, y muchos recursos a la hora de impartirnos las clases. Además, no sé en las demás universidades, pero en la de Granada teníamos verdaderos maestros[6] cuyas estrategias nos podían servir de modelo y, por supuesto, la preparación al margen de los **curricula,** nos atreveríamos a decir que tiene mucho que ver con el interés, personalidad, salidas al extranjero, es decir, que es una tarea individual.

En los nuevos planes de estudio aparece en todas las propuestas de **curricula** la asignatura de **"Metodología"** o de **"Lingüística Aplicada a la Enseñanza"**.

El Dr Calle (Op.cit.: 317) refiriéndose a las filosofías dice:

> *"Sorprende, por cierto, comprobar que ésta última a lo largo de su historia jamás ha mostrado el menor interés por estos temas. Aún hoy sólo incluye en su currículum el estudio de alguna lengua extranjera como materia de saber (instrumento), y no de saber hacer (didáctica o pedagogía), y no llego a alcanzar la razón de tan obstinado rechazo."*

1.3.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación.

---

6 Entre ellos recordamos de manera muy especial a Don Oscar Sanz, entonces Director de la Escuela Normal de Magisterio de Granada sobre todo sus instrucciones para utilizar realia en las clases, así como los medios audiovisuales; y Doña María Jesús Martínez Risco, que en las prácticas, nos dio una visión global de toda la docencia, empezando por el programa, desarrollo de unidades tanto a nivel teórico como práctico y sobre todo cómo evaluar. La dinámica de sus clases, el orden y una serie de principios metodológicos llevados a la práctica con el aplomo que da la experiencia y la satisfacción por las cosas bien hechas y que aún hoy siguen vigentes en nuestras clases.

Los ICEs son la institución encargada de la "formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa previa de incorporación a la enseñanza, como en su posterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio", amén de la investigación activa en el dominio de las ciencias de la educación y el asesoramiento técnico en los problemas educativos (art. 2º).

Los ICEs son independientes y se crean en todas y cada una de las universidades, su misión es dar a los futuros profesores una formación inicial. En la actualidad están más dirigidos hacia la investigación, mientras los Centros de Profesores (C.E.P.) se dedican a la formación permanente del profesorado de enseñanza no universitaria.

1.3.2. De cómo debe ser la formación del profesorado de lengua extranjera.

Denis Girard, que ha criticado con dureza las carencias curriculares internacionales, y cuyas críticas siguen estando vigentes casi veinte años después que él escribiera su *Linguistique appliquée et didactique des langues*, en 1972, refiere que en 1953 el Seminario de la UNESCO, reunido en Ceilán, llegó a la conclusión de que la **formación ideal** del profesor de lenguas vivas sería la que proporcionara un excelente dominio de la lengua hablada, un buen conocimiento lingüístico (científico), diacrónico y sincrónico, de la lengua enseñada, un amplio conocimiento de la literatura y civilización del país extranjero y "una introducción" a la psicopedagogía y a los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza, sobre todo a los métodos y técnicas de enseñanza de una lengua extranjera y al uso de los auxiliares audiovisuales. Estos principios se volvieron a tomar en el coloquio parisino de BEL-consejo de Europa en 1964, porque respondían al retrato-robot del profesor ideal como "buen modelo, buen juez y buen animador".

Para esto se propone introducir en la universidad nuevas enseñanzas hasta ahora inexistentes, como las cátedras de Fonética, de Lingüística General, de Lingüística Aplicada, de Tecnología de Laboratorios de Lengua, de Psicolingüística y otras, hacia la que habría que atraer como fuera a cuantos pretendieran dedicarse a la enseñanza de idiomas.

Para adquirir dicha formación es necesario, primero, que la formación

recibida esté en consonancia con las exigencias y, sobre todo, estancias periódicas en el extranjero, y segundo debemos mentalizarnos que continuaremos siendo estudiantes mientras dure nuestra vida profesional.

Peter Strevens, partiendo de la nueva filosofía que ilumina la enseñanza de idiomas,[7] piensa que los años venideros servirán para determinar los principios que definan: 1º) los parámetros de trabajo para el que se forma a los profesores; 2º) cualidades que deben reunir; 3º) el contenido mínimo de la formación que debe dárseles; 4º) los componentes específicos de la formación del profesor de lenguas; 5º) el desarrollo de las aptitudes prácticas, incluyendo la aceptación de la idea de que las aptitudes pedagógicas prácticas deben adquirirse sobre el terreno de clase, según un proceso semejante al del aprendizaje; y 6º) un programa realista de enseñanza y otro, lo más satisfactorio posible, de formación de profesores teniendo en cuenta las circunstancias particulares.

En 1975, Francis Debyser, en un número especial que aparece de *Le Français dans le Monde* sostiene que la formación no puede llamarse propiamente tal si no tiene en cuenta estos tres factores: la persona, los conocimientos y el saber hacer. El primero relativo a la personalidad, actitudes y conducta del formado; el segundo, a su competencia y el tercero, a la práctica docente. Lo difícil es desarrollar los tres factores por igual, por ejemplo, la universidad ignora el primero y el tercero; los cursos de perfeccionamiento, atentos sobre todo en la manipulación de los métodos se centran en el tercero y no suelen tener en cuenta el primero y el segundo.

El Dr. Calle afirma al respecto que la formación no debe tener por objeto sujetar al formador a una forma de hacer, sino procurarle independencia y autonomía.

Además de un conocimiento académico formal, más un catálogo de recetas pedagógicas, el futuro profesor debe partir del conocimiento de sí mismo y de los demás. El es el que mejor podrá descubrir los problemas propios de las relaciones y comunicación con los demás. El que reflexionará sobre el binomio docente-dicente que se refleja sobre el funcionamiento de los grupos.

---

[7] Adaptación a las necesidades del individuo, rechazo de todo autoritarismo, concepto de la formación como estado permanente y fundamentación de la práctica docente sobre sólidas teorías del aprendizaje.

Se señalan dos cualidades como fundamentales en un buen profesor: que sea un buen comunicador y que su actividad se apoye en la pedagogía. Usar la lengua extranjera de forma comunicativa implica que sea capaz de generar situaciones de comunicación en el aula; de motivar la comprensión y la utilización de la misma aún en las situaciones difíciles.

> *"Lo importante es pues, lograr no sólo que el profesor hable más o menos bien la lengua que va a enseñar, sino y sobre todo crear en él una actitud de aceptación de que la comunicación es una interacción libre de personas de todo género y de todo tipo de pensamientos. El fundamento sociológico del proyecto del Consejo de Europa son los 'derechos del hombre': la libertad de comunicación no puede reducirse a una élite sino extenderse a todos por igual."*
>
> Calle Carabias (1989: 344)

Pero sólo con ésto, no basta para desarrollar la capacidad de enseñar. Los académicos y las estrategias pedagógicas dependen, después de todo, de las competencias relativas a los programas y a los métodos. Los primeros permiten apreciar el conjunto de los ciclos de estudio previstos educativa, cultural y lingüísticamente y tomar decisiones respecto a los textos y demás; las otras comprenden la voluntad y capacidad de experimentar y aplicar diversas tácticas, prácticas de grupo, métodos y empleo de medios de comunicación, de modo que el proceso de enseñanza/aprendizaje satisfaga a todos, individual y colectivamente.

Después de haber visto las diversas opiniones nos queda ver qué es lo que pasa en España, desde el punto de vista legal desde la década de los 70 (contemplado en § 1-1).

1.4. Cuestionarios y recomendaciones metodológicas.

Ya Daniel Coste (1975: 13-23) hablaba del aprendizaje autónomo y de aunar la práctica de investigación y de la enseñanza-aprendizaje. Al hablar del

aprendizaje autónomo, no se quiere decir que éste sea autogestionario, que se estén postulando promociones de autodidactas (*"se former nímplique nullement quón doive se passer des autres"): "Se poser en sujet apprenant c´est, dans le meme temps, reconnaitre quí'l y a quelque chose à apprende (savoir ou savoir faire) et de moyens pour faciliter cet apprentissage (au nombre desquels les maitres)*." Este tipo de aprendizaje se opone diametralmente al tradicional, autoritario, magistral y pasivo.

Este tipo de aprendizaje implica, por tanto, una práctica de la investigación y otra de la enseñanza aprendizaje. Esto era exactamente lo que nos proponíamos en este trabajo.

1.5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

El texto de la Ley Orgánica fue aprobado por el Congreso y el Senado el 13 de septiembre de 1990, y apareció publicada en el B.O.E. nº 238 el 4 octubre de 1990. Sólo cinco artículos se refieren al Bachillerato. El artículo 25, después de establecer la duración y forma de acceso, dice:

> *"El Bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que le permitan desempeñar sus funciones sociales con habilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios".*

El artículo 26 dice que el bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

> *"a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la comunidad autónoma.*
> *b) Expresarse con fluidez y corrección en una lengua extranjera.*
> *c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen*

en él.

d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.

e) Consolidar la madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.

f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas de la modalidad escogida.

h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.

i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal".

Vemos que de todas las disposiciones anteriores, sólo el apartado "b" se refiere directamente al idioma extranjero; indirectamente todas están relacionadas entre si; todas contribuyen al desarrollo de la persona y éste incide directamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La lengua extranjera sigue siendo una asignatura obligatoria en los dos cursos de los que se compone el nuevo bachillerato y no hay modificación en las titulaciones exigidas para impartirlo.

1.5.1. Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato.

La Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha definido las características básicas del bachillerato, sus objetivos generales, su organización en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas, y ha establecido también las materias comunes. Esta misma ley de acuerdo con las distribución de competencias que se deriva de la Constitución, y conforme con lo establecido en el artículo cuarto de la Ley Orgánica 1/ 1990, decreta que corresponde a las Comunidades Autónomas establecer el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

1.5.2. Diseños curriculares de lenguas extranjeras de la

Reforma de la Junta de Andalucía.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía justifica la presencia de la lengua extranjera como obligatoria basándose en el doble valor que toda lengua posee: su carácter formativo y su carácter instrumental.

Carácter formativo: el propio proceso de aprendizaje de una lengua, por sus peculiares características, supone ya una contribución tan significativa a la formación del alumno en su doble dimensión individual y social, como para que se aconseje su inclusión en el diseño curricular de esta etapa:

—El aprendizaje de una lengua desarrolla la capacidad cognitiva del alumno.
— Favorece la apertura mental y desarrollo de la tolerancia que supone el contacto con otras formas culturales.
—La reflexión sobre la propia lengua y cultura conlleva la relativización del propio entorno.

Carácter instrumental: la lengua como vehículo de acercamiento a nuevas informaciones. El nivel de conocimientos en esta etapa va a permitir que el uso de la lengua extranjera como instrumento se vea potenciado y cobre especial relevancia.

1.3.2.1. Los objetivos.

Los objetivos van a tener un carácter orientativo y no van a estar formulados en términos de mínimos que habrían de ser superados por todos los alumnos por igual, sino como pautas de actuación en las que cada uno progresará en la medida de sus posibilidades, capacidades e intereses. Los objetivos se han seleccionado teniendo presente los siguientes criterios:

—*Epistemológicos*, es decir, los condicionantes que impone la propia naturaleza de la asignatura.
—*Psicológicos*, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo intelectual del alumno en esta etapa educativa, así como las pautas que marcan las teorías del aprendizaje.
—*Sociológicos*, tomando como partida el carácter funcional y social

que caracteriza a la lengua.

En cuanto a la tipificación de los objetivos, han sido agrupados en tres grandes bloque relacionados con tres aspectos del proceso de aprendizaje:

a) Desarrollo de conocimientos, capacidades y estrategias.
b) Desarrollo de actitudes y valores.
c) Adquisición y desarrollo de conocimientos

a) Capacidades.

I. Comprender distintos tipos de mensajes expresados en diferentes contextos. Esto objetivo incluirá:

—Capacidad para captar la idea general de un mensaje oído o leído.
—Capacidad de situarse en el contexto para entender un menaje adecuadamente.
—Distinguir los mensajes específicos de los distintos medios de comunicación.
—Discernir los distintos niveles de lengua (formal, informal, familiar, dialectos,...) y las peculiaridades que tienen.
—Capacidad de relacionar los esquemas previos con la nueva información que llega en lengua extranjera, haciendo que las destrezas receptivas tengan un importante componente activo.
—Localización de puntos concretos de información en un texto.
—Capacidad de inferir el significado de expresiones desconocidas recurriendo al contexto.
—Interpretación de signos paralingüísticos.

II. Expresar diversidad de mensajes empleando diferentes técnicas de comunicación, adecuadas al tipo de mensaje y al contexto en el que se producen:

—Adecuación de la lengua usada al contexto social en el que se produce la interacción.
—Participación en conversaciones en lengua extranjera, formulando y respondiendo a las preguntas del interlocutor.
—Capacidad de resumir ideas y textos expresándolos en las palabras

más adecuadas en cada caso.

—Saber recurrir al uso de elementos paralingüísticos que favorezcan la transmisión de mensajes.

—Capacidad de transferir información de unos soportes a otros en lengua extranjera.

III. Desarrollo de la capacidad de formular hipótesis y resolver problemas en el uso de la lengua extranjera.

—Capacidad de identificar una situación nueva a la que hay que dar un tratamiento específico.

—Formulación de hipótesis que permitan abordar el problema.

—Análisis de los resultados para usarlos como base de una nueva hipótesis si la anterior no hubiera satisfecho las expectativas.

IV. Desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis aplicadas al funcionamiento de la lengua extranjera:

—Analizar mensajes complejos dividiéndolos en estructuras más simples y asequibles.

—Partir de estructuras simples para elaborar mensajes más complejos.

V. Desarrollar la capacidad de evaluar y regular el propio proceso de aprendizaje:

—Reflexión sobre el propio proceso de comunicación como vehículo de aprendizaje.

—Regulación de la comprensión y expresión: seleccionando la información relevante, la lengua que se va a usar, etc.

—Desarrollo de una objetividad que permita relativizar posturas y opiniones y contrastarlas con las demás.

—Desarrollar la capacidad de generalización y aplicación de conocimientos adquiridos a situaciones nuevas.

b) Actitudes y valores.

La inclusión de unos objetivos relativos a actitudes y valores supone darle a la educación, de forma explícita, una nueva dimensión que parece haber estado descuidada en el pasado cuando los objetivos tendían a centrarse de forma exclusiva en conocimientos y procedimientos.

Estos objetivos no pretenden sino la reflexión y puesta en práctica de valores característicos de la actuación del individuo en una sociedad democrática.

I. Desarrollo de la actitud investigadora:

—Contraste de la lengua extranjera con la lengua materna y de las realidades que subyacen en ellas.
—Sistematización de las reglas que regulan la lengua.
—Formulación de hipótesis para afrontar soluciones desconocidas.
—Extrapolación de conclusiones a situaciones futuras.

II. Desarrollo de la actitud crítica, en sus varias vertientes:

—Crítica hacia las nuevas formas de la lengua extranjera que se traduce en curiosidad y análisis.
—Crítica hacia el contenido tanto en lo que se refiere a ideas e información como al trasfondo cultural y a la civilización.
—Autocrítica hacia los métodos que utiliza uno mismo y los resultados obtenidos.
—Finalmente crítica constructiva de la actuación de los restantes elementos del aula con los que el alumno interacciona.

III. Potenciación de la creatividad:

—Participación espontánea superando superando el miedo y corriendo "riesgos " en el uso del idioma.
—Uso creativo de la lengua extranjera no sólo como vehículo de comunicación sino también como cause de expresión de inquietudes artísticas, intelectuales, etc.
—Uso de la lengua en su carácter lúdico, implícito en el aprendizaje de una lengua, recurriendo al triángulo: juegos-lenguaje-creatividad.

IV. Desarrollo de actitudes socio afectivas:

—La interacción en el aula deberá considerarse base de la comunicación y factor determinante del aprendizaje en un marco de respeto y tolerancia.
—La capacidad de autoestima y confianza en uno mismo se considerarán factores favorecedores del aprendizaje de una lengua.

c) Objetivos relativos al ámbito conceptual.

I. Adquisición de los conceptos lingüísticos básicos que definen la estructura de la lengua:

—Reconocimiento y aplicación de las estructuras gramaticales, siendo conscientes de su valor de comunicación.
—Reconocimiento y aplicación de modelos funcionales con los que satisfacer las necesidades en la comunicación.
—Enriquecimiento del vocabulario ampliándolo para que abarque otras materias.
—Perfeccionamiento de la fonética de la lengua extranjera cubriendo: pronunciación, entonación, ritmo y acentuación.

II. Desarrollo de la competencia estratégica. Implica la potenciación de capacidades y destrezas que ya se han mencionado en otros apartados:

—Aplicación de conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera.
—Inferir significado basándose en el contexto.
—Adecuación del nivel de lengua que haga el mensaje significativo.
—Activación del conocimiento previo del alumno.
—Interpretación de mensajes jerarquizando las ideas que aparecen en ellos.

III. Desarrollo de la competencia socio-lingüística.
—Partiendo del carácter polivalente de estructuras y funciones, reconocimiento y uso de las formas más acorde con el contexto

social.

IV. Desarrollo de la competencia a nivel de discurso:

—Coherencia y cohesión no sólo entre las formas usadas sino también en los contenidos.
—Aprovechamiento de las aportaciones que hace el receptor del mensaje a la clarificación del discurso.

1.5.2.2. Contenidos: caracterización y criterios de organización.

Los principios didácticos expuestos en el Documento de Aspectos Generales de la etapa que nos ocupa son los siguientes:

I. La investigación debe considerarse el principio didáctico orientador.
II. El alumno constituye el eje del aprendizaje.
III. Debe asumirse un marco de valores referidos al individuo como miembro integrante de una sociedad democrática.

Sin embargo, con la Reforma se tienen en cuenta los inconvenientes propia de la asignatura que nos ocupa como que el aprendizaje es individual y en cada alumno el nivel alcanzado es diferente; por lo tanto en los cursos terminales la diferencia puede ser abismal con los problemas didácticos que ello conlleva. La solución que le han dado es potenciar el trabajo autónomo del alumno por medio de trabajos por tareas (*"task-based activities"*) y trabajos por proyectos (*"project work"*) en los que cada estudiante puede seguir su propio ritmo. Citamos literalmente:

I. El trabajo por tareas y proyectos permite el aprendizaje autónomo del alumno, tal como se propugna en el documento de aspectos generales, y asimismo hace posible la diversificación de tareas, lo que puede suponer una solución parcial al problema de los grupos con diversos niveles ("*mixed ability*").
II. El hecho de que los proyectos sean en gran medida propuestos y asumidos por los alumnos añade una dosis de motivación.
III. El planteamiento permite en gran medida conectar a los alumnos con el contorno pudiendo éstos reflejar en los proyectos sus

experiencias, intereses y problemática.

IV. Desde el punto de vista metodológico el "project work" permite integrar de forma natural las destrezas y ajustar y diversificar los "inputs" al tipo de tarea que se realice.

V. Finalmente, este tipo de trabajo acentúa la responsabilidad de los alumnos, tanto a nivel individual como por ser integrantes de un grupo de trabajo, lo que enlaza con el tercer principio general mencionado antes.

Respecto a los contenidos gramaticales y léxicos no observamos diferencias con los diseños curriculares anteriores.

Nuestra línea de trabajo coincide en muchos aspectos con la LOGSE, como podremos ver en los siguientes capítulos, cuya observación y parte experimental se llevó a cabo entre los cursos 86/87 y 90/91. A continuación reseñamos nuestra dinámica:

Pretendíamos, en primer lugar, que la escuela y la sociedad no estuvieran divorciadas; para ello era necesario que los contenidos temáticos se ajustaran a los intereses de los alumnos, y por otro lado, debíamos conseguir que el alumno se hiciera responsable de su propio proceso de aprendizaje. Nuestro primer paso fue hacerle consciente de sus carencias (rendimiento académico), despertarle sus necesidades latentes (exigencias curriculares, importancia de la asignatura y su relación con el mundo exterior). Procuramos que la clase fuera un acto social (buscábamos que hubiera interacción y comunicación). Pero nuestro principal objetivo era enseñarles a aprender, dotarlos de las estrategia necesarias para que su aprendizaje fuera autónomo. Empezamos desde los símbolos fonéticos hasta cómo se usa el diccionario, cómo se busca una palabra, cómo se estudia el vocabulario, cómo se deduce el sentido por el contexto, o por la formación o por el lugar que ocupa, cómo se documenta un tema y su posterior elaboración, redacción, bibliografía, consultas a la biblioteca; y por último, cómo se expone un tema ante la clase. El alumno pasa muchas horas fuera de nuestras aulas, horas en las que puede absorber conocimientos del medio ambiente que le rodea y horas en las que puede continuar con su aprendizaje si le hemos enseñado a trabajar de manera autónoma.

SEGUNDA PARTE

2. METODOLOGÍA SEGUIDA EN LA INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO.

2.1. La validez del método seguido en la investigación.

Nuestro método se ha validado en cuanto a su **contenido**, además de basarse en el programa oficial, y en la memoria del Departamento de Inglés delcentro ya citado, por la reflexión intelectual.

En la validez de **construcción** hay un seguimiento para ver el estado real de la cuestión, es decir, se aplica una prueba inicial de rendimiento académico, con 64 preguntas, en la que están incluidas todas las destrezas que el alumno debe dominar y se compara con las tareas finales de la prueba de selectividad que consta de 7 ítems[1].

[1] Las 64 preguntas del pretest están relacionadas con las del postest, el especificar la correlación concreta de cada uno, aparte de parecernos redundante, porque nunca se puede pretender que una tarea inicial reuna toda la competencia de una tarea final, nos llevaría fuera de las directrices del presente trabajo.

Para establecer el **criterio** en las mediciones escogemos una muestra aleatoria constituida por la población ya reseñada. Hablamos de la **ordenación**, la **fiabilidad** y la **consistencia**. En cuanto a la ordenación y debido a las características del test aplicado, vemos que el orden en que se presentan los ítems no influye en los demás; no sucede lo mismo que en otros tipos de encuestas, en las que el individuo al responder al primer ítem, responde en consecuencia a los siguientes y en este caso sí que sería pertinente el orden de los mismos. Por ejemplo, no influye si lo ponemos en primer lugar, ni en las distintas partes del test, ni si nuestra primera pregunta de elección múltiple es sobre verbos frasales o sobre uso y omisión de los artículos.

La *fiabilidad* de nuestro pretest está avalada por haber sido diseñado bajo la dirección del Dr.Serrano Valverde como Coordinador de C.O.U. del Distrito Universitario de Granada y la del postest por Dr. de la Cruz con el mismo cargo en la Universidad de Málaga. La precisión del diseño de ambas pruebas nos dejan claro que miden el rendimiento académico.

Las destrezas exigidas a los estudiantes en ambas pruebas son las mismas aunque la gradación, el diseño y el contenido son distintos[2]. Los ítems que componen la prueba final no son otra cosa que cualquiera de las tareas finales del curso terminal que nos ocupa; es decir, hemos repetido la medición de sondeo repetida que aplicamos al principio de curso con las tareas finales de las pruebas de selectividad y vemos que hay una evolución, pero que a pesar de ello, hay unas constantes, por ejemplo, las frases para expresar preferencia con *better* o *rather*, o las frases hechas, son por igual muy difíciles para todos los centros por igual

Esto lo podemos ver mediante la estadística realizada. Hemos hecho las mediciones y vemos que hay una evolución, pero también hay unas constantes que coinciden tanto en en el Distrito Universitario de Granada y el de Málaga. Hemos visto que es fiable, y consistente y por lo tanto consideramos que nuestro método es válido.

Está validado por la estadística, por la literatura al respecto y por su

---

[2] Con la idea de buscar una mayor objetividad decidimos hacer un estudio de la Prueba de Selectividad aprovechando que era aplicada a toda la población de la muestra, a pesar de que somos conscientes de las diferencias de ambos tests; aunque ambos nos pueden ayudar a medir el rendimiento académico: el primero del nivel terminal de Bachillerato y el segundo del umbral universitario.

coincidencia con otros estudios como el llevado a cabo por Dr. Fernando Serrano Valverde[3] y las tesis doctorales del Dr. Castro Calvín y de Dr. Miranda García[4], donde se ve claramente que la adquisición de vocabulario es una de las carencias más significativas[5]. En nuestro estudio hubo unidad de criterios ya que fue una sola persona la que corrigió las pruebas. Cuando el Dr. Chenoll[6] nos facilitó los tests de selectividad revisamos todos los exámenes para unificar criterios.

Con estos elementos hemos validado el método basándonos en la literatura, en la experiencia y en la comparación. Nos hemos hecho una autocrítica para ver las diferencias y sobre todo hemos intentado otros derroteros cuando hemos reconocido nuestras propias carencias, como por ejemplo cuando descubrimos que no había interacción con toda la clase, o que muchos alumnos no nos seguían.

2.1.1. Hipótesis.

Nuestra hipótesis de trabajo ha sido en primer lugar establecer un **diagnóstico**, ver la aptitud de nuestros alumnos y dentro de la aptitud, la única faceta que nos resultaba objetivamente medible era el rendimiento académico: aplicamos un pretest.

2.1.2. Método.

Conscientes de la pasividad de lo estudiantes, de su falta de motivación, decidimos observar en busca de otras carencias actitudinales: buscando **resultados colaterales** pasamos dos tests: Clima Social en el Aula, que nos permitirá hacer un análisis sinalágmico de las relaciones en el aula e Inventario de

---

[3] Cuya circular y estudio de sequenciación de errores en relacción inversa con la adquisición se encuentra en el apéndice I.

[4] Su tesis "Análisis del input léxico textual y evaluación del output léxico adquirido" coincide en considerar que la adquisición de vocabulario es una de las principales carencias aptitudinal de nuestros estudiantes.

[5] Antes de realizar el presente trabajo, construimos un **pilotaje** con tres grupos y durante los cursos 84/85, 85/86. Nos pusimos en la misma situación y además de los parámetros que observamos, medimos otros como las escalas para diagnosticar la actitud y la motivación de Gadner y Lambert (1974) y que después hemos desechado y que podrían se motivo de otro estudio. El pilotaje realizado nos permitió corregir errores metodológicos y afianzarnos en el presente estudio.

[6] Coordinador de Selectividad de todo el Distrito Universitario de Málaga.

Hábitos de Estudio, que nos permitirá ayudar al alumno a aprender a aprender y a ser autónomo y responsable de su propio aprendizaje, con lo cual proyectamos nuestra tarea fuera del aula.

Acto seguido, intentamos buscar **soluciones** diseñando un programa compartido con cada grupo y con un seguimiento individual de aquellas personas que lo necesitaban, según los resultados de los test. En último lugar, con un postest intentamos ver si ha habido mejoras.

Con la visión estratégica y global[7] que nos permitía tener el pilotaje previo, comenzamos a actuar para conseguir unas mejoras en los resultados. La corrección del pretest nos ha dejado claras las carencias actitudinales o mejor dicho de rendimiento académico. Es el momento idóneo para montar las estrategias en el aula y fuera de ella para operar sobre esas carencias. Las herramientas que utilizamos son: en primer lugar, llegar a conocer a los alumnos y en segundo lugar, establecer la comunicación, mediante entrevistas individuales y estructuradas, test, y análisis de los resultados.

El grupo de control es una muestra aleatoria. Siguiendo las directrices del Dr. Serrano Valverde se eligieron las variables: pueblo/ciudad, privada/pública, mixta/no mixta, nocturno/diurno.

Respecto a los grupos experimentales, la muestra también fue aleatoria, ya que los grupos eran asignados al azar a cada profesor, es decir, cualquier grupo de los estudiantes que cursaban C.O.U., tenían la misma probabilidad de entrar en el estudio sin sesgo alguno. Sin embargo, el centro elegido como grupo experimental no fue aleatorio por razones obvias.

Debido a que la elección de los grupos de control se hizo de una muestra no aleatoria, aceptando un índice de probabilidad alfa que nos permita aplicar la muestra a la población con un intervalo de confianza que oscila entre+-5.

El grupo de control nos sirve de referencia para ver si el rendimiento, la gradación, los percentiles, etc., son un hecho aislado o son una constante en el proceso de aprendizaje.

---

[7] En el apéndice I muestra la visión global de la evaluación del método de trabajo en la prueba inicial.

2.2. Método seguido para alcanzar los objetivos.

Durante las clases impartidas en cursos anteriores, pudimos observar un cambio de actitud de los estudiantes, por ejemplo, cuando estaban viendo una película, ni se movían ni parpadeaban, o cuando un compañero estaba dando su opinión en un debate sobre un tema de interés. No sólo prestaban más atención sino que participaban más cuando la tarea que se estaba realizando les interesaba, lo que nos llevaba a preguntarnos si el contenido despertaba su interés, éste les llevaba a participar activamente en la clase y por lo tanto a tomarse su aprendizaje de una forma más independiente y responsable. Una forma de conseguirlo es elaborando el programa del curso de acuerdo con las necesidades y carencias de un grupo en concreto. En este punto el alumno debe tener muy claro dónde está y dónde quiere llegar. Nos proponíamos un programa basado en contenidos, es decir, por temas, considerando aparte del eje funcional el eje gramático.(Content-based Syllabus)

El proceso que hemos seguido para llevarlos hasta aquí ha sido el siguiente:

Es primordial hablar de la importancia que tiene la asignatura y de sus múltiples salidas profesionales, tanto en carreras específicas como el conocimiento de lenguas modernas combinado con otras carreras.

En segundo lugar, hay que crear una atmósfera en la clase de colaboración en la que todos formamos un equipo, donde el profesor es el coordinador, pero el verdadero protagonista es el estudiante.

En tercer lugar, pretendemos despertar en el alumno las necesidades latentes que tiene para el aprendizaje y éxito en la asignatura, de forma que sean ellos mismos los que elaboren el programa que desean seguir (negotiated syllabus).

En cuarto lugar, hay que procurar que el enfoque que se dé a la asignatura esté lo más cercano posible a la realidad ; de forma que quede muy claro que el inglés como segunda lengua (L2) es un instrumento de comunicación.

2.3. Sondeo de la clase: Prueba Inicial.

Para conseguir una visión que nos permita evaluar todo el proceso debemos tener claras tres coordenadas:

i) el nivel global e individual de cada grupo al iniciar el Curso de Orientación Universitaria

ii) el nivel que deberían tener los alumnos según el Programa Oficial (B.O.E. de abril de 1975) y de la memoria del Departamento.[8]

iii) en tercer lugar el nivel que deberán alcanzar al final de curso y en la prueba de selectividad.

Dentro de cada clase, cada grupo es diferente, aunque dentro de un mismo curso y entre hablantes de una misma lengua el proceso de aprendizaje, y por lo tanto los errores suelen ser los mismos o similares

Para ver dónde pisamos desarrollamos dos tipos de tareas, la primera, una redacción de tipo creativo donde vemos el manejo que tienen de la lengua y la segunda una prueba que nos da una visión panorámica de las cuatro destrezas básicas.

Se les manda hacer una **redacción** en la que tendrán que utilizar el mayor número de tiempos posible. En este curso los alumnos están bastante interesados en hablar de sus futuras carreras; así que el tema podría ser *"What was I like as a little Girl/boy? What am I like as a teenager? What shall I be like as a*

---

[8] Contenidos Gramaticales.1ªEv: Review; Compound and Complex Sentences 2ªEv: Modal Auxiliares; -inf Form/Inf & Word Formation. 3ªEv: Phrasal Verbs, False Friends
.Objetivos Gramaticales: -saber expresarse tanto en forma oral y escrita empleando todos los tiempos verbales, tanto en activa como en pasiva.- -saber narrar, preguntar, ordenar, empleando el estilo directo y el indirecto. -saber construir textos que incluyan relaciones de naturaleza causal, temporal, concesiva, condicional, etc. - -saber emplear nexos relativos -saber expresar nociones de capacidad, incapacidad, posibilidad, imposibilidad, permiso, prohibición, etc. -saber formar palabras mediante composición y derivación. -saber utilizar los infinitivos, la forma -ing y participio pasado.
Objetivos comunicativos:
-saber realizar resúmenes sobre textos orales y escritos. -saber confeccionar y dramatizar diálogos. -saber exponer un tema en forma oral. -saber tomar un texto al dictado. -saber dar instruciones, normas, etc. y su interpretación.

grown-up?. Se les pide que usen las estructuras gramaticales aprendidas en cursos anteriores, como por ejemplo: oraciones pasivas condicionales, de relativo y el estilo indirecto y por último que escriban sus redacciones en **transparencias** , lo cual hace muy rápida su corrección, instantáneamente todos los alumnos ven el texto y lo analizan, el profesor subraya los errores que ellos no hayan descubierto y les induce a dar la alternativa correcta, y tiene una gran ventaja: participa toda la clase. El método lo explicaremos más adelante. Se les da libertad a aquellos que prefieran no poner su nombre.

Una vez que se han recogido las redacciones se aplica la **prueba inicial.**

La prueba inicial que aplicamos, cuyos textos se encuentran en el Apéndice I está diseñada por haber sido diseñada por la Coordinadora de Selectividad del Distrito Universitario de Granada bajo la supervisión del entonces Coordinador de Selectividad y Director de este trabajo de investigación Dr. Fernando Serrano Valverde.

Haremos un seguimiento detallado del **grupo experimental** compuesto por alumnos de C.O.U. del I.B. Cánovas del Castillo en el que impartíamos docencia y tomaremos como **grupo de control** al resto de los estudiantes del mismo centro.

2.3.1. Población que participa en la muestra.

En la muestra entraron cinco centros y 29 grupos con distinto número de alumnos. Formaron parte como grupo de control y con las variables que se detallan a continuación los siguientes centros:

-**I.B. Cánovas del Castillo:** Diurno/Nocturno/Ciudad
-**I.B. Torremolinos**: Diurno/ Pueblo
-**San Estanislao de Kostka de los PP. Jesuitas** : Diurno/ Ciudad/Privado/ Mixto:Masculino
-**Nuestra Señora de la Victoria** HH. Maristas. Diurno/Ciudad/ Privado/
-**Primero de Traducción e Interpretación** de la Universidad de Málaga

-**I.B. Cánovas del Castillo:** Diurno, del que se hizo primero un pilotaje desde el curso 86/87 hasta el 90/91 en el que se aplicó la prueba simultáneamente a todos los centros.

A modo de contraste, se les pasó también a Primero de **Traducción e Interpretación**, ya que al tener numerus clausus pensamos que los resultados podrían darnos una visión más amplia y abrirnos el abanico de posibilidades a la hora de determinar medias, siguiendo el mismo criterio, también se tuvo en cuenta el nivel con el que entraban los alumnos de primero.

Participaron en las pruebas veintinueve grupos y un total de 600 alumnos. Establecimos contactos con los profesores de los distintos centros, desde el curso anterior y en el curso 90/91 conseguimos pasar la prueba a todos los centros.

2.3.2. Características específicas de la prueba.

Part I

A continuación glosamos el contenido de cada pregunta de la prueba, que consta de 64 unidades divididas en tres partes. El primer dígito indica la la parte a la que pertenece la prueba: desde 101 hasta 130 es la primera parte; desde 201 hasta 220, la segunda y desde 321 hasta 334 la tercera.

101 *Simple Past: went ... yesterday*
102 *Simple Past: went ... invented the steam engine.*
103 *Comparisons: much taller than*
104 *Idioms: had better*
105 *Prepositions: in summer*
106 *Prepositions: on the third floor*
107 *Prepositions: on the other side.*
108 *`enough´`vs. `too´´: ins´t tall enough.*
109 *Question Tags: hadn´t he?*
110 *Comparisons: superlative: the highest.*
111 *`so´´+ aux. + pronoun: so am I.*
112 *Conditional I: if it rains.*
113 *`want´+ object+To-infinitive: you to help.*
114 *Infinitive vs. Gerund: not help laughing.*
115 *Concord (double): have obtained is...*

116 *`too´´vs. `so´´: too fragile to...*
117 *Frequency adverbs + present contin.: always.*
108 *Question Tags with `let´: shall we ?*
119 *`Must´vs. `Need´ : you needen´t read.*
120 *Countable/Uncountable: some advice*
121 *Simple Past vs. Perfect: Did you like...?*
122 *Concord (double): were killed is.*
123 *`Most´vs. `most of´ : Most Englishmen...*
124 *Simple Past+ `ago´: Dinosaurs lived...*
125 *Perfect + adverbs: for some time*
126 *hope so/hope not etc: I hope not.*
127 *`say´vs. `tell´: say*
128 *`be used to´+ Gerund: used to speaking.*
129 *`Make´+ object+ adj. : made me angry.*
130 *Prepositions (with `home´): go home*

Part II

201 *Question form*
202 *Question form*
203 *Voc. /tense: be bored*
204 *Question words (how long...?)*
205 *Voc. (Tense?)*
206 *Preposition*
207 *What.....like?*
208 *Frequency+presen cont.*
209 *Voc.*
210 *Conjunction (so/but...)*
211 *Idioms: I hope/think so*
212 *Modal verbs (in questions)*
213 *nominal: (How much/what)*
214 *Ratio: a/per*
215 *conditional form: (would like)*
216 *Quantity: a bit*
217 *Question form*
218 *Preposition*
219 *Article/ each/every.*
220 *Voc (What we can do)*

Part III

321 *Past + infinitive*
322 *Past Perfect*
323 *Future (contracted form)*
324 *perfect (irregular)*
325 *Modal: should*
326 *Pro-form: so we didn´t*
327 *Simple past + spelling*
328 *Past (irreg.)+ infinitive.*
329 *Past Perfect*
330 *`We can´t all...´*
331 *Irregular past + adverb*
332 *Past (reg) + adj*
333 *Present cont. + to + adjective*
334 *Infinitive with to*

La gradación de la dificultad de los errores será inversamente proporcional a su índice de ocurrencia. Vamos a utilizar la escala elaborada por la Coordinación de C.O.U. del Distrito Universitario de Granada, que las considera relativas y orientativas.

"% Error	*Difficulty Level*
0-19	*Very Easy*
20-39	*Easy*
40-59	*Intermediate*
60-79	*Difficult*
80-100	*Very difficult"*

Serrano Valverde, F. (1987: 2)

El Dr. Serrano Valverde nos decía en la misma circular, que el presente comentario era mas bien descriptivo, es decir, con la idea de ofrecer al profesor una visión global y que debido a la gran flexibilidad a la hora de corregir, este cálculo es estimativo y es el profesor el que puede tener una visión más real en su contacto directo con la clase:

"However the real importance of these results should be assessed by teachers themselves, who are in direct contact with their pupils, and the specific socio-cultural environment in which education takes place."

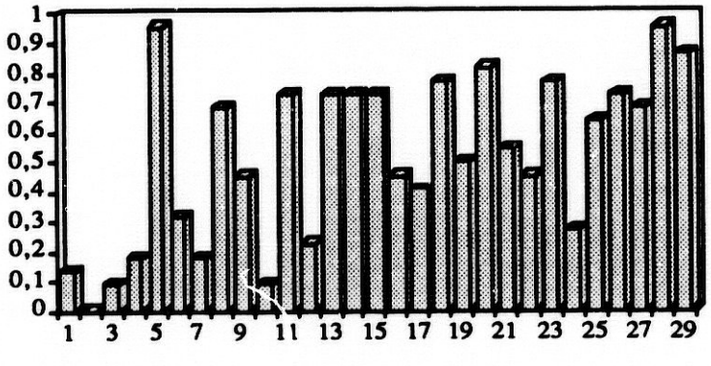
Serrano Valverde, F. (1987: 1)

Se procede a corregir las redacciones que previamente el profesor habrá revisado en casa y sacado la estadística de la prueba inicial. Se les vuelve a repartir la prueba, se ven los errores y se aclaran las dudas.

2.3.3. Análisis de los errores con los alumnos experimentales.

Les repartimos a los alumnos las pruebas corregidas y les invitamos a la **reflexión** en dos etapas, la primera para descubrir los errores que están subrayados y con un signo al margen cuyo significado ellos ya manejan y la segunda para que piensen en que aspectos han fallado más. Éste es el momento más idóneo de crear en el alumno conciencia de sus propias necesidades, que en muchos casos están latentes y sólo hay que ayudarles a descubrirlas. Vamos analizando pregunta por pregunta y explicándoles a qué destreza concreta pertenecen, por ejemplo, en la pregunta 3 del test de respuesta múltiple corresponde al apartado uso y omisión del artículo. Cuando hayamos terminado, los estudiantes deben tener una idea clara de sus aciertos y de sus carencias; en las cuales se reafirman cuando el profesor con una transparencia o en la pizarra reproduce el cómputo de los errores de todo el grupo 1. Lo mismo se hace con cada uno de los grupos experimentales, cuyos gráficos presentamos a continuación, con lo cual el alumno tiene en su hoja de errores apuntado los suyos propios y el número total de errores de toda la clase en cada pregunta.

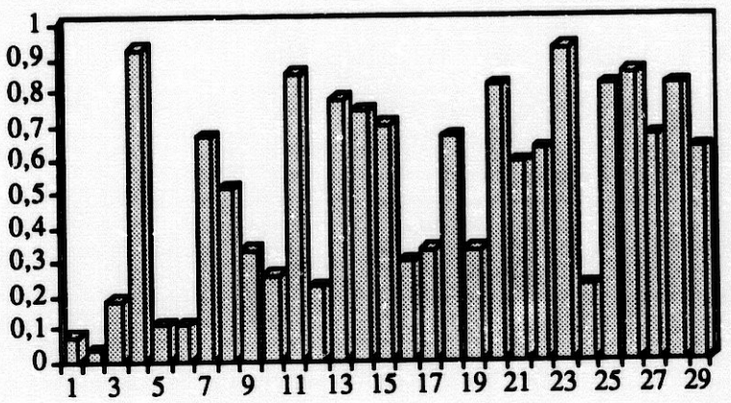
CANOVAS 1 PART I



En general, este grupo tiene un índice muy alto de errores si lo comparamos con toda la muestra; donde más carencias presenta es en el uso de las preposiciones, y del pasado simple de los verbos irregulares. Conceptos básicos

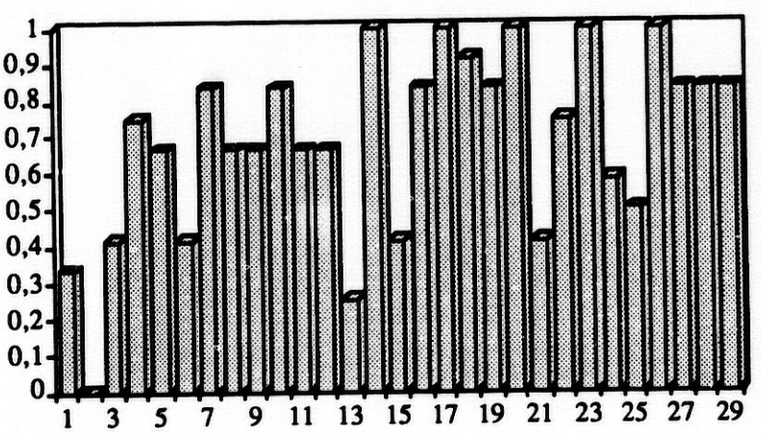
como *some* y *any* tampoco están asimilados.

CANOVAS 2 PART I



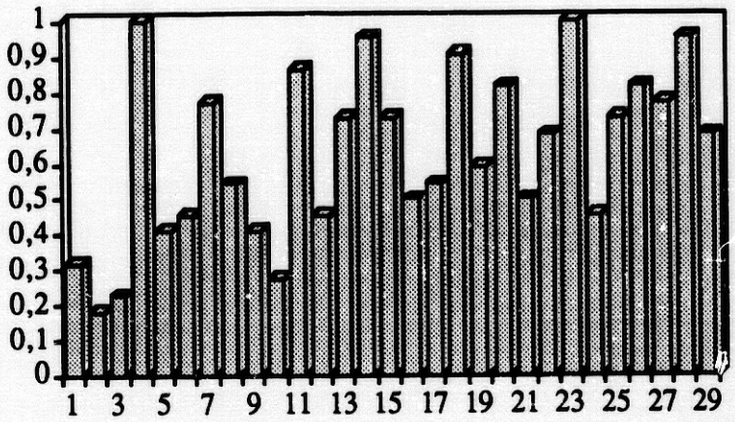
Este grupo, a diferencia del anterior, en el uso de las preposiciones casi no tiene problemas como podemos observar en la variable 5. Sin embargo, sus carencias están en la pregunta cuatro: como expresar preferencia y en la diferencia entre *Most* y de *The most*. El perfil carencial de este curso está más en consonancia con el tipo de carencias de este nivel de aprendizaje.

CANOVAS 3 PART I



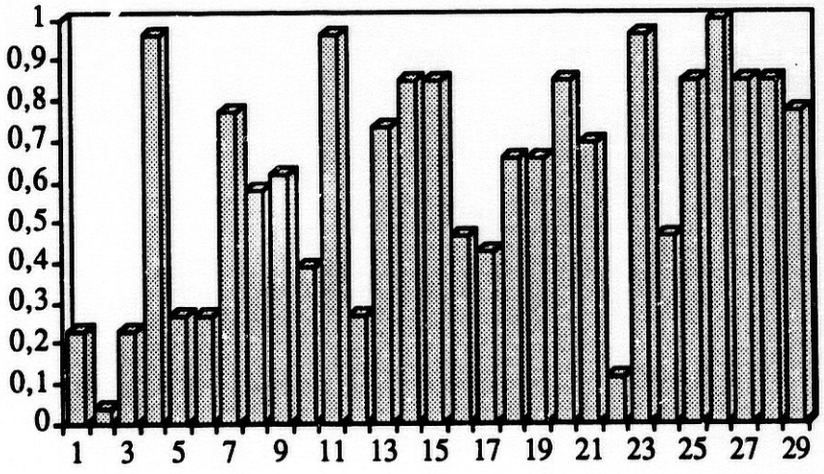
La pregunta 4, es decir como expresar preferencia, la 14 : a/per; la 17: como formular preguntas la 20: preguntas con modales; la 23: *Most/ the most*; la 26: *so* con los verbos de pensamiento, son los aspectos carenciales en los que han cometido errores el cien por cien de la clase.

CANOVAS 4 PART I



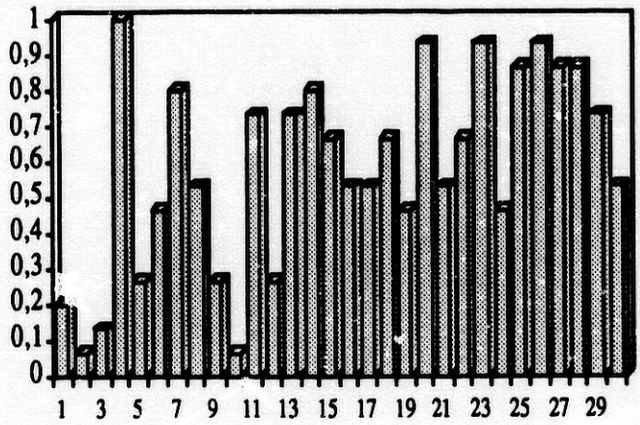
Expresar preferencia y *Most/the most* son los aspectos menos asimilados de este curso, cuyo nivel es ligeramente superior al anterior.

CANOVAS 5 PART I



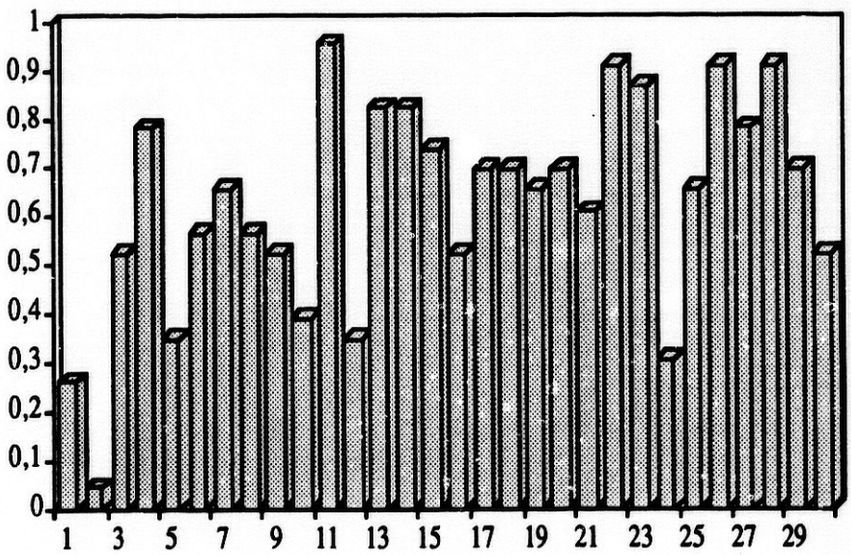
Most/the most sigue siendo el caballo de batalla de nuestros estudiantes, seguido de cómo expresar preferencia.

CANOVAS 6 PART I



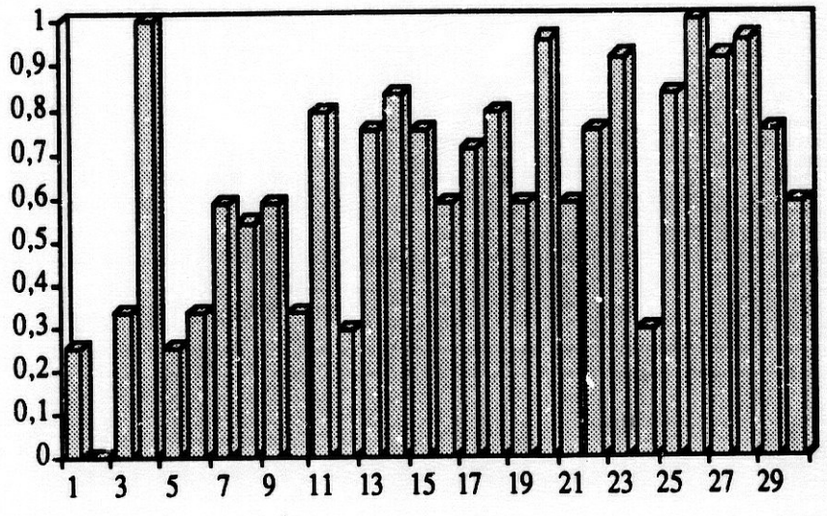
En este grupo, al igual que en los anteriores, el aspecto menos asimilado es cómo expresar preferencia.

CANOVAS 12 PARTI



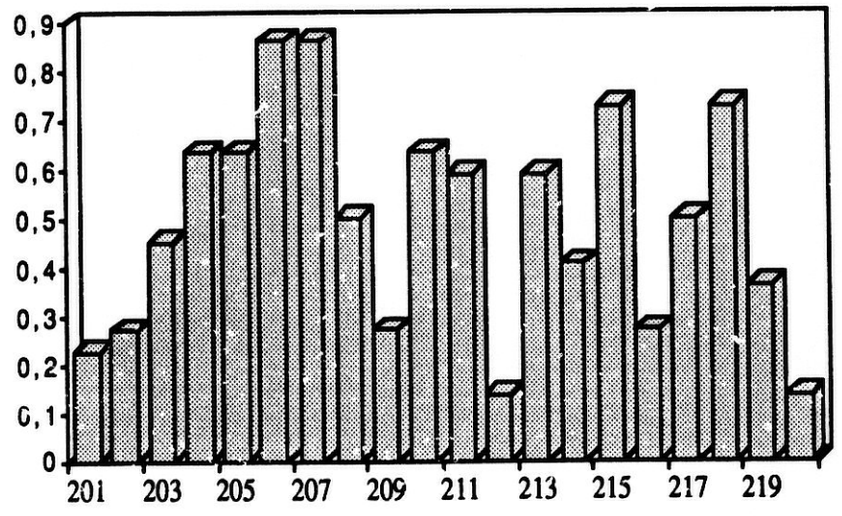
Cómo expresar acuerdo y desacuerdo y desacuerdo es la pregunta que resulta más difícil en este grupo.

CANOVAS 13 PART I



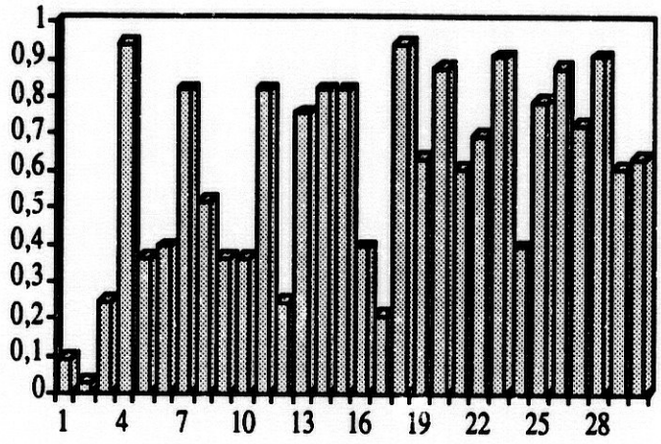
Cómo expresar preferencia; las frases hechas con *so* y verbos de pensamiento son los escollos de este grupo.

CANOVAS 1 PART II



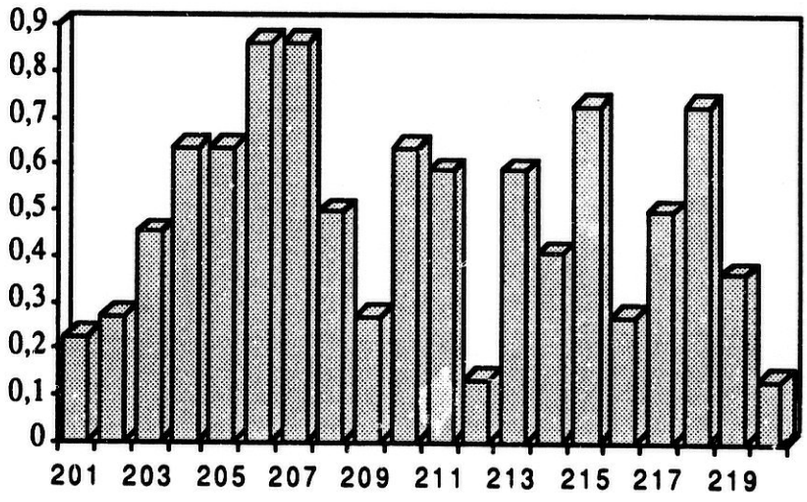
Expresar acuerdo con *So am I* y la concordancia son las dos preguntas en las que presentan mayor número de errores.

CANOVAS 14 PART I



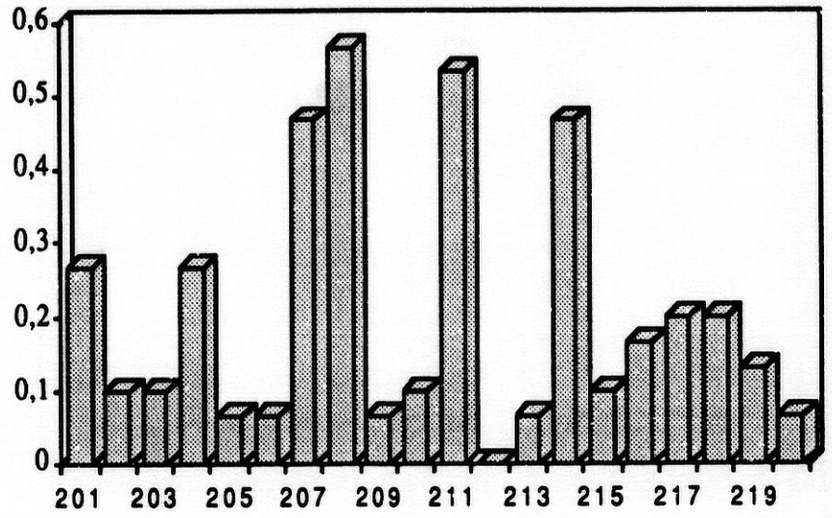
El último de los grupos experimentales, al igual que la mayoría de los anteriores, también presenta mayor número de errores en las preguntas referentes a las lexias: 26; y como expresar preferencia con *rather* .

CANOVAS 1 PART II



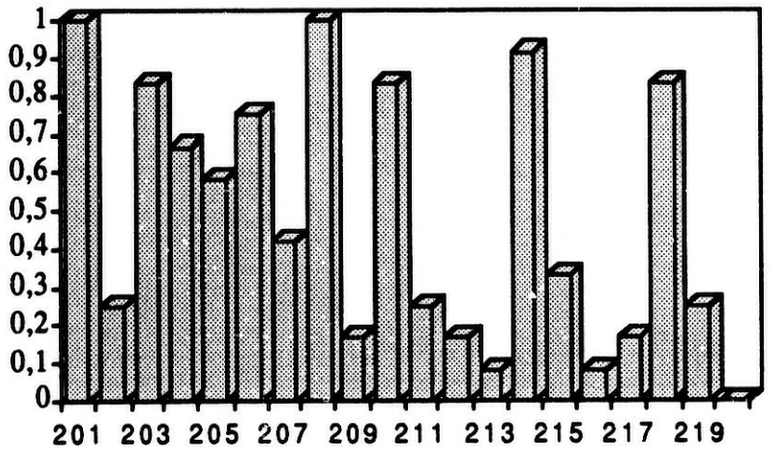
En la segunda parte vemos que las preposiciones y el uso de los tiempos siguen siendo los principales escollos.

CANOVAS 2 PART II



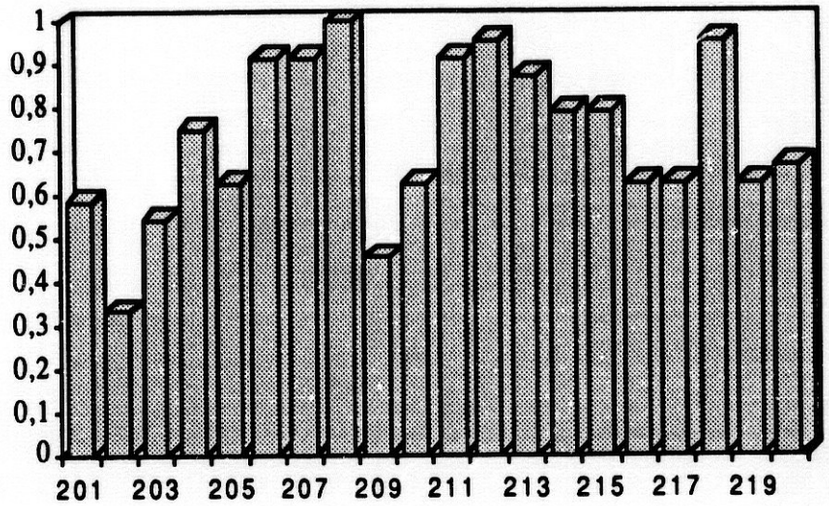
Los adverbios de frecuencia, en combinación con el presente continuo, y los verbos de pensamiento con *so*, son los mayores problemas para este curso.

CANOVAS 3 PART II



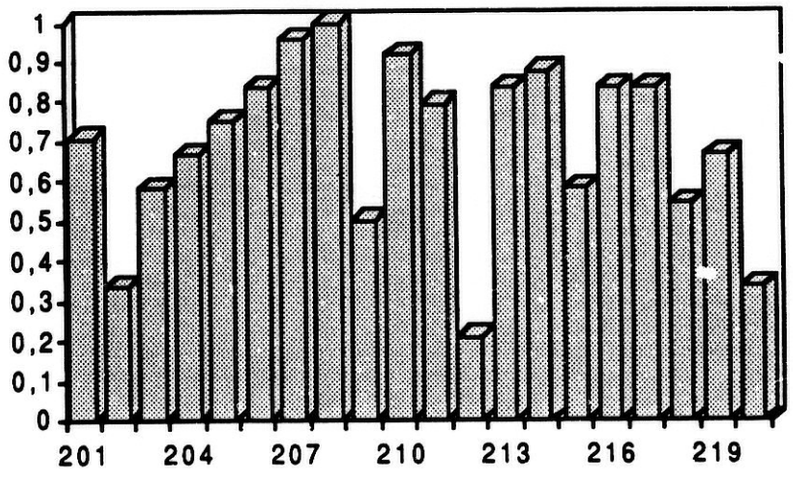
Formular preguntas; los adverbios de frecuencia en combinación con el presente continuo y hacer preguntas con verbos modales son los aspectos carenciales de este grupo.

CANOVAS 5 PART II



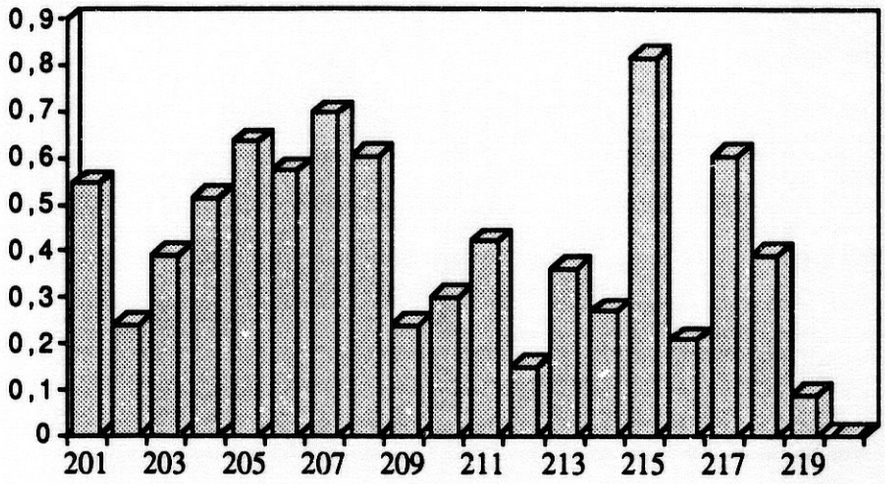
Este curso presenta exactamente las mismas carencias del grupo anterior, pero con la dificultad añadida de tener una gran proporción de errores en el uso de las preposiciones: 218.

CANOVAS 13 PART II



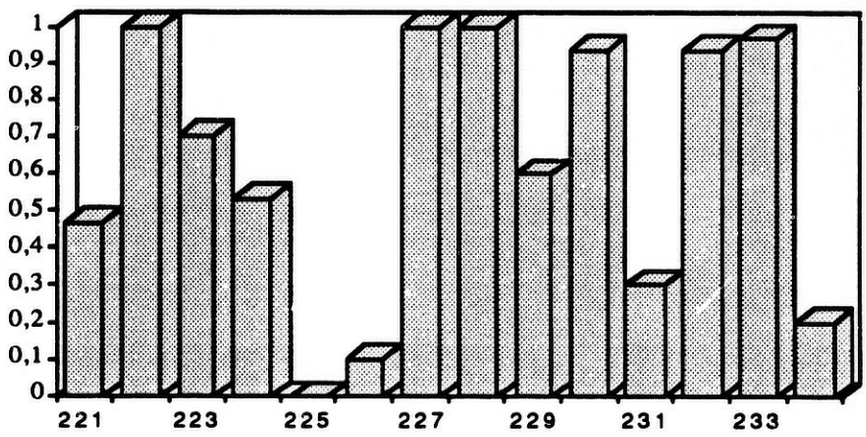
El mayor porcentaje de errores lo arroja este grupo en las descripciones: *What.....like?*: 207 y con las preguntas en presente continuo: 208 y con los artículos: *each, every.*

CANOVAS 14 PART II



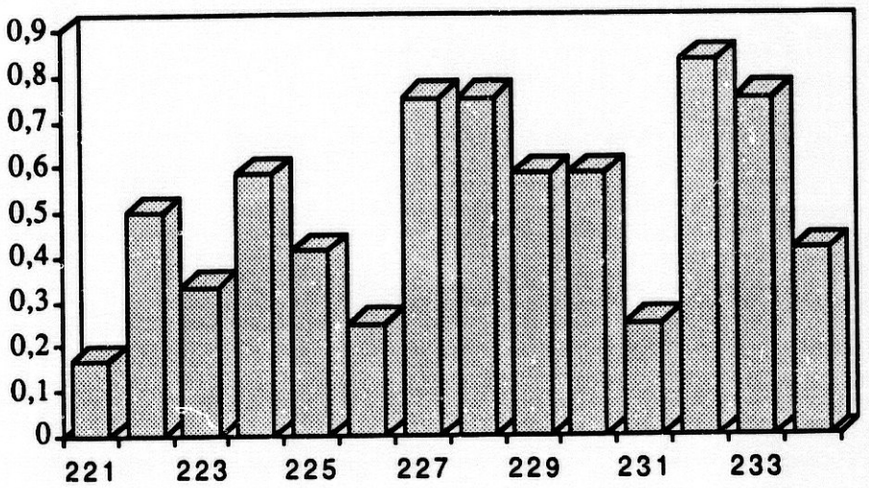
Para teminar con la segunda parte, vemos que el grupo 14 del Cánovas, con un nivel bastante bajo de errores, donde más carencias presenta es en la pregunta 215: la forma condicional con: *Would you like?*.

CANOVAS 2 PART III



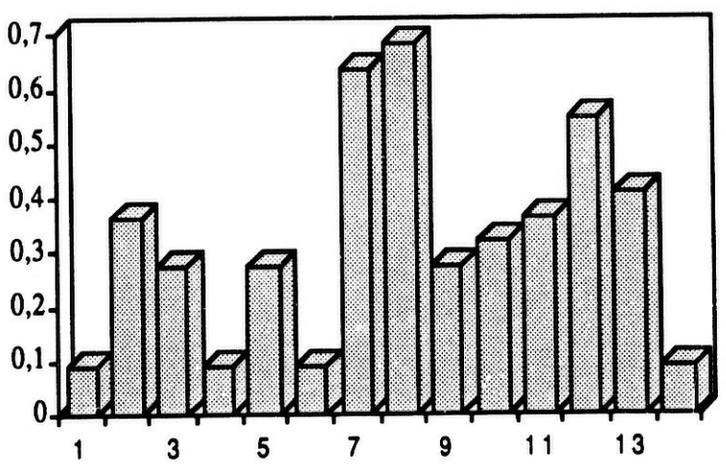
El pretérito pluscuamperfecto: 222 y la ortografía en el pasado simple: 227; el pasado de los verbos irregulares seguidos de adverbios: 228; el pasado de los verbos regulares seguidos de adjetivo; y el uso del presente continuo seguido de *to* más adjetivo, son las carencias de este grupo que presenta grandes contrastes entre unas preguntas: 225 y otras como las ya mencionadas.

CANOVAS 3 PART III



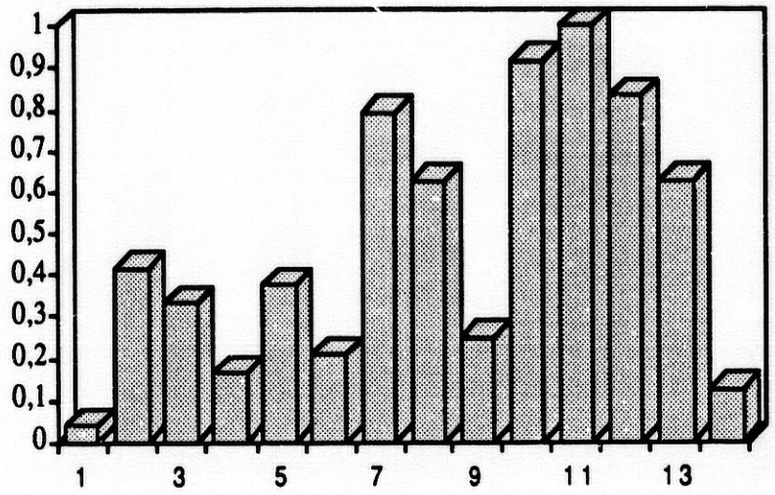
Aunque la proporción de errores es menor vemos que hay una cierta simetría con el grupo anterior: el pasado de los verbos irregulares seguidos de adverbios: 228; el pasado de los verbos regulares seguidos de adjetivo; y el uso del presente continuo seguido de *to* más adjetivo.

CANOVAS 4 PART III



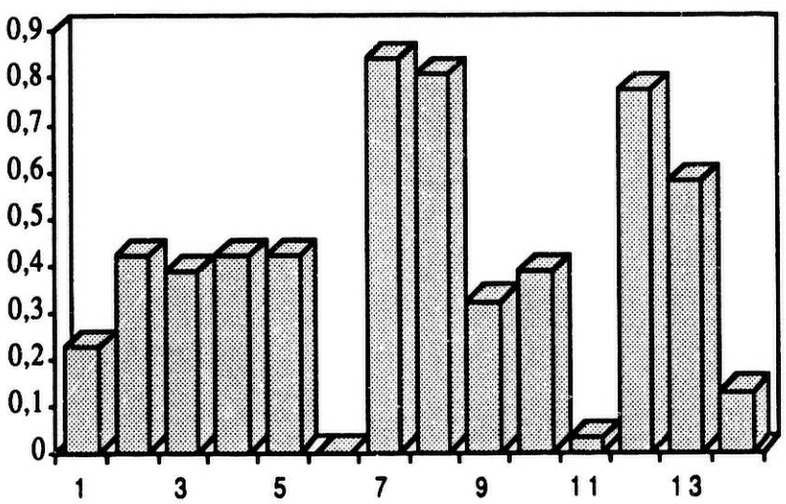
El pasado irregular seguido de adjetivo: 307 y las reglas de ortografía del mismo tiempo parecen ser donde más escollos hay en este grupo.

CANOVAS 5 PART III



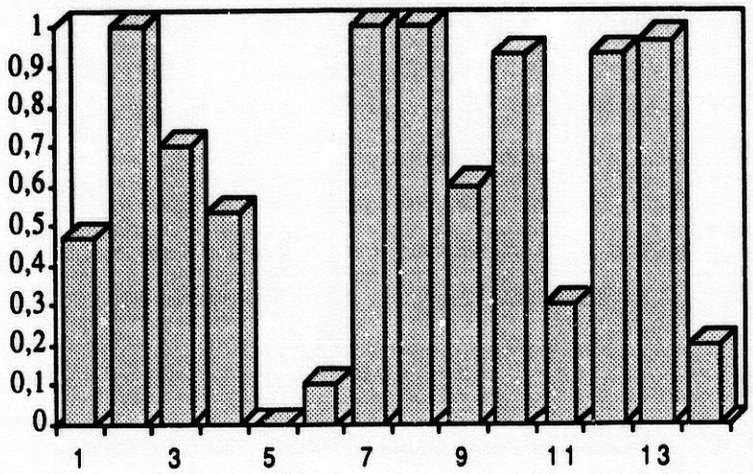
En la estructura modal seguido de *all* y en pasado irregular seguido de adverbio es donde este grupo tiene mayores carencias.

CANOVAS 6 PART III



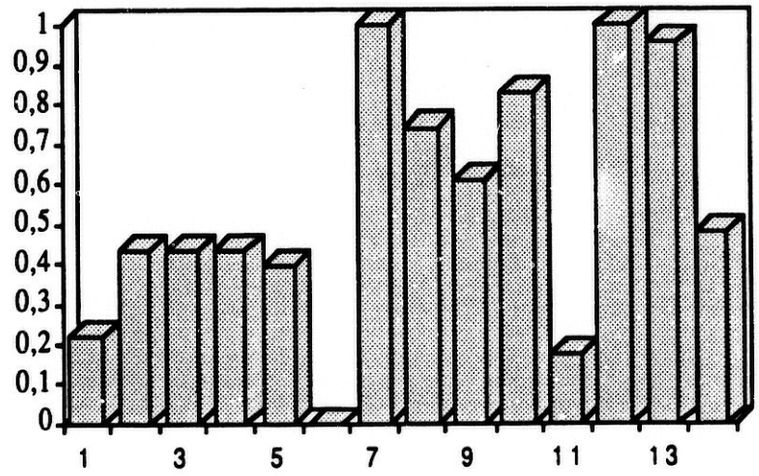
En las reglas de escritura del pasado simple y en los pasados irregulares seguidos de infinitivo es donde este grupo presenta más errores.

CANOVAS 12 PART III



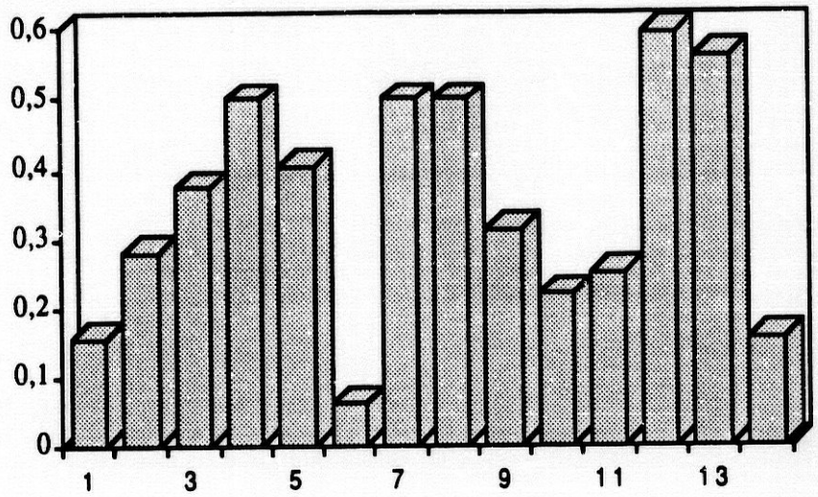
Las carencias de este grupo, por lo menos las dos que sobresalen, coinciden con el grupo anterior.

CANOVAS 13 PART III

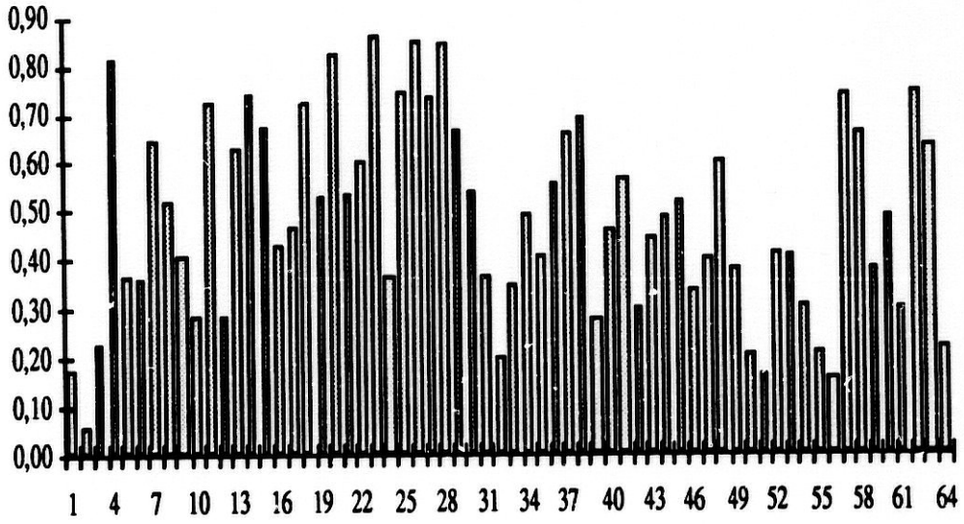


Se diferencia de los grupos anteriores por presentar mayor índice de errores en las preguntas 332 y 333: los pasados irregulares seguidos de infinitivo y presente continuo seguido de *to* más adjetivo.

CANOVAS 14 PART III



MEDIA GLOBAL DE ERRORES DE TODA LA MUESTRA



Este es el primer paso para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, de forma individual, ya que serán ellos los que tendrán que dar prioridad a los temas que consideren más necesarios, o más urgentes ver, para poder avanzar.

2.3.4. Análisis estadístico de la prueba inicial.

Para tener una visión global del rendimiento académico de cada alumno en particular y de cada grupo en general recurrimos a la Estadística Descriptiva que nos dará una interpretación clara del objetivo de la prueba inicial: hacer un estudio de los errores y un cómputo de su frecuencia para ver cuál es la media aritmética[9], la probabilidad alfa, la mediana, la moda, el grado de dificultad de cada pregunta, los percentiles[10].

Los datos son tabulados tomando cada unidad (ítem) como una variable en primer lugar; en segundo lugar, hacemos el recuento de datos y en tercer lugar, el número total de errores. A continuación, sumamos la tabla de frecuencia y así obtenemos una visión global de cada grupo y de cada centro[11]. Con la muestra obtenida pretendemos describir las **carencias** respecto al rendimiento académico, que representa cada variable en primer lugar representando gráficamente mediante

---

9 Hemos utilizado *medidas de posición* como la media, la mediana, la moda y los percentiles, por ofrecernos la ventaja de que el número que describen nos hace ver cómo se encuentra el resto de la muestra con respecto a él:
La media: es el promedio de los valores de la muestra; tiene la ventaja que utiliza todos los datos y es muy sensible a las observaciones atípicas.
La mediana: es el valor que, una vez ordenada la muestra, deja tantas observaciones por debajo como por encima de él; tan sólo tiene en cuenta el orden de los datos, pero no se ve muy alterada por una observación atípica.
La moda: es el valor más frecuente; no tiene por que ser única.
Los percentiles: dividen la muestra en 100 partes iguales; el percentil Pi deja por debajo el Pi % de los datos.
Entre las *medidas de dispersión* hemos utilizado el rango, el coeficiente de variación, la desviación media, la varianza y la desviación típica. No hemos utilizado el rango intercuartílico ya que hemos seguido la misma dinámica que el Dr. Serrano y hemos utilizado los percentiles.
Todos los conceptos anteriormente mencionados están sacado de R. Hidalgo (1993) y C. Sanchís (1989).
10 *El rango*; es el recorrido o amplitud, es decir, la diferencia entre el valor más grande y el más pequeño.
El coeficiente de variación: es la desviación típica en unidades de media. Nos permite hacer comparaciones de variabilidad entre muestras. Menor coeficiente de variación, menor variación. Su formula es CV= (ds/m) +-100.
La *desviación media* es la media aritmética de las desviaciones absolutas a la media.
La *varianza* es la media aritmética de las desviaciones a la media al cuadrado.
La *desviación típica* es la raíz cuadrada de la varianza. Entre la media y (+-) k veces la desviación típica existe como mínimo el 100 (1-(1/k) % de las observaciones.
Entre las medidas de simetría hemos utilizado la curtosis y el sesgo.
La *curtosis* mide el apuntamiento de la curva, nos dice si la curva es amplia o hay un estrechamiento. Para una distribución normal la curtosis es 0.
La *skewness* es igual al *sesgo*, para que una distribución sea simétrica el sesgo debe ser 0. Cuando el sesgo es positivo , la cola se encuentra a la derecha, cuando es negativo, a la izquierda.
S.E. Skew igual al error medio o standard del *sesgo*.
11 Utilizamos una hoja en la que tabulamos en primer lugar la frecuencia de cada error recorriendo la encuesta individual de cada sujeto.

un diagrama, o un **polígono de frecuencias** de cada grupo; en segundo lugar comparar los parámetros obtenidos por los nueve grupos experimentales sacando la media y de cada ítem y representándolo gráficamente. Con las ideas claras de lo que ocurre en dichos grupos, hacemos lo mismo con los grupos de control y sacamos la media .

2.3.4.1. El asesoramiento y ejecución de los cálculos.

El programa utilizado para hacer el análisis estadístico es el S.P.S.S. (Statistic Package for Social Sciences) con el asesoramiento y ejecución del Area de Apoyo a la Docencia y a la Investigación, dirigida por Don Ramón Hidalgo Sánchez, del Centro de Cálculo de la Universidad de Málaga, y Excel 3.0 diseñado para Apple Macintosh. Como hemos mencionado anteriormente, tomamos como variables, aparte de centro, curso, grupo, etc., el número de errores detectado en la prueba inicial por cada grupo. La tabla de frecuencia de errores por curso se llevó a cabo de forma manual. A continuación, informatizamos los datos considerando como variables las 64 unidades de la prueba inicial.

Como segundo paso, con cada grupo sacamos la media entre el número de errores de cada variable y el número de alumnos por clase y la media por curso como se refleja en la escala siguiente.

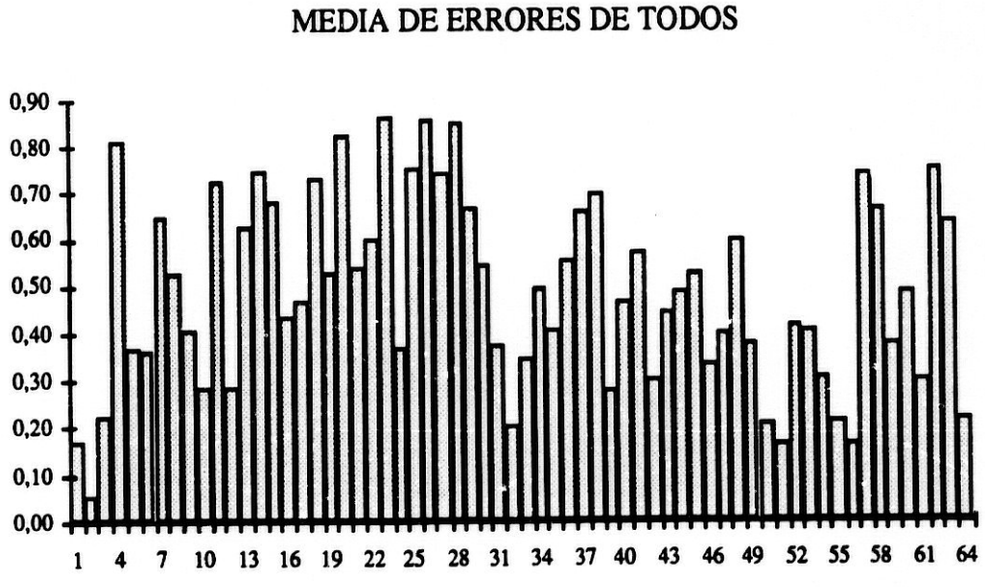


Fig. 1. Histograma de frecuencia de errores de toda la muestra en las tres partes de la Prueba Inicial.

La media global de toda la muestra de la primera parte es de 0,54; de la segunda 0,41 y de la tercera 0,37; lo que nos lleva a pensar que a los alumnos lo que más le cuesta es la morfosintáxis (Part I) y lo que menos la parte funcional de la misma (Part II/III). La dificultad es mayor cuando se tienen que enfrentar al *"Reading comprehension"* a secas; va decreciendo si combinamos *"Reading/ Writing comprehension"*; y les resulta fácil si añadimos *"Listening/Reading/ Writing comprehension"*. Por ejemplo, la pregunta número 26 de la primera y tercera parte consisten en lo mismo: expresar *agreement*, sin embargo, el porcentaje de errores en la primera parte la sitúa en la franja de lo difícil (0,8/10) mientras que en la tercera parte, exactamente la misma les resulta muy fácil. Si observamos los resultados de la muestra de Granada, vemos que sucede lo mismo. Esto nos lleva a recapacitar y a pensar que la adquisición de la lengua extranjera sigue el mismo proceso que el de la lengua materna, primero se escucha, se entiende; en segundo lugar lo expresamos y así sucesivamente hasta llegar a la lectura. Y es aquí, en la lectura, donde creemos que está el origen de todas sus carencias.

Para contemplar con más detalle, el porcentaje de errores de cada centro, aparece en este capítulo, Fig 1. Media obtenida de toda la muestra en las tres partes de la Prueba Inicial.

En esta tabla estadística vemos: 1) el centro de bachillerato al que se aplicó la prueba, la clase a la que pertenecía, el año en que se realizó y si pertenecía al grupo de control o al experimental.

En dicha escala se da la media general de todas las puntuaciones obtenidas. P.e. los alumnos del grupo experimental de C.O.U. 1 del año 87/88 resultaron con un índice de errores de 0,52; 0,49 y 0,2 sobre 1 punto, es decir las pruebas de *Reading*; *Reading/Writing* y *Listening/Reading/Writing* respectivamente y a las que a partir de ahora nos referiremos como L, R, W.

Observamos que el grupo de control se encuentra con un porcentaje de errores por encima de la media: 0,5, en Part I, pero sin embargo, en la segunda parte del test, seis cursos de los diez que componen el grupo experimental se encuentran por debajo de la media e incluso el C.O.U. 5 87/88 da el segundo índice más bajo de errores: 0,20 , después del C.O.U. 4 de Torremolinos: 0,13 superando incluso a primero de Traducción e Interpretación que obtiene 0,29.

Vemos que en esta parte las medias son más dispares, no sólo entre sí, sino también relacionadas con las partes I y III. La parte III el porcentaje de grupos que se encuentran por debajo de la media, es curiosamente el mismo que la parte II, pero en muchos casos, este índice de errores no es proporcional en la segunda y tercera parte del mismo curso, por ejemplo el C.O.U. 5 87/88 que antes nos daba la mínima, ahora arroja un porcentaje de errores de 0,62, es decir, por encima de la media y sólo tres grupos consiguen en las dos últimas partes de la prueba estar por debajo de la media. Nos llama la atención que 14 grupos de los 29 de Bachillerato que han sido la población encuestada, hayan sacado un índice de errores menor que 1º de Traducción e Interpretación con 0,38.

2.3.4.2. El intervalo de confianza.

En la Prueba Inicial participaron 29 grupos con distinto número de alumnos por cada grupo. El primer paso que dimos fue analizar el porcentaje de errores, o las proporciones[12]. La tabla TMARK1 nos da el número total de alumnos dividido por el número de errores indicándonos el grupo concreto y el centro.

El intervalo de confianza[13] es la proporción entre el total de errores sacados por cada grupo y dividido por el número de alumnos de dicho grupo. Para convertir el porcentaje de errores en puntos (Mark 1) aplicamos la formula 10 (1-X).

Por medio de los **histogramas de frecuencia** representamos la *occurence*, la *media, moda,* la *kurtosis* nos, la *skewness* es, el*S.E. Skew* ,el *rango*, la *mediana* y la *varianza* .

Para facilitar el manejo de datos les asignamos a los cinco centros un número para cada curso y como inicial las tres primeras letras: CAN 1-14; 1 TRA; JES 1-6; MAR 1-2; TOR 1-6[14], sacamos la Probabilidad Alfa (Prob.) para ver si

---

12 Las proporciones son el resultado de dividir el número de estudiantes de cada curso por el número de errores; por lo tanto, las proporciones y el porcentaje de errores son lo mismo.

13 El intervalo de confianza es la media entre Mean y Std Err:
Mean: 0,354 (,354 - 031 ; 354 + 031)
Std Err: 0,031

22 En la Fig. 1 se puede observar a que grupo pertenece cada nomenclatura, ya que se sigue el mismo orden en todo el procesamiento de datos posterior.

había diferencia entre distintos grupos: Sacamos un listado con los grupos comparándolos con la media global: 15 clases diferían con la media global en Part I (4 de ellos del grupo experimental); 16 grupos en Part II (5 de ellos del grupo experimental) y 8 grupos en Part III (5 de ellos del grupo experimental). La muestra era más heterogénea en *Reading/Writing/Comprehension.*

En un segundo [illegible] sólo estudiamos los 15 grupos, entre los que se encontraba traducción, del listado cuya Probabilidad era mayor o menor de 0,005 por lo menos en dos de las tres partes de las que se componía el test. De los Grupos Experimentales diferían de la media: Can 3, 4, 12 y el 13 cuyas gráficas se encuentran a continuación[15].

2.3.4.3. Probabilidad Alfa y posterior Análisis de Varianzas.

Como la medida de dispersión era heterogénea, es decir mayor 0,05 la rechazamos:

Prob. < 0,05 rechazamos Ho

Prob. > 0,05 aceptamos Ho

Empezamos con el análisis de las varianzas (Analysis of variables) y al que nos referiremos como *Anova.*

Incluimos en el análisis los cinco centros ya mencionados y tabulamos en primer lugar: **Source** (fuente de variación) que estaba constituída por los centros a los que habíamos pasado la prueba, **df** (Degrees of Freedom), Sum of Square (Suma de Cuadrados), Mean Square (Media Cuadrática), F- ratio (Razón-F) y Prob. (Probabilidad Alfa). Asumimos la Probabilidad Alfa porque la diferencia obtenida por los distintos centros es de 0,000; 0,005; 0,0027 y 0,004.

2.3.4.4. Media global de todos los grupos y de cada uno de los 29 cursos.

Como hemos reseñado en los apartados anteriores, en primer lugar corregimos las tres partes de la Prueba Inicial de cada alumno e hicimos el recuento

---

[15] Hemos representado sólo los gráficos de aquellos grupos en que la diferencia era mayor con respecto a la media.

errores de todo el grupo de forma manual.16

A continuación utilizamos la hoja de cálculo Excel 3.0, donde metimos todos los datos, considerando el porcentaje de errores. Procesamos los datos en el Centro de Cálculo de la Universidad de Málaga, lo que nos permitió una visión panorámica de toda la casuística que aquí nos ocupa.

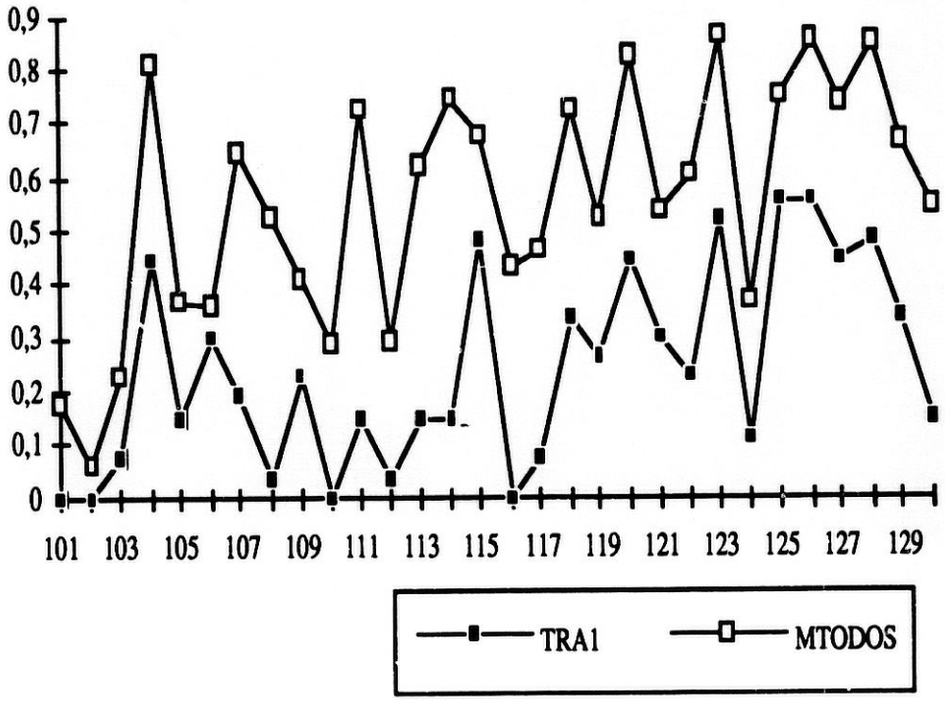
Calculamos los siguientes valores:

Mean (Differences), Standart Deviation, Standart Error, 2-tail: Corr. Probabilidad, t-value, Degrees of Freedom y 2-tail: Probabilidad.

2.3.4.5. Comparaciones con la Media Global.

A continuación, presentamos por medio de diagramas de líneas aquellos grupos cuyos porcentaje de errores presentan una diferencia notable con la media global obtenida dividiendo el número de fallos de cada grupo y dividiéndola por el número de alumnos; de esta forma tenemos las medias, que sumadas y divididas entre sí nos dan la media intergrupal, es decir, la media de toda la población objeto de estudio.

TRADUCCION 1 MEDIA GLOBAL

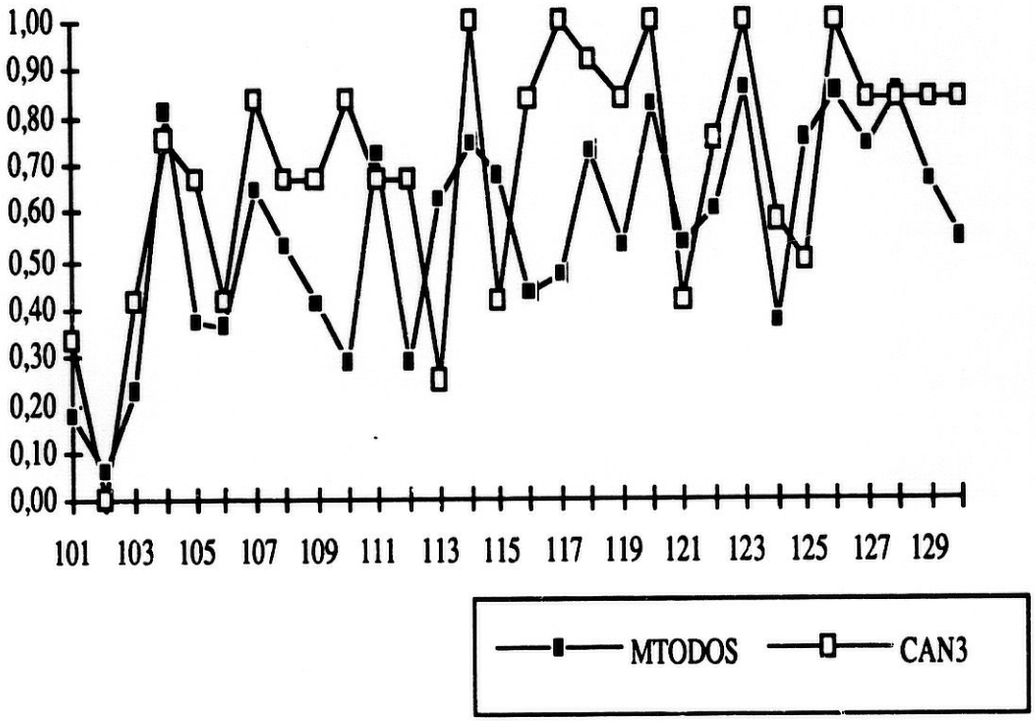


Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	30	.5436	.218	.040
TRA1	30	.2383	.183	.033

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.3053	.128	.023	*	.810	.000	*	13.04	29	.000

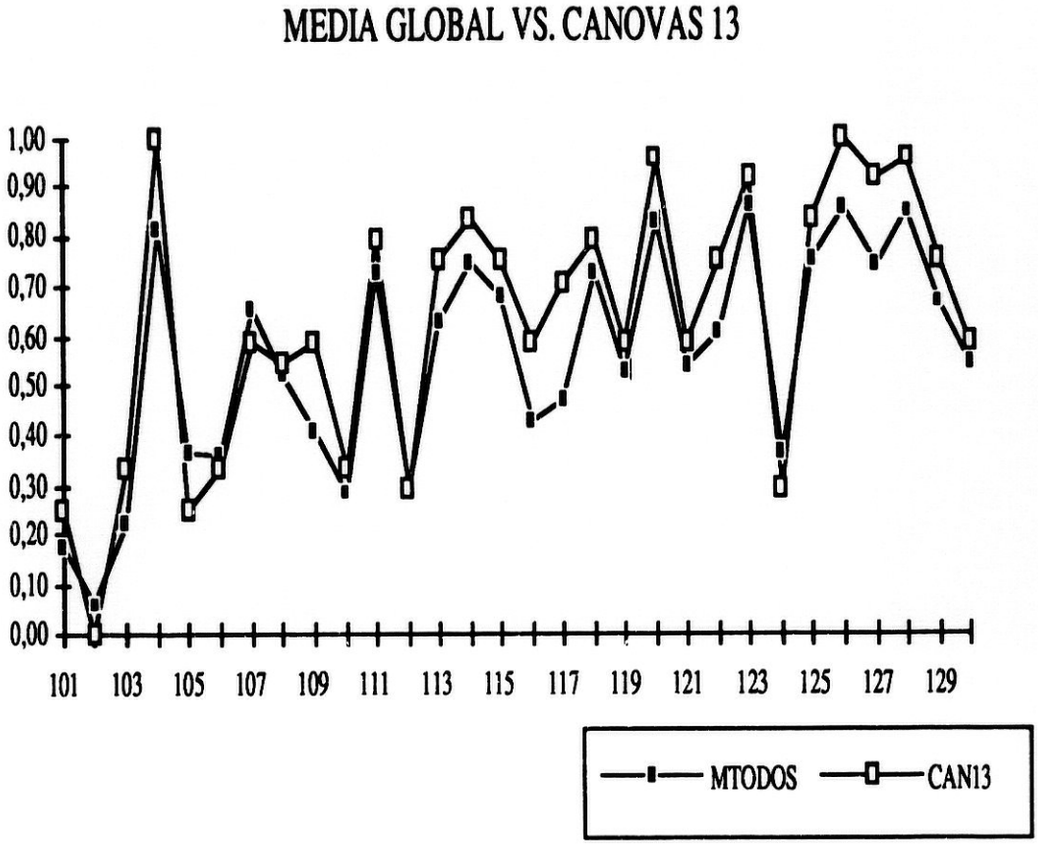
En el segundo grupo de control, la diferencia con la media no era significativa: 0,228. Por lo tanto sólo vamos a representar aquellos que difieran con respecto a la media global.

MEDIA GLOBAL VS. CAN3



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	30	.5436	.218	.040
CAN3	30	.6917	.253	.046

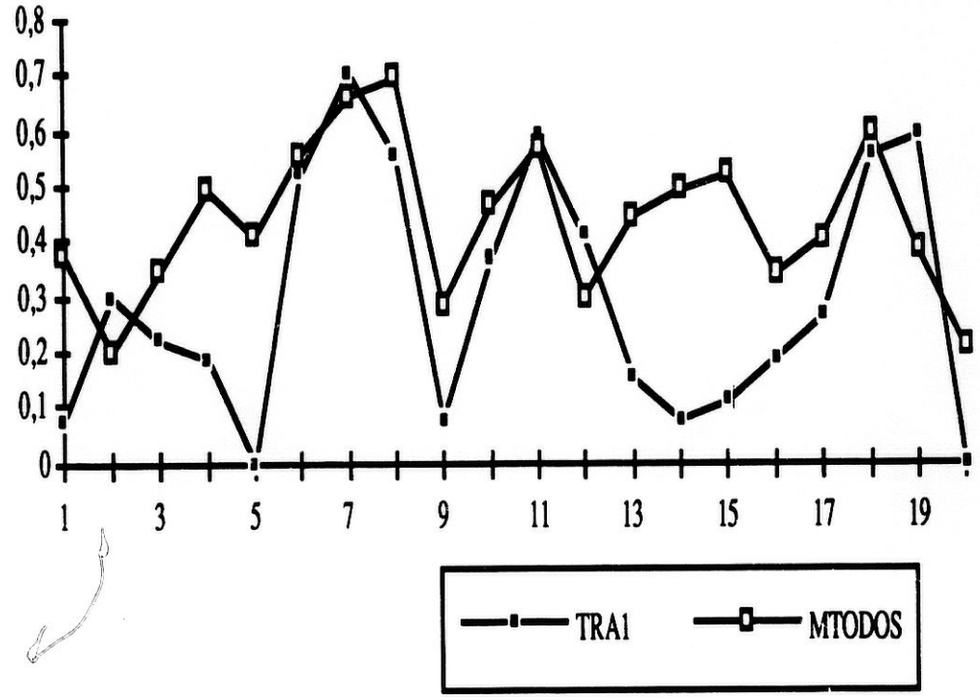
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.1481	.223	.041	*	.558	.001	*	-3.63	29	.001



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global				
	30	.5436	.218	.040
	30	.6278	266	.049
CAN13				

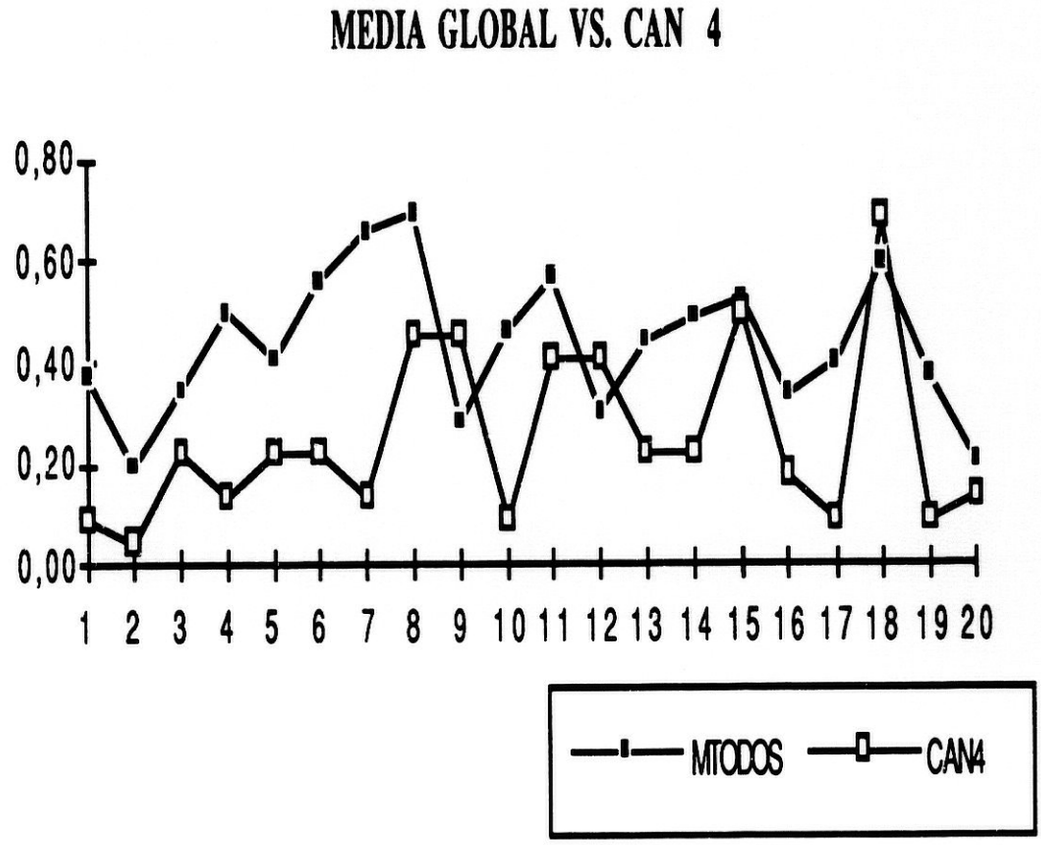
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.0842	.093	.017	* .945	.000 *	-4.96	29	.000

TRADUCCION 1 MEDIA GLOBAL



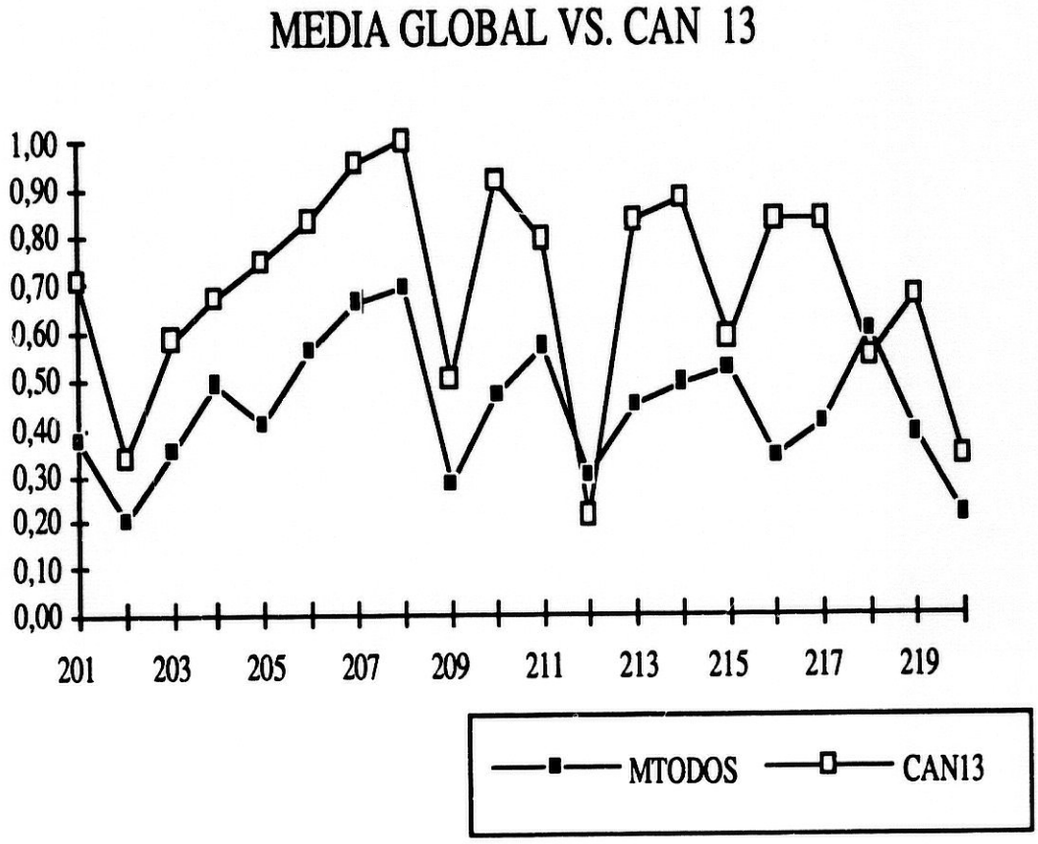
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global				
	20	.4111	.134	.030
	20	.2963	.224	.050
TRA1				

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1148	.184	.041	.573	.008	2.79	19	.012



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	20	.4111	.134	.030
CAN4	20	.2523	.174	.039

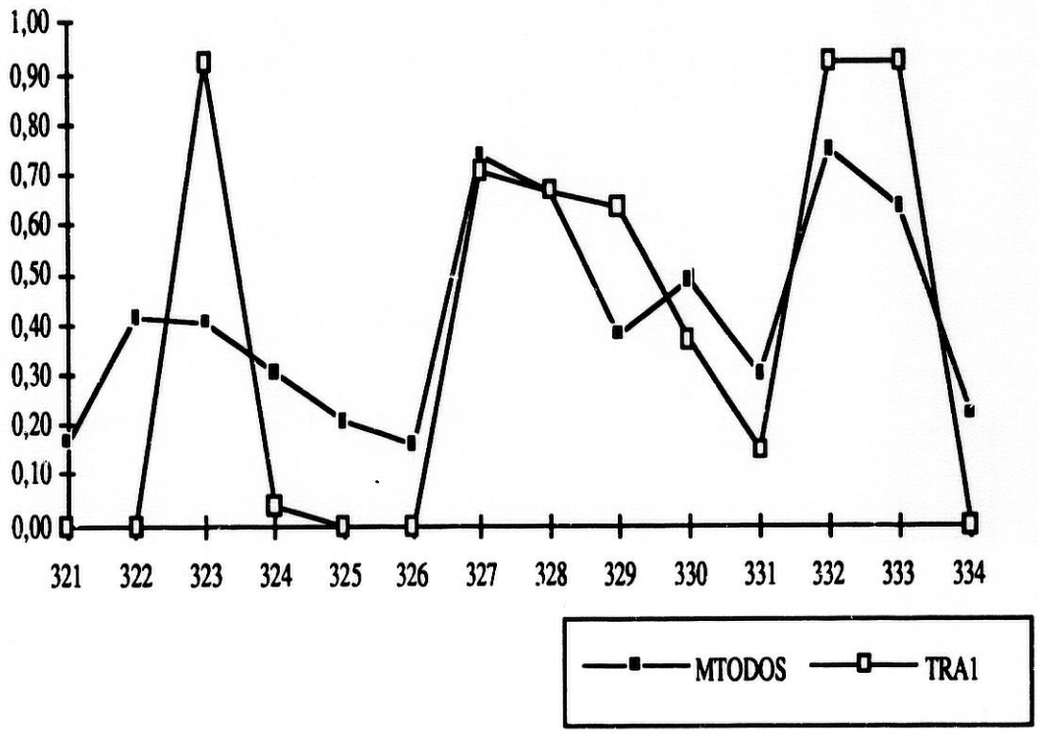
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	Corr.	2-tail Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1588	.171	.038	*	.403	.078	*	4.15	19	.001



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global				
	20	.4111	.134	.030
	20	.6875	.220	.049
CAN13				

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	Corr.	2-tail Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.2764	.168	.038	*	.645	.002	*	-7.35	19	.000

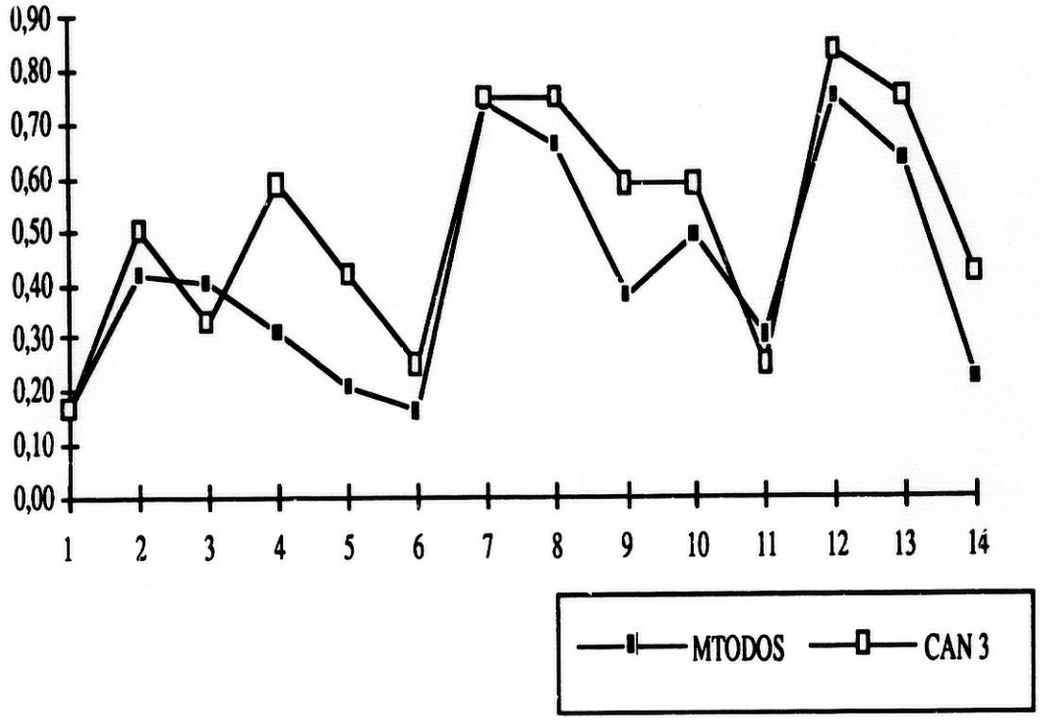
MEDIA GLOBAL VS. TRADUCCION 1 III



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global				
	14	.3712	.185	.049
	14	.3810	.396	.106
TRA1				

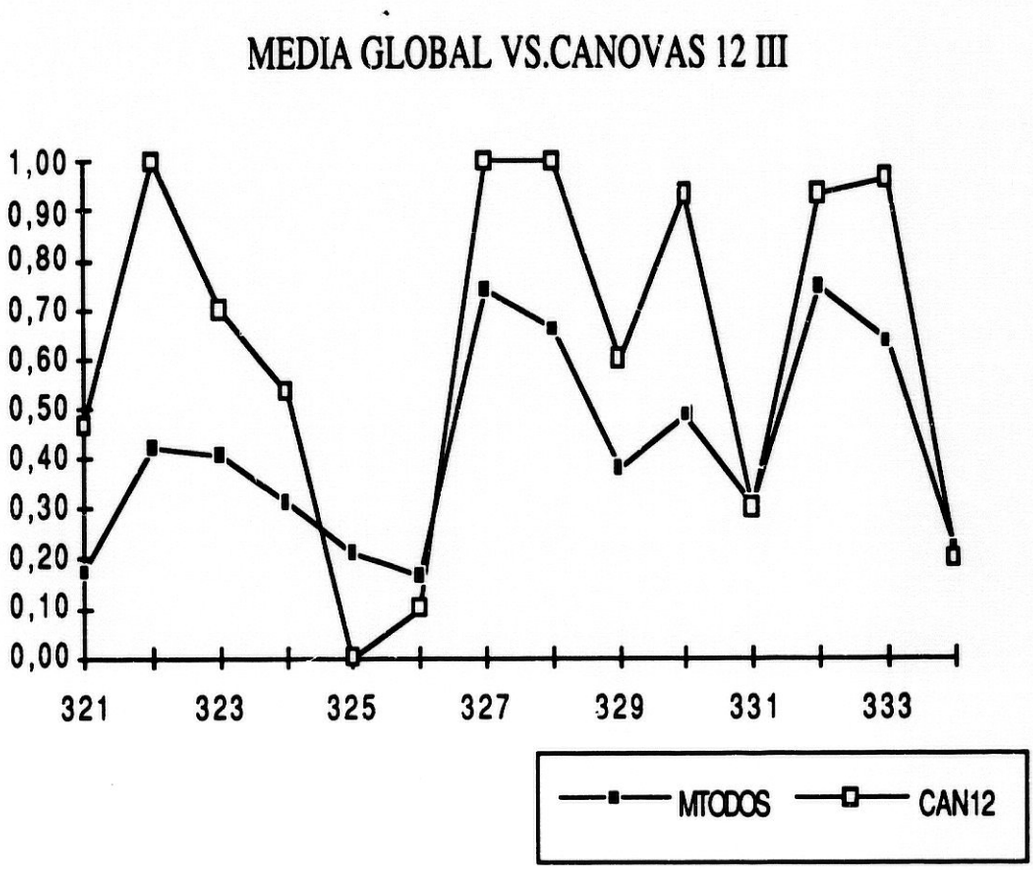
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob.	* t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.0098	.280	.075	* .768	.001	* -.13	13	.898

MEDIA GLOBAL VS. CANOVAS 3 III



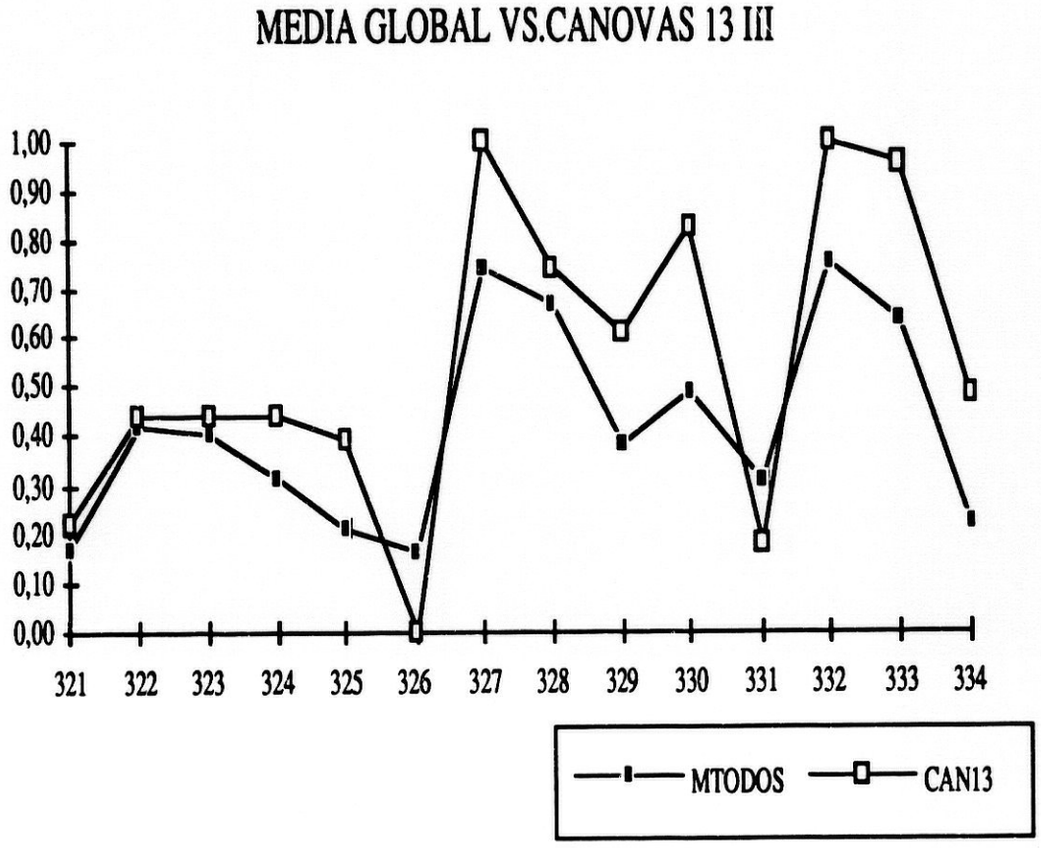
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	14	.3712	.185	.049
CAN3	14	.5119	.214	.057

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.1407	.106	.028	.869	.000	-4.97	13	.000



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	14	.3712	.185	.049
CAN12	14	.6238	.364	.097

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.2526	.245	.065	* .791	.001 *	-3.86	13	.002



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MG: Media Global	14	.3712	.185	.049
CAN13	14	.5497	.317	.085

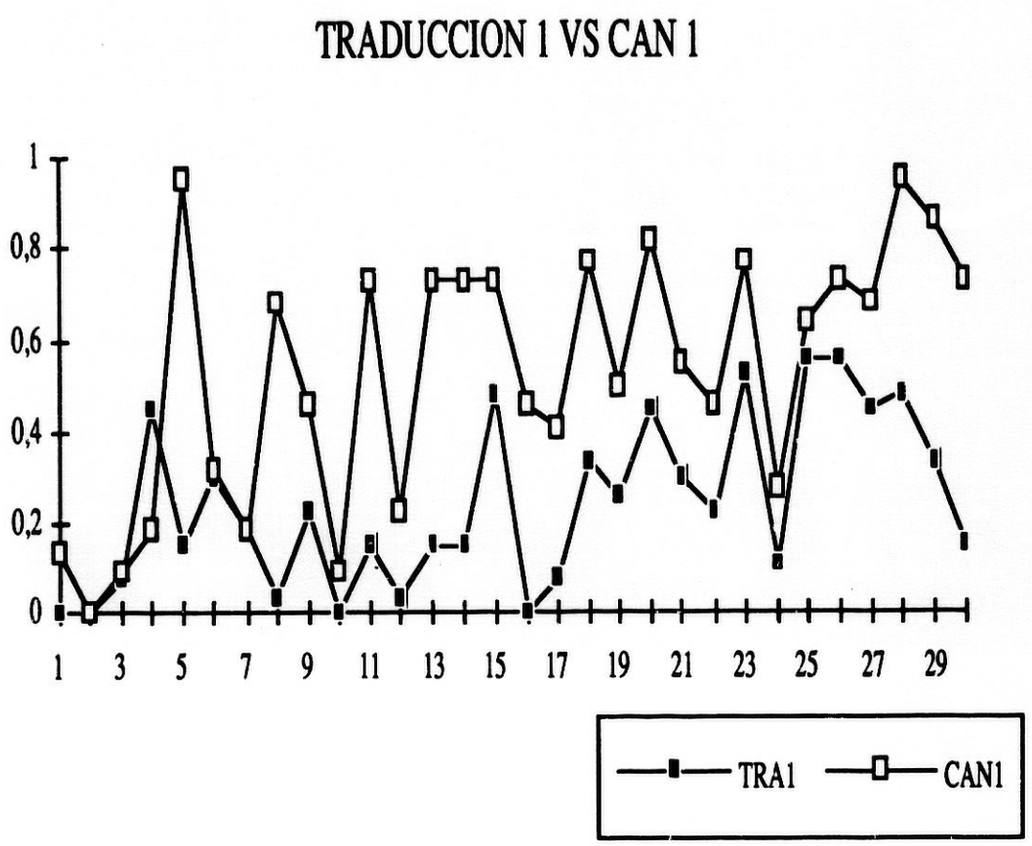
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.1785	.184	.049	.862	.000	-3.63	13	.003

Vemos como en todos los ítem la ocurrencia de errores es inferior a la media. Pero en Part. II las preguntas 207, 211 Y 219, a pesar de tener un nivel superior como punto de partida, el porcentaje de errores está por encima de la media; por lo tanto, las carencias están en las frases hechas y en el uso y omisión de los artículos. En general el porcentaje de errores es mucho más bajo y con diferencias notables en algunos ítems, por ejemplo, vemos que la pregunta 205 (Pasado de los verbos irregulares) para la media global tiene un grado de dificultad intermedio, para Traducción no presenta problema, es decir la ocurrencia de errores es cero, por tanto, para ellos es muy fácil.

Comparamos a los 29 grupos con respecto a la media global; por ejemplo, vimos que 5 grupos de los Jesuitas diferían de la media, excepto el 6, que coincidía totalmente con ella, en los Maristas el 1 difería en la parte I y II y en Torremolinos cuatro grupos coincidían totalmente con la media, mientras el 3 difería en el total de la prueba y el grupo 4 en la segunda y tercera parte. En el Cánovas sólo los grupos 7 y 9 no coincidían con la media dentro de los grupos de control y dentro del grupo experimental, el 12 no coincidía en ninguna de las tres partes y el 3, 4 y el 13 diferían en dos de ellas. Hemos reproducido sólo aquellos gráficos, del grupo de control, en los que la diferencia era mayor; y por este mismo criterio, los de Traducción e Interpretación, donde el probabilidad alfa era menor, es decir, donde la diferencia con la media era mayor.

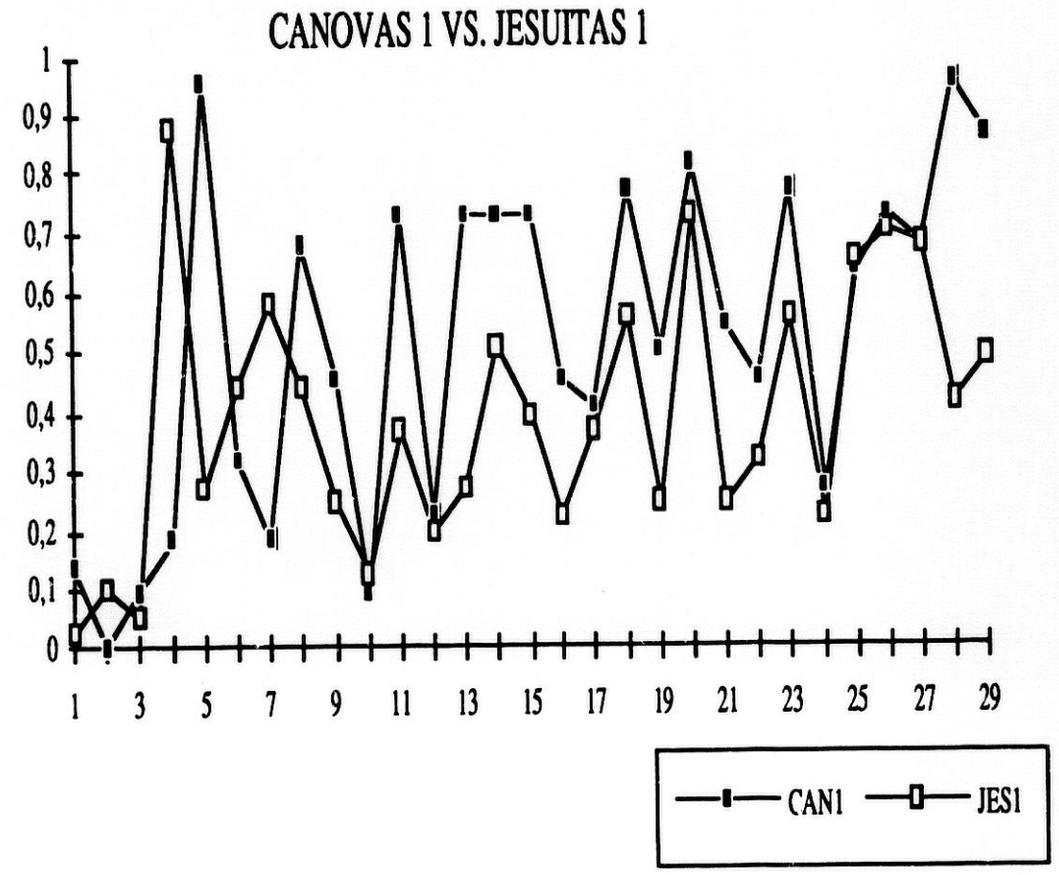
2.3.4.6. Comparación de los grupos experimentales con el resto de los grupos.

Después de comparar cada grupo con la media global de toda la muestra, nos pareció interesante buscar las divergencias entre los grupos experimentales y el resto de los grupos.



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
TRA1	30	.2383	.183	.033

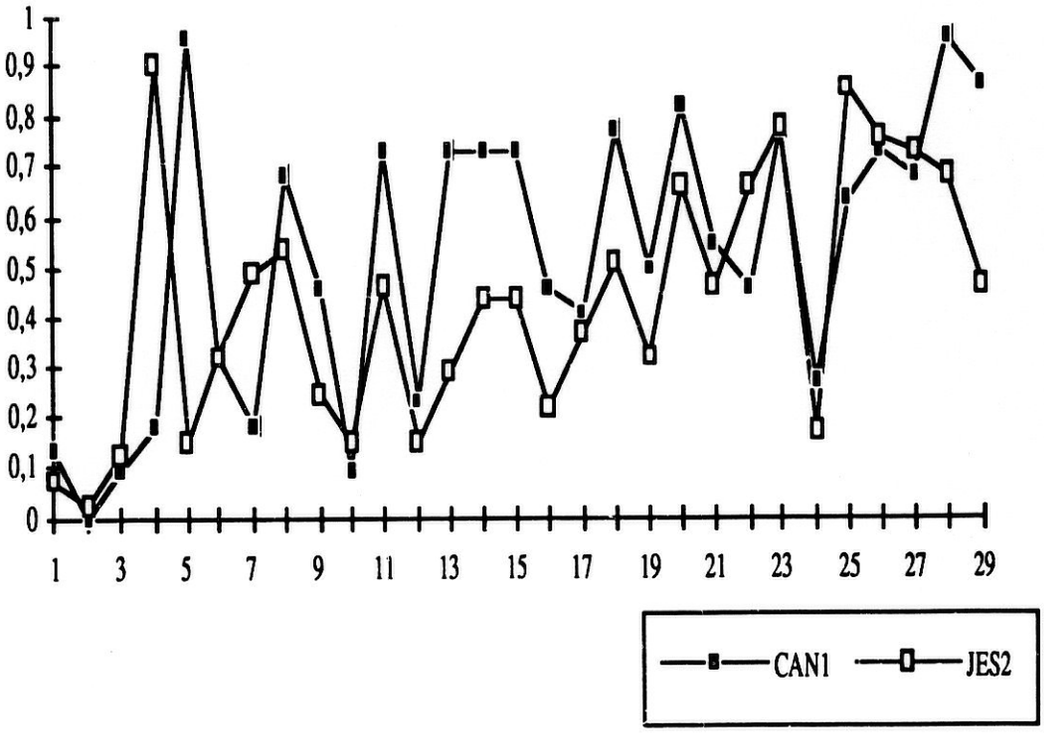
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. * *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2890	.239	.044	* .530	.003 *	6.61	29	.000



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES1	30	.3797	.222	.040

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* 2-tail * * Corr. Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1476	.280	.051	* .394 .031 *	2.89	29	.007

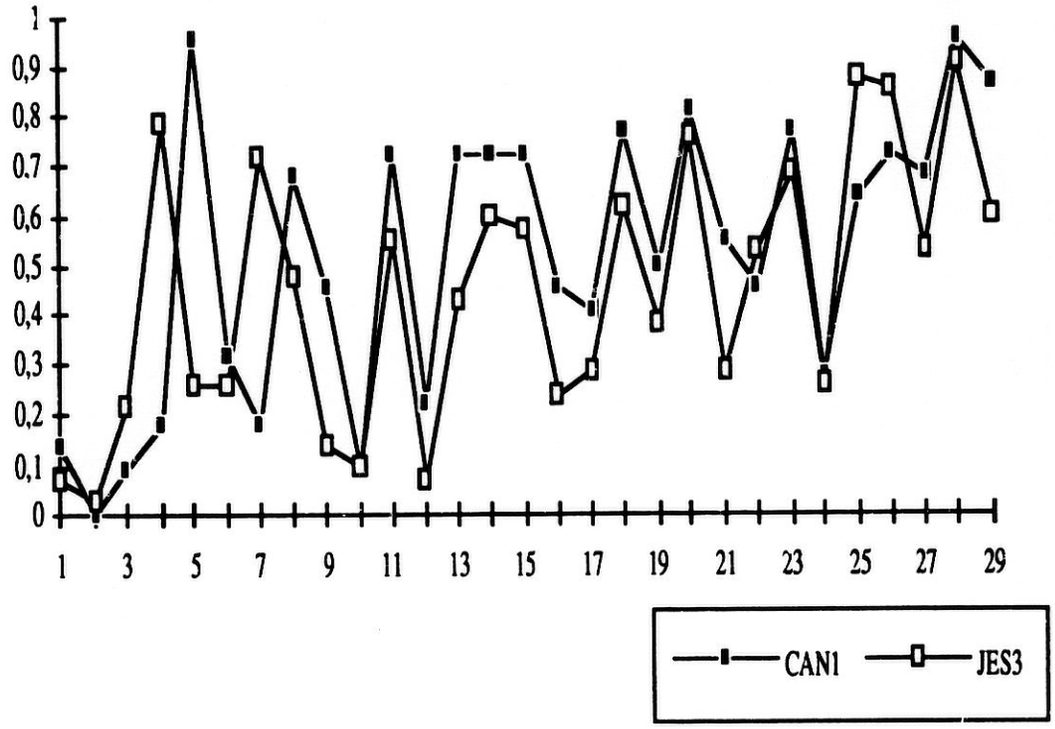
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 2



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES2	30	.4171	.252	.046

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. * *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1102	.284	.052	* .435	.016 *	2.13	29	.042

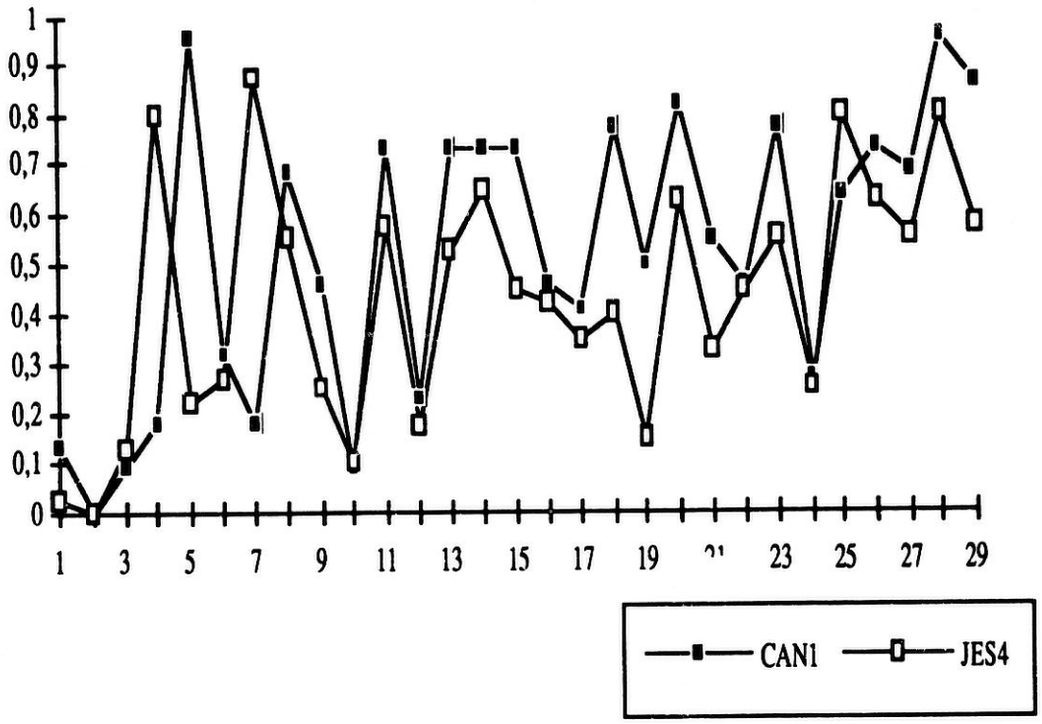
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 3



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES3	30	.4429	.263	.048

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	* 2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0844	.255	.047	* .560	.001 *	1.81	29	.080

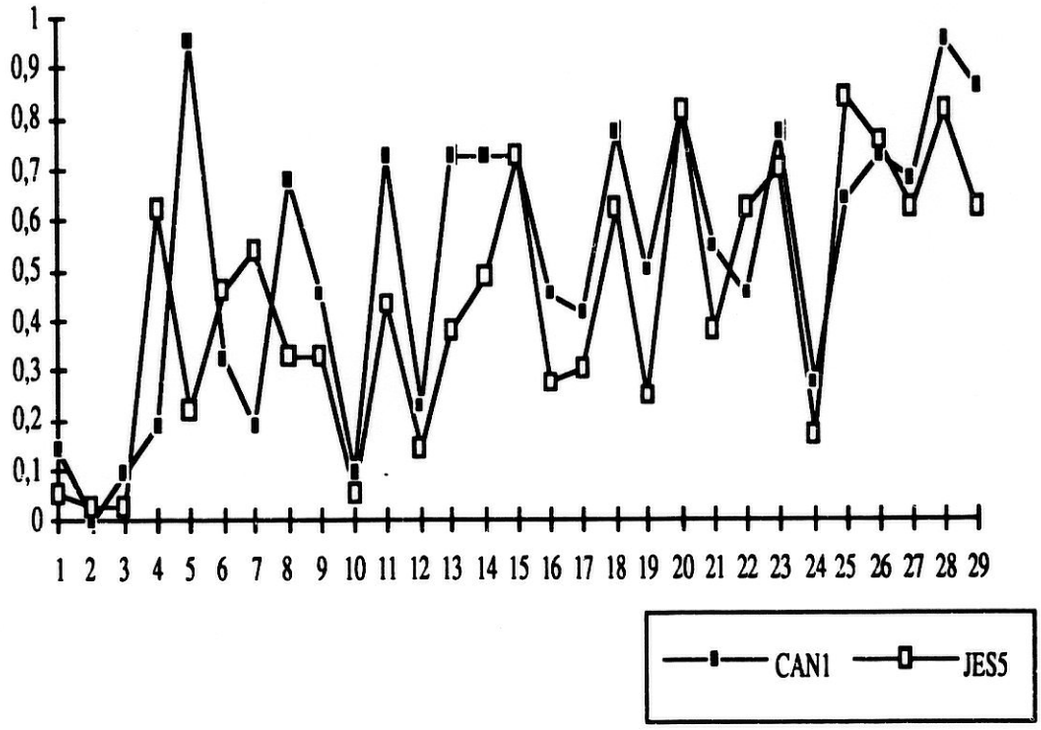
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 4



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES4	30	.4258	.241	.044

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1014	.266	.049	* .485	.007 *	2.09	29	.046

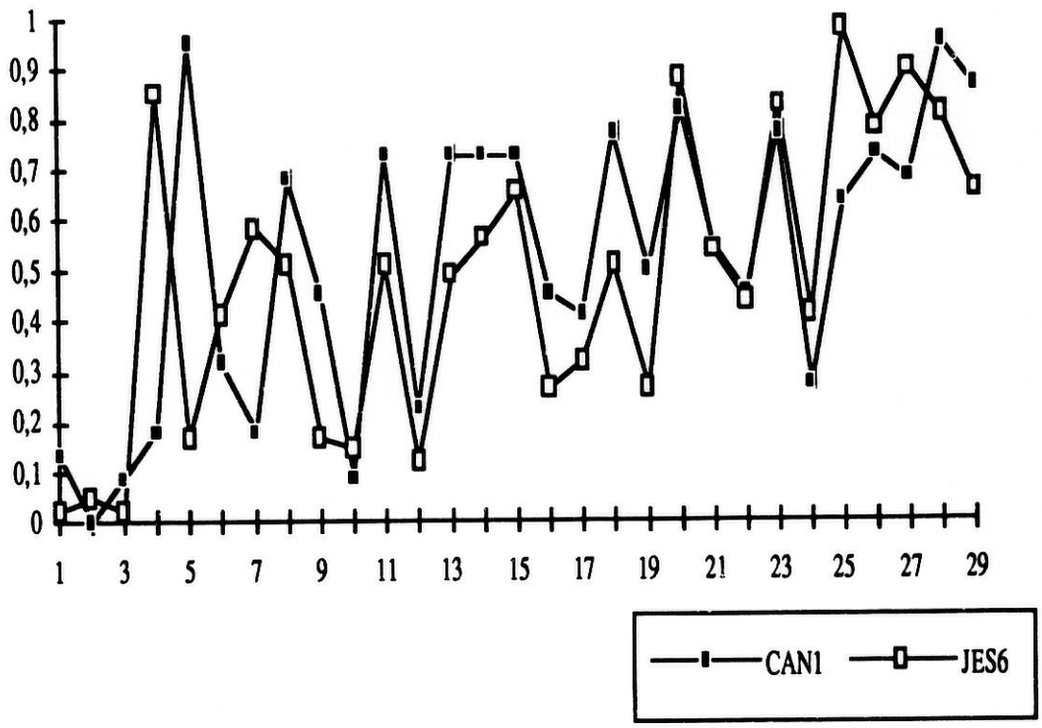
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 5



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES5	30	.4324	.252	.046

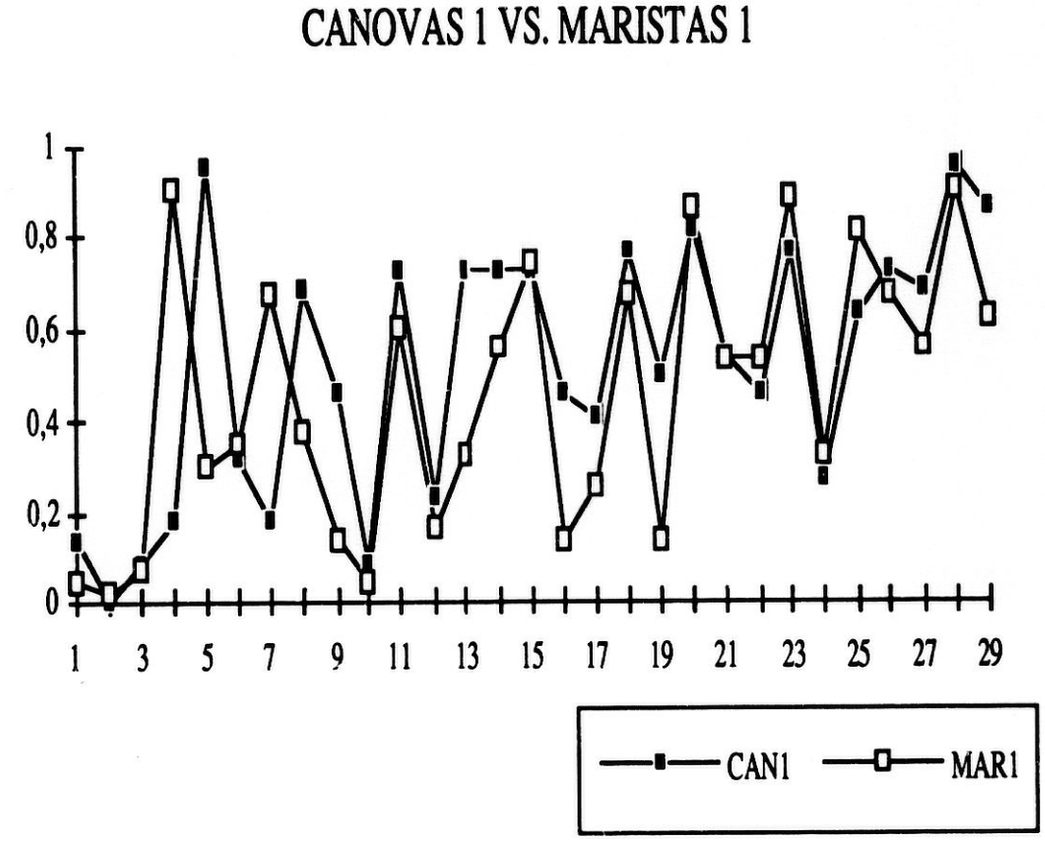
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0948	.226	.041	* .642	.000 *	2.29	29	.029

CANOVAS 1 VS. JESUITAS 6



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
JES6	30	.4699	.285	.052

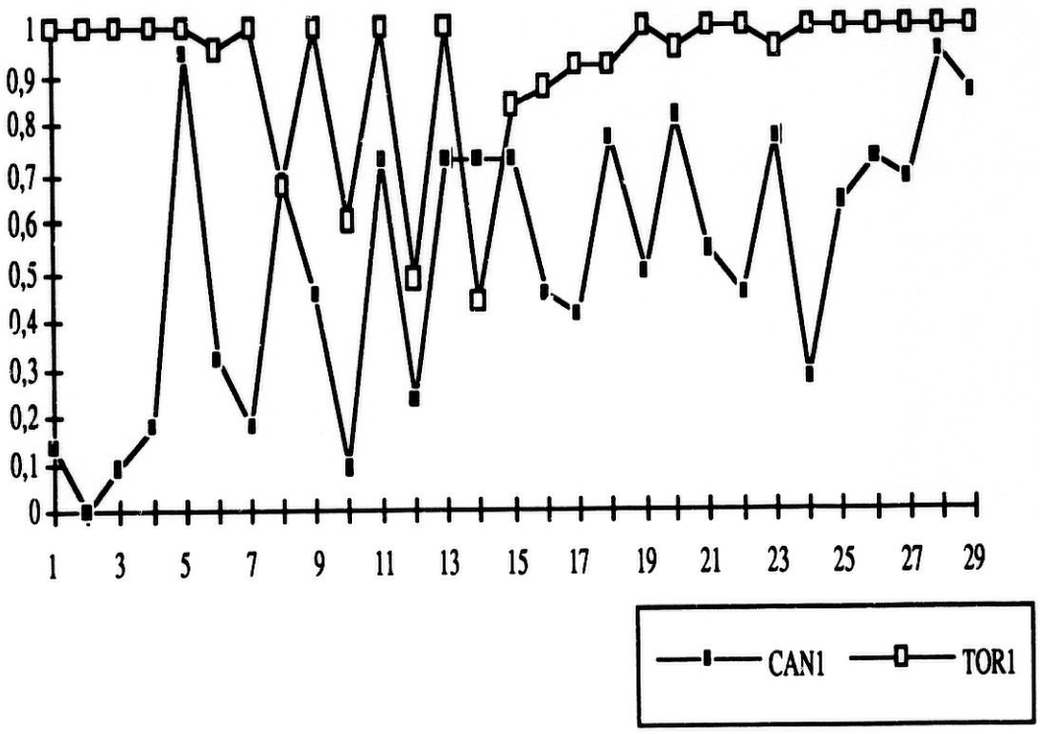
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* 2-tail * * Corr. Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0574	.269	.049	* .545 .002 *	1.17	2[illegible]	.252



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
MAR1	30	.4512	.288	.052

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0761	.265	.048	.564	.001	1.58	29	.126

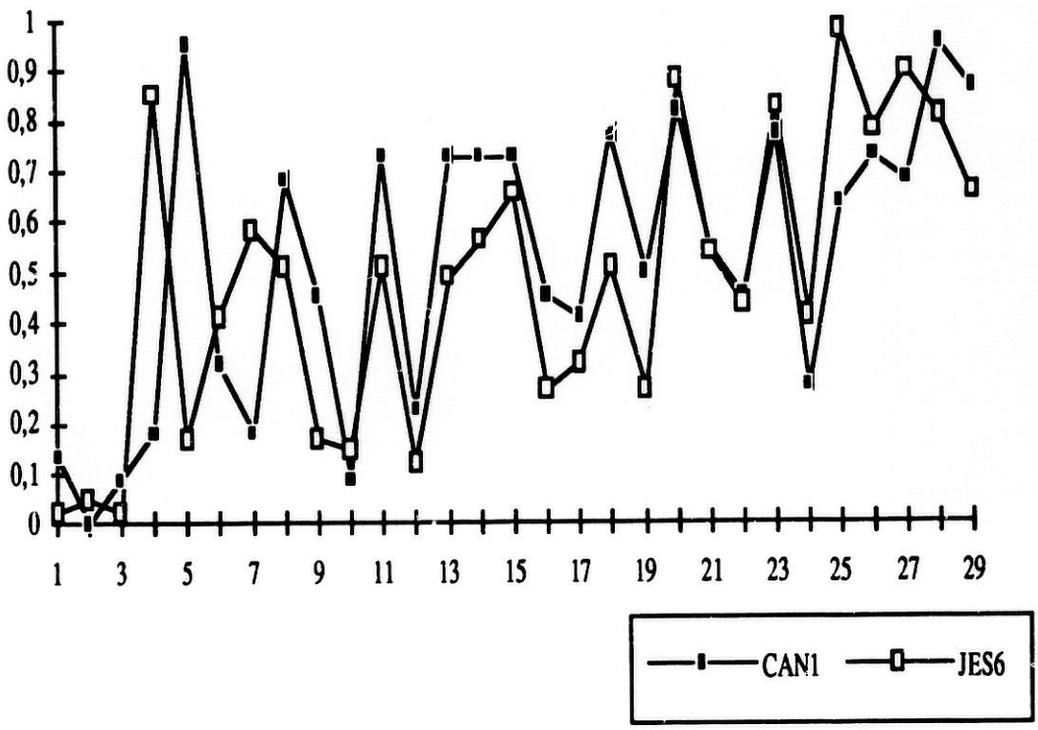
CANOVAS 1 VS. TORREMOLINOS 1



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
TOR1	30	.9213	.157	.029

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. * *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.3941	.307	.056	* .096	.613 *	-7.03	29	.000

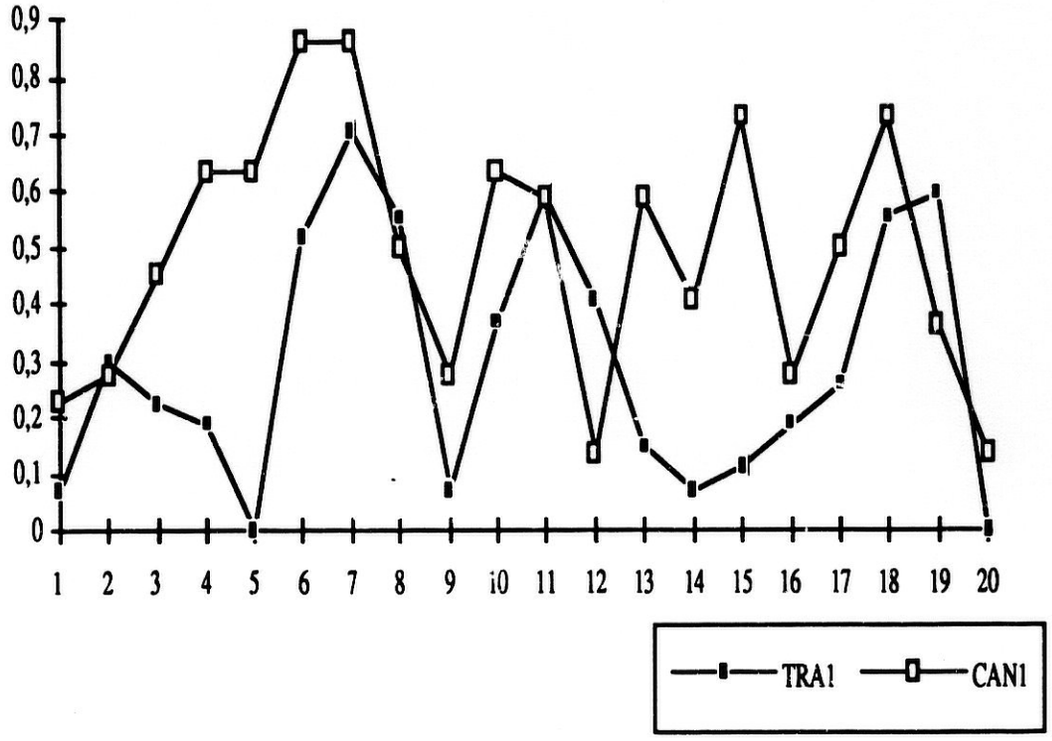
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 6



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
TOR6	30	.4818	.277	.051

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0455	.239	.044	.631	.000	1.04	29	.306

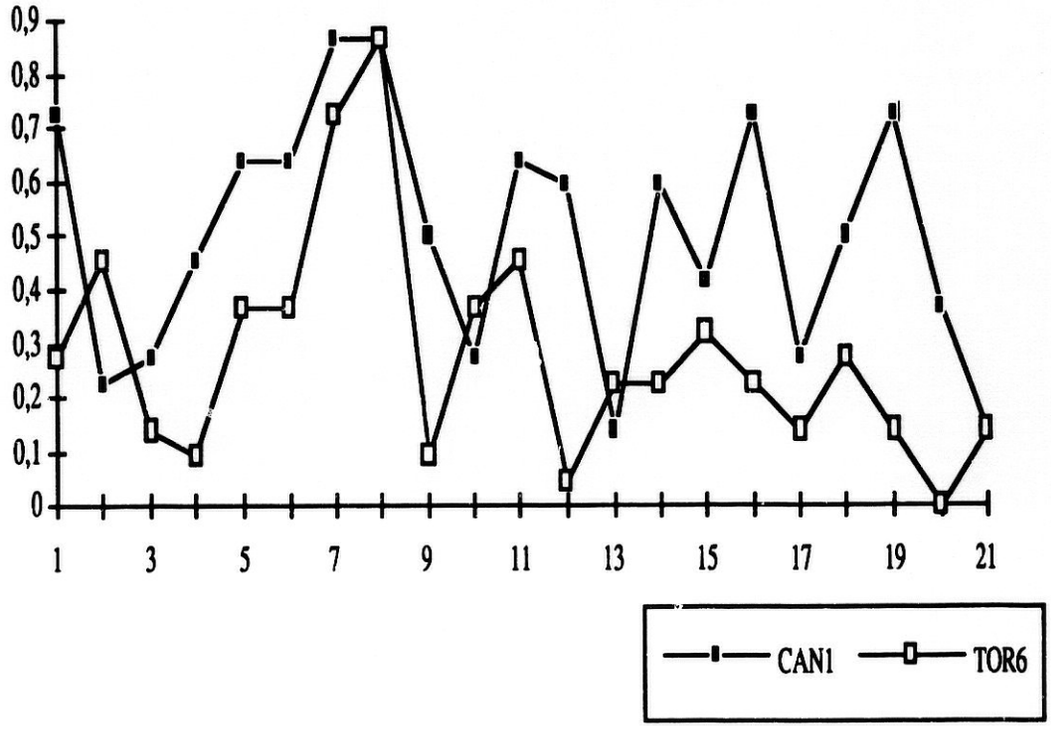
CANOVAS 1 VS TRADUCCION 1



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1				
	20	.4909	.225	.050
	20	.2963	.224	.050
TRA1				

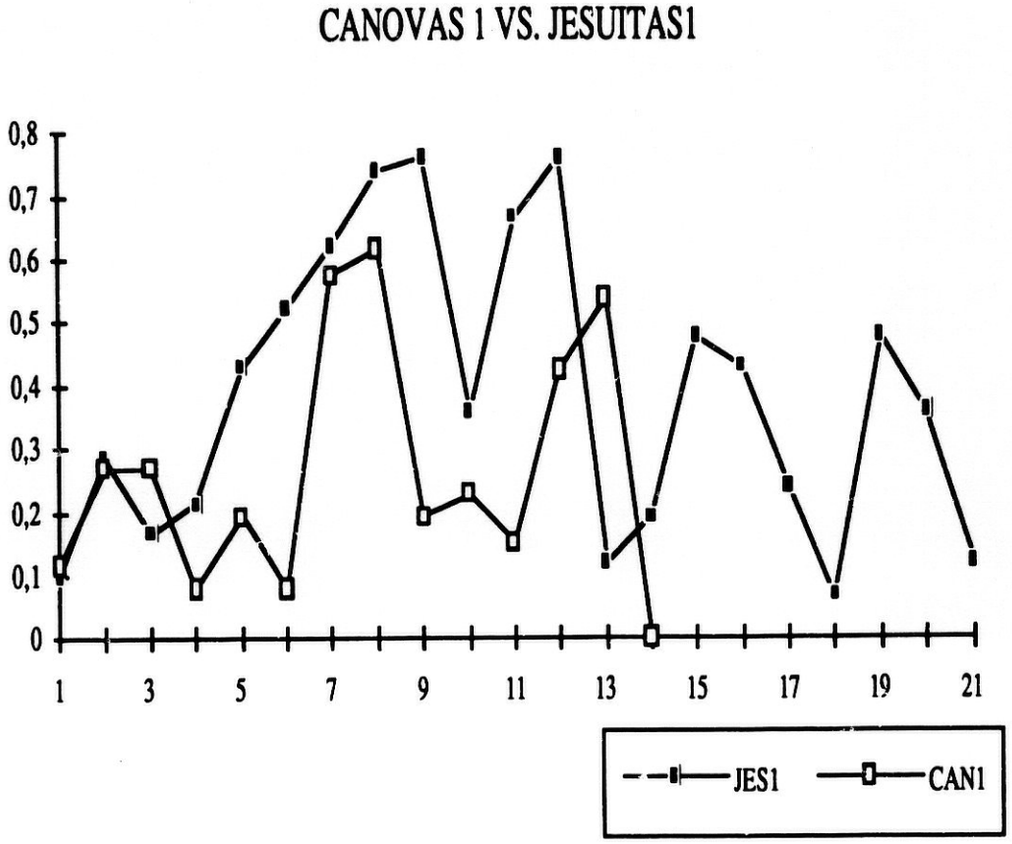
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1946	.242	.054	* .418	.066 *	3.59	19	.002

CANOVAS 1 VS. TORREMOLINOS 6



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	30	.5273	.279	.051
TOR6	30	.4818	.277	.051

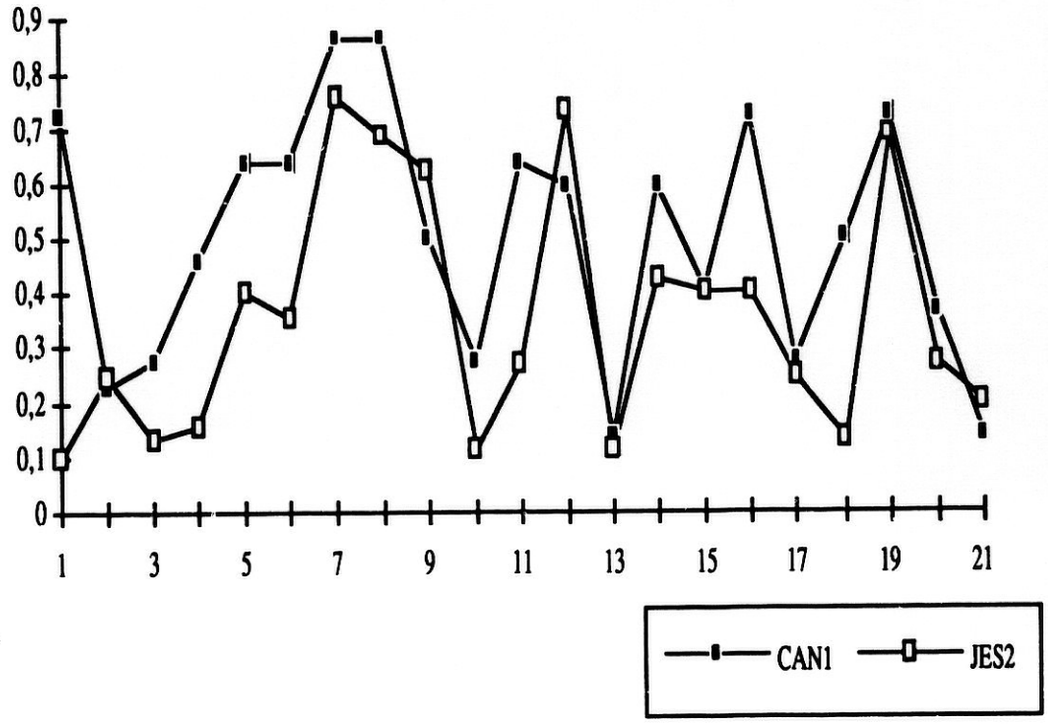
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1946	.242	.054	.418	.066	3.59	19	.002



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1				
	20	.4909	.225	.050
	20	.4000	.225	.050
JES1				

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0909	.185	.041	.664	.001	2.20	19	.040

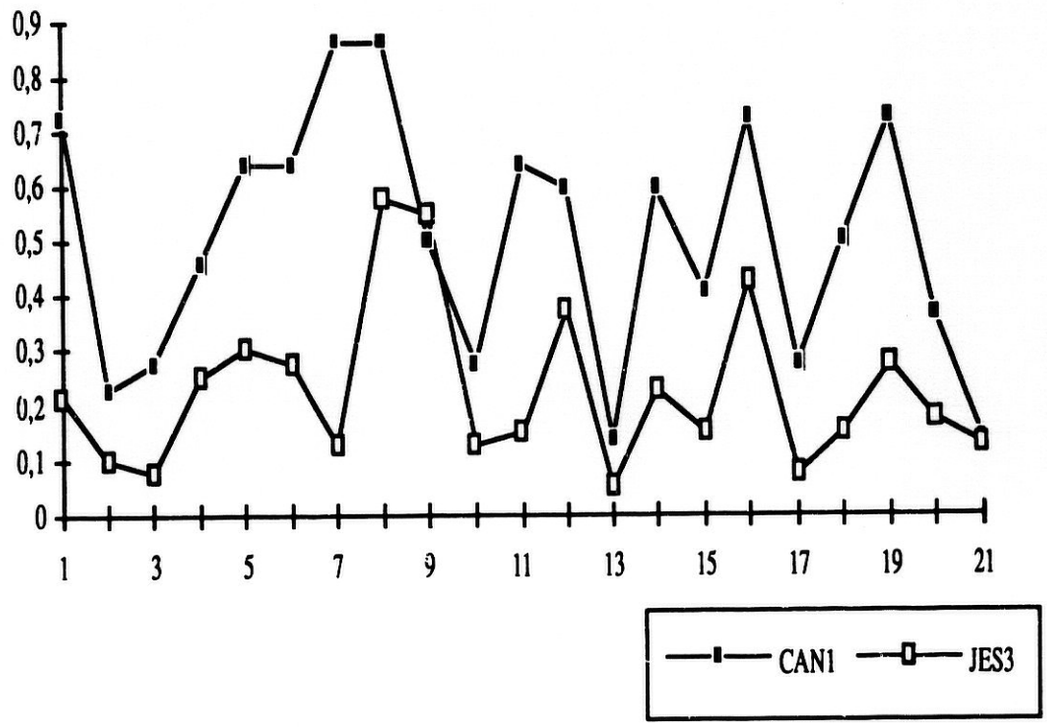
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 2



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES2	20	.3667	.221	.049

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1242	.156	.035	.756	.000	3.56	19	.002

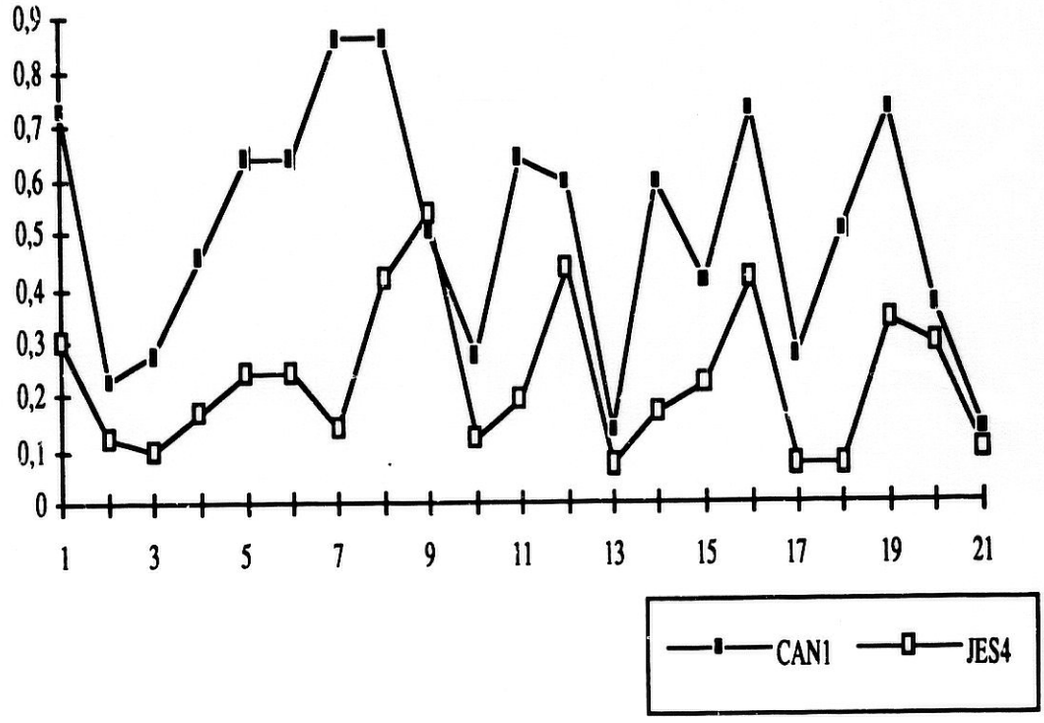
CANOVAS 1 VS. JESUITAS 3



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES3	20	.2275	.153	.034

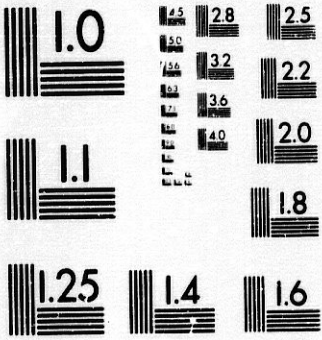
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob.	* t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2634	.176	.039	* .623	.003	* 6.68	19	.000

CANOVAS 1 VS. JESUITAS 4

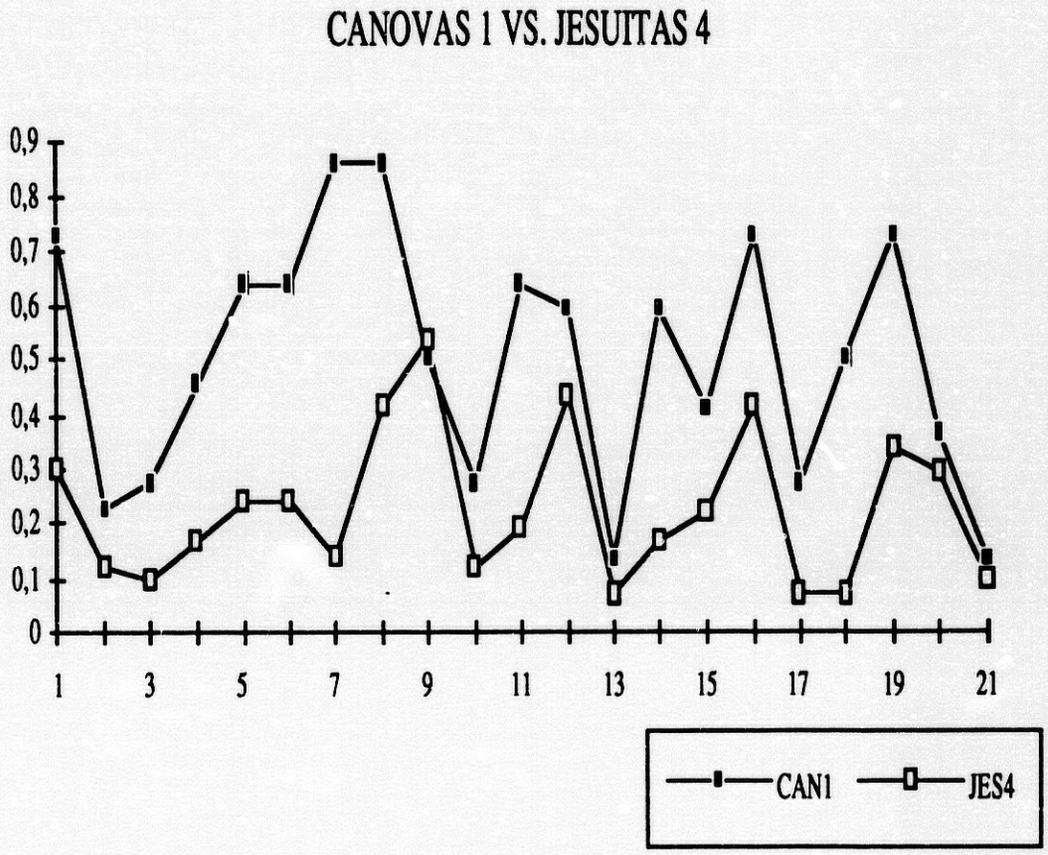


Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES4	20	.2244	.139	.031

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2665	.186	.042	*	.563	.010	*	6.40	19	.000

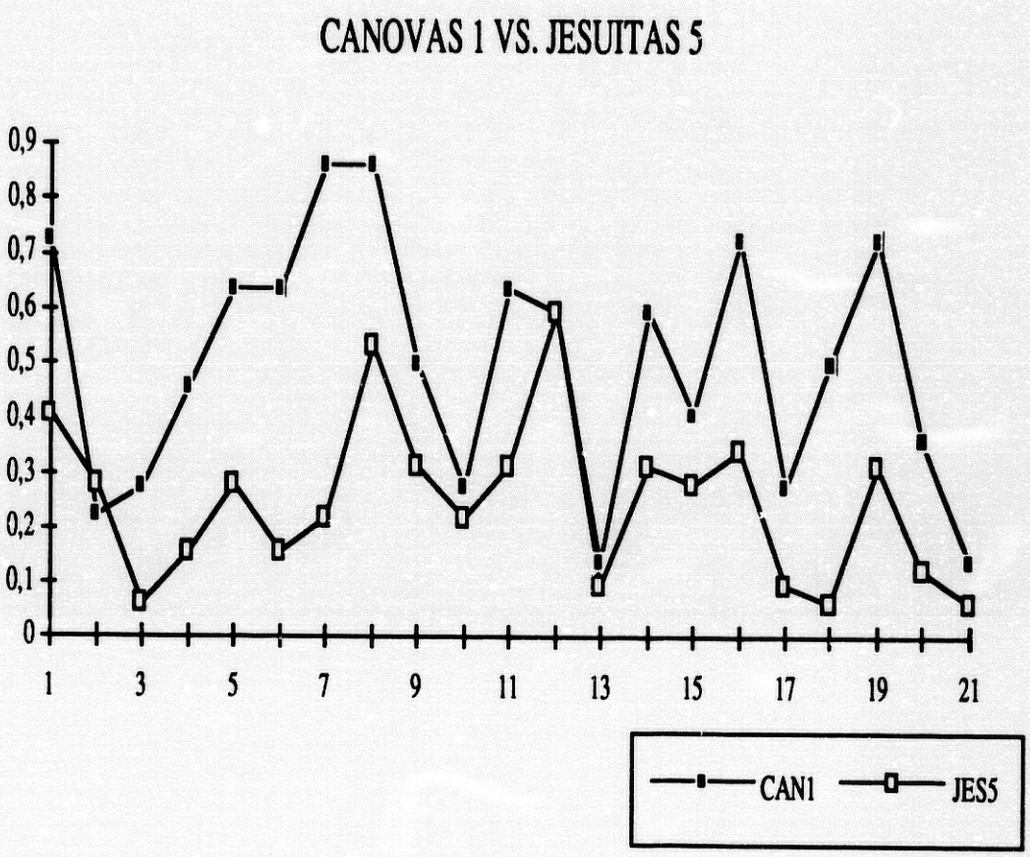


MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)



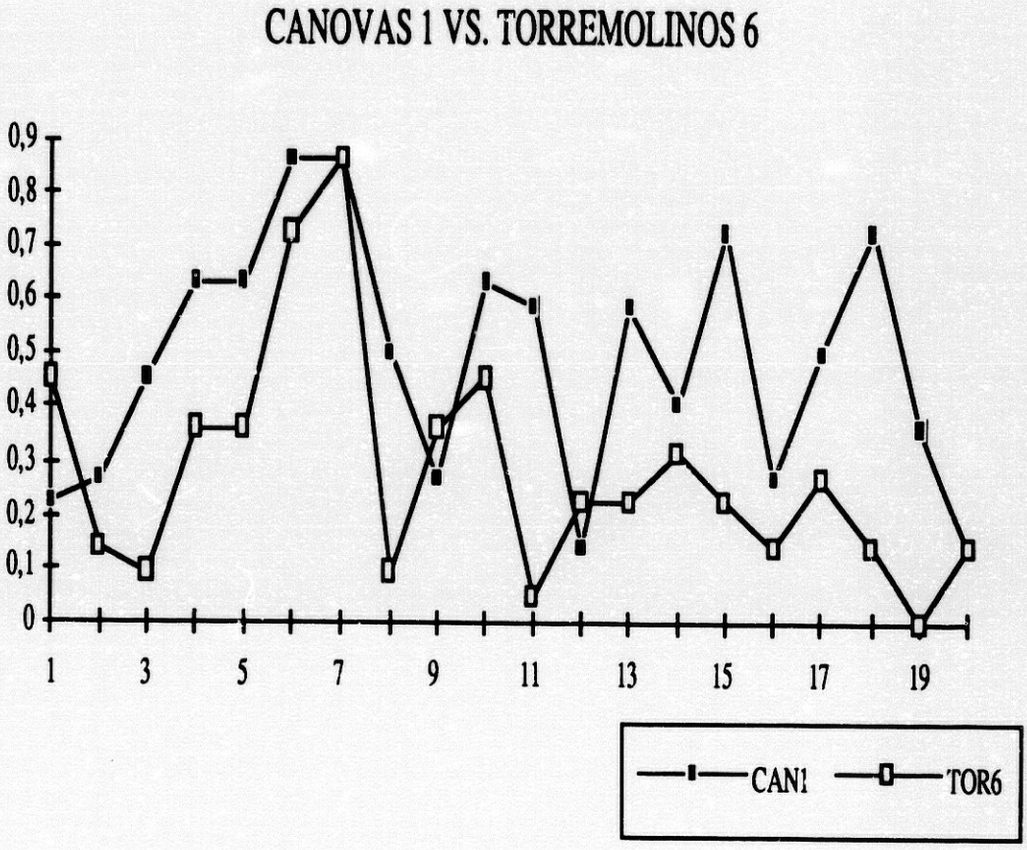
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES4	20	.2244	.139	.031

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2665	.186	.042	.563	.010	6.40	19	.000



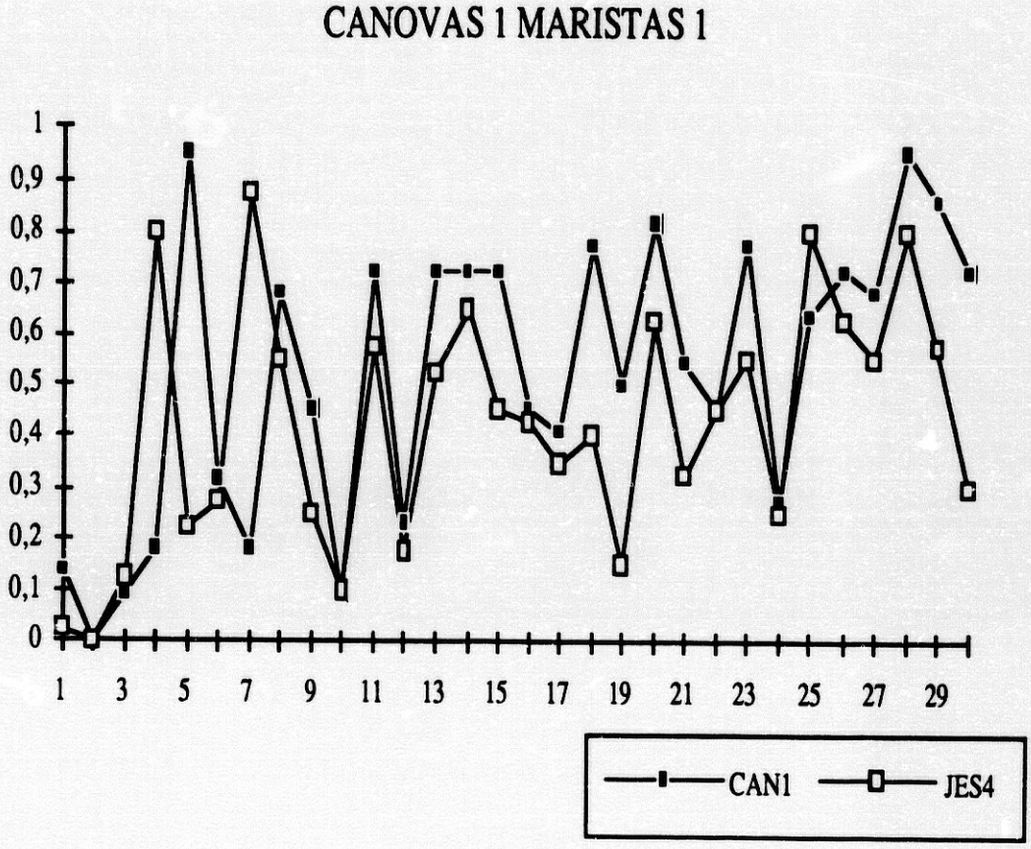
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES5	20	.2406	.147	.033

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2503	.179	.040	*	.607	.005	*	6.25	19	.000



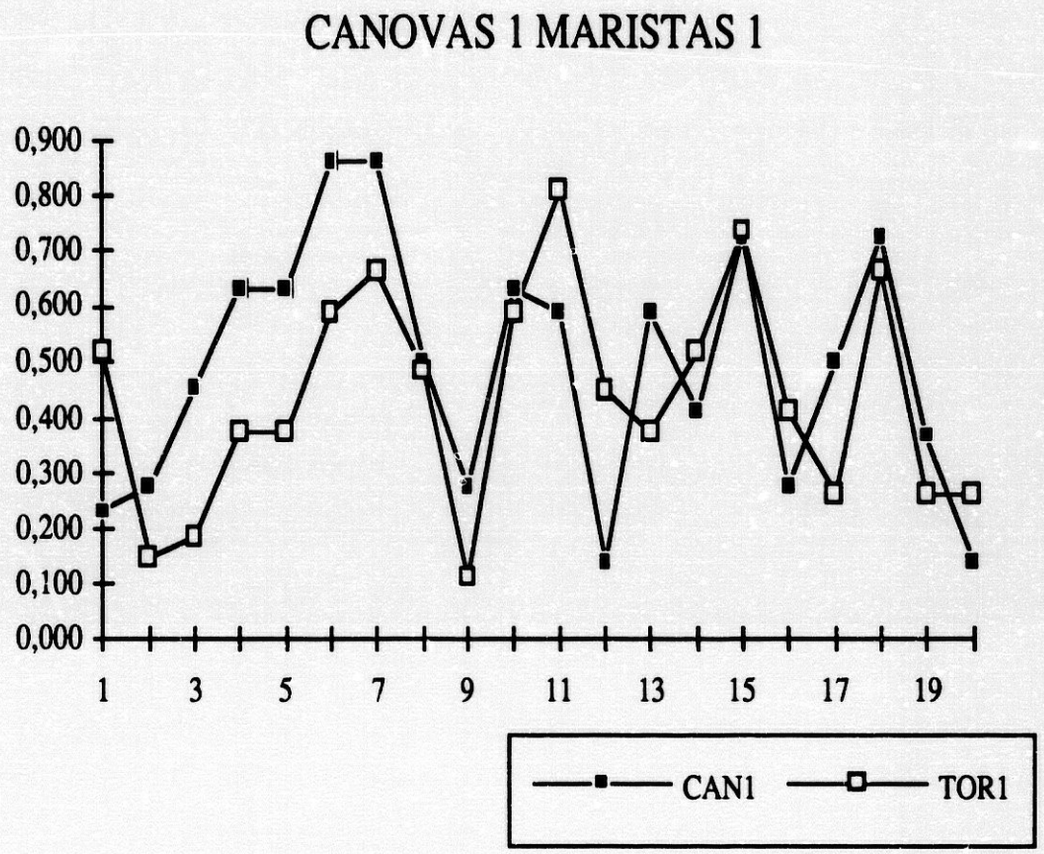
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
JES6	20	.3393	.202	.045

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	*	2-tail Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.1516	.134	.030	*	.809	*	.000	*	5.07	19	.000



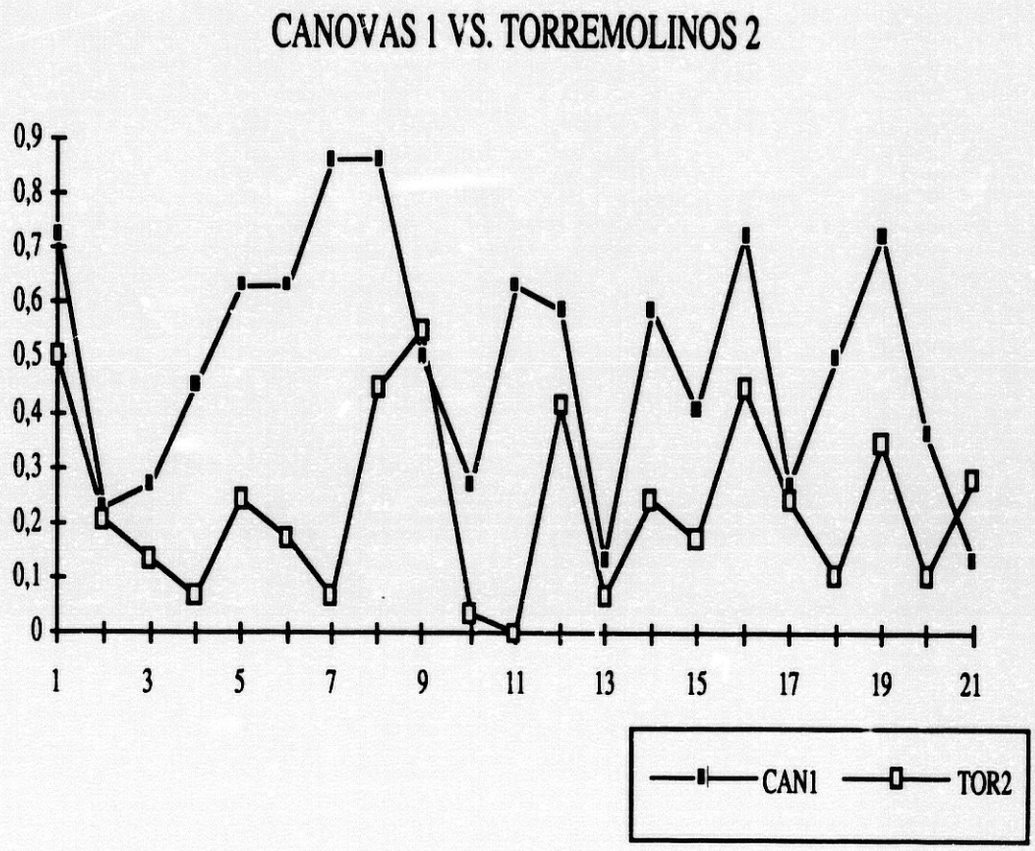
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1				
	20	.4909	.225	.050
	20	.2105	.155	.035
MAR1				

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2804	.215	.048	*	.409	.074	*	5.84	19	.000



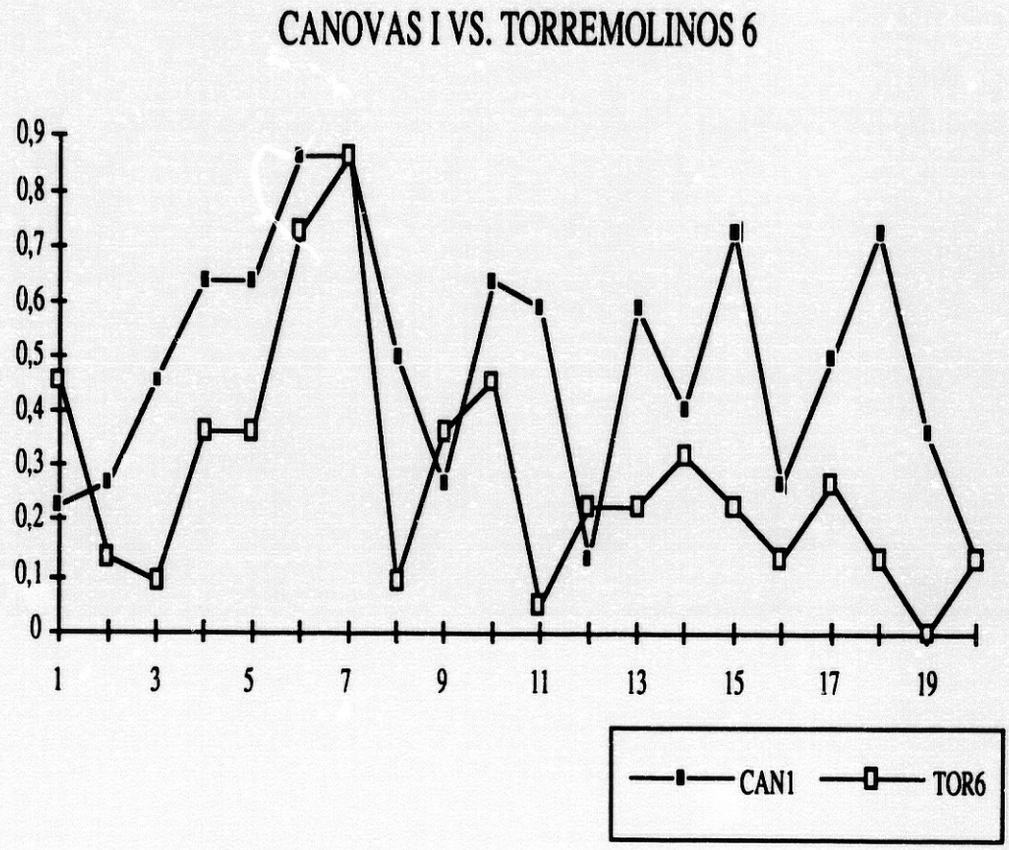
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
TOR1	20	.4389	.201	.045

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0520	.194	.043	.591	.006	1.20	19	.244



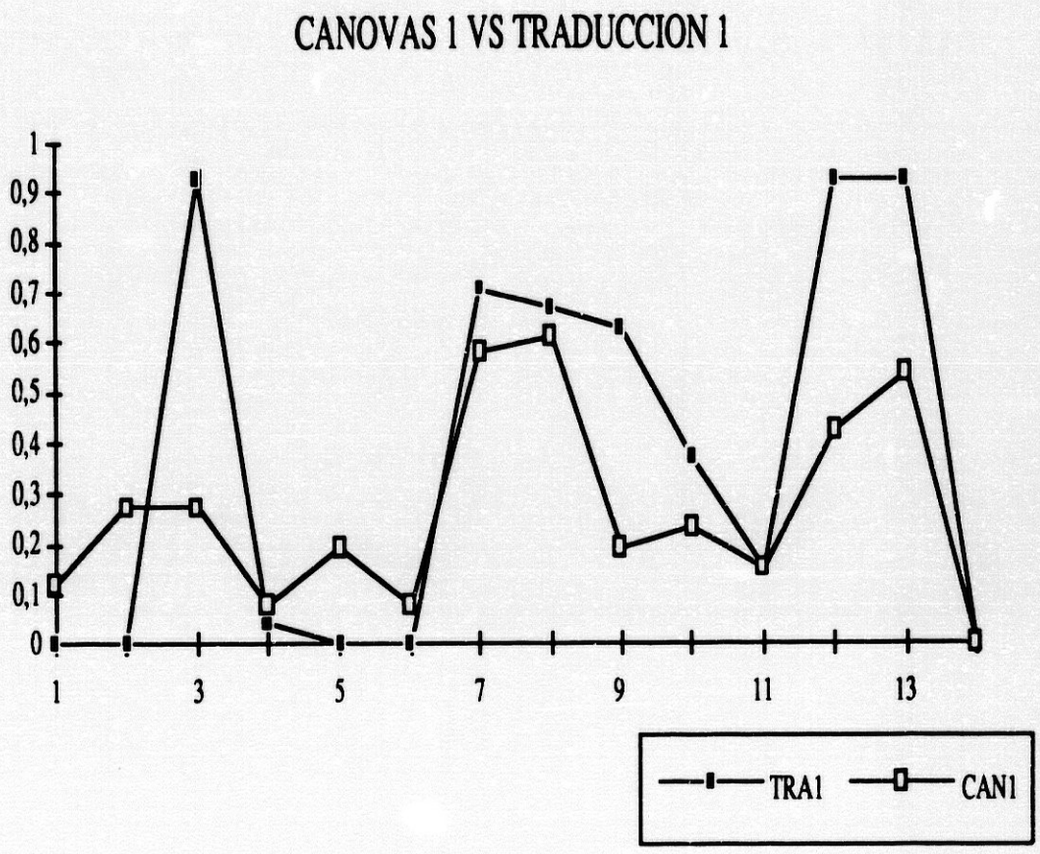
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
TOR2	20	.2172	.156	.035

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob.	* t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2737	.229	.051	* .323	.165	* 5.35	19	.000



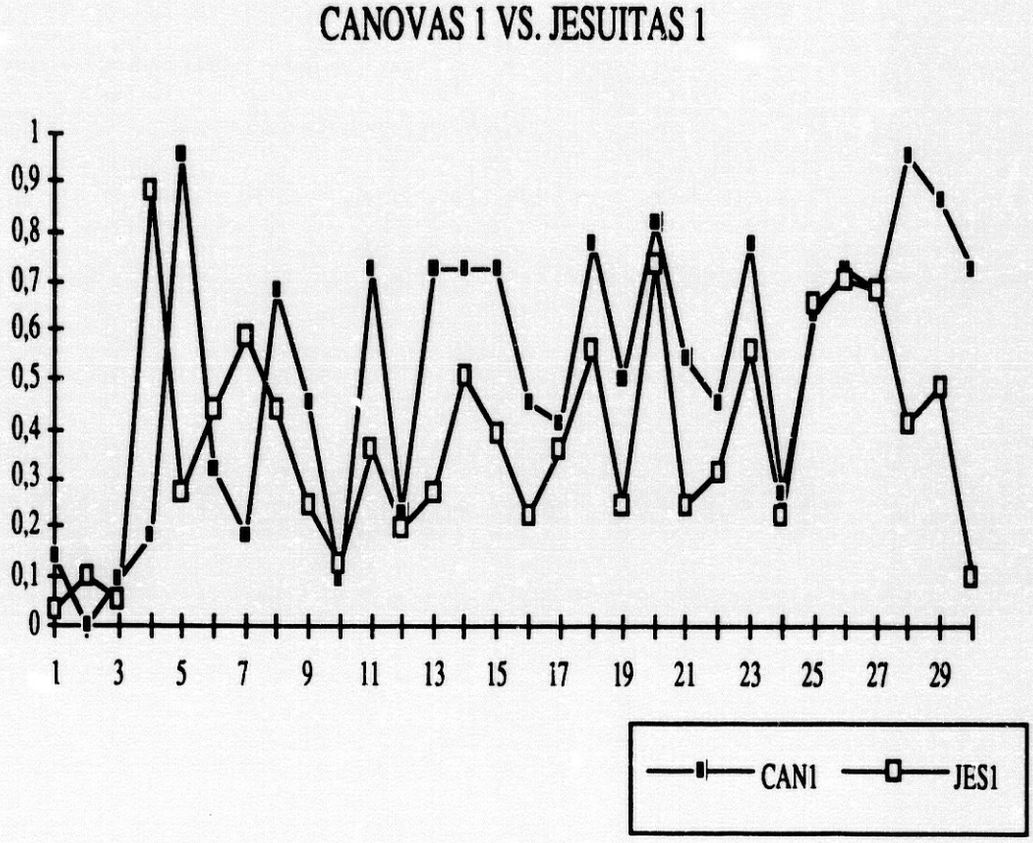
Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	20	.4909	.225	.050
TOR6	20	.2818	.220	.049

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.2091	.224	.050	.494	.027	4.18	19	.001



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1				
	14	.2665	.198	.053
	14	.3810	.396	.106
TRA1				

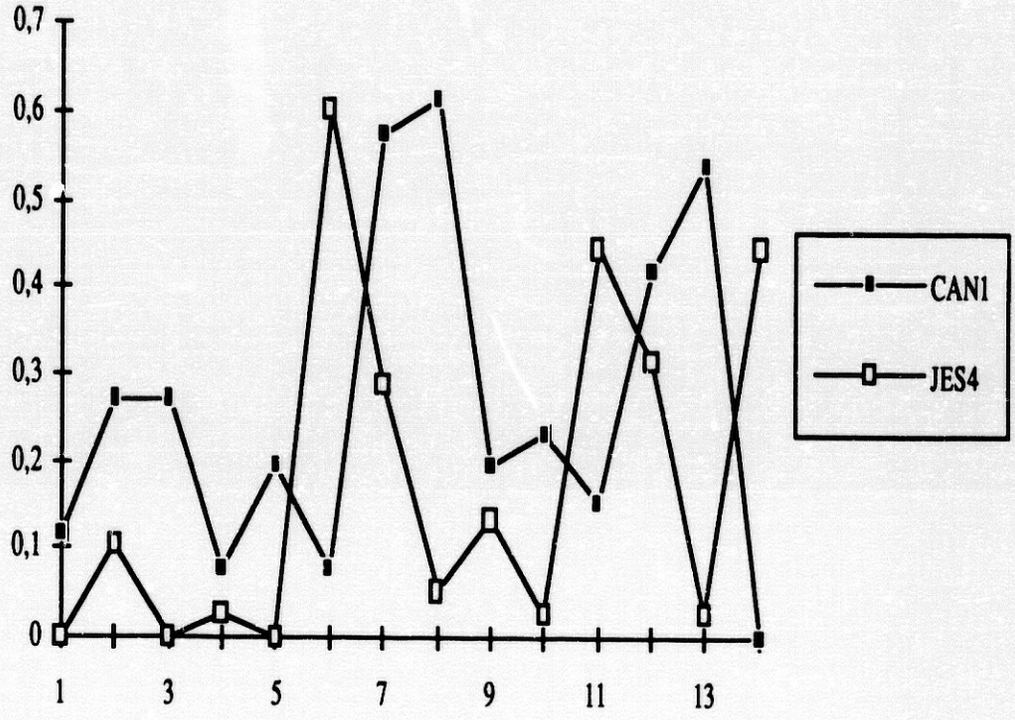
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	2-tail Corr.	*	2-tail Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.1145	.279	.075	*	.754	*	.002	*	-1.54	13	.148



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	14	.2665	.198	.053
JES1	14	.2333	.283	.076

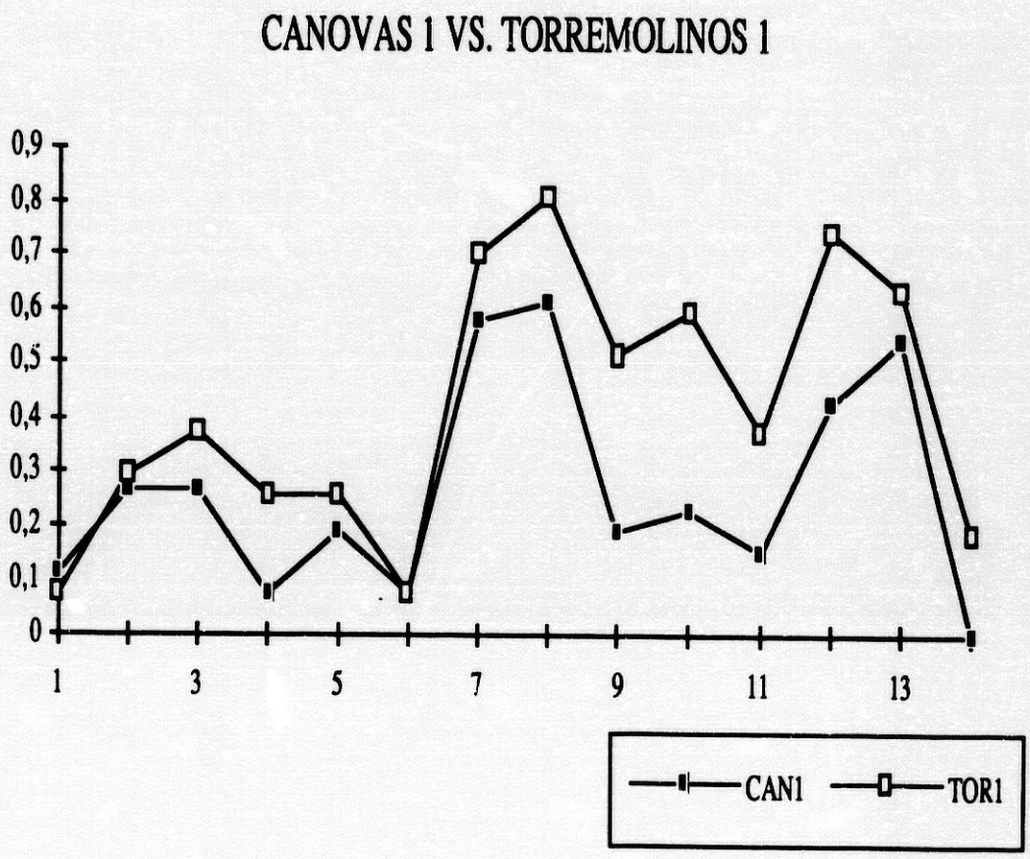
(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0332	.180	.048	.774	.001	.69	13	.503

CANOVAS 1 VS. JESUITAS 4



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	14	.2665	.198	.053
JES4	14	.1767	.205	.055

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0898	.319	.085	* -.256	.377 *	1.05	13	.312



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1	14	.2665	.198	.053
TOR1	14	.4206	.246	.066

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.1542	.124	.033	.865	.000	-4.64	13	.000

Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
CAN1				
	30	.5273	.279	.051
	30	.2383	.183	.033

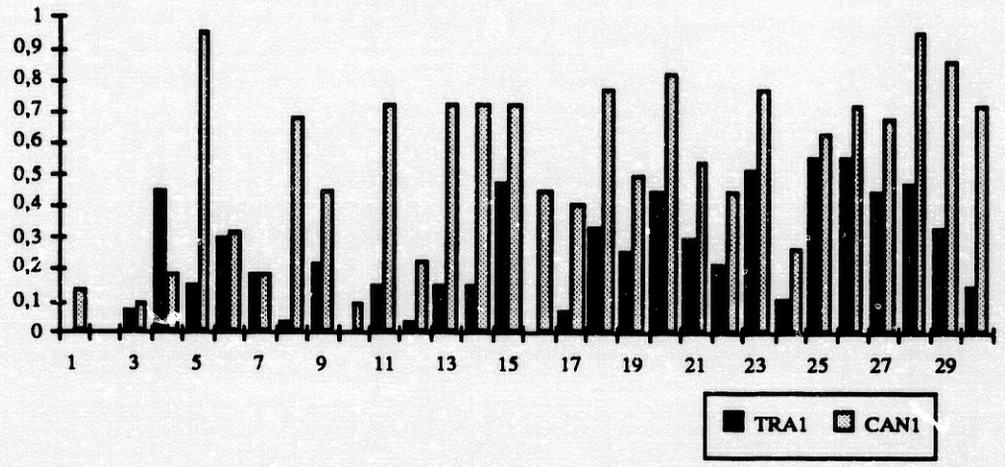
El grupo Cánovas 1 era el que globalmente presentaba un número mayor de diferencias con todos los grupos experimentales, seguido por el Cánovas 2. Con idea de ver tanto en el análisis estadístico como en los gráficos con mayor objetividad esas diferencias sólo hemos representado a dicho grupo en este apartado.

Sacamos la media global del grupo y la comparamos con cada uno de los grupos que componían la muestra. Sólo hemos representado los diagramas en los que se apreciaba una diferencia notable; es decir en aquellos en que la Probabilidad Alfa era igual a 0,000.

Con los que había más diferencia era con Traducción y con todos los grupos de los Jesuitas, excepto el 6; con los Maristas 1 y con Torremolinos 1, 2 y 6. De las tres partes del test, la primera es la más dispar en todos los grupos, con mucha diferencia de la tercera parte. Es curioso observar que cuando no hay diferencias en Part. I casi siempre las hay en Part. III. Sin embargo, en Traducción e Interpretación, donde se supone que el nivel es más alto, presenta diferencias notables en el Reading Comprehension con absolutamente todos los grupos experimentales y en Reading/Writing Comprehension con casi todos, excepto con los grupos 3, 4 y 14 y, sin embargo, en la tercera parte no presenta diferencias[16]. Al comparar a *Traducción 1* experimentales pudimos observar que difería con todos ellos en la primera parte. En la segunda sólo no difería con tres grupos: Can 2, 3 y 14 y en la tercera parte no difería con ninguno de los grupos de forma notable. A continuación presentamos los gráficos que muestran las diferencias.

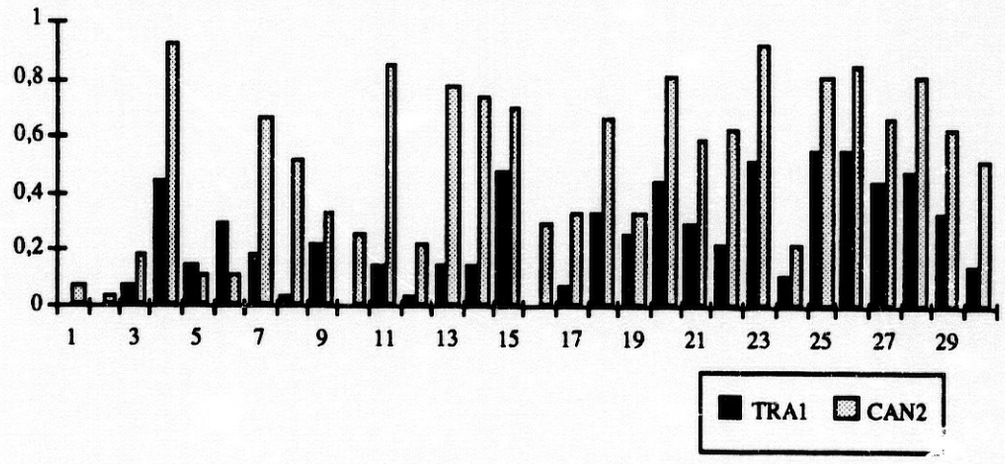
[16] En el apéndice I se encuentra una tabla con todos los porcentajes obtenidos, tanto por el Grupo de Control como por el Grupo de Referencia (muestra del mismo centro que en grupo experimental) y por el resto de toda la población con el epígrafe de: "Grupos experimentales con el resto."

EXPERIMENTAL 1 VS. TRADUCCION 1



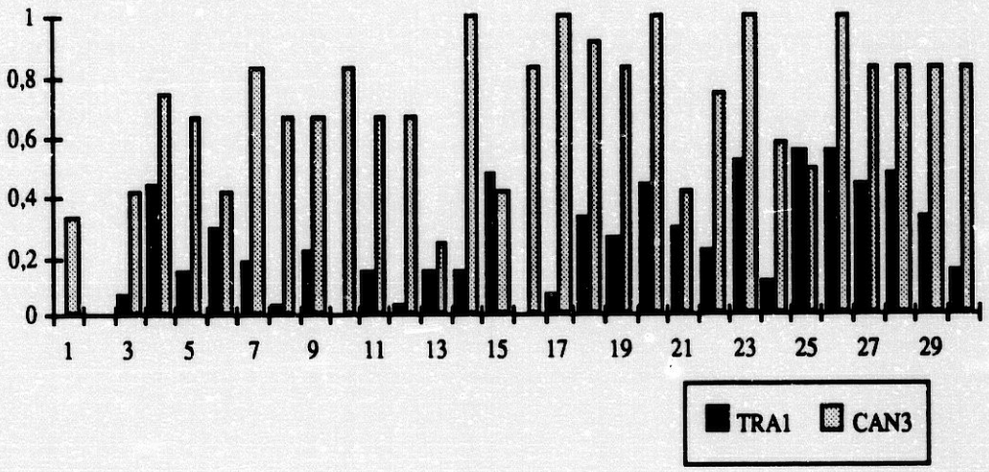
Al comparar el grupo de Traducción con todos los grupos experimentales por medio de histogramas de barras vemos claramente en qué preguntas hay más diferencias. Es evidente que el grupo de Traducción 1, como era de esperar, tiene un nivel superior a todas los grupos experimentales; pero, sin embargo, en preguntas puntuales como la cuatro: preferencia con *rather*, el grupo experimental se encuentra con menor porcentaje de errores.

EXPERIMENTAL 2 VS. TRADUCCION 1



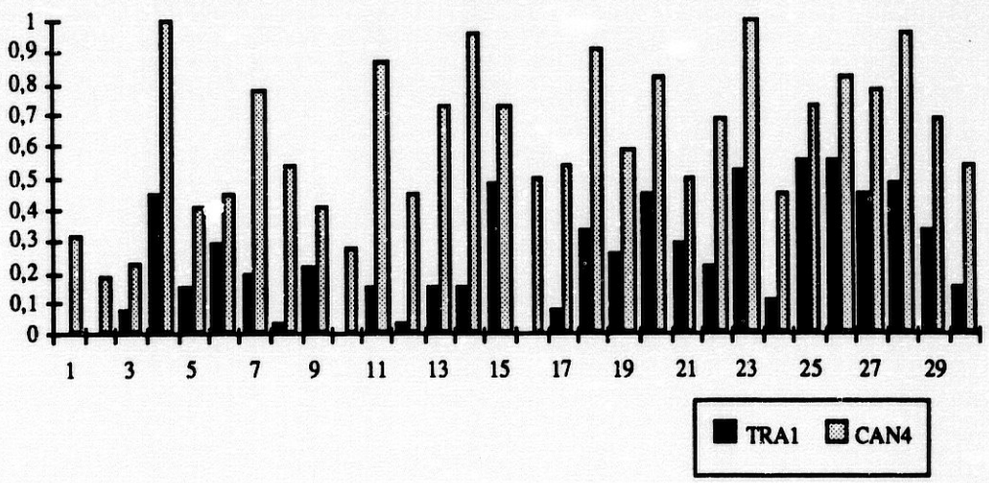
Sólo en las preguntas 5 y 6 Traducción 1 tiene más errores que el grupo experimental, es decir en el uso de los tiempos verbales y en el de las preposiciones.

EXPERIMENTAL 3 VS. TRADUCCION 1



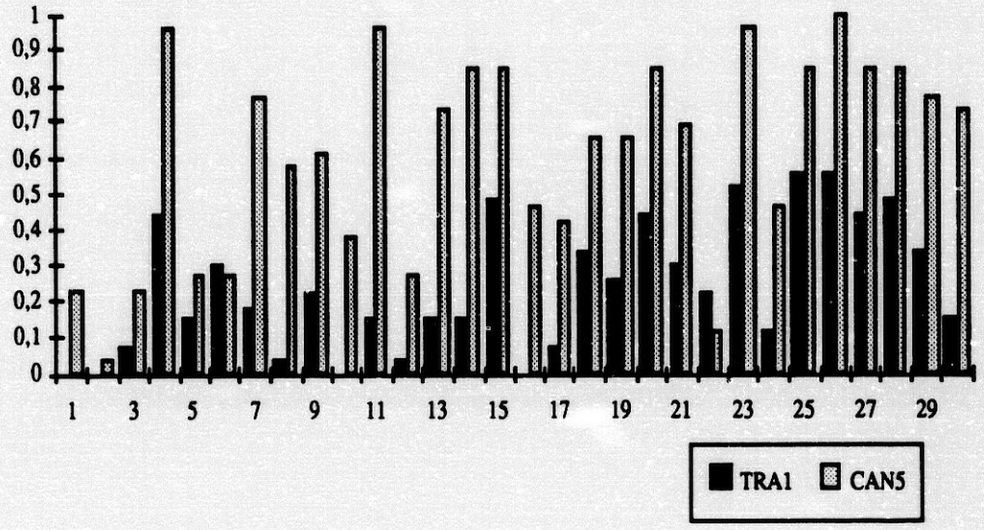
La doble concordancia: 15; y el *Present Perfect + adverbs* es donde el Traducción 1 se encuentra por debajo de este grupo.

EXPERIMENTAL 4 VS. TRADUCCION 1



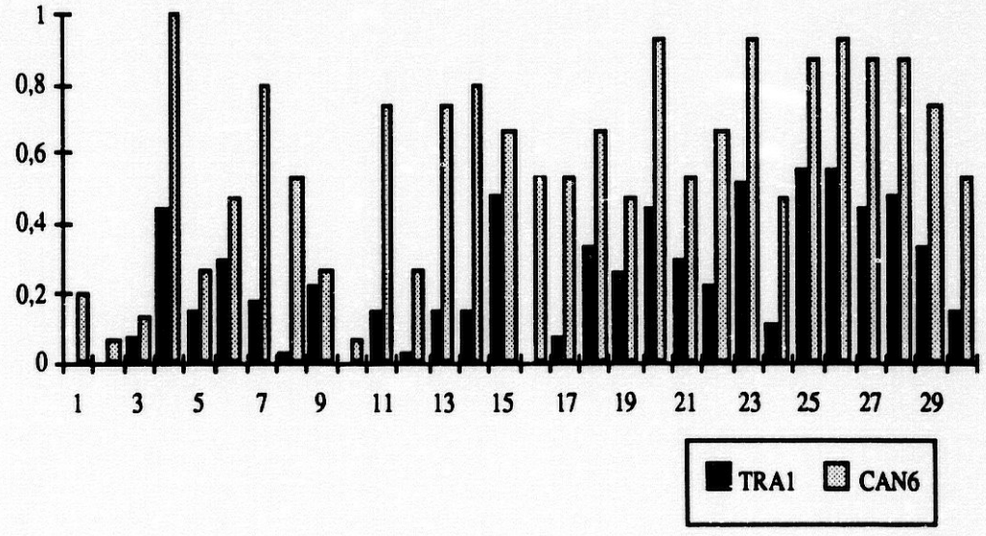
Con respecto a este grupo Traducción 1 no sólo tiene un porcentaje muy inferior de errores sino que podemos observar que, en varias preguntas, la asimilación ha sido total.

EXPERIMENTAL 5 VS. TRADUCCION 1



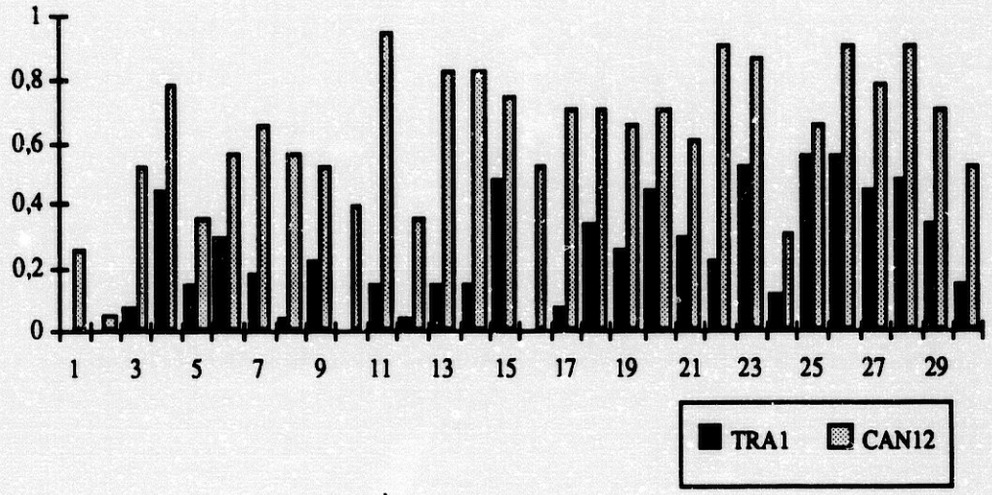
Las preposiciones: y la doble concordancia: 22, son las únicas preguntas en las que Traducción 1 se encuentra por debajo del grupo experimental.

EXPERIMENTAL 6 VS. TRADUCCION 1



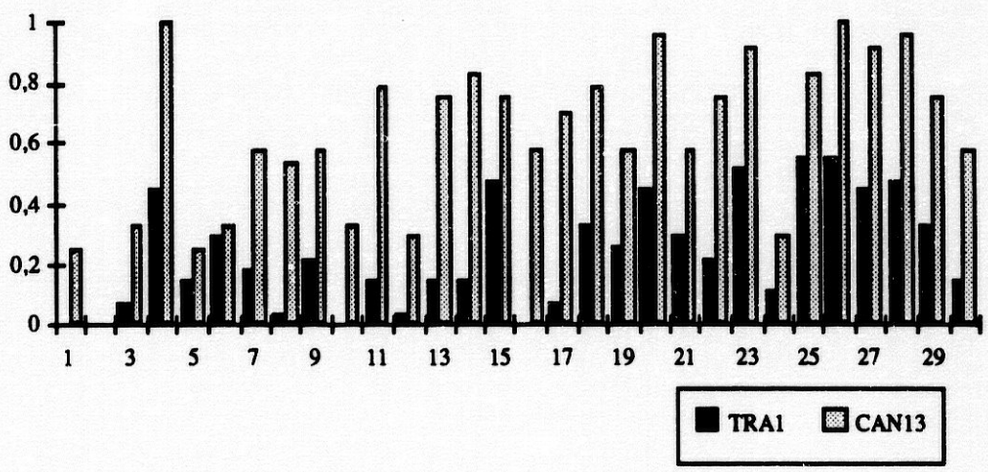
En las treinta preguntas de esta parte Traducción 1 está por encima del grupo experimental, podemos observar que sin embargo hay una simetría.

EXPERIMENTAL 12 VS. TRADUCCION 1



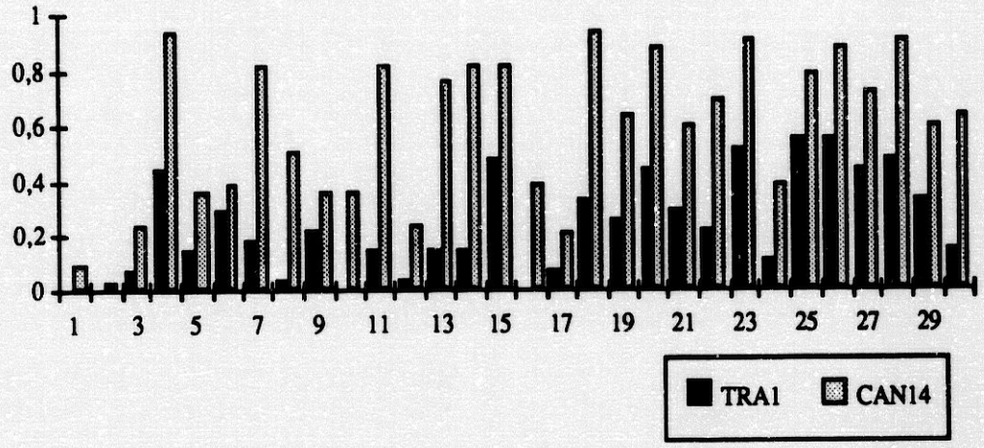
Al igual que con el grupo anterior se encuentra con una ocurrencia de errores inferior al grupo experimental 12; observamos que Traducción 1 donde tiene más errores es en el uso de adverbios en combinación con el pretérito perfecto.

EXPERIMENTAL 13 VS. TRADUCCION 1



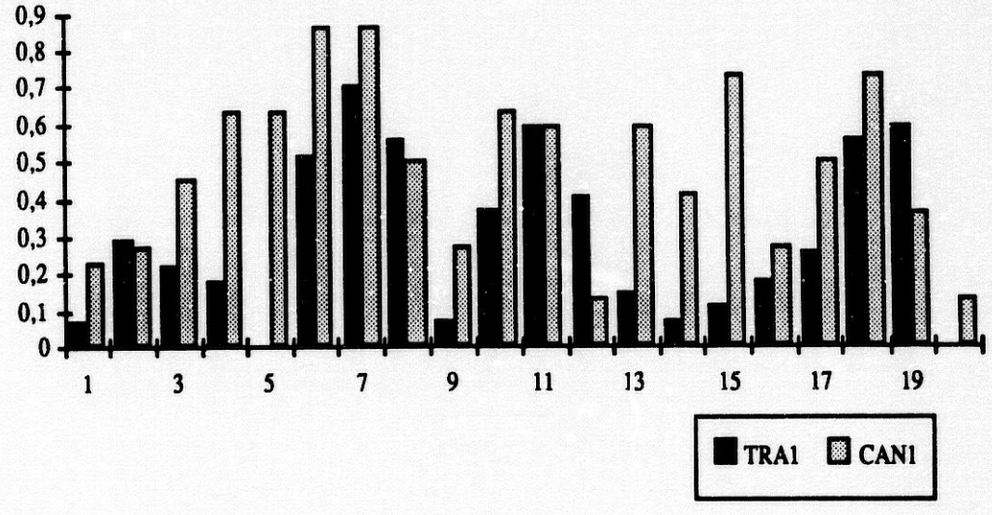
Los verbos de pensamiento como *hope*, *think*, etc. seguidos de *so* también presentan carencias en Traducción 1.

EXPERIMENTAL 14 VS. TRADUCCION 1



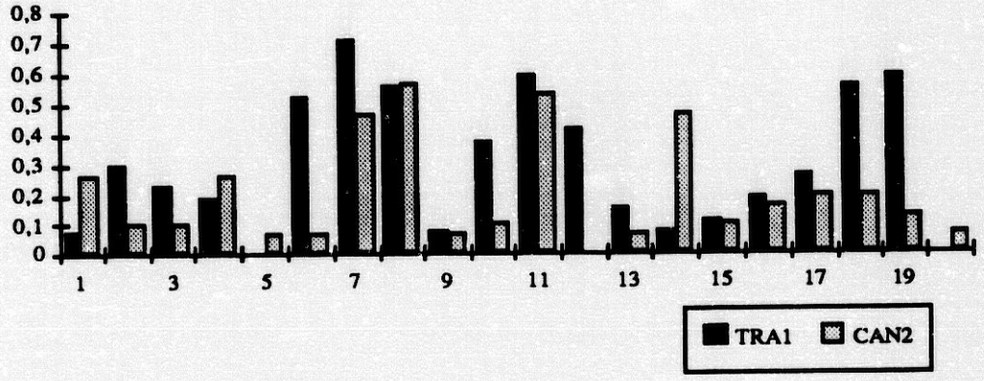
El porcentaje de errores es mucho mayor en el grupo experimental 14 que en Traducción 1.

EXPERIMENTAL 1 VS. TRADUCCION II



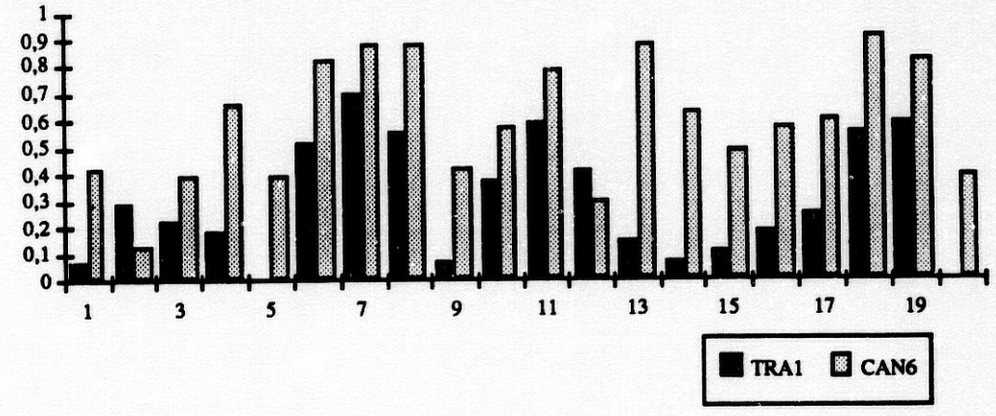
En todas las preguntas el porcentaje de errores es mucho mayor en el grupo experimental. La media del primero es 0,52 y del segundo 0,23; hay tres puntos de diferencia.

EXPERIMENTAL 2 VS. TRADUCCION 1 II

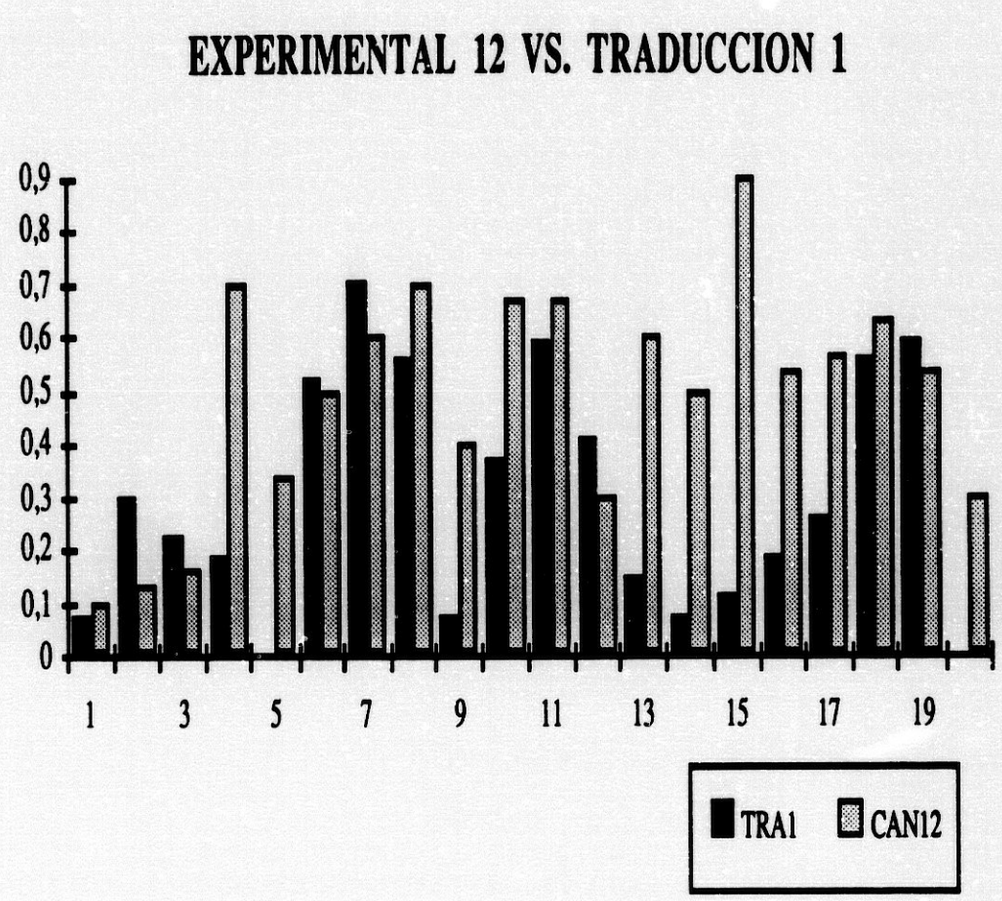


Sólo en cinco preguntas Traducción 1 saca más porcentaje de errores que el grupo experimental. La probabilidad alfa es de 0,002 y la media 0,29 y 0,49 respectivamente. La diferencia es abismal entre ambos grupos, como puede verse en el gráfico y lo confirman la probabilidad alfa, que es 0,000, y las medias, que denotan una diferencia de cinco puntos. En notas el grupo experimental tendría un 3 escaso y Traducción un 7,2.

EXPERIMENTAL 6 VS. TRADUCCION 1



Sólo en la formulación de preguntas: pregunta 2, el grupo de control comete más errores que el grupo experimental, la probabilidad alfa que es 0,000 y las medias que denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 3 escaso y Traducción un 5,9.

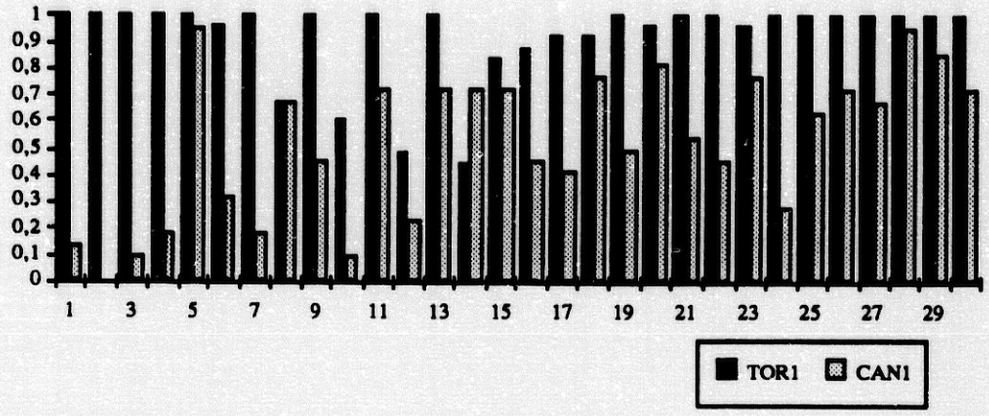


En la formulaciόm de preguntas; en expresiones como *to be bored*: preguntas 3 y 5; descripciones: *what.....like?*; preguntas con verbos modales; y 19: uso de los artículos, es donde las carencias de Traducción, en la segunda parte, son mayores que las del grupo experimental.

Con los grupos de control pertenecientes a la enseñanza pública y de pueblo, únicamente había diferencias notables con tres de los seis grupos que intervenían en la muestra:

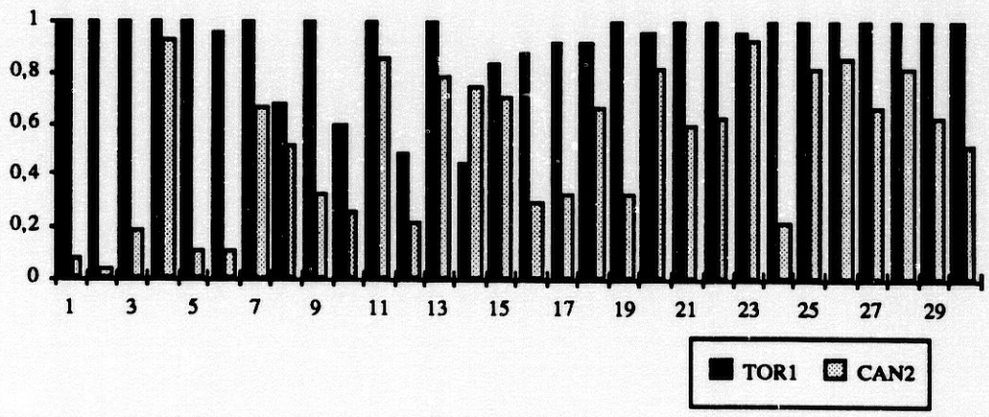
El grupo *Torremolinos 1* presentaba diferencias en la media con todos los grupos experimentales en la primera parte; en la segunda parte además de con estos grupos, presentaba diferencias con los grupos 2, 3, 4, 5, 6 y 13; en la tercera parte, curiosamente no presentaba diferencias con ningún grupo.

EXPERIMENTAL 1 VS. TORREMOLINOS 1



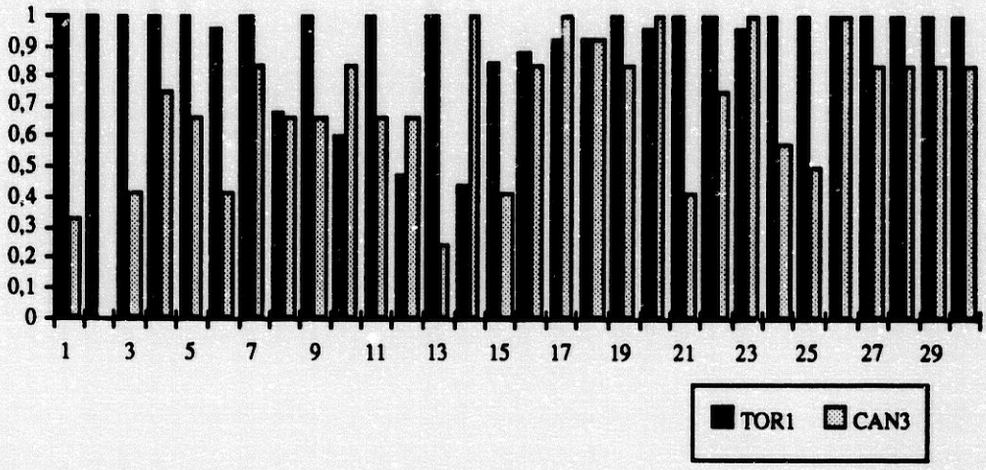
La diferencia de ambos grupos es abismal como lo demuestran los datos estadísticos: la probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 4 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 5,5 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 2 VS. TORREMOLINOS 1



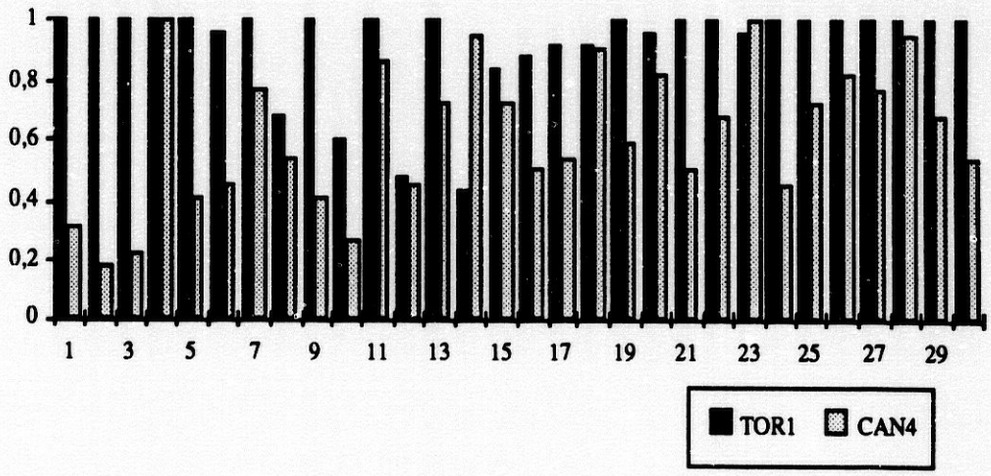
La diferencia de ambos grupos es abismal como lo demuestran los datos estadísticos: la probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 4 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 5,5 y Torremolinos un 0,8. Es sorprendente que entre ese curso y el anterior haya una simetría total, tal es así que al principio pensábamos que había sido un error al pasar los datos; pero observamos que los gráficos son ligeramente diferentes.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 1



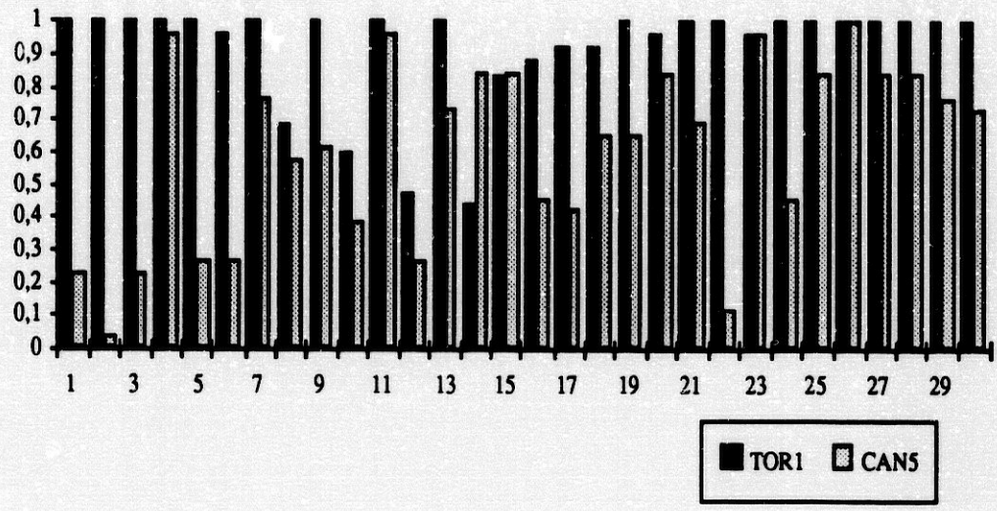
Seguimos observando las mismas diferencias. La probabilidad alfa que es 0,001 y las medias denotan una diferencia de 4 puntos. En notas el grupo experimental saca un 3,1 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 4 VS. TORREMOLINOS 1



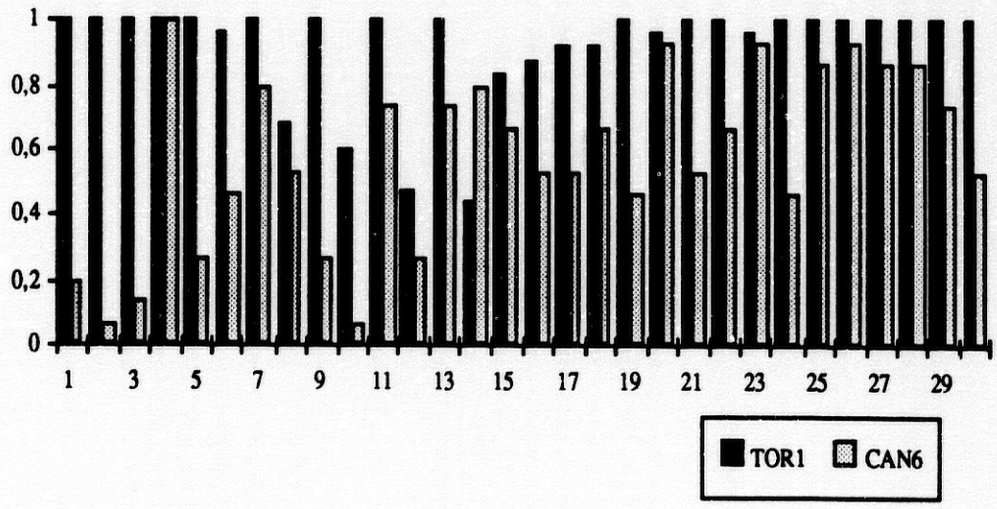
Sólo en los verbos irregulares seguidos de pasado el grupo experimental tiene mayor porcentaje de errores: 23. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 3,8 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 5 VS. TORREMOLINOS 1



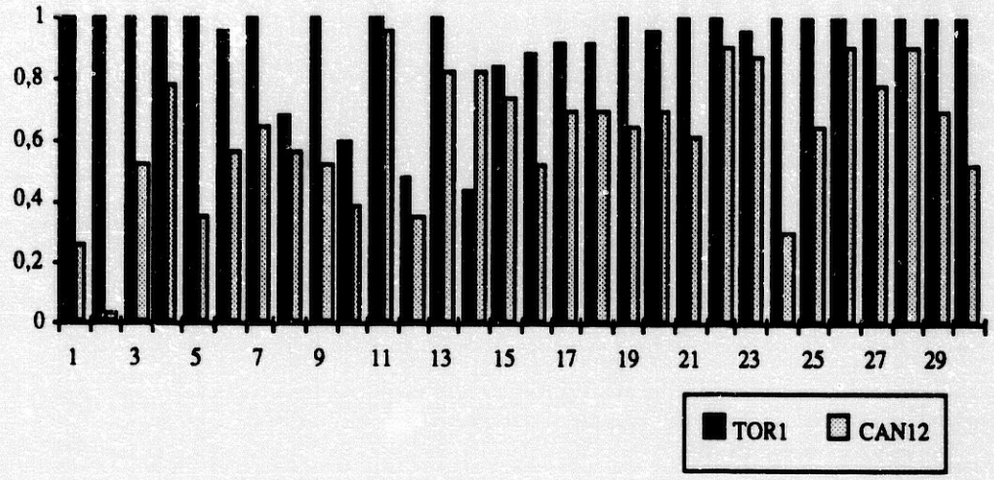
Este grupo no presenta novedades con respecto al grupo anterior. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,9 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 1



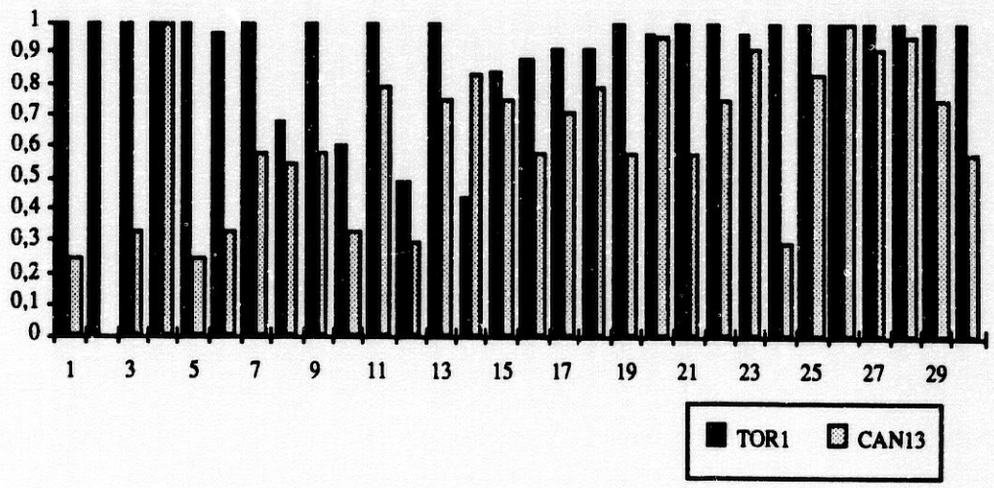
La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 4 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 5,2 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 1



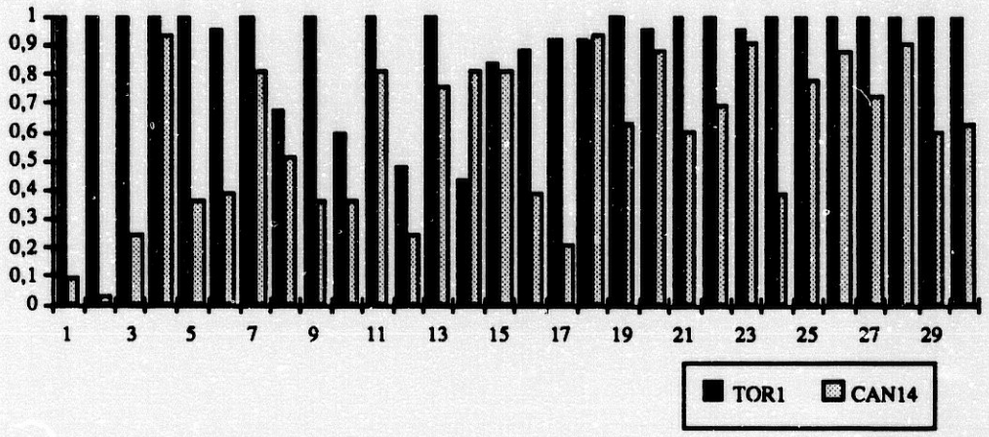
El nivel del grupo experimental sigue siendo más alto. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 3,8 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 1



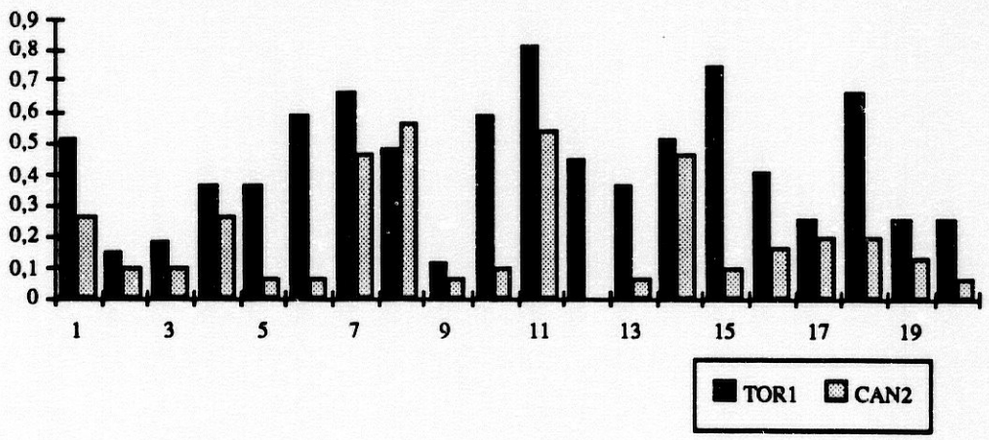
También este grupo tiene un porcentaje menor de errores que el grupo de control. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,8 y Torremolinos un 0,8.

EXPERIMENTAL 14 VS. TORREMOLINOS 1



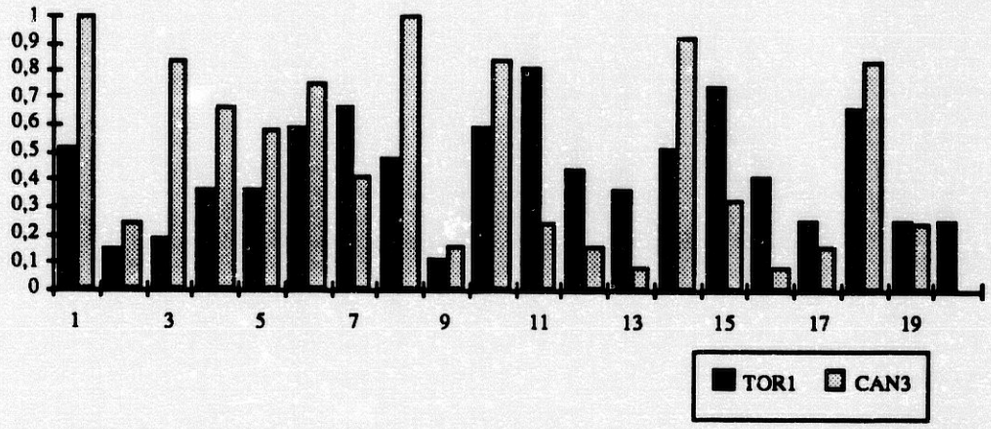
En las preguntas 12 y 19: como expresar acuerdo y ausencia de necesidad con los modales, el grupo experimental tiene más dificultades que el de Torremolinos. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de más de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,1 y Torremolinos un 0,8, igual que en los tres anteriores.

EXPERIMENTAL 2 VS. TORREMOLINOS 1



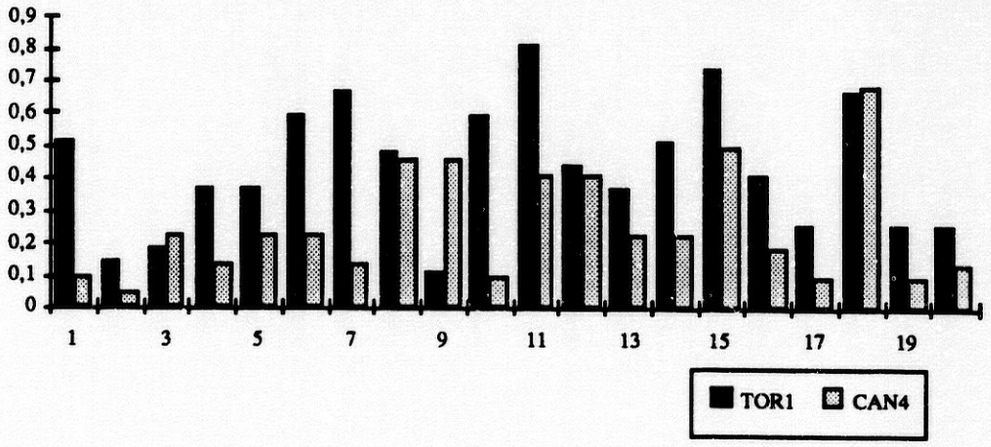
En la segunda parte de la prueba, vemos que las diferencias siguen en la misma línea. La probabilidad alfa que es 0,000 y las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,9 y Torremolinos un 0,8, igual que en los tres anteriores.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 1



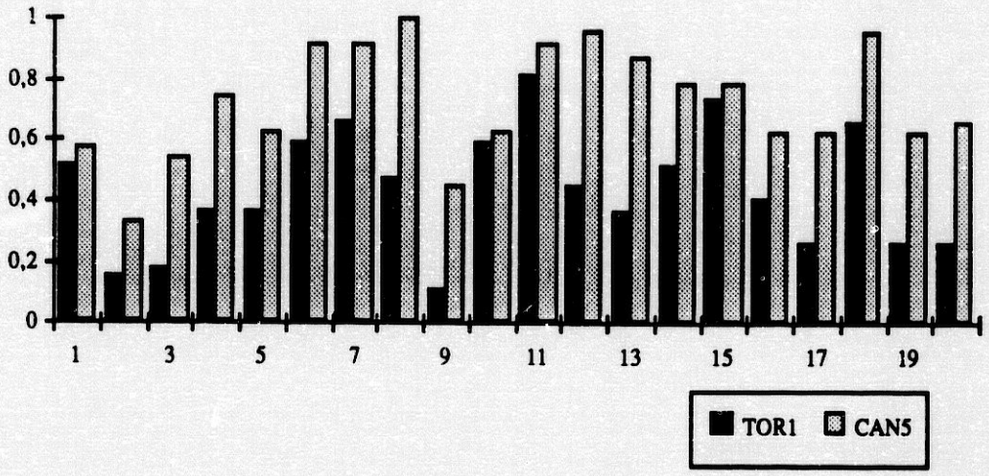
Entre estos dos grupos se acortan las diferencias y vemos que en 11 preguntas el grupo experimental tiene un mayor porcentaje de errores. La probabilidad alfa es 0,602 y por lo tanto muy pequeña. Las medias denotan una diferencia de 0,4 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,9 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 4 VS. TORREMOLINOS 1



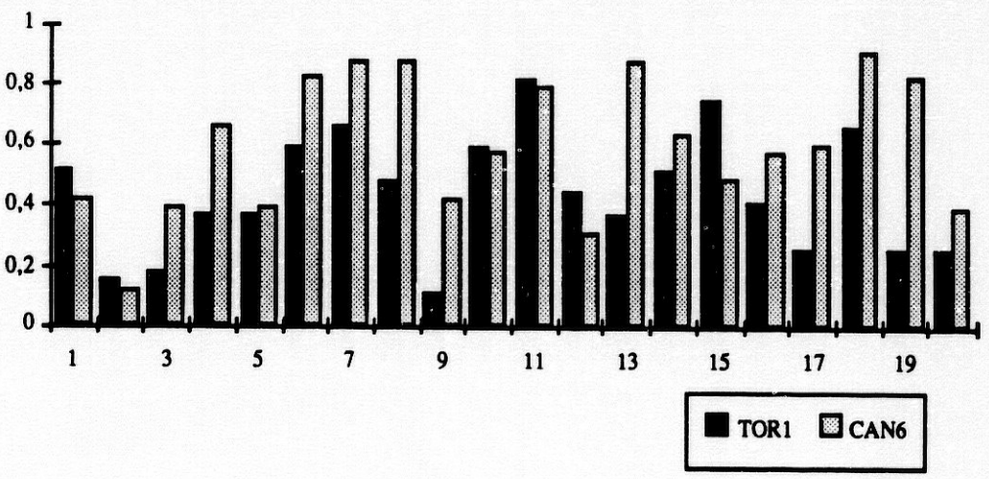
Este grupo sigue la misma línea que el anterior, pero sólo presenta diferencias en dos preguntas: 3 y 18; comparaciones y coletillas. La probabilidad alfa es 0,602 y por lo tanto muy pequeña. Las medias denotan una diferencia de 0,18 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 7,5 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 5 VS. TORREMOLINOS 1



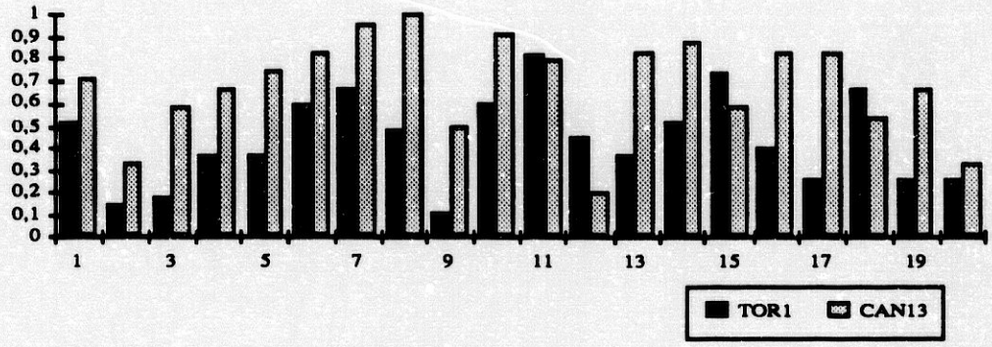
Absolutamente en las 20 preguntas el grupo experimental tiene un nivel más bajo que el de control. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 0,51 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 2, 8 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 1



En 14 preguntas el grupo experimental tiene mayor número de errores. La probabilidad alfa es 0,04. Las medias denotan una diferencia de 0,15 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 4,1 y Torremolinos un 5,3.

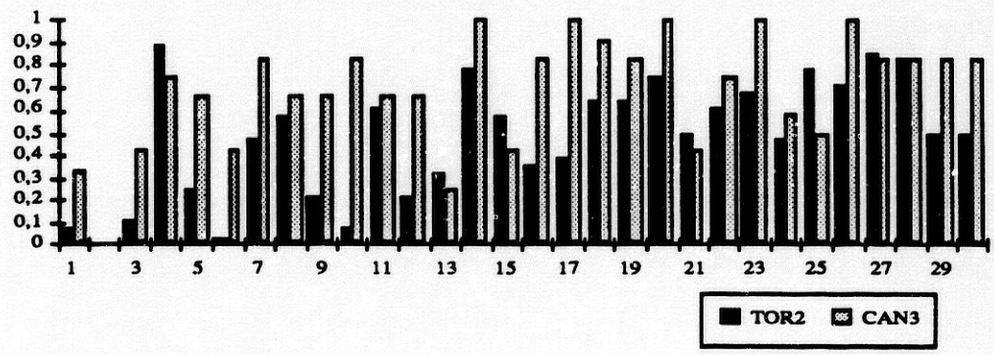
EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 1



Excepto en 5 preguntas el grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 0,24 puntos. En notas el grupo experimental tendría un 3,2 y Torremolinos un 5,3.

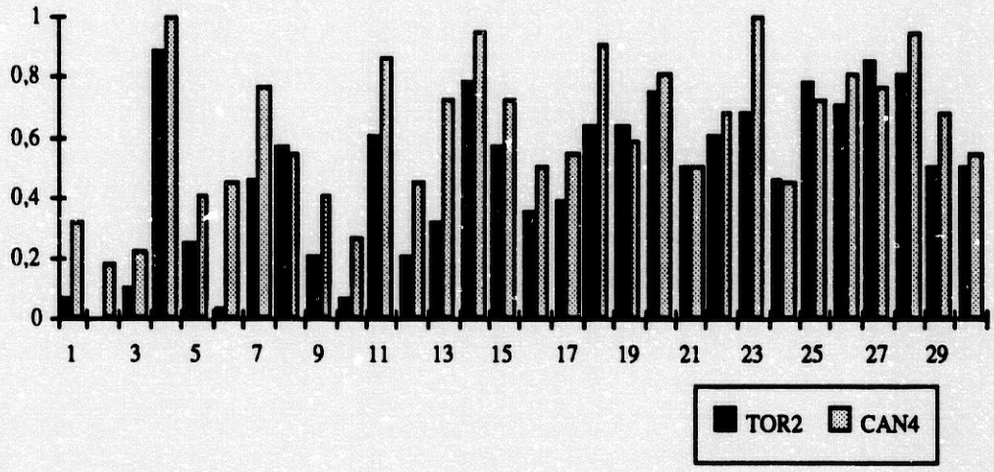
El grupo *Torremolinos 2* presentaba diferencias en la media con todos los grupos experimentales en la la primera parte, excepto con el 1 y con el 2; en la segunda parte presentaba diferencias con los grupos 2, 5, 6, 11, 12 y 14; en la tercera parte, curiosamente no presentabas diferencias con ningún grupo al igual que el anterior.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 2



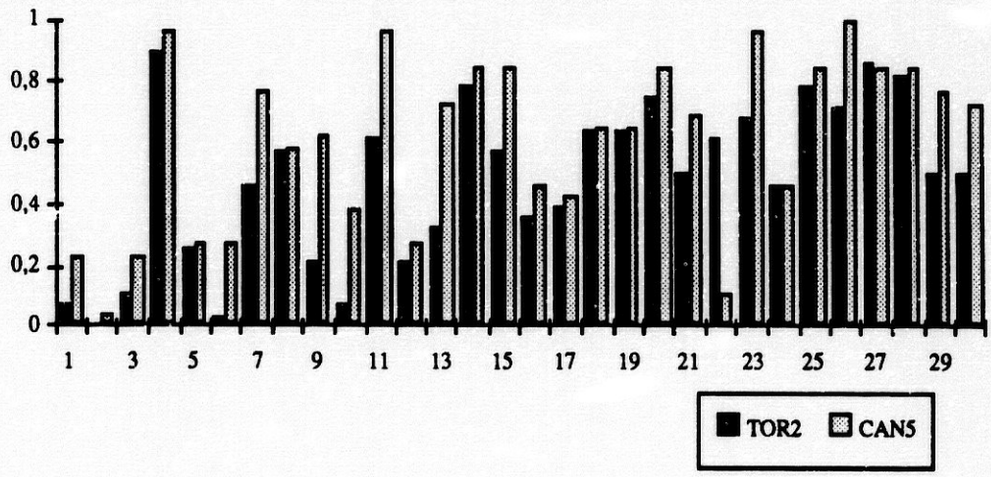
En un 33% de las preguntas el grupo experimental se encuentra por debajo del grupo de control. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 0,21 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,1 y Torremolinos un 6,3.

EXPERIMENTAL 4 VS. TORREMOLINOS 2



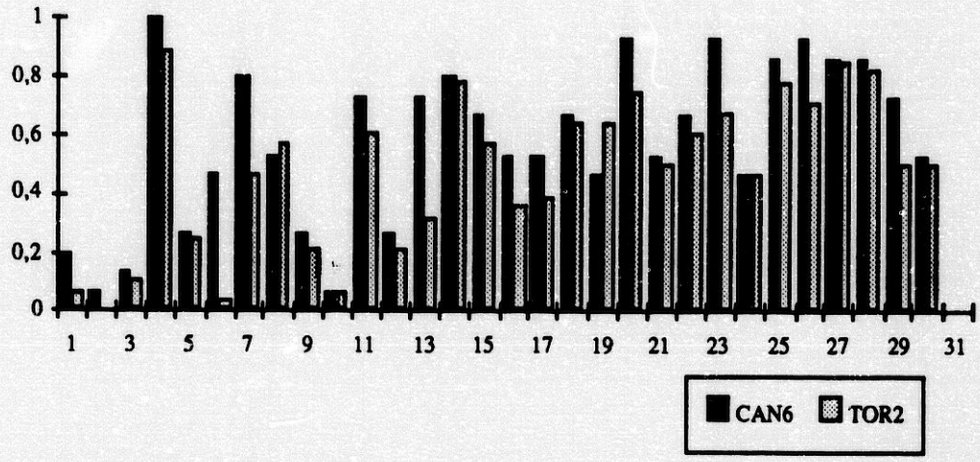
En las preguntas 19 y 25 son las únicas en las que el grupo de control saca mayor porcentaje de errores que el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,149. Las medias denotan una diferencia de 0,04 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,8 y Torremolinos un 6,3.

EXPERIMENTAL 5 VS. TORREMOLINOS 2



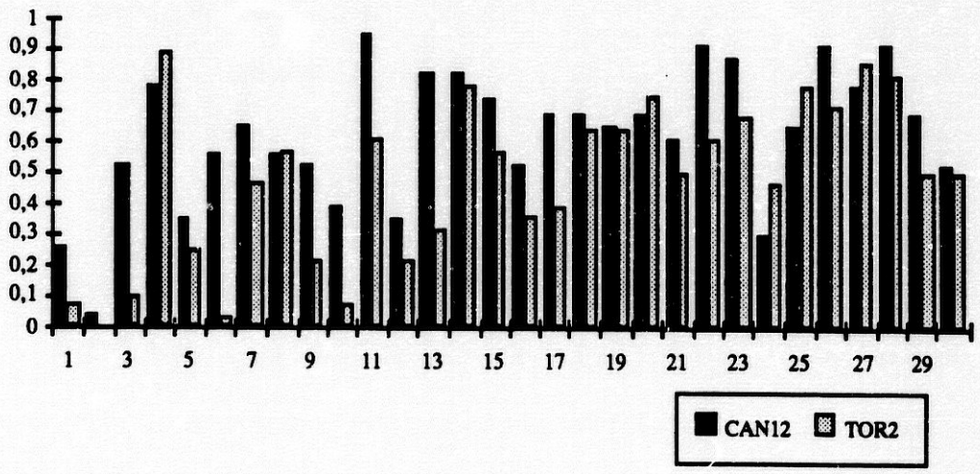
En 6 preguntas el grupo de control tiene más errores que el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,1 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 2



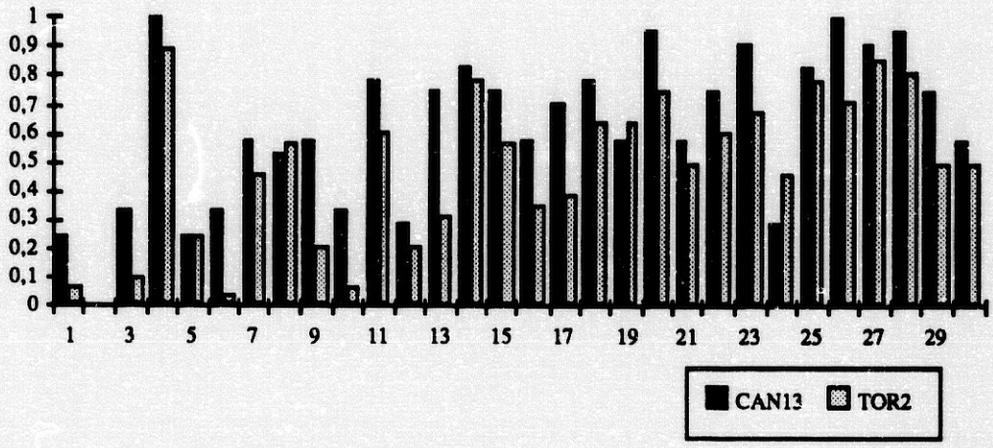
El nivel del grupo experimental es superior al de control en casi todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 0,10 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 6, 2 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 2



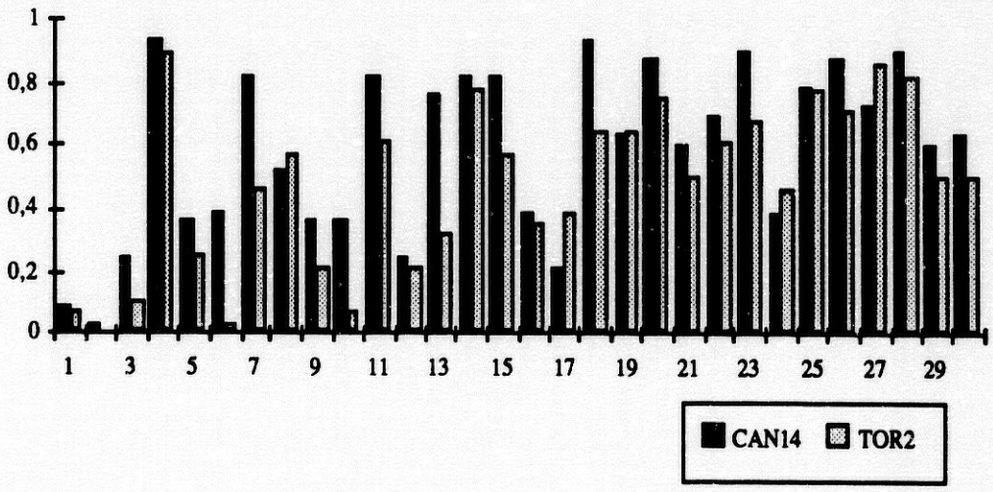
El nivel del grupo experimental tiene más errores que el de control en casi todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de casi 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,8 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 2



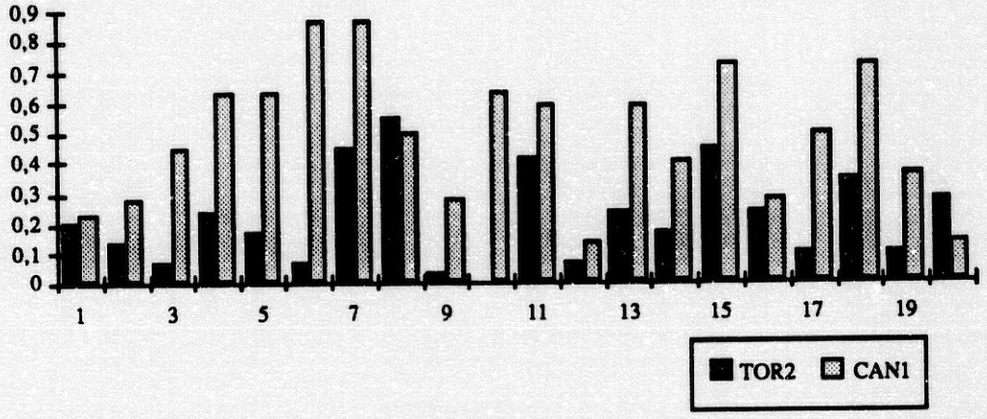
Sólo en 3 preguntas el nivel del grupo experimental es más bajo que el de control. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 1,2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,1 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 14 VS. TORREMOLINOS 2



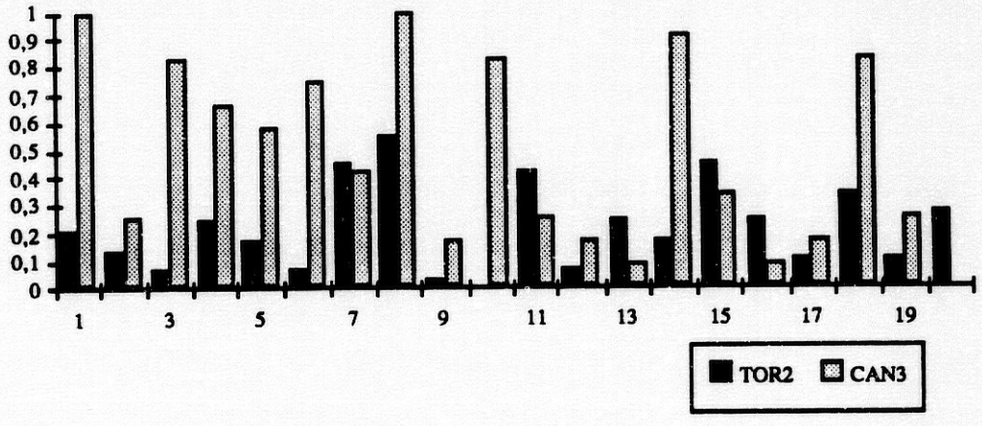
Sólo en el uso de los adverbios de frecuencia: 17 y el del pasado simple con *ago*: 24 el grupo de control tiene más errores que el experimental. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 0,10 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 6, 2 y Torremolinos un 5,3.

EXPERIMENTAL 1 VS. TORREMOLINOS 2



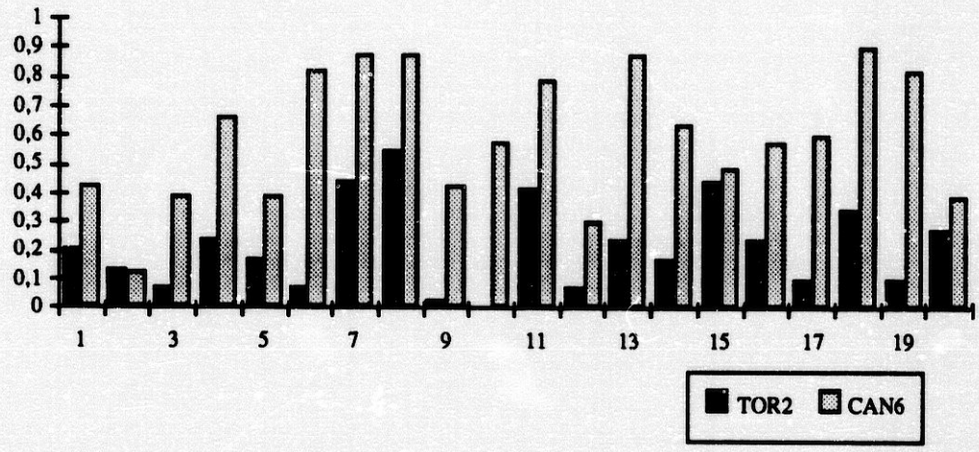
Los adverbios de frecuencia con el presente continuo: 8 y los modales en interrogativa: 20 son los dos escollos en los que el grupo experimental supera al del control en errores. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de más de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 5, 1 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 2



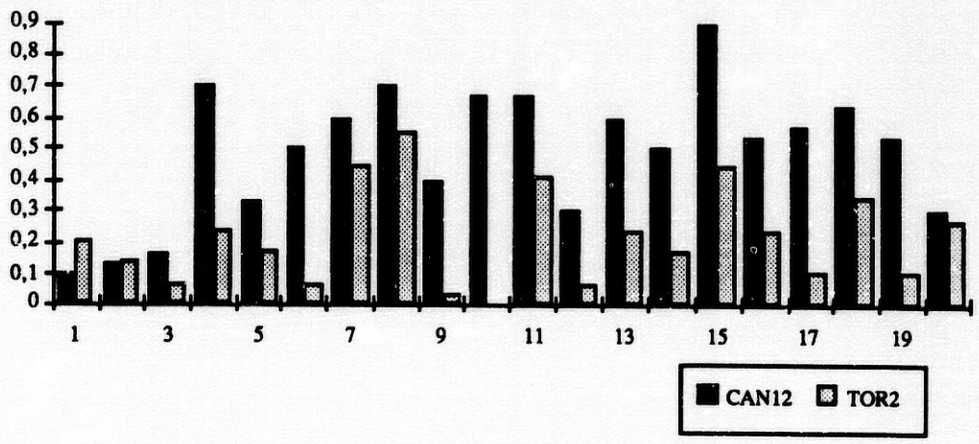
En las descripciones: 7; las frases hechas: 11; y el condicional el grupo de control supera al experimental en errores. La probabilidad alfa es 0,05. Las medias denotan una diferencia de más de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 5, 3 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 2



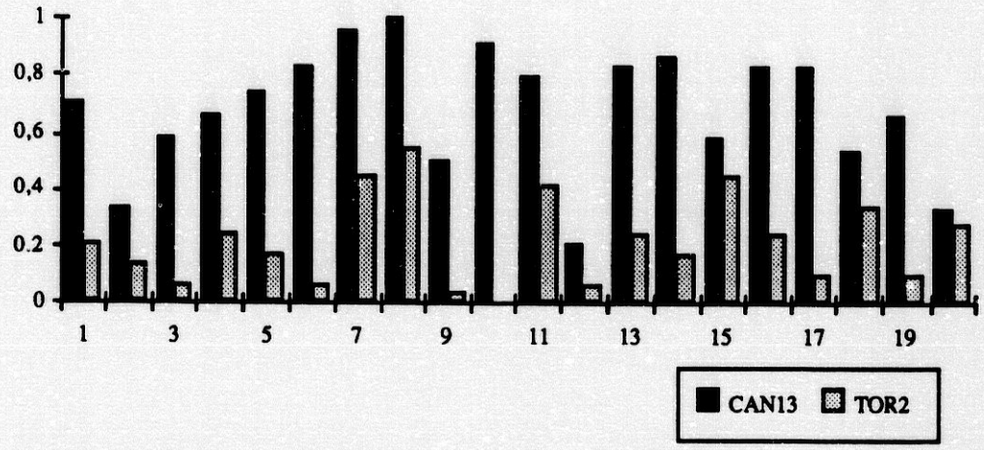
El grupo de control supera al experimental en errores, excepto en la pregunta 2: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 3 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,1 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 2



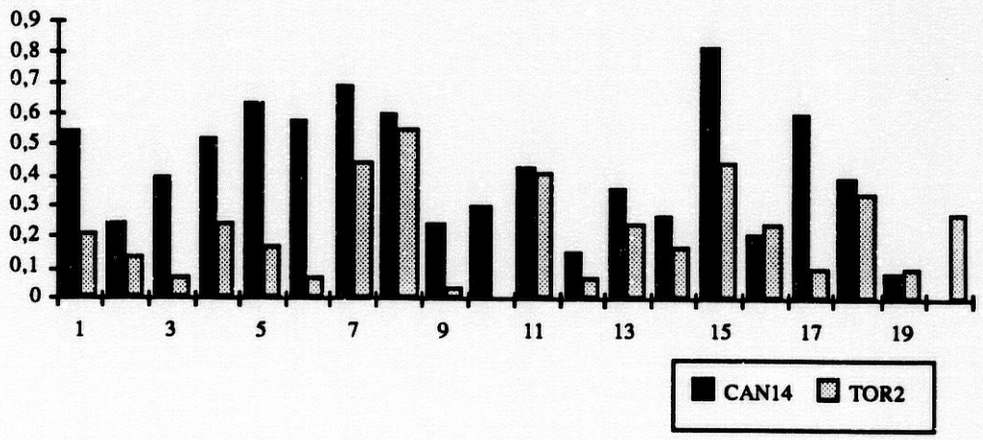
Es evidente que el grupo experimental tiene un nivel más bajo excepto en la pregunta 2, igual que en el anterior. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 5,1 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 2



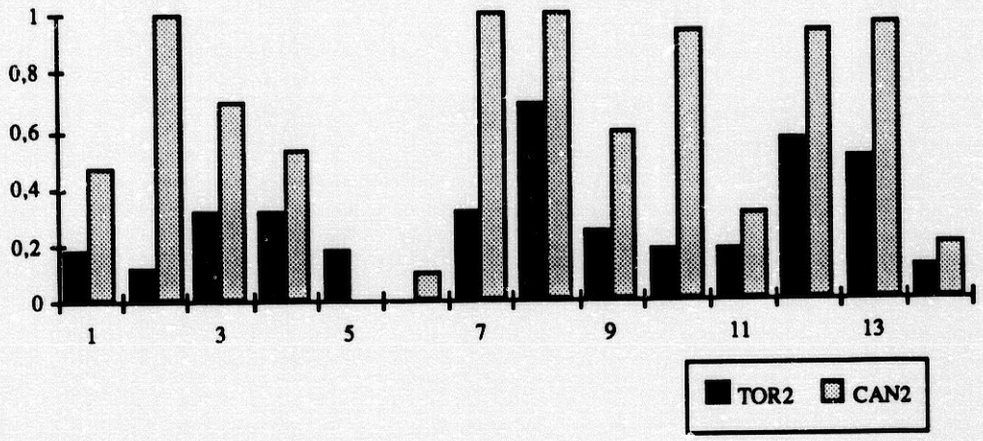
En todas las preguntas el grupo de control supera al experimental. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 4,6 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,2 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 14 VS. TORREMOLINOS 2



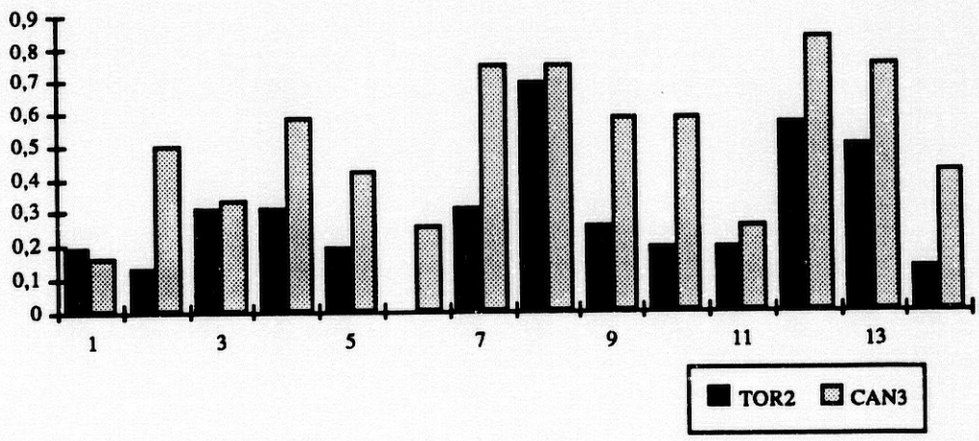
Sólo en dos preguntas el porcentaje de errores es mayor: 16 y 19; cantidades y artículos respectivamente. El grupo de control supera al experimental en errores excepto en la pregunta 2: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,01. Las medias denotan una diferencia de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 6,0 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 2 VS. TORREMOLINOS 2



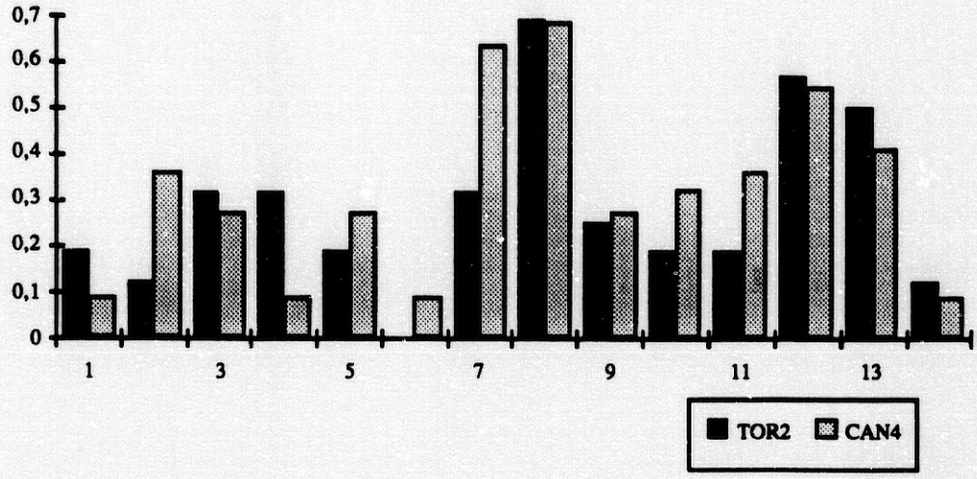
El porcentaje de errores es mayor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,01. Las medias denotan una diferencia de 0,7 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 7,2 y Torremolinos un 6,8.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 2



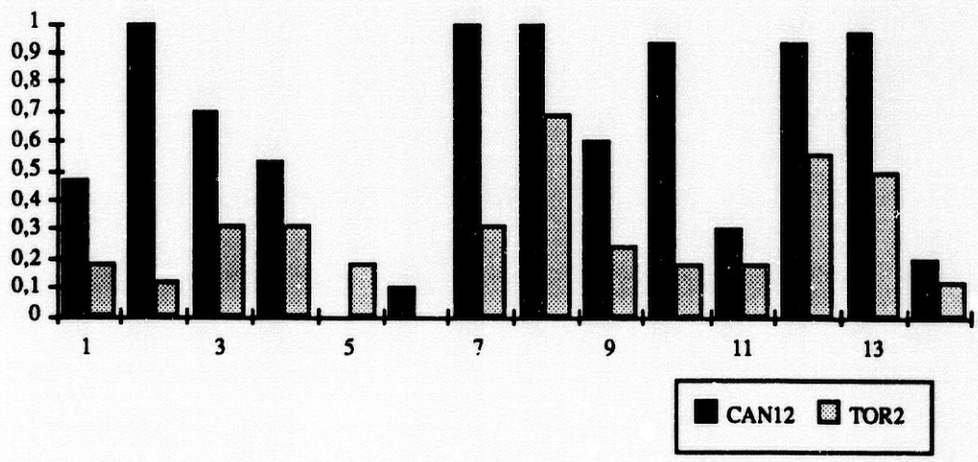
Excepto en la pregunta 1: pasado+ infinitivo,en el grupo experimental el porcentaje de errores es mayor. El grupo de control supera al experimental en errores excepto en la pregunta 2: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 2,1 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,9 y Torremolinos un 6,8.

EXPERIMENTAL 4 VS. TORREMOLINOS 2

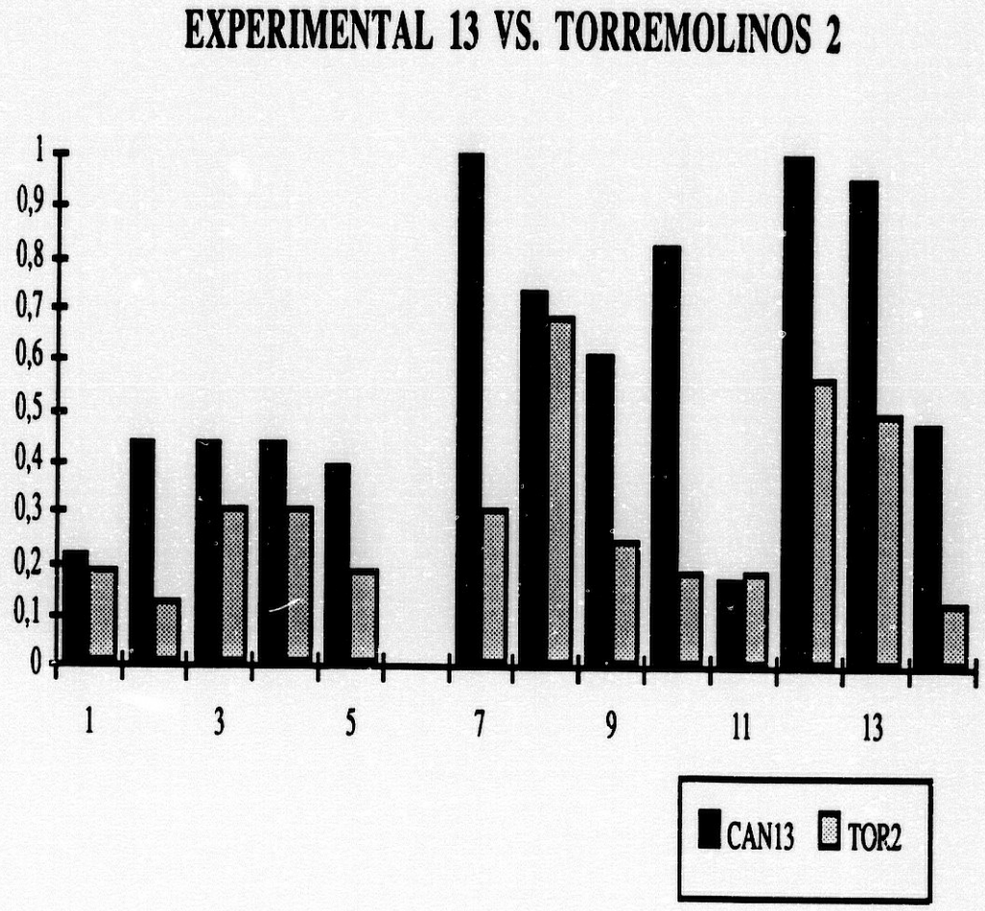


El grupo de control supera al experimental en errores excepto en 6 preguntas; 1, 3, 4, 12, 13 y 14. La probabilidad alfa es 0,319. Las medias denotan una diferencia de 0,4 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 7,8 y Torremolinos un 7,9.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 2



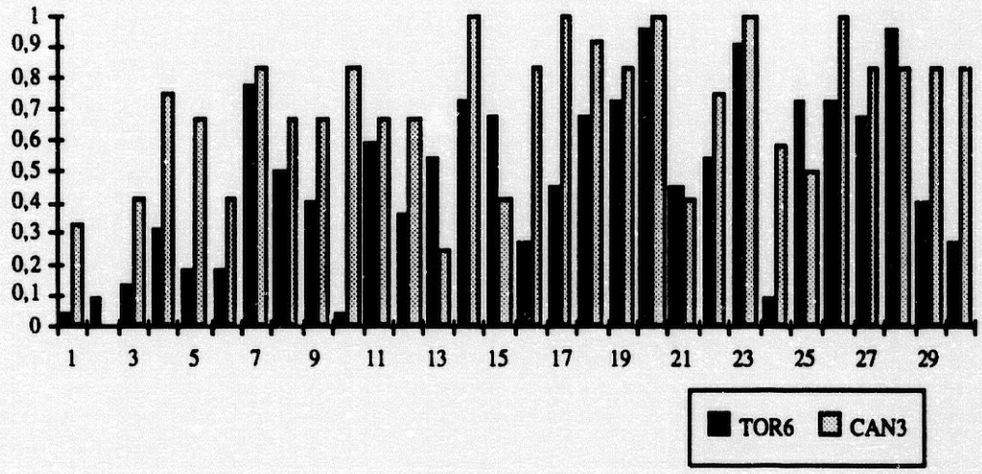
En toda la parte tercera el grupo Torremolinos 2 tiene mayor porcentaje de aciertos. La probabilidad alfa es 0,01. Las medias denotan una diferencia de 4,6 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,8 y Torremolinos un 7,9.



El grupo de control tiene un nivel superior al experimental en todas las preguntas, excepto en la 11: pasado irregular + adverbio. La probabilidad alfa es 0,01. Las medias denotan una diferencia de 3,3 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,6 y Torremolinos un 7,9.

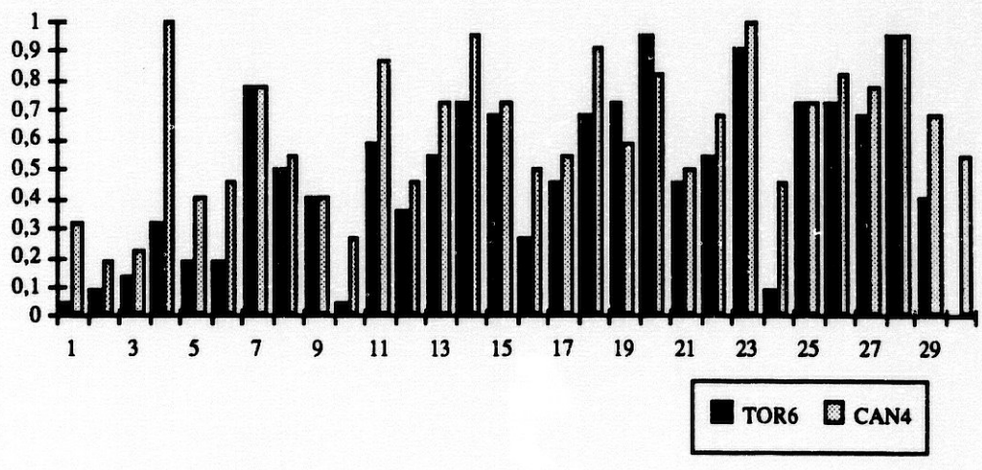
El grupo *Torremolinos 6* presentaba diferencias en la media con todos los grupos experimentales en la primera parte que el grupo anterior; en la segunda parte presentaba diferencias con los grupos 2, 5, 6 y 13; en la tercera parte, con cuatro grupos 2, 3, 12 y 13.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 6



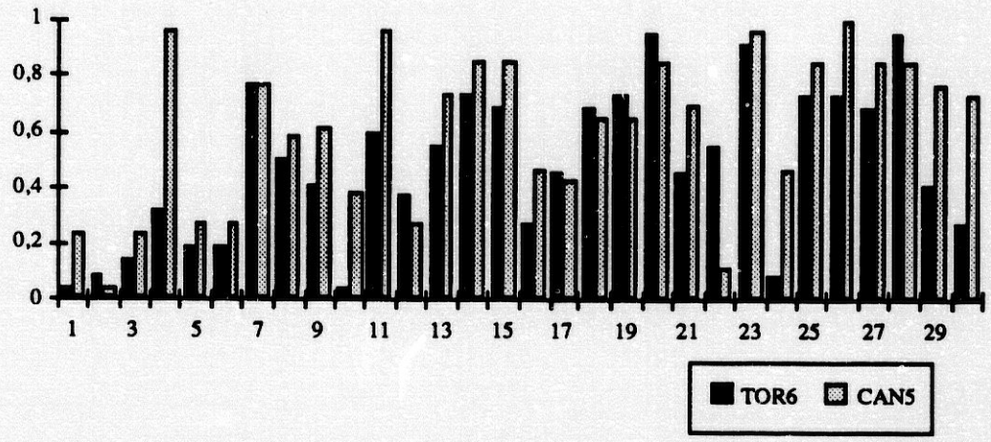
Sólo en 5 preguntas el porcentaje de errores es mayor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,00. Las medias denotan una diferencia de 3,1 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,1 y Torremolinos 6 un 6,2.

EXPERIMENTAL 4 VS. TORREMOLINOS 6



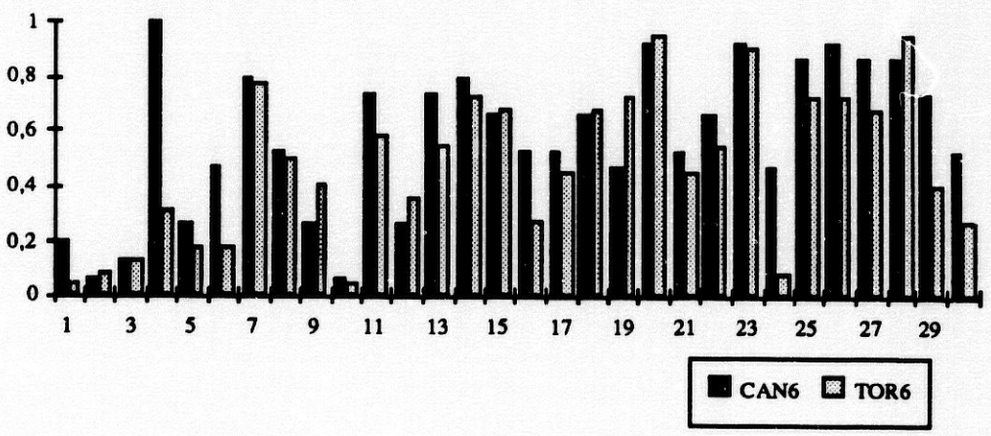
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control, excepto en las preguntas 19 y 20. La probabilidad alfa es 0,000. Las medias denotan una diferencia de 2,6 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,8 y Torremolinos 6 un 6,2.

EXPERIMENTAL 5 VS. TORREMOLINOS 6



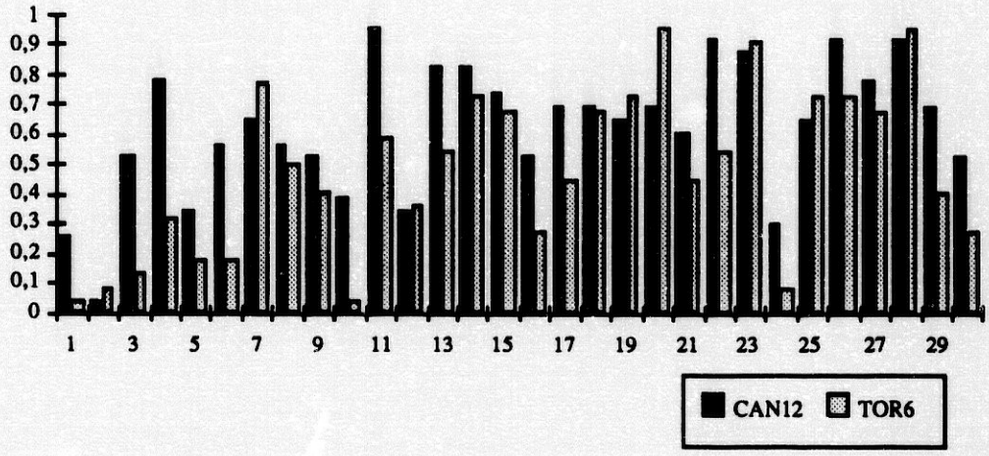
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en las preguntas: 2, 12, 18, 19, 20 y 28. La probabilidad alfa es de 0,002. Las medias denotan una diferencia de casi 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,9 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 6



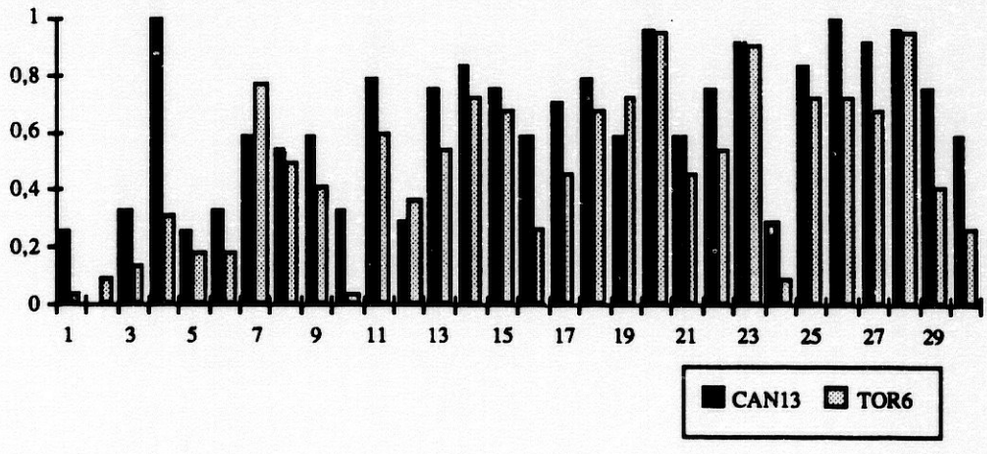
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en las preguntas: 1, 2, 9, 12, 18, y 28. La probabilidad alfa es de 0, 004. Las medias denotan una diferencia de 1 punto. En notas el grupo experimental tiene un 4,2 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 6



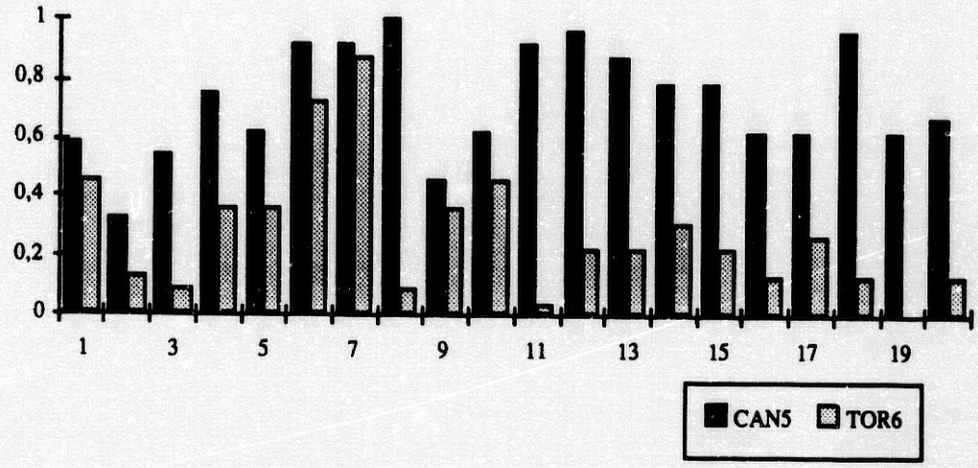
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en las preguntas: 7, 19, 20, 25 y 28. La probabilidad alfa es de 0,000. Las medias denotan una diferencia de casi 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,8 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 6



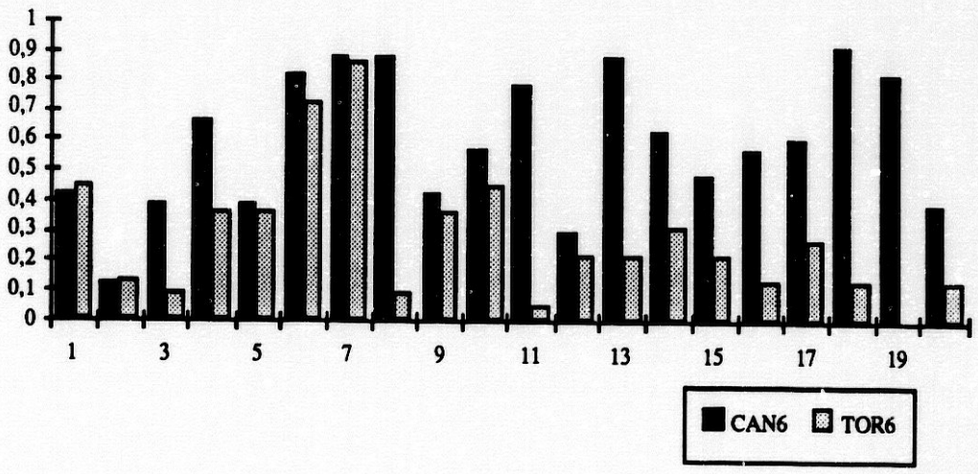
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en tres preguntas: 7, 12, y 19. La probabilidad alfa es de 0,000. Las medias denotan una diferencia de casi 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,9 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 5 VS. TORREMOLINOS 6



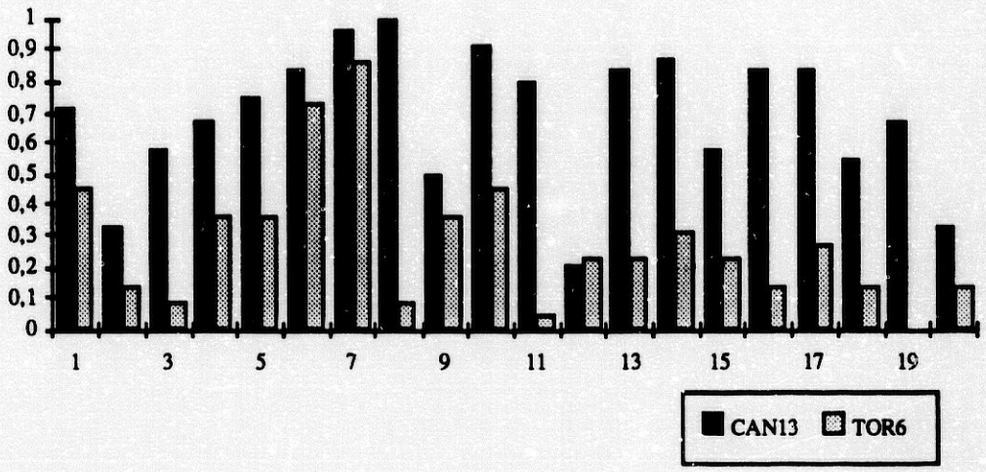
El grupo experimental tiene un nivel más alto que el grupo de control. La probabilidad alfa es de 0,001. Las medias denotan una diferencia de más de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,1 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 6 VS. TORREMOLINOS 6



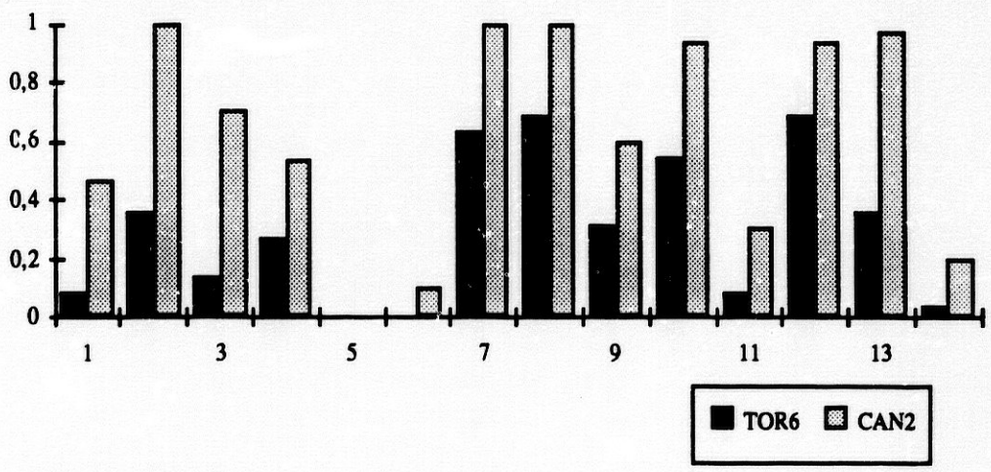
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en dos preguntas: 1 y 2. La probabilidad alfa es de 0, 000 Las medias denotan una diferencia de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,1 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 13 VS. TORREMOLINOS 6



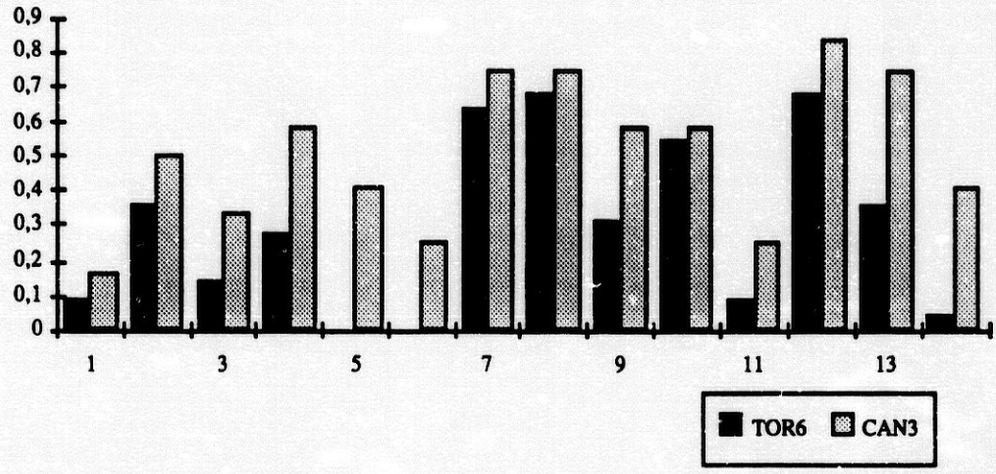
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en la pregunta 12. La probabilidad alfa es de 0, 006. Las medias denotan una diferencia de 1 punto. En notas el grupo experimental tiene un 5,1 y Torremolinos 6 un 5,2.

EXPERIMENTAL 2 VS. TORREMOLINOS 6



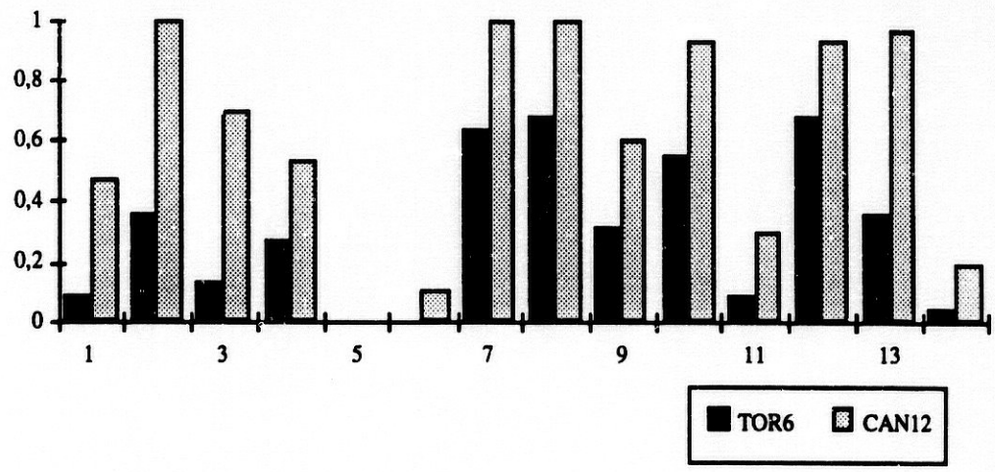
El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control. La probabilidad alfa es de 0,0197 Las medias denotan una diferencia de muy pequeña. En notas el grupo experimental tiene un 7,8 y Torremolinos 6 un 8.

EXPERIMENTAL 3 VS. TORREMOLINOS 6

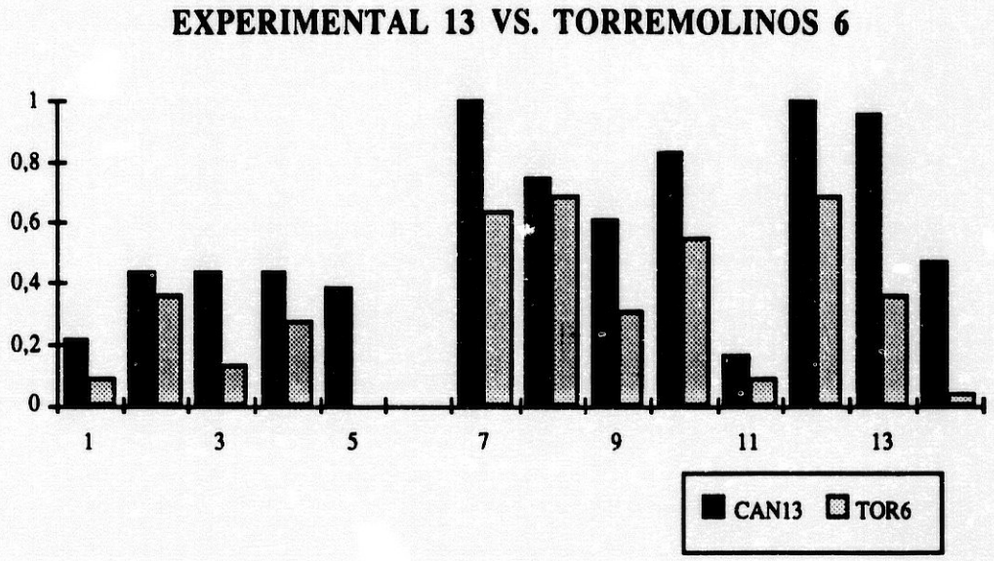


El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control. La probabilidad alfa es de 0,024. Las medias denotan una diferencia de 2,7 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 5,3 y Torremolinos 6 un 8.

EXPERIMENTAL 12 VS. TORREMOLINOS 6



El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control; este último sólo tiene mayor porcentaje de errores en tres preguntas: 7, 12, y 19. La probabilidad alfa es de 0,000 Las medias denotan una diferencia de casi 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 3,9 y Torremolinos 6 un 5,2.



El grupo experimental tiene un nivel más bajo que el grupo de control. La probabilidad alfa es de 0,000. Las medias denotan una diferencia de más de 2 puntos. En notas el grupo experimental tiene un 4,6 y Torremolinos 6 un 7.

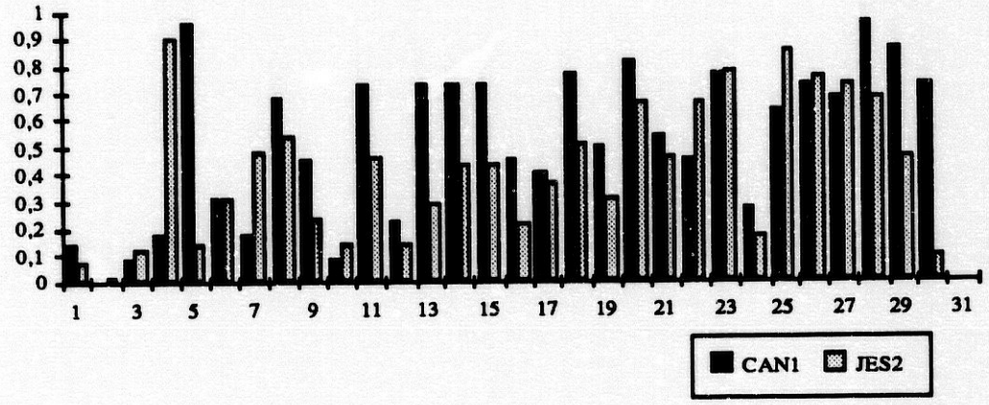
Al estudiar la probabilidad alfa, la media, la moda, etc., pudimos observar que con los colegios privados, objeto de nuestra observación, el centro que había más diferencias era con los Jesuitas[17], mientras que con los Maristas sólo presentaba diferencias con uno de los dos cursos observados. En el colegio San Estanislao de Koska, donde se presentaban mayor porcentaje de diferencias en el test de respuestas múltiples, o primera parte de la prueba había diferencias prácticamente con todos los grupos experimentales excepto con el Cánovas 1 y 2 y el grupo Jesuitas 6 en Part I; en la segunda parte las diferencias eran menores reduciéndose a los grupos 2, 5, 6 y 13 del grupo 1 de dicho centro; al 1, 2, 5, 6 y 13 del grupo 2; al 1, 3, 5, 6, 12, 13 y 14 del grupo 3; el grupo 4 presentaba exactamente el mismo perfil de diferencias respecto a los grupos experimentales que el Jesuitas 3.

En el grupo de control *Jesuitas 1* encontramos diferencias sólo con cuatro grupos en Part II y en Part III.

---

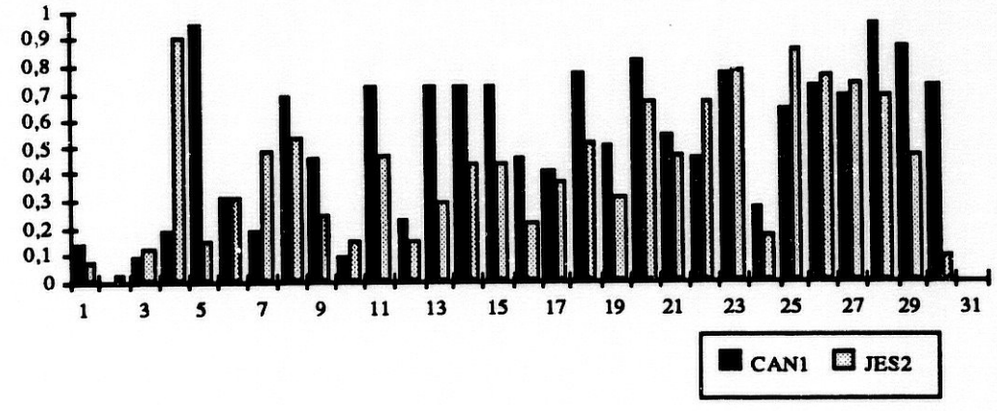
[17] Dado el gran número de gráficos sólo presentaremos de los dos centros privados aquellos en los que en un mismo grupo presenten diferencias en las tres partes, aunque el resto de ellos se encuentran disponibles.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 1



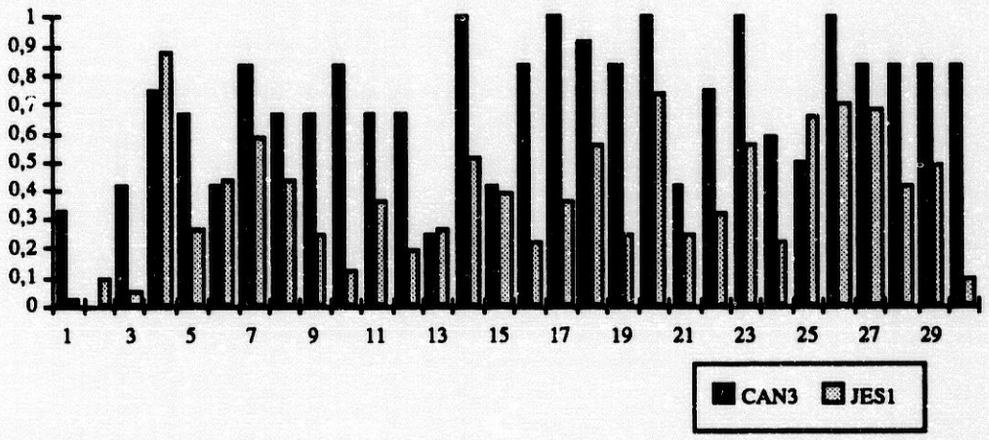
El grupo objeto de nuestra observación tiene un nivel más bajo y en la pregunta donde más se nota esta diferencia es en la 4: como expresar preferencias. La diferencia en la media de ambos grupos es de 1 punto. La probabilidad alfa es 0,007. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,41; y la del grupo experimental es 0,52.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 2



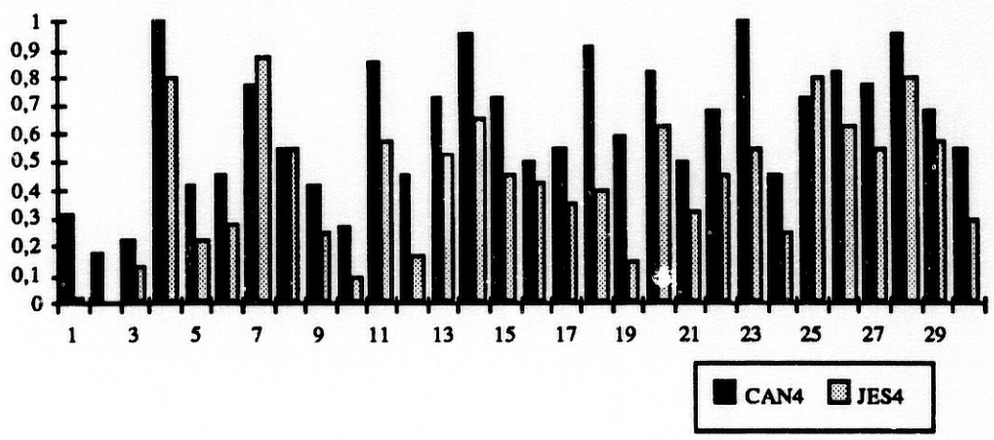
El grupo objeto de nuestra observación tiene un nivel más bajo y en las preguntas donde más se nota esta diferencia es en la 4: como expresar preferencias y además en la 7: descripciones. La diferencia en la media de ambos grupos es de 1 punto. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,41; y la del grupo experimental es 0,52.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 1



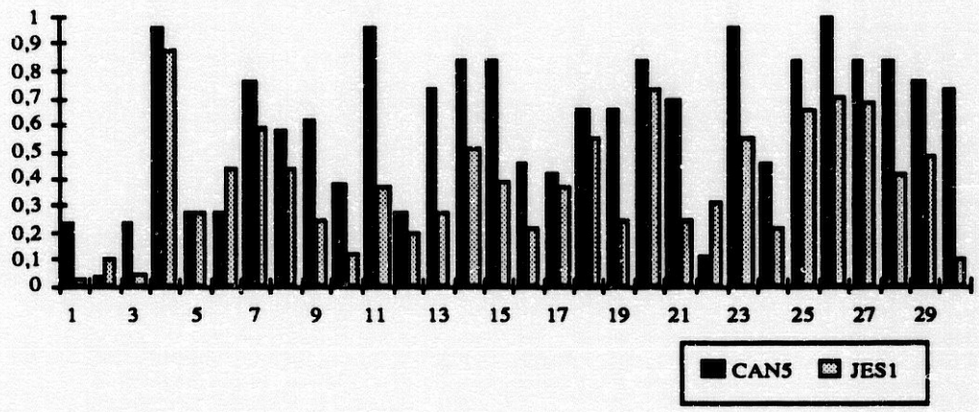
El grupo objeto de nuestra observación tiene un nivel más bajo y en las preguntas donde más se nota esta diferencia es en la 4: como expresar preferencias y además en la 5: los tiempos. La diferencia en la media de ambos grupos es de más de 3 puntos. La probabilidad alfa es 0,00. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37; y la del grupo experimental es 0,69.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 1



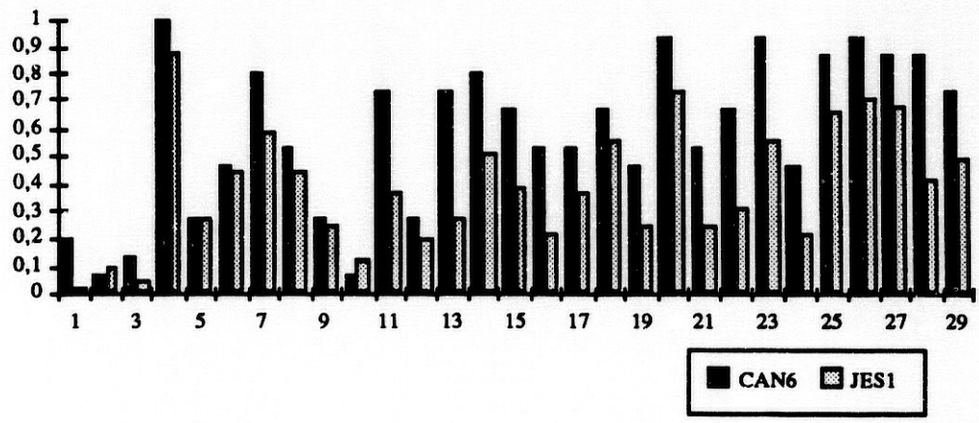
El grupo objeto de nuestra observación tiene un nivel más bajo. La diferencia en la media de ambos grupos es de casi 3 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37; y la del grupo experimental es 0,62.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 1



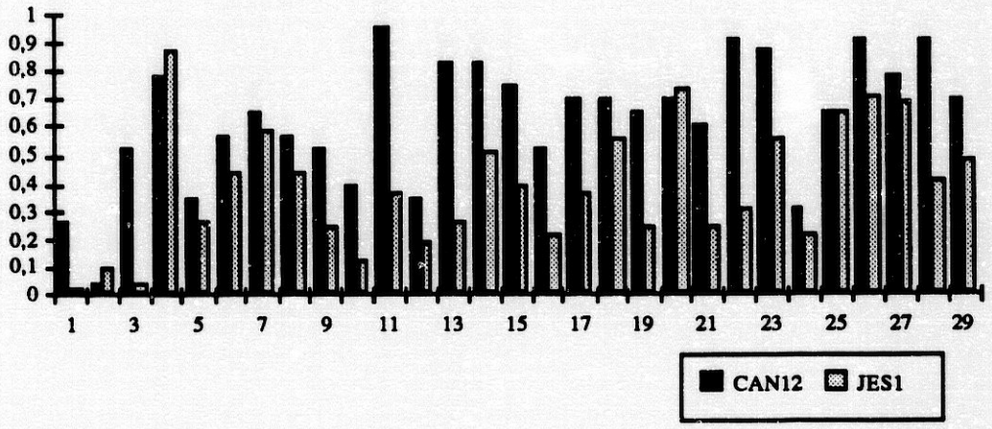
El grupo objeto de nuestra observación tiene un nivel más bajo y en la pregunta donde más se nota esta diferencia es en la 6: las preposiciones. La diferencia en la media de ambos grupos es de 2,3 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,61; y la del grupo experimental es 0,37.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 1



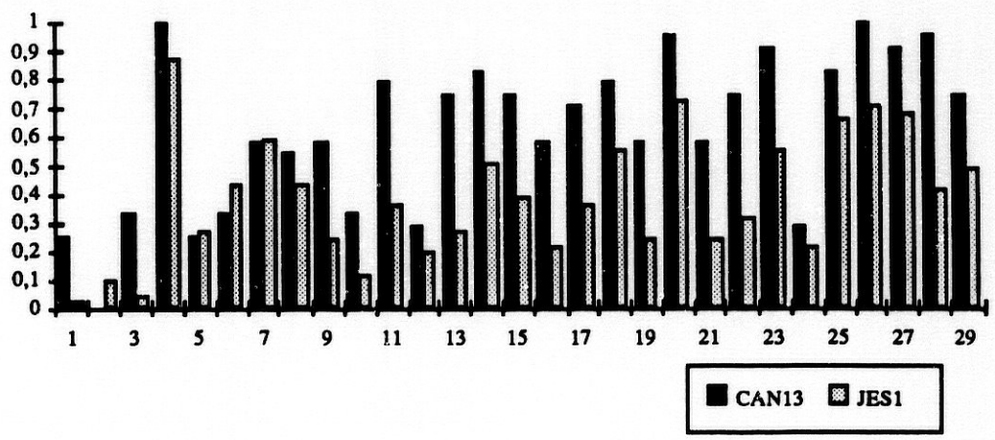
El grupo experimental tiene un nivel más bajo y en la pregunta donde más se nota esta diferencia es en la 2: formulación de preguntas. La diferencia en la media de ambos grupos es de 1,6 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,58 y la del grupo experimental es 0,41.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 1



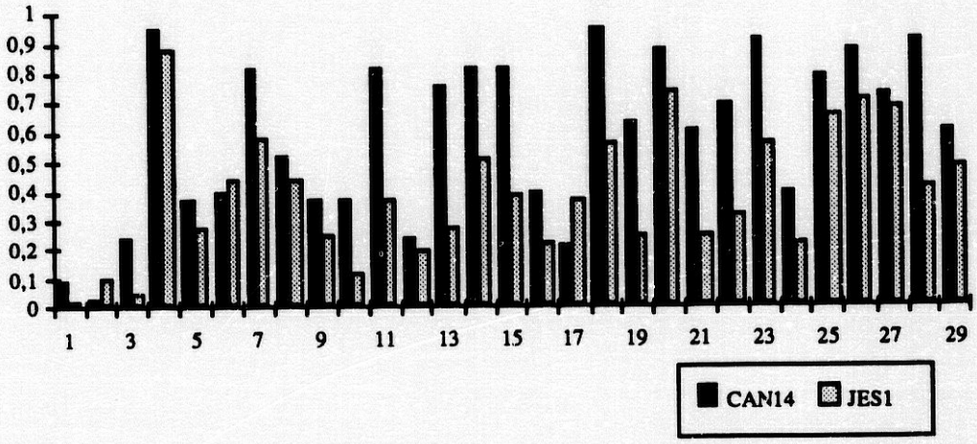
El grupo experimental tiene un nivel más bajo y en la pregunta donde más se nota esta diferencia es en la 2: formulación de preguntas. La diferencia en la media de ambos grupos es de 2,4 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,62 y la del grupo experimental es 0,37.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 1



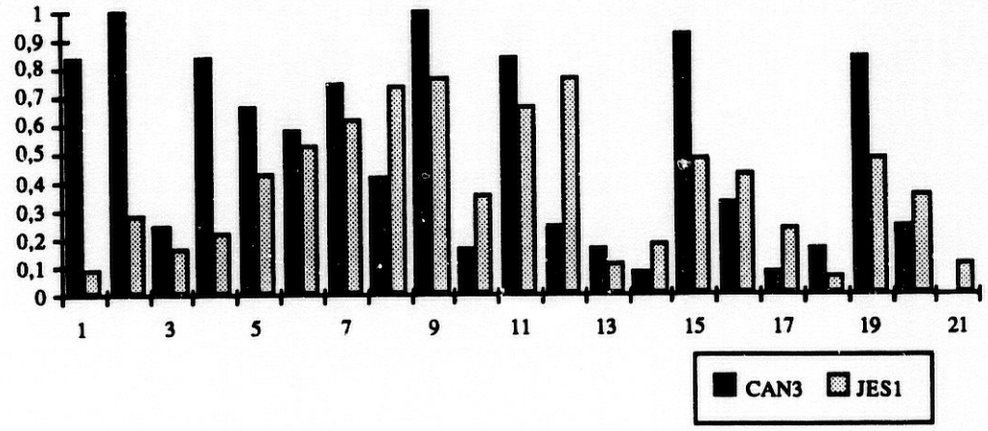
El grupo experimental tiene un nivel más bajo. La diferencia en la media de ambos grupos es de 2,4 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,62 y la del grupo experimental es 0,37.

EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 1



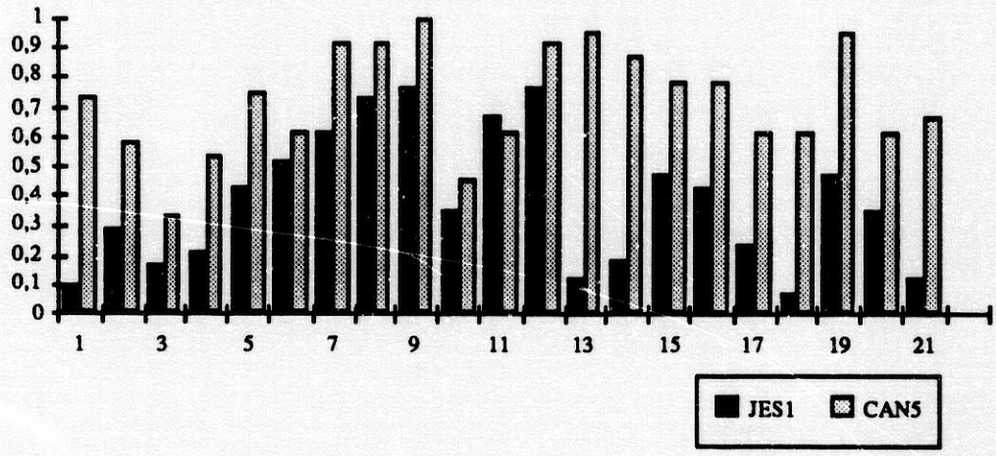
El grupo experimental tiene un nivel más bajo. La diferencia en la media de ambos grupos es de casi 3 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,27 y la del grupo experimental es 0,59.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 1



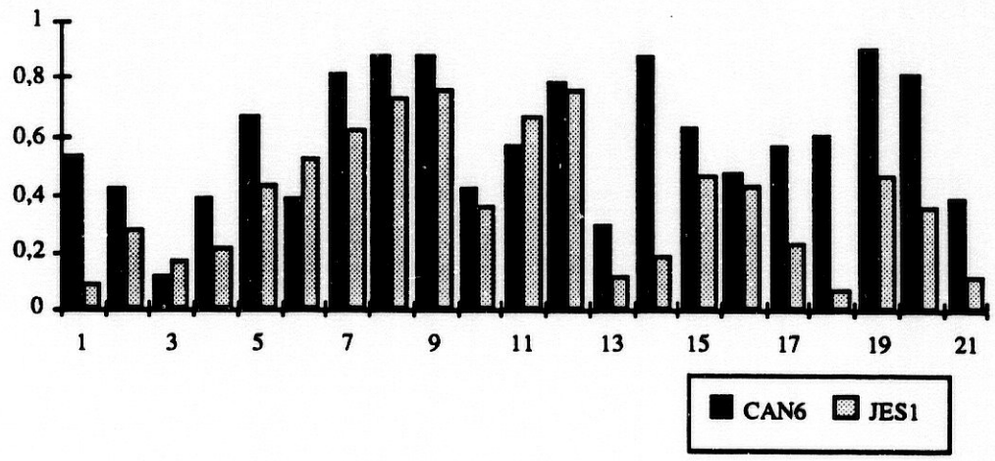
El grupo control tiene un porcentaje mayor de errores en las preguntas 8, 10, 12, 14, 16 y 17. La diferencia en la media de ambos grupos es de 2,4 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,62 y la del grupo experimental es 0,37.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 1



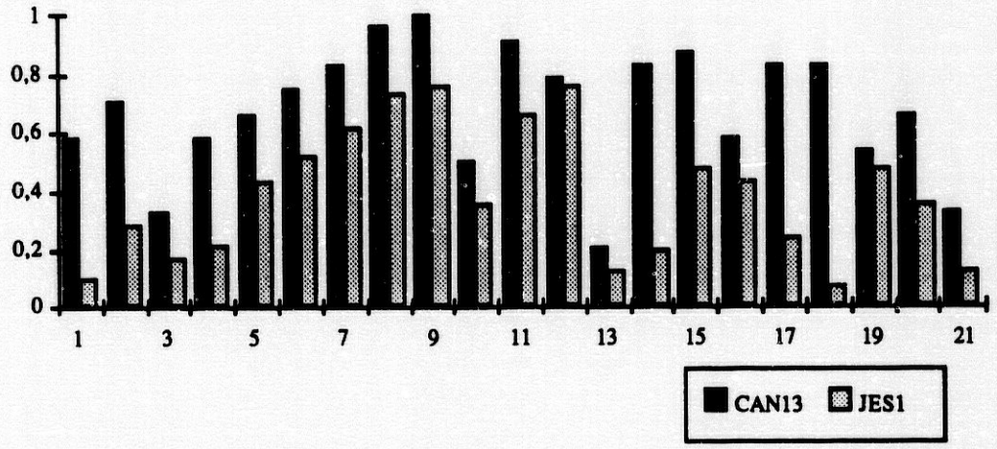
El grupo control tiene un porcentaje mayor de errores en la pregunta 11: frases hechas. La diferencia en la media de ambos grupos es de 3,2 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,72.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 1



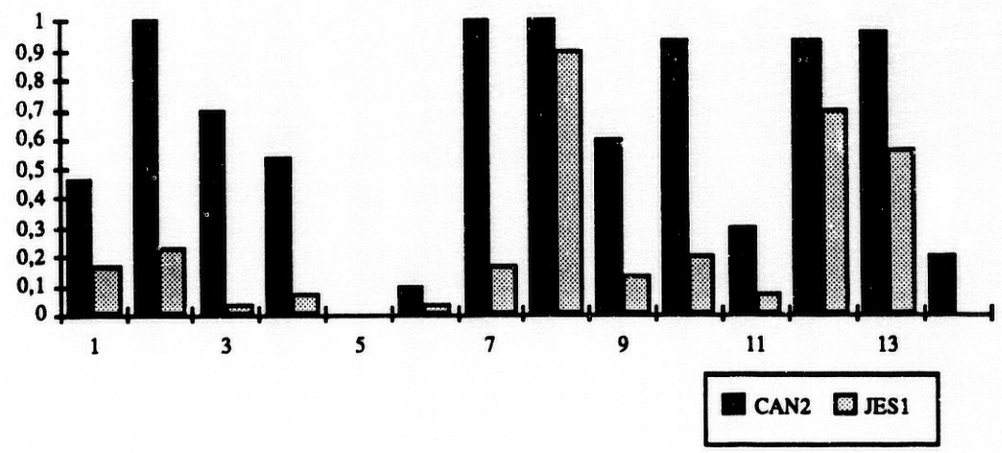
El grupo control tiene un porcentaje mayor de errores en las preguntas 3, 6, y 11. La diferencia en la media de ambos grupos es de 1,9 puntos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,59.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 1



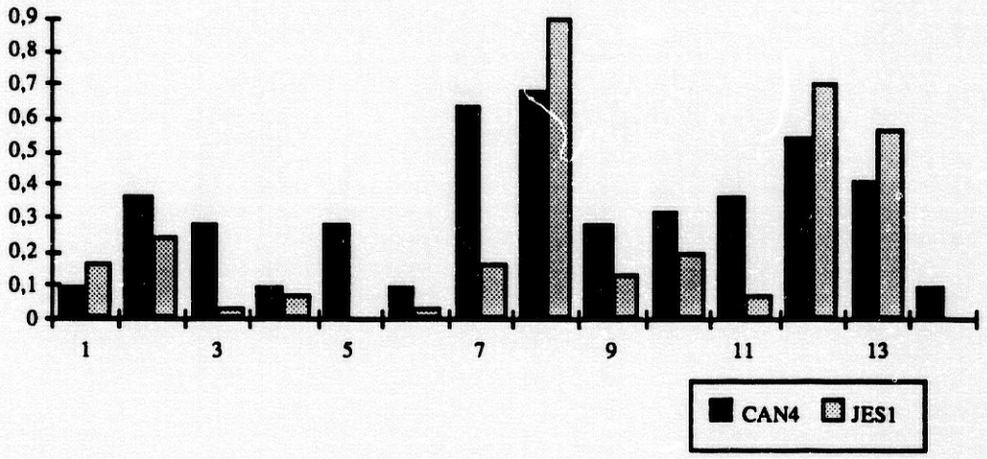
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de más de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 1



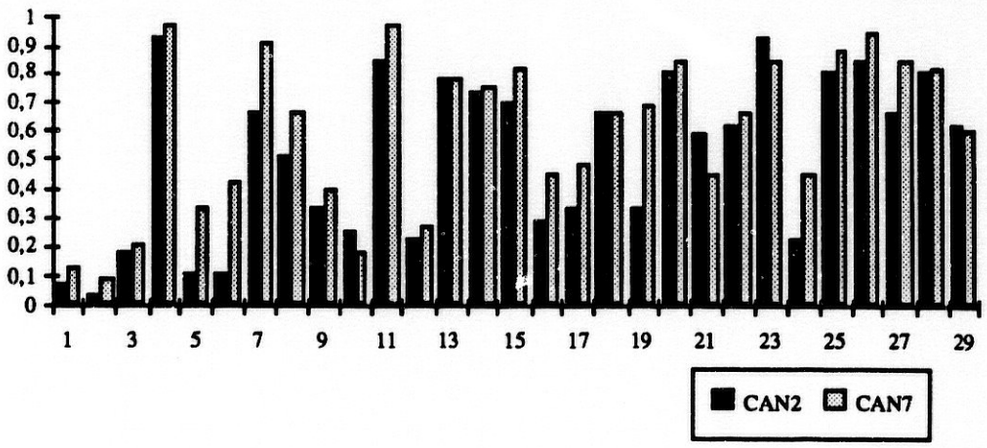
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,23 y la del grupo experimental es 0,63. Hay una diferencia de más de 3 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 1



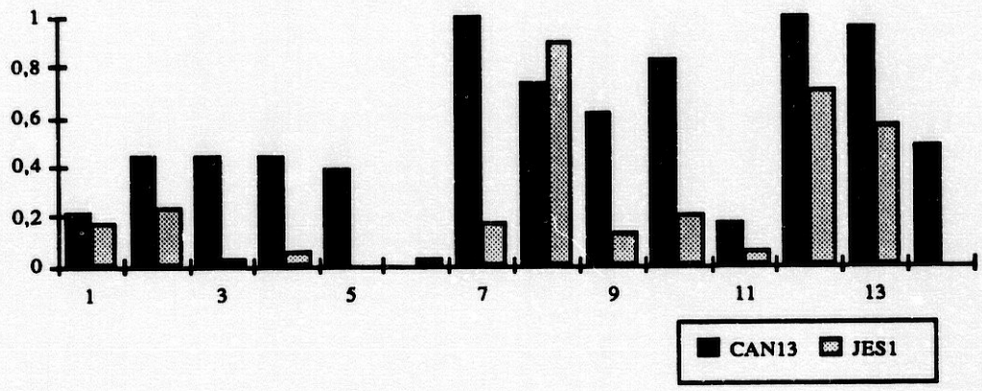
En la única pregunta que el grupo experimental no tiene un porcentaje mayor de errores es la 1: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,115. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,23 y la del grupo experimental es 0,31. Hay una diferencia de menos de 1 punto.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 7



El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de más de 0,08 puntos.

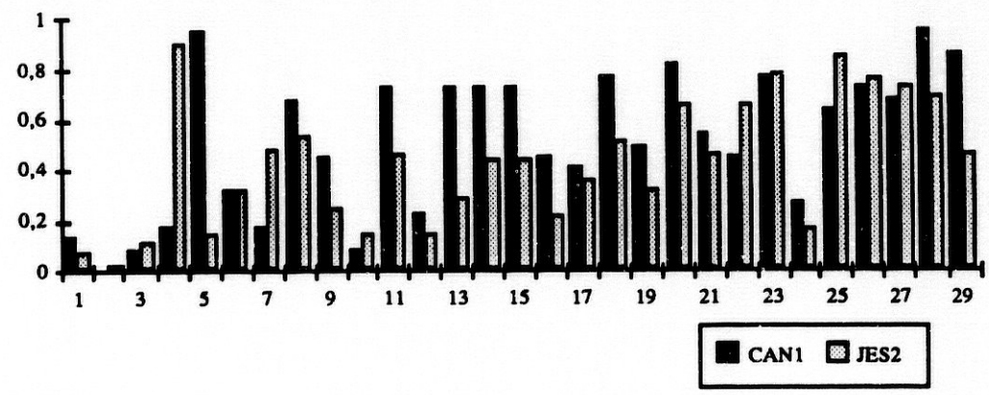
EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 1



El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 8: Adverbios de frecuencia con el presente continuo. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,23 y la del grupo experimental es 0,54. Hay una diferencia de más de 3 puntos.

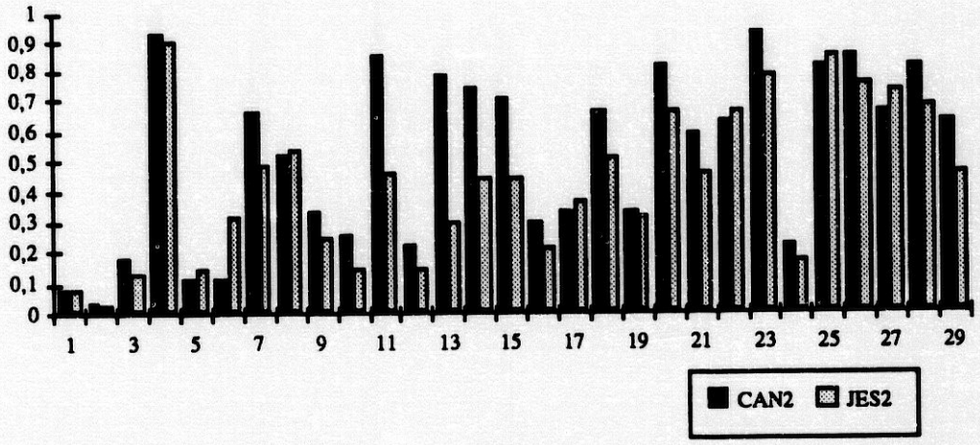
En el grupo *Jesuitas 2* había diferencia en el porcentaje de errores con cinco grupos en la segunda parte y con cuatro en la tercera.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 2



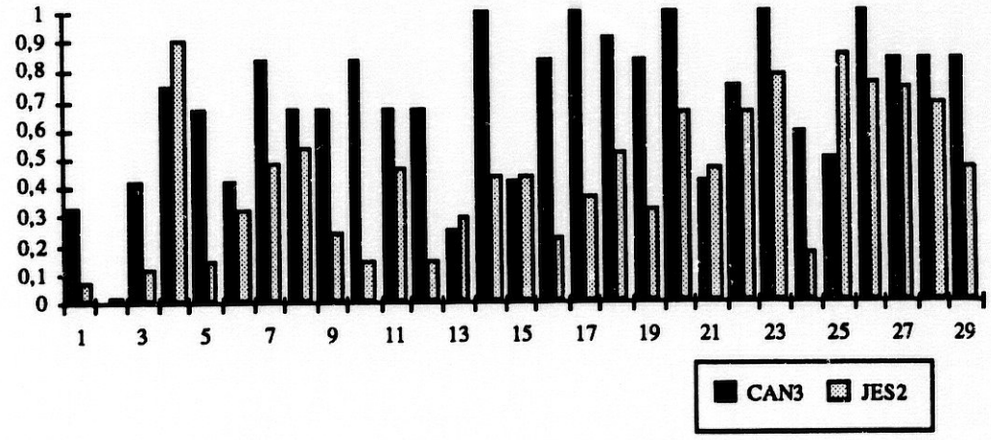
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en tres: 3, 23 y 25. La probabilidad alfa es 0,007. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 1,4 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 2



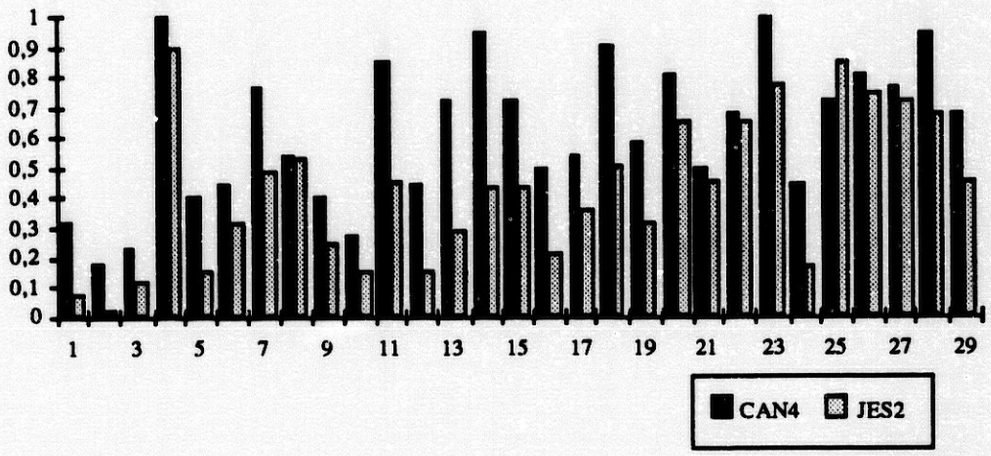
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en tres: 8, 25 y 27. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 1,4 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 2



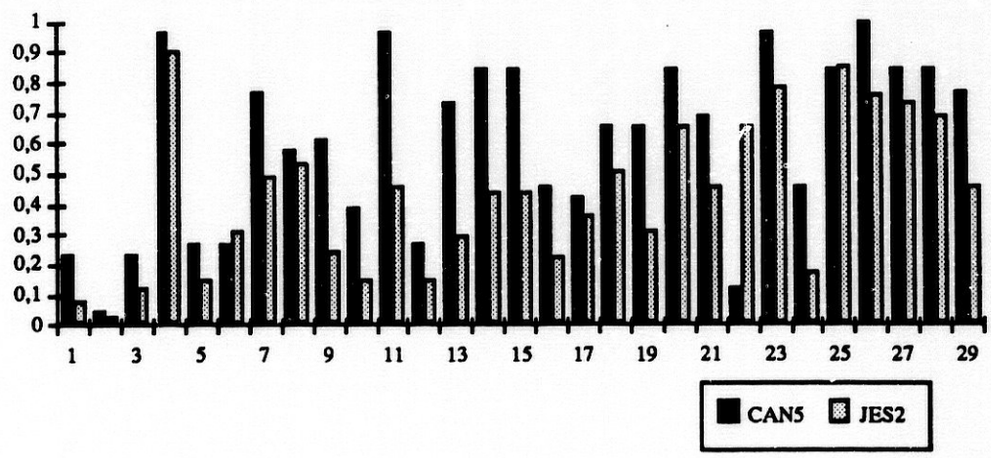
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto la 3: uso y omisión de los artículos. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 2,7 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 2



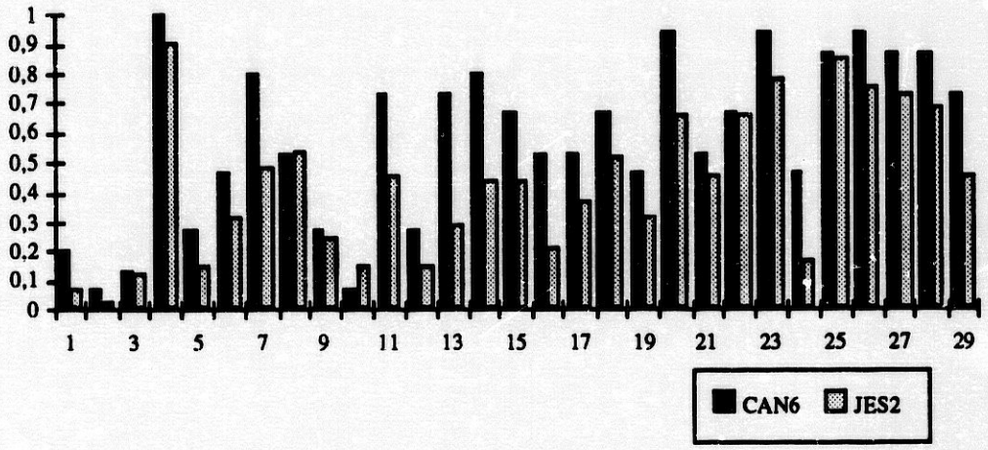
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 25. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,22. Hay una diferencia de 2,4 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 2



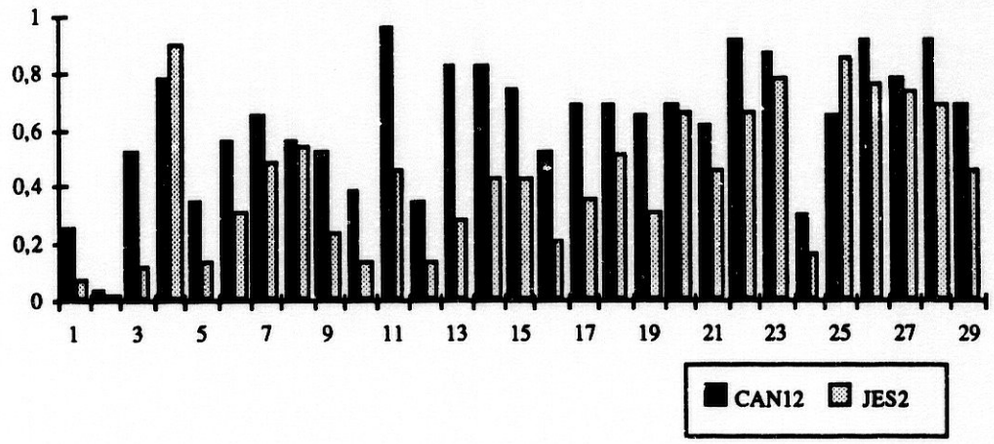
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 6 y la 25. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,61. Hay una diferencia de 2,3 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 2



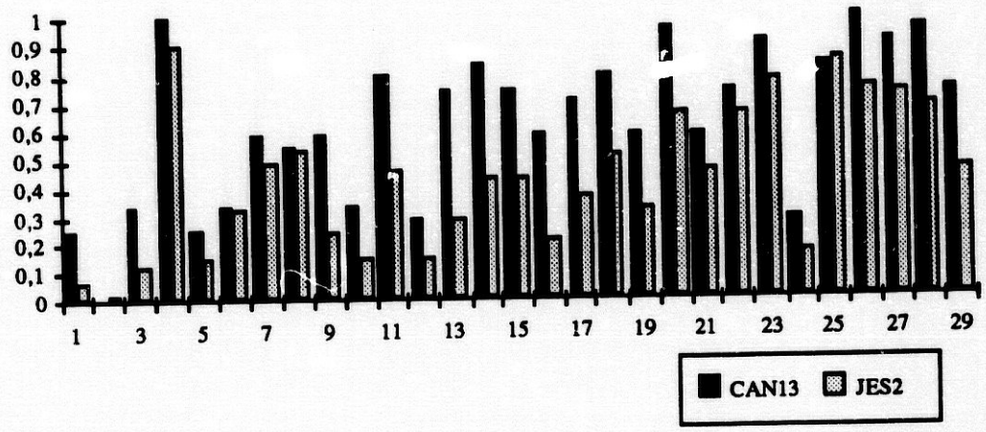
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 10: las conjunciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,58. Hay una diferencia de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 2



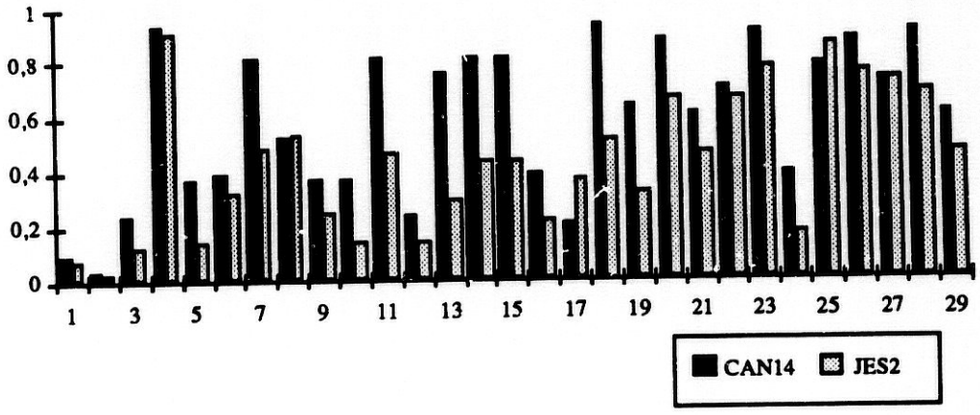
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 4: preferencias y 25: verbos de pensamiento con *so*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 2



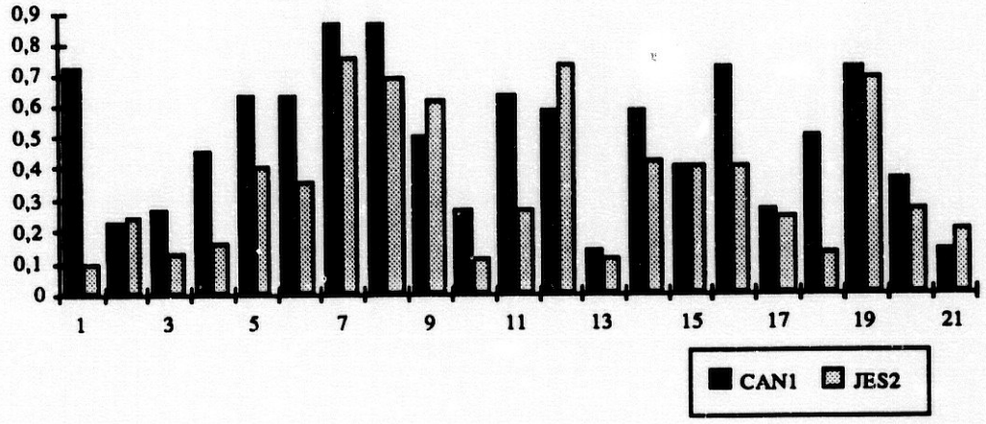
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 25: verbos de pensamiento con *so*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 2,1 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 2



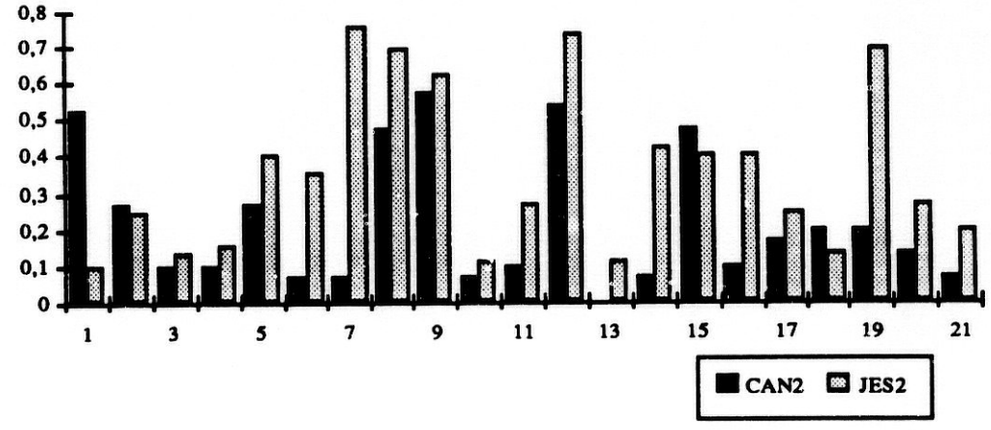
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 8: *enough/too*; la 17: adverbios de frecuencia con el presente continuo; y 25: verbos de pensamiento con *so*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 1,4 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 2



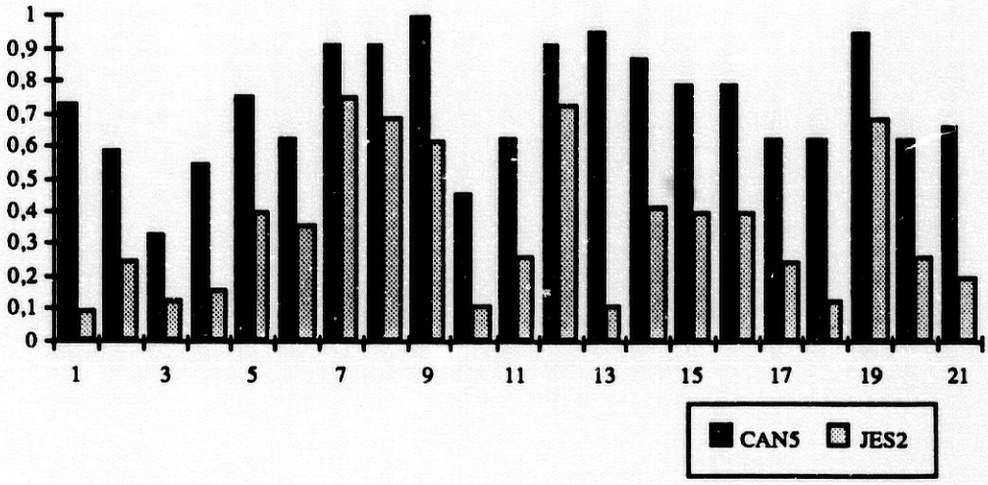
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 2, 9 y 12. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,36 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 1,2 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 2



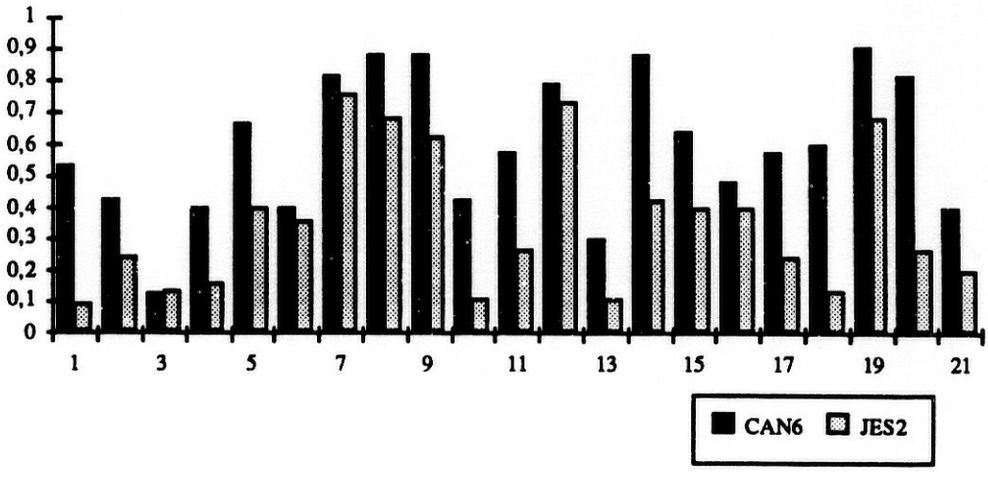
El grupo control tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 1, 2,10 y 16. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,36 y la del grupo experimental es 0,20. Hay una diferencia de 1,26 puntos. Es el primero que se encuentra por encima del grupo de control.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 2



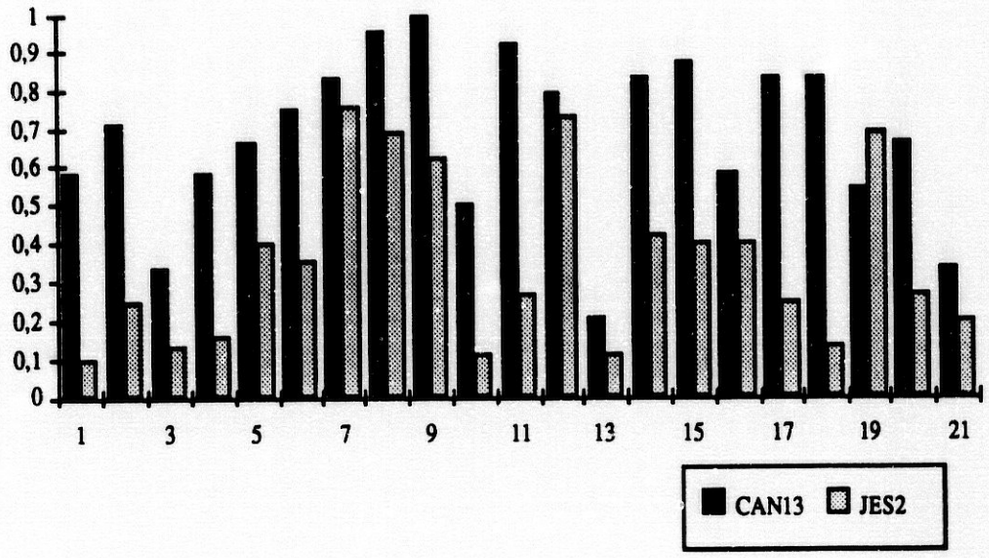
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,36 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 3,2 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 2



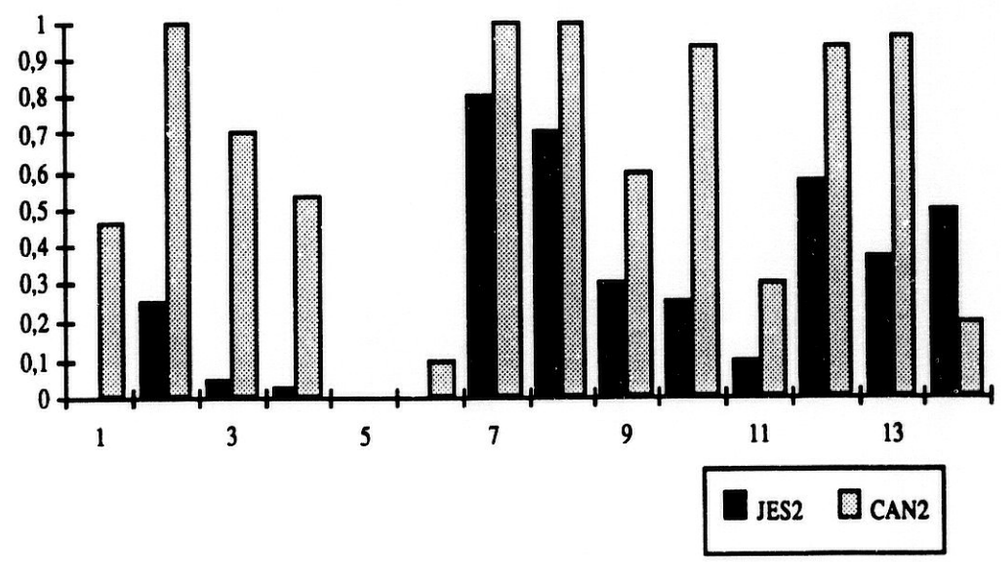
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 3: *to be bored*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,36 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 2,3 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 2

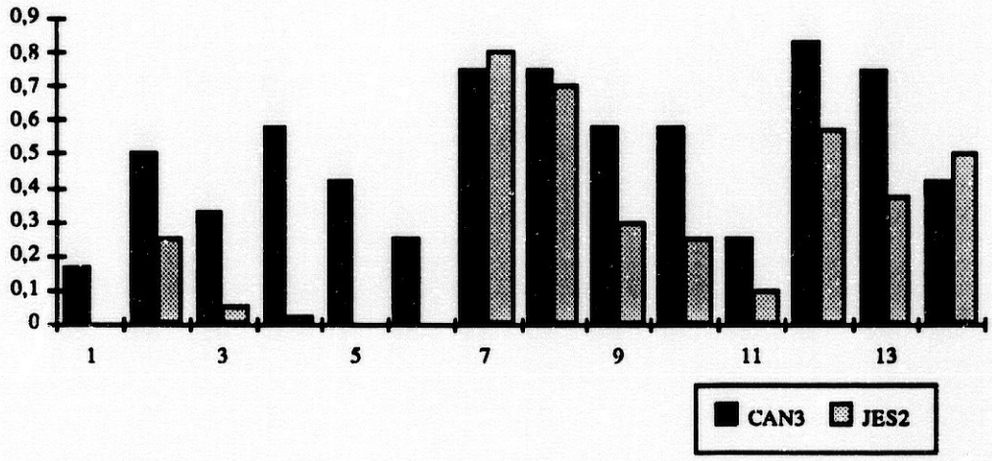


El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,36 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de 2,8 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 2

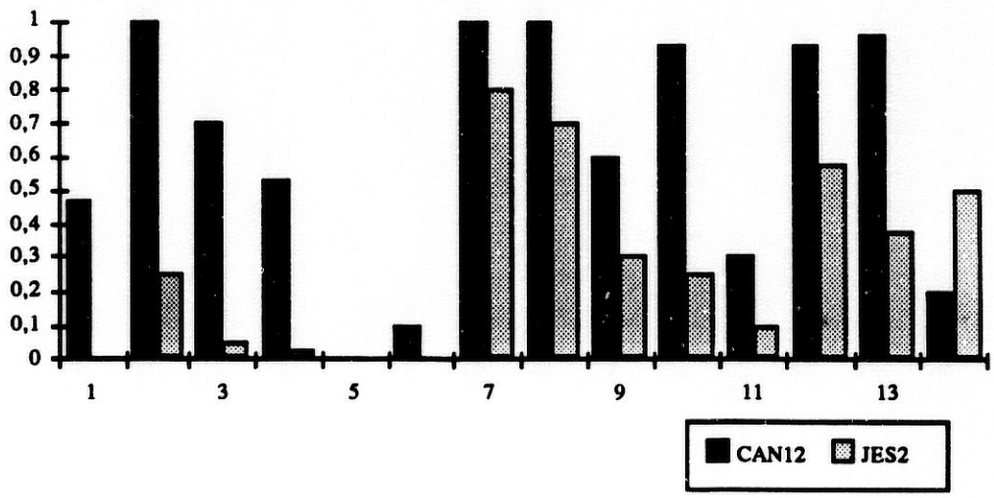


EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 2



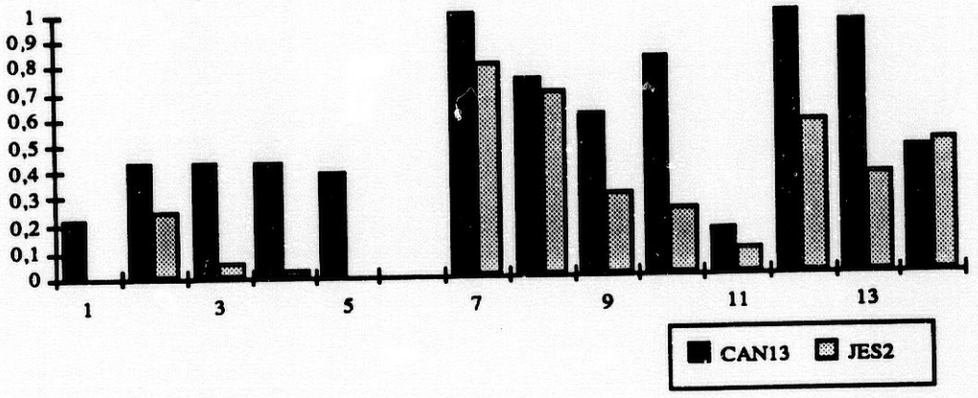
En la tercera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas, pero no en la 14: infinitivo con *to*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,28 y la del grupo experimental es 0,51. Hay una diferencia de 2,7 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 2



En la tercera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas, pero no en la 14: infinitivo con *to*. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,28 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 3,4 puntos.

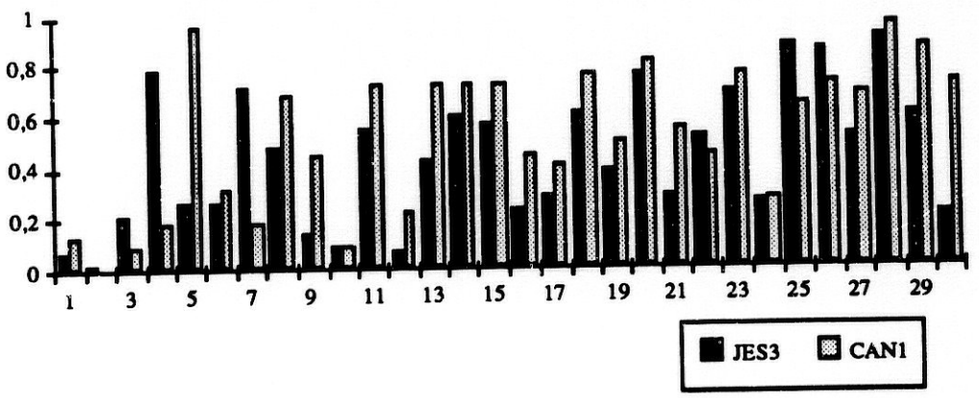
EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 2



En la tercera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas, pero no en la 14: infinitivo con *to*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,28 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

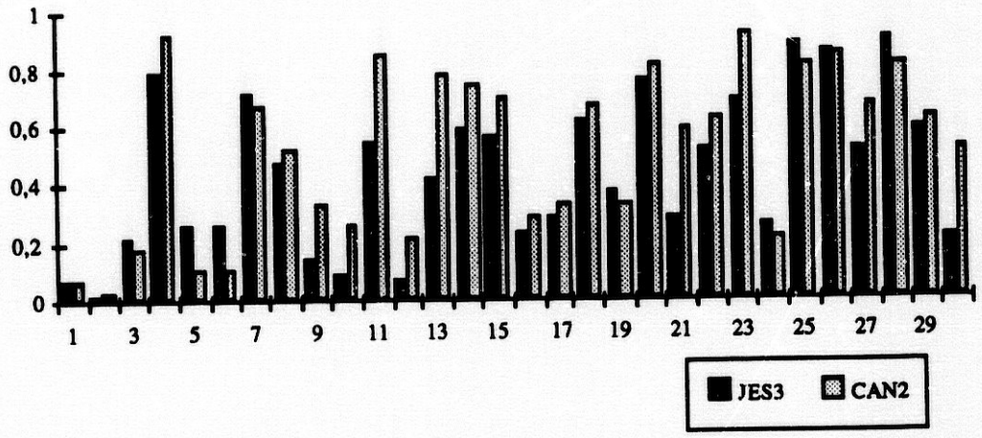
En el grupo *Jesuitas 3* había diferencias con más grupos respecto la segunda parte pero, sin embargo, ningún grupo mostraba una probabilidad alfa pertinente en la tercera parte, es decir, no había diferencias.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 3



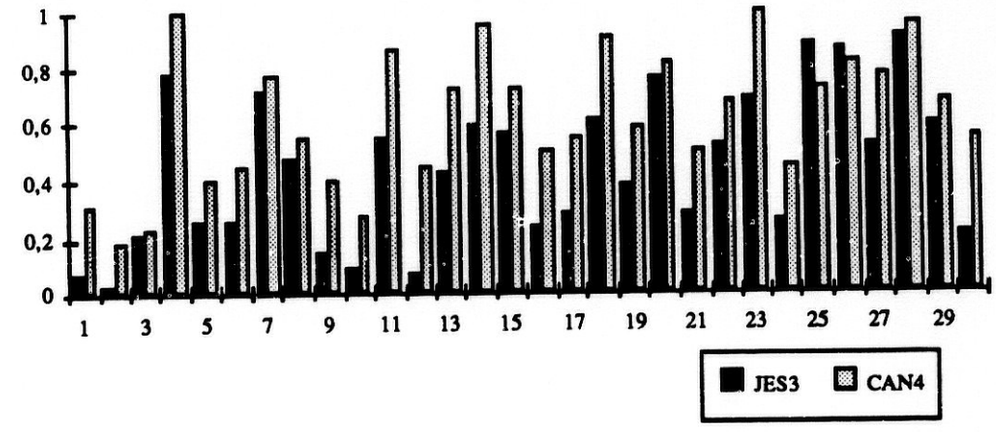
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas pero no en las 4, 7, 25 y 26. La probabilidad alfa es 0,080. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,08 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 3



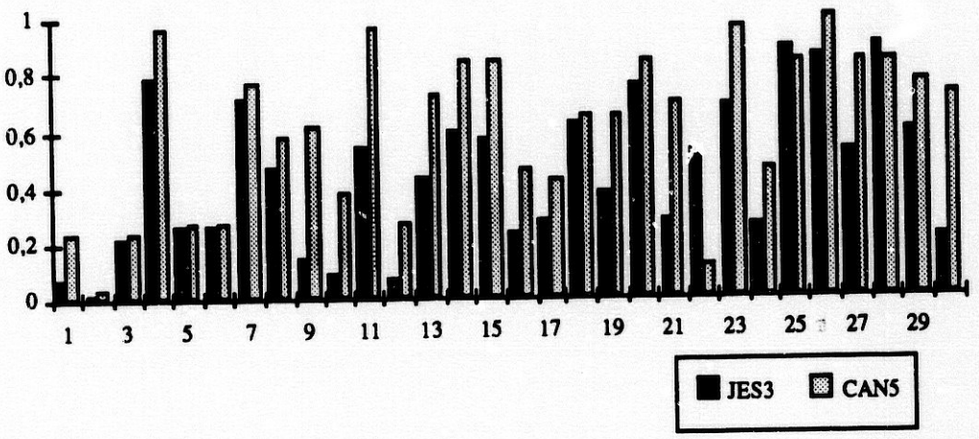
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en un 33 % de la prueba, es decir, en 10 preguntas. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,07 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 3



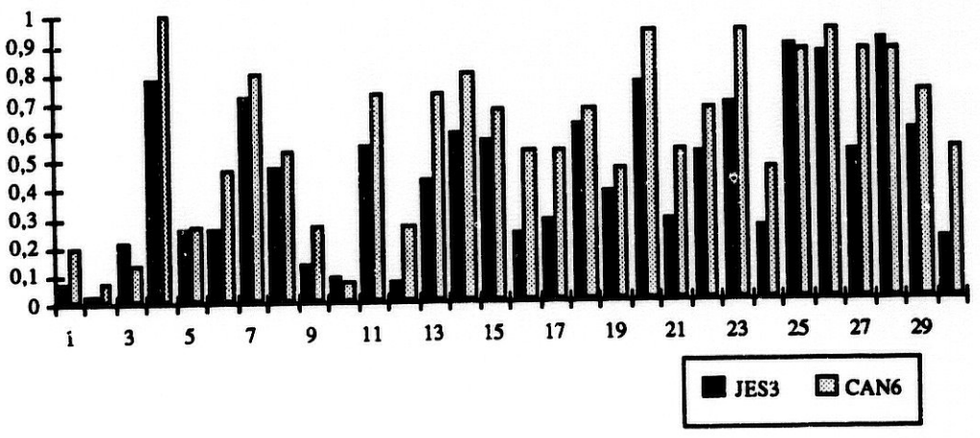
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en 25 y 26. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 2,4 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 3



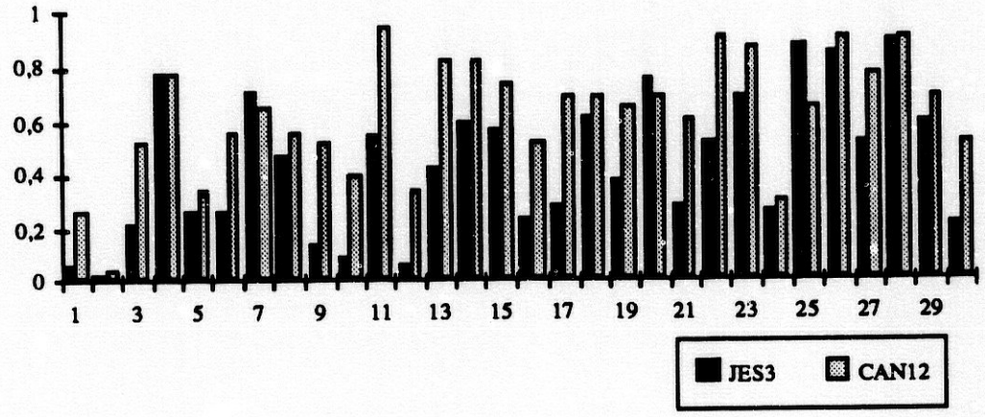
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en 25 y 28. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,61. Hay una diferencia de 1,6 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 3



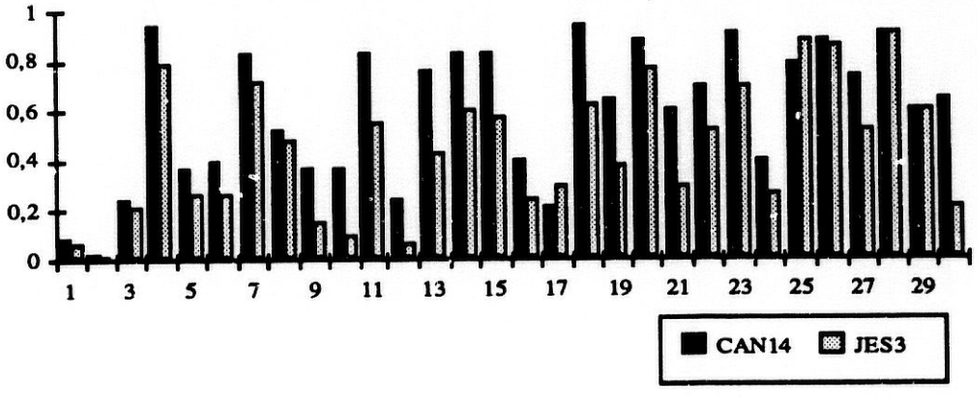
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en 3, 25 y 28. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,58. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 3



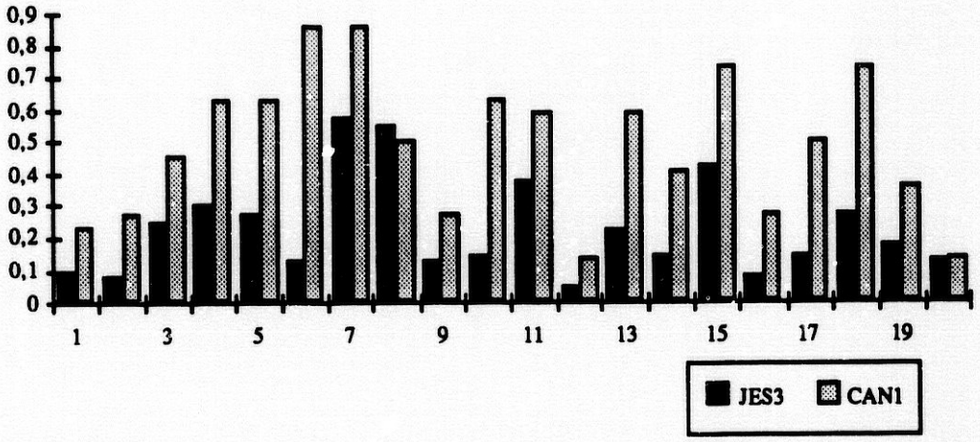
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en 7, 20, y 25; exactamente igual que el grupo anterior. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,8 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 3



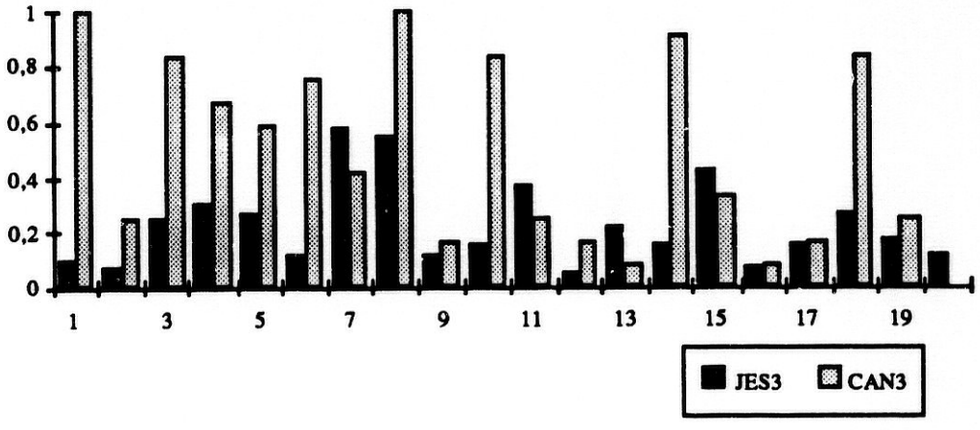
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en 25: presente perfecto más adverbios de tiempo. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,44 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 3



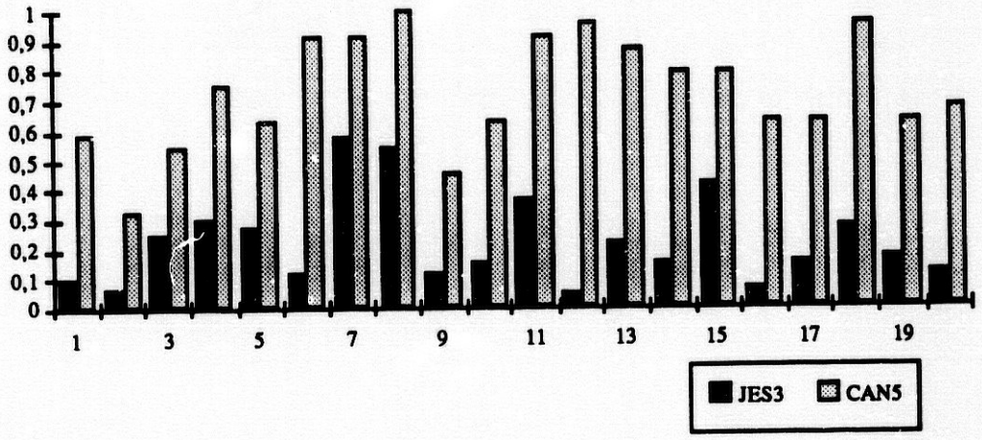
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 8: *enough/to*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 3



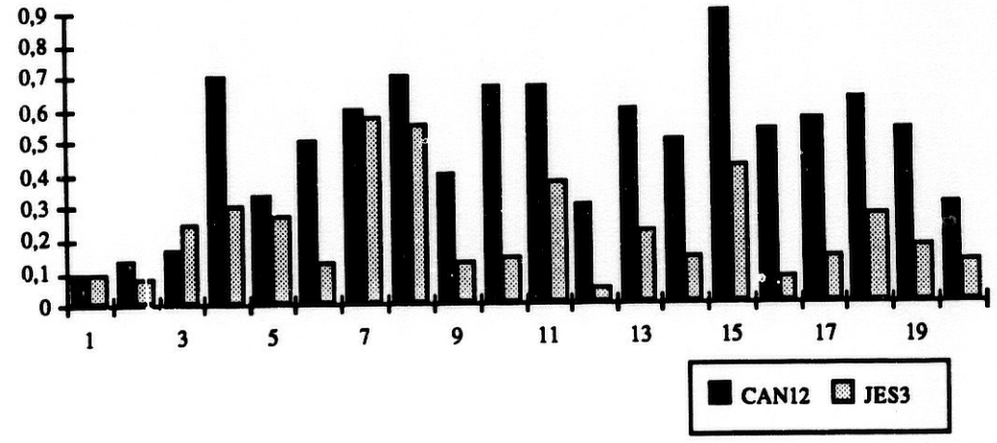
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 7 y 15. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,47. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 3



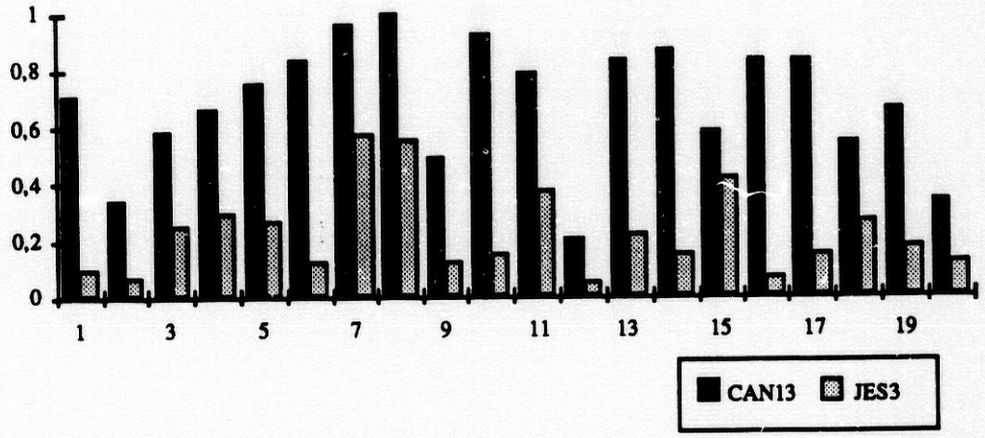
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 5,0 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 3



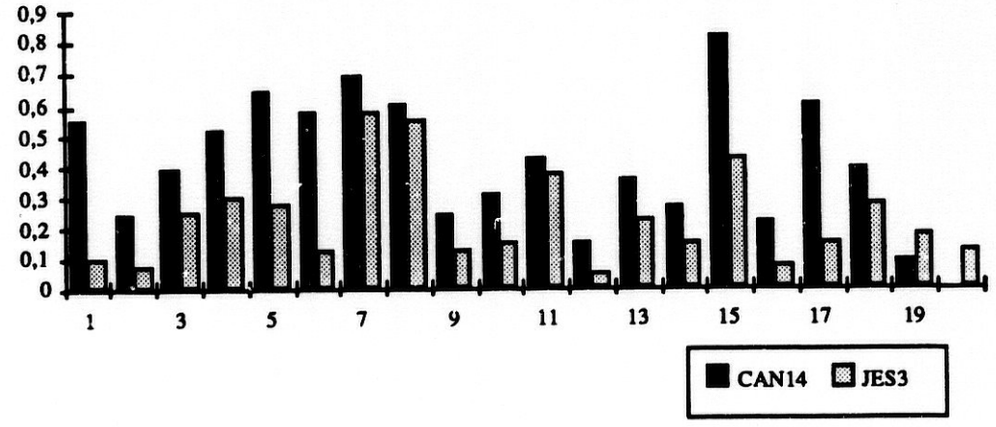
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 3: comparaciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 3



En la segunda parte el,grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de 4,6 puntos.

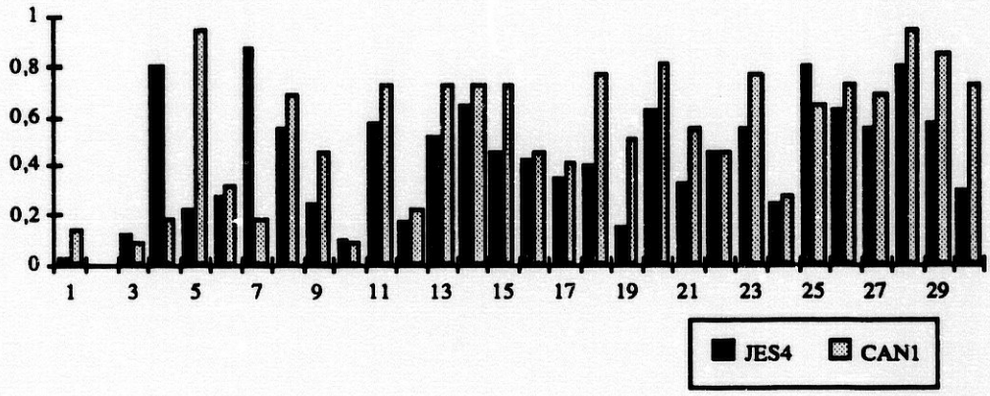
EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 3



En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,40. Hay una diferencia de 1,7 puntos.

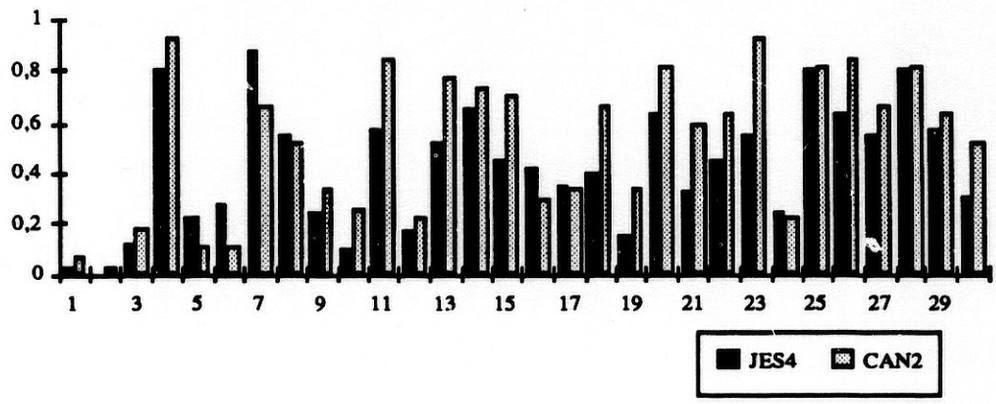
El grupo *Jesuitas 4* difería en la segunda parte con el 1, 5, 6, 12, 13 y 14, es decir igual que los dos anteriores con la única diferencia que con el Cánovas 2 de los grupos experimentales tenía prácticamente el mismo nivel; en la tercera parte sólo difería con Cánovas 3.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 4



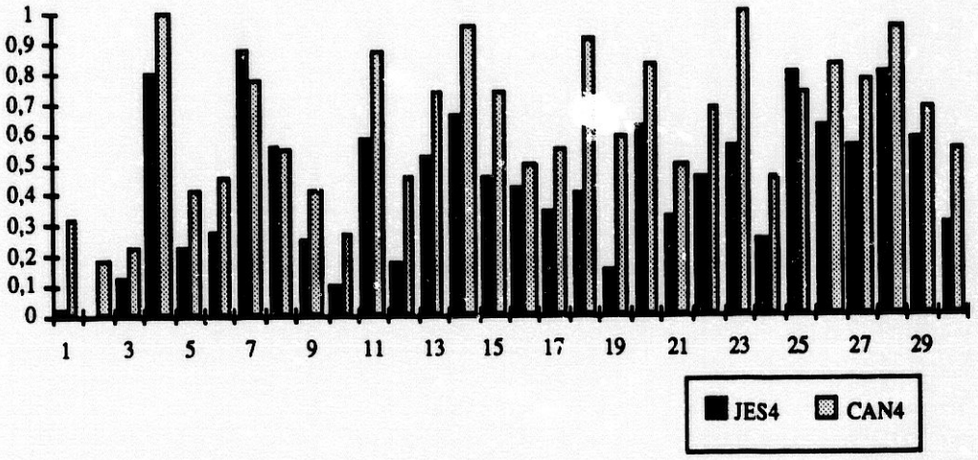
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 3: comparaciones; 4: preferencias; 7: preposiciones; y 25: expresiomes idiomáticas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 1 punto.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 4



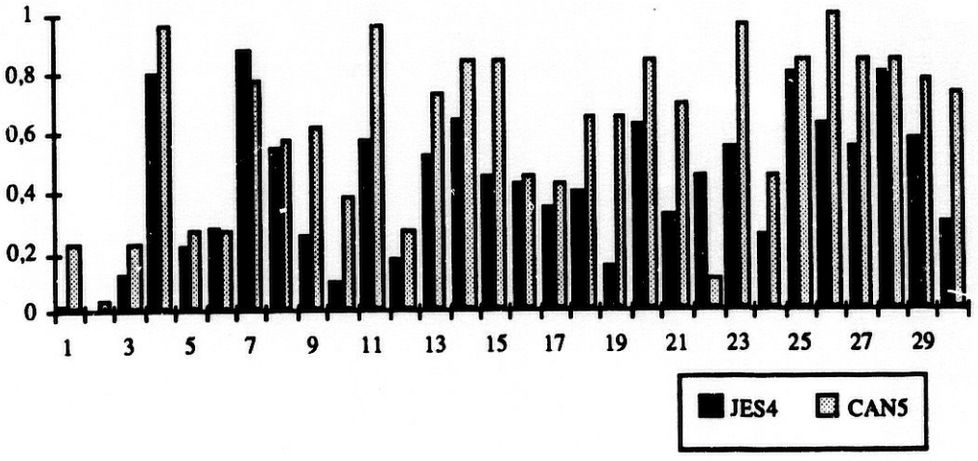
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 3: comparaciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,9 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 4



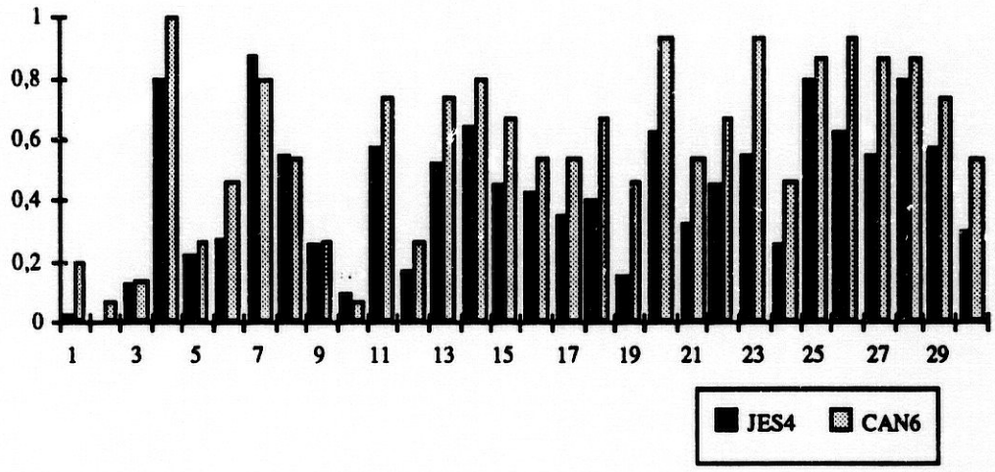
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 7: preposiciones y la 25 presente perfecto más adverbios. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 4



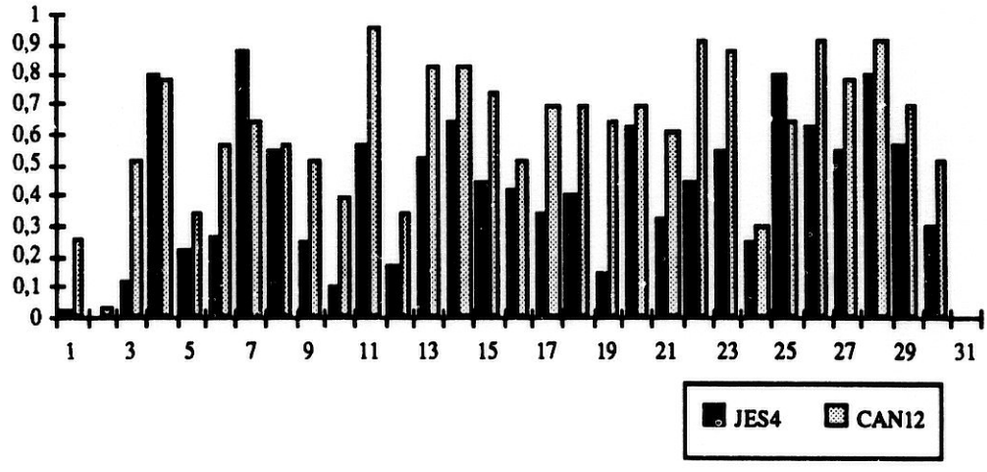
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 7: preposiciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,61. Hay una diferencia de 1,8 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 4



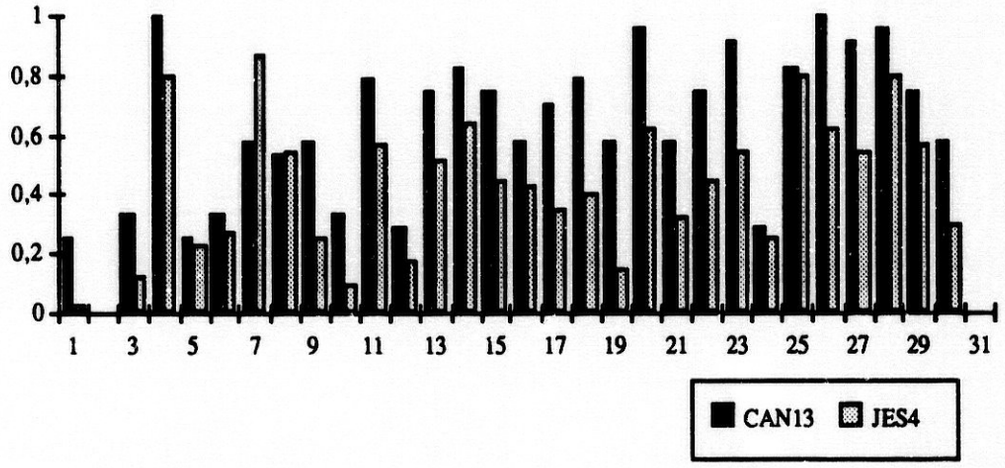
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 7: preposiciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,58 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 4



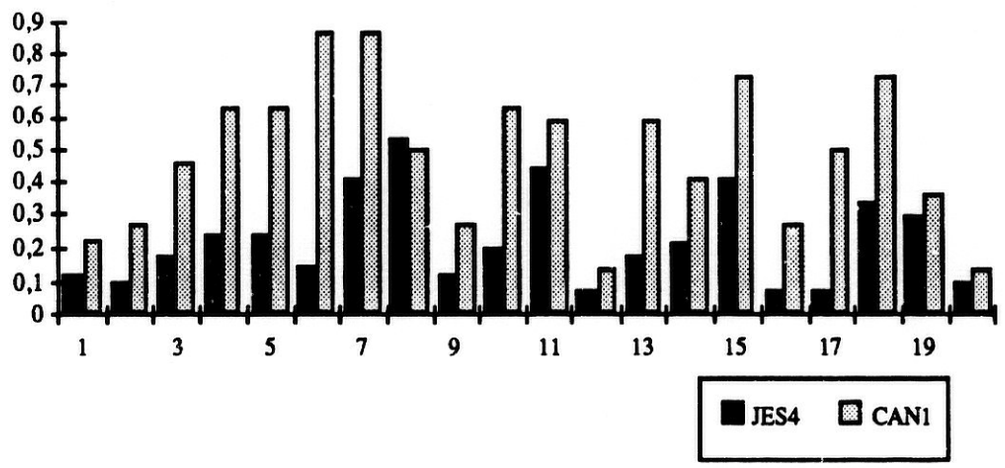
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 4: preferencias; la 7: preposiciones; y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 4



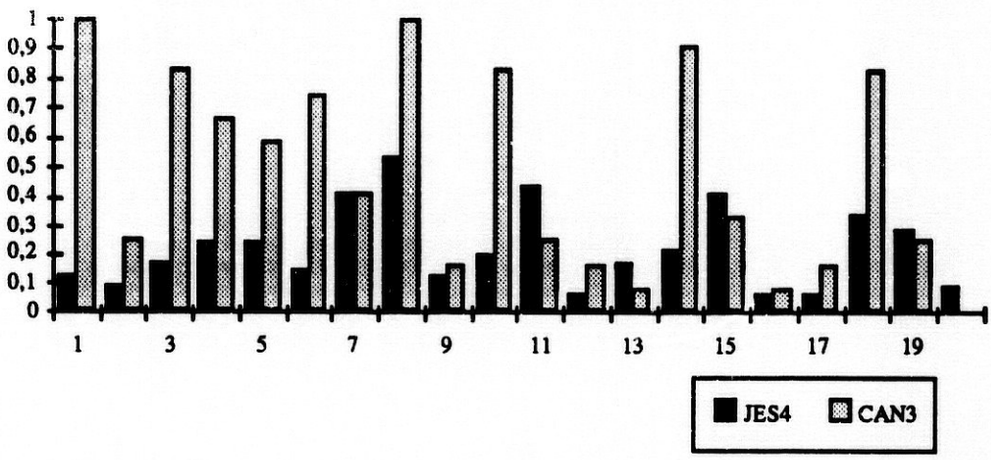
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 7: preposiciones. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,42 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 2 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 4



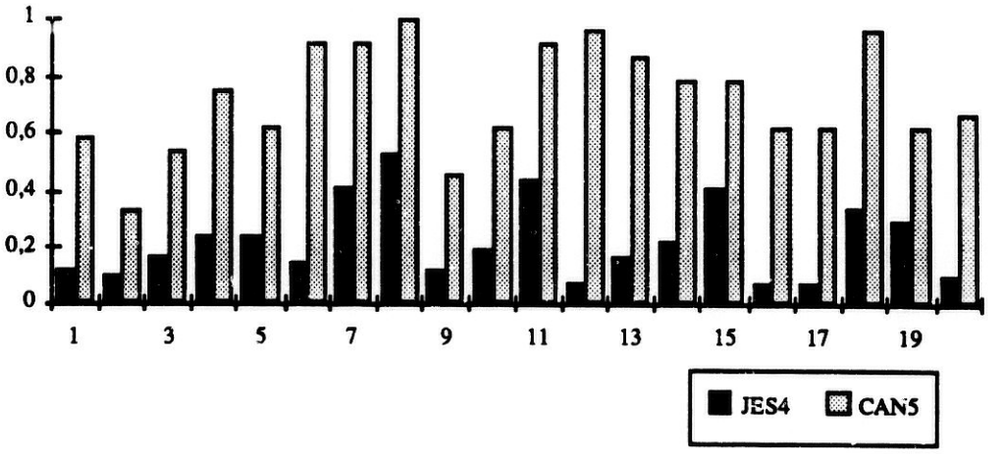
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 8: los adverbios de frecuencia con el presente continuo. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 4



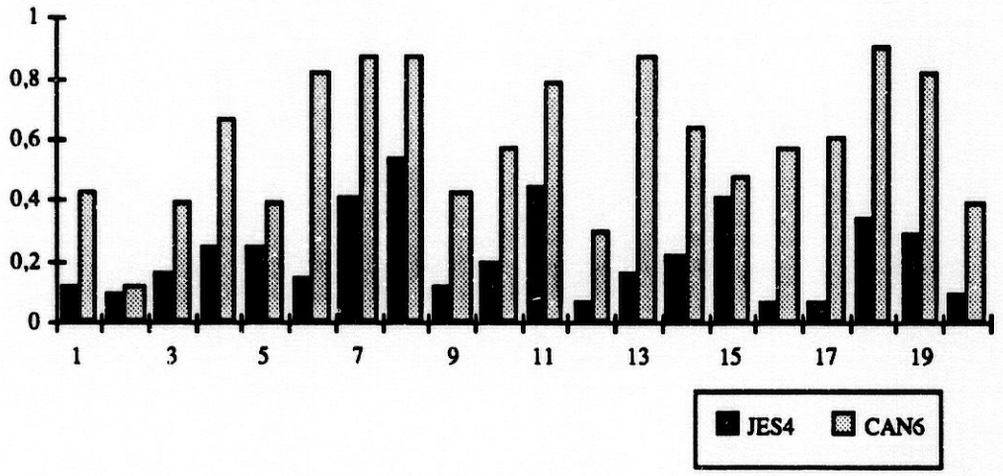
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 15: *Would you like....* La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,47. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 4



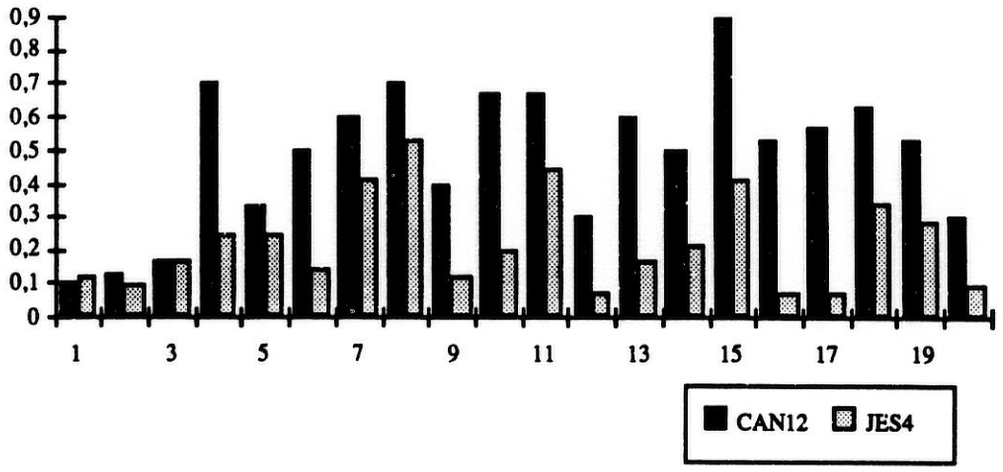
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 5 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 4



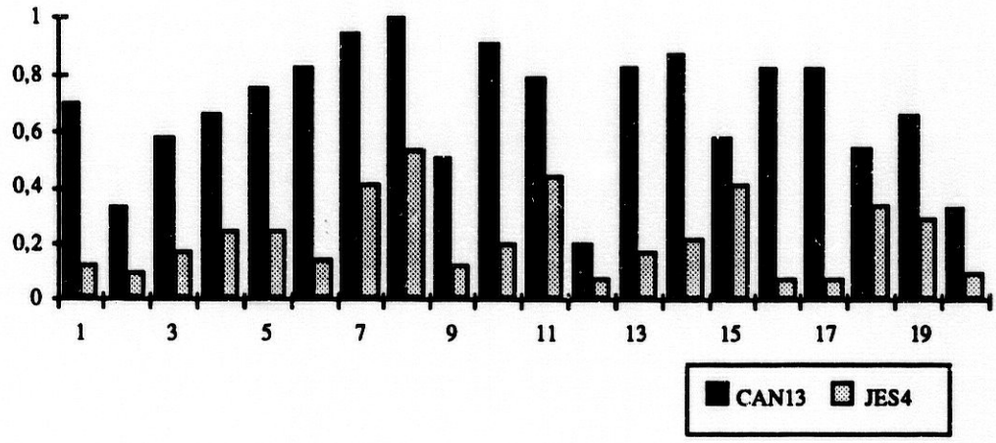
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 3,7 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 4



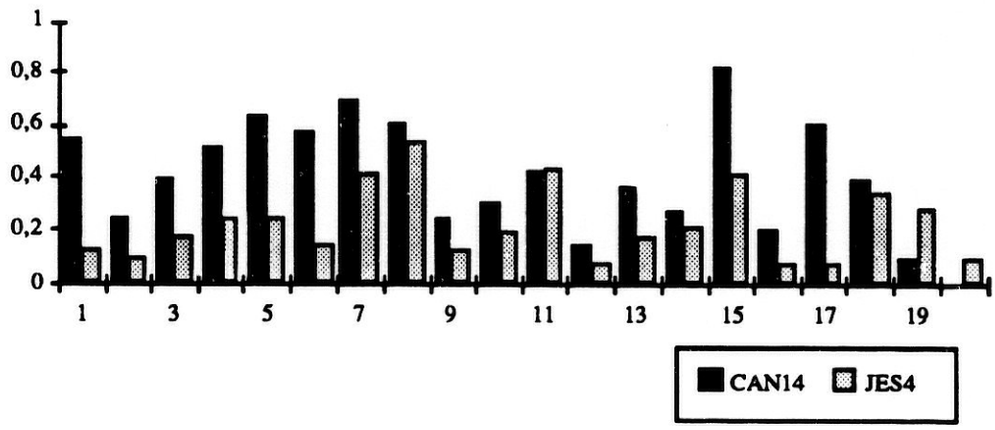
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 1: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 4



En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de 4,6 puntos.

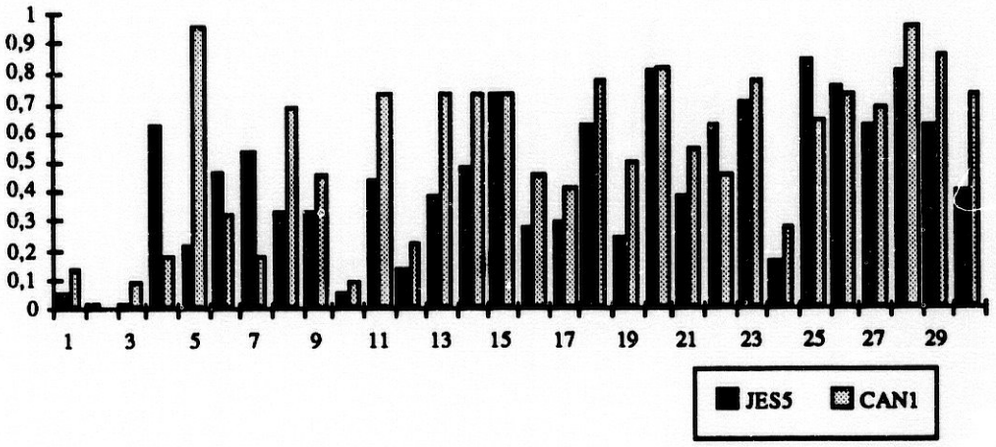
EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 4



En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 11: *So* con verbos de pensamiento. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,22 y la del grupo experimental es 0,40. Hay una diferencia de 1,8 puntos.

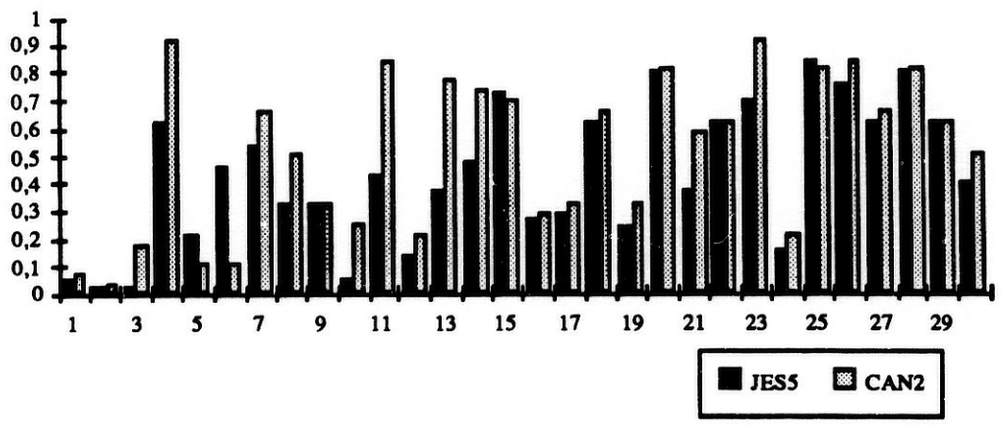
El grupo *Jesuitas 5* difería en la segunda parte con el 1, 5, 6, 12, 13 y 14; en la tercera parte no había diferencias.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 5



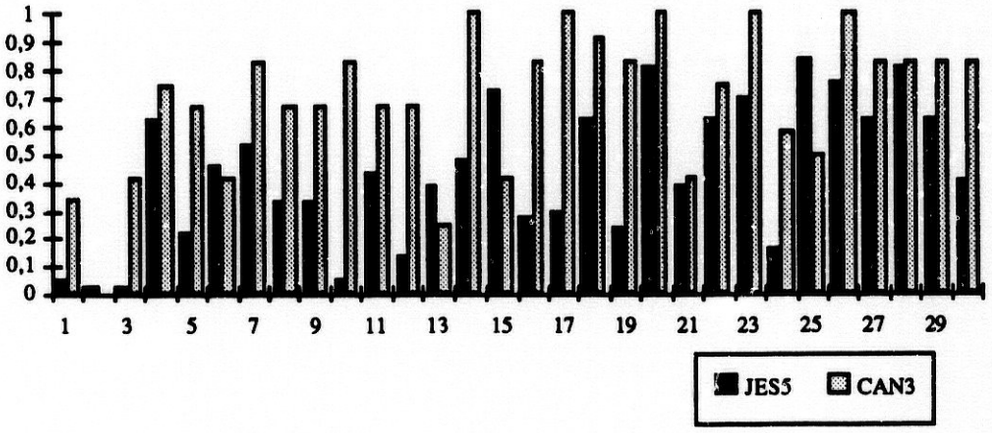
En la primera parte, el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 4: preferencia con rather; la 5: preposiciones; la 7: preposiciones; la 27: los adverbios con el presente perfecto; la la 26: *I hope so*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,5 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. JESUITAS 5



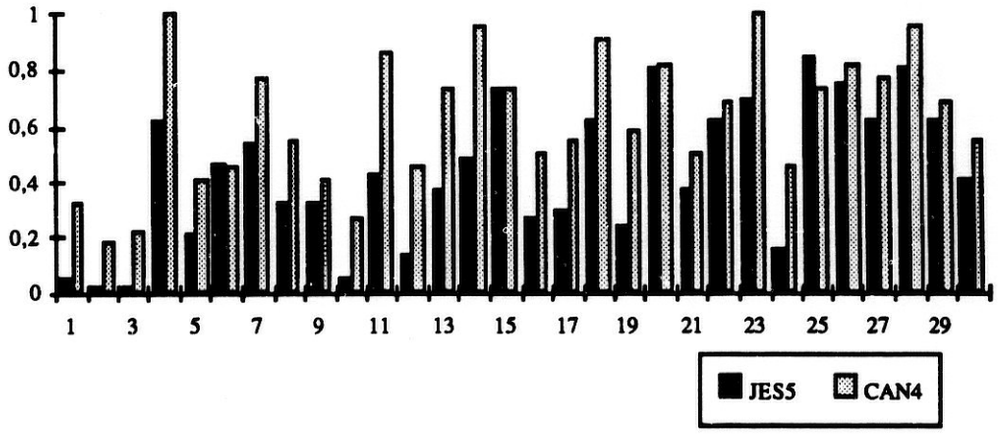
En la primera parte, el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 5: preposiciones; 6: preposiciones; la 15: doble concordancia; y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,003. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,8 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 5



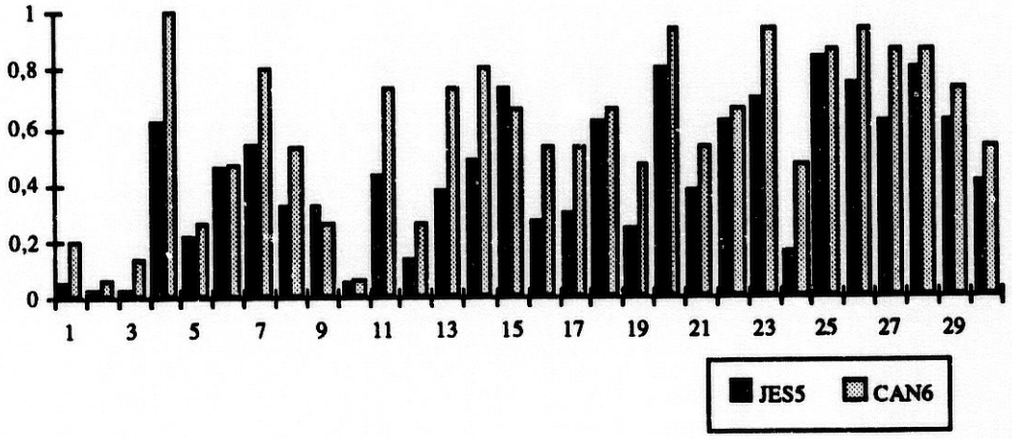
En la primera parte, el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 2: formulación de preguntas; la 15: doble concordancia; y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

EXPERIMENTAL 5 JESUITAS 5



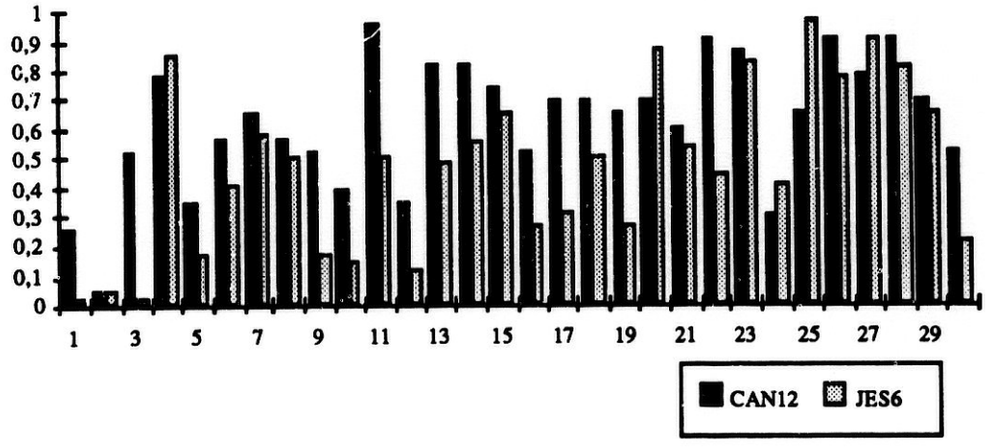
En la primera parte, el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 6; preposiciones y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,9 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 5



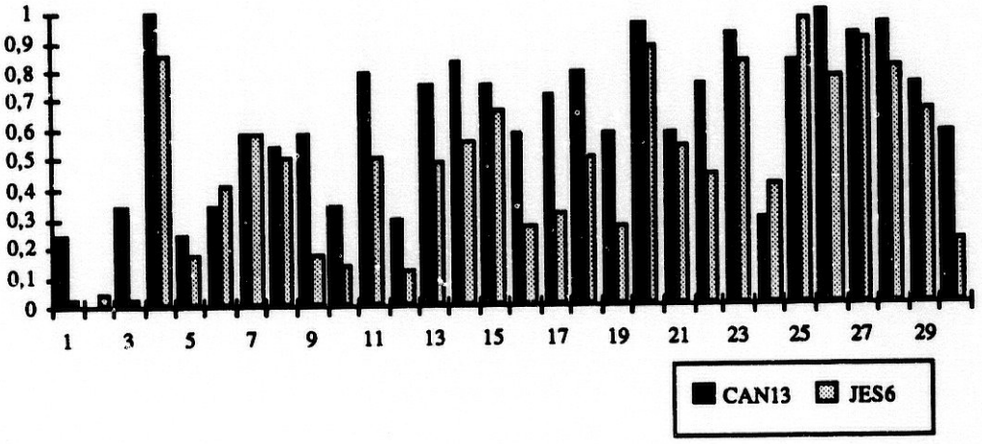
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 9: colletillas; y la 15: doble concordancia. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,58. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 5



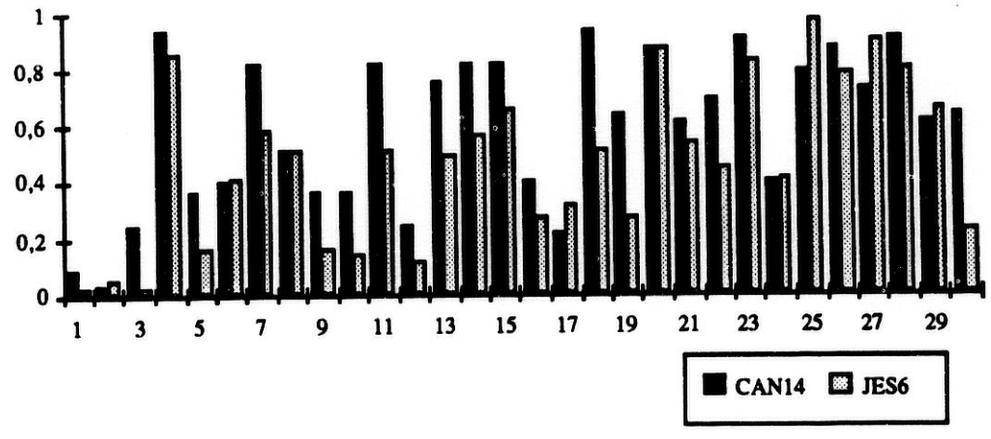
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 1: Pasado irregular; la 3: comparaciones 5: preposiciones; 6: preposiciones; la 15: doble concordancia; etc La probabilidad alfa es 0,003. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 5



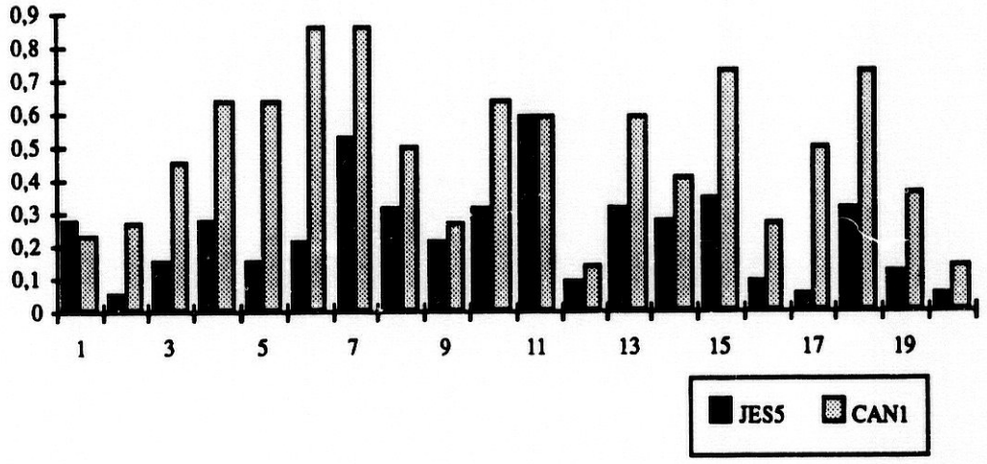
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 2: pasado simple; 6: preposiciones; y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 5



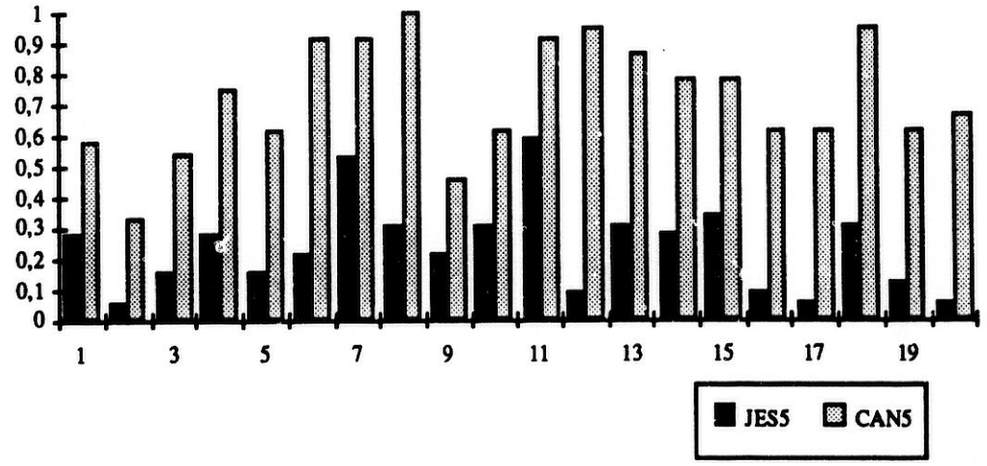
En la primera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 2: Pasado simple; 6: preposiciones; 17: adverbios de frecuencia; y la 25: los adverbios con el presente perfecto. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 1,6 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 5



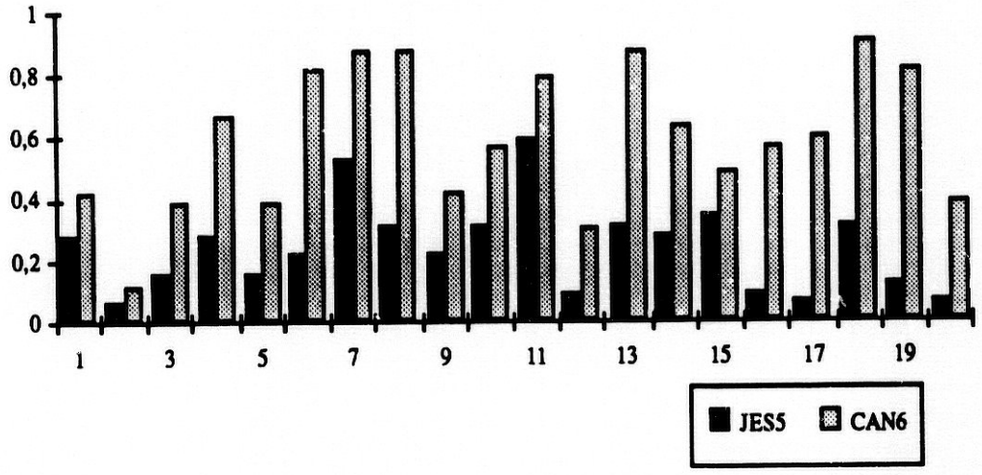
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,24 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 4,8 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 5



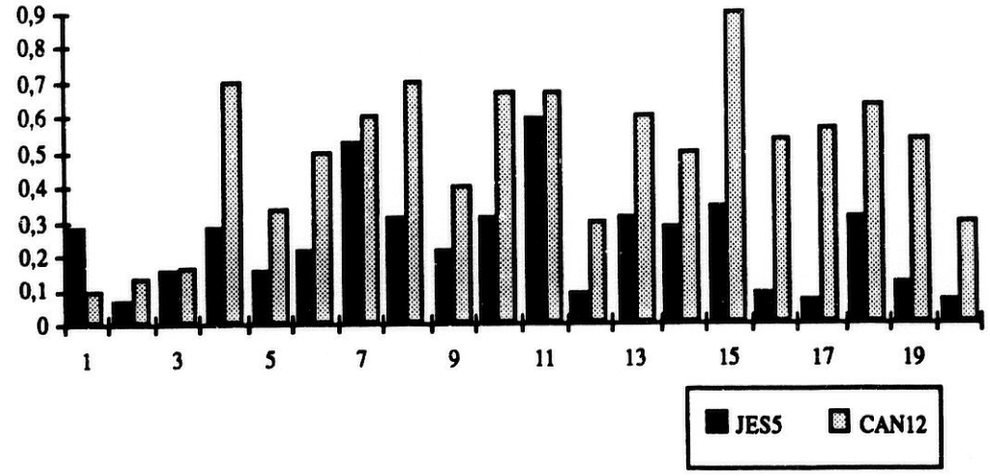
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,24 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 4,8 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 5



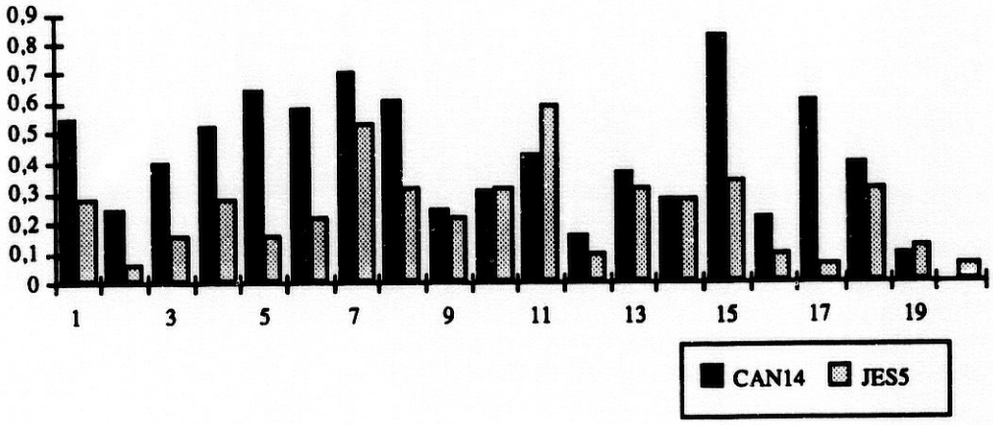
En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,24 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 3,5 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 5



En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 1: formulación de preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,24 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

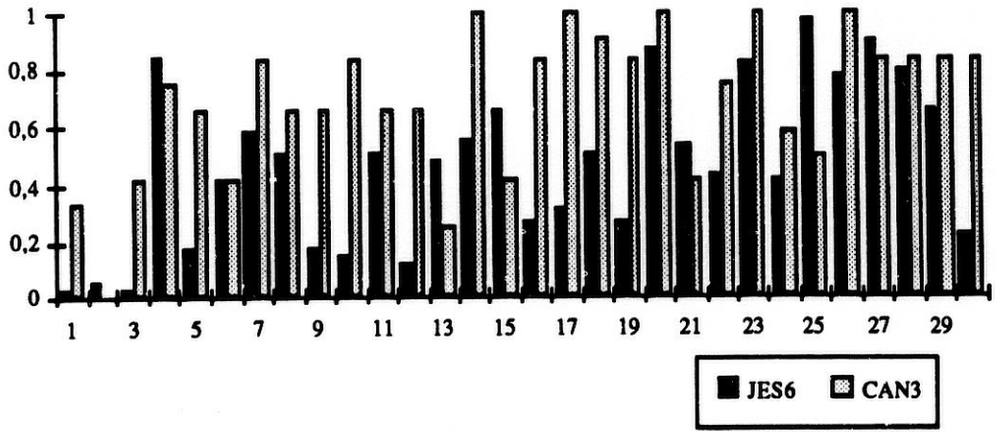
EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 5



En la segunda parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en todas las preguntas excepto en la 11: verbos de pensamiento con *so*. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,24 y la del grupo experimental es 0,40. Hay una diferencia de 1,6 puntos.

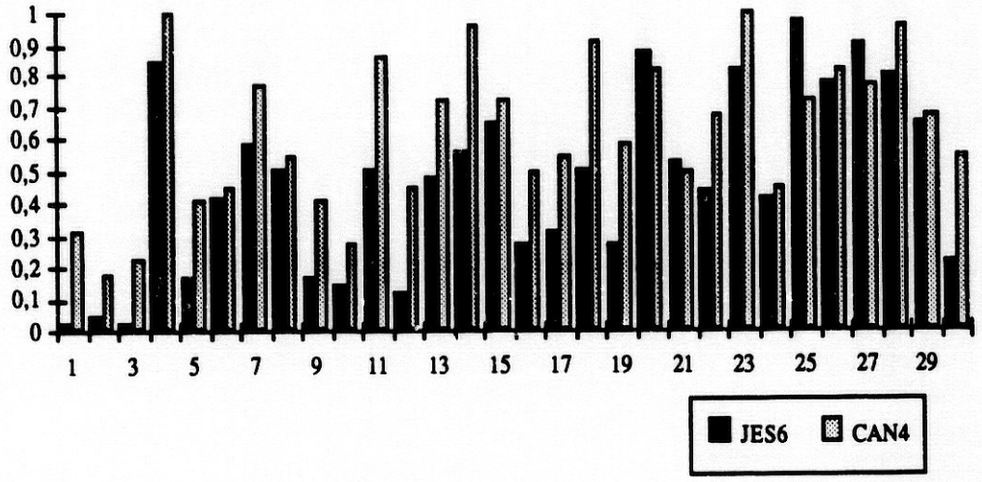
El grupo *Jesuitas 6* difería en la segunda parte con el 1, 2, 5, 6, 12 y 13; en la tercera parte había diferencias con un sólo grupo el Cánovas 3.

EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 6



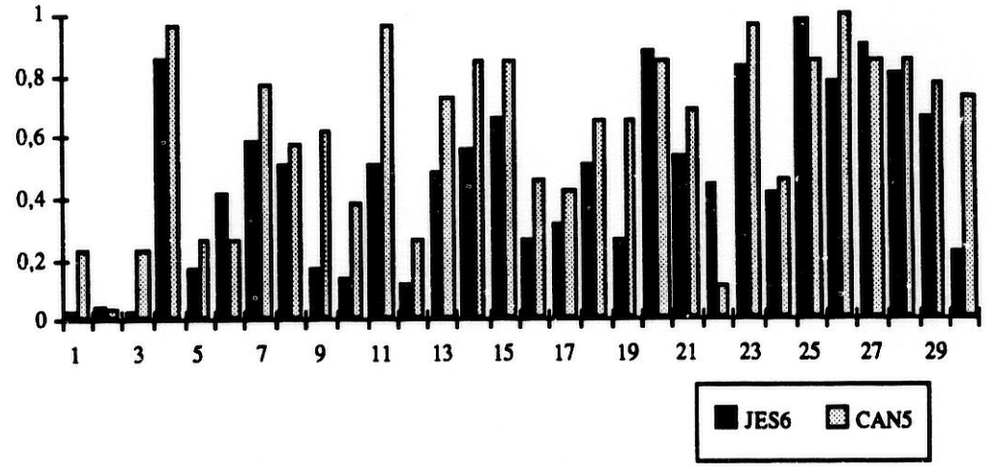
En la primera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 2, 4, 13, 15, 21, 25 y 27. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 2,2 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. JESUITAS 6



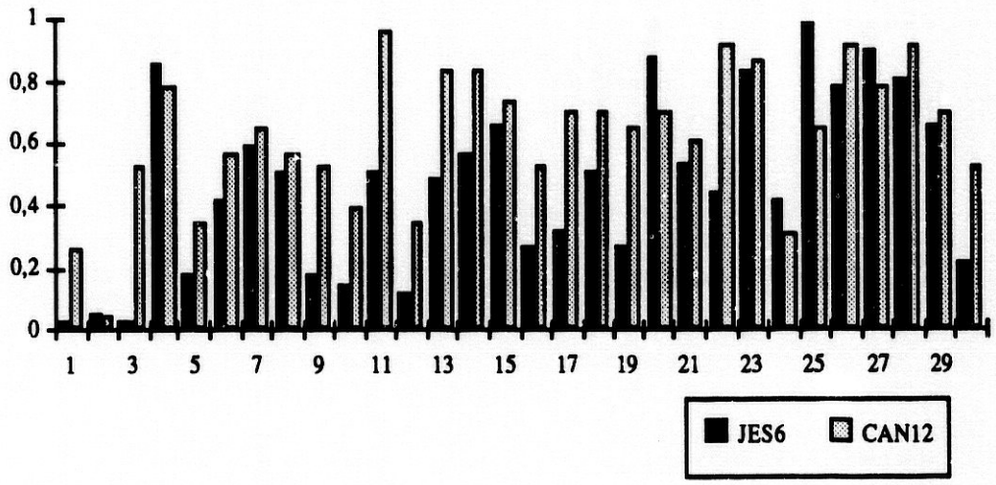
En la primera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 20, 25 y 27. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 6



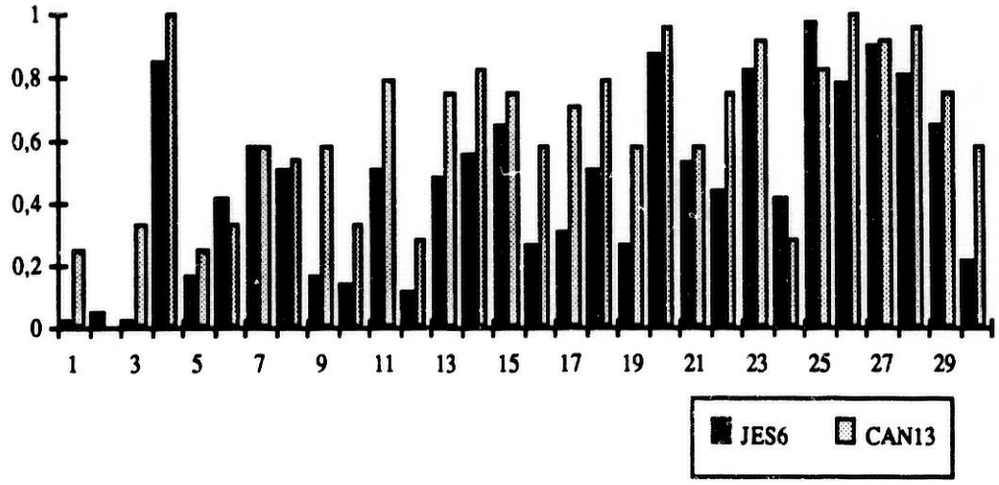
En la primera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 6, 20, 25 y 27. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,61. Hay una diferencia de 1,4 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. JESUITAS 6



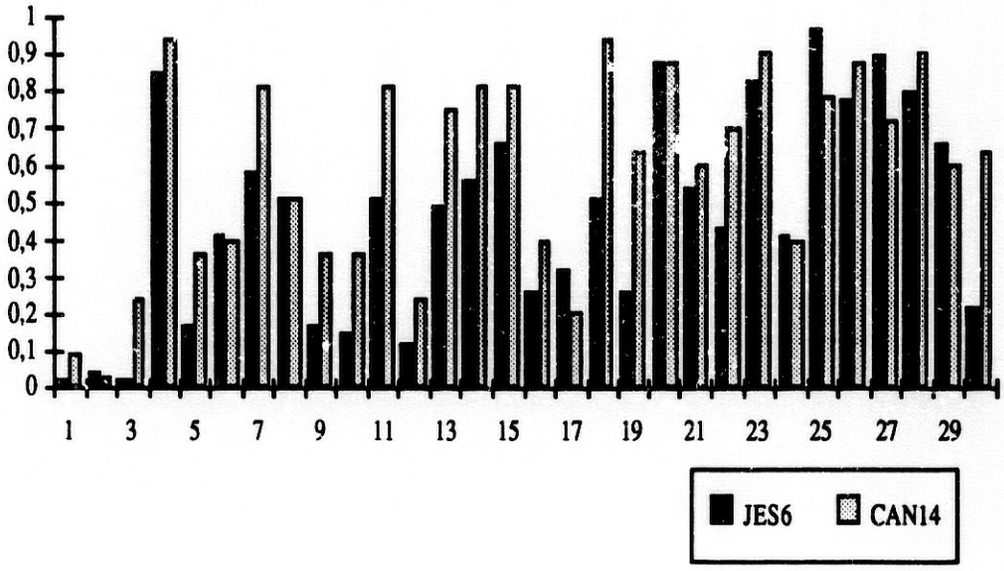
En la primera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 2, 4, 20, 25 y 27. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1.5 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 6

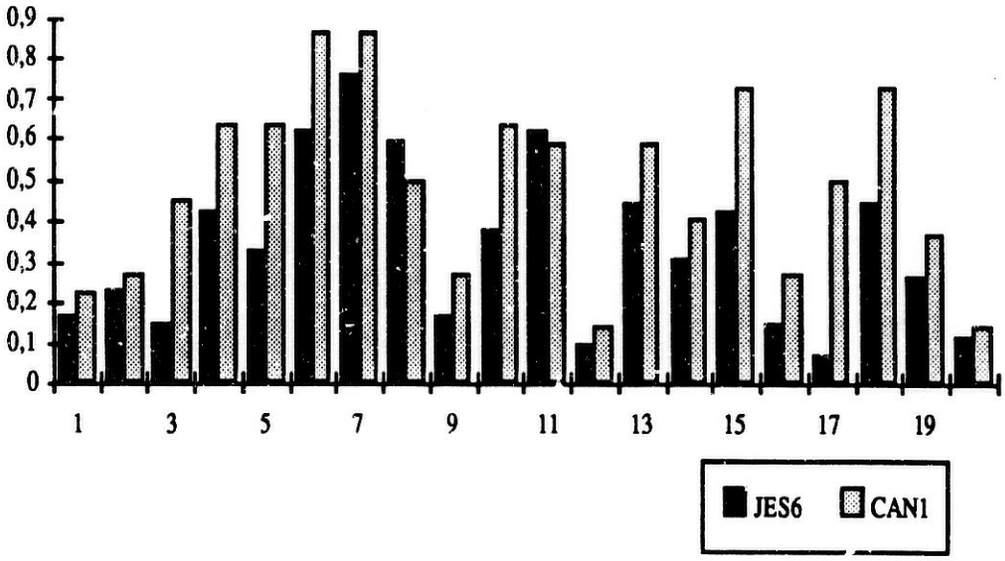


En la primera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 2, 6, y 25. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,46 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. JESUITAS 6

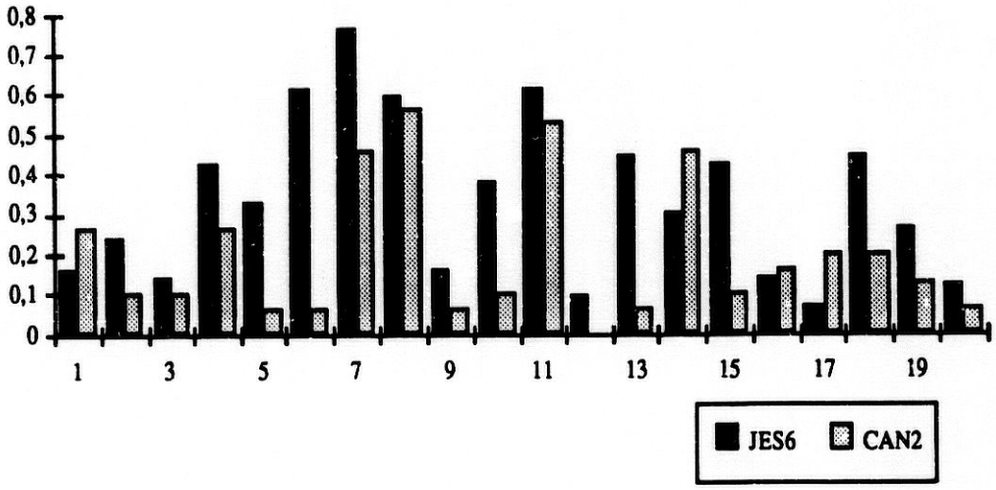


EXPERIMENTAL 1 VS. JESUITAS 6



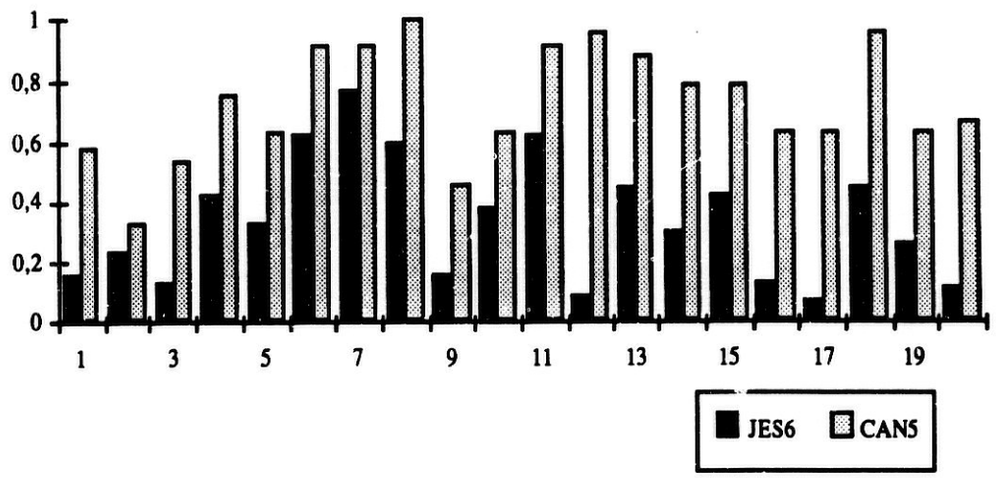
En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 11: frases hechas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 6



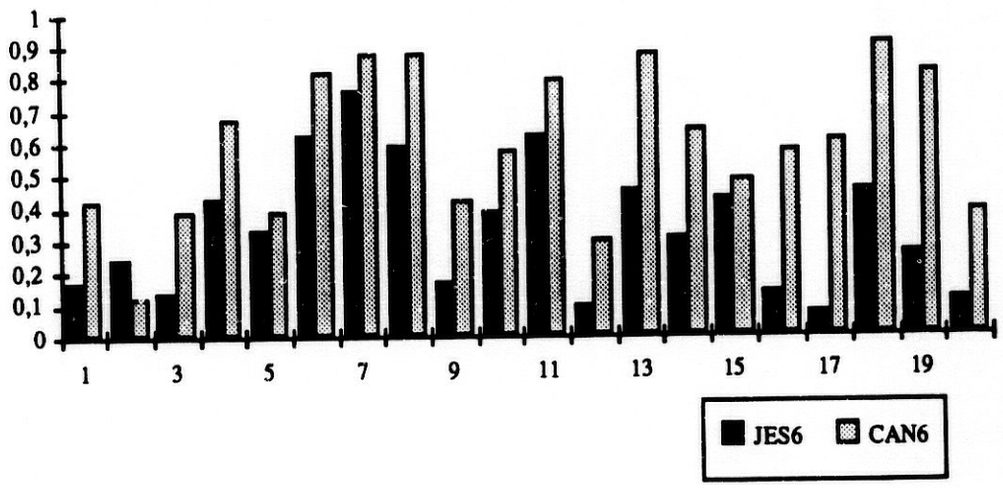
En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel más alto en todas las preguntas excepto en la 1 y la 14. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,20. Hay una diferencia de 1,3 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. JESUITAS 6



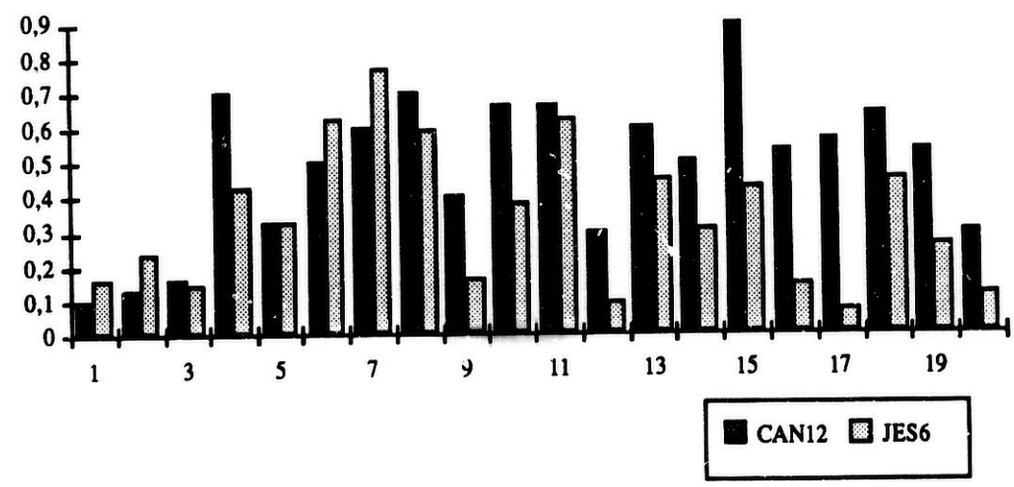
En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel más alto en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 3,8 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 6



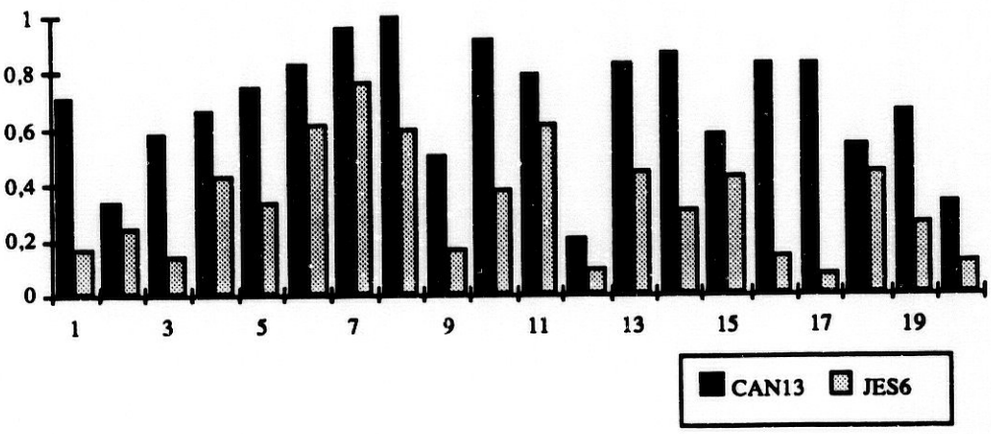
En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas excepto en la 2. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. JESUITAS 6



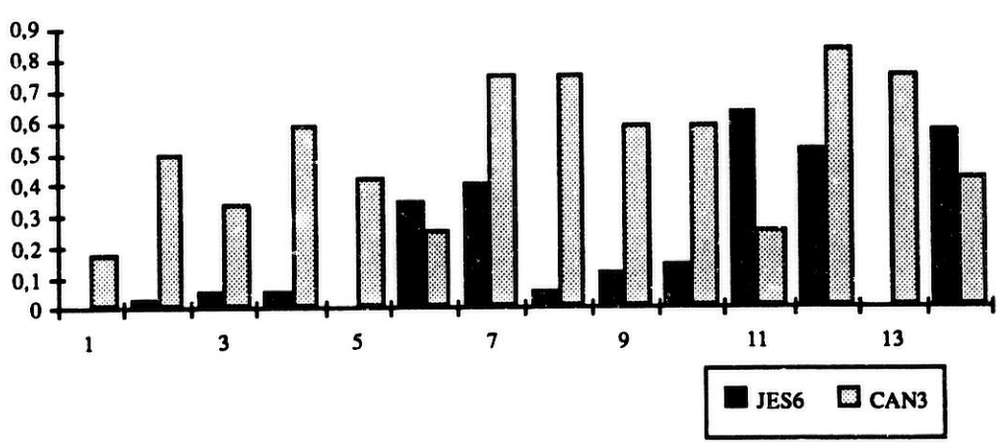
En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel con ligeras diferencias en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. JESUITAS 6



En la segunda parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,33 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de 3,4 puntos.

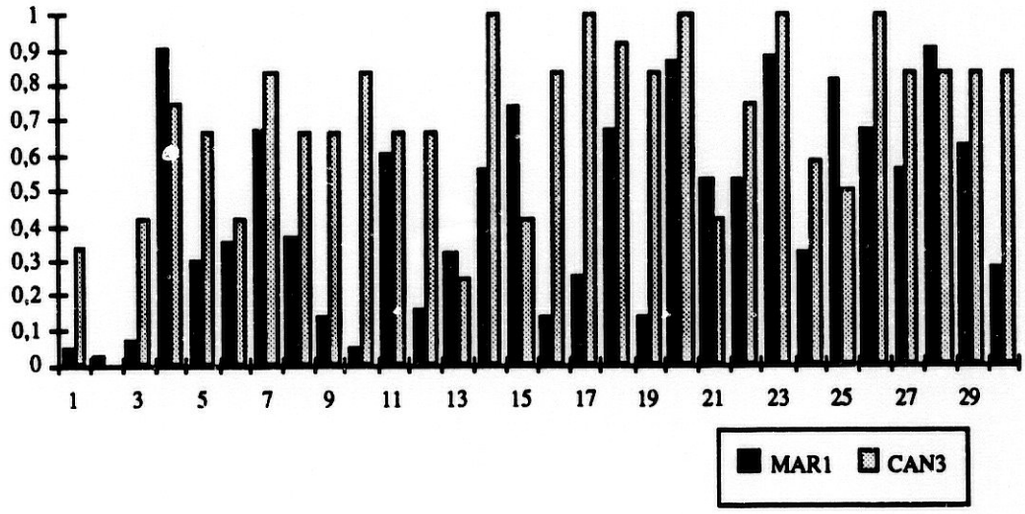
EXPERIMENTAL 3 VS. JESUITAS 6



En la tercera parte el grupo experimental tiene un nivel más bajo en todas las preguntas menos en la 6: preposiciones. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,20 y la del grupo experimental es 0,51. Hay una diferencia de 3 puntos.

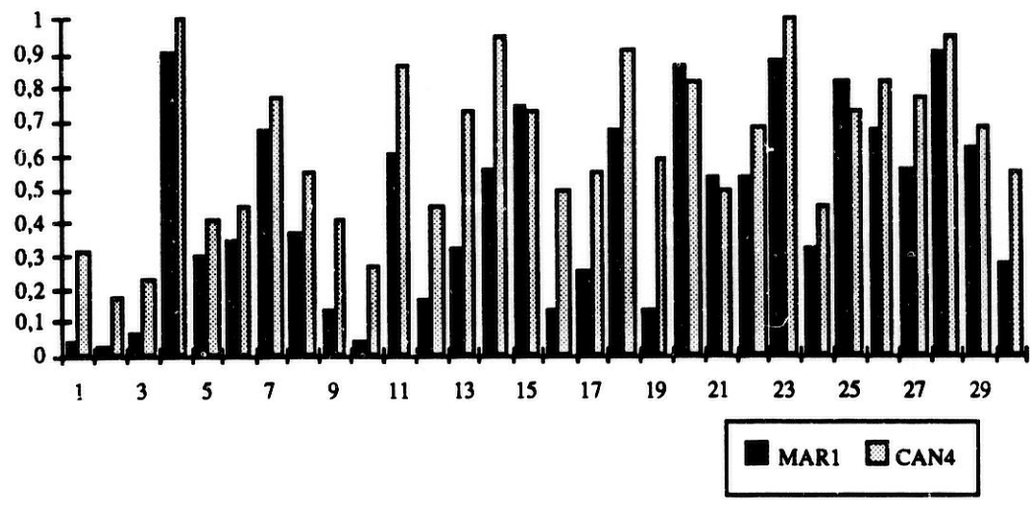
El grupo de control *Maristas 1* presenta diferencias con los grupos experimentales 3, 4, 5, 12, 13 y 14; en la tercera, con el 2, 3, y el 12.

EXPERIMENTAL 3 VS. MARISTAS 1



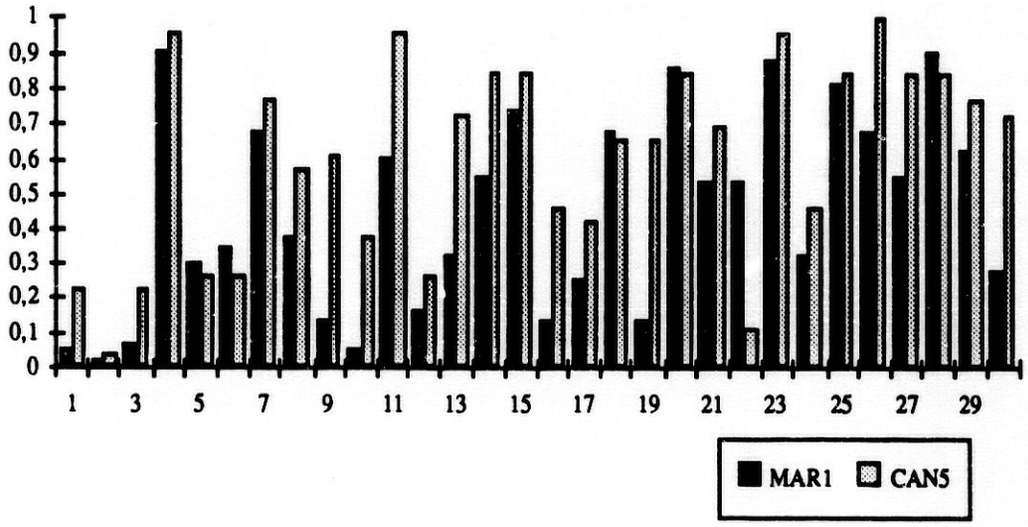
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,43 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 2,5 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. MARISTAS 1



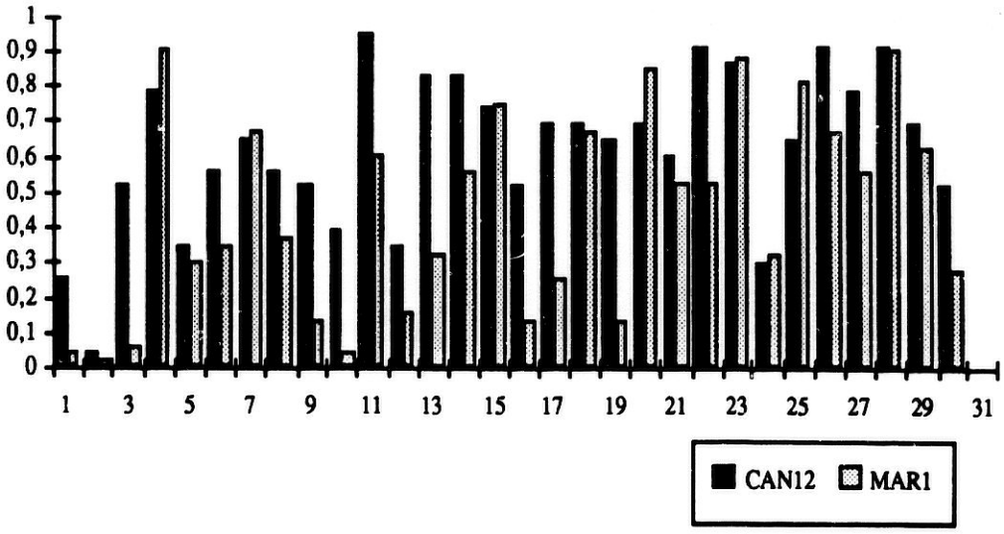
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,45 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,7 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. MARISTAS 1



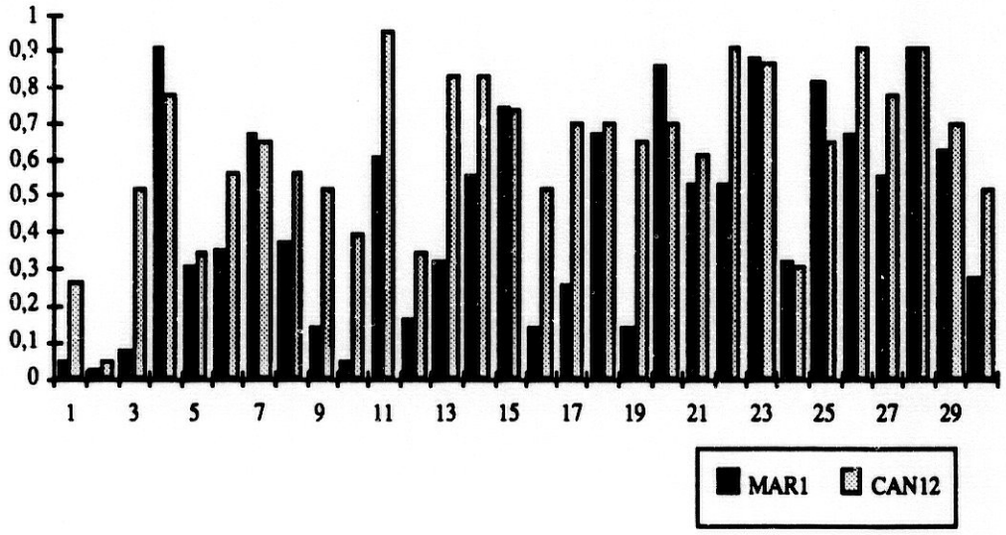
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,45 y la del grupo experimental es 0,61. Hay una diferencia de 1,5 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. MARISTAS 1



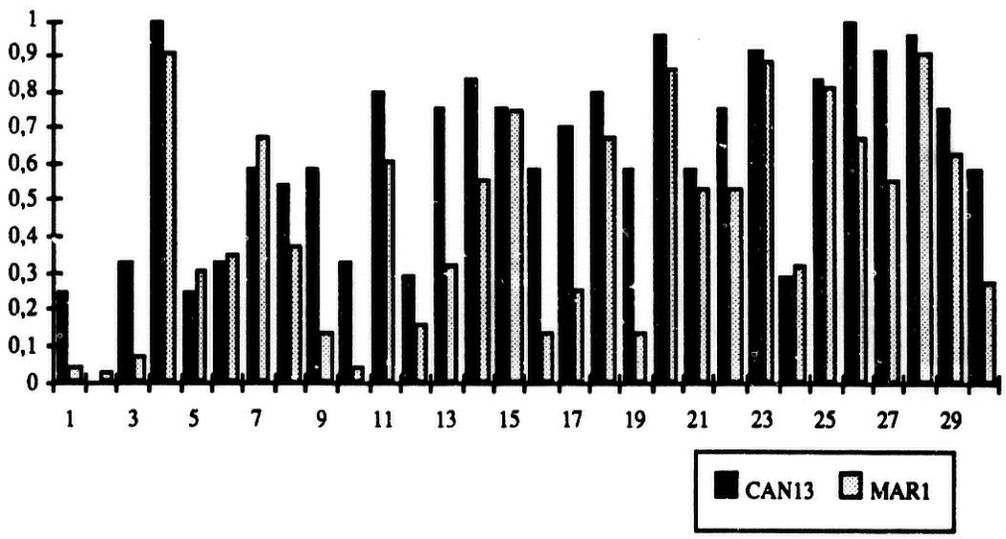
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,45 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,7puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. MARISTAS 1



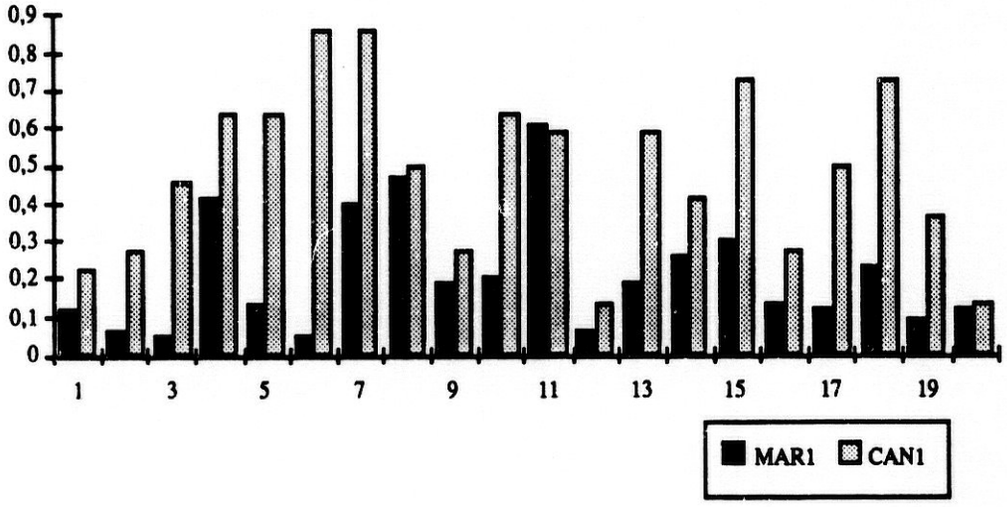
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,45 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,7 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. MARISTAS 1



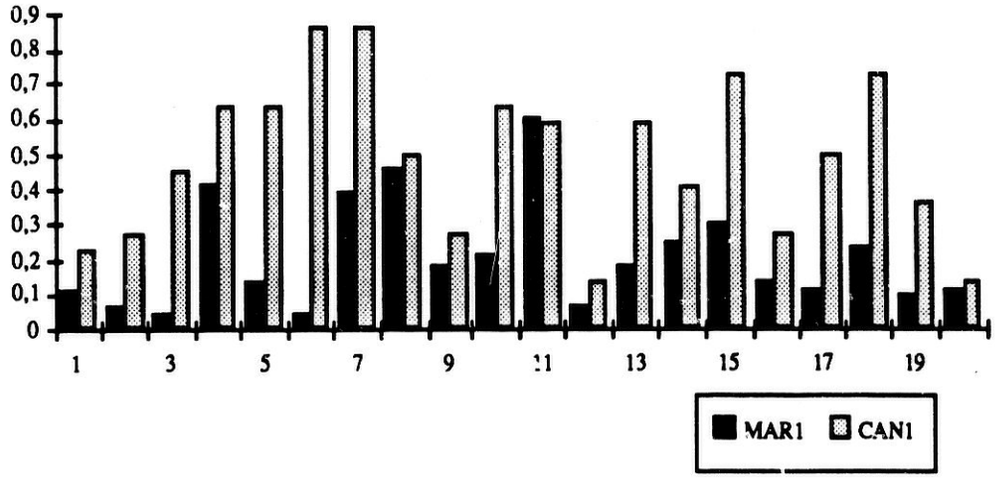
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,45 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 1,7 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. MARISTAS 1



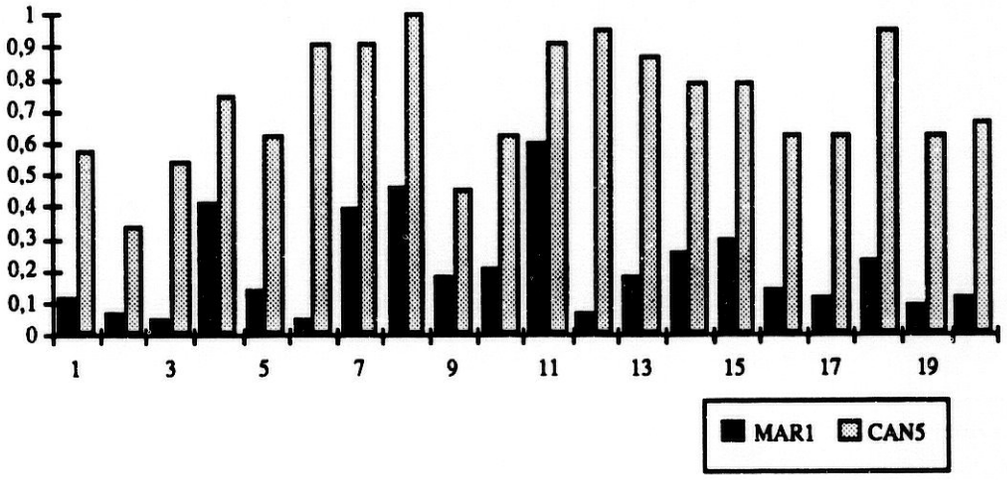
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,8 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. MARISTAS 1



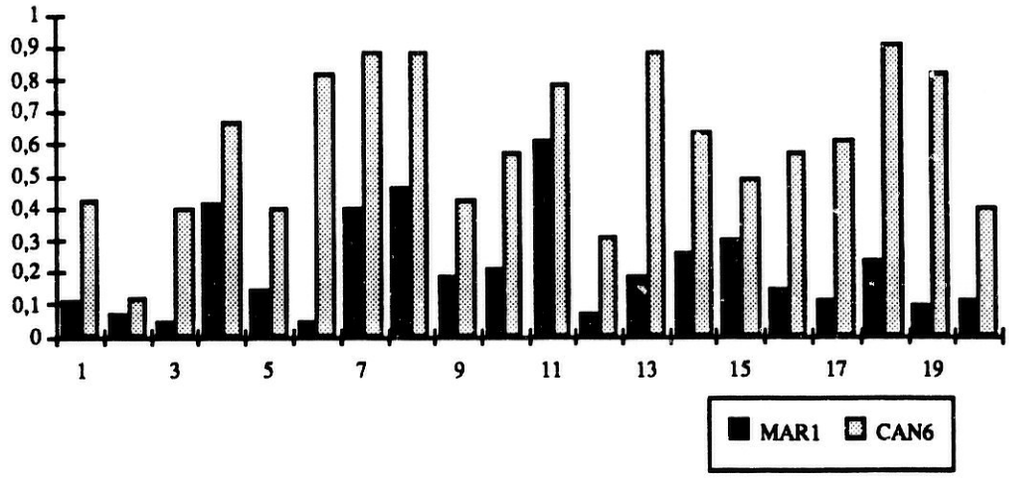
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,47. Hay una diferencia de 2,6 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. MARISTAS 1



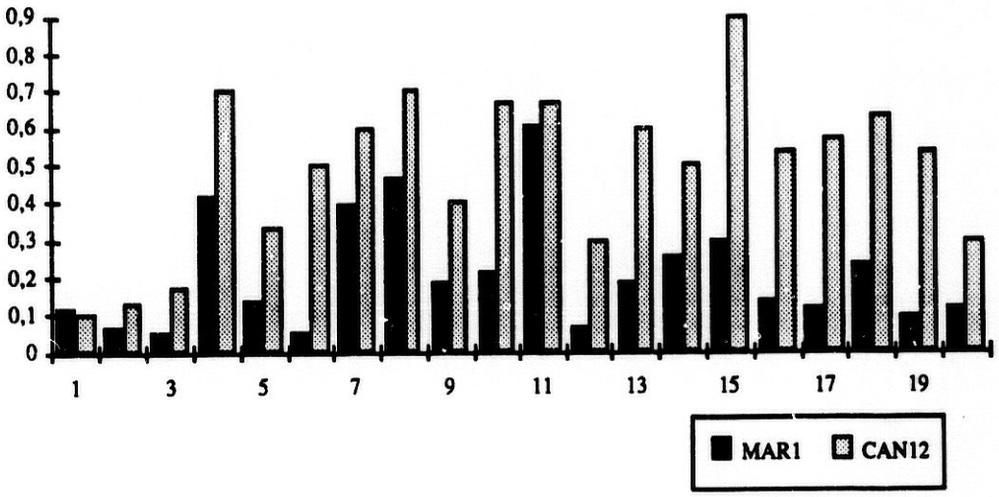
El grupo experimental tiene un porcentaje mucho mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 5.1 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. MARISTAS 1



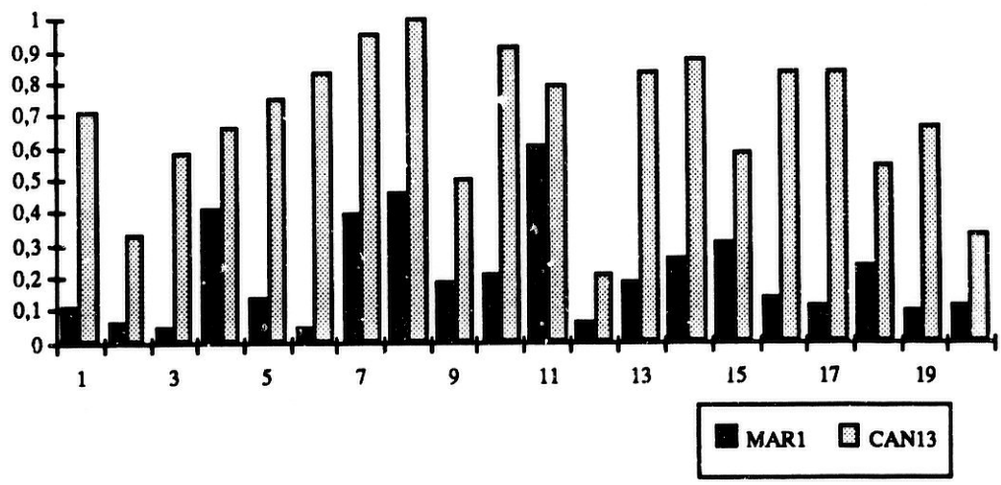
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 3,8 puntos.

EXPERIMENTAL 12 MARISTAS 1



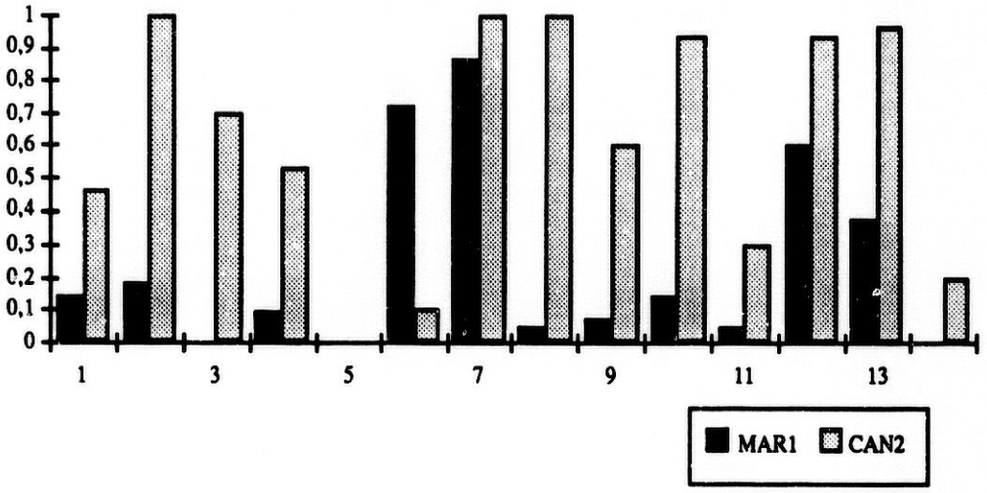
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 2,8 puntos.

EXPERIMENTAL 13 VS. MARISTAS 1



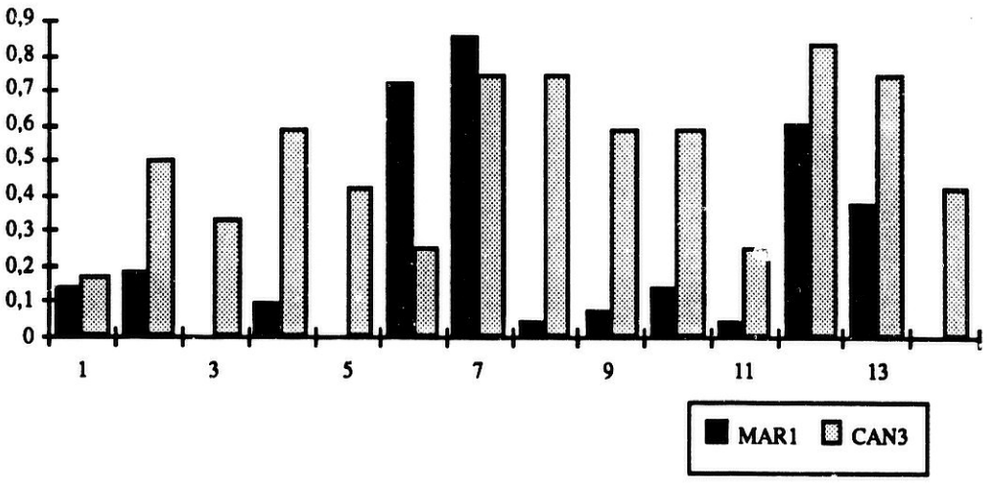
El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores en la segunda parte que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,21 y la del grupo experimental es 0,68. Hay una diferencia de 4,7 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. MARISTAS 1



En la tercera parte el grupo experimental tiene un porcentaje muy semejante de errores que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,953. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,27 y la del grupo experimental es 0,26. No hay una diferencia de puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. MARISTAS 1



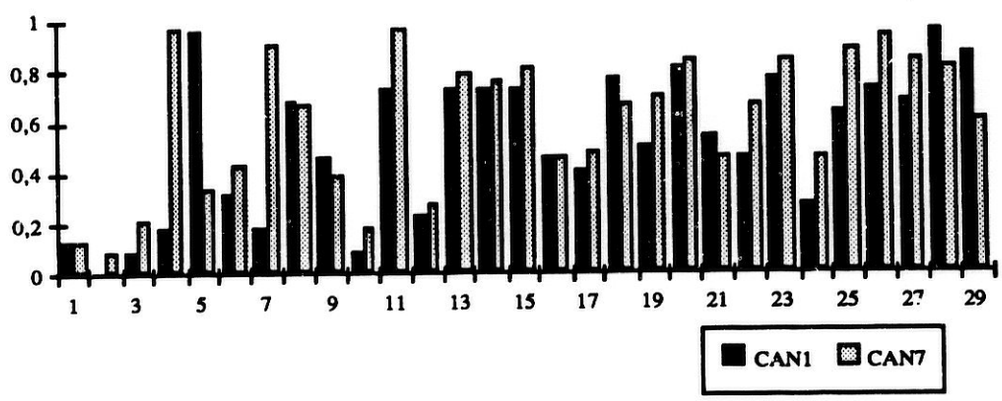
En la tercera parte el grupo experimental tiene un porcentaje mayor de errores que el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,23 y la del grupo experimental es 0,51. Hay una diferencia de 2,7 puntos.

Observamos que las diferencias son mayores en la primera parte, 119 de los 180 estudiados presentan una diferencia notable, teniendo en cuenta que sólo hemos contemplado como diferentes aquellos que tenían la Probabilidad Alfa entre 0,000 y 0,03. En la segunda parte 109 presentan diferencias y en la tercera 49 grupos de los 180 presentan diferencias respecto a los grupos experimentales, lo que nos lleva a pensar que el ejercicio de *listening/reading/writing*, las destrezas adquiridas son más homogéneas en el nivel estudiado; mientras que la internalización normativa en la que los alumnos tienen que dar una respuesta activa a sus conocimientos, los márgenes son mayores, porque las diferencias de asimilación de la morfosintáxis dependen de otros muchos factores que requieren que el aprendiz reaccione y tome una actitud activa y se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje.

2.3.4.7. Comparación entre la media de errores de los grupos experimentales y los de control del mismo centro.

Al compararlos con los tres grupos de referencia[18] diurnos del mismo centro, observamos que el grupo *Cánovas 7* difería en la parte primera con el Can 1 y 2; en la segunda, con el 5, 6, y el 14; y en la tercera con el 3 y el 13.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 7

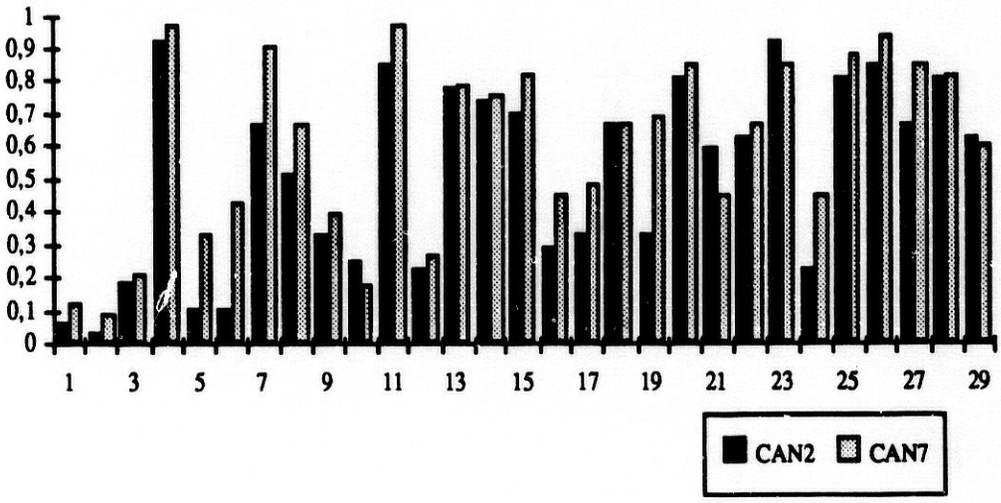


El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental, pero la diferencia es de décimas. La probabilidad alfa es 0,115. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,7 puntos.

---

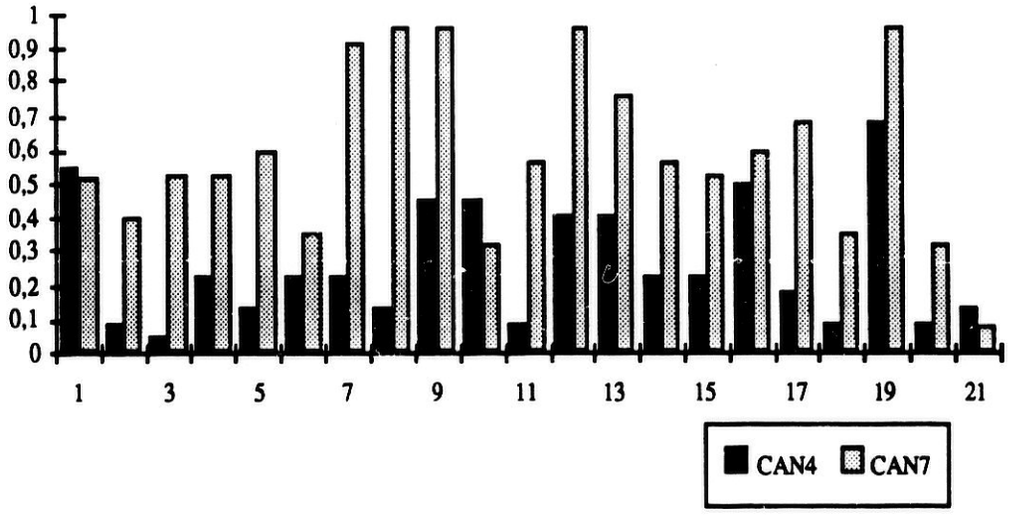
[18] Denominamos grupo de referencia a los alumnos de los grupos de control que pertenecen al mismo centro que los grupos experimentales.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 7



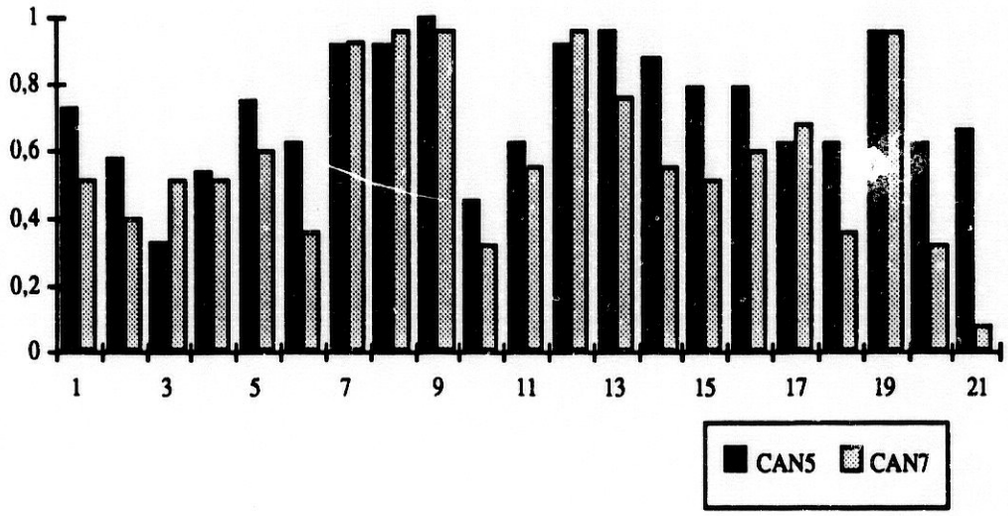
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental, pero la diferencia es de décimas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,8 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. CANOVAS 7



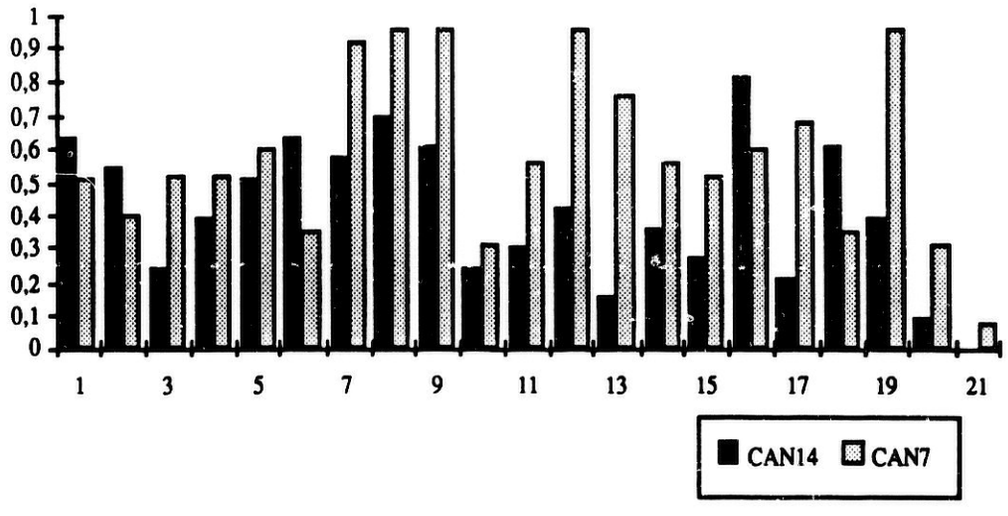
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,59 y la del grupo experimental es 0,25. Hay una diferencia de 0,34 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. CANOVAS 7

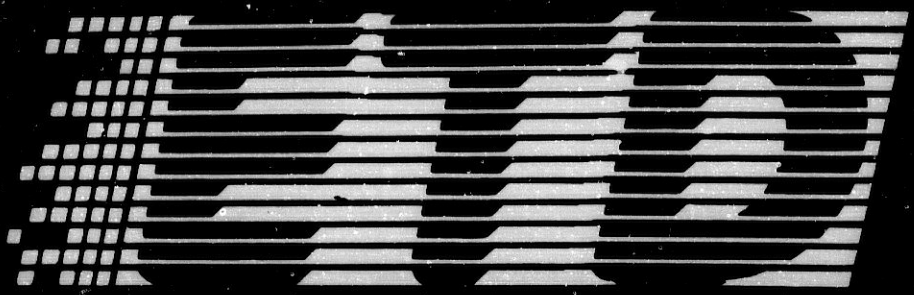


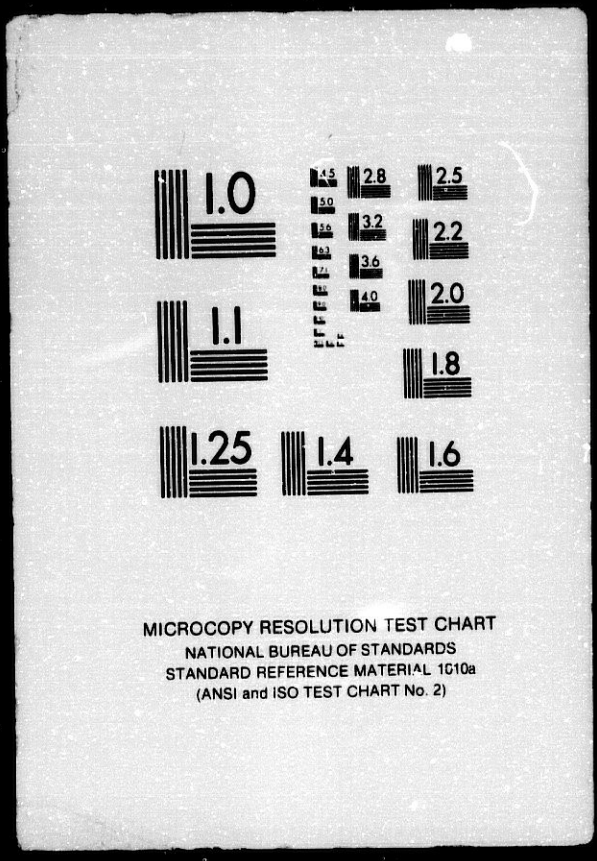
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental, pero la diferencia es de décimas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,59 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 0,13 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. CANOVAS 7

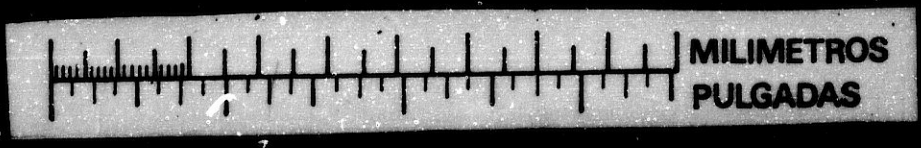


El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 0,19 puntos.

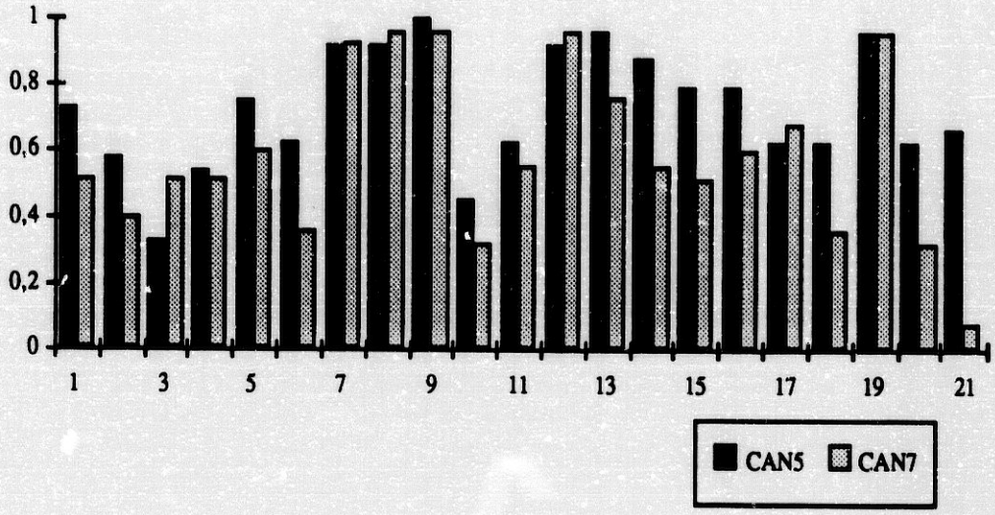



1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
2.8
3.2
3.6
4.0
2.5
2.2
2.0
1.8
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

1:24

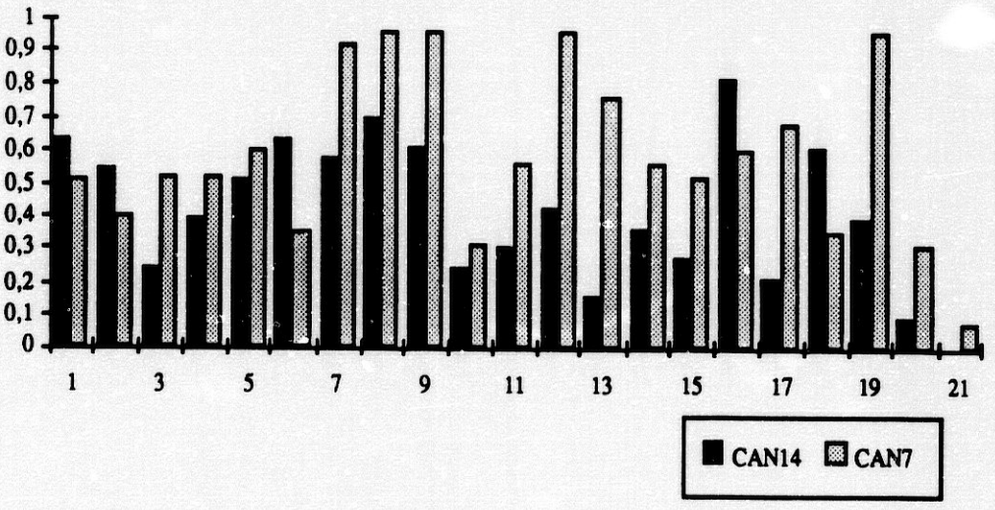

MILIMETROS
PULGADAS

EXPERIMENTAL 5 VS. CANOVAS 7



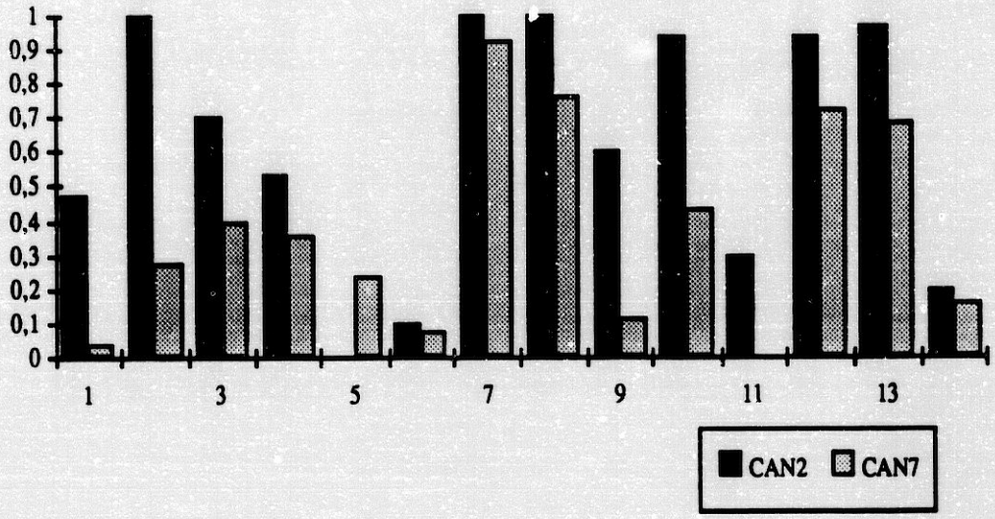
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental, pero la diferencia es de décimas. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,59 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 0,13 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. CANOVAS 7



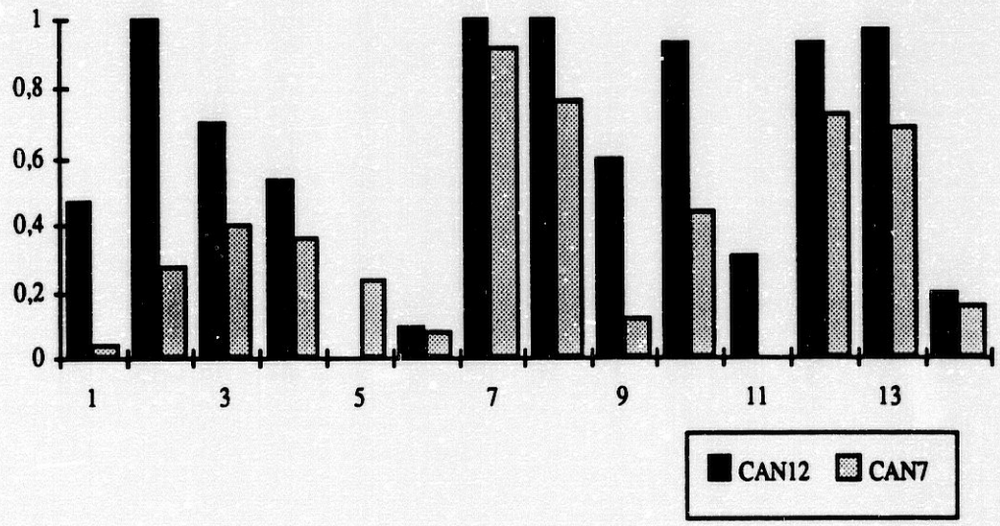
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,004. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 0,19 puntos.

EXPERIMENTAL 2 CANOVAS 7



El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,37 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 0,25 puntos.

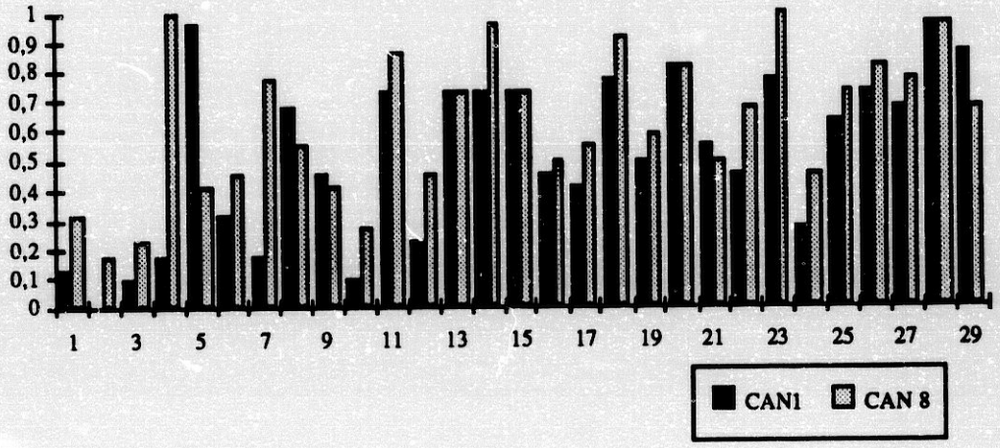
EXPERIMENTAL 12 VS. CANOVAS 7



El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,40 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 0,22 puntos.

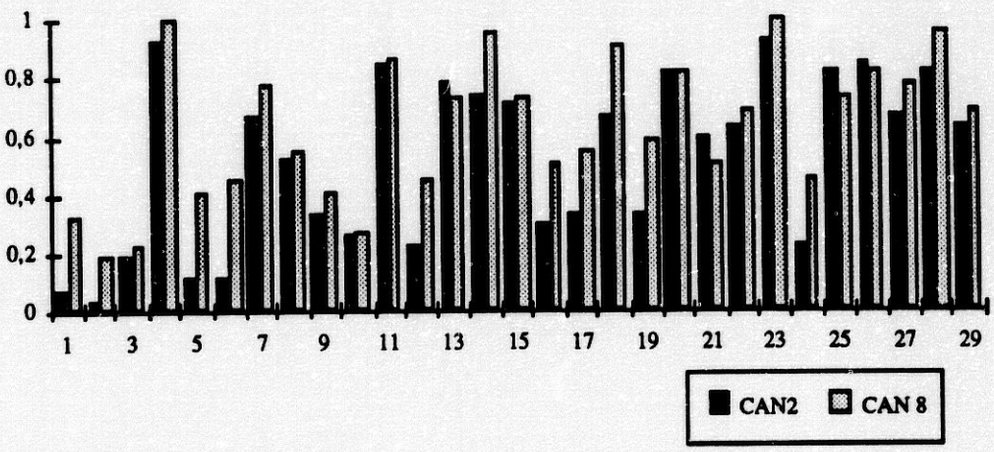
En el grupo *8 del Cánovas* las diferencias más notables estaban con el Cánovas 1 en las tres partes; con el Cánovas 2 en la primera y la segunda parte. Con el resto de los grupos experimentales, sólo presentaba distintas medias con el 4, 5, 12 y 14. En la tercera parte con el Cánovas 5.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 8



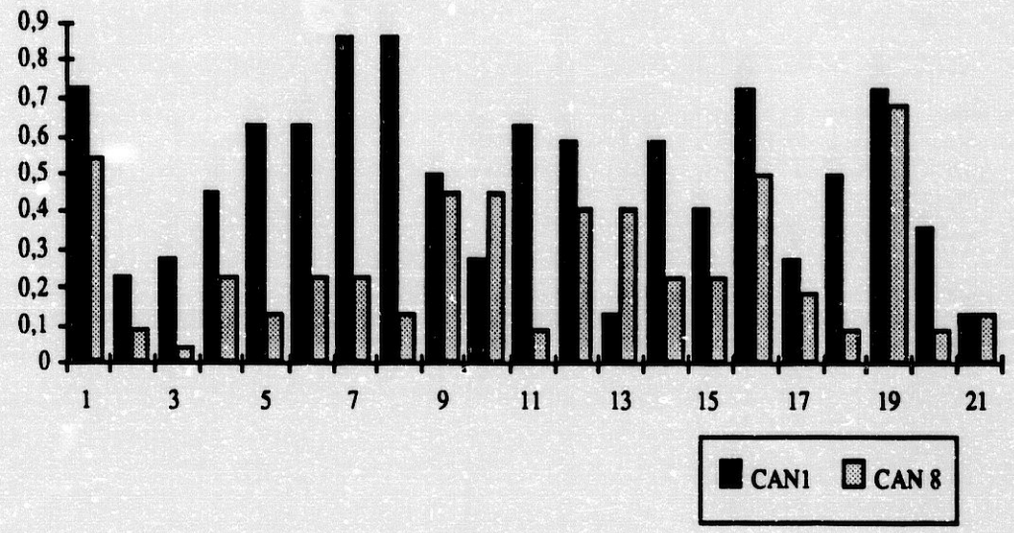
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,097. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,07 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 8



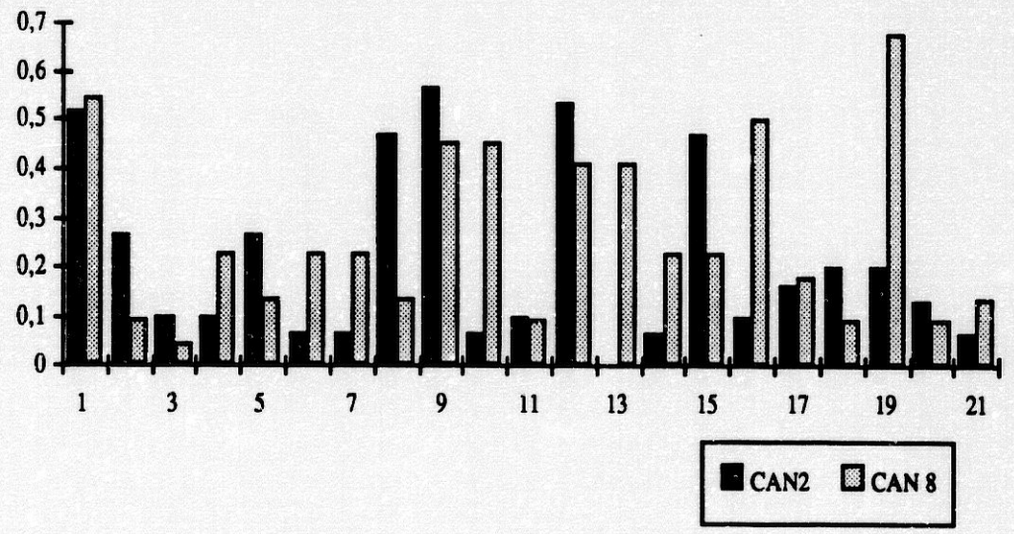
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,08 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 8



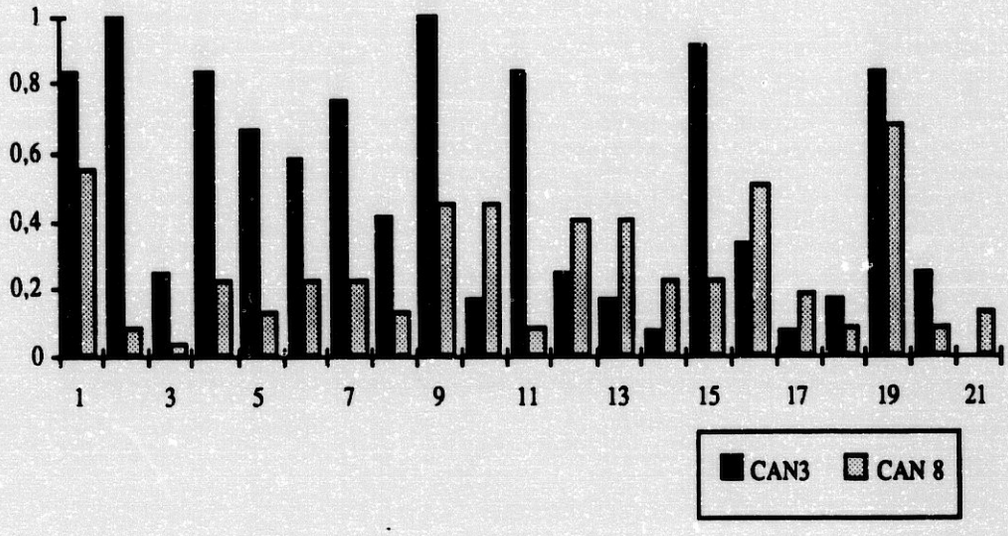
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,097. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,07 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 8



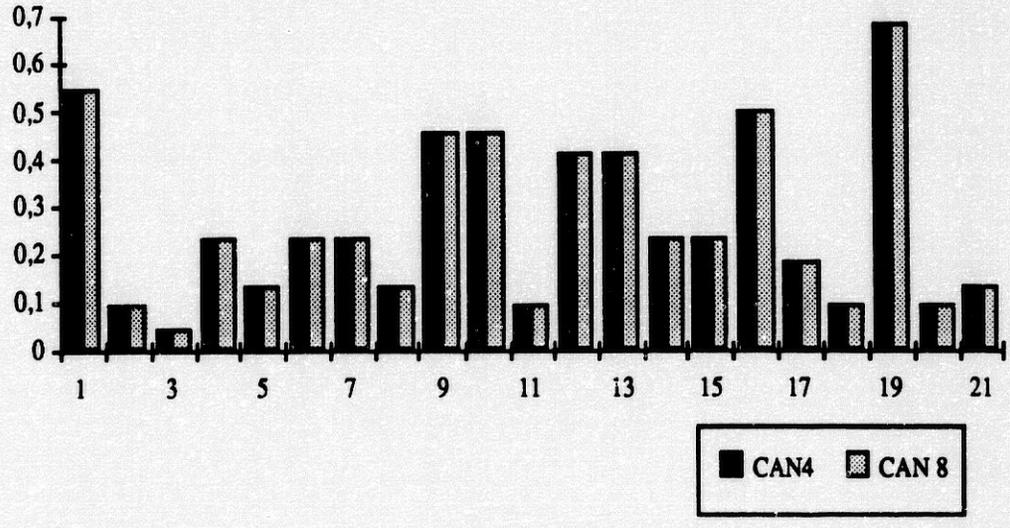
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,08 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. CANOVAS 8



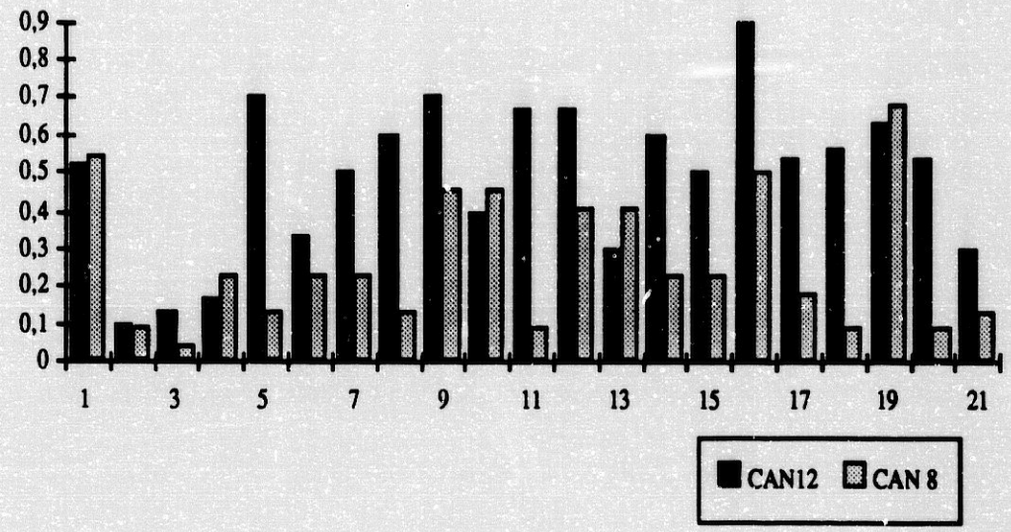
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,061. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,60 y la del grupo experimental es 0,69. Hay una diferencia de 0,08 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. CANOVAS 8



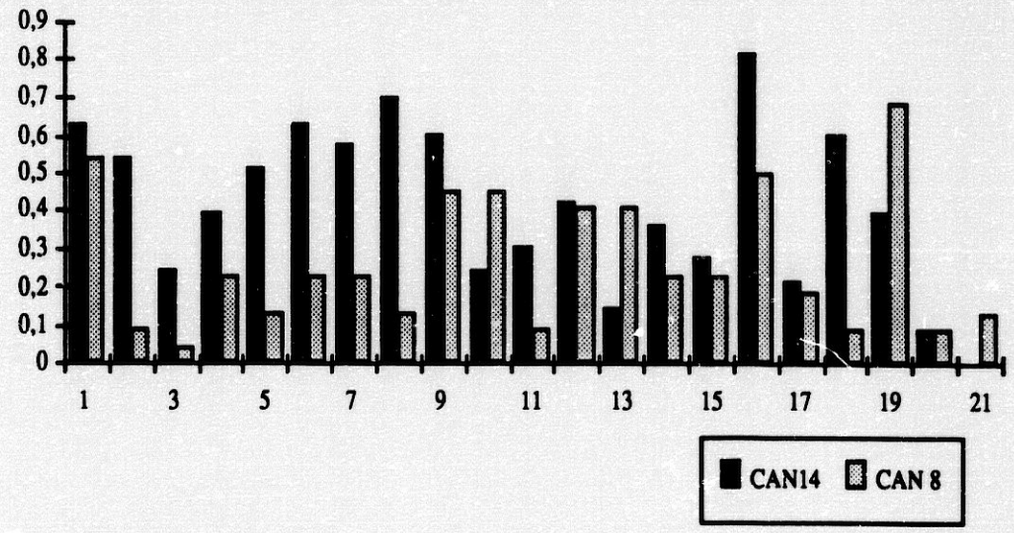
El porcentaje de errores es menor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,74 y la del grupo experimental es 0,25. Hay una diferencia de 0,48 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. CANOVAS 8



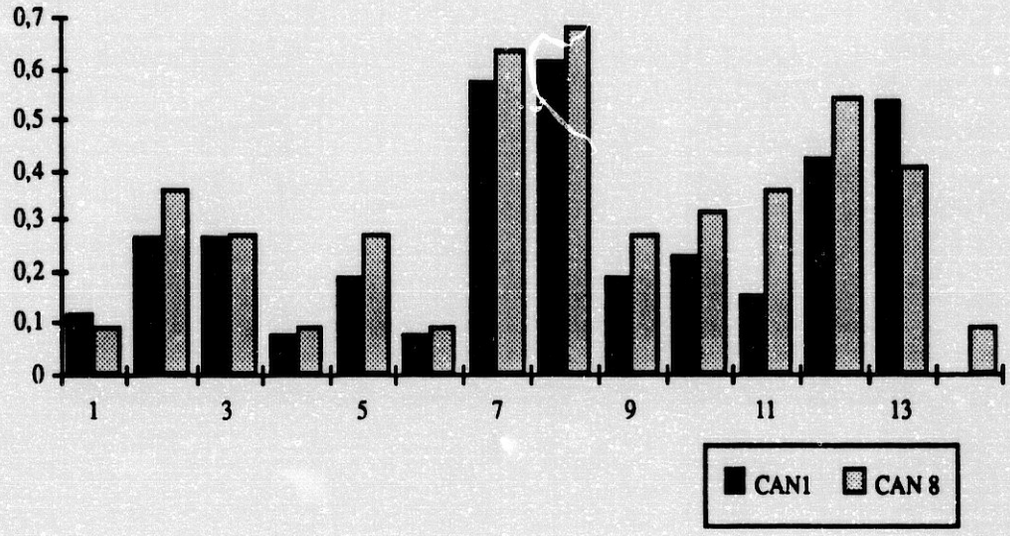
El porcentaje de errores es menor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,74 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 0,24 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. CANOVAS 8



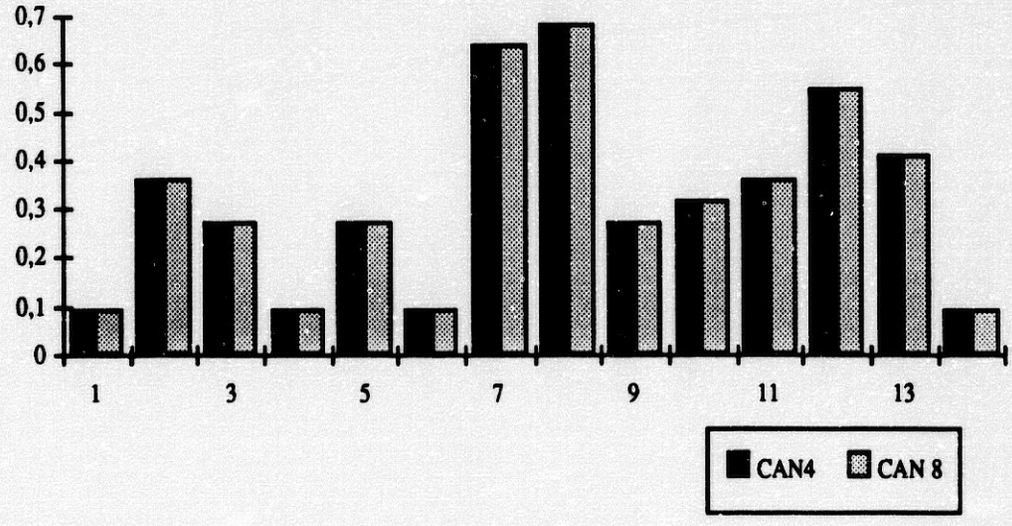
El porcentaje de errores es menor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,74 y la del grupo experimental es 0,40. Hay una diferencia de 0,33 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 8

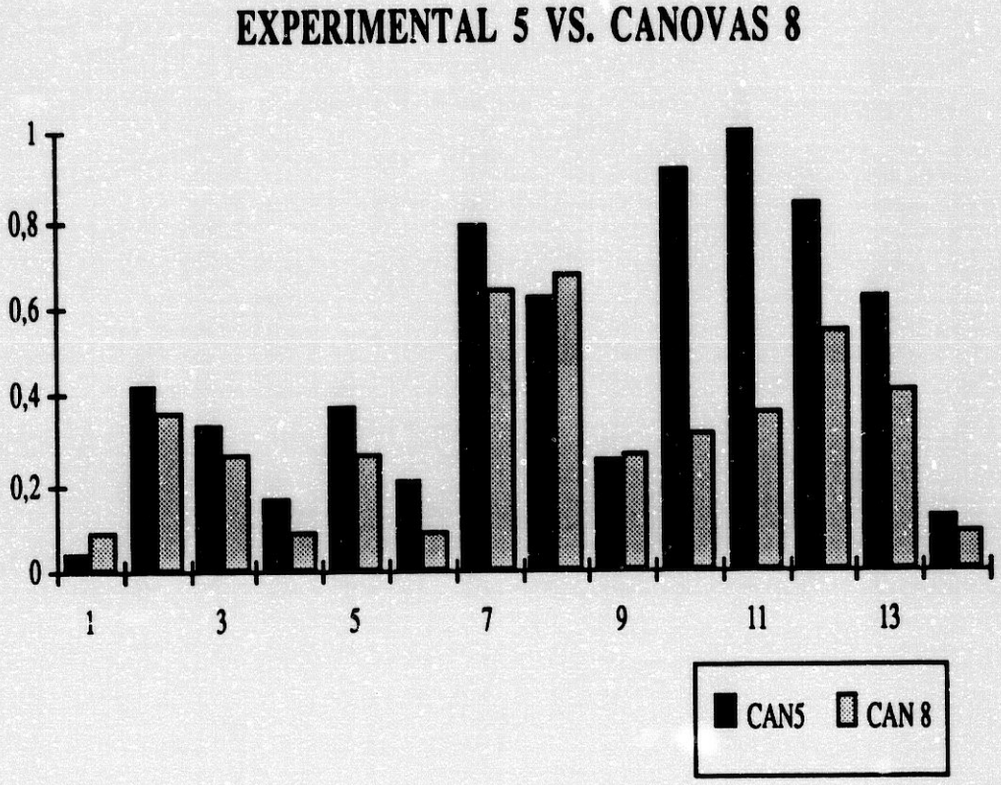


El porcentaje de errores es menor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,344. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,57 y la del grupo experimental es 0,62. Hay una diferencia de 0,04 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. CANOVAS 8



El porcentaje de errores es menor en el grupo de control. La probabilidad alfa es 0,002. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,57 y la del grupo experimental es 0,32. Hay una diferencia de 0,25 puntos.

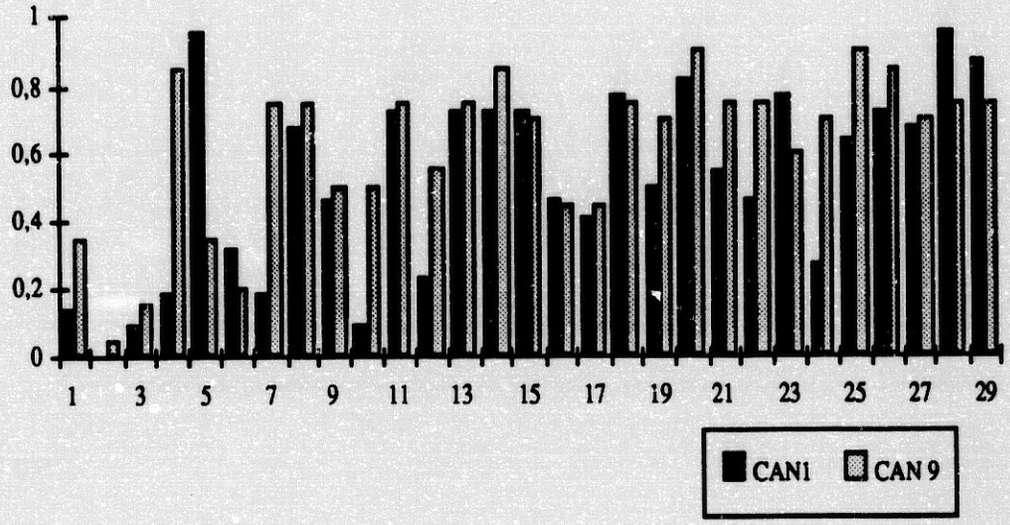


El porcentaje de errores es menor en el grupo de experimental. La probabilidad alfa es 0,293. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,57 y la del grupo experimental es 0,47. Hay una diferencia de 0,09 puntos.

De todos los grupos estudiados hay sólo uno que coincide al 100%, como podemos observar en el gráfico de la página anterior: experimental 4 y Cánovas 8.

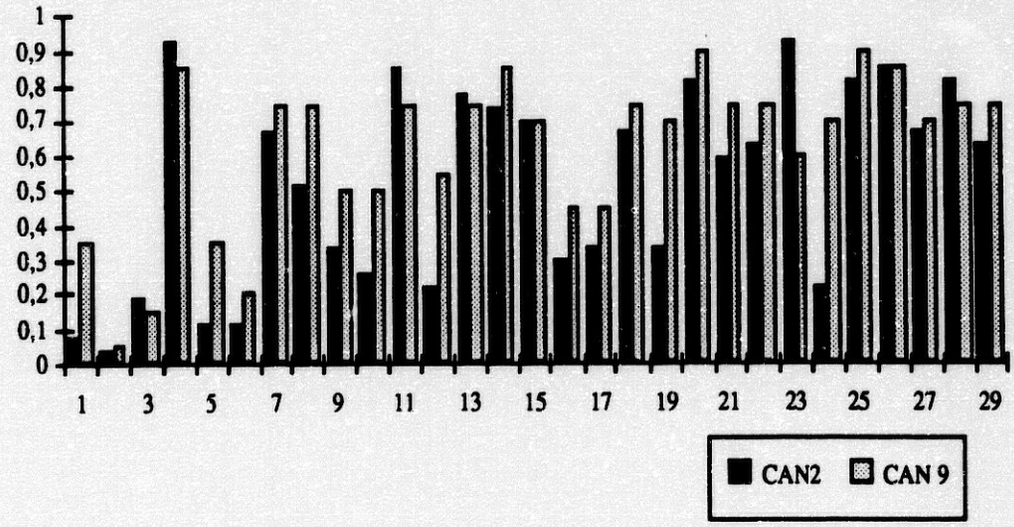
El grupo de referencia *Cánovas 9* presentaba medias diferentes con respecto a los grupos experimentales 1 y 2 en la primera parte; en la segunda con el 1, 2, 5, 12 y 14; en la tercera, sólo con cuatro grupos: 1, 5, 12 y 14.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 9



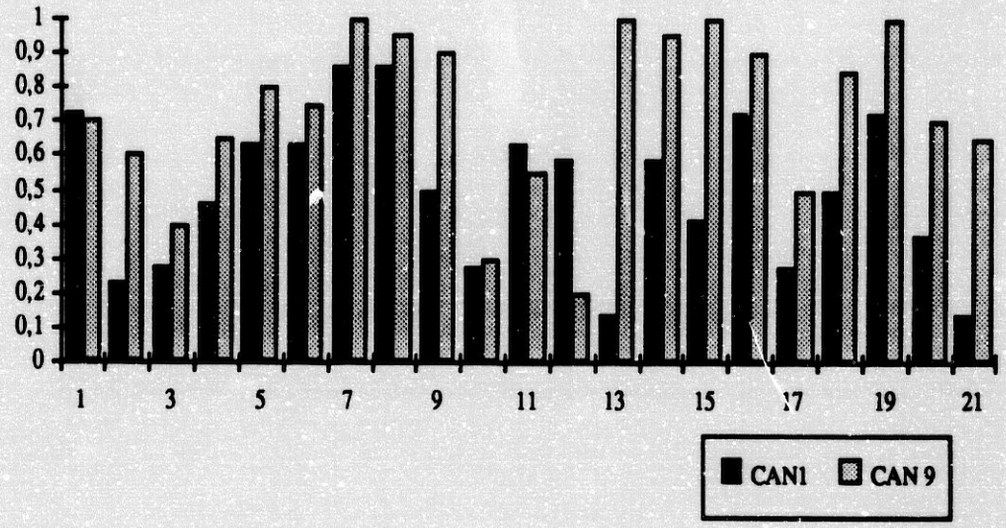
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,037. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,62 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,09 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 9



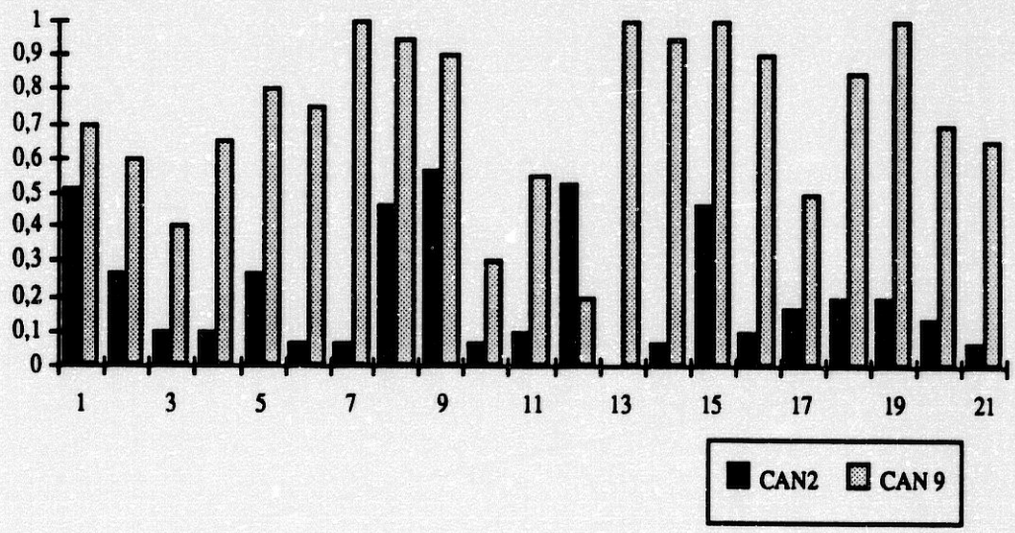
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,037. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,62 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,09 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 9



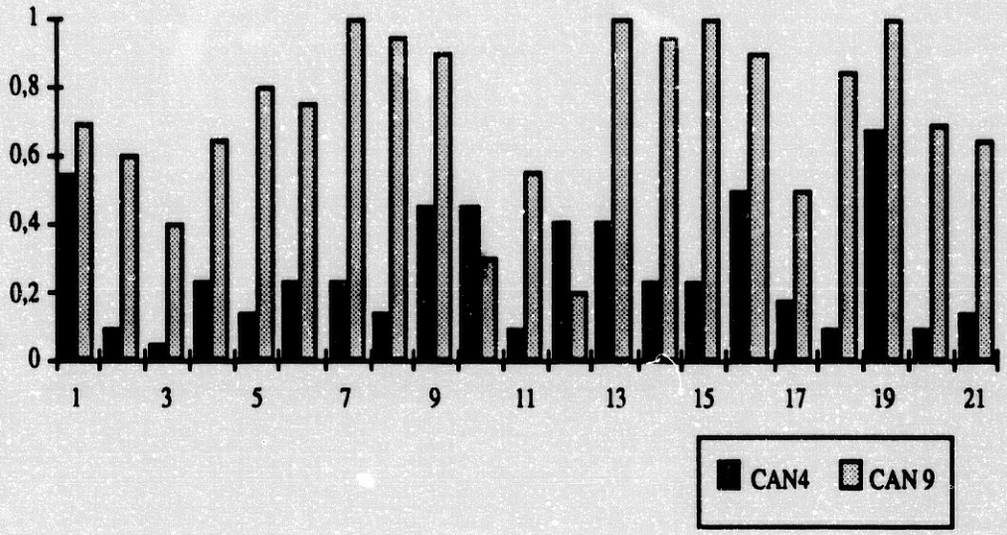
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,73 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 0,24 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 9



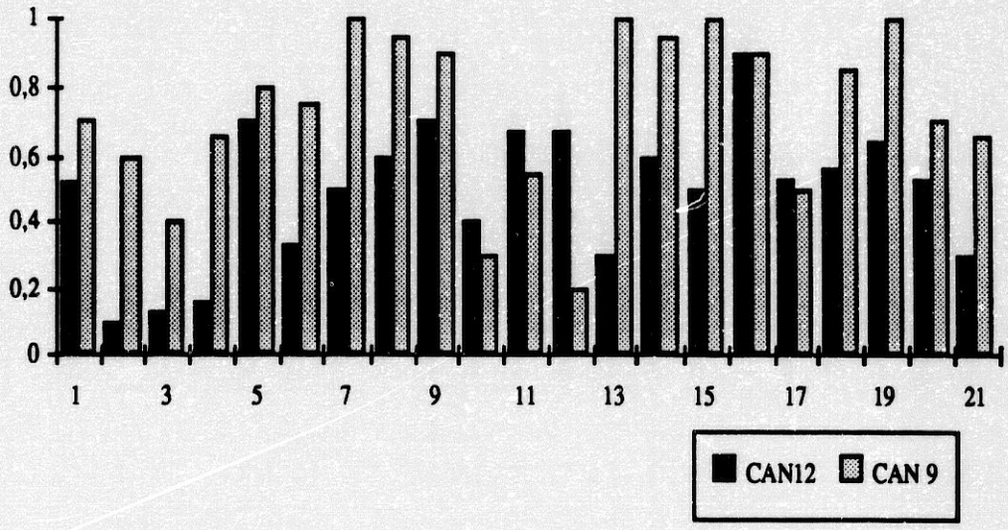
El porcentaje de errores es mucho menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,73 y la del grupo experimental es 0,20. Hay una diferencia de 0,53 puntos.

EXPERIMENTAL 4 VS. CANOVAS 9



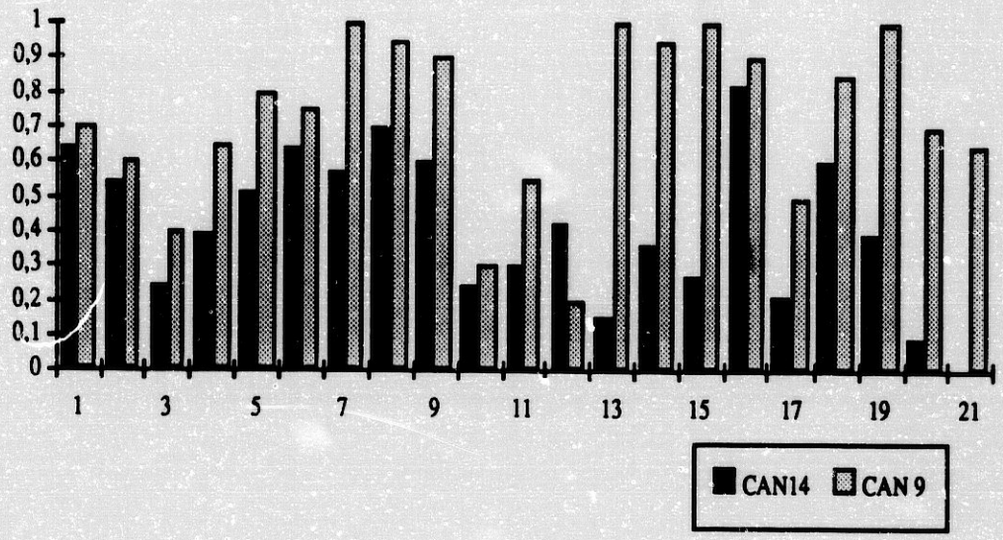
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,00. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,73 y la del grupo experimental es 0,25. Hay una diferencia de 0,48 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. CANOVAS 9



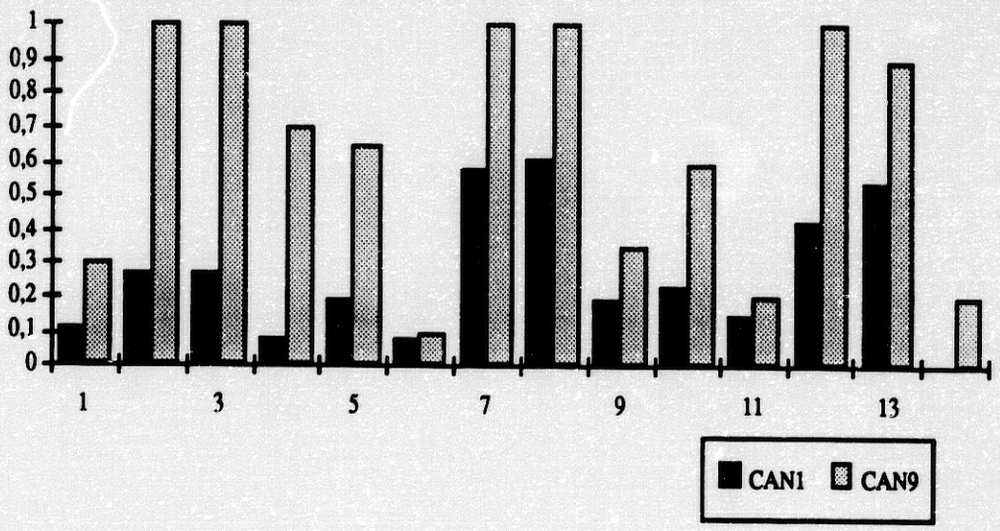
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,73 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 0,24 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. CANOVAS 9



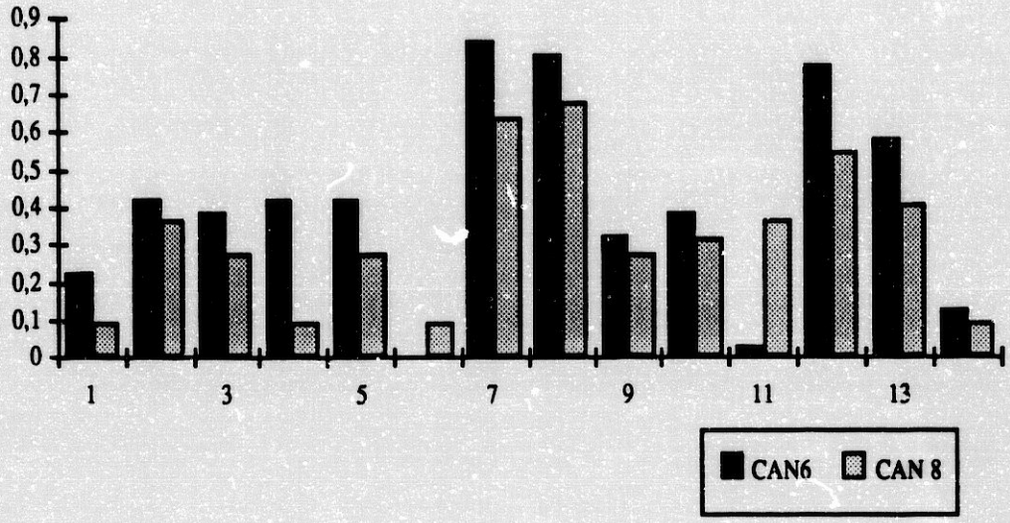
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,73 y la del grupo experimental es 0,40. Hay una diferencia de 0,32 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 9



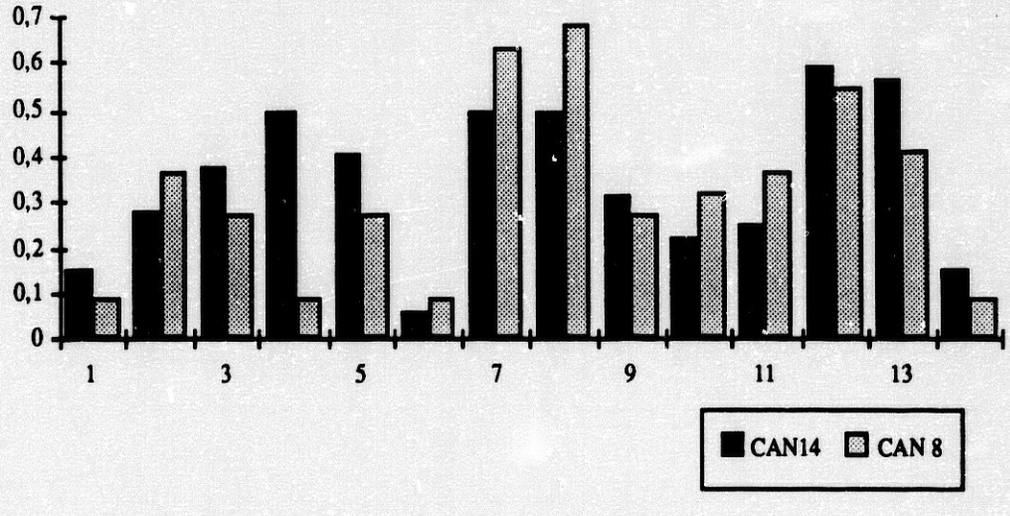
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,64 y la del grupo experimental es 0,26. Hay una diferencia de 0,37 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. CANOVAS 9



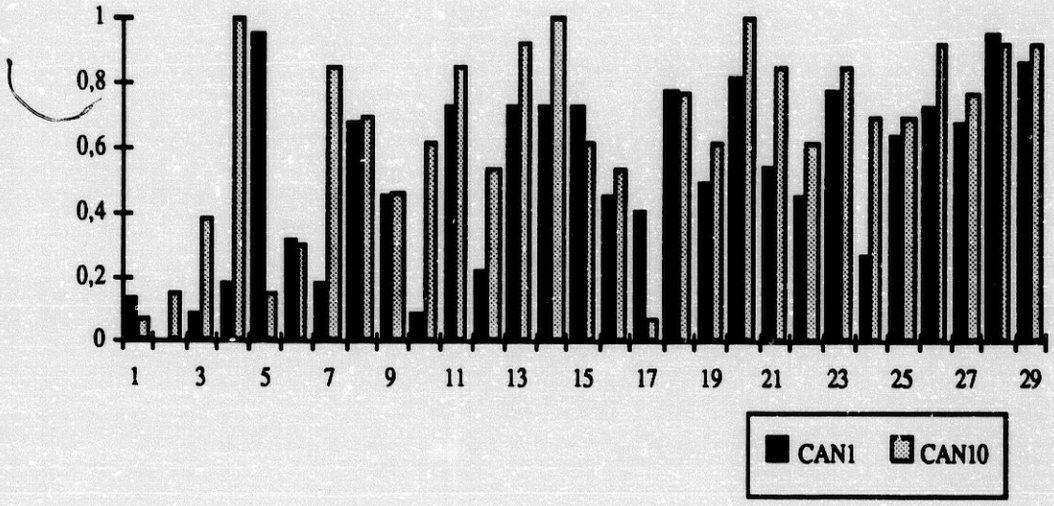
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,64 y la del grupo experimental es 0,41. Hay una diferencia de 0,23 puntos.

EXPERIMENTAL 14 VS. CANOVAS 9



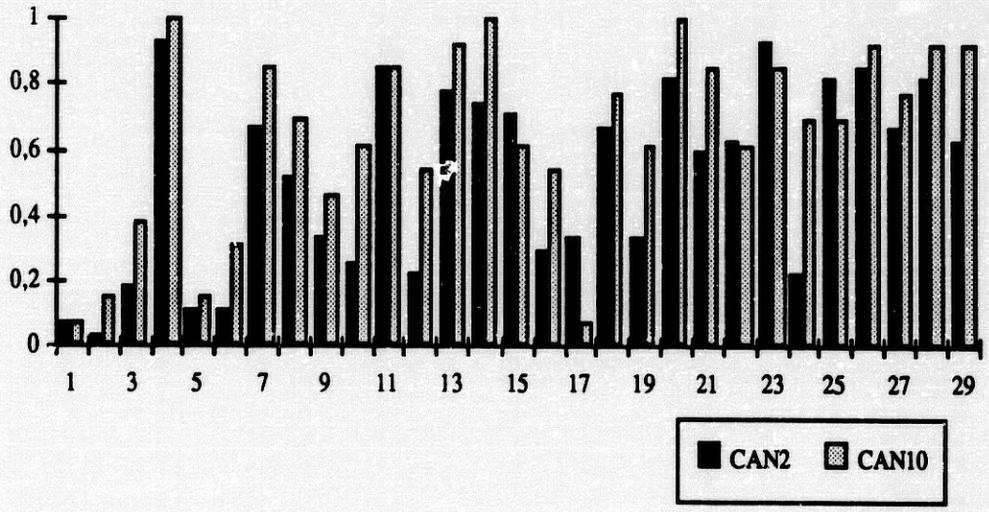
Los grupos de referencia 9 y 10 eran nocturnos. El *Cánovas 10*, Con el grupo experimental 1 y 2 en la primera parte; con los mismos grupos en la segunda parte además de presentar diferencias con los grupos 5, 12 y 14; en la tercera parte con los grupos 1, 5, 6 y 14.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 10



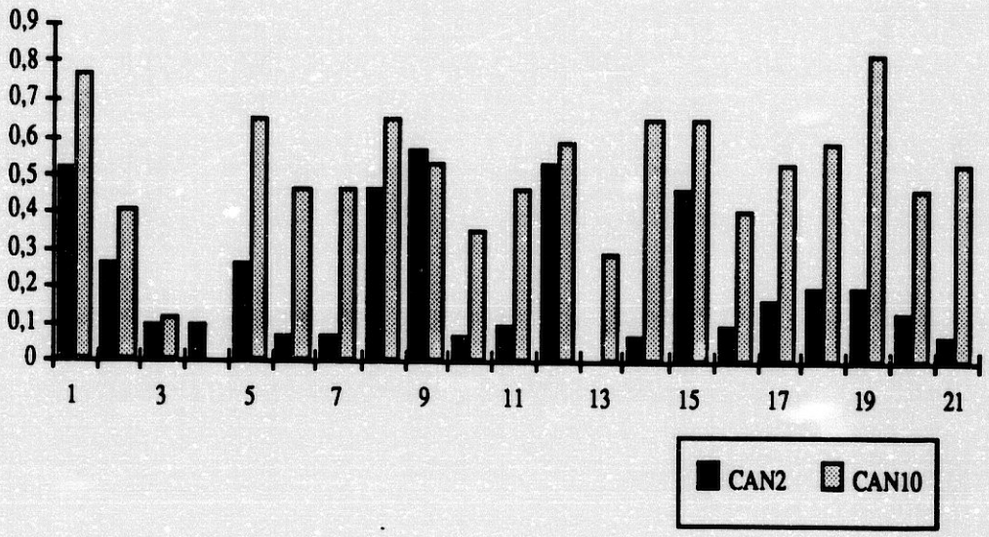
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,023. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,65 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,12 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 10



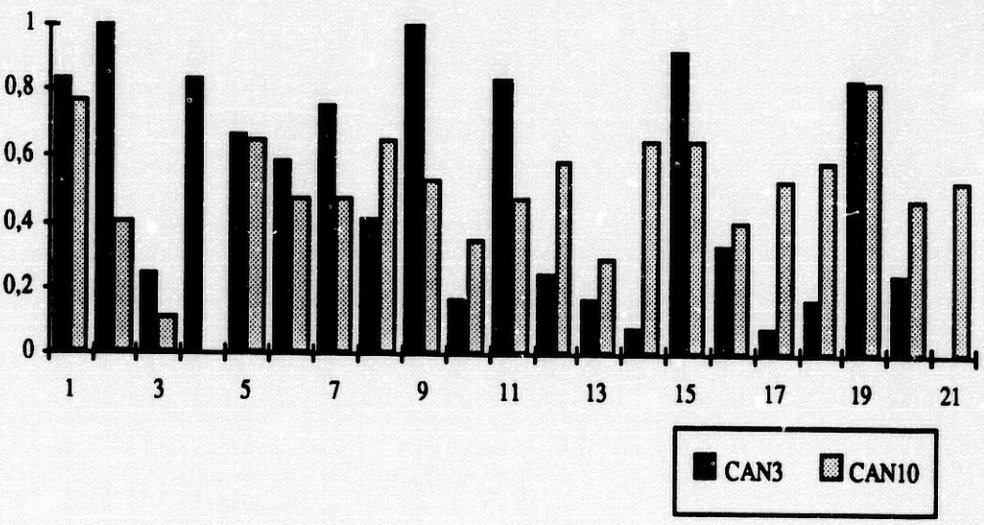
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,65 y la del grupo experimental es 0,52. Hay una diferencia de 0,13 puntos.

EXPERIMENTAL 2 VS. CANOVAS 10



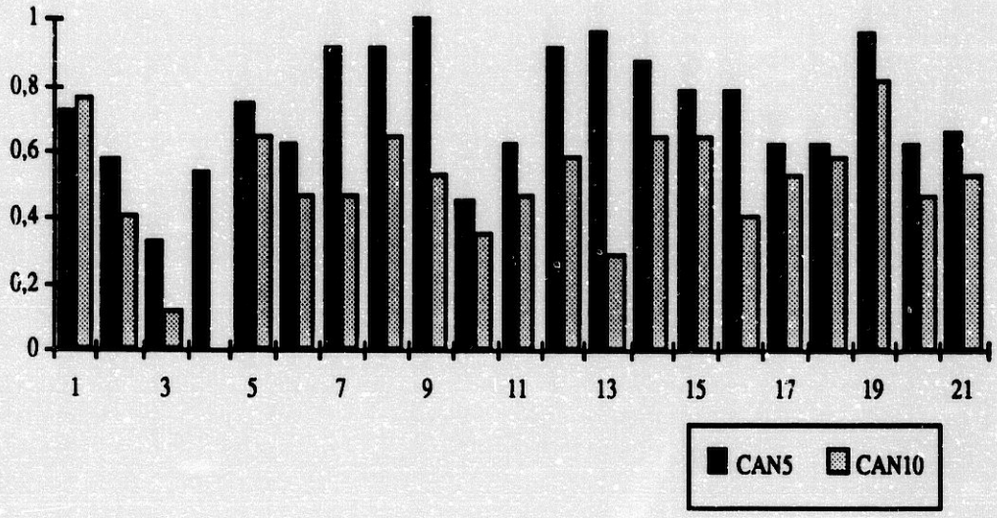
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,48 y la del grupo experimental es 0,20. Hay una diferencia de 0,28 puntos.

EXPERIMENTAL 3 VS. CANOVAS 10



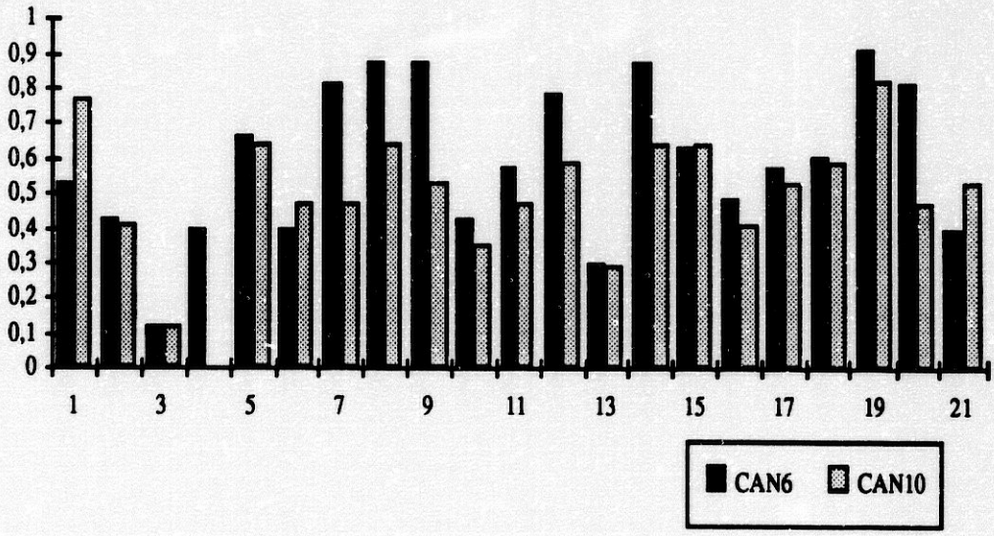
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,000. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,48 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 0,24 puntos.

EXPERIMENTAL 5 VS. CANOVAS 10



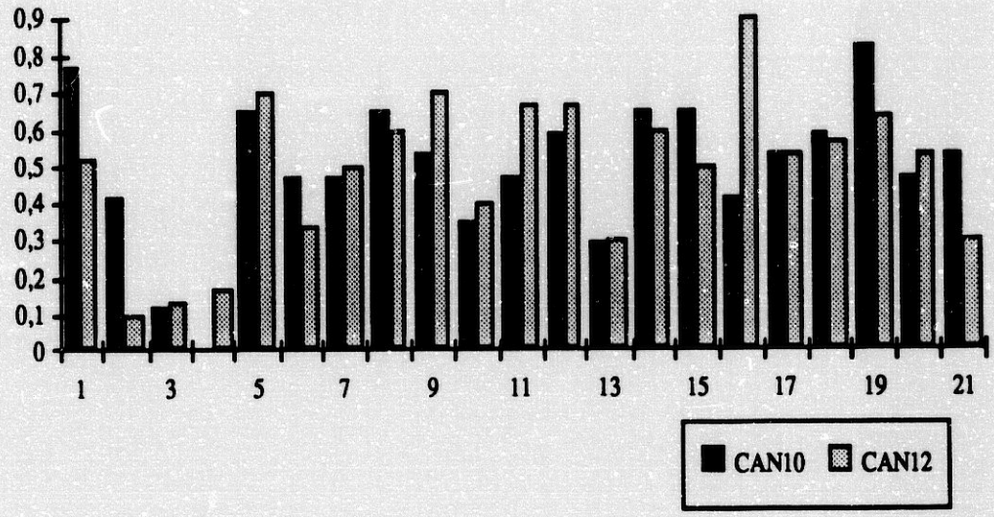
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,024. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,48 y la del grupo experimental es 0,72. Hay una diferencia de 0,24 puntos.

EXPERIMENTAL 6 VS. CANOVAS 10



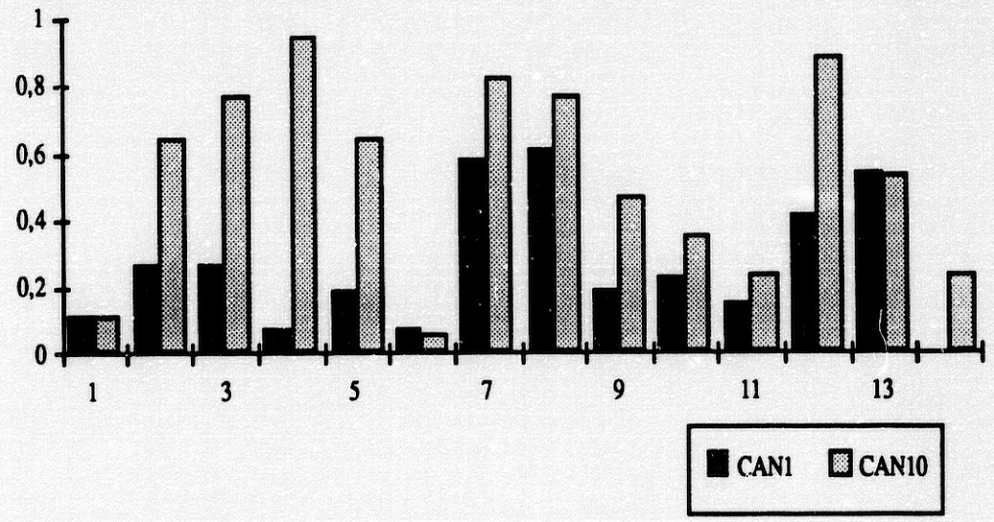
El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,003. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,48 y la del grupo experimental es 0,59. Hay una diferencia de 0,11 puntos.

EXPERIMENTAL 12 VS. CANOVAS 10

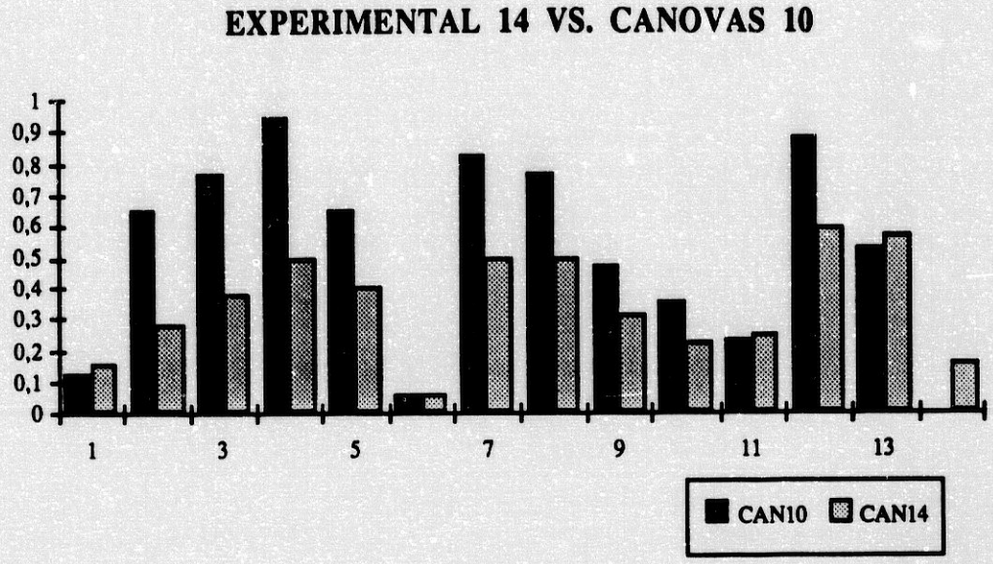


El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,814. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,48 y la del grupo experimental es 0,49. Hay una diferencia de 0,00 puntos.

EXPERIMENTAL 1 VS. CANOVAS 10



El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,53 y la del grupo experimental es 0,26. Hay una diferencia de 0,26 puntos.



El porcentaje de errores es menor en el grupo experimental. La probabilidad alfa es 0,001. La media en porcentaje de errores del grupo de control es 0,53 y la del grupo experimental es 0,34. Hay una diferencia de 0,18 puntos.

El *Cánovas 11*, también, al igual que en todos los grupos anteriores, presentaba diferencias con los grupos experimentales 1 y 2 en la primera parte; en la segunda con el 2, 4, 5, 6 y 13; en la tercera, sólo con dos grupos: 1 y el 14. Pero sus diferencias eran tan similares al Cánovas 10 que nos pareció redundante su representación gráfica.

2.3.4.8. Grado de dificultad: Estudio de los percentiles.

El análisis estadístico descriptivo de los cinco centros y en particular la media de errores por pregunta nos llevó a hacer una **gradación** teniendo en cuenta la **frecuencia** de errores en relación directa con su grado de dificultad:

% Error	Difficulty Level	Símbolo
0-19	Very Easy	1
20-39	Easy	2
40-59	Intermediate	3
60-79	Difficult	4
80-100	Very difficult	5

Como condición previa a la elaboración conjunta del programa vimos que carencias concretas tenía cada curso, es decir, en qué preguntas había una mayor ocurrencia de errores. A continuación comparamos el grupo experimental con el de control del mismo centro al que llamamos Gr.-REF.; con cada uno de los centros que formaban la muestra y en último lugar la media global de todos, como ya hemos visto en los siguientes anteriores.

Para elaborar la hoja de cálculo tomamos como punto de partida, los resultados obtenidos por el grupo experimental de menor a mayor dificultad en cada una de las tres partes.

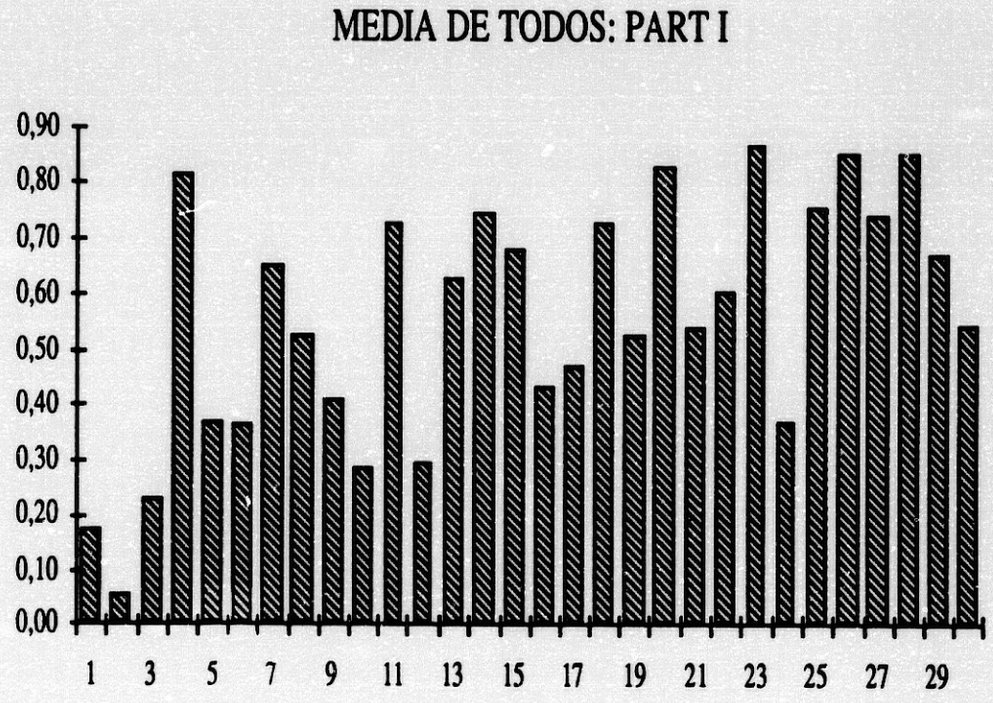


Fig. Datos obtenidos por toda la muestra en Part I.

Observamos que hay unas constantes en la gradación de dificultad, por ejemplo, la pregunta 102[19] (Simple Past) resultó ser muy fácil para todos los grupos, excepto para los estudiantes de Torremolinos que les resultó fácil. Las preguntas 104, 111, 114, 120, 123, 126, y 128[20] . En la franja de muy difícil sólo

[19] El primer dígito de las preguntas nos indican a qué parte de la prueba pertenecen, así 106 es el ítem seis de la primera parte.

[20] El contenido de las preguntas mencionadas se pueden ver en el apéndice I: Circular del Coordinador de Selectividad Del Distrito Universitario de Granada

hay diferencias notables en el ítem 114 (infinitivo/gerundio) que para los Maristas y Torremolinos resulta sólo difícil y para los Jesuitas intermedio. Mientras que para Traductores resulta muy fácil. Exactamente los mismos resultados se dan en el ítem 111 (acuerdo) en todos los centros. A groso modo, se puede decir que no hay diferencias notables, y aparte de los casos mencionados, la gradación para una misma pregunta difiere como máximo en un 40 %.

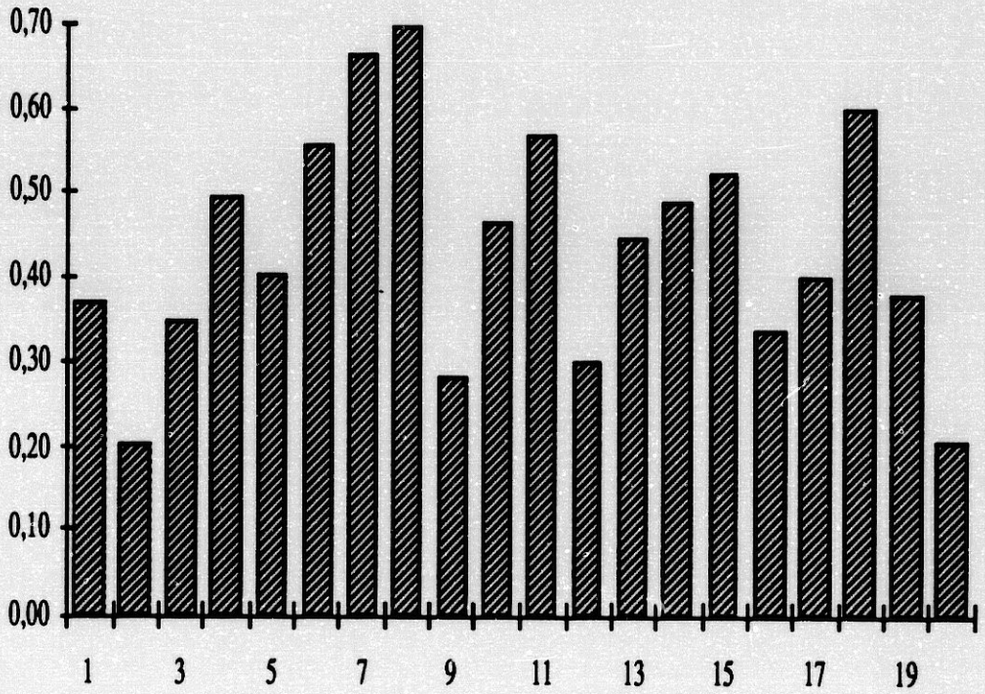


Fig. 2. Datos obtenidos por toda la muestra en Part II.

En la segunda parte, ninguna pregunta representó más de un 80% de dificultad, es decir no hubo ítems muy difíciles para el grupo experimental; sin embargo, las preguntas 206, 207, 208 y 218, que para nuestro grupo resultaron difíciles; para el grupo de control fueron muy difíciles, para Torremolinos estuvieron entre fáciles e intermedias. Para los Maristas la 206 le resultó muy fácil y la 218 fácil.

En la tercera parte la pregunta 326 es muy fácil para toda la población a excepción de los Jesuitas que sólo le resulta fácil y la gran diferencia está en los Maristas donde es muy difícil.

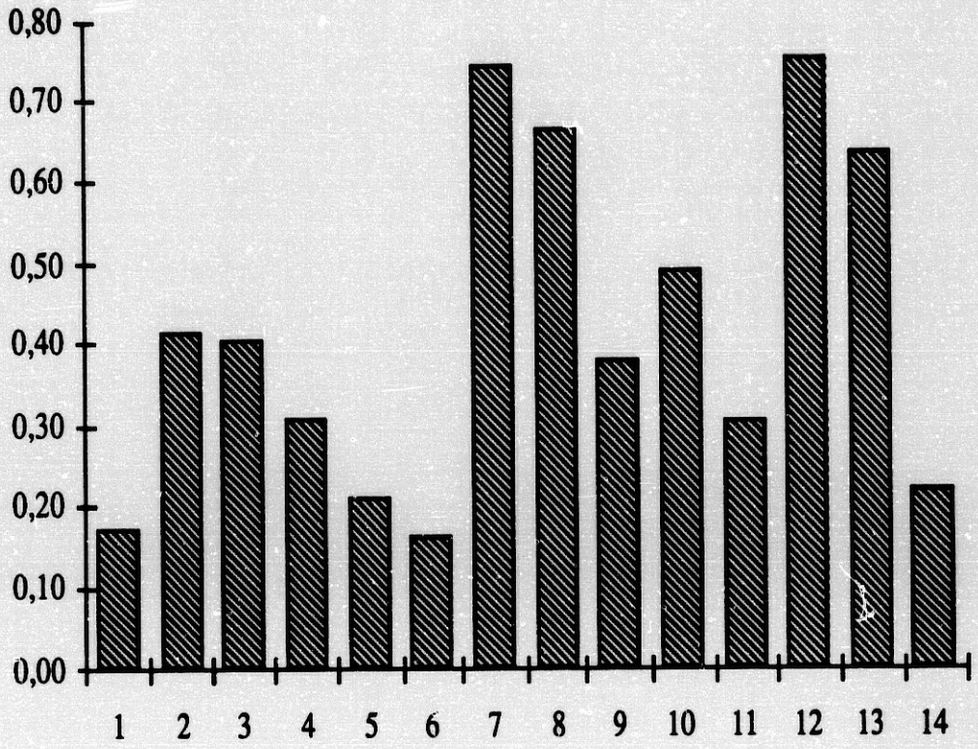


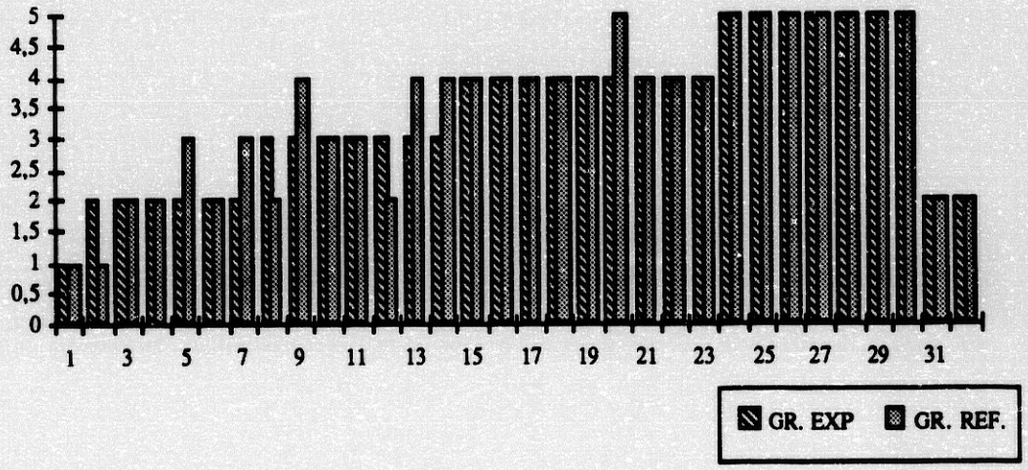
Fig. 3. Datos obtenidos por toda la muestra en Part III.

Al igual que en la segunda parte nada resulta muy difícil y sólo cuatro preguntas: 327, 328, 332 y 333 resultan difíciles; pero sin embargo las tres primeras son muy difíciles para el resto de los alumnos del Cánovas para Torremolinos y Jesuitas intermedias; pero curiosamente, para Traductores las dos primeras presentan la misma gradación de dificultad que para el Grupo Experimental, pero, en las 332 y 333 el porcentaje está entre 80 y 100%. De las tres partes vemos que los percentiles de dificultad van en orden inverso a las partes de la prueba, resultando ser la más difícil aquella parte en la que los aprendices de la lengua que nos ocupa deben enfrentarse sólo a la lectura y responder a ella por medio de la externalización de la normativa que cada uno haya asimilado.

2.3.4.9. Análisis de los percentiles del grupo experimental y el de control.

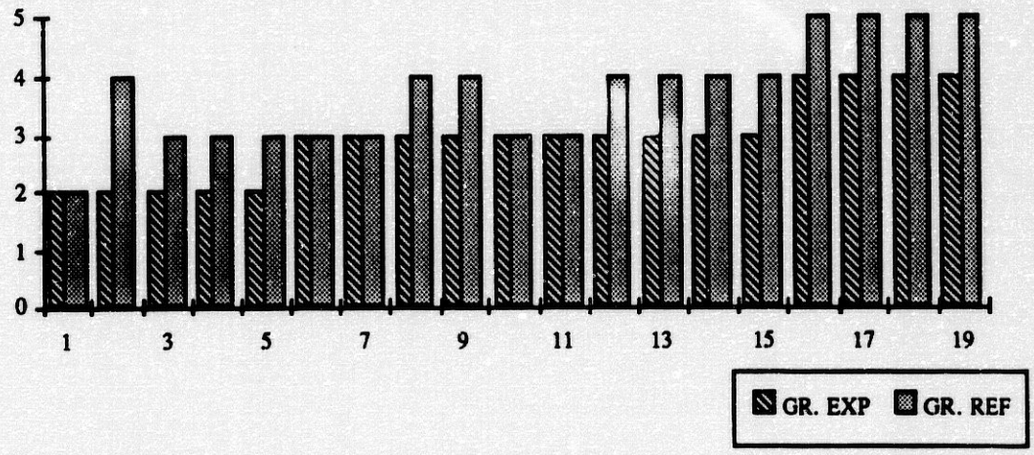
Con el fin de tener una visión más amplia comparamos todos los datos del grupo experimental y del grupo de control del Instituto Cánovas del Castillo y pudimos observar que la gradación de dificultad es una constante:

PERCENTILES: EXPERIMENTAL Y REFERENCIA

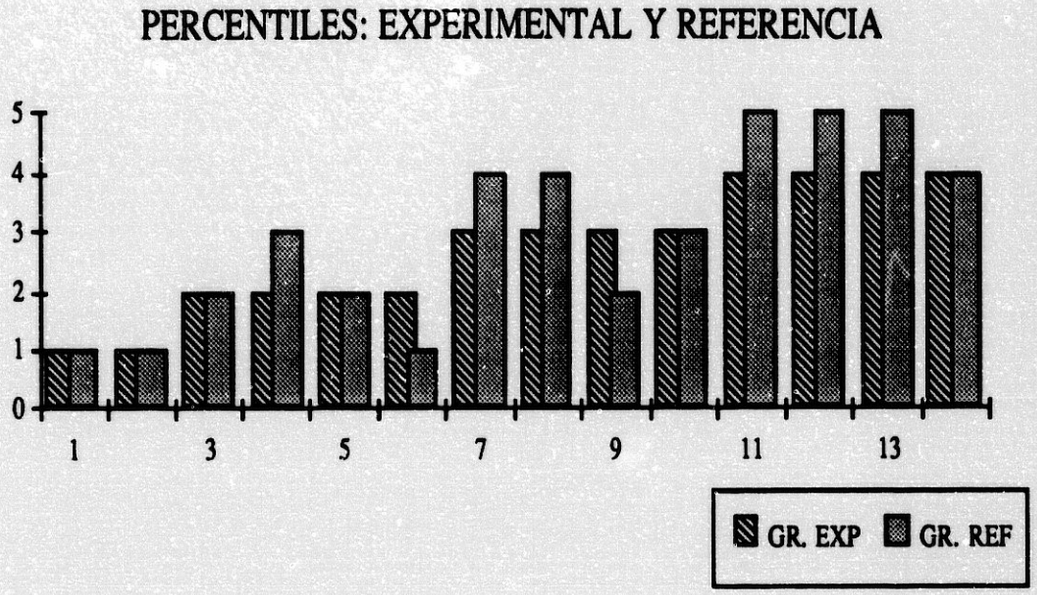


Sólo en 9 preguntas la gradación no es totalmente simétrica.

PERCENTILES: EXPERIMENTAL Y REFERENCIA



A pesar de que en 14 preguntas el grupo de referencia tiene más dificultades que el experimental, vemos cómo la gradación es casi simétrica y sólo en el ítem 2 hay una diferencia de un 40 %, es decir, de 2 percentiles.



En 35 preguntas coinciden la población elegida como grupo de control y experimental; en 28 sólo varían un grado y uno: *modal verbs in questions* varía dos puntos, resulta ser fácil para el grupo experimental y difícil para el grupo de referencia.

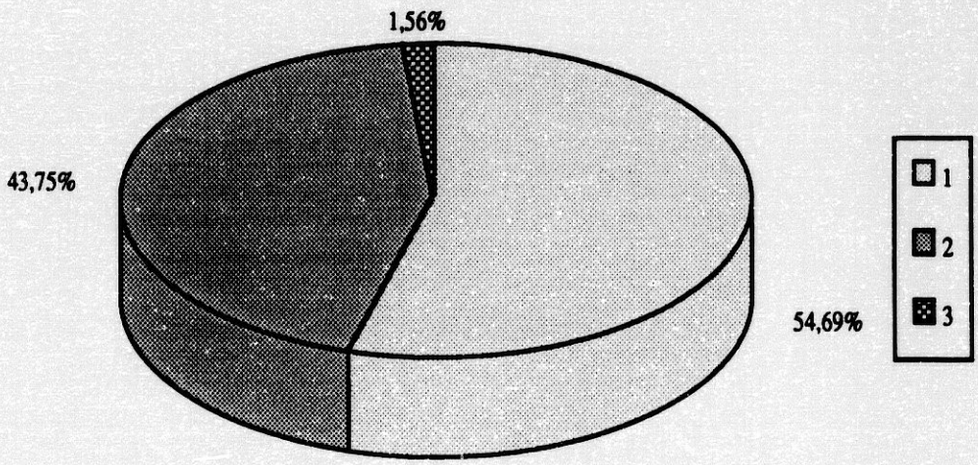
Comparación entre la media global de los percentiles entre el grupo experimental y el resto de los grupos del mismo centro.

NUMERO	EXP	REF
102.000	1.00	1.00
101.000	2.00	1.00
103.000	2.00	2.00
106.000	2.00	2.00
110.000	2.00	3.00
112.000	2.00	2.00
124.000	2.00	3.00
105.000	3.00	2.00
108.000	3.00	4.00
109.000	3.00	3.00
116.000	3.00	3.00
117.000	3.00	2.00

119.000	3.00	4.00
121.000	3.00	4.00
107.000	4.00	4.00
113.000	4.00	4.00
115.000	4.00	4.00
118.000	4.00	4.00
122.000	4.00	4.00
125.000	4.00	5.00
127.000	4.00	4.00
129.000	4.00	4.00
130.000	4.00	4.00
104.000	5.00	5.00
111.000	5.00	5.00
114.000	5.00	5.00
120.000	5.00	5.00
123.000	5.00	5.00
126.000	5.00	5.00
128.000	5.00	5.00
202.000	2.00	2.00
209.000	2.00	2.00
212.000	2.00	4.00
216.000	2.00	3.00
219.000	2.00	3.00
220.000	2.00	3.00
201.000	3.00	3.00
203.000	3.00	3.00
204.000	3.00	4.00
205.000	3.00	4.00
210.000	3.00	3.00
211.000	3.00	3.00
213.000	3.00	4.00
214.000	3.00	4.00
215.000	3.00	4.00
217.000	3.00	4.00
206.000	4.00	5.00
207.000	4.00	5.00
208.000	4.00	5.00

218.000	4.00	5.00
326.000	1.00	1.00
334.000	1.00	1.00
321.000	2.00	2.00
324.000	2.00	3.00
325.000	2.00	2.00
331.000	2.00	1.00
322.000	3.00	4.00
323.000	3.00	4.00
329.000	3.00	2.00
330.000	3.00	3.00
327.000	4.00	5.00
328.000	4.00	5.00
332.000	4.00	5.00
333.000	4.00	4.00

PERCENTILES: EXP.VS. REF.



El número 1 en el diagrama representa aquellas preguntas en las que los percentiles de dificultad son los mismos, es decir, las 35 que acabamos de mencionar y que para nuestra sorpresa representa más del 50%. El número 2, las 28 que difieren en un 20 % en la gradación de dificultad y el 3 representa representa a la pregunta 212 que ha sido la única que se ha distanciado en un 40% siendo fácil

para el grupo experimental y difícil para el grupo de referencia. También observamos que hay una total simetría en las respuestas consideradas muy fáciles, pero sin embargo donde mas divergencias hay en el porcentaje 20-39, es decir en los ítems considerados fáciles. Las preguntas con mayor porcentaje de errores son las siguientes:

104: cómo expresar preferencia;
111: 'so'+ aux. + pronoun: *so am I.*
114: Infinitive vs. Gerund: *not help laughing.*
120: Countable/Uncountable: *some advice;*
123: `Most´vs. `most of´ : *Most Englishmen...*
126: `hope so/hope not etc.´: *I hope not.*;
128: `be used to´+ Gerund: *used to speaking.*

En cambio en la segunda y tercera parte de la Prueba Inicial no hay ningún ítem que les resulte *muy difícil.* Debemos tener en cuenta, que sobre todo en los grupos de los últimos años, en algunos casos, ya habíamos hecho una revisión de todos los tiempos verbales y de los usos de los verbos modales.[21] Difíciles fueron las siguientes preguntas:

106: *Prepositions: on the third floor*
113: *`want´+ object+To-infinitive: you to help.*
115: *Concord (double): have obtained is...*
118: *Question Tags with `let´: shall we ?*
122: *Concord (double): were killed is.*
125: *Perfect + adverbs: for some time*
127: *`say´vs. `tell´: say*
129: *`Make´+ object+ adj. : made me angry.*
130: Prepositions (with `home´): go home
207: What´s ....(the manger).....like.
208: Frequency+presen cont.
218: Preposition
333: Present cont. + too + adjective[22]

---

[21] Se debe diferenciar, al aplicar una prueba inicial, el periodo de vacaciones en el que el alumno olvida o tiene en estado latente muchas de las destrezas adquiridas o en proceso de adquisición en el curso anterior.

[22] Los primeros dígitos 1, 2 y 3 indican que las preguntas corresponden a la parte primera, segunda y tercera de la prueba de rendimiento académico.

Sólo tres preguntas: 102, 326 y 334 han resultado ser muy fáciles tanto para el grupo de control y el grupo experimental[23] .

Entre ambas muestras había divergencias importantes, las cuales reseñamos a continuación. Las diferencias en el porcentaje de errores son notables entre los nueve grupos experimentales y los cinco de control:

El grupo *Cánovas 7*, al igual que el resto de los grupos de control, sólo presenta diferencias con los experimentales 1 y 2 en la primera parte; en la segunda parte difiere con tres grupos: 5, 6 y 14 y en la tercera parte sólo con dos: Cánovas 2 y 13.

El grupo *Cánovas 8* sólo tiene un grupo que difiere en todo el test con los grupos de control: Cánovas 1; en la segunda parte, además con los ya mencionados se diferencia con los grupos experimentales 3, 4, 12 y 14 y en la tercera parte con dos: Cánovas 2 y 4.

El grupo *Cánovas 9* , al igual que el grupo de control anterior, difiere en las tres partes de la prueba inicial con respecto al grupo experimental Cánovas 1; con el Cánovas 2 se diferencia en la primera y segunda parte; con el 5 en la segunda y la tercera; con el 6 sólo en la tercera; con el 12 sólo en la segunda y por último con el 14 en la segunda y la tercera.

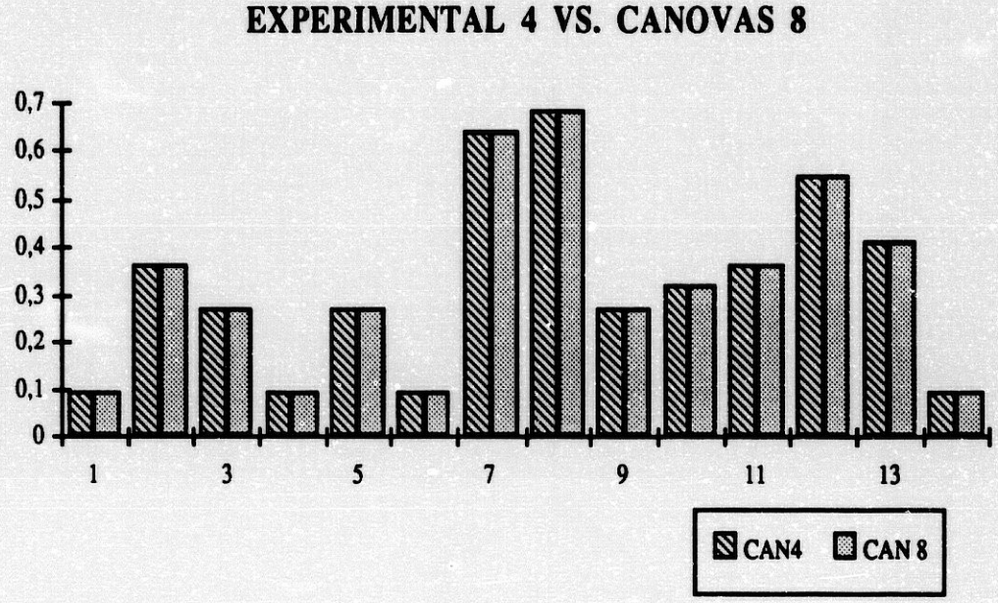
Con el grupo Cánovas 10 no hay ningún grupo experimental con el que se diferencie en las tres partes y sólo con dos se diferencia en dos: con el Cánovas 1 en la primera y tercera parte y con el Cánovas 2 en la primera y segunda; con los grupos experimentales 5, 6, 12 y 13 en la tercera parte.

Con el grupo de control Cánovas 11 las diferencias eran tan mínimas que casi resultaba redundante su presentación gráfica, aunque no obstante señalaremos que había diferencias en la segunda parte con los grupos experimentales 2, 5, 12 y 14 y en la tercera con los grupos 2 y 14 .

Hasta ahora hemos hecho una selección entresacando los listados aquellos cursos en los que la Probabilidad Alfa era lo mayor posible: 0,000, pero curiosamente hemos encontrado en toda y entre todos los gráficos sólo uno que

[23] La tabla con todos los datos se encuentra en el apéndice I.

tanto el grupo experimental como el de referencia coincidían al 100 %. Se trata de la parte tercera de los grupos Cánovas 8 y 4 respectivamente, como podemos observar en el siguiente gráfico:



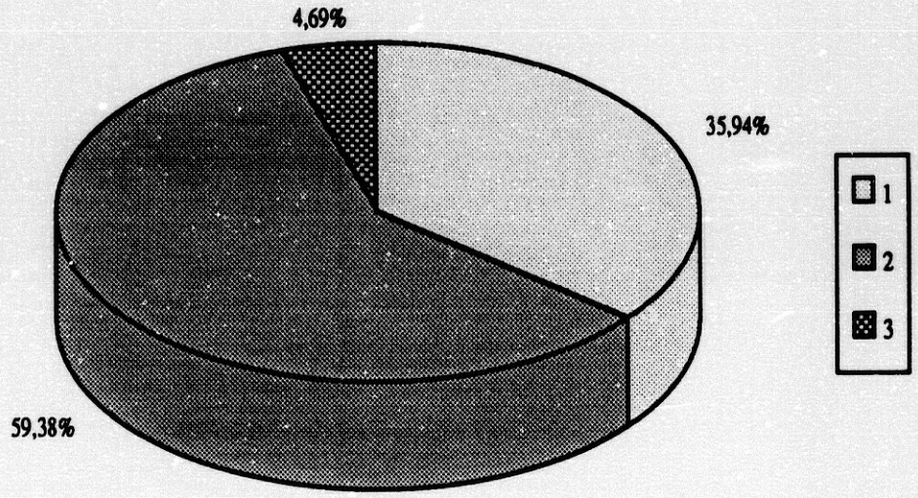
2.3.4.10. Comparación entre la media de los grupos experimentales y los de control de todos los centros.

Como segundo paso comparamos todos los datos del grupo experimental[24] y la media total de todos los grupos de control del resto de los centros. Al igual que en el apartado anterior pudimos observar que la **gradación** de dificultad es una constante aunque la simetría era algo menor, 35 preguntas coinciden en la población elegida como grupo de control y experimental en el caso anterior y ahora sólo 23; en cambio el porcentaje de los ítems que varían sólo un punto es mucho mayor: 38 y eran 28 en el caso anterior. Varían dos puntos las preguntas 111: *Agreement*, 114 *Infinitive vs. Gerund* y 130: *Prepositions (with home)*, mientras que en el primer caso sólo un ítem: 212; *modal verbs in questions* varía dos puntos, resulta ser fácil para el grupo experimental y difícil para el grupo de referencia. También observamos que hay una total simetría en las respuestas consideradas muy fáciles, pero sin embargo donde más divergencias hay en el porcentaje 20-39, es decir en los ítems considerados fáciles. A pesar de las

[24] El cuadro de cómputo de datos de todos los centros se encuentra en el apéndice I.

diferencias ligeramente mayores que cuando hemos comparado grupos del mismo centro, podemos afirmar que siguen existiendo unas constantes y por lo tanto pensar que hay una **secuenciación en la adquisición** de una segunda lengua en la que a pesar del centro, del entorno sociocultural, del libro de texto y del profesor hay unas constantes y las carencias dentro de un mismo nivel son muy similares.

PERCENTILES: EXP.VS. TODOS

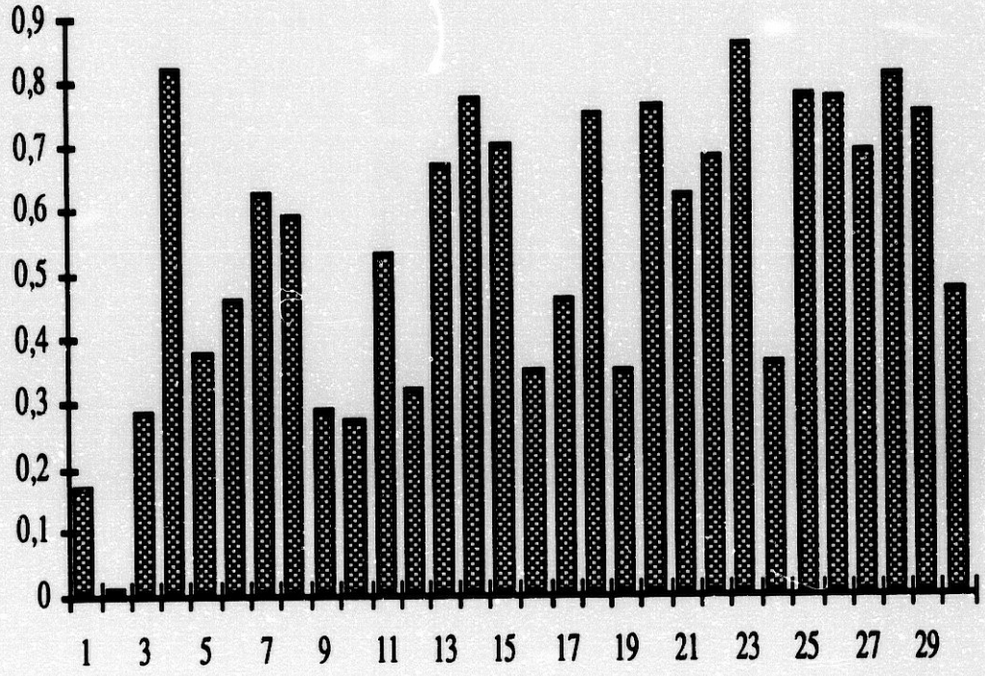


Después de comparar todos los centros y analizar los resultados partiendo de los errores, es decir, de sus carencias, en segundo lugar pasamos todos los datos a puntos, pudimos observar que no había diferencias notables entre el grupo experimental y el de referencia del mismo centro. La media global general de las 9 clases que formaban el grupo experimental fue 0,45.

2.3.4.11. Contraste entre los percentiles del Distrito Universitario de Granada y de Málaga.

Para estudiar el contraste entre ambos Distritos, tomamos los resultados obtenidos de una población de 1.400 por la Coordinación de Selectividad ya mencionada y la población objeto de nuestro estudio en Málaga con un total de seiscientos alumnos.

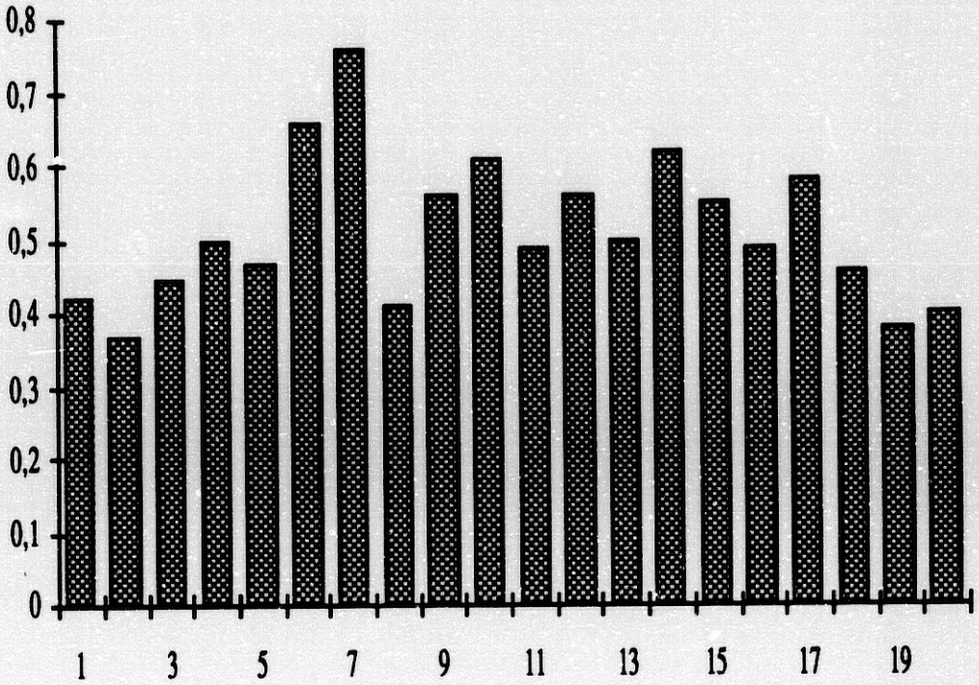
DISTRITO U. DE GRANADA: % DE ERRORES



Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MTODOS				
	30	.5559	.221	.040
	30	.5445	.226	.041
GRANADA				

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	*	Corr.	2-tail Prob.	*	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0114	.073	.013	*	.948	.000	*	.86	29	.396

DISTRITO U. DE GRANADA: % DE ERRORES



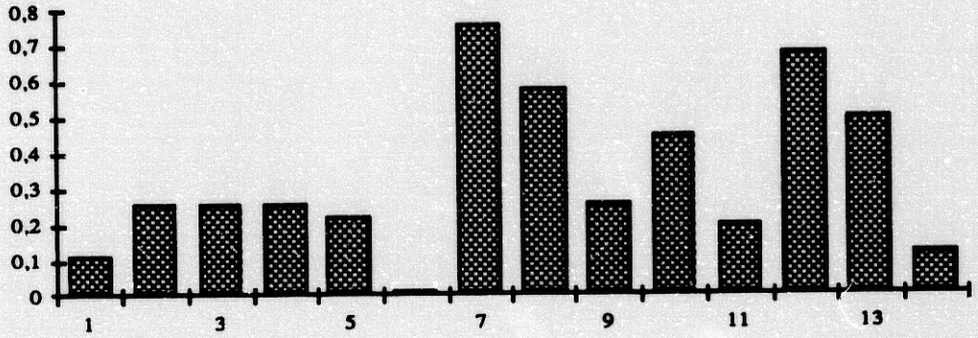
GRANADA

Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MTODOS	20	.4369	.139	.031
	20	.5120	.101	.023

GRANADA

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* * Corr.	2-tail Prob. *	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
-.0751	.133	.030	* .420	.065 *	-2.52	19	.021

DISTRITO U. DE GRANADA: % DE ERRORES



GRANADA.

Variable	Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
MTODOS				
	14	.4180	.208	.055
	14	.3304	.226	.060

GRANADA

(Difference) Mean	Standard Deviation	Standard Error	* Corr.	2-tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-tail Prob.
.0876	.059	.016	.967	.000	5.60	13	.000

Tomamos la media global de toda la muestra[25]; al compararla con los datos de Granada y sacar la Probabilidad Alfa (0,396) nos dimos cuenta de inmediato que no había diferencias en la primera parte; la media local era de 0,5559 y la de Granada de 0,5445, lo cual deducimos que el nivel de los segundos es ligeramente mayor en la primera parte. La desviación estándar y el resto de la cifras analizadas eran tan similares que no nos pareció pertinente analizarlas.

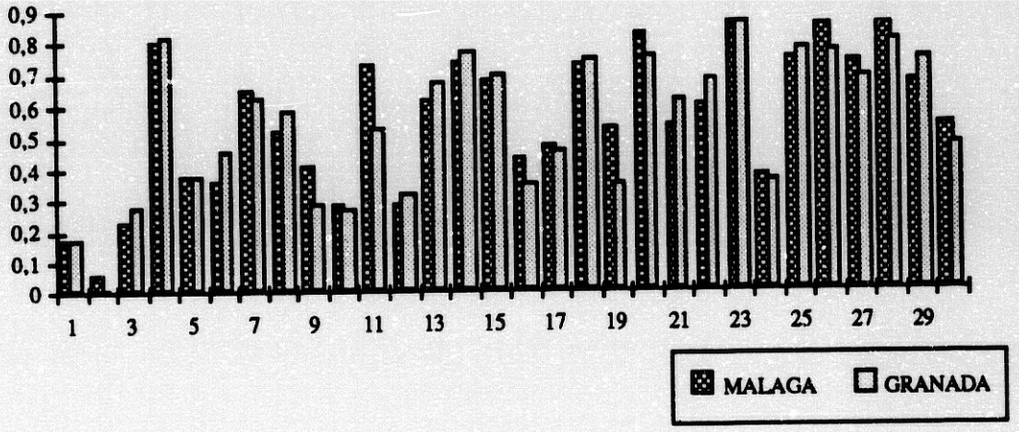
En la segunda parte de la prueba, la probabilidad Alfa era bastante menor (0,021) lo que nos llevaba a pensar que las diferencias eran mayores; la

[25] Excluímos Traducción e Interpretación para sacarla media, con la idea de comparar dos muestras con un rendimiento académico similar.

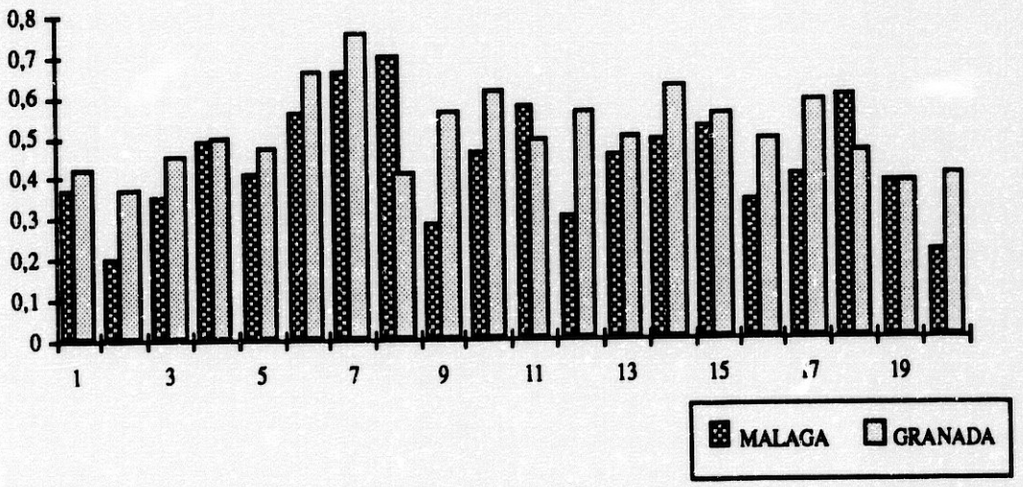
media local era de 0,4369 y la de Granada de 0,5120, lo cual deducimos que el nivel de los primeros y a diferencia de la anterior, es ligeramente mayor.

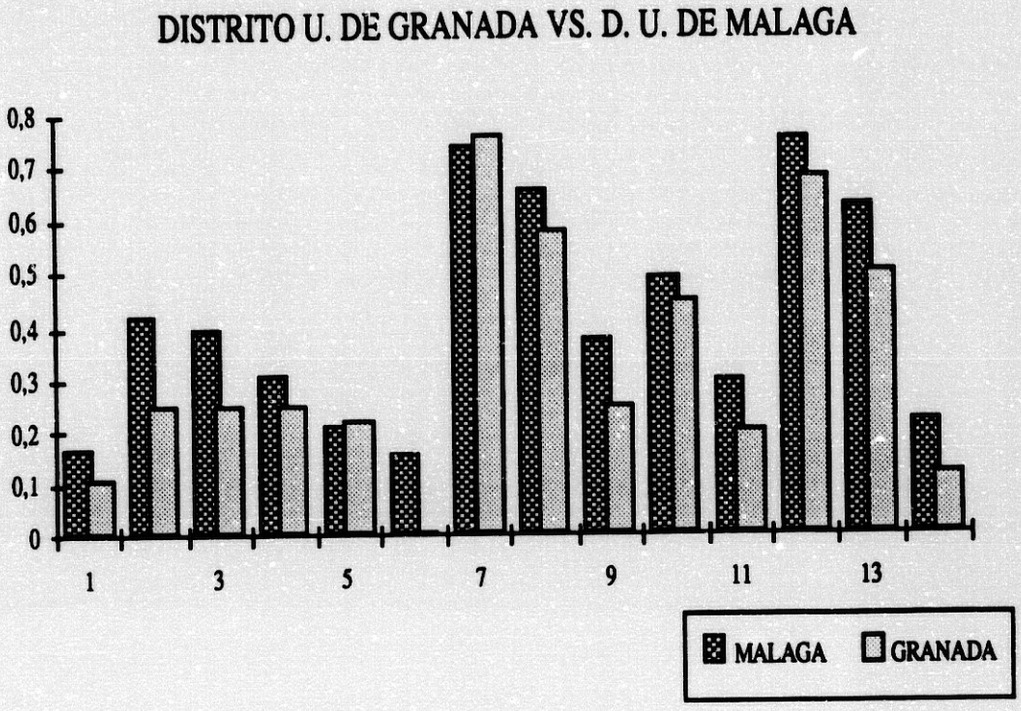
En la tercera, la probabilidad Alfa era la menor de las tres partes (0,000) lo que nos llevaba a pensar que las diferencias si eran pertinentes; la media local era de 0,4180 y la de Granada de 0,3304. la diferencia de ambas medias era de 0,0876 frente a las ínfimas diferencias con las dos partes anteriores 0,0114 y 0,0751 respectivamente.

DISTRITO U. DE GRANADA VS. D. U. DE MALAGA



DISTRITO U. DE GRANADA VS. D. U. DE MALAGA





VARIABLES=MTODOS GRANADA

1	,06	*****
0	,10	
0	,14	
3	,18	***************
5	,22	*************************
0	,26	
6	,30	******************************
2	,34	**********
6	,38	******************************
6	,42	******************************
3	,46	***************
3	,50	***************
6	,54	******************************
2	,58	**********

```
  3     ,62 ***************
  5     ,66 *************************
  1     ,70 *****
  7     ,74 ************************************
  0     ,78
  2     ,82 **********
  3     ,86 ***************
            I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I
          0     2     4     6     8     10
                 Histogram frequency
```

Mean	,489	Std err	,025	Median	,477
Mode	,058	Std dev	,203	Variance	,041
Kurtosis	-,910	S E Kurt	,590	Skewness	,063
S E Skew	,299	Range	,803	Minimum	,058
Maximum	,861	Sum	31,267		

GRANADA

```
  0    -,07
  1    -,02 *****
  1     ,03 *****
  0     ,08
  2     ,13 **********
  2     ,18 **********
  5     ,23 *************************
  3     ,28 ***************
  3     ,33 ***************
  5     ,38 *************************
  4     ,43 ********************
 10     ,48 **************************************************
  2     ,53 **********
  5     ,58 *************************
  4     ,63 ********************
  6     ,68 ******************************
  2     ,73 **********
```

```
6     ,78 ******************************
2     ,83 **********
1     ,88 *****
0     ,93
          I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I,,,,+,,,,I
          0     2     4     6     8     10
          Histogram frequency
```

Mean	,488	Std err	,026	Median	,490
Mode	,250	Std dev	,211	Variance	,044
Kurtosis	-,595	S E Kurt	,590	Skewness	-,273
S E Skew	,299	Range	,855	Minimum	,005
Maximum	,860	Sum	31,201		

Valid cases 64 Missing cases 0

Con lo cual llegamos a la conclusión de que hay una gradación en el proceso de aprendizaje de una lengua; que en ambas muestras coincide dentro de un mismo nivel los percentiles de error arrojan las mismas cifras y apoyándonos en lo que afirma Krashen esta gradación es un universal en el entorno natural y por el resultado de la presente investigación podríamos deducir que también lo es en el entorno del rendimiento académico en la población estudiada. Krashen cuando habla de este tema *(The natural order hypothesis)* dice que la adquisición de las estructuras gramaticales siguen un proceso que es predecible en una situación de inglés como primera lengua; si esto sucede en el entorno natural, vemos que también sucede en el entorno académico.

"Success breeds success"

Decotterd (1987: 43)

3. CLIMA SOCIAL EN EL AULA.

3.1. Reciprocidad en el aula.

Los primeros esbozos sobre la teoría de la interacción aparecen según Howatt (1985: 141) en 1835 con Ollendorff, el cual diseña un método de preguntas y respuestas y las secuencia de tal manera que el alumno va pasando de la pregunta a la respuesta de la forma más natural:

"My system of acquiring a living language is founded on the principle, that each question contains nearly the answer which one ought or which one wishes to make to it. The slight difference between the question and the answer is always explained before the question: so that the learner does not find it difficult, either to answer it or to to make similar questions for himself."

Ollendorff citado por Howatt (1985: 141)

Por supuesto que la empatía que queremos conseguir implica un proceso mucho más amplio que el de aprender preguntas y respuestas y repetirlas hasta que salgan de la manera más natural como decía Bloomfield (1942: 16)*"Practice everything until it becomes second nature"*

Lo importante de la teoría de Ollendorff es que da los primeros pasos para describir el proceso de aprendizaje interactivo y piramidal que es al que pretendemos llegar, es decir, que la clase no sea un soliloquio, ni una lección magistral, sino que en cada actividad realizada en el aula, haya una comunicación y por lo tanto una reacción por parte de los alumnos que los lleve a comprender y a reproducir una destreza concreta o los objetivos marcados.

Otro aspecto importante de la teoría interaccionista de Ollendorff es la *secuenciación de contenidos* en cuanto a estructuras se refiere, Howatt (1985: 141) nos dice de Ollendorff:

"He was [...] the first language textbook writer to use a graded linguistic syllabus seriously. New points are introduced one-by-one and, unlike most of the other grammar-translation authors, he does not insist on covering the whole of a paradigm in one lesson"

En nuestras 'tareas instrumentales', las que Rivers llama '*skill getting*' y Estaire y Zanón 'tareas posibilitadoras' sí seguiremos el esquema de acción-reacción y de la presentación de contenidos graduada e individual. En las 'actividades comunicativas' que Rivers llama '*skill using*' y Estaire y Zanón 'tareas comunicativas' se tendrá una visión global de las destrezas adquiridas y desarrollará cualquier aspecto tanto estructural como comunicativo que permita al alumno adquirir una competencia tanto lingüística como instrumental.

Si no hay empatía en el aula, el proceso de aprendizaje y de adquisición es casi estéril, o por lo menos se queda restringido para aquellos alumnos que son capaces de llevar a cabo y de hacerse responsables de aprender por sí mismos y de organizar y planificar todo el estudio y la adquisición de una lengua extranjera.

Cuando bajamos al terreno de la realidad cotidiana en la clase, nos encontramos con el panorama que describimos a continuación. Como decíamos en

la introducción, cuando preguntábamos a nuestros alumnos si recordaban algún aspecto gramatical dado en curso anteriores, la respuesta mayoritaria era que no, algunos alumnos respondían que sí. Lo curioso era que los alumnos de sobresaliente recordaban haber dado el tema y lo dominaban. Pero nosotros queríamos saber qué pasaba con el resto de la clase. Al principio, pensábamos que su móvil era el del *el mínimo esfuerzo*. Hicimos un sondeo del nivel de la clase en el que abarcamos prácticamente todas las estructuras que se habían dado en los curso anteriores y descubrimos que aquellos temas que no recordaban haberlos dado realmente no los dominaban. En este aspecto descubrimos que su afirmación: no lo hemos dado, significaba[1] que realmente no lo habían dado en las condiciones necesarias. Estaba claro que no había reciprocidad en el aula. El profesor trabajaba a pleno rendimiento y sin embargo, su trabajo no era productivo. El alumno estaba pasivo en las clases y la atmósfera no era gratificante. Sin embargo, algunos alumnos, a pesar de todo aprendían, por que está claro que el aprendizaje es un proceso que inicia el profesor y luego es tarea individual del alumno:

El aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje, es esencialmente un logro individual, es sacar partido de nuestra capacidad de la mente para darle sentido a lo que nos rodea

Solíamos ponerles a nuestros estudiantes el símil del proceso del aprendizaje con un ciclomotor de dos tiempos: el profesor es el manillar y la rueda trasera, el alumno la rueda delantera y el resto de la moto, incluido el depósito. Para que la moto ande hay que echarle una mezcla de aceite y gasóleo. El profesor pone el aceite y el alumno el gasóleo con su interés trabajo y motivación; pero si uno de

---

[1] Comentarios del tipo siguiente rondaban muestro pensamiento " Señores profesores hemos aprendido muy poco o nada con su forma de dar las clases, su clase magistral nos la aprendíamos de memoria porque sabíamos que nos la iba a preguntar, y sus ejercicios los hacían unos cuantos en la clase y el resto nos los copiábamos o nos los soplábamos en aquellas interminables clases de gramática en las que nos nos atrevíamos a mirar el reloj, porque el profesor pasaba vertiginosamente de un alumno a otro con el único interés de encontrar una respuesta acertada y sin tener en cuenta, que de esa forma, hería nuestro amor propio, nos dejaba hundidos en la miseria pensando: yo no sirvo para aprender inglés. Los profesores pensábamos los alumnos son muy pocos trabajadores, nos hartamos de trabajar, nos dejamos la garganta en las clases, les preguntamos mil veces si tienen alguna duda, si ha quedado todo claro y como el que calla otorga, quiere decir que lo han entendido. El problema es que trabajan muy poco, menos mal que están fulano y zutano en tal curso y esos sí que aprovechan nuestras clases. Si no aprenden no es culpa nuestra. Nosotros lo hacemos lo mejor que podemos, nos ceñimos al nivel que hay que impartir en el programa de cada curso curso, preparamos las clases para todo el año. Además damos las clases igual para todos, si unos aprenden y otros no no es culpa nuestra, nunca llueve a gusto de todos. Si nuestras clases no fueran buenas ninguno sacaría provecho de ellas y algunos alumnos asimilan al cien por cien lo que les enseñamos. Son los alumnos los que fallan, muchos están aquí por inercia, o por que los obligan sus padres"

los dos lo cambia por agua, el ciclomotor no funciona, si lo maltratamos tampoco funciona. Si intentamos subir por una rasante de más de 10 grados tampoco funciona. Todo influye para que pueda funcionar bien incluido el entorno. Ann Malamah-Thomas (1988) en la introducción de su libro *Classroom Interaction* refiriéndose al proceso individual del aprendizaje dice:

"....this private process takes place in the public context of the classroom, the individual is one of a group, a member of a class, and the activities which are to set the process in train are determined by the teacher. The assumption is that this internal process of learning will come out as a consequence of the external interaction which takes place between the two kinds of participants: the teacher on the one hand and the learner on the other."

Malamah-Thomas (1988: vii)

Se tienen que dar, en el aula, las condiciones bilaterales necesarias para que cada uno de nuestros alumnos pueda aprender; la interacción en el aula tiene la función de facilitar el ambiente idóneo para el aprendizaje.

Nos marcamos como primer objetivo diseñar un programa centrado en el alumno a todos los niveles: necesidades y carencias de cada grupo en concreto su aptitud y actitud, hábitos de estudio y el clima social en la clase. Para hacer un sondeo de los dos últimos necesitábamos dejar pasar por lo menos un trimestre, empezamos por diseñar un programa adaptado a sus necesidades y carencias, una **Redacción** y la **Prueba Inicial** nos dieron una visión amplia de cuales eran los puntos del programa dado en cursos anteriores que no habían sido asimilados y el programa de C.O.U. nos perfilaba las necesidades, es decir que se esperaba que los estudiantes supieran al final del curso. En el segundo trimestre se les pasaron dos pruebas: **Inventarios Hábitos de Estudio** y **Clima Social en la Clase.**

El profesor, hasta ahora había estado considerado como el protagonista de la clase. Pero el objetivo principal de su labor es enseñar de manera que sus discípulos aprendan. El aprendizaje es lo que realmente importa; por lo tanto hay aquí una paradoja, a pesar de que la enseñanza es una tarea consecutiva, totalmente responsable de sus efectos sobre el aprendizaje, donde el docente asume un papel predominante y de dirección en la interacción, y sólo cuenta el aprendizaje resultante de su intención de enseñar. Por lo tanto, tradicionalmente, el aprendizaje se ha visto como el reflejo de la enseñanza, la acción del profesor como

correspondiente a una reacción por parte del alumno.

Malamah-Thomas (1988: vii) nos hizo pensar en las causas por las que no había reacción por parte de los alumnos; su pasividad era evidente, pero por qué: no le daban importancia a la asignatura, no se ajustaba a su nivel de conocimientos, no les interesaba lo que se hacía en clase, no se sentían a gusto con los compañeros o con el profesor. Intentamos observar y, comunicarnos más con ellos en la clase, en los pasillos.

Nos dimos cuenta de que no conocíamos a la mayoría de los alumnos y que este aspecto podía incidir tanto en la motivación como en la interacción; no podemos compartir algo si antes no descubrimos qué tenemos en común. Daniel Decotterd después de hacer un resumen de todos los métodos y las investigaciones realizadas para mejorar la enseñanza, llega a la conclusión de que no llegamos al fondo de la cuestión:

"If we take a hard honest, look at the last two decades we find that while our activity kept changing superficially, its core remained very much the same. The fact that the motivation problem rears its head time and time again suggests that the problem has never been properly addressed. A dimension has been missing, and that dimension may well be depth. We have oriented our teaching toward the learner, yes, but perhaps in a too superficial way. Have we really tried to get the learner's psyche where his/her own feelings are?".

Decotterd (1987: 42)

Nos propusimos en primer lugar conocer a la clase y estar pendientes de sus similitudes y diferencias, preguntamos a los profesores de los cursos anteriores, pero siempre con cierta reserva, porque la empatía que tenga un alumno con un profesor, no tiene por qué ser la misma con otro. También observamos las relaciones entre los grupos. Para conocer a los alumnos individualmente, tomamos nota de lo que dicen en los debates, de lo que se cuenta en las redacciones. Las horas de tutoría son muy importantes y es conveniente aprovecharlas para tener un contacto más directo con ellos. La técnica de asociación de ideas podría ayudarnos aquí. Siempre elegíamos conceptos muy marcados como **la familia, las vacaciones, la escuela, los padres** para hacer ejercicios y por supuesto, tomar nota de todo.

Les expusimos el tema abiertamente y les pedimos que nos dieran su opinión, o que hicieran sugerencias sobre cómo les gustaría que fuera la clase y si tenían preferencia o necesidad de algún tipo de actividad. En esta etapa nos hacíamos muchas preguntas: ¿Cómo podríamos hacer que los alumnos participaran más y qué tipo de participación era la idónea para conseguir nuestros objetivos?. ¿Hasta qué punto la iniciativa de un sólo alumno era seguida por toda la clase y podría resultar efectiva?. ¿Cómo atender iniciativas opuestas dentro de un mismo grupo y complacer a todos?.

Eramos conscientes que nos movíamos en un terreno muy resbaladizo; teníamos que ser extremadamente críticos y cuidadosos al analizar, no sólo todos los factores que intervenían en la interacción, sino también sus implicaciones pedagógicas en la práctica cotidiana de la clase.

3.1.1. Actuación en el aula.

Una vez aceptado el programa oficial y vistas las necesidades de cada grupo hicimos un plan general de la asignatura para todo el curso; se distribuyeron los temas de gramática y de actualidad por grupos y cada uno eligió de acuerdo con sus preferencias. A continuación cada grupo elaboró un esquema sobre su trabajo bajo la supervisión del profesor. Teníamos muy claro el principio del Profesor Neil McLaren,nos repetía en sus clases: "*El secreto para que una clase resulte interesante es preparársela*" . Tener una buena planificación de la clase es el primer paso que nos puede llevar a trasmitirle a los estudiantes objetivos claros y concretos y por lo tanto con mejores resultados.

Vamos a poner ejemplos de tareas concretas:

TAREA 1

Estamos dando la revisión de tiempos y el grupo 6 se ha encargado de preparar el *Present Perfect Tense*. Se les dice que tienen 10 minutos para dar la teoría, y que deben seguir los siguientes pasos:

1- Presentar el vocabulario que van a utilizar en su exposición, prestando especial atención a los adverbios que se usan con dicho tiempo como *just, already, yet, ever*, etc.

2- Revisar el resto de los tiempos verbales que sean necesarios o contrastivos, para explicar el *Present Perfect.*
It´s cold
What am I going to do? (-window)
What am I doing? (-close)
Look! What have I done?
La clase responde: *You have closed the window*
Este mismo ejercicio se puede repetir con: *Look at your anorak, It´s on the floor. Look at the blackboard! It´s dirty, etc.*

3- Explica el pretérito perfecto con ejemplos, pídele a la clase que de ejemplos: *I have seen the new Deputy Head today*
I have washed my byke today.

4- Prepara ejercicios de repetición.

5- Prepara un juego, una actividad en la que los compañeros se vean obligados a usar el presente perfecto.

6- Prepara tu trabajo pensando que cuentas con 45 minutos.

Nuestros alumnos no están acostumbrados a hablar en público, a medida que avanzan en los cursos de bachillerato les resulta más difícil salir a la pizarra o participar. Por lo tanto decirles que deben hablar *despacio*, *claro* y *fuerte*; que deben procurar no darle la espalda a la clase; cómo usar la pizarra, y otras pequeñas observaciones les ayudan bastante. Esta tarea se ha desarrollado siguiendo la técnica de *Total Physical Response*.

3.1.2. Reacción de los alumnos.

El grupo de cuatro alumnos exponía el tema; pero tener una planificación de las actividades es sólo el principio; llevarlo a la práctica es más complicado, la reacción de los estudiantes puede ser imprevisible, e incluso cuando a la gran mayoría le parezca útil lo que se está haciendo alguien puede expresar disconformidad.

Si se conoce a una clase, el profesor puede prever cuál puede ser su

reacción, sabe que si se enfoca el tema de una manera harán un tipo de preguntas y si se enfoca de otra, las dudas que surgirán serán de otro estilo. Pero lo más importante es ajustarse al nivel de la clase, si es demasiado fácil, la reacción es: *esto ya lo se* y desconectan y si elevamos el nivel: *esto es demasiado complicado para mí, no lograré entenderlo nunca* y también desconectan.

Lo importante es saber si el alumno ha comprendido la explicación y estar pendientes de todo el proceso que va desde la primera exposición hasta el aprendizaje del mismo[2]:

"Teaching is undertaken so that learning can occur. Hence the success of any lesson can best be judged in terms of the learning that result from it, in terms of the learners´reaction to the teacher's action."

Malamah-Thomas (1988: 5)

TAREA 2

Ahora le toca al profesor ver si el tema se ha comprendido. Si seguimos con el mismo ejemplo del Pretérito Perfecto, debemos comprobar que los alumnos han asimilado la pronunciación correcta de *-ed,* la diferencia entre un verbo regular y un irregular y si han comprendido sus usos y contrastes con otros tiempos. Si no han asimilado algunos aspectos el profesor reflexionará el porqué y procurará producir una reacción más positiva en la próxima exposición.

Pudimos observar que los alumnos reaccionaban de distinta manera cuando era uno de ellos el que exponía el tema; eran bastante benévolos ante la exposición de un compañero, eran más comedidos a la hora de hacer preguntas, e incluso, aunque no fueran del equipo que estaba exponiendo, si alguien no sabía responder a una pregunta o explicarle algo a los compañeros tomaban la palabra y se lo explicaban de nuevo. Nos dimos cuenta que entre ellos se explicaban las cosas con un lenguaje mucho más coloquial. Hay una corriente de opinión entre los docentes que sostienen que la interacción es mayor cuando se habla un lenguaje más informal.

---

[2] En esta etapa hay que estar pendientes de todo el proceso que va desde la primera exposición hasta la asimilación, es decir, de todos las fases del proceso por el que pasa el alumno desde que es expuesto por primera vez a un tema hasta que comprende, asimila, aprende y lo utiliza para comunicarse.(Cfr. Krashen (1982): diferencia entre aprendizaje y adquisición.)

3.1.3. Cooperación mutua.

El profesor lleva a cabo una acción: les hace repetir, hacer ejercicios, responder preguntas, participar en juegos. Pero cada estudiante reacciona de manera diferente. Algunos repiten siempre bien, otros unas veces se enteran y otras no de lo que hay que hacer. Hay alumnos que no participan. Vemos que hay una acción y una reacción pero ello no implica que haya una interacción. El profesor debe ser muy observador para estudiar las posibles reacciones de los estudiantes e incluso debe de saber interpretar que significa el silencio en un momento dado, es comprensión o confusión, desacuerdo o incluso reproche.

El docente provoca una reacción en sus discípulos, esta reacción se convierte en otra acción que influye en una segunda reacción en el profesor, esto hace que tenga lugar un esquema de mutua influencia y reajuste.

TAREA 3

El profesor vuelve a impartir la lección sobre el Pretérito Perfecto, pero esta vez explica el vocabulario en inglés y si alguna palabra no se entiende, recurre a la mímica, dibujos o a objetos reales. Les pide a los alumnos que traduzcan cada palabra al castellano. Empieza a revisar los tiempos y observa que la clase no tiene claro Cómo expresar el tiempo futuro con *going to*. Hace un paréntesis en su explicación y se detiene a explicar las formas de expresar futuro. al mismo tiempo que anota que los alumnos necesitan una mayor exposición al tema. Cuando explica el *Present Perfect* se da cuenta de que algunos de los alumnos no distinguen las consonantes sonoras y sordas y que por lo tanto no saben cuando *-ed* se pronuncia *t* o *d*. lo explica y continua. Cuando los alumnos están haciendo un ejercicio de repetición nota que casi no se oye la pronunciación de la *d* final, les explica la diferencia entre *close* y *closed* y hace algunos ejercicios con ambas formas, cuando ve que ha quedado claro continua. Ve que los alumnos repiten con claridad el ejercicio. Deja el resto de las actividades, pero ha habido una reciprocidad en las que los alumnos y el profesor han ido paso a paso juntos.

3.1.4. Cooperación o conflicto.

Si reflexionamos sobre el asunto, vemos que cada situación de interacción en el aula tiene la posibilidad de desembocar en cooperación o en conflicto. Depende de cómo intentemos establecer nuestra relación con los

alumnos, o de la estrategia que adoptemos: conseguiremos que haya una reciprocidad positiva o negativa. Por ejemplo, un alumno ha cometido un error; podemos adoptar dos actitudes: la primera hacer ver claro, condenar la equivocación cometida y que provocará una reacción totalmente negativa, o aprovechar ese error como la cosa más natural o, incluso, intentar encontrarle coherencia dentro de su propia incoherencia y aprovechar para que el alumno se sienta apoyado y aceptado por la clase. Un alumno dice: "*When you went with Ann to Windsor did you speaks...* "

El profesor puede corregirle con sarcasmo y ponerlo en ridículo o puede preguntar a la clase en qué tiempo verbal estaba pensando el compañero para añadirle una s en tercera persona y aprovechar para recordar que la similitud en cuanto a la conjugación de los tiempos simples y que es el *simplón* del presente simple, el que siempre nos está produciendo *do does* y Newmark (1988) hablando de él nos dice:"*The simple present is neither simple nor present*"

La clase se acaba riendo y hemos producido en el alumno una cooperación mutua. Con la primera reacción, hacemos que el alumno se sienta herido en su amor propio y que los compañeros, por apoyar al más débil rechacen al profesor y de paso estamos provocando tener conflictos con los alumnos. Malamah-Thomas (1988: 8) es consciente de estas dos vertientes cuando dice:

"Interaction is a two-way process. It can proceed harmoniously, or it can be fraugt with tensions. It can be a positive state, where the interactants feel that something worthwhile is being achieved as the result of the interaction, or it can be a negative one."

Malamah-Thomas (1988: 8)

Cuando programamos una actividad tenemos que marcarnos como objetivo que produzca una atmósfera de cooperación en el aula.

3.1.5. Comunicación.

Comunicarnos con los alumnos no es tan fácil como parece a simple vista; el hecho de que tengamos algo que decirles y lo hayamos planificado no garantiza la comunicación. La experiencia nos demuestra que es muy difícil que una misma clase guste o llegue a todos. En clase hay disparidad de criterios y de

gustos. Nosotros decidimos empezar nuestra comunicación con los alumnos desde que les entregamos la primera redacción. Al final les pusimos unas líneas diciéndoles lo que pensábamos de su trabajo, sobre todo con la idea de demostrarles que estábamos interesados. El saber que el profesor se ha interesado, les levanta la moral y los motiva para trabajar más.

Los pequeños comentarios al final de los ensayos fueron nuestra toma de contacto ya que dieron lugar a charlas después de clase, en los pasillos, y sobre todo en las horas de tutoría. Estas conversaciones con los alumnos nos permitieron ver sus gustos, futuras carreras, pasatiempos, ambiciones e incluso sus preocupaciones, problemas y temores:

"Once the students have revealed their tastes, problems, fears, hopes and worries, the teacher can show that he cares. One of the characteristics of the 'me' generation is a yearning for understanding and approval".

Decotterd (1987: 43).

Si conocemos sus gustos, intereses y preocupaciones, será bastante más fácil comunicarnos con ellos. Debemos ser muy cautos y no confiarnos pensando que si tenemos algo que comunicar lo estamos realmente comunicando; para conseguirlo, nuestro plan se debe llevar a cabo en el contexto de la interacción. El profesor debe procurar que en su interacción con los alumnos haya verdadera comunicación.

La comunicación es decisiva para que el aprendizaje tenga lugar. Si la atmósfera de la clase se queda reducida a una planificación por parte del profesor y nunca llega a conocer o a analizar las reacciones de sus alumnos, ni ellos mismos a exteriorizarlas, no hay comunicación. *"Where there is no interaction, but only action and reaction, there can be no communication".*Afirma Malamah-Thomas (1988: 11)

La clave está en que haya colaboración por ambos lados, por parte del profesor y del alumno, Si ambos no cooperan no hay comunicación y por lo tanto el alumno no aprende a través o con el profesor.

No obstante consideramos que, a nivel pragmático, el sólo hecho de que seamos conscientes de la importancia que tiene el que haya comunicación en la

clase no quiere decir que con ello hayamos resuelto el problema, simplemente nos ayuda a ser conscientes de que una buena planificación de la clase; el tener claro qué es lo que queremos comunicar a nuestros alumnos y cómo queremos comunicárselo; y como colofón intentamos averiguar si ha habido reciprocidad y por lo tanto si el proceso del aprendizaje ha tenido más o menos éxito. Por lo menos si no lo hemos conseguido, para ello hace falta tiempo y experiencia, pensamos que es un buen comienzo.

La comunicación era mucho más fluida, después de conocer sus expectativas de futuro: planes carreras, etc

3.2. La comunicación en el aula.

La comunicación siempre implica más de una persona. Debe de haber un transmisor y un receptor. Si en nuestras clases hay una media de catorce y cuarenta y cinco alumnos, hay muchas combinaciones posibles, sobre todo cuando nuestro sistema de enseñanza está centrado en el alumno.

Una de las maneras que nos pueden aproximar más a los alumnos, es intentar conocerlos individualmente, saber cuales son sus relaciones interpersonales en la clase y el ambiente de cada clase en concreto; cuanto más sepa el docente sobre los movimientos internos de la clase, es decir, las relaciones intergrupales, más fluida será la comunicación.

Para conocer a los alumnos individualmente, observamos con atención lo que dicen en los ensayos, en los debates, lo que nos cuentan cuando se acercan a hablar con nosotros después de clase o en los pasillos. Es conveniente aprovechar todas las situaciones para llegar a conocerlos; por ejemplo, cuando corregimos sus ensayos, en los debates, etc. tomar nota de sus opiniones.

Una vez que los conocemos individualmente estamos en condiciones, siguiendo su propio gusto, estilo e intereses, de desarrollar el trabajo individual de cada uno, por ejemplo, si un alumno quiere ser marino, podemos recomendarles manuales de lectura y de vocabulario al respecto; y este podría ser un paso hacia adelante para estimularlos a aprender inglés, que después puede irse incrementando hasta llegar a leer novelas con la ayuda del diccionario y del profesor. Son muy

variadas las actividades que se pueden seguir a partir de ahí, por ejemplo, hacer una lista con el vocabulario y las expresiones nuevas, poner en contacto a los alumnos de los distintos grupos que estén interesados en el mismo tema en el mismo centro, o buscar en centros de países de habla inglesa adolescentes que tengan los mismos intereses, etc.

3.2.1. Quién se comunica.

Se comunica la persona que esté emitiendo un mensaje en un momento determinado: el profesor y toda la clase, el profesor y un grupo, o el profesor y un alumno; el escritor del texto, el profesor y y toda la clase cuando están haciendo un ejercicio juntos, el escritor del texto y el profesor cuando este último está adaptando un ejercicio para aplicarlo con posterioridad; el escritor del texto y un grupo, el escritor del texto y un individuo. Aunque se dé una relación más estrecha y directa en el binomio docente-discente.

Tener claro cuáles son los posibles participantes en la interacción es fundamental para que la comunicación se lleve a cabo. Siempre resulta más fácil comunicarse con las personas que tenemos más cosas en común.Todos tenemos experiencia de lo forzada que resulta la comunicación con las personas con las que no compartimos casi nada.

Como hemos visto en el apartado anterior, si conocemos los intereses y tendencias individuales, podemos conseguir que los que tengan los mismos gustos se comuniquen entre sí, y a continuación que se comuniquen con el resto de la clase; lo cual para ellos resulta muy interesante. Al mismo tiempo que le da al docente la capacidad de hacer intervenir en un momento concreto al alumno más apropiado[3]. Una pregunta, con un gran carga psicológica, hecha al alumno apropiado, nos puede cambiar la dinámica de la clase y puede hacer maravillas.

Vemos como la comunicación nos lleva a la interacción en el aula y ésta

---

[3] Decotterd nos cuenta su experiencia en una situación concreta y que ilustra el aspecto que nos ocupa de maravilla: "I remember a class that was reading a passage from Jane Austen with no enthusiasm or empathy for the heroine who was coping with her mother´s plans to get her married, They merely shrugged their shoulders as if to say, "How can people be so stupid?" Now, I knew a Tunisian girl in the class was having problems with her parents. They refused to accept her boyfriend and were planning an arranged marriage for her. She explained that marriages are still arranged in Tunisia. The whole climate of the lesson changed and they became reconciled with Jane Austen." Decotterd (1987: 43)

despierta el interés y atrae la atención de los alumnos y lo que es más importante les hace sentirse seguros:

"Success breeds success. Once a student has made a remark that has been appreciated by the class, he may more easily be persuaded that it is worthwhile to improve his English in order to communicate better."

Decotterd (1987: 43)

Lo más difícil es romper el hielo inicial, si se comporta con sinceridad y naturalidad y siguiendo los pasos anteriormente mencionados, es decir tomándose interés por cada clase en general y cada alumno en particular. En realidad una vez que se ha roto el hielo y se ha dado el ímpetu inicial, la situación mejora notablemente, para sorpresa de los alumnos que al notar que son bien aceptados ganan confianza en sí mismos y se comunican con más naturalidad.

En esta etapa el docente debe prestar especial atención a los alumnos que son tímidos o introvertidos y ver si aceptan sus consejos y se preocupan por mejorar la destreza oral de la lengua. Es el momento adecuado para dejarles algunas cintas, ellos mismos si están motivados por hablar en la clase nos van a pedir diccionarios y ejercicios para mejorar la comprensión oral llevados por el impulso de querer participar en la clase y será este mismo impulso el que en etapas posteriores les lleve a querer mejorar la comprensión y expresión escrita, a aprender las reglas más sutiles de gramática, a usar un diccionario de sinónimos y antónimos. Estarán deseosos de participar en la clase y ver que su capacidad comunicativa ha mejorado.

"He will be able to share his real feelings and ideas with the group. Having by now realized how difficult is to get one's message across, he will be in a position to benefit from exercises in listening to his peers."

Decotterd (1987: 43)

El profesor debe prestar especial atención y ver hasta qué punto se comunica con el grupo, sobre todo cuando no es autóctono o cuando puede haber un vacío generacional con sus alumnos:

Por ejemplo, un profesor que llega trasladado a una región o ciudad diferente debe informarse de las características sociológicas del entorno e intentar

comprender la idiosincrasia del lugar; la prensa local, libros de historia, y sobre todo una mente abierta y receptiva pueden ser un primer paso:

"The teacher should try to get rid himself/herself of prejudices that would stand in the way of clear perception of what life is actually like in that place. He should be aware individual differences among the people as well as the common pattern of life, and he should be aware of changes taking place in the community."

Decotterd (1987: 43)

3.2.2. Finalidad de la comunicación.

La comunicación cambia por completo la dinámica de la clase y la actitud de los alumnos, ya que pasan de una clase al estilo de aquellas en las que se repetía: "My taylor is rich" o "The parrot is red", a que el tema que se discuta en clase coincida totalmente con el campo de interés de los alumnos y que haya que abrir un turno de palabra porque todos quieran dar su opinión sobre el tema. Sin comunicación es muy difícil, o por lo menos muy árida la adquisición de L2.

La comunicación siempre tiene una finalidad, en el caso que nos ocupa es el aprendizaje. El profesor domina unos conocimientos que debe trasmitir a los aprendices. En la clase de lengua el profesor conoce la lengua, los estudiantes no.

La clase es un *acto social,* entramos, nos saludamos, se establece una relación entre los alumnos, se forman grupos, se establece una relación con el profesor en la que éste puede elegir qué actitud tomar y hasta qué punto relacionarse con los alumnos y hacerse consciente de sus problemas, de sus inquietudes; en pocas palabras, ver cuál es el ambiente social en la clase. Para analizar a fondo este tema hemos aplicado un test Clima Social en la Clase y en el que entraremos en profundidad en el siguiente capítulo y veremos las distintas actitudes que adoptan los alumnos. A pesar de que el aprendizaje es el objetivo principal de la comunicación en la clase, no todo el aprendizaje es de naturaleza pedagógica. Las personas tienen otras razones para comunicarse en el aula, aparte de todo el aspecto social, están las relaciones interpersonales. El profesor debe establecer una cierta armonía con la clase en general y con cada alumno en particular. Individualmente, cada estudiante establece distintos tipos de relación con los demás asistentes y adoptan distintas aptitudes con respecto al docente.

Como todo acto social, la clase necesita administración y organización, para ello también utilizamos la comunicación con fines no pedagógicos, aunque, si todas estas instrucciones se hacen en L2, el alumno subliminalmente está aprendiendo el registro adecuado y las distintas convenciones de la lengua extranjera.

3.2.3. Qué comunicamos.

Según Ann Malamah-Thomas, ya citada, lo qué comunicamos en la clase tiene dos aspectos, al primero ella lo llama *"classroom translation"* y es la trasmisión de conocimientos o de información por parte del profesor, o del libro de texto, o de otra persona que posea la información; y en segundo aspecto *"classroom interaction"* donde la comunicación persigue fines más personales y lo que pretende es tomar identidad como grupo. No vamos a entrar en los contenidos de éste tipo de comunicación por ser muy heterogéneos. Pero dentro de estos mensajes interpersonales el profesor puede ayudar bastante a crear un ambiente gratificante; no es lo mismo que el profesor les amenace a que los trate con condescendencia, o diga lo que deba decir, pero de forma amable, y se interese por los alumnos. Por supuesto la actitud que adopten los alumnos también influye en el profesor; pero el papel de éste es preponderante.

A lo que comunicamos Krashen lo denomina *input* que sería todo lo que explicamos a los alumnos, empezando por el uso instrumental que se hace de L2 en el aula, y los textos que seleccionamos para leer. El contenido de nuestra comunicación con el alumno debe ser significativo, es decir que el mensaje que conlleve sea pertinente, que la comunicación pase a ocupar el primer plano, porque está claro que si no hay comunicación es muy difícil que los estudiantes aprendan la lengua objeto de estudio:

"I will also conclude that the best methods might also be the most pleasant, and that, strange as it seems, language acquisition occurs when language occurs for what is designed for, communication."

Krashen (1982: 1)

Lo que comunicamos debe acercarse a la realidad, de manera que sea de interés para los alumnos y, en condiciones óptimas, que sea divertido, pero lo

primordial es que les interese lo que se dice y sólo en aquellos casos en los que surja la incomprensión recurrir a la explicación pertinente o a la corrección de errores.

El docente debe hacer una gradación del uso instrumental que haga de la lengua en el aula, sobre todo si los alumnos no están acostumbrados a hablar en inglés en la clase. A esta gradación o, incluso, ajuste de vocabulario, estructuras y velocidad, Stephen D. Krashen lo llama *teacher talk* o *caretaker Speech*. En el primer caso nos habla de la interacción docente y discente; en el segundo, del lenguaje empleado para comunicación entre los padres y un bebé y afirma que ambas situaciones tiene muchos factores en común:

"The input hypothesis is very consistent with what is known about the 'caretaker speech', the modifications that parents and others make when they are talking to young children.The most interesting and perhaps the most important characteristic of the caretaker speech for us is that it is not a deliberate attemp to teach language".

Krashen (1982: 22)

En nuestros mensajes orales debemos tener en cuenta la similitud en el proceso de aprendizaje del estudiante de la lengua término y del niño que aprende la lengua materna. Para ambos es importante que lo que se diga sea comprensible para que pueda haber comunicación, por lo tanto tiene que haber una secuenciación:

"... the caretaker speech is modified in order to aid comprehension. Caretakers talk 'simpler' in order to make themselves understood by the child".

Clark and Clark en Krashen (1982: 22)

Para lograr una interacción total con la clase, lo ideal es que los alumnos se comunicaran, y de la misma manera que la adquisición en el niño es subconsciente, llegaran a olvidarse que están aprendiendo una lengua, sino que lo interesante es lo que se dice, en otras palabras la comunicación.

Cuando en nuestra clases seguimos esta dinámica, vemos que los alumnos comprenden estructuras sintácticas que en las clases de gramática aún no se han dado. Krashen nos da la respuesta cuando nos dice hablando del "caretaker speech"

"...while it is syntactically simpler than adult-adult speech, is 'roughly tuned' to the child current level of linguistic competence, not 'finely-tuned'. In other word, the caretaker speech is not precisely adapted to the level of each child, but it tends to get more complex as the child progresses."

Krashen (1982: 22)

Esto se debe al que el aprendiz cuenta con una competencia comunicativa que es la que le permite avanzar gradualmente y que Krashen explica de forma magistral en su teoría cuando nos habla de la hipótesis del orden natural:

"The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i+1 is that the acquirer understand input that contains i+1, 'understand' means that the acquirer is focused on the meaning and not on the form of the message".

Krashen (1982: 21)

3.2.4. Cómo comunicarse.

El profesor se está comunicando con los alumnos desde que entra el primer día en la clase, en la forma de abrir la puerta, en la forma de hablar, de vestir, en su presencia personal. El tono de voz que utilice, su expresión facial, su forma de moverse dicen más sobre cómo un persona se siente que sus propias palabras.

Nuestra actitud con la clase en general era cálida pero sin permitir mucha amistad, tolerante pero no blanda, generosos con nuestro tiempo y nuestras explicaciones. En cuanto a la actitud adoptada por los estudiantes variaba desde el estudiante deseoso de aprender, pasando por el serio, el rebelde, el que quería ser el líder hasta el bromista.

Para comunicarnos con ellos no escatimábamos medios como usar el video, retroproyector, el proyector de opacos, hacer dibujos, esquemas, gestos y otros muchos recursos.Como señala Malamah-Thomas (1988: 18):*Good teaching, in fact, involves using a variety of resources and knowing which to use to communicate a message most effectively."*

Hemos hablado de las estrategias seguidas para romper el hielo que nos

sugería Decotterd (1987: 43-43). Con el material elegido le suministramos al alumno un punto de partida que puede ser *instrumental* en las lecciones dedicadas a explicar gramática y *posibilitador* frente a los textos que darán lugar a un debate, "role play", etc..., donde entra en juego la conversación.Krashen (1982: 61)dice al respecto:*"Some scholars suggested that 'Participation in conversation' is responsible for language acquisition"*.

Pero no es la única forma de comunicación que nos garantice la adquisición de una segunda lengua.

" 'Conversation', however is not in itself the causative variable in second language acquisition. It is one way, a very good way, to obtain input. It is theoretically quite possible to acquire without participating conversation, however".

Krashen (1982: 61)

Pero a pesar de no ser la única estrategia, es muy importante. Cuando los hablantes están participando en la conversación han debido que franquear muchas barreras en cuanto que han tenido que superar las emociones, sentirse integrados y sobre todo seguros de que su opinión cuenta y que lo que van a decir es su opinión y que va a ser aceptada por la clase:

"Also, Scarcella points out that real conversation entails a 'high degree of personal involvement', what Stevick(1976) terms 'depth' and a lowered affective filter".

Krashen (1982: 80)

Krashen cuando nos habla de la conversación y de la adquisición de la lengua nos dice que son procesos paralelos. Su esquema: How output contributes to language acquisiton indirectly los deja muy claro:

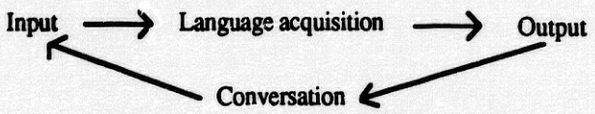


Fig. 1 How output contributes to Language acquisition indirectly.

"Comprehensible 'input' s responsible for progress in language acquisition.

Output is possible as a result of acquired competence.

When performers 'speak' they encourage 'input'(people speak to

them). this is 'conversation'."

Krashen (1982: 61)

Los *periodos de silencio* son parte del proceso de la comunicación. Es como un período de incubación, cuya magnitud depende del poder de asimilación de cada individuo.[4] *"Real Language Acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect".*

Krashen (1982: 7)

Y no se debe forzar a los aprendices a que hablen antes de que ellos se decidan hacerlo por sí mismos. Lo que sí es importante es que la lengua a la que los exponemos sea comprensible y coincida con sus campos de interés; Krashen nos dice al respecto que los mejores métodos son aquellos que dotan al alumno con un 'comprehensible input' en situaciones en las que se encuentren relajados, es decir sin ansiedad, y que el mensaje sea el que ellos quieran oir:

"The best methods are therefore those that supply a "comprehensible input" in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. .These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are "ready", recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production".

Krashen (1982: 7)

También observamos que los alumnos hablaban o redactaban en inglés pero con la sintáxis de su lengua vernácula. El origen de este problema nos lo describe Krashen cuando dice que si no le permitimos al alumno ese periodo de silencio, del que hablábamos antes, y que nos permitimos describir como periodo de incubación del sistema de la lengua, tardará más tiempo para empezar a expresarse correctamente en dicha lengua.

Si el período de silencio no es el adecuado, el aprendiz tendrá problemas de interferencias. Se han hecho muchos estudios [Cfr.Newmark, 1966; Hatch 1972; Hakuta, 1974; Ervin-Tripp, 1974] sobre el periodo de silencio en

---

[4] Nos referimos a los periodos de silencio como parte del proceso de adquisición de un segunda lengua.

niños que aprenden su lengua materna y se ve que aunque entienden estructuras bastante complejas empiezan por monosílabos y luego palabras aisladas etc., En niños que aprenden una segunda lengua también se observa el mismo proceso, pero a veces son capaces de repetir oraciones completas que han aprendido como si fueran un solo bloque o una sola palabra, pero más adelante observamos que cuando han superado el periodo de silencio y empiezan a producir, a crear en la lengua extranjera, sus estructuras son muy sencillas y corren casi paralelas a las que produce el niño en su lengua materna:

"The explanation of the silent period in terms of the input hypothesis is straight forward- the child is building up competence in the second language via listening, by understanding the language around him. In accordance with the input hypothesis, speaking ability emerges on its own after enough competence has been developed by listening and understanding".

Krashen (1982: 27)

En las clases tradicionales muchas veces hemos pedido a nuestros discentes que se expresen en lengua término antes que hubieran adquirido la competencia necesaria para hacerlo, es decir, sin respetar ese periodo silencio que según Krashen (1982) nos conduciría a la interferencia y según Newmark (1966) simplemente a la incompetencia o falta de adquisición de la lengua extranjera:

"Performers who are asked to produce before they are 'ready' will fall back on first language rules, that is, they will use syntactic rules of their first language while speaking the second language[...] ...ii is not interference at all, but the result of ignorance- lack of acquisition of an l2 rule that is needed in the performance".

Newmark (1966). En Krashen (1982: 27)

La comunicación es la base de la adquisición de la lengua, sin ella lo que decimos carece de significado y se reduce a simple 'ruido':

"Optimal comprehensible input is comprehensible. This is clearly the most important characteristic. It amounts to claim that when the acquirer does not understand the message, there will not be acquisition. In other words, incomprehensible input, or 'noise' will not help".

Krashen (1982: 63).

Todo lo anteriormente expuesto nos lleva a preguntarnos cómo puede el docente favorecer o facilitar la comunicación en el aula, qué metodología seguir.

3.2.5. Metodología y lengua.

A la hora de plantearnos qué estrategias pedagógicas seguir tenemos que tener en cuenta que la comprensión y por ende la comunicación y la interacción, son la condición sine qua non se adquiere una lengua:

"Indeed, the requirement suggests that perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible, to do for the adult what the 'outside world' cannot or will not do."

Krashen (1982: 64).

En nuestra metodología debemos aplicar todas las estrategias que nos faciliten la comprensión. Dentro de ellas hay estrategias que no son lingüísticas, sino pedagógicas, por ejemplo, el lenguaje instrumental de la clase podemos introducirlo primero diciéndolo en ambas lenguas, pero siempre en primer lugar en la lengua extranjera, y cuando vemos que los alumnos son capaces de enterarse, sólo en inglés dejamos de traducirla y vemos que después de un periodo de asimilación, o de silencio como lo habíamos llamado en la apartado anterior, los alumnos pasan a comunicarse con dicha estructura. Vemos que esta postura es simplemente metodológica y otras que sí son lingüísticas y que, aparte de favorecer la comunicación, el fin que persiguen es el aprendizaje de la segunda lengua.

Estos dos aspectos deben delimitarse porque pueden llevar a los alumnos a confusión. Cuantas veces cuando hemos estado explicando como dar órdenes como por ejemplo:

Close the blind!

Un alumno levantaba y cerraba la persiana[5]. En nuestra metodología debe quedar claro cuando se usa la lengua con fines pedagógicos y cuando como comunicación social en el aula, por ejemplo:

I´m cold. Will you close the window, please?

---

[5] Aunque sabemos que el concepto no es el mismo, no encontramos otra traducción mas proxima de "blind"

En el primer ejemplo nuestros fines son pedagógicos, en el segundo una comunicación social. Malamah-Thomas (1988: 19) resume ambos aspectos diciendo:

"Language is a primary resource for social communication between teacher and students, and vice versa. Methodology is the resource for pedagogic communication between teacher and class. The methodological device employed can be verbal in nature, but can equally well be of a pictorial or other non verbal variety."

Hatch (1979), hablando de los recursos que se pueden emplear para para que el hablante de una lengua sea comprendido por otro, con un precario nivel de conocimientos, son muchas:

"There are basically two ways in which the teacher can aid comprehension, linguistic and non-linguistic.[...]Studies have shown that there are many things speakers can do linguistically to make their speech more comprehensible to less competent speakers".

Krashen (1982: 64)

"Hatch (1979) dice que la simpliflicación del aspecto lingüístico del mensaje favorece la comprensión , pero que el texto oral debe reunir las siguientes características:

"(1) slower rate and clear articulation, which helps acquirers to identify words boundaries more easily, and allows more processing time;
(2) more use of high frequency vocabulary, less slang, fewer idioms;
(3) syntactic simplification, shorter sentences".

Krashen (1982: 64)

Aquí aplicamos lo que hemos llamado anteriormente: the *caretaker speech* y concretamente the *teacher talk."...There is evidence of some correlation between the linguistic level of the the acquirer and the complexity of the input language: more advanced acquirers tend to get more complex input".*

Krashen (1982: 65)

Roger Brown, hablando a los padres que pretenden que sus niños aprendan la lengua en el menor tiempo posible, les dice:*Believe that your child can understand more than he or she can say, and seek, above all, to communicate [...] There is not set of rules of how to talk to a child that can even approach what you unconsciously know. If you concentrate on communicating, everything else will follow."*

Roger Brown (1977: 26) En Krashen (1982: 65)

Si esto sucede con el niño que aprende sin aparente dificultad la lengua materna,los profesores al concentrarnos sobre la comprensión y la comunicación, nos acercamos al proceso natural y real del aprendizaje y esto puede llevarnos de forma natural a la internalización del sistema de la lengua. Con esto no quiere decir que no recurramos a explicar las reglas en un momento dado o cuando veamos que la mente racional del adolescente pueda aprenderla en un espacio de tiempo más corto.

Podemos darnos cuenta si los alumnos nos siguen simplemente preguntando: *Am I clear?*, *Do you understand?* o bien haciendo preguntas sobre el texto, etcétera.

Otra labor del profesor es llevar un soporte no lingüístico, por ejemplo cualquier tipo de vídeos, o de diapositivas o, incluso, una persona ajena a la clase que tenga algo que comunicar o discutir; o utilizando el conocimiento cultural de los alumnos para que discutan un tema, pero en este caso debemos tener cuidado para que el tema no pase el límite de familiar a manido y por lo tanto falto de interés. Siempre tenemos que buscar una secuenciación de contenidos de forma que al mismo tiempo sea global y cíclica, pero introduciendo un nuevo peldaño en cada texto o en cada actividad.

Vemos que la comprensión es un factor importante en el aspecto que nos ocupa. Por ello, además de la comunicación en grupo o individual, el docente debe asegurarse que su mensaje es recibido correctamente:

"The most efficient communicator in a foreign language is not always the person who is best at manipulating its structures. It is often the person who is most skilled at processing the complete situation involving himself and his hearer, taking account of what knowledge is already shared between them, and selecting

items which will communicate his message effectively".

Littlewood (1990: 4)

Además de ser comprendido, el docente debe preocuparse por el periodo de tiempo y la oportunidad que debe tener el aprendiz para asimilar la lengua:

"Foreign language learners need opportunities to develop these skills, by being exposed to situations where the emphasis is on using their available resources for communicating meanings as efficiently and economically as possible. Since these resources are limited, this may often entail sacrificing grammatical accuracy in favour of immediate communicative effectiveness."

Littlewood (1990: 4)

Por lo tanto el profesor debe tener en cuenta que el periodo silencio es significativo en el proceso de aprendizaje, que el alumno necesita estar expuesto cíclicamente y de forma gradual a los mismos temas; pero sin perder de vista que si no hay gradación de contenidos, si no hay *elementos nuevos* no hay aprendizaje. Lo mismo que si, los alumnos están a la defensiva, es decir que no hay filtro a nivel afectivo, tampoco hay aprendizaje. Por eso es tan importante analizar los sentimientos en el aula y la empatía en el binomio profesor/ alumno que veremos en el capítulo siguiente.

4. ANÁLISIS SINALÁGMICO Y TEST CLIMA SOCIAL EN EL AULA

4.1. Definición del análisis sinalágmico.

En los apartados anteriores hemos hablado de la compleja red de interrelaciones sinalágmicas de las que se compone una clase. Por análisis sinalágmico se entiende la descripción de los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la compleja red de interrelaciones que se dan en el aula. Cuando nos damos cuenta de la gran complejidad que subyace en cada clase, podemos ser conscientes de la dificultad que conlleva dar una definición, o describir con exactitud, tanto la enseñanza como el aprendizaje:

Wilga Rivers define la interacción así:

"Students achieve facility in using a language when their attention is focused on conveying and receiving authentic messages (that is messages that

contain information of interest to speaker and listener in a situation of importance to both)."

Rivers (199: 4)

Y para Wells es:

"Exchange is the basic unit of discourse....Linguistic interaction is a collaborative activity.[...]the establishment of a triangular relationship between the sender, the receiver and the context of situation."

Wells (1981: 26, 46-47)

4.2. Análisis sinalágmico.

Flanders (1970) sentó las bases para analizar el comportamiento verbal en el aula y dejó claro que el punto de partida es observar la clase de lengua extranjera, para ver qué es lo que nos puede revelar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuando enseñamos y pasamos a hacer práctica vemos que los alumnos utilizan correctamente lo que le hemos enseñado, es decir, hacen un uso correcto de la lengua y esto nos ha llevado al engaño, a pensar que han aprendido la lengua, pero al hacer un examen descubrimos lo contrario. Nos planteamos una serie de preguntas como si han estado expuestos a la nueva estructura el tiempo suficiente para poder asimilarla, o si lo que falla es su propio proceso de aprendizaje; nos planteábamos si sabían estudiar o no. Decidimos aplicar el test **Inventario de Hábitos de Estudio**, el cual nos despejó muchas dudas, como veremos al analizar su estadística. La reflexión nos lleva a pensar que el uso de la lengua es fácilmente observable, mientras que el del aprendizaje no lo es tanto.

Flanders (1970) establece diez categorías divididas en tres tipos: a) cuando habla el profesor, b) cuando habla el alumno y c) el silencio, al hacer un análisis sinalágmico, teniendo en cuenta para **quién , por qué, qué y cómo** se va a enseñarse. Y además, sin bajar la guardia para ver qué aspectos comunicativos se pueden quedar fuera de nuestro control:

"Teacher talk

1 ***Accept feeling****: Accepts and clarifies an attitude or the feeling tone of a pupil in a non threatening manner. Feelings may be positive or negative . Predicting and recalling feelings are included.*

2 ***Praises or encourages****: Praises or encourages pupil action or behaviour. Makes jokes that release tension, but not at the expense of other individual. Nodding head or saying 'Um hm?' or 'go on' are included.*

3 ***Accepts or uses ideas of pupils****: Clarifying, building or accepting ideas suggested by a pupil. Teacher extensions of pupil ideas are included.*

4 ***Ask questions****: Asking a question about content or procedure based on teacher ideas , giving own explanation, or citing an authority other than a pupil.*

5 ***Lecturing****: giving facts or opinions about content or procedure; expressing own ideas, giving own explanation, or citing an authority other than a pupil.*

6 ***Giving directions****: Directions, commands, or order with which a pupil is expected to comply.*

7 ***Criticizing or justifying authority****: statements intended to change pupil behaviour from non acceptable to acceptable pattern; bowing someone out; stating why the teacher is doing what he or she is doing; extreme self reference.*

Pupil talk

8 ***Pupil talk: response:*** *Talk by pupils in response to teacher. Teacher initiates the contact, or solicits pupil statement, or structures the situation. Freedom to express own ideas is limited.*

9 ***Pupil talk:*** *initiation: Talk by pupils which they initiate. Expressing own ideas; initiating a new topic; freedom to develop opinions and a line of thought, like asking thoughtful questions; going beyond the existing structure.*

Silence

10 ***Silence or confusion:*** *Pauses, short periods of silence and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer" .*

Si la proporción de tiempo que el profesor emplee en exponer y hacer preguntas es menor que el que emplean los alumnos para exponer sus trabajos, la clase estará más centrada en el alumno.

Nuestra observación del uso de la lengua en la clase es educativo; tiene como objetivo observar nuestra docencia y el proceso de aprendizaje. Nuestro enfoque es diferente del lingüístico, el que observaríamos el funcionamiento interno de la lengua en la clase. La lengua utilizada en la clase fue utilizada para investigar en 1975 por Sinclair and Coulthard, que consideraban que la lengua de la clase les dotaba con un tipo de discurso relativamente más simple y más estructurado que el que encontramos en la conversación normal de cada día con todas sus ambigüedades e imprecisiones. Pero a pesar de empezar con un enfoque lingüístico el resultado de su trabajo es un análisis de la reciprocidad verbal en la clase; a pesar que no haya sido diseñado para esclarecer la interacción entre enseñanza y aprendizaje como tales.

4.3. Análisis sinalágmico en la clase de lengua extranjera.

El análisis sinalágmico que ya hemos descrito fue pronto llevado a la clase a principio de los setenta. Las categorías para el análisis sinalágmico a las que Flanders denominó FIAC (Interaction Analysis Categories) y a la que partir de ahora nos referiremos como FIAC fueron el instrumento en el que se inspiró Moskowitz (1976) para llegar a su *Reciprocidad* en L2 (Foreign Language Interaction) al que él denominó FLINT y cuya abreviatura utilizaremos en adelante. Moskowitz parte de las categorías de Flanders pero las modifica y añade otros

aspectos con el fin de hacerles más relevantes en la practica en clase, Por ejemplo, la extensión FLINT de Flanders nos habla de dos categorías 'pupil-talk', 'Response' e 'Initiation'; por ejemplo en el puntos 8 y 9 dice refiriéndose a cuando hablan los alumnos dice:

"***Student talk***

8 Specific: responding to the teacher within a specific and limited range of available or previously shaped answers.

8a Choral : Choral response by the total class or part of the class.

8b Reads orally: A student or students read aloud to the class.

9 Open-ended or Student-Initiated: Responding to the teacher with student's own ideas, opinions, reaction, feeling: giving one from many possible answers which have been previously shaped but from which students must now make a selection. Initiating a participation.

9a Off task : Acting fresh: Being off the subject and non-task oriented. Being disorderly. This category refers to individual students". Op, cit., (1988: 22-23)"

Moskowitz le da más importancia a la comunicación del alumno tanto social (personal u organizativo) como pedagógica enfocada a la enseñanza y aprendizaje.

Cuando se refiere al profesor amplía las categorías de la siguiente manera:

"**Teacher talk**

Indirect influence

1 ***Deals with feelings****: in a non-threatening way, accepting, reflecting, discussing, referring o, identifying with or communicating understanding of the past, present, or future feelings of students.*

2 ***Praises or encourages****: praising , complimenting, telling students why what they have said is valued. Encouraging students to continue, trying to give them confidence, Confirming that answers are correct.*

2a ***Jokes****: Intentional joking, kidding, making puns: attempting to be*

humorous, providing the joking is not at anyone expense.

*3 **Uses ideas of students**: clarifying, using, interpreting, summarizing the ideas of students. The ideas must be rephrased by the teacher but still being recognized as being the students´contributions.*

*3a **Repeat students response verbatim**: repeating the exact words of students after they participate. This often occurs in a pattern drill.*

*4 **Asks questions**: asking questions to which an answer is expected(rhetoric questions are not included in this category.)*

*4 c **Asks cultural questions**: asking questions related to the culture and civilization of the target people or country.*

*4 p **Personalizes**: asking questions which relate to the students´ personal lives. Relating the content being learned to the students´ themselves through personal qualities".*

Malamah-Thomas (1988: 23-24)

Al analizar la interacción en la clase de lengua observamos que el docente ejerce una influencia muy directa ya que:

-Da una visión global y el método que se va a seguir para alcanzar los objetivos para *orientar* al alumno.

-Da *información* relatando hechos, dando sus propias opiniones o ideas, o haciendo preguntas retóricas.

-*Corrigiendo* con tacto, dando la respuesta correcta o parafraseando la respuesta correcta.[1]

-*Discutiendo* con ellos temas que coincidan con sus campos de interés y sobre todo aquellos relacionados con su lengua y su cultura.

-Haciendo de *modelo* en diálogos, ejercicios y sobre todo en la entonación y pronunciación.

-*Personalizando* la clase, lo cual hace necesario que el profesor hable de sí mismo, contando anécdotas o experiencias personales[2].

---

[1] Si queremos conseguir la interacción en el aula, la manera de corregir los errores es crucial, nuestras observaciones deben estar exentas de expresiones, gestos, o entonaciones que denoten una crítica peyorativa, ya que no tiene razón de ser, sobre todo si consideramos los errores como parte natural del proceso de aprendizaje.

[2] En este aspecto hay que tener cuidado para comentar a los alumnos experiencias que tengan coherencia con lo que se está tratando en clase. Nos sentíamos reacios a hacerlo, pero esto provoca una sensación de vacio y de frialdad que entorpece la interacción.

-Llevando a cabo las tareas rutinarias de la clase, repartiendo hojas, pasando libros, etc.

-Dirigiendo la clase, explicándoles a los estudiantes las estrategias concretas que se van a llevar a cabo para desarrollar una tarea concreta.

-*Controlando el comportamiento* de los estudiantes e intentando modificar lo que no sea aceptable.[3]

4.4. Análisis de la lengua término en el aula.

Una forma más moderna y sencilla de analizar la reciprocidad en el aula la diseña Bowers (1980) en su tesis doctoral :'Categories of Verbal Behaviour in the Language Classroom'. Bowers identifica siete categorías o "move" en cada lección. Cada "moves", "acción" es para él la unidad mínima en su sistema de descripción.

Sus categorías dejan mucho más clara la diferencia entre la lengua utilizada para enseñar o aprender y la lengua utilizada para fines normales de comunicación social o de organización de la clase. Con ésto no queremos decir que sus categorías sean un panacea, pero sí un paso hacia adelante. Las citamos a continuación:

> "***Responding***: *any act directly sought by the utterance of another speaker, such as answering a question.*
>
> ***Socializing***: *any act not contributing directly to the teaching/learning task, but rather to the establishment or maintenance of interpersonal relationships.*
>
> ***Organizing***: *any act which serves to structure the learning task or environment without contributing to the learning task itself.*
>
> ***Directing***: *any act encouraging non-verbal activity as an integral part of teaching/learning task itself.*
>
> ***Presenting***: *any act presenting information of direct relevance to the learning task.*
>
> ***Evaluating***: *any act which rates another verbal act positively or*

[3] Demostrar a los alumnos desaprobación, desagrado o incluso enfado, si lo requiere la ocasión, no solo es positivo sino también orientativo para ellos; son muy críticos a esta edad y si acción reacción es la correcta la aceptan sin problemas.

negatively.

***Eliciting**: any act designed to produce a verbal response from another person.".*

Malamah-Thomas (1988: 25)

Vemos que dos categorías tienen sólo fines pedagógicos:
Presenting, y ***evaluating***,
dos, fines sociales, tanto personales como organizativos:
Sociating y ***organizing***,
y tres, ambas finalidades:
Responding, ***directing*** y ***eliciting***.

4.5. Análisis de la metodología en la clase de lengua.

Es tradicional en la clase de lengua extranjera, el estudiar la reciprocidad verbal para comprender el comportamiento de la enseñanza y aprendizaje que se está desarrollando en ella. Muchos observadores de la clase intentan establecer sistemas descriptivos que contemplen otros características de la clase de lengua asociadas con este comportamiento, incluyendo aspectos de reciprocidad verbal donde les parece relevante. Los observadores se concentran en analizar cómo se lleva a cabo la interacción como metodología de una clase en particular, o de las estrategias para enseñar ciertas parcelas del idioma. Ellos toman como principal instrumento de observación el *contenido* y el *tema*. Con lo cual llegan a la conclusión de que lo importante es saber lo que se enseña y lo que se aprende en cada lección, y no sólo el tipo de interacción que tiene lugar.

Ullmann y Geva (1984) diseñan estas categorías utilizando tres instrumentos de este tipo y dando explicaciones donde las consideran necesario , como veremos más adelante, y las denominan TALOS (Target Language Observation Scheme) o (Esquema de Observación de la Lengua Término) y lo resumen de la siguiente manera:

*"**Content Focus***

Linguistic:	*Substantive*
1Sound	*5 Grammar*
2 Word	*6 Culture*

3 Phrase *7 Integrated subject matter.*
4 Discourse"

Malamah-Thomas (1988: 26)

Las categorías lingüísticas enfatizan los aspectos formales de la lengua término, y abarcan la pronunciación, el vocabulario, el uso de la lengua en un texto o en un contexto, etc. Las categorías sustantivas se refieren a la enseñanza de gramática propiamente dicha, discutiendo sobre la cultura de la lengua término del grupo y de cualquier otra materia (como geografía, historia, u otras) que estén relacionadas con la enseñanza de la lengua.

Estos mismos observadores de la clase determinan el siguiente esquema para afrontar la enseñanza de lenguas extranjeras desde un punto de vista comunicativo y que ellos denominan C.O.L.T. (Communicative Orientation of Language Teaching) o (Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas) así:

Content

Management:
1 Procedure, e.g. setting up an activity
2 Discipline, e.g. reprimanding students

Language:
3 Form, e.g. grammar or pronunciation
4 Function, e.g. requests or invitations
5 Discourse, e.g.text comprehension
6 Sociolinguistic, e.g. difference between informal and formal registers

Other topics:
7 Narrow reference, e.g. classroom, personal details
8 Limited reference, e.g. family, community, school
9 Broad reference, e.g. world affairs, imagination".

Malamah-Thomas (1988: 26)

Anteriores a las categorías de Ullmann y Geva, son las once de Mitchell y Parkinson (1979):

Topic

1 Civilization: aspects of life and culture in the target language country
2 General Linguistic notions: the nature of language in general
3 Language points (course): structures, functions, meaning in the course book or syllabus.
4 Language points (other):as above but not included in the course book or syllabus.
5 Situations (course): a situation narrated or presented in the course material.
6 Situations (others): as above but not presented in the course.
7 Real life: aspects of teacher's and student's lives, at home or at school.
8 Fragmented/non-contextualized: no substantive topic.
9 Pupil performance: previous performance of students.
10 Routine procedure: classroom organization and management.
11 Other all other topics".

Malamah-Thomas (1988: 27)

Estos instrumentos no sólo contemplan el **qué** comunicamos en la clase, sino también el **cómo** y además tiene en cuenta las **actividades** pedagógicas que emplea el docente. Ann Malamah-Thomas no dice al respecto que COLT sólo le pide al observador que anote la actividad, que sea leída en voz alta, que haga un dictado, ejercicios de habilidad (drills) o lo que sea. TALOS y Mitchell y Parkinson especifican las actividades bajo las siguientes categorías:

"TALOS
Activity type
1 Drill
2 Dialogue
3 Frame (e.g. for a dialogue or for oral and written composition)
4 Spelling
5 Translation
6 Paraphrasing
7 Free communication (e.g. as in role play, discussing, and so on)"

Mitchell y Parkinson

"Language Activities

1 Interpretation: meaning of target language made explicit in native language, as in translation.
2 L1 use of native language.
3 Real FL: real messages transmitted in target language, e.g. instructions for moving furniture.
4 Transposition: focus on relationship between written and spoken word, e.g. reading aloud, dictation.
5 Presentation; focus on form and/or appropiacy of utterance, e.g. structural drills, question-and- answer.
8 Compounds: brief occurrences of more that one of the above in the same sequence".

Malamah-Thomas (1988: 28)

Si aunamos las distintas categorías del tópico y de actividades en cada lección, por ejemplo, la lección 1 podría ser analizada según las categorías de TALOS como sigue:

"2 word -5 translation
-6 paraphrasing
-5 grammar-1drill
and so on".

Malamah-Thomas (1988: 29)

La descripción de una lección en estos términos, nos da una imagen clara de lo que se ha enseñado y qué estrategias, desde el punto de vista metodológico, ha empleado el profesor.

Hemos intentado que nuestra metodología sea comunicativa y funcional con el objetivo de llevar a nuestros alumnos desde la competencia lingüística hasta la competencia comunicativa. Para conseguirlo hemos prestado especial atención tanto al aspecto funcional como estructural de la lengua, y en la interacción entre ambas hemos procurado enseñar la lengua en situación, es decir, acercar al aprendiz. a las distintas situaciones o contextos comunicativos de la vida real. Eramos conscientes que con sólo los aspectos estructurales, nuestros discípulos

eran incapaces de alcanzar la competencia comunicativa, quizá ayudarles a generar otras oraciones con estructuras simulares, o pasar de activa a pasiva, etc.:

"The structural view of language has not been in any way superseded by the functional view. However it is not sufficient on its own to account for how language is used as a mean of communication."

Littlewood (1990: 1)

Desde el punto de vista estructural una oración, por ejemplo: Why don´t you help her? es una interrogativa, pero sin embargo desde el punto de vista funcional podría tener varias interpretaciones desde la sugerencia, pasando por una orden o incluso un reproche, lo cual quiere decir que la oración es ambigua si la sacamos de su contexto comunicativo y de la función que desempeña dentro de dicho contexto:

"...whereas the sentence's 'structure' is stable and straightforward, its 'communicative function' is variable and depends on situational and social factors."

Littlewood (1990: 2)

Una sola estructura lingüística puede expresar varias funciones y de la misma manera una misma función comunicativa puede ser expresada con diferentes formas linguísticas: *Help her, please!. Could you please help her!Would you mind helping her? o You never help!her!*

Las estructuras son fijas pero las funciones varían según el contexto situacional y social. Todas estas ventajas nos han llevado a adoptar un método comunicativo que nos permite aunar los aspectos funcionales y estructurales de L2:

"The communicative approach opens up a wider perspective on language. In particular, it makes us consider language not only in terms of its structure (grammar and vocabulary), but also in terms of the communicative function it performs."

Littlewood (1990: X)

Con esta metodología la selección y gradación de contenidos de acuerdo con las necesidades de un grupo en concreto resulta mucho más fácil y más motivador para los alumnos ya que los capacitamos para que actúen de forma

natural cuando se encuentren en una situación concreta:

"The communicative approach opens up a wider perspective on language learning. In particular it makes us more strongly aware that it is no enough to teach learners how to manipulate the structure of the foreign language. They must also develop strategies for relating this structures to their communicative functions in real situations and real time."

Littlewood (1990: X-XI)

Con este enfoque conseguimos que el estudiante se dé cuenta de que aparte del aspecto estructural, la lengua conlleva un significado funcional y un significado social. Todas las estrategias tradicionales en las que controlábamos la exactitud de cualquier expresión pro..icida por nuestros discípulos se pueden adaptar para apoyar en ellas los posibles significados tanto funcionales como sociales. El aprendiz se ve obligado a utilizar la lengua como instrumento inmediato para satisfacer sus necesidades comunicativas y donde se da más importancia a lo que se dice que a cómo se dice.Por último, quizá lo más importante es que ayuda al alumno a integrarse en el grupo o en la clase, ya que la lengua que utiliza para comunicarse es aceptable y aceptada por el grupo.

4.6. Análisis de los sentimientos en el aula.

Que la atmósfera de la clase sea distendida, que los alumnos se sientan cómodos entre sí, con el profesor y con la asignatura, tiene una gran incidencia en el aprendizaje. A pesar de que el profesor actúe con la mejor intención hay un aspecto que se siempre se escapa de las manos: las variables afectivas. La ansiedad, la timidez, la autoestima son variables afectivas que juegan un papel importante en el aprendizaje de cualquier materia y sobre todo de una segunda lengua. Margarita Hernández, Pedro Horrillo y Eliseo Picó(1991) hacen un trabajo en el que intentan examinar las tres variables afectivas y su relación con el nivel global en una lengua extranjera. Hicieron una revisión de la literatura sobre la **ansiedad**, la **timidez** y el **autoconcepto** y lo aplicaron en un centro de bachillerato de Barcelona. Los resultados mostraron que el grado de ansiedad es la variable afectiva predictora que más importante de las tres estudiadas ya que predice el 32% de la varianza con el nivel. Los autores antes citados nos dicen al respecto:

"Con el desarrollo de las metodologías centradas en los alumnos el aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras se ha visto cada vez más la necesidad de adaptar la actividad en el aula a las características personales de los aprendientes, ya sea en el plano cognitivo, o bien en el afectivo. La ansiedad, el autoconcepto o la timidez juegan un papel importante en el aprendizaje y especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas."

En las dos últimas décadas se han hecho varios trabajos empíricos sobre la incidencia de la ansiedad en el aprendizaje. Aunque algunos estudios iniciales no hallaron datos significativos sobre la repercusión de la ansiedad en el nivel de aprendizaje (Cfr. Chastain, 1975; Scovel, 1978), los estudios de Naiman, Frölich, Stern y Todesco (1978) muestran resultados más alentadores en *The Good Language Learner.*

Dulay, Burt y Krashen (1982) en el capítulo cuarto del estudio que hacen de la incidencia de los factores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua desarrollan la hipótesis del *filtro afectivo:* es necesario que el aprendiz esté abierto al *input,* y que, por tanto, el filtro afectivo no constituya un elemento de bloqueo. Los mecanismos que causan que el filtro sea bajo o alto dependerá del grado de motivación del estudiante, la falta de confianza en sí mismo o de su ansiedad.

El tipo de ansiedad que podríamos modificar en nuestras clases es aquella que Catell (1966) distingue como **ansiedad estado,** frente a **ansiedad rasgo** y es aquella que se experimenta temporalmente y es debida a una situación determinada; la ansiedad estado la define como una disposición permanente a estar ansioso y por lo tanto queda fuera de nuestros límites profesionales.

"Steinberg y Horwitz (en Steinberg, Horwitz y Cope, 1986) observaron que los aprendientes más ansiosos reaccionaban negativamente ante las tareas difíciles; otros estudios citados por Horwitz y otros (op. cit.) muestran también que sus ejercicios de redacción escrita eran más cortos".

Hernández, M. (1991: 2)

En realidad los primeros estudios sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje fueron llevados a cabo por Gardner y Lambert que estudiaron la aptitud, actitud, etc, pero en las variables que nos ocupan, el resultado de sus

investigaciones fueron bastante vagos. Skehan refiriéndose a ellos dice que no hallaron asociaciones significativas entre ansiedad y el nivel de competencia. Hernández, M *et al* (1991: 2) citan otros estudios que demuestran la incidencia del nivel de ansiedad sobre el de competencia: Chastain (1975). Swain Burnaby (1976), en Macintyre y Gardner, 1989) hallaron correlaciones negativas entre la ansiedad y la habilidad de diversos grupos niños para hablar francés, pero no en otras medidas de competencia: Tucker, Hamayab y Genesee (1976) observaron un índice de competencia con relación negativa muy significativa con la ansiedad de estudiantes de francés. Macintyre y Gardner (1989) argumentan que los primeros estudios no miden el papel más específico de la ansiedad (estado) en la situación de adquisición de segundas lenguas.

Podría haber sido interesante haber aplicado la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (FLCAS), diseñada por E. K. Horwitz en la Universidad de Tejas en 1983, y que ha generado un renovado interés por la investigación de la ansiedad en el aula de lengua extranjera Horwitz, 1990. Pero ya habíamos pasado a nuestros alumnos varias pruebas y dos test de estudio que atendían a aspectos más urgentes como el aprender a estudiar mediante un test de hábitos y otro sobre clima social en la clase.

Otro de nuestros objetivos era que los alumnos adquirieran confianza en sí mismos. Este concepto ha sido estudiado desde distintas perspectivas: la psicológica , sociológica, psiquiátrica y pedagógica. Ya en el año 1923 Malinowski constata la necesidad social de una comunicación fática consistente en la definición y autoaceptación propias como factor integrador de grupo social. Este concepto ha sido denominado de distintas maneras por diferentes autores, por ejemplo, Allport (1943) lo llama estudio del YO; a partir de 1960 es cuando empiezan a aparecer estudios en los que se habla de "**self-esteem**" (autoestima), "***self-concept***" (autoconcepto) o "**self-perception**"(autopercepción) con autores como Wylie (1961) que empezó ha utilizar "*self-esteem*"y "*self-concept*" como sinónimos y después los consolidaron Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Garanto (1984) apunta que se ha llegado al compromiso teórico de considerar el autoconcepto o la autoestima no como un constructo monolítico, sino como una "organización o constelación de actitudes".

Se entiende normalmente como auto concepto la valoración que una persona hace acerca de sí misma.

De lo anteriormente expuesto queda claro la importancia y del tacto que debemos tener para que el alumno conserve o mejore su autoestima. En casos aislados hemos elegido a un alumno que no sobresalía y le hemos demostrado que nuestra estima sobre su capacidad para aprender una segunda lengua estaba por encima del autoconcepto que él tenía de sí mismo. Como han sido casos aislados no nos atrevemos a dar los resultados con la misma confianza que los haríamos si el muestreo hubiera sido mayor, pero sí pudimos observar que dichos alumnos se motivaron y consiguieron mejorar su nivel cognoscitivo de la lengua. Cuando aplicamos una especie de sociograma[4] para formar los grupos de trabajo, seguimos una técnica parecida haciendo ver que uno de los alumnos que se encontraba entre los menos aceptados había conseguido un grado mayor de aceptación al real. Su nivel de aceptación se incrementó y pudimos observar que cambió, y su integración social en el aula fue mayor. Se sentía mucho más seguro de sí mismo. A esto es lo que llamaríamos *autoconcepto global* cuando hablamos de los diferentes niveles de generalidad en la jerarquía establecida dentro del concepto de sí.

Se entienden generalmente como AUTOCONCEPTO GLOBAL aquellas evaluaciones de nuestra valía que realizamos conscientemente acerca de nosotros mismos. Por AUTOCONCEPTO ESPECIFICO se entienden las evaluaciones que los sujetos realizan sobre ellos mismos bien en ciertas situaciones de la vida (interacción social, relaciones interpersonales, educación, trabajo) o basadas en aspectos específicos del individuo (físico, inteligencia, personalidad, habilidad social).

La autoestima, que intentábamos desarrollar en nuestros estudiantes, iba enfocada a que el alumno se sintiera seguro a la hora de desarrollar una determinada tarea:

El AUTOCONCEPTO SITUACIONAL O EN TAREAS hace referencia a la evaluación aplicada a conjuntos de comportamiento más restringidos, en situaciones específicas. Este constructo apunta hacia las expectativas que una persona concreta puede mantener acerca de su actuación en situaciones en las que

---

[4] Un sociograma es una medida sociométrica y la sociometría según PÈ Licier, Y (1977) es: "técnica inventada por J.L.Moreno (1936) tiene por objeto la medida de las relaciones interpersonales en un grupo" y según el mismo autor, sociograma: "diagrama que representa la posición mutua de los diferentes miembros de un grupo, clasificamente según cuatro dimensiones: las selecciones, los rechazos, las espectativas de eleección y las expectativas de rechazo."

tenga que realizar tareas específicas.

Guiora (1972) denominó al auto concepto en L2 "language ego" y demostró que en situaciones donde los estudiantes se encontraban más relajados[5] se desenvolvían oralmente con más soltura.

La investigación realizada por Gardner y Lambert (1972) y posteriormente por Brodkey y Shore (1976) coinciden en afirmar que el autoconcepto es una variable importante en la adquisición de una segunda lengua. Laine (1988) establece unos niveles de filtro diferenciados (motivación, rasgos de personalidad, actitud relacionada con la L2, actitud situacional, y el autoconcepto general y en la L2 con su componente inhibitorio.Estos niveles, según Laine , actúan de forma que de todo el INPUT recibido lo que en realidad se toma es mucho menor; y nosotros lo hemos podido comprobar en nuestra experiencia directa en el aula.

Como decíamos en la introducción, había alumnos que nos pedían que por favor no les preguntáramos o que no los sacáramos a la pizarra, aquí nos encontrábamos con uno de los mayores obstáculos para comunicarse oralmente o en grupo: la timidez. pero también pudimos comprobar que la competencia y actuación de los tímidos en las pruebas escritas no diferían con las de los extrovertidos. En este aspecto estamos de acuerdo con lo que nos dicen diversos investigadores que han relacionado la adquisición de segundas lenguas con rasgos de personalidad y que no han encontrado una fuerte correlación con el nivel de competencia en una L2.

La timidez puede influir indirectamente en la competencias de una L2 si provoca ansiedad o dificultad para comunicarse. Trae consigo conductas sociales inapropiadas generalmente relacionadas con los siguientes siete tipos de problemas interpersonales: (1) problemas para conocer gente nueva, así como hacer nuevos amigos y disfrutar de las experiencias nuevas y distintas; (2) estados afectivos negativos tales como ansiedad, depresión y soledad; (3) falta de seguridad y dificultad para expresar las opiniones propias; (4) reticencia excesiva; (5) autoimagen pobre; (6) dificultades para comunicarse y pensar en presencia de otros, y (7) excesiva consciencia de sí mismos. Algunos investigadores han tratado

[5] Guiora comprobó que la actuación oral de los alumnos era más satisfactoria si habían tomado una copa, es decir con pequeñas dosis de alcohol.

la timidez y la ansiedad social como sinónimos.

A nuestros alumnos les daba vergüenza que los sacáramos a la pizarra y nos preguntábamos cuál podría ser el origen del problema.

Parece ser que la timidez es un rasgo de la personalidad que nos acompaña durante toda nuestra vida (Briggs, Cheek y Jones, 1986) la timidez tiene toda una serie de correlatos afectivos y cognoscitivos. Así, parece que está relacionada con la depresión, con la neurosis, con el miedo, con la reticencia comunicativa, e incluso con la vergüenza. Las medidas globales de autoestima suelen correlacionarse altamente con la timidez.

De todo lo anteriormente expuesto llegamos a la conclusión que es muy importante que el profesor de lengua extranjera procure tener una atmósfera gratificante en el aula y que controle el grado de ansiedad en ella, ya que el grado de ansiedad es el mejor predictor de los buenos o malos resultados de nuestra labor docente. Por eso los sentimientos en el aula son tan motivadores y tan importantes.

Pero la integración social en el aula es uno de los aspectos más difíciles de medir. Después de pensarlo mucho y de consultarlo con especialistas, los Psicólogos María Josefa Vázquez Murillo y Jose Emilio Sánchez Rojas nos recomendaron el test **Clima Social en la Clase** del que veremos los datos más adelante.

Moskowitz, en las categorías FLINT intenta bosquejar algunos aspectos cuando dice:*"12n Teacher smiles: The teacher is smiling very apparently and may or may not be speaking at the time."* y en otra categoría:*"12 Laughter: laughing or giggling by the class, individuals, and/or the teacher."*

Malamah-Thomas (1988: 29) nos dice cuando analiza los sentimientos en la clase:

"The way that participants in classroom interaction feel about each other, and about the situation they are in, has an important influence on what actually goes on in a classroom. Feelings and attitude can make for smooth interaction and successful learning, or can lead to conflict and total breakdown of communication"

Si el profesor consigue hacerse con la clase, hay como una especie de mimetismo; si el profesor está inquieto o poco sereno por algún motivo debe tener cuidado porque se lo trasmite a los alumnos y acaban actuando de la misma manera, lo mismo que si está aburrido o no le gusta el texto que está dando. Cual fue nuestra sorpresa, cuando uno de nosotros, asistimos al aula con una afonía casi total, para atender a los alumnos en un examen y nos dimos cuenta que ellos mismos, primero fueron bajando el tono de voz cuando querían preguntar algo pero al final de la clase se acercaban al profesor afónico y le hablaban en el mismo tono de voz. Esto nos hizo recapacitar hasta que punto somos responsables del estado de ánimo de nuestros estudiantes y de los distintos sentimientos que podemos generar en ellos y de los que hemos hablado con anterioridad. También tenemos que tener en cuenta que es relativamente fácil percibir la atmósfera general de la clase, pero no es tan fácil percibir reacciones aisladas. Estas sólo se consiguen ganándose la confianza del alumno en entrevistas individuales, con test propiamente dichos. En los test que pasamos cada alumno dejaba claro cuál era su actitud con respecto a sus compañeros, al profesor y la asignatura. En Inventario de Hábitos de Estudio se veía claramente la importancia que daba a los estudios en general y a la asignatura en particular. El profesor, a pesar de hacer las cosas lo mejor que puede, tampoco puede pretender que todos estén contentos, si enfocamos las cosas de una manera agradará a unos y desagradará a otros , sobre todo donde hay grupos con distintos intereses; por ejemplo no estará igual de motivado un alumno de C.O.U. que tiene en mente hacer Filología Inglesa, Traductores e Intérpretes o cursar estudios en Estados Unidos que el nunca más tendrá esa asignatura y además no la ha cultivado mucho.

Aparte de la asignatura que impartimos hay muchos rasgos de nuestra personalidad, forma de impartir las clases, material didáctico que usamos, que influyen en nuestros alumnos:

4.7. Clima social en el aula y hábitos de estudio.

Con lo anteriormente expuesto, la enseñanza del inglés como segunda lengua queda dividida en tres aspectos:

a) la lengua utilizada en la clase

b) la metodología seguida

c) clima social en la clase y seguimiento del proceso del aprendizaje; primero, enseñándoles a estudiar y segundo analizando sus hábitos de estudio.

Para que esto sea efectivo nos tenemos que adaptar las tres facetas a las características de cada clase, en nueve años que hemos impartido clase a C.O.U. nunca nos hemos encontrado dos cursos iguales. Aunque los principios generales sigan siendo los mismos para todos. Los distintos sistemas de descripción nos pueden dar un exhaustivo análisis de lo que sucede en las aulas en general, pero resultaría muy difícil hacer los mismo para una clase concreta, que cuenta con su propio contexto.

Como nuestro sistema se concentra sobre varios aspectos, no tenemos más remedio que fragmentar nuestras clases, porque es la única manera , que nos parece hasta ahora, de hacer viable su análisis. A pesar de ello, para la elaboración de cada parte siempre se ha tenido en cuenta el estado de la cuestión; es decir, dónde nos encontrábamos, tanto profesores como alumnos y a dónde teníamos que llegar. Nuestro único objetivo era procurar que el aprendizaje tuviera lugar. Si esto sucedía considerábamos que nuestra labor docente había sido un éxito y de lo contrario un fracaso.

"For the crux of any lesson lies in the learning that occurs in it.The crucial factor is whether the teacher gets his or her message across, whether the student learns what the teacher sets not to teach them."

Malamah-Thomas, Ann (1988: 30)

Nuestro interés era ver cuáles eran las relaciones interpersonales en el aula. Aplicamos la Escala Clima Social en el Centro escolar y cuya ficha técnica se es la siguiente:

El test que se ha aplicado es del Escalas de Clima Social en Centros Escolares de R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Trickett *A Social Climate Scale de Consulting Psychologist Press* y que ha sido adaptado castellano por Nicolás Seisdedos, María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, de la Sección de Estudios TEA Ediciones, S.A.

La Escala que hemos aplicado es la del apartado 1.2.4 Escalas de Clima

Social en el Centro Escolar (CES).

La administración ha sido colectiva y de forma voluntaria. la duración ha sido de 25 minutos aproximadamente y la aplicación a adolescentes de 1º de B.U.P., a alumnos de C.O.U. y a alumnos de primero de Traducción e Interpretación. La tipificación ha sido adaptada a los baremos españoles.

4.7.1. Descripción.

Las Escalas de Clima Social fueron diseñadas y elaboradas en el Laboratorio de Ecología social del Universidad de Stanford (California) bajo la dirección de R. H. Moos. De estas ocho escalas la que nos ocupa es : "Classroom Environment Scale" que es la que evalúa el ambiente social específico que nos interesa.

Las escalas se podrían aplicar desde tres enfoques diferentes: La **forma R (Real)** aprecia lo que perciben respecto al ambiente que evalúa la escala. No hemos considerado las **formas I (Ideal)** que aprecia el concepto que tiene las personas de un ambiente ideal en el aula, ni la **forma E (Expectativa)** que aprecia las expectativas de las personas respecto al ambiente que les gustaría encontrar en el aula en la que se van a integrar. En nuestro estudio pretendíamos tener una visión del ambiente real en el aula, el haber profundizado más en el tema nos hubiera llevado a otros derroteros que hubieran estado fuera del alcance del tema que nos ocupa y nos hubieran llevados a caminos sin salida en el campo de la psicometría.

4.7.2. Cuestionario pasado a los alumnos.

La escala evalúa el clima social en centros de enseñanza media y superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno- profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase.

Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de su presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la

conducta.

La selección de los elementos la realizaron el grupo de psicólogos ya mencionados, teniendo en cuenta un concepto general de la presión ambiental. Se pretendía que cada elemento identificase características de un entorno que podría ejercer presión sobre algunas de las áreas que comprende la escala.

Se emplearon diversos criterios para seleccionar los elementos y se eligieron los que presentaban correlaciones más altas con las subescalas correspondientes, los que discriminaban entre clases y los que no eran característicos solamente de núcleos extremos. De este modo se construyó una escala de 90 elementos agrupados en cuatro grandes dimensiones:

-Relaciones
-Autorrealización
-Estabilidad
- Cambio

Relaciones evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas Implicación, Afiliación y Ayuda.

Autorrealización es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora l a importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas Tareas y Competitividad.

Estabilidad evalúa las actividades relativas al cumplimiento de los objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión las subescalas Organización, Claridad y Control.

Cambio evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

De este modo, CES aprecia aspectos que son importantes para la doble responsabilidad del profesor: mantener las condiciones en que un grupo de escolares pueda aprender, y proporcionar un apoyo efectivo para el aprendizaje.

Además, evalúa sistemáticamente las relaciones entre escolares mediante las cuatro dimensiones de la escala. Existe evidencia de que esta cuádruple temática de los aspectos diferenciales de la clase es también importante para una amplia gama de ambientes.

4.7.3. Breve descripción de las subescalas.

Relaciones

1ª **Implicación (IM).** Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

2ª **Afiliación (AF).** Nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

3ª **Ayuda (AY).** Grado de ayuda,preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos y interés por sus ideas).

Autorrealización

4ª **Tareas (TA).** Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Enfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

5ª **Competividad (CO).** Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a las dificultades para obtenerlas.

Estabilidad

6ª **Organización (OR).** Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

7º **Claridad (CL).** Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

8ª **Control (CN).** Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las mismas y la dificultad para seguirlas).

9ª **Innovación** (IN). Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

El test se aplicó a una población de 405 alumnos. Se pasó una sola vez; con lo cual el índice de estimación de fiabilidad es el que resulta al aplicar la formulación de Kuder y Richardson (KR-20,KR-21). Este índice se conoce como de consistencia interna y puede expresarse como r xx .

Se tuvieron en cuenta todas las recomendaciones y normativas que recomienda el cuadernillo y fuimos asesorados por el Gabinete de Psicología del Colegio San Estanislao de Kostka De los Padres jesuitas[6] quienes nos recomendaron, entre muchas otras cosas, que no fueran pasadas en épocas cercanas a los exámenes.

Buscando otra estimación de fiabilidad, como el índice de homogeneidad, que señala que el grado en que los elementos de una escala o factor cubren una determinada área; decidimos pasar la prueba a un grupo inicial de bachillerato y un grupo de primero de carrera para contrastarlo con el grupo objeto de nuestro estudio: los cursos terminales de bachillerato[7]. Participaron 19 clases y 405 alumnos. A los estudiantes del grupo experimental se les dio a conocer el resultado de los test. Fue una activi !ad que fue recogida con gran entusiasmo. Todos sabemos que a los 17 y 18 años las alumnas están muy interesadas por conocerse a sí mismas y los alumnos por conocer el mundo en primer lugar y en segundo lugar por conocerse a sí mismos.

A continuación vamos a analizar los datos estadísticos obtenidos por cada sujeto en las 9 escalas y cuya máxima puntuación es 10 puntos y un cuadro con el esquema general de la clase.

Viendo los resultados del grupo experimental C.O.U. 4 89/90 del Cánovas[8] vemos que es en las escalas 1 y 8 donde las puntuaciones son más bajas,

---

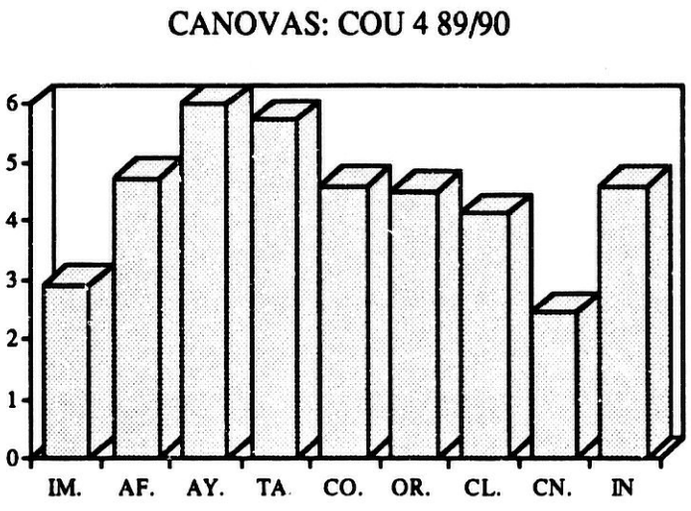
[6] Desde estas notas queremos agradecer a los psicológos María Josefa Vázquez Murillo y a José Emilio Sánchez López la desinteresada ayuda y la generosidad con la que nos cedieron su tiempo.
[7] Para más referencias sobre la fiabilidad y consistencia interna de CES ver (1984: 18, Tablas 1 y 2) del Manual Investigación y Publicaciones Psicológicas Madrid: TEA Ediciones S.A.
[8] En el apéndice II se encuentra la tabulación de los datos obtenidos por cada alumno

es decir, el bajo grado de interés por las clases y en segundo lugar, el grado en que el profesor es estricto en cuanto a controles y penalizaciones. En cambio en la ayuda y amistad y interés del profesor por las ideas de los alumnos saca una media 78% y de un 75% en la importancia que da el profesor a la terminación de las tareas programadas, y al énfasis que pone en el temario de la asignatura. Vemos que la carencia es la falta de interés por parte de los alumno y por lo tanto si el profesor quiere ser flexible, muchas veces debe hacer la vista gorda para intentar atraerlos a su terreno.

4.7.4. Análisis estadístico de Clima Social en el Aula.

4.7.4.1. Estudio de las escalas con los grupos experimentales

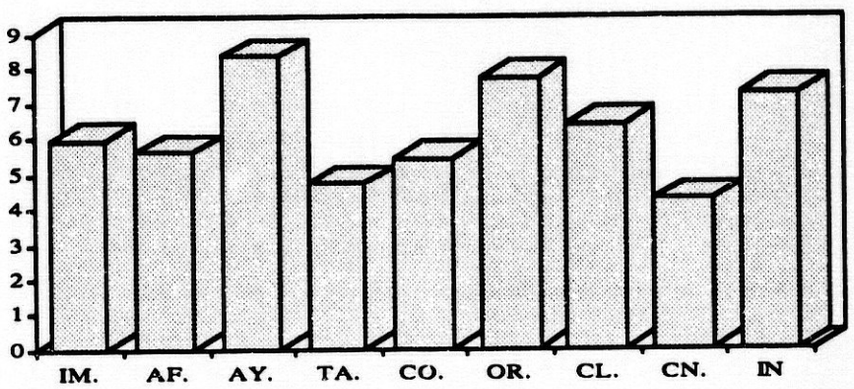
A continuación representamos los gráficos de los cinco grupos experimentales:



En las tres primeras variables, que son las que se refieren a la interacción en el aula, vemos que los alumnos tienen poco interés por las tareas desar[illegible]las en la clase. El grado de amistad entre los alumnos, cómo disfrutan del am[illegible]e creado en al clase incorporando tareas complementarias y si se ayudan en sus tareas, parece ser que es bueno. Hay una relación armónica entre el profesor y los alumnos: 7,13 sobre 10. Por último la variable 9 representa que el grado en que los estudiantes contribuyen a planear las actividades en el aula y la las

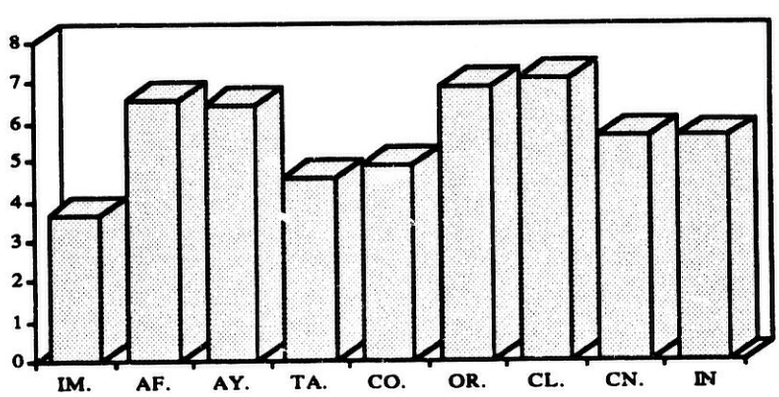
variedades y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos para favorecer la creatividad del alumno: 4,61.

CANOVAS: COU 4 90/91



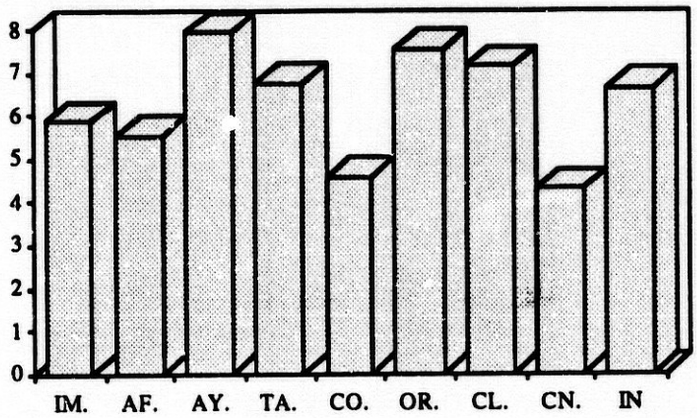
Las tres primeras variables se mueven en la franja que desde el 5,63 en *afiliación* hasta 8,37 en la *ayuda* que el profesor presta a los estudiantes. Este grupo también tiene más interés por que se realiza en clase que por la relación entre los compañeros.

CANOVAS: COU 5 90/91



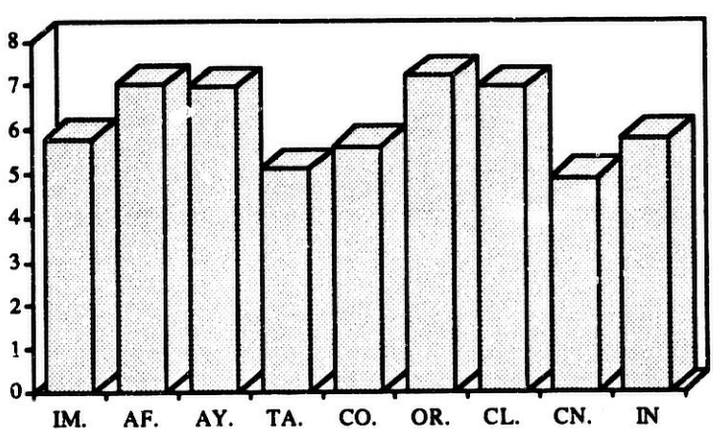
El clima social en este grupo es más gratificante que en el anterior. La variable 1 sigue siendo más baja que la 3 y la 9, en cambio el clima social en el aula (AF) y la relación con el profesor: 8,37.

CANOVAS: COU 6 90/91



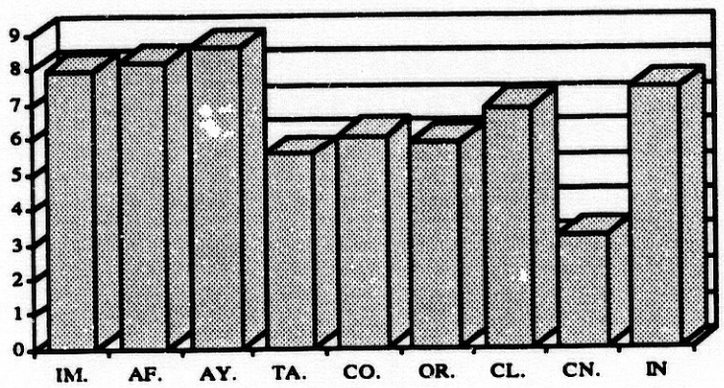
La interacción en el aula es bastante positiva, como vemos en las variables 1, 2 y 3 con 5,87; 5,53; y 7,90. La variable 9, que se refiere al diseño compartido saca una puntuación de 6,63. El interés de los alumnos por las actividades en el aula es mayor que el grado en que se dan sus relaciones interpersonales.

CANOVAS: 1º DE BUP 90/91



La franja en la que se mueve este grupo es alta, En todas las variables está por encima del seis o cerca de él, excepto en la 4: 5,10 y la 8: 4,87. En este grupo también los alumnos demuestran más interés por lo que se realiza en la clase que por su relación con los compañeros.

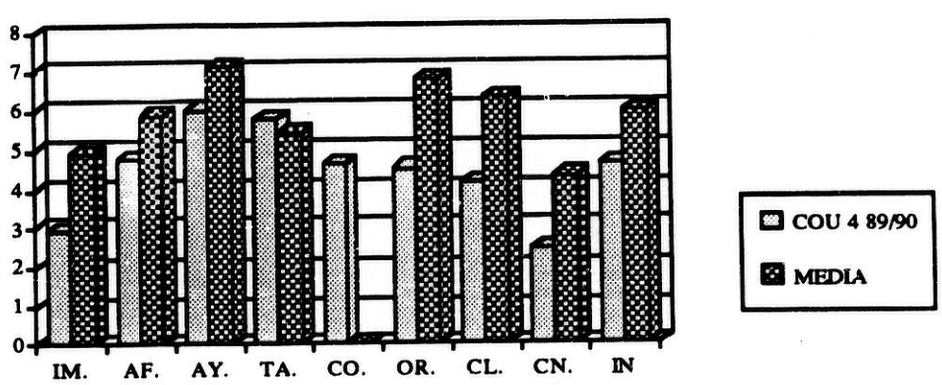
TRADUCCION 1 90/91



El clima social y la interacción son mayores en este grupo; sin embargo, el *control* que el profesor ejerce sobre los alumnos: 3´22 es la más baja de todos los grupos experimentales observados a excepción del primer grupo estudiado, el C.O.U. 4 89/90; lo cual es lógico en los dos niveles de enseñanza en que nos movemos. La mayor puntuación se la lleva la escala 3: *ayuda* del docente a los alumnos.

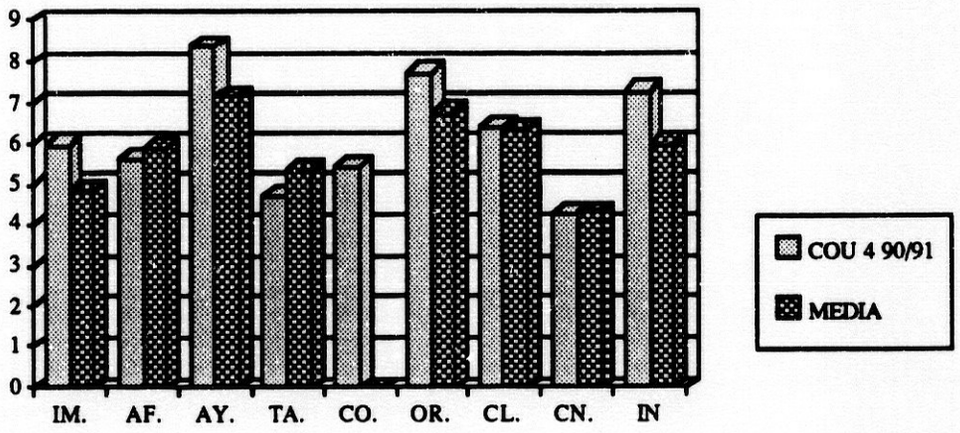
4.7.4.2. Comparación de los grupos experimentales con la media

CANOVAS: COU 4 89/90



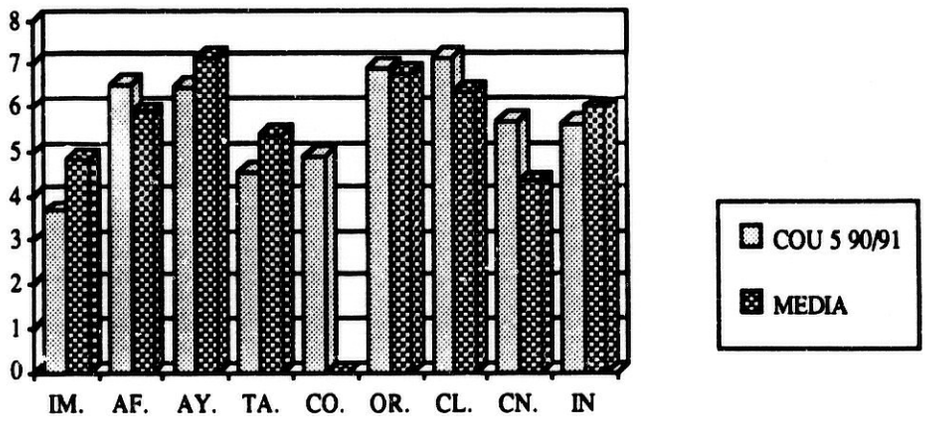
En el primer curso que pasamos el test y que nos sirvió para hacer una especie de pilotaje, podemos observar que sus valoraciones están todas por debajo de la media. Sin embargo, la ayuda prestada por el profesor y en grado en que se tiene en cuenta las carencias del grupo para diseñar el programa suelen alcanzar las cota más alta.

CANOVAS: COU 4 90/91



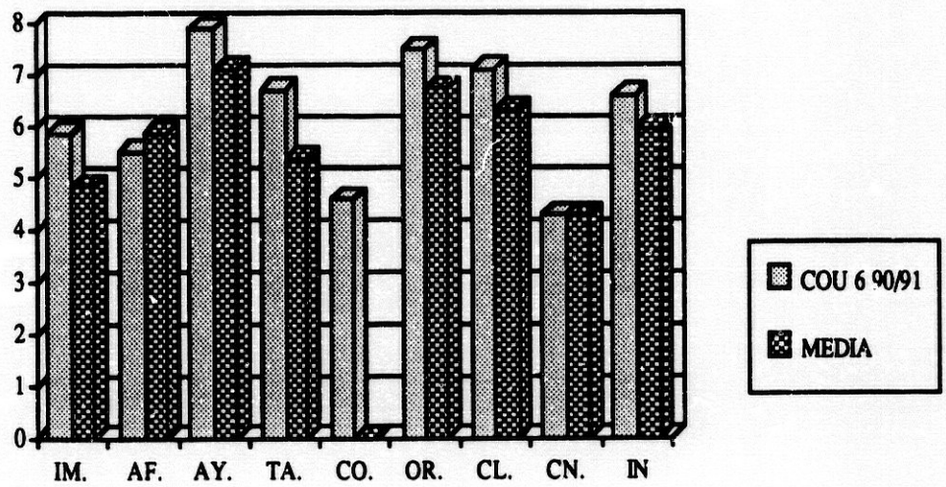
Las observaciones hechas para el grupo anterior también son válidas para éste; sin embargo, en el interés del alumnado por las actividades en la clase; la ayuda del profesor; la organización y el grado que los alumnos participan en la innovación del diseño curricular están por encima de la media.

CANOVAS: COU 5 90/91



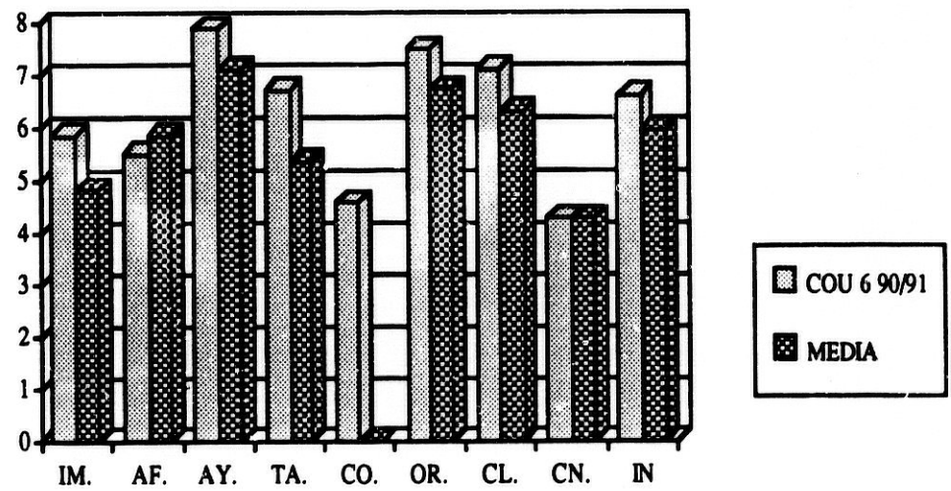
El grado de amistad entre los alumnos, la organización del profesor, la claridad y el control sobre las tareas - según la opinión de este curso- se encuentran por encima de la media.

CANOVAS: COU 6 90/91



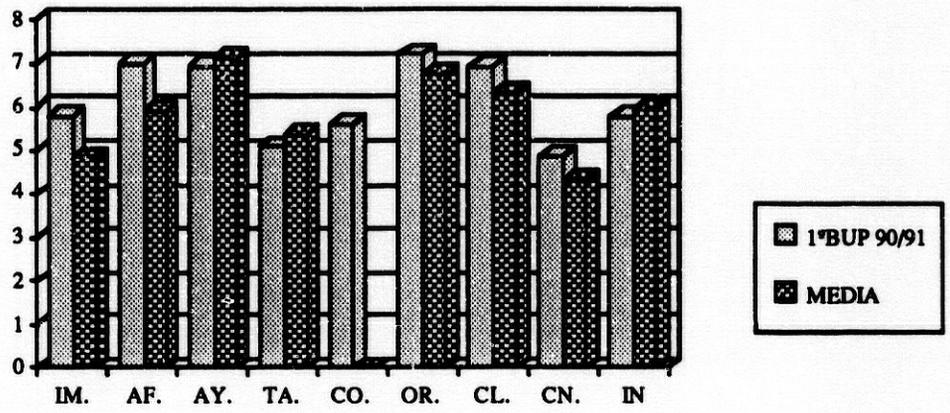
El C.O.U. 6 se encuentra igual o por encima de la media en todas las escalas. En el grado de amistad entre los alumnos la diferencia es de 0,65 décimas.

CANOVAS: COU 6 90/91



Con el grupo C.O.U. 6 pasa exactamente lo mismo que con el grupo anterior; aunque aquí la variable dos tiene una diferencia de 0,35 décimas.

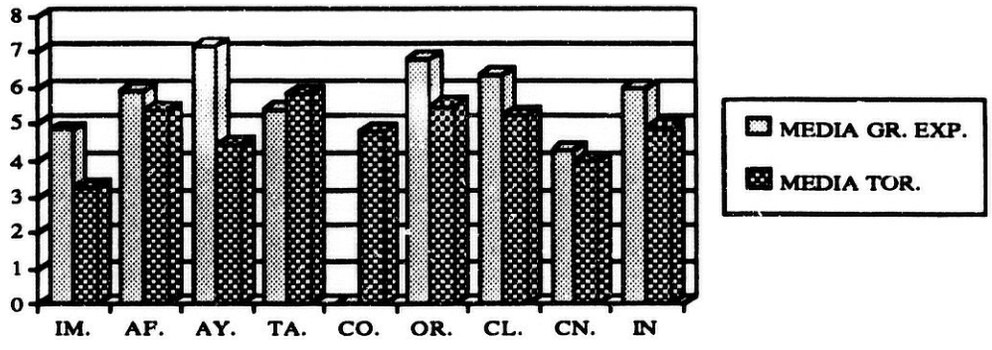
CANOVAS: 1º BUP. 4 90/91



En este grupo no se aplicó la misma prueba inicial que en los cursos terminales de bachillerato, pero sin embargo, dentro de su nivel se tuvo en cuenta cuales eran sus carencias aptitudinales: rendimiento académico. Si hiciéramos un polígono de frecuencias, con todas los grupos estudiados, las líneas correrían casi paralelas. Este grupo no difiere, a grandes rasgos, de los perfiles obtenidos en el resto de los grupos experimentales.

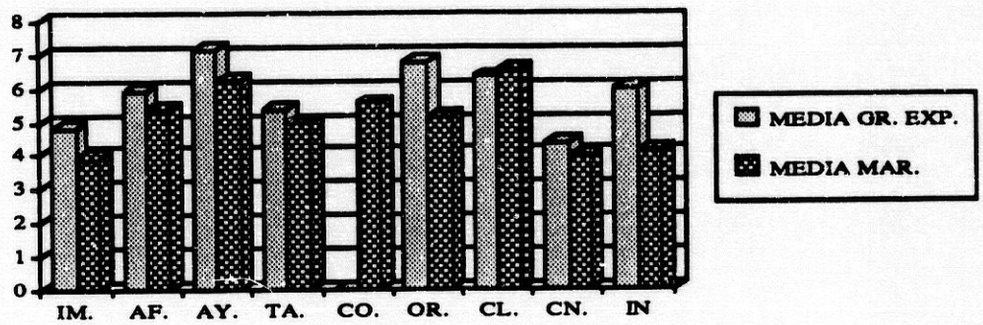
4.7.4.3. Comparación de los grupos experimentales con los demás centros

MEDIA GRUPO EXPERIMENTAL Y TORREMOLINOS



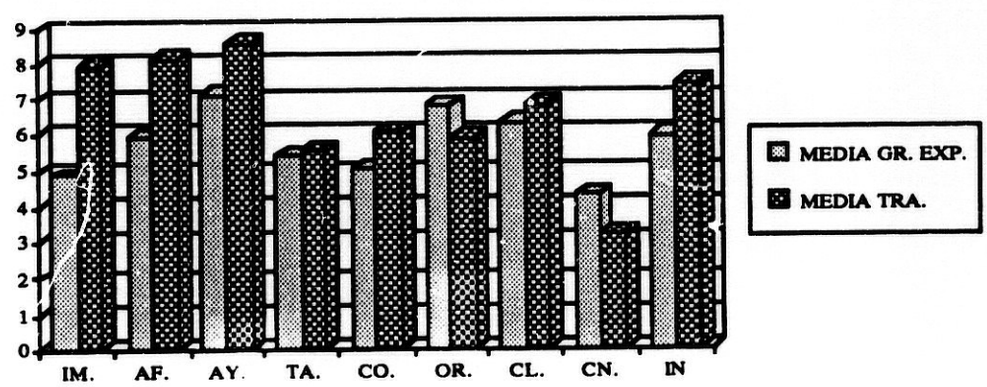
La interacción en el aula es mayor en el grupo experimental que en l de control en el centro observado.Sin embargo la realización de las tareas se lleva mejor en el grupo de control.

MEDIA GRUPO EXPERIMENTAL Y MARISTAS



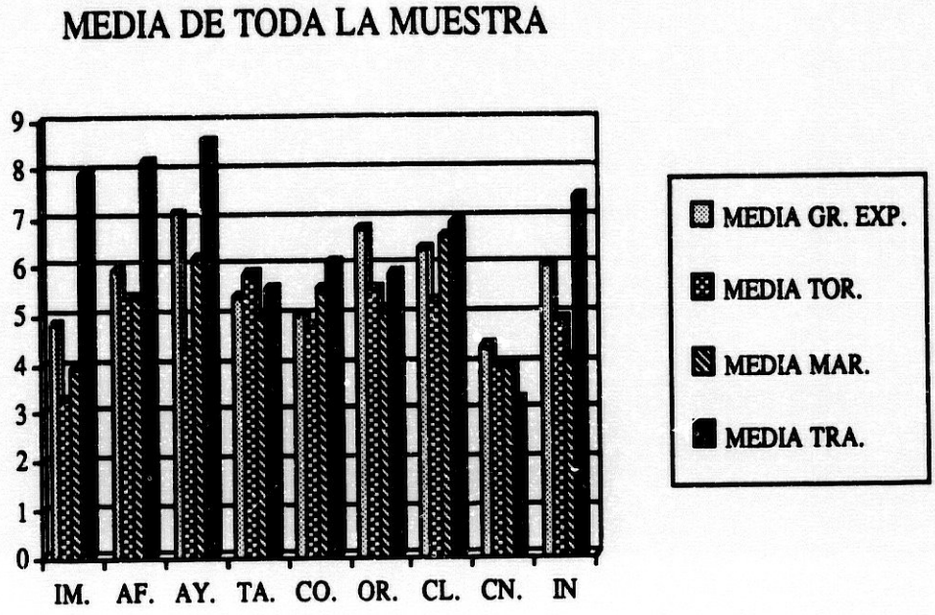
El clima social en el aula parece ser más gratificante en el grupo experimental que en el grupo de control con respecto a este centro privado. Sobresale la claridad del profesor con respecto al grupo experimental.

MEDIA GRUPO EXPERIMENTAL Y TRADUCCION



Como es lógico en este grupo que reúne las características de ser *numerus clausus* y de encontrarse en el umbral universitario, el interés por las actividades que se realizan en la asignatura es mucho mayor, la camaradería entre los alumnos también y ello se debe a que estos alumnos fueron la primera promoción de esta carrera, lo cual favoreció una fuerte cohesión interna en el grupo. Es el mismo docente el que imparte las clases al grupo experimental y a este grupo y también podemos observar que hay unas constantes, es decir que la personalidad del profesor influye de manera considerable en la atmósfera de la clase.

4.7.4.4. Media global de todos los centros.



Después de analizar los datos obtenidos por toda la muestra: 377 alumnos; de los cuales 255 pertenecen al grupo experimental 122 al grupo de control, por medio de este diagrama observamos que la variables IM. y CN., *implicación* de los alumnos y el *control* que el docente ejerce sobre las tareas, es donde la baremación es baja. En cambio en las variables que referentes a las relaciones interpersonales: *ayuda* y *afiliación*, y la última variable: *innovación* los valores obtenidos.

En la primera variable: *implicación*, la media global es 4,25 y la moda 4,00; la desviación estándar 2,45 con un margen de error de 0,13. En *afiliación* la media global es 5,63 y la moda 6,00; la desviación estándar 2,49 con un margen de error de 0,13.

En la segunda variable: *afiliación*, la media global es 5,63 y la moda 6,00; la desviación estándar 2,49 con un margen de error de 0,13.

En la tercera variable: *ayuda* la media global es 6,18 y la moda 8,00; la desviación estándar 2,86 con un margen de error de 0,15.

En la cuarta variable: tareas, la media global es 5,19 y la moda 6,00; la desviación estándar 1,71 con un margen de error de 0,09.

En la quinta variable: *competitividad*, la media global es 5,27 y la moda 5,00; la desviación estándar 1,88 con un margen de error de 0,10.

En la sexta variable: *organización*, la media global es 5,93 y la moda 6,00; la desviación estándar 2,24 con un margen de error de 0,12

En la séptima variable: *claridad*, la media global es 6,28 y la moda 8,00; la desviación estándar 2,11 con un margen de error de 0,11.

En la octava variable: *control*, la media global es 4,06 y la moda 4,00; la desviación estándar 2,16 con un margen de error de 0,11.

En la novena variable: *innovación*, la media global es 5,06 y la moda 5,00; la desviación estándar 2,18 con un margen de error de 0,11.

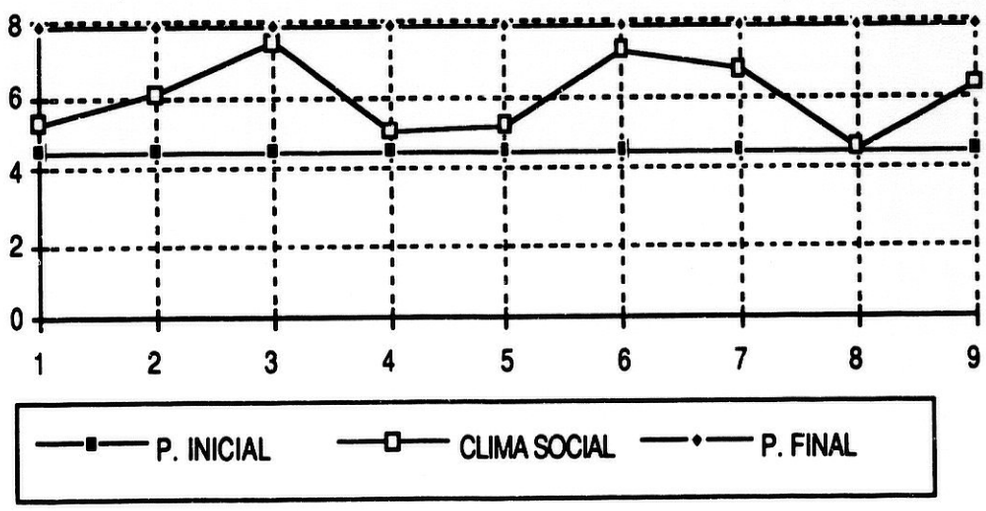
4.7.5.Contraste de medias entre Clima Social en el Aula y la Prueba Final.

Consideramos que hemos influido en el rendimiento académico de la población experimental al modificar el diseño curricular para que fuera compartido y buscar mejorar la interacción en el aula. El clima social logrado en el aula y estudiado esdadísticamente nos muestra la incidencia que el resultado de las escalas ha tenido en la prueb.. final. La nota media global del rendimiento académico en el grupo experimental era 4,53 en la prueba inicial. Para sondear hasta dónde ha podido llegar a modificar la aptitud hacemos un contrate de medias entre el grupo experimental con una población de 122 alumnos en la prueba Clima Social y 45 en la prueba final.[9] En la primera variable: *implicación*, hay la Probabilidad Alfa es de 0,019, es decir menor a 0,5; la media 5,30 frente 7´93 en la prueba final. En la segunda variable: *afiliación*, la Probabilidad Alfa es de 0,006, es decir que al igual que en la anterior la diferencia es notable.; la media 6,06 frente 7´93 en la prueba final la media global. En la tercera variable: *ayuda*, no hay diferencia la

[9] La disparidad numérica de ambas poblaciones se debe a que el primer test se pasó desde el curso 88/89 y el estudio de la prueba de selectividad sólo se estudió durante un año: 90/91.

Probabilidad Alfa es de 0,180; la media global es 7,50 frente 7´93 en la prueba final la media global.En la cuarta variable: *tareas*, hay diferencia, la Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 5,72 frente 7´93 en la prueba final la media global. En la quinta variable: *competitividad*, hay diferencia, la Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 5,22 frente 7´93 en la prueba final la media global. En la sexta variable: *organización*, hay una diferencia mucho menor que en las anteriores; la Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 7,24 frente 7´93 en la prueba final la media global.En la séptima variable: *claridad*, la Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 6,68 frente 7´93 en la prueba final la media global. En la octava variable: *control*, es en la que más diferencia hay de todas las escalasla Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 4,58 frente 7´93 en la prueba final la media global. En la novena variable: *innovación*, la Probabilidad Alfa es de 0,000; la media 6,34 frente 7´93 en la prueba final la media global.

CONTRASTE DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL



El rendimento académico en la población estudiada , según los datos, se ha visto favorecido.