



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

DIRECTOR: Dr. Daniel Madrid Fernández

DOCTORANDA: María de los Ángeles Jiménez Jiménez

CURSO: 2002-2003

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que de alguna manera han colaborado en la realización de esta tesis doctoral. A todos ellos agradezco su apoyo y aliento en esos momentos difíciles de trabajo. Pero no me gustaría dejar en el anonimato a determinadas personas que, por una u otra razón, han colaborado más estrechamente:

Al Dr. Daniel Madrid Fernández quiero agradecerle su trabajo en la dirección de esta tesis y su apoyo en muchos momentos en los que la realización de un trabajo de investigación de tal envergadura parecía no tener fin.

A la tutora de los cursos de doctorado, Dra. Cristina Pérez Valverde, que siempre me ha ofrecido su ayuda y así lo hizo en la recogida de datos de este trabajo.

Igualmente, a los profesores Andrés Cordovilla y Javier Villoria quienes también colaboraron en la recogida de datos muy amablemente.

A mis compañeras y amigas M.^a Gracia Díaz y Ana M.^a Rico quienes han sufrido el proceso de elaboración de la tesis y, además, han colaborado en la redacción final de la misma.

A las también amigas y compañeras y, además, actuales Directora y Secretaria del Departamento respectivamente, Catalina Luisa González y M. ^a del Carmen Hoyos, quienes, con su experiencia profesional y calidad humana, tanto me han ayudado desde el primer día a seguir en esta tarea.

A toda mi familia. A mis padres y hermanos por su apoyo incondicional y confianza mostrada a lo largo de toda mi vida. A mi marido, por su infinita paciencia, comprensión y apoyo tanto en las largas horas de trabajo que he tenido que dedicar como en nuestra vida en común. Y, por último, a mis hijas, Laura y Marina, quienes, a pesar de su corta edad, han sabido soportar durante mucho tiempo y en repetidas ocasiones largas horas de “encierro obligado”.

Por último, a UCLES y a la editorial Cambridge quienes me facilitaron todo el material necesario para ser utilizado como instrumento de esta investigación.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
Capítulo 1: Marco conceptual	9
1. Distinción entre L1 y L2.....	9
2. Segundas lenguas y lenguas extranjeras	12
3. Lengua intranacional y lengua internacional	16
4. Distinción entre aprendizaje y adquisición	18
5. Enseñanza y aprendizaje de la lengua	22
6... Conclusión.....	25
Capítulo 2: Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua	27
1. Introducción.....	27
2. Principales teorías sobre la adquisición de segundas lenguas	29
2.1. Introducción.....	29
2.2. Teorías nativistas.....	30
2.2.1. Características generales.....	30
2.2.2. La gramática universal de Chomsky.....	31
2.2.3. La teoría de la monitorización de Krashen.....	35
2.3. Teorías ambientalistas.....	42
2.3.1. Características generales.....	42

	<u>Página</u>
2.3.2. El modelo de aculturación de Schumann.....	45
2.4. Teorías cognitivas.....	52
2.4.1. Características generales.....	52
2.4.2. El modelo de procesamiento de la atención de Barry McLaughlin	57
2.5. Teorías interaccionistas.....	59
2.5.1. Características generales.....	59
2.5.2 La teoría funcional tipológica de Givon.....	60
2.5.3. El modelo multidimensional.....	62
3. Conclusión.....	67
 Capítulo 3: Factores que intervienen en el aprendizaje/ adquisición de una segunda lengua	
1. Introducción.....	71
2. Factores esenciales que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y relaciones entre los mismos.....	73
2.1. Contexto social.....	75
2.1.1. Factores lingüísticos.....	77
2.1.2. Factores sociales y culturales.....	79
2.1.3. Marco histórico y situación política nacional o internacional	81
2.1.4. Aspectos geográficos.....	81
2.1.5. Desarrollo económico y tecnológico.....	83
2.1.6. Marco educativo.....	83
2.2. Características individuales.....	85
2.2.1. La edad.....	86
2.2.2. Factores cognitivos.....	91

	<u>Página</u>
2.2.2.1. Aptitud.....	91
2.2.2.2. Estilo cognitivo.....	97
2.2.3. Otros factores individuales.....	102
2.2.3.1. Sexo.....	102
2.2.3.2. Experiencia anterior.....	103
2.2.4. Factores afectivos y de personalidad.....	104
2.2.4.1. Actitudes y motivación.....	105
2.2.4.2. Personalidad.....	114
2.3. Condiciones de aprendizaje.....	123
2.3.1. Contexto de aprendizaje.....	123
2.3.2. Modelo de enseñanza-aprendizaje.....	129
2.4. Proceso de aprendizaje	135
2.4.1. Fases del proceso.....	135
2.4.1.1. Fase inicial.....	135
2.4.1.2. La interlengua y el error.....	139
2.4.2. Estrategias de aprendizaje.....	143
2.5. Resultados del proceso de aprendizaje.....	147
3. Conclusión.....	148
 Capítulo 4: Resultados del proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua	 153
1. Introducción.....	153
2. El concepto de habilidad lingüística comunicativa.....	154
2.1. La competencia: lingüística y comunicativa.....	156
2.2. La habilidad lingüística comunicativa del hablante nativo	 178

	<u>Página</u>
3. Enfoques para el estudio de la habilidad lingüística	
comunicativa	188
3.1. Concepciones teóricas de la habilidad lingüística	
comunicativa	188
3.2. Estudios de interlengua.....	191
3.3. Escalas de niveles	194
3.3.1. Modelos norteamericanos.....	195
3.3.1.1. La escala ILR.....	195
3.3.1.2. La escala ACTFL.....	195
3.3.2. Modelos europeos.....	197
3.3.2.1. Modelo del Consejo de Europa.....	199
3.3.2.1.1. El proyecto DIALANG.....	203
3.3.2.2. Modelo de ALTE.....	204
3.4. Tests estandarizados.....	211
3.4.1. Definición del término “test”.....	211
3.4.2. Características de los tests.....	213
3.4.3. Tipos de tests lingüísticos.....	221
3.4.3.1. Según el enfoque.....	221
3.4.3.2. Según el objetivo.....	224
3.4.4. Los ítems de un test.....	229
3.4.4.1. Tipos de ítems.....	230
3.4.4.1.1. Pruebas de corrección	
objetiva	230
3.4.4.1.2. Pruebas de corrección	
subjettiva	238
4. Conclusión.....	245

III. FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO	
ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA.....	249
1. Introducción.....	251
2. Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título oficial de Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera.....	254
3. Título oficial de Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Granada.....	263
3.1. Objetivos generales de formación.....	263
3.2. Objetivos específicos del especialista en Lengua Extranjera.....	266
3.3. Plan de estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.....	268
3.3.1. Materias troncales.....	269
3.3.2. Materias troncales de especialidad.....	270
3.3.3. Materias obligatorias de universidad.....	272
3.3.4. Materias optativas.....	274
3.3.5. Distribución de créditos por curso y materias....	286
3.4. Plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.....	287
3.4.1. Materias troncales.....	288
3.4.2. Materias troncales de especialidad.....	289
3.4.3. Materias obligatorias de universidad.....	292
3.4.4. Materias optativas.....	293
3.4.5. Distribución de créditos por curso y materias....	296
3.5. Materias específicas de la titulación Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés).....	297

	<u>Página</u>
3.5.1. Facultad de Educación y Humanidades.....	297
3.5.2. Facultad de Ciencias de la Educación.....	298
3.6. Conclusiones derivadas de las diferencias entre ambos planes de estudios.....	299
4. Otros estudios relacionados con la formación inicial del Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés).....	302
IV. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	309
1. Tipo de estudio.....	311
2. Objetivos científicos.....	315
3. Variables.....	317
4. Metodología.....	323
4.1. Población y muestra.....	323
4.2. Instrumento de recogida de datos.....	326
4.2.1. Introducción.....	326
4.2.2. Descripción de la prueba.....	328
4.2.2.1. Comprensión escrita (<i>Reading</i>).....	328
4.2.2.2. Expresión escrita (<i>Writing</i>).....	332
4.2.2.3. Uso de estructuras gramaticales y léxico (<i>Use of English</i>).....	345
4.2.2.4. Comprensión oral (<i>Listening</i>).....	349
4.2.2.5. Expresión oral (<i>Speaking</i>).....	353
4.3. Validez y fiabilidad.....	362
4.4. Estudio estadístico.....	362
5. Resultados.....	368
5.1. Estudio de variables independientes.....	369
5.1.1. Curso.....	369

	<u>Página</u>
5.1.2. Sexo.....	370
5.1.3. Facultad.....	371
5.1.4. Distribución por sexo y Facultad de cada curso..	372
5.1.4.1. Sexo.....	372
5.1.4.2. Facultad.....	373
5.1.5. Distribución de sexo según Facultad.....	374
5.1.6. Conclusiones al estudio de variables independientes.....	376
5.1.7. Pruebas de normalidad de la distribución de los resultados obtenidos.....	376
5.1.7.1. Variable dependiente <i>Reading</i>	378
5.1.7.2. Variable dependiente <i>Writing</i>	388
5.1.7.3. Variable dependiente <i>Use of English</i> ...	398
5.1.7.4. Variable dependiente <i>Listening</i>	408
5.1.7.5. Variable dependiente <i>Speaking</i>	418
5.1.7.6. Valoración global de variables dependientes.....	428
5.1.7.7. Conclusión de las pruebas de normalidad de la distribución de los resultados obtenidos.....	438
5.2. Estudio de la competencia lingüística global.....	439
5.2.1. Variable independiente “Curso”.....	439
5.2.2. Variable independiente “Sexo”.....	454
5.2.3. Variable independiente “Facultad”.....	460
5.3. Resultados pormenorizados de la competencia lingüística	466
5.3.1. Variable independiente “Curso”.....	468

	<u>Página</u>
5.3.1.1. Variable dependiente <i>Reading</i>	468
5.3.1.2. Variable dependiente <i>Writing</i>	478
5.3.1.3. Variable dependiente <i>Use of English</i>	490
5.3.1.4. Variable dependiente <i>Listening</i>	502
5.3.1.5. Variable dependiente <i>Speaking</i>	512
5.3.2. Variable independiente “Facultad”.....	522
5.4. Análisis factorial.....	532
5.4.1. Estadísticos de adecuación de análisis.....	533
5.4.2. Interpretación de componentes obtenidas.....	535
5.5. Validez y fiabilidad.....	540
5.5.1. Validez.....	540
5.5.2. Fiabilidad.....	543
6. Conclusiones.....	544
7. Implicaciones pedagógicas.....	559
8. Futuras líneas de investigación.....	560
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	563
VI. ANEXOS.....	615
ANEXO 1: Instrumento.....	617
ANEXO 2: Análisis pormenorizado de la prueba.....	659
ANEXO 3: Análisis factorial.....	805

INTRODUCCIÓN

El inicio de esta investigación surge tras una reflexión en un momento en el que la Universidad de Granada, siguiendo la normativa publicada en el Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE de 1 de mayo), la cual modifica las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial, se ve obligada a iniciar un proceso de revisión y adecuación de sus planes de estudios. Éste tiene lugar en el tercer trimestre del curso 1998-1999 y continúa en el 1999-2000; la impartición de los planes renovados comienza en el curso 2001-2002 para los cursos primero y segundo, completándose en el curso 2002-2003 con los grupos de tercero.

Al iniciar el proceso de revisión en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla fui nombrada, por el Decano de la misma, coordinadora de la Comisión para la adaptación de los planes de estudios correspondientes a la titulación de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera.

El hecho de tener que trabajar sobre el perfil formativo de dicho especialista dio origen a una reflexión sobre la formación de estos alumnos.

Según se recogía en los documentos entregados por el equipo decanal para comenzar nuestro estudio y propuesta de modificación, encontramos que el perfil formativo de esta especialidad es el siguiente:

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera debe proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la especialidad de Lengua Extranjera.

Puesto que la actividad docente que estos especialistas tendrán que desarrollar en su futuro profesional será fundamentalmente en la etapa de Educación Primaria, buscamos información sobre el objetivo principal del área para esta etapa con el fin de determinar sus necesidades formativas. Así, según se recoge en el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (BOE de 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, el objetivo principal del área de Lengua Extranjera que los alumnos deben alcanzar al finalizar esta etapa educativa es el siguiente:

Comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera (Artículo segundo).

Esto significa que el maestro especialista en Lengua Extranjera deberá promover el desarrollo de la competencia comunicativa en su fase inicial, lo que implica tener un gran dominio de destrezas lingüísticas, principalmente de las orales.

Además, en este proceso de adquisición de la competencia comunicativa, el profesor ha de ser el principal modelo de uso comunicativo del lenguaje en el aula, utilizando la lengua extranjera no sólo como objeto de enseñanza-aprendizaje, sino también como herramienta de instrucción.

Como consecuencia, determinados objetivos de los planes de estudios de la Universidad de Granada se convierten en fundamentales para poder ejercer en su futuro profesional como maestros especialistas de Lengua Extranjera:

- Conocer y hablar con fluidez el idioma que se enseña, para poder suministrar el conocimiento adecuado, explicar el uso de los elementos lingüísticos que se enseñan y sus connotaciones culturales.
- Desarrollar las destrezas comunicativas orales y escritas: la comprensión y la expresión oral y escrita de los alumnos.
- Crear situaciones de aprendizaje natural que también faciliten la adquisición subconsciente del idioma: usándolo en clase como lengua de instrucción y proponiendo tareas comunicativas.

Parece lógico pensar que para que el maestro especialista sea capaz de que sus alumnos desarrollen destrezas comunicativas orales y escritas, facilitándole la adquisición subconsciente del idioma al hacer uso de la lengua extranjera como instrumento de comunicación, éste ha de tener un

gran dominio de la lengua que enseña tanto desde el punto de vista comunicativo en general como del lingüístico en particular.

Llegados a este punto, el trabajo a realizar sigue una doble vía: a corto plazo, revisar las asignaturas de los planes de estudios que debían ser adaptados con el fin de detectar necesidades formativas, lo cual da lugar al Plan de estudios del 2001. Por otro lado, se inicia el trabajo de investigación que da lugar a esta tesis doctoral, cuyo objetivo fundamental es determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos de la especialidad Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. De igual modo, se estudiará el grado de competencia lingüística de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada con el fin de conocer si existen diferencias entre el nivel obtenido por los alumnos según la Facultad en la que se encuentren matriculados y el plan de estudios seguido.

Las cuestiones que dan lugar a los objetivos de nuestra investigación son, por tanto, si los planes de estudios que se imparten en las Facultades citadas permiten mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos y, por otro lado, conocer qué grado de dicha competencia poseen los mismos al término de sus estudios universitarios. Con el fin de contestar al primer interrogante necesitamos conocer el nivel que poseen los alumnos al inicio de sus estudios, de modo que éste pueda ser comparado con los resultados obtenidos por los mismos una vez superadas todas las materias específicas de su especialidad. Es, por tanto, una investigación longitudinal de un estudio de grupos.

Debido a que los planes de estudios de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla no son idénticos a los de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, nos proponemos también hacer un estudio comparativo de los mismos con el fin de determinar la diferencia de carga lectiva específica que hay entre ambos planes y si ello implica una diferencia en el nivel alcanzado por los alumnos al término de sus estudios.

Aunque no sea objetivo fundamental de esta investigación, también trataremos de determinar si la competencia lingüística global, tanto inicial como final, de los alumnos es diferente según el sexo. Con este objetivo, trataremos de ampliar la información obtenida hasta ahora en la literatura existente la cual, en su mayor parte, confirma la hipótesis de que los niveles alcanzados por las mujeres son superiores a los de los hombres.

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación es un test de dominio elaborado por la *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)*, departamento que forma parte de la Universidad de Cambridge (Reino Unido) y es miembro de la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*.

Los tests de dominio elaborados por dicho organismo, UCLES, de reconocido prestigio internacional, se agrupan en cinco niveles. Hemos seleccionado el nivel intermedio (Nivel 3: *First Certificate in English*) por ser el mínimo reconocido por muchas universidades y otras instituciones educativas como requisito de ingreso.

Una vez obtenidos los datos, éstos serán analizados cuantitativamente con el programa SPSS para tratar de dar respuesta a nuestros interrogantes. Dichas respuestas serán recogidas en el apartado de conclusiones.

Iniciamos, pues, esta tesis doctoral, con un marco teórico que fundamenta todo el planteamiento de la investigación que llevamos a cabo a continuación. Nos centraremos en el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, tratando de excluir, en la medida de lo posible, el proceso de enseñanza por no ser objetivo de nuestra investigación.

FUNDAMENTOS
TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL

La confusión y ambigüedad que producen términos como “segunda lengua”, “lengua extranjera”, “aprendizaje de una lengua”, “adquisición de una lengua”, “L1” o “L2” nos llevar a iniciar este trabajo tratando de explicar los mismos, en términos muy generales, con el fin de clarificar la terminología que será usada en este trabajo de investigación, a pesar de que aún no haya sido perfectamente delimitada ni definida en la literatura existente.

1. Distinción entre L1 y L2

Establecemos una primera distinción entre “lengua materna”, “primera lengua” o “L1” y “segunda lengua”, “lengua extranjera” o “L2”. La diferencia entre ambos grupos es muy relativa debido a que se basa en una relación subjetiva entre la lengua y la persona o comunidad lingüística a la que ésta pertenece. Así, por ejemplo, nuestra lengua materna puede llegar a convertirse en una segunda lengua si nos trasladamos a vivir a una

comunidad cuya lengua es diferente a la nuestra y hacemos uso de la misma. Es por ello que el grupo L1, en el que se incluye la “lengua materna”, también ha recibido denominaciones como “primera lengua” o “lengua primaria” frente a la L2 que ha sido llamada “segunda lengua” o “lengua secundaria”.

La distinción entre L1 y L2 fue introducida por primera vez por Catford en 1959. Este autor afirmaba que el término L1 debía ser usado para referirse a las lenguas primarias y L2, para las lenguas secundarias. La razón para esta identificación se debe a que, en su opinión, la L1 no siempre se corresponde con la lengua que aprendemos en nuestra niñez, a lo que generalmente llamamos “lengua materna”, sino que L1 es la lengua que el hablante utiliza en su vida diaria personal; es la lengua en la que contamos y pensamos. El término L2, según el mismo autor, sería utilizado para hacer referencia a otra u otras lenguas que algunas personas utilizan en determinados contextos o situaciones, como por ejemplo leer documentos científicos, viajar a países extranjeros, etc.

La confusión entre L1 y L2 puede complicarse si atendemos a unas variables diferentes del tipo localización geográfica, concepción política, función social, periodo histórico, etc. En este sentido, podríamos establecer una nueva clasificación de lenguas entre las que encontraríamos denominaciones como “lenguas oficiales”, “lenguas vernáculos”, “lenguas nacionales”, “lenguas extranjeras”, “lenguas modernas”, “lenguas clásicas”, etc.

Si bien es cierto que estas variables de tipo geográfico y político enturbian aún más la distinción entre los términos L1 y L2, ésta no nos

incumbe tanto como la distinción que establecimos al principio. De todas las citadas, desde nuestro punto de vista, merece una atención especial el término “lengua extranjera” por la importancia que cobra en nuestra investigación. Aunque nos extenderemos más en la explicación de este término, podemos adelantar que éste puede tener una doble significación: por un lado, desde una perspectiva subjetiva, podría ser entendido como una lengua que no es nuestra L1 y, por otro, siendo más objetivo, toda lengua que no posea un estatus legal reconocido por el estado en el que vivimos.

Desde nuestra posición como profesores de lenguas extranjeras, nos parece más interesante la clasificación que podemos realizar atendiendo al modo en que una persona adquiere una lengua y al nivel de competencia que un individuo posee en dicha lengua.

Desde esta perspectiva, podemos considerar que L1 es aquella lengua que una persona adquiere en su infancia, y generalmente dentro del contexto familiar, y de la que llega a lograr un dominio perfecto de la misma. Sin embargo, atendiendo al nivel de competencia adquirido, como dijimos anteriormente, no podemos obviar que en otra lengua que no sea nuestra lengua materna podemos llegar a alcanzar el mismo nivel lingüístico en determinadas circunstancias personales.

Como consecuencia, preferimos establecer una primera distinción dentro de L1 entre “lengua materna”, para referirnos a la lengua que aprendemos en nuestra infancia y “lengua primaria” para la lengua de uso dominante o preferido.

El concepto de L2, en cuanto al modo en que se adquiere, conlleva un matiz que le hace ser distinto: es una lengua aprendida. Este aprendizaje puede tener lugar en contextos formales, como puede ser la enseñanza reglada, o en otros más informales como pueden ser situaciones de auto-aprendizaje al estar en contacto con la lengua que es objeto de estudio. De cualquier modo, y se aprenda del modo en que se aprenda, el término L2 hace referencia a una lengua que se adquiere posteriormente a la materna.

Esta nueva definición nos permite establecer diferencias atendiendo a la cronología de dicha adquisición, es decir, al momento en que se inicia el aprendizaje de la lengua: desde una edad muy temprana, incluso en los niveles más rudimentarios de la lengua materna, hasta la edad adulta o momento en que el proceso de adquisición de la lengua materna se hubiera completado.

Siguiendo con las variables citadas (modo de adquisición y nivel de competencia) y atendiendo ahora al nivel de competencia que se puede llegar a adquirir en una L2, podemos establecer diferentes grados: desde un nivel inicial o de principiante hasta un dominio tan perfecto como el logrado en nuestra L1. En este último caso estaríamos ante un caso de bilingüismo.

2. Segundas lenguas y lenguas extranjeras

Aunque ya hemos hecho referencia a esta dicotomía, nos centraremos un poco más en la misma por ser de especial interés en nuestro trabajo.

El término “lengua extranjera” fue muy utilizado en el pasado como contrapuesto al término “lengua materna”. Más recientemente, el uso de “segundas lenguas” ha ido desplazándolo.

Actualmente se acepta que es necesario hacer una distinción muy general entre “segunda lengua”, como aquélla que no es la materna, que es aprendida, pero que es usada por determinados hablantes dentro de la comunidad y “lengua extranjera” para referirse a una lengua que no es la materna, que es aprendida, pero es usada por una comunidad de hablantes situada fuera de los límites de la comunidad en que viven.

Según esta definición el término “segunda lengua” puede ser aplicado a aquellas lenguas que, dentro de una comunidad, son oficialmente reconocidas como lenguas oficiales o lenguas vernáculas a diferencia del resto que serían “lenguas extranjeras”.

Esta distinción ha tenido consecuencias muy importantes y ha recibido atención especial de muchos teóricos de la lengua como Marckwardt (1963), Stern (1969), Hartmann and Stork (1972), Quirk *et al.* (1972), Christophersen (1973), Harrison *et al.* (1975) y Paulston (1974). Ésta última, establece una distinción entre “segunda lengua” y “lengua extranjera” atendiendo al objetivo con el que se aprende la lengua. Así, Christina Paulston afirma que una segunda lengua suele ser aquélla que, al ser reconocida oficialmente, es necesaria para la plena participación en la vida política y económica de la comunidad en la que se habla o incluso, como apunta Albert Marckwardt, para el ámbito educativo. Por otro lado, establece que el objetivo con el que se aprende una lengua extranjera es diferente, por ejemplo, viajes o lecturas en esa lengua extranjera.

Otra diferencia entre estos dos términos es que, al ser la segunda lengua aquella que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa, es más fácil de adquirir por encontrarnos en una situación de inmersión, es decir, en contacto directo con la lengua y sus hablantes, con los que podemos mantener interacciones comunicativas reales. Frente a esto, encontramos que la lengua extranjera es más difícil de aprender puesto que la comunidad en la que se habla se encuentra físicamente apartada y, como consecuencia, no nos será tan fácil encontrar situaciones reales de comunicación. Esta es la razón por la que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere mayor atención desde el punto de vista educativo, como instrucción formal y reglada, pues necesitamos suplir la falta de situaciones reales con otras medidas compensatorias.

A pesar de que esta delimitación conceptual entre la segunda lengua y la lengua extranjera parece quedar clara, si volvemos al principio cuando dijimos que la diferencia entre la L1 y la L2 estaba basada en la relación subjetiva u objetiva que el hablante establecía con la lengua, parece que de nuevo se enturbian los límites entre ambas. Pensemos, por ejemplo, en el caso de los inmigrantes, para quienes una lengua extranjera puede convertirse en segunda lengua o incluso en lengua primaria.

Como afirma Robert Phillipson (1991: 43), la línea divisoria entre “segunda lengua” y “lengua extranjera” fluctúa. El uso estricto de cada uno de estos términos puede llevarnos a confusión. Valcárcel *et al.* (1995: 68) apuntan que las principales razones para esta confusión es que, durante los últimos treinta años, las teorías sobre la adquisición de las lenguas surgen, fundamentalmente, de investigaciones realizadas en el ámbito de la Lingüística Aplicada en el Reino Unido y Norteamérica. Fundamentalmente

en Norteamérica, existen numerosas comunidades cuya lengua materna no es la lengua inglesa. Esto ha hecho que una disciplina tan joven como es la adquisición o aprendizaje de lenguas extranjeras dependa en gran medida de los estudios realizados sobre la adquisición del inglés como segunda lengua, y de aquí la confusión entre “segunda lengua” y “lengua extranjera”.

En esta línea podemos citar la definición dada por el *Longman Dictionary of Applied Linguistics* al término “Lengua extranjera”, y recogida por Valcárcel *et al.* (op. cit.: 67):

Una lengua que no es la lengua nativa de un país. Generalmente es estudiada con el objetivo de comunicarse con otras personas que hablan esa lengua o para la lectura de textos escritos en esa lengua.

A continuación, establece una diferencia entre la Lingüística Aplicada norteamericana y la británica:

Para la Lingüística aplicada norteamericana, el uso de los términos “lengua extranjera” y “segunda lengua” suele tener el mismo significado.

La Lingüística aplicada británica hace una distinción entre ambos términos:

1. Lengua extranjera es una lengua que se enseña como materia escolar y que no es usada como instrumento de comunicación

dentro del país en el que se enseña. Es el caso de la lengua inglesa en países como Francia o España.

2. Una segunda lengua es una lengua que no es la lengua nativa de un país pero que es ampliamente usada como instrumento de comunicación. Suele convivir junto a otra u otras lenguas. Es el caso de la lengua inglesa en países como Nigeria.

A pesar de las diferencias establecidas, el término “segunda lengua” coincide con lo que comentamos al principio: es una lengua que aprenden personas de una determinada comunidad lingüística cuya lengua materna es diferente.

3. Lengua intranacional y lengua internacional

En los últimos años, una nueva dicotomía ha surgido: la diferencia entre “lengua intranacional” y “lengua internacional” (Smith, 1981).

Mientras la distinción entre “segunda lengua” y “lengua extranjera” hace referencia tanto a la comunidad hablante específica como a una localización geográfica, con la nueva distinción entre “lengua intranacional” y “lengua internacional”, esta referencia se pierde. Para aclarar estos términos nos basaremos en situaciones reales que sean más clarificadoras: Así, por ejemplo, la lengua inglesa en España es considerada una lengua extranjera y es aprendida teniendo como referente el inglés británico o americano. Por otra parte, en Canadá, la lengua inglesa es considerada una segunda lengua por los francófonos quienes la aprenden teniendo como referente el inglés de la comunidad anglófona con la que

conviven. Sin embargo, en países como Nigeria, la lengua inglesa es considerada una lengua oficial que convive junto a otras autóctonas y que sirve como nexo de unión entre las diferentes comunidades lingüísticas. En este caso, no poseen un grupo de referencia.

Estas situaciones en las que el aprendizaje de una lengua tiene por objeto una mayor comunicación entre los habitantes de un mismo país debido, principalmente, a motivos académicos, políticos, sociales o comerciales, dan lugar a la denominación de “lengua intranacional”. Mientras que las situaciones en que la lengua es aprendida como medio de comunicación entre los hablantes de diferentes países dan lugar a la denominada “lengua internacional”.

Exponemos a continuación el esquema utilizado por Stern (1983: 18) para recoger situaciones tan diversas:

	Presencia de un grupo de referencia lingüística y cultural	Ausencia de un grupo de referencia lingüística y cultural
Uso de la segunda lengua dentro del país	Segunda lengua	Lengua intranacional
Uso de la segunda lengua fuera del país	Lengua extranjera	Lengua internacional

4. Distinción entre aprendizaje y adquisición

El concepto de aprendizaje, tal y como se entiende hoy en día, está muy influenciado por estudios psicológicos. Hace años era habitual hablar de adquisición en vez de aprendizaje, en especial cuando se hacía referencia a la lengua materna. La razón era que el proceso de adquisición de una lengua era visto como un proceso que dependía del crecimiento y la maduración más que de un aprendizaje en el medio social o de algún tipo de enseñanza. Desde esta perspectiva psicológica, el aprendizaje implica tanto la adquisición de una serie de habilidades (por ello hablamos de “aprender a nadar”, “aprender a hablar”, etc.) como la de otros factores como “aprender a aprender”, “aprender a pensar”, “modificación de actitudes”, “adquisición de normas”, “adquisición de valores”, “adquisición de roles sociales” e incluso otros relacionados con la personalidad. Es, en este contexto, donde los términos “aprendizaje” y “adquisición” comienzan a confundirse.

Con relación al lenguaje, el aprendizaje también es entendido en este amplio sentido. El aprendizaje de la lengua implica tanto el aprendizaje que tiene lugar en una situación de enseñanza formal y reglada como todas aquellas situaciones en las que, sin ese tipo de enseñanza reglada, el hablante aprende algo relacionado con la lengua por la simple razón de estar en contacto con los hablantes de la misma, por ejemplo, vocabulario nuevo, nuevos registros, nuevos significados, etc., llegando incluso al aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Como afirma Ferguson (1962: 6), *el aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar (...) a través de la imitación y el uso, informal y no planificado, de la misma en situaciones reales de comunicación.*

Este tipo de aprendizaje natural o informal no puede ser obviado y, de hecho, ha dado lugar a importantes teorías para la enseñanza de las lenguas extranjeras y al conocido enfoque natural. Este enfoque, que surge como resultado de las teorías de Stephen Krashen (1981) y las aplicaciones prácticas de Tracy D. Terrell (1977), tiene como objetivo llevar alumnos principiantes a niveles intermedios en el uso del lenguaje, donde, finalmente, conseguirán entender a hablantes del idioma que se estudia y ser capaces de transmitir competentemente el significado de sus ideas y mensajes, aunque no necesariamente con perfección gramatical.

Siguiendo con el planteamiento del aprendizaje natural o informal, hemos de decir que la dicotomía aprendizaje/adquisición surge de él. Desde 1975, estos términos toman una nueva dimensión semántica al ser utilizados por Krashen, (1978, 1981). Éste utiliza el término “adquisición” para referirse al aprendizaje de una segunda lengua que se aprende de forma análoga al modo en que se aprende la lengua materna, es decir, de forma natural y sin un estudio lingüístico formal. Por otra parte, el término “aprendizaje” es usado cuando una lengua se aprende de forma consciente y, generalmente, en el contexto escolar, a través de una enseñanza reglada.

Por tanto, para Krashen, tanto la adquisición como el aprendizaje son formas de aprendizaje que se diferencian sólo en el grado en que el hablante es consciente de estar aprendiendo algo: la adquisición es menos consciente que el aprendizaje.

Esta teoría, a pesar de que se opone a la concepción psicológica del aprendizaje al quedar éste reducido a una enseñanza reglada, ha sido aceptada en general. Sin embargo, otros investigadores se oponen a ella

(McLaughlin, 1978 y Valcárcel *et al.*, 1995). Así, para McLaughlin, la dicotomía adquisición/aprendizaje resulta falsa pues considera que estos dos términos son los extremos de un continuo, no categorías excluyentes.

Van Patten (1992: 25) sugiere que las investigaciones de lengua extranjera han de separarse de las de segundas lenguas y desarrollar sus propios paradigmas teniendo en cuenta el desarrollo psicológico, el sociolingüístico y, en general, el acto de comunicación. Una vez realizada la división, las teorías sobre el aprendizaje de la lengua extranjera y la adquisición de las segundas lenguas, podrían ser complementarias.

En este sentido, Vez Jeremías (2002:154), ante la ambigüedad existente en la dicotomía aprendizaje-adquisición, propone la *trilogía aprendizaje, adquisición, apropiación*. En esta propuesta dichos términos poseen los siguientes significados:

Aprendizaje: proceso consciente y explícito por el que un individuo incorpora a su estructura cognitiva nuevos conocimientos, desarrolla habilidades, actitudes, etc., en medio escolar y guiado, lo cual implica la referencia a un programa (op. cit.: 146).

Adquisición: proceso inconsciente e implícito por el que un individuo incorpora a su estructura cognitiva nuevos conocimientos, desarrolla habilidades, actitudes, etc., en medio natural y no guiado. Referido a las lenguas extranjeras, se realiza por contacto prolongado del alumno con los que hablan esas lenguas estudiadas (op. cit.: 145).

Apropiación: Indica que el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras atiende, al lado de los conocimientos de orden lingüístico discursivo, al desarrollo de otros conocimientos que forman parte de todas las componentes de la competencia comunicativa, es decir, el desarrollo de la capacidad de utilizarlos (op. cit.: 146).

Dicho autor considera que el término “apropiación” es el que mejor designa el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras porque *responde a una noción de integración en doble sentido (op. cit.: 157):*

- *Desarrollar el conocimiento de la lengua de la que se trate y su capacidad para utilizarla en contextos naturales, cotidianos. Saberes y saber hacer que integran la competencia comunicativa.*
- *Aproximar, en la medida de la posible, las condiciones que se desprenden de cada plano de la adquisición a las condiciones de cada plano de aprendizaje.*

Dicha aproximación se concretaría, entre otros aspectos, en:

- *La iniciación temprana al aprendizaje de lenguas.*
- *La promoción de la motivación profunda creando –si no de forma auténtica al menos verosímil- la necesidad de utilizar la lengua extranjera: simulaciones globales, proyectos, intercambios, etc., en los que la implicación requerida*

revierte sobre otro rasgo que correspondería al plano intelectual.

- *La experiencia directa, entroncando con lo vivido propio.*
- *La utilización de la lengua extranjera en el aula, como vehículo de comunicación, es decir, hablar la lengua en el aula y no sobre la lengua, lo que implica obviar la función metalingüística.*
- *La atención a la capacidad metalingüística, entendida ésta según la reciente tradición psicológica, como la manipulación y reflexión de los elementos lingüísticos en contexto.*
- *La reconsideración de la presencia del error que, más que para predecir e impedir problemas formales, sirve para dar cuenta del estado de la interlengua.*

5. Enseñanza y aprendizaje de la lengua

En la sociedad actual, la posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad, la cual se hace acuciante en el marco de la Unión Europea.

La Comisión Europea en su Libro Blanco sobre la educación y la formación, de 1995: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*

estableció el objetivo de ayudar a todos los ciudadanos de la Unión Europea a poseer un conocimiento efectivo de tres idiomas europeos. Los fines que se persiguen son que las personas estén bien formadas para aprovechar plenamente la ciudadanía europea y el mercado único, posean una mayor capacidad para desplazarse a otros países por razones educativas, profesionales, turísticas u otras y que su dominio de la lengua extranjera facilite la comunicación.

En realidad, son muchas las razones que podemos encontrar para justificar el aprendizaje de lenguas pero éstas ya son muy conocidas y no nos detendremos más en ellas. Nuestro interés como profesores de idiomas no es tanto justificar la necesidad de dicho aprendizaje sino saber qué podemos hacer para que nuestros alumnos puedan llegar a aprender esa lengua como medio de comunicación. Esta actividad que corresponde al profesor se conoce con el nombre de “enseñanza de la lengua”.

A partir de los años sesenta, los estudios sobre la lengua extranjera toman una nueva dimensión: apartan su atención de la Lingüística y se empiezan a centrar en modelos de enseñanza y aprendizaje y en las diferentes metodologías. Comenzamos a obtener excelentes resultados, como los estudios de Sandra Savignon (1972) sobre la competencia comunicativa.

Las investigaciones realizadas sobre la enseñanza de la lengua extranjera dirigen su atención hacia el alumno y sus estilos de aprendizaje. El objetivo ya no es descubrir las variables que influyen en la adquisición de lenguas sino dar luz sobre las condiciones de aprendizaje en el aula, considerado éste no sólo como un proceso mental sino también un

constructo social realizado en el ámbito escolar. Por tanto, las investigaciones dentro de este ámbito han de ir enfocadas hacia el aula como lugar en el que profesores y alumnos conviven y trabajan conjuntamente, llegando a construir un modelo de vida que tiene su propio significado. Como afirma Green (1983) el aula se convierte en un contexto comunicativo activo y dinámico en el que se persiguen objetivos tanto sociales como académicos.

Entendido de este modo, toda teoría sobre la enseñanza de idiomas guardará relación estrecha con aspectos relacionados con el aprendizaje tales como los sujetos y sus características, modelos de aprendizaje, influencias del contexto, etc. Y esta es la razón por la que, generalmente, son dos términos que aparecen ligados: enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Como afirma Vez Jeremías (1998b: 83), *cuando la enseñanza y aprendizaje de una lengua interactúan de un modo significativo dentro de unas mismas coordenadas está teniendo lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje.*

En 1963, el lingüista americano Edward Anthony, tratando de clarificar la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, propuso un modelo en el que identifica tres niveles de definición y organización; los llamó enfoque, método y técnica. Como recogen Richards y Rodgers (1998: 22), el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que

este contenido se presenta; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza. Según Anthony (1963: 63) el enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental. La técnica es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.

6. Conclusión

Tanto para los alumnos que forman parte de la muestra real de esta investigación como para los que, por generalización, constituyen la población de la misma, su lengua materna es el español. En algunos casos, muy pocos, la lengua materna es el amazighe -lengua de tierras rifeñas, región marroquí circundante a Melilla- (Rico Martín, 2002). Pero, para todos, su primera lengua es el español, pues aun no siendo la materna, es la que el hablante utiliza en su vida diaria personal tanto en Melilla como en Granada. Los pocos alumnos matriculados en la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) que poseen como lengua materna el amazige, han nacido, se han criado y han estudiado en España, como consecuencia, la lengua que han utilizado tanto en sus relaciones con los miembros de la comunidad como en el contexto escolar ha sido el español.

Sin embargo, sí podría existir una diferencia en lo que denominamos “segunda lengua”, pues para los que poseen como lengua materna el español, la lengua inglesa que están aprendiendo sería una segunda lengua, mientras que para los de lengua materna amazige, sería una tercera. Consideramos que las diferencias en el tipo de adquisición de la mismas (la

lengua española aprendida por contacto directo con los hablantes de la misma y, además, usada y estudiada en el contexto escolar frente al aprendizaje de la lengua extranjera, sólo aprendida en el contexto escolar pero sin contacto con sus hablantes) podría ser interesante, e incluso esta diferencia podría tener una implicación directa en los resultados, pero no ha podido comprobarse en esta investigación puesto que sólo una alumna de las que forman parte de la muestra posee como lengua materna el amazige y, además de no ser significativo en una investigación cuantitativa, es una alumna totalmente integrada en la población melillense y miembro de una familia que desde dos generaciones anteriores residen en Melilla, por lo que el conocimiento que posee y el uso que hace del amazige es muy limitado.

Centrándonos en nuestro estudio, para todos los que constituyen la población de esta investigación, la lengua inglesa es considerada una lengua extranjera pues, además de ser una lengua aprendida en el contexto escolar, no tienen posibilidad de mantener contacto continuado con los hablantes nativos de la misma.

CAPÍTULO 2

TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1. Introducción

Como profesionales de Didáctica de la lengua extranjera, hemos de ser conscientes de que las teorías que han servido de base a esta ciencia han sido las teorías realizadas sobre la adquisición de segundas lenguas, las cuales son muy recientes y, como consecuencia, tienen un carácter provisional. Futuras investigaciones han de servir para determinar el valor de las mismas o, por el contrario, rechazarlas a causa de los errores que en éstas se podrían detectar.

Debido a esa falta de marco teórico estable, los que nos dedicamos a la enseñanza de una lengua extranjera hemos de estar dispuestos a aceptar un cierto grado de prudencia y duda si queremos ser guiados por los resultados obtenidos en diferentes investigaciones. Esta situación hará que con frecuencia nos encontremos dentro del aula con situaciones relacionadas con aspectos psicológicos, pedagógicos, etc. no determinadas

en el plano teórico, que deberán ser resueltas en el mismo momento, basándonos únicamente en nuestra experiencia docente.

En este sentido podemos recoger citas de importantes teóricos dentro de este ámbito como son H. H. Stern o Diane Larsen-Freeman y Michael H. Long.

(...) on most of the issues our present knowledge cannot be regarded as definitive. This means that practitioners who seek to be guided by research evidence must be prepared, in spite of all the research that has been done, to accept an element of caution and uncertainty. They will often find themselves in a position where decisions involving some sort of psychological judgements have to be made in the classroom or in school systems in the face of the fact that the theories we operate with are provisional and the research evidence is sometimes inconclusive, questionable or altogether lacking. (Stern, H. H., 1983: 337).

The particular theories that have received most “air-time” in the second language acquisition literature until now have been uninteresting, wrong and vacuous. (Larsen-Freeman, D. y Long, M. H., 1991: 220).

A pesar de la inexactitud de las teorías formuladas hasta ahora, consideramos importante una revisión de aquéllas que han sido consideradas como las más importantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua y, por tanto, ejercido mayor influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

2. Principales teorías sobre la adquisición de segundas lenguas

2.1. Introducción

Las distintas teorías que se han desarrollado en los últimos treinta años se han basado tanto en los conocimientos sobre el funcionamiento de la mente humana como en la práctica docente.

La diferencia entre ellas se debe, fundamentalmente, a la importancia que los investigadores han concedido a los diferentes factores que intervienen en el proceso de adquisición de la lengua, entre ellos: mecanismos innatos y conocimiento, interacciones entre habilidades innatas, habilidades aprendidas y factores ambientales, características del alumno y el *input*¹ lingüístico.

La importancia concedida a cada uno de estos factores junto con el tipo de variables que han servido de base a cada una de las investigaciones –variables neurológicas, cognitivas, afectivas, lingüísticas y situacionales– han dado como resultado la formulación de las diferentes teorías sobre la adquisición de una segunda lengua. Éstas han sido numerosas y recogeremos a continuación sólo aquéllas que mayor influencia ejercen en la actualidad.

¹ Se entiende por *input* la lengua que el aprendiz oye o lee. Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua extranjera, el *input* sería el habla del docente que promueve la adquisición.

2.2. Teorías nativistas

2.2.1. Características generales

Son aquéllas que explican la adquisición gracias a una capacidad innata que poseen los seres humanos, la cual les permite el aprendizaje.

En algunos casos, como Chomsky (1965) y Krashen (1985), esa capacidad es considerada como específica de la lengua. Así, Chomsky postula el conocimiento innato de sustantivos universales -categorías sintácticas (sujeto, objeto, nombre y verbo) y rasgos fonológicos distintivos- y de universales formales (principios abstractos que rigen las reglas y los parámetros de las lenguas).

Otras teorías nativistas son más generales, como Parker (1989). Éstos consideran innatas las ideas cognitivas generales –dependencia, contigüidad, prioridad, continuidad, etc.-, a partir de las cuales se construyen los principios gramaticales y los mecanismos que se emplean en todo tipo de aprendizaje, incluido la lengua.

Para otros, como Dulay y Burt (1975, 1977) y Felix (1980), el talento innato incluye tanto principios lingüísticos como ideas cognitivas generales.

De todas las teorías nativistas, la más conocida es la que Chomsky elaboró sobre el desarrollo del lenguaje infantil, a la cual también se ha recurrido para elaborar una teoría de la adquisición de las segundas lenguas. Por ejemplo, Krashen (1985), Flynn (1983, 1984) Felix (1980, 1984), Cook

(1985), White (1985, 1987), Liceras (1986), Rutherford (1986) o Gass y Schachter (1989).

2.2.2. La gramática universal de Chomsky

Chomsky (1965) y todos sus seguidores apoyan la tesis de que los seres humanos estamos dotados genéticamente de un conocimiento universal específico de la lengua, conocido como “universales lingüísticos” o lo que Chomsky llama “Gramática Universal”. Esta Gramática consiste en un conjunto de principios lingüísticos innatos y abstractos que determinan qué combinaciones son posibles en las lenguas y ayudan a disminuir los problemas que la pobreza de estímulos provoca en el aprendizaje.

Como confirma Hawkins (1988), hay dos tipos de universales: los formales y los sustantivos. Los primeros están relacionados con la forma de una gramática, es decir, sus componentes (sintácticos, semánticos, fonológicos, etc.), con los distintos tipos de reglas (estructurales, de transformación, etc.), con los principios de interacción, etc. Por otro lado, los sustantivos se refieren a los contenidos de esas reglas y categorías sintácticas como pueden ser los rasgos distintivos en fonología o semántica, los grupos nominales en sintaxis, etc.

El argumento principal que se ha usado en la defensa de esta teoría es que si no tuviésemos ese talento innato, sería imposible aprender una lengua puesto que los datos que obtenemos del *input* no son lo suficientemente ricos para permitir la adquisición, y mucho menos que ésta sea tan rápida y regular como resulta la adquisición de la lengua materna.

Y, sobre todo, no podríamos dar sentido a ese *input* si sólo dispusiéramos de un procedimiento general de aprendizaje inductivo.

De acuerdo con este planteamiento chomskyano, el *input* es deficiente en dos sentidos: Por una parte, ciertos rasgos de la actuación, como pueden ser agramaticalidades y equivocaciones, son inadecuados para aprender una lengua. Por otra, el *input* no proporciona información para que el alumno determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada.

Muchos autores apoyan esta hipótesis en relación con la lengua materna –Brown y Hanlon (1970) o Hirsh-Pasek, Treiman y Schneideran (1984)²- y otros lo hacen en relación con la lengua extranjera. Así, según citas recogidas en Larsen-Freeman y Long (1994: 208), aunque muchos profesores corrigen explícitamente los errores de los aprendices en la clase, la investigación ha demostrado que la retroalimentación corregida que dan es irregular, resulta ambigua para los que llegan a percibirla y es inoportuna e ineficaz a corto plazo (Allwright, 1975; Chaudron, 1986, 1988). Como consecuencia, según los supuestos de esta teoría, las gramáticas que los aprendices producen no están determinadas por el *input*.

² Larsen-Freeman y Long (1994: 208): Hirsch-Pasek *et al.* (1984) comprobaron que las madres repetían alrededor del 21 por 100 de las expresiones agramaticales de sus hijos, frente a un 12 por 100 de las gramaticales. Las repeticiones solían adoptar una forma ampliada, es decir, corregían implícitamente el error incluyendo el elemento ausente. Pero como los niños no podían saber cuál de sus expresiones era la gramatical, y además sus padres repetían tanto unas como otras, no había manera de que supieran si las repeticiones de la madre o las expresiones eran correcciones o simples paráfrasis, ni siquiera cuál de las dos posibilidades sería la más probable. Así, en principio no pueden usar esta información como prueba de gramaticalidad. Puede ser útil considerar estos problemas en el contexto de una «corrección» dirigida y comprendida en una clase para adultos estudiantes de segundas lenguas. Las diferencias entre las oraciones repetidas desaparecían a medida que el niño se iba haciendo mayor.

Para hacer frente a las generalidades o peculiaridades que distinguen a las lenguas, se considera que los principios lingüísticos innatos y abstractos que conforman la gramática universal pueden variar de maneras muy concretas según lo que denominan “parámetros”. Éstos representan propiedades de algunas de las lenguas del mundo en las partes correspondientes de la gramática, de modo que si se desea representar la gramática de otra lengua, se puede hacer simplemente modificando las expresiones a las que se han visto expuestos los aprendices (*input* positivo) que son las que ponen en funcionamiento diferentes contextos de un parámetro dado (Baker, 1979, y Berwick, 1985). Una vez hecho esto, los principios y parámetros forman una “gramática nuclear”. Existen también otras reglas específicas de cada lengua que sólo pueden aprenderse por medio de la experiencia (ya que no tiene parámetros), que constituyen la “gramática periférica”.

Según Larsen-Freeman y Long (1994: 216), la explicación que da Chomsky de la adquisición lingüística contiene, al menos, tres asunciones cuestionables:

La primera es que el aprendizaje se produce muy deprisa y queda casi determinado a los cinco años de edad, cuando la realidad es que la mayor parte de la sintaxis compleja no se domina hasta mucho más tarde. Así ha quedado demostrado en investigaciones realizadas por Mazurkewich y White (1984), Hildebrand (1987) o Karmiloff-Smith (1986).

Una segunda asunción, también crucial, es que ciertos principios sintácticos no se pueden aprender y, por consiguiente, son innatos. Esto

también se ha puesto en tela de juicio, entre otros, por Parker (1989) y O'Grady (1987).

Por último, un tercer supuesto es que el *input* del que disponen los aprendices es inadecuado, en concreto por carecer de la evidencia negativa necesaria para hacer frente tanto a una complejidad excesiva como a la sobregeneralización. Aunque esto es cierto en lo que se refiere a la ausencia de *input* negativo, no es necesario presuponer un conocimiento lingüístico innato, sino que el aprendizaje puede ser un proceso que implique la adopción inicial de hipótesis conservadoras, con ausencia de complejidad máxima, seguida de un movimiento de desarrollo continuo donde la complejidad va creciendo gradualmente, regido por una teoría del aprendizaje y dirigido por pruebas positivas.

Como afirma Alcaraz Varó (1993: 54), el interés por los universales lingüísticos no es una cuestión nueva en lingüística; forma parte de la teorización, en primer lugar, de Saussure y de Troubetzkoy y, más tarde de la de Jakobson con su teoría fonológica basada en el binarismo. Estos lingüistas postulan que tanto el significante como el significado de las lenguas deben ser descritos con caracterizaciones fonéticas y semánticas universales, de forma que las representaciones, al ser universales, sean independientes de las lenguas que describen. Por ejemplo, la teoría de los rasgos distintivos de Jakobson, que postula en fonología la existencia de quince o veinte rasgos distintivos independiente de cualquier lengua, es una teoría de universales lingüísticos. Y en la gramática tradicional racionalista, en los estudios de Port Royal (*Grammaire générale et raisonnée*, de Antoine Arnauld y Claude Laucelot, 1969), como ha reconocido Chomsky, se encuentran claros antecedentes de su formulación teórica.

Esta teoría de los universales lingüísticos ha sido tan atractiva que sigue siendo centro de atención de los generativistas, quienes investigan la subyacencia común, o lo que Hawkins (1988) llama los “universales absolutos”. Ha sido también asumida por otras metodologías como la llamada “gramática universal tipológica” cuyos miembros, entre ellos Hawkins, Keenan o Comrie, están más interesados en la comparación y clasificación de las lenguas de acuerdo con los universales observables.

Con relación a la adquisición de la segunda lengua, es un modelo que posee un cierto atractivo por su capacidad para hacer predicciones precisas y probables con una base teórica. Sin embargo, los análisis inspirados en la Gramática Universal sufren de la misma orientación estática hacia la lengua meta que ha afectado a otros enfoques del desarrollo de la lengua materna, basados en teorías lingüísticas en vez de en teorías del aprendizaje de la lengua.

2.2.3. La teoría de la monitorización de Krashen

Es una de las teorías sobre adquisición de segundas lenguas más influyentes y mejor conocida de la década de los setenta y principios de los ochenta.

Esta teoría fue presentada por Krashen a lo largo de varios años y en sucesivos trabajos. Finalmente fue recogida en su obra *The input hypothesis: issues and implications* (1985) y puede resumirse en los siguientes postulados o “hipótesis”, como su autor los llama:

La Hipótesis de la adquisición-aprendizaje. Plantea que hay dos maneras independientes de conocer una segunda lengua: Por un lado, la adquisición, que se refiere al proceso subconsciente que siguen los niños al adquirir su lengua materna, centrándose en el significado en vez de en la forma. De este modo, los conocimientos innatos de la gramática universal permiten identificar las leyes gramaticales de la segunda lengua. La otra manera de conocer una lengua es el aprendizaje, siendo éste un proceso consciente de reconocimiento de las reglas de la segunda lengua. Según Krashen, la adquisición no puede convertirse en aprendizaje ni el aprendizaje en adquisición. Son dos procesos que se excluyen mutuamente, dos vías de entrada de conocimiento lingüístico independientes, siendo la adquisición la vía que debe priorizarse para lograr el dominio de una segunda lengua.

La hipótesis del orden natural postula que las reglas de la segunda lengua se adquieren en un orden predecible en el que no está implicada la complejidad lingüística y que es independiente del orden en que se presenten los componentes lingüísticos en la enseñanza.

La hipótesis de la monitorización explica la relación que se establece entre los sistemas adquiridos y aprendidos en la segunda lengua durante la actuación.

El monitor es un dispositivo de control que el hablante pone en funcionamiento para supervisar su producción verbal. Interviene como mecanismo consciente que analiza la actuación lingüística: la adquisición activa la expresión del hablante, su fluidez; pero el monitor interviene planificando, revisando y corrigiendo la producción lingüística, de acuerdo

con las leyes aprendidas, cuando se cumplen tres condiciones: tener tiempo suficiente para realizar la tarea, concentrarse en la forma y conocer la regla.

Un uso excesivo del monitor dificulta la comunicación; si el uso es excesivamente bajo, la actuación será defectuosa y tenderá a la fosilización. El usuario ideal es el que lo utiliza para corregir los problemas de comunicación que puedan derivarse de su interlengua, aplicando la regla que conoce.

La hipótesis del input intenta explicar cómo adquiere la segunda lengua el aprendiz. Krashen afirma que una segunda lengua se adquiere al procesar el “*input* comprensible”, es decir, la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende, sólo significa ruido para el sistema. Tampoco ayuda cualquier “*input* comprensible” porque, en el modelo de Krashen, al preceder la comprensión a la producción, las estructuras desconocidas se pueden entender gracias a la dotación innata pero también gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, a los conocimientos previos, tanto generales como lingüísticos, a las ayudas del interlocutor (gestos, soporte visual, traducciones, explicaciones, etc.). Asimismo, Krashen atribuye un papel muy importante en la adquisición a los ajustes lingüísticos y conversacionales que efectúa el docente: hablar es el resultado y no la causa de la adquisición y surge como consecuencia de un aumento de la competencia, que a su vez se logra mediante la comprensión de ejemplos de la lengua meta. Para ello el *input* ha de tener no sólo calidad sino también ser suficiente en cantidad.

Para hacer progresar al alumno en el “orden natural”, el *input* deberá tener un grado de dificultad mayor al nivel léxico, morfológico, sintáctico,

etc. que el alumno posee, siempre y cuando esa dificultad signifique sólo un grado más, es decir, no debe ser excesivo, debido a que el alumno no lo entendería, ni estar carente de dificultad, pues no le ayudaría a avanzar. Krashen lo expresa en la fórmula “i+1”³.

Otro requisito es que ese *input* ha de ser interesante, es decir, debe captar la atención del estudiante, para lo cual deberá estar centrado en el significado y no en la forma.

Esta parte de la hipótesis de *input* llama la atención sobre ciertos datos que pueden ser muy útiles para la adquisición de la segunda lengua (Chaudron, 1985a, 1985b). La razón se encuentra en la afirmación de Krashen de que hay una importante dotación innata para manipular la adquisición. Como el mismo Krashen (1985: 3) sugiere, los datos a favor de la hipótesis del *input* apoyan el punto de vista de Chomsky permitiendo que ésta pueda ser ampliada a la adquisición de una segunda lengua.

La hipótesis del filtro afectivo considera que las variables afectivas, entre las que se incluyen la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, son claves para facilitar o inhibir la adquisición de la segunda lengua. Krashen afirma que la falta de motivación, una pobre autoestima, una ansiedad excesiva o cualquier otro factor estresante pueden hacer que el filtro se active y produzca un bloqueo mental que impida al “*input* comprensible” alcanzar el dispositivo innato de adquisición de lenguas y, por consiguiente, emplearlo en la adquisición (Krashen, 1981). En conclusión, una

³ En esta fórmula, “i” representa el nivel lingüístico que el alumno posee y “1”, un grado más de dificultad con respecto al nivel del alumno.

afectividad positiva es necesaria y fundamental para la adquisición de una segunda lengua.

La teoría de Krashen ha influido mucho en el diseño de varios programas de enseñanza; son programas de inmersión lingüística cuyos contenidos curriculares son enseñados usando la segunda lengua como instrumento de comunicación. Además, junto a Tracy D. Terrell (Krashen y Terrell, 1983), que fue la creadora del enfoque natural, las ideas de Krashen han sido aplicadas a la enseñanza de la segunda lengua y de la lengua extranjera para adultos.

Todas estas aplicaciones tienen en común las siguientes características: a) tanto el profesor como los alumnos deben centrarse siempre en el significado y no en la forma, b) la eliminación de calificaciones estructurales y de la corrección de errores, y c) la creación de un ambiente afectivo positivo en la clase.

A pesar de la gran influencia ejercida en el ámbito de la adquisición de la segunda lengua, y de ser uno de los primeros intentos explícitos que se hicieron por poner los hallazgos de la investigación de la adquisición de la segunda lengua al alcance de los profesores de lenguas, ha recibido también muchas críticas, especialmente desde la psicolingüística. Las críticas más importantes pueden resumirse como sigue:

McLaughlin (1978), como psicólogo cognitivo, fue el primero en expresar su crítica a la distinción aprendizaje/adquisición, la cual descansaba en una segunda: la que se hace entre procesos conscientes e inconscientes. Según Barry McLaughlin, esta última distinción es ambigua

y difícil de definir empíricamente. Además, se sabe que no hay aprendizaje a largo plazo sin consciencia, de tal modo que el *input* no puede hacerse *intake*⁴ sin convertirse, de alguna manera, en conocimiento consciente.

Como consecuencia, la dicotomía adquisición/aprendizaje resulta falsa para McLaughlin, quien considera que estos dos términos son los extremos de un continuo, no categorías excluyentes. El aprendizaje de una segunda lengua parece más bien un proceso con muchos grados de variación, donde el estilo cognitivo y las estrategias del estudiante desempeñan un papel clave. Además está demostrado que la enseñanza consciente de reglas gramaticales puede ayudar al logro de la competencia comunicativa en una segunda lengua (Rivers, 1981 y Morrison y Low, 1983) y que ese conocimiento consciente se puede automatizar y el automatizado ser sometido a reflexión, como defiende la teoría de la redescipción representacional de Annette Karmiloff-Smith (1994).

Otra crítica que recibió la teoría de Krashen se debe a que ésta postula un orden natural en la adquisición de la segunda lengua, pero no explica el orden de aparición de los morfemas en que se basa, ni da cuenta de las secuencias del desarrollo de la interlengua (Gregg, 1984, Pienemann y Johnston, 1987).

Por otra parte, la noción de la hipótesis del *input*, relacionada tanto con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky⁵ (1982) como con la idea de

⁴ Se entiende por *intake* la comprensión y asimilación de los datos obtenidos a través del *input* y que el aprendiz utiliza para estimular el desarrollo de la lengua.

Ausubel (1972) de que los nuevos conocimientos se construyen sobre los anteriores, no es nueva. Sin embargo, presenta la dificultad de definir cuál es el término “i” de la fórmula “i+1”, así como de determinar qué significa añadir “1”.

La teoría del filtro afectivo tampoco podría verificarse al no especificar qué variables afectivas, por separado o combinadas, y a qué niveles, servirían para elevar el filtro.

El modelo de Krashen, por otra parte, enfatiza el *input* y considera el *output*⁶ consecuencia directa de él. Ahora bien, los procesos de comprensión y expresión no son simétricos y aprender a hablar precisa de un entrenamiento específico no suficientemente explicado en este modelo.

Para concluir, el modelo de Krashen, ampliamente extendido, además de dar respuesta a las necesidades de los profesores que precisaban ideas claras sobre la enseñanza de las segundas lenguas, es muy útil para la investigación porque ofrece una primera tentativa de dar sentido a una larga serie de hallazgos dispares de la investigación. Además, las ideas de Krashen han contribuido al impulso de la investigación basada en datos y han obligado a que aparezcan ideas nuevas a los círculos de enseñanza de lenguas. Aunque algunas de las primeras afirmaciones ya no suscitan mucho interés y han sido sustituidas por otras, sirven para que la investigación centre su atención en identificar cuestiones relevantes y se

⁵ La zona de desarrollo próximo es entendida como aquel espacio de actividad que nos permite avanzar con la ayuda de un colaborador más hábil, logrando el desarrollo de las capacidades intelectuales.

⁶ Se entiende por *output* la producción lingüística por parte del aprendiz.

busquen otras alternativas que corrijan los errores cometidos en la teoría de Krashen.

2.3. Teorías ambientalistas

2.3.1. Características generales

Según las teorías ambientalistas del aprendizaje, la educación o la experiencia son factores más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas. Para estos teóricos, la capacidad innata que defienden los nativistas sólo contribuye a proporcionar la estructura interna que puedan configurar las fuerzas ambientales.

Los ejemplos más conocidos de investigaciones ambientalistas para la adquisición de la segunda lengua nos los proporcionan las diferentes teorías conductistas y neoconductistas del aprendizaje. Estas teorías consideran que el ser humano es como una tabla rasa cuando nace y que su aprendizaje, de cualquier tipo, se lleva a cabo a través de las respuestas que ofrece al medio con el que establece contacto, en una dinámica de estímulo-respuesta.

Un ejemplo de estas teorías nos lo proporciona Skinner (1957), quien considera que la conducta verbal, al igual que otras conductas, es controlada por sus consecuencias: si una conducta determinada es premiada, de modo verbal o no verbal, tiende a mantenerse, a incrementarse su intensidad y su frecuencia. Si, por el contrario, no recibe ningún tipo de refuerzo o es castigada, se debilita y tiende a desaparecer. Esta explicación empirista sobre el funcionamiento de la mente y la adquisición del lenguaje considera

que en el lenguaje todo es hábito y respuesta al medio y que su adquisición consiste en aprender una serie de palabras a base de imitar modelos. Según Ruiz Bikandi (2000a: 46), el carácter específico de la “conducta” lingüística, es decir, el hecho, por ejemplo, de que el lenguaje responda a reglas sintácticas gracias a las que se pueden generar frases nunca oídas, está fuera de las preocupaciones y la explicación del conductismo.

Estas teorías han influido bastante en los círculos de enseñanza de lenguas. Un grupo de lingüistas (Fries, 1945; Lado, 1957 y otros), cuyo líder fue Charles Fries, proporciona un nuevo método para la enseñanza de idiomas: el método auro-oral/estructural. Los principios de este método, junto con los últimos avances en teorías psicológicas del aprendizaje, dieron lugar a mediados de los años cincuenta al que se conoció como método audiolingual. B. F. Skinner (1957) también aporta un componente distintivo a este método, es el llamado behaviorismo.

Tanto las teorías conductistas de estímulo-respuesta como el método audiolingual comenzaron su declive tras la aparición de los primeros trabajos de Chomsky y vieron su fin con la aparición de los estudios de Wilga Rivers, publicados en 1964, al hacer un análisis crítico de las bases psicológicas que subyacen a la teoría de la enseñanza de la lengua del método audiolingual.

Aunque los modelos de estímulo-respuesta no logren explicar la adquisición de la segunda lengua, determinados aspectos relacionados con ellos sí han despertado gran interés en determinados círculos: se trata de nuevas formas de aproximarse a propiedades más generales del aprendizaje

y del desarrollo en diversas áreas, incluyendo el control motor, la percepción visual y la memoria.

Para la teoría del aprendizaje de la lengua, tiene especial interés el trabajo sobre el “procesamiento distribuido en paralelo” (McClelland, Rumelhart y el grupo de investigación PDP, 1986) o modelo conexionista. Según este modelo, buena parte de los procesos cognitivos humanos son “asociaciones de patrones” (Sopena, 1992), es decir, los mecanismos de la mente son el resultado de la actividad cooperativa de muchas unidades de procesamiento de la información –las neuronas- actuando en paralelo. Estas neuronas establecen múltiples conexiones, forman redes de tal modo que cada uno de los millones de células en el cerebro puede conectarse simultáneamente con varios miles, haciendo posible que informaciones procedentes de distintas entradas sensoriales creen, al interrelacionarse, estructuras complejas y combinaciones nuevas. Las configuraciones de esas conexiones no se fijan definitivamente, pueden cambiar y evolucionar, dando lugar al desarrollo de nuevas conexiones, a la pérdida de algunas existentes o a modificaciones en la fuerza que las une. El aprendizaje sería esos cambios en las conexiones del cerebro.

La importancia concedida a este modelo ha sido muy variada, para unos el resultado resulta grandioso (Sampson, 1987), otros lo rechazan (Chomsky, 1987). Algunos psicolingüistas le han prestado una atención seria (Lachter y Bever, 1988 o Pinker y Prince, 1988) y otros encuentran ciertas implicaciones para la investigación sobre la adquisición de la segunda lengua (Schmidt, 1988 y Gasser, 1990).

Aunque las teorías ambientalistas puras del aprendizaje lingüístico no han progresado, algunas teorías se han centrado en el ámbito de lo ambiental tratando de explicar la adquisición por medio de variables externas al estudiante y sin tener en cuenta los procesos cognitivos. Uno de los modelos que más importancia ha tenido en esta línea de investigación es el de John H. Schumann, quien trata de justificar dicha adquisición como un proceso natural, resultado de la aculturación.

2.3.2. El modelo de aculturación de Schumann

A partir del estudio del caso de un emigrante latino en Estados Unidos, llamado Alberto, que adquiere la segunda lengua de modo natural, Schumann (1975, 1978b) ofrece un modelo que intenta explicar el peso de los factores ambientales, sociolingüísticos y psicológicos en la adquisición de la segunda lengua.

La investigación realizada por Schumann y otros investigadores del proyecto Harvard, duró diez meses y se centró en el estudio del progreso que determinados adultos realizaban en lengua inglesa, como segunda lengua, de modo natural. Al concluir la investigación, llegaron a la conclusión de que de todos los sujetos que formaban la muestra de la investigación, Alberto, el emigrante anteriormente citado, era el que presentaba un progreso mucho más lento y pobre en su adquisición de la segunda lengua.

Ante esta evidencia, Schumann trata de explicar la razón por la que la adquisición de la lengua era tan limitada para Alberto. Desde el principio se descarta como causa la habilidad cognitiva, pues los resultados de los

tests de inteligencia adaptativa de Piaget habían sido normales. También se descarta el factor “edad” porque otros individuos que habían formado parte de la muestra eran mayores y habían obtenido mejores resultados. En cambio, para Schumann, la distancia social y psicológica que Alberto mantenía en relación con los hablantes de la lengua meta podría ser una explicación más verosímil.

De este modo, comienzan a hacerse explícitos los postulados de este modelo. Aparecen dos conceptos claves: la distancia social, como un fenómeno de grupo, y la distancia psicológica, fenómeno individual.

La *distancia social* marca la posición del aprendiz, como parte de un grupo social, frente a la segunda lengua y a su grupo. Como se recoge en Larsen-Freeman y Long (1994: 234), los factores que influyen en esta distancia social son ocho, la mayoría de los cuales parece tener valores negativos que impiden la adquisición de la segunda lengua. Los ocho factores son los siguientes:

1. *Dominio social*. La relación que se establece entre los grupos sociales que representan esas lenguas pueden ser de dominio, de subordinación o neutra. A mayor subordinación, mayor distancia.
2. *Modelo de integración* (conservación, aculturación, asimilación). El modo en el que el grupo al que pertenece el aprendiz se sitúa frente a la cultura del grupo de la segunda lengua puede ir desde una resistencia frontal a la asimilación (conservación de una identidad cultural) hasta un deseo de identificación total con ella (asimilación a la cultura de la lengua meta). En el primer caso, se

dificultará el aprendizaje y en el segundo, se facilitará. La aculturación, como recoge Merrill Valdés (1986: 20), ha sido definida por W. R. Acton y J. Walker de Félix como el proceso de adaptación a la nueva cultura sin renunciar necesariamente a la propia identidad de la lengua nativa.

3. *Acotamiento*. Cuando el aprendiz pertenece a un grupo acotado desde el punto de vista social (talleres de artesanía, profesiones, etc.) o debido a su situación geográfica (apartados en barrios, con sus propios locales, periódicos, etc.). Este acotamiento también dificulta la adquisición de la segunda lengua.
4. *Cohesión*. Ser miembro de un grupo cuya tendencia es a reducir el contacto con los del otro grupo.
5. *Tamaño del grupo*. El hecho de pertenecer a un grupo numeroso favorece la relación entre sus miembros y un alejamiento de los otros, principalmente, por no tener necesidad de ellos.
6. *Concordancia cultural*. Los grupos pueden ser culturalmente más o menos parecidos. La distancia cultural entre ellos hará que disminuya el contacto intergrupar.
7. *Actitud*. Las actitudes entre los grupos suele ir desde la neutralidad hasta la hostilidad.
8. *Tiempo estimado de residencia*. Tanto el tiempo que una persona lleve en un lugar como el tiempo que considere que va a pasar en

él también condiciona la adquisición. A más tiempo, mayor necesidad de comunicación y contactos más prolongados con los miembros del otro grupo.

La *distancia psicológica* es un concepto que comprende cuatro factores individuales de orden emocional: *el choque lingüístico* (frustración ante la imposibilidad de descifrar un gran número de mensajes), *el choque cultural* (shock que se produce al entrar en contacto con patrones de comportamiento y costumbres ajenas a su propio paradigma cultural), *la motivación*⁷ (deseo de realizar determinada acción) y *la permeabilidad del ego* (capacidad para dejarse influenciar por la otra cultura).

Como cita Pérez Valverde (1995), H. Douglas Brown (1980) considera el fenómeno del choque cultural como una de las muchas fases en el proceso de aculturación. Éste, en su fase inicial, se caracteriza por ser un período de placer y excitación por la novedad. El “choque cultural” se correspondería con el segundo paso, el cual emerge conforme el individuo siente la intrusión de cada vez más diferencias culturales en su propia imagen del yo. El tercer paso sería uno de recuperación gradual, en el cual coexisten sentimientos de empatía con la otra comunidad con ocasionales apariciones de reticencias. Todo el proceso emocional que un individuo

⁷ Dependiendo de su origen, la motivación puede ser externa o interna. Cuando el origen es interno, es decir, la originan las propias necesidades, la motivación se denomina intrínseca. Si el origen se debe a un deseo de recibir una recompensa exterior, la motivación será extrínseca. Desde el punto de vista sociolingüístico la motivación podría ser definida como el resultado de las razones que hacen que un alumno se esfuerce en adquirir una segunda lengua. También desde esta perspectiva podríamos establecer dos tipos de motivación: la integradora (deseo del alumno por integrarse en el grupo de los hablantes de la segunda lengua) y la instrumental (deseo por aprender la lengua por razones de tipo funcional o utilitario). Para lograr los mejores resultados en el aprendizaje de la segunda lengua lo ideal es una combinación de ambas.

tiene que pasar en su proceso de adquisición a la segunda lengua, va desapareciendo gradualmente hasta lograr la adaptación total, que supone la aceptación de la cultura y autoconfianza en la nueva persona que se ha desarrollado en esta cultura.

Schumann (1978d) asegura que estas variables psicológicas individuales de tipo afectivo cobran importancia cuando un individuo forma parte de un grupo que, según los factores de la distancia social, ni es particularmente favorable ni su situación es especialmente negativa en relación con la adquisición de la segunda lengua.

Schumann, teniendo en cuenta que las personas que formaron la muestra de su investigación poseían niveles lingüísticos muy similares en la primera etapa y que existían similitudes entre las dimensiones psicológicas y sociales del contexto de aprendizaje de Alberto y las condiciones a las que se asocia la pidginización⁸ (como simplificaciones lingüísticas) termina afirmando que los procesos que subyacen a la pidginización y a las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua, de forma natural, son análogos y universales.

⁸ El sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del *input* lingüístico al que se le ha expuesto, ha recibido diferentes nombres. El más conocido y usado es el término “interlengua”, empleado por Selinker en 1972. Parece haber sido utilizado por primera vez en 1935 por John Reinecke, distinguido especialista en pidgins y criollos, quien afirma que, en la mayor parte de los casos los distintos grupos de emigrantes utilizaban como medio de comunicación un dialecto improvisado que, como interlengua, tendía a convertirse en un habla más formal, pero imperfecta si se compara con la lengua estándar, hasta que, finalmente, esta lengua franca más o menos estandarizada pasaba a ser la primera lengua de todos los habitantes (John Reinecke, 1969: 115) (Cita extraída de Larsen-Freeman y Long, 1994: 63). Sin embargo, Schumann (1978c) opta por una definición más flexible: considera la pidginización como un proceso que no tiene necesariamente que resultar en un producto elaborado.

Con esta afirmación, Schumann (1978b) no quiere decir que los pidgins y la adquisición de la segunda lengua fueran iguales en las primeras etapas sino que en la producción de cada uno de ellos funcionaban los mismos procesos de simplificación y que el alcance de dicha simplificación dependerá de la distancia social y psicológica que separa al aprendiz, como miembro de un grupo y como individuo, de los hablantes de la lengua meta.

En cuanto al grado de expansión de las últimas etapas de la adquisición, Schumann sostiene que dependerá de las mismas variables sociales y psicológicas que en un principio producen la pidginización, aunque el valor de tales variables deberá volverse positivo.

Todas estas variables juntas integran un factor importante en la adquisición de la segunda lengua, que es la aculturación, entendido como el proceso de adaptación a la nueva cultura (Brown, 1980). Schumann (1978a: 34) afirmaba que la adquisición de la segunda lengua es sólo un aspecto de la aculturación y el grado de aculturación del aprendiz al grupo de la lengua meta controlará su nivel de adquisición.

Según Schumann (1986), existen dos tipos de aculturación: La primera es cuando el aprendiz está integrado socialmente en el grupo de la lengua meta y muestra apertura psicológica hacia la misma y el segundo, cuando está integrado socialmente y muestra apertura psicológica pero, además, de forma consciente o inconsciente, desea adoptar el estilo de vida y los valores del grupo de la lengua meta. En cualquiera de estos casos, la adquisición de la segunda lengua está asegurada. El primero de ellos es condición necesaria pero el segundo no es esencial, es decir, no es

imprescindible que el aprendiz sienta el deseo de ser como los hablantes del otro grupo para llegar a adquirir la lengua.

La hipótesis de la pidginización y el modelo de aculturación han sido muy productivos y, a raíz de estos estudios, se han producido muchas investigaciones y debates. Muchos de ellos se han centrado en ciertos procesos importantes de simplificación lingüística en el desarrollo inicial de la interlengua y en la posibilidad de que un gran grupo de factores sociales y psicológicos jueguen un papel muy importante en la adquisición de la segunda lengua. Por otra parte, los procesos de simplificación lingüística también han sido muy criticados por razones formales, conceptuales y empíricas.

De cualquier modo, lo que no se puede obviar es que las variables sociales y psicológicas que se estudian podrían ser un punto de partida muy importante para un modelo de aculturación a una nueva sociedad.

Como afirma Ruiz Bikandi (2000b: 100), todos los factores psicológicos, que se unen a las variables lingüísticas y cognitivas que intervienen en el proceso de adquisición, fueron identificados por Schumann con el fin de posibilitar la reducción de la distancia psicológica por medios colectivos y personales y parecen ser claves para no obstaculizar la adquisición de la segunda lengua, pues condicionan la exposición a la lengua y, en consecuencia, su aprendizaje.

2.4. Teorías cognitivas

Aunque ya hayamos hecho referencia a ellas a lo largo del capítulo en alguna ocasión, consideramos necesaria una reflexión más profunda sobre estas teorías por la importancia que actualmente poseen en los estudios sobre la adquisición de las segundas lenguas.

2.4.1. Características generales

Según O'Malley y Chamot (1990), la adquisición de una segunda lengua no puede ser bien entendida si no prestamos atención al modo en que se adquiere el conocimiento en general y cómo la información es almacenada en la memoria.

La teoría cognitiva, basada en estudios de Anderson (1980) y McLaughlin (1978 y 1987), enfatiza el papel del procesamiento mental interno que tiene lugar en el proceso de adquisición del conocimiento. Dicha teoría se centra en tres aspectos fundamentales del aprendizaje.

1. Cómo se aprende, es decir, cómo se adquiere el nuevo conocimiento.
2. Cómo se automatiza dicho aprendizaje.
3. Cómo el nuevo aprendizaje se integra en el sistema cognitivo ya existente del aprendiz.

1. En relación con la primera cuestión, Weinstein y Mayer (1986) afirman que el nuevo conocimiento se adquiere en dos etapas. En la primera, el aprendiz selecciona la información más relevante y la transfiere a su memoria a corto plazo. En la segunda etapa, parte de esa información será adquirida al ser transferida a la memoria permanente a largo plazo.
2. Esta información que ha sido transferida a la memoria a largo plazo, inicialmente no está disponible para ser usada en todas las condiciones de actuación sino que debemos tener en cuenta cómo se automatiza el aprendizaje. Para entenderlo hemos de reflexionar sobre la diferencia entre el procesamiento controlado y el automático y, por otra parte, entre el conocimiento declarativo y el procedimental.

Un amplio número de investigadores (Posner y Synder, 1975; Schneider y Shiffrin, 1977) distinguen entre operaciones mentales que realiza una persona sin esfuerzo y de forma automática de aquéllas que sólo pueden realizarse con una dificultad considerable y de forma lenta. Todo aprendizaje conlleva la automatización del conocimiento, es decir, que la información que inicialmente sólo puede ser usada a través de un proceso controlado y con gran esfuerzo por parte del aprendiz, pasa a ser usada de forma automática y espontánea. Esta automatización es necesaria porque la capacidad de procesamiento del aprendiz es limitada y necesita “liberar espacio” para seguir tratando la nueva información. De este modo, aumenta la eficacia del sistema.

Por otra parte, la distinción entre el conocimiento declarativo y el procedimental proviene de trabajos de Anderson (1980, 1983). El conocimiento declarativo guarda relación con el concepto de “saber algo”.

Como afirma Valcárcel *et al.* (1995: 83), este conocimiento es almacenado en la memoria a largo plazo en forma de unidades cognitivas de significado tales como redes proposicionales (asociaciones de significado entre elementos importantes de una oración), esquemas (unidades superiores de rasgos interconectados que definen un concepto) e imágenes. El conocimiento procedimental guarda relación con el concepto de “saber cómo”, por lo que hace referencia a la habilidad para realizar determinados actos. Hablando de adquisición lingüística, este conocimiento es considerado como la habilidad para entender y producir enunciados en una lengua determinada.

En relación con el proceso de aprendizaje, Anderson identifica tres etapas:

- La etapa cognitiva: Consiste en una actividad consciente e intensa por parte del aprendiz para dar sentido al nuevo conocimiento. Desde el punto de vista del lenguaje, en esta etapa la atención se centra principalmente en las nuevas formas lingüísticas con el fin de dotarlas de significado.

- La etapa asociativa: El conocimiento adquirido anteriormente empieza a ser utilizado procedimentalmente. La segunda lengua empezará a ser usada con fines comunicativos aunque aún se cometerán errores, pues el aprendiz sigue encontrando dificultad para usar la nueva información y centrará su atención en mejorar su habilidad lingüística y comunicativa a la vez que se irá reduciendo el esfuerzo de la primera etapa.

- La etapa autónoma: La actuación del aprendiz en la segunda lengua es prácticamente automática y muy similar a la del hablante nativo. Usará la lengua con fluidez y sin tener que pensar la regla lingüística o el vocablo apropiado para cada contexto.

Como se puede deducir, la diferencia entre el procesamiento controlado y el automático y entre el conocimiento declarativo y el procedimental guardan gran relación. Ambas nos informan de cómo el conocimiento nuevo se automatiza y de que los seres humanos poseemos habilidades limitadas de procesamiento de información, por lo que necesitamos automatizar la nueva información de forma rápida y fácil. Este proceso de automatización y la rapidez del mismo guardan estrecha relación con el estilo cognitivo y la competencia estratégica del aprendiz.

Esta teoría cognitiva difiere de otras teorías lingüísticas en relación con los conceptos de “atención” y “consciencia” en el proceso de aprendizaje lingüístico. De este modo, Krashen diferencia entre el conocimiento adquirido, como adquisición inconsciente del sistema lingüístico de la segunda lengua en un entorno natural; y el aprendido, como estudio consciente de las reglas de la segunda lengua en situaciones de aprendizaje formal. En la teoría cognitiva, se considera que el aprendiz es consciente del aprendizaje lingüístico en las primeras etapas de la adquisición de la segunda lengua y, conforme va logrando la competencia comunicativa, dicha consciencia va decreciendo. Por tanto la atención que el aprendiz presta en el proceso depende más de la etapa del aprendizaje que del entorno en que tiene lugar dicho aprendizaje.

3. El tercer aspecto de esta teoría se centra en cómo el nuevo aprendizaje se integra en el sistema cognitivo ya existente del aprendiz. Conforme el aprendizaje tiene lugar, el sistema de conocimiento existente es modificado con el fin de situar la nueva información (Karmiloff-Smith, 1986).

Como O'Malley y Chamot (1990) han apuntado, el problema con esta teoría reside en asumir que el conocimiento declarativo para la adquisición de una segunda lengua consiste esencialmente en el conocimiento de reglas gramaticales. En opinión de los mismos, para aceptar la teoría de Anderson, es necesario que el conocimiento declarativo se extienda a todas aquellas reglas individuales que los aprendices producen como resultado de su propia experiencia de aprendizaje las cuales reflejan la imperfección y la transitoriedad de sus interlenguas.

Gagné (1985) sugiere que un método más efectivo para aprender una habilidad tan compleja como es el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico, consiste en proporcionar al alumno oportunidades suficientes para practicar la lengua hasta que ésta llega a automatizarse, aunque previo a esta automatización el profesor ha de servir de modelo al alumno, proporcionándole el *input* necesario -en situaciones comunicativas- que, a su vez, sirva de retroalimentación al alumno. De este modo éste podrá corregir sus propios errores a través de la imitación y de la repetición como principios básicos en la adquisición de segundas lenguas. Así también lo considera Barrios Espinosa (1999) al hacer una defensa del aprendizaje memorístico como medio facilitador del aprendizaje.

Este marco del cognitismo es, actualmente, muy tenido en cuenta en toda intervención educativa y ha dado lugar a una serie de teorías y principios educativos fundamentales:

- Constructivismo de Piaget: Importancia de partir del nivel de desarrollo del alumno.
- El aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner: Asegurar la construcción de aprendizajes significativos que modifiquen los esquemas de conocimientos previos.
- El aprendizaje compartido y socializador de Vygotsky: Importancia del contexto como favorecedor del aprendizaje significativo.
- El aprendizaje mediado de Feuerstein: Establecer interacción entre el profesor y el alumno o bien entre compañeros, como mediadores de la cultura contextualizada.

2.4.2. El modelo de procesamiento de la atención de Barry McLaughlin

Como Ruiz Bikandi (2000b: 95) recoge en el capítulo dedicado a la adquisición de segundas lenguas, los trabajos de Barry McLaughlin y sus colaboradores (McLaughlin, 1987; McLaughlin, Rossman y McLeod, 1983) presentan una serie de ideas centrales con respecto a las dificultades que

tienen los aprendices para procesar una lengua, a la vez que explican la necesidad que tienen de reestructurar el conocimiento que van adquiriendo.

El modelo de McLaughlin distingue entre tipos de continuos que se interrelacionan en el aprendizaje de una lengua y que pueden explicar los distintos modos de aprender que se producen, entre otras razones, en función de la edad:

- *Procesos controlados y procesos automáticos*: cuando se aborda por primera vez una tarea, como es el aprendizaje de una segunda lengua, el proceso es controlado, la habilidad en su manejo es escasa y escaso es el número de elementos que se manejan. Estos procesos controlados duran cierto tiempo hasta automatizarse y durante los mismos la capacidad para manejar variables es limitada. Una vez automatizados, resultan relativamente permanentes. Los procesos automáticos son el resultado de la reestructuración de muchas variables, cuyos componentes se han articulado de tal modo que forman un esquema de acción complejo y elaborado.

Éste es el proceso que realizan los aprendices de segundas lenguas. Es decir, que a base de práctica y tiempo, el conocimiento controlado se convierte en automático y las habilidades en rutinas; de modo que se reduce la carga de procesamiento de la información. En esas rutinas se irán integrando nuevos conocimientos que, a su vez, se van automatizando y hacen que se produzcan importantes cambios en la interlengua. Estos cambios, que en principio son cuantitativos,

irán seguidos de otros cualitativos: el conocimiento se reestructura en la mente, se extraen leyes y se elaboran esquemas más complejos, a la vez que se desarrollan estrategias para recabar información o guardarla.

- *Atención focalizada o periférica*: se refiere al modo en que se consideran las formas (aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxicos, leyes discursivas, etc.) del lenguaje. La atención focalizada se centra en ellas, es un tipo de atención intencional y en ella el conocimiento se hace explícito. La atención periférica es incidental, tiene en cuenta las formas de la lengua, aunque no constituyen el centro de atención. El hablante está centrado en el mensaje, pero atiende a la elección adecuada de determinados términos o a su pronunciación, etc.

El aprendizaje de una segunda lengua en los niños suele consistir preferentemente en una atención periférica a las formas de la lengua, con control en los inicios y progresiva automatización. Ese mismo aprendizaje en los adultos suele partir de procesos controlados con atención focalizada y periférica que avanza hacia los automáticos.

2.5. Teorías interaccionistas

2.5.1. Características generales

Son teorías que recurren tanto a los factores innatos como a los ambientales para explicar el aprendizaje de la lengua, tanto la materna

como la segunda. Difieren mucho unas de otras: unas se inspiran en ideas que provienen del campo de la psicolingüística experimental y psicología cognitiva como, por ejemplo, Clahsen, Meisel y Pienemann (1983), Pienemann y Johnston (1987), McLaughlin, Rossman y McLeod (1983), McLeod y McLaughlin (1986), McLaughlin (1987, 1990). Otras encuentran su fundamentación en la Lingüística del habla y el análisis del discurso, como Hatch (1978), Hatch, Peck y Wagner-Gough (1979), Hatch, Flashner y Hunt (1986). Y, por último, una serie de trabajos de orientación funcionalista, que han ejercido gran influencia en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, como es la teoría funcional-tipológica de Givon.

2.5.2. La teoría funcional-tipológica de Givon

Un conjunto muy importante de investigaciones sobre la interlengua se ha inspirado en el trabajo de Givon (1979a, 1979b, 1981, 1983, 1984, 1985). Entre ellas podemos destacar los trabajos de Huebner (1985), Kelley (1983), Kumpf (1984), Sato (1988) Schumann (1986, 1987a, 1987b), Stauble y Schumann (1983) y Stauble (1984).

El objetivo de Givon era hacer una teoría unificada que diese cuenta de cualquier tipo de cambio lingüístico, incluida la adquisición. Partiendo de dicho objetivo, desarrolla un enfoque que se denomina “análisis sintáctico funcional tipológico”. Es “funcional” porque una de sus ideas básicas es que la sintaxis emana de las propiedades del discurso humano y es “tipológico” porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas (Givon, 1981).

Otra de las ideas que recoge en sus trabajos es que la interacción personal que se da en el discurso es el origen de la comprensión y producción del habla de la segunda lengua.

En conclusión, para Givón, tanto los hablantes como los sistemas lingüísticos pasan de un modo más pragmático de comunicación basado en el discurso, a un modo más sintáctico. Este proceso dirigido hacia la sintaxis actúa sobre una serie de rasgos contrastivos a través de las modalidades pragmáticas y sintácticas de la comunicación. Givón (1985) recoge estos rasgos de forma esquemática:

Rasgos del modo pragmático

Rasgos del modo sintáctico

- | | |
|---|--|
| a) Expresiones tema-comentario. | a) Expresiones sujeto-predicado. |
| b) Relaciones proposicionales por simple yuxtaposición o mediante conjunciones. | b) Relaciones proposicionales mediante mecanismos gramaticales (uso de adverbiales o relativas). |
| c) Habla lenta. | c) Habla rápida. |
| d) Contornos de entonación simples en expresiones cortas. | d) Contornos de entonación simples en expresiones largas. |
| e) Ratio más alta de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales simples. | e) Ratio más baja de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales compuestas. |
| f) Ausencia de morfología gramatical. | f) Presencia de morfología gramatical. |

Con respecto a esta oposición de los modos de comunicación pragmáticos y sintácticos, los resultados obtenidos hasta ahora en la investigación sobre la adquisición de la segunda lengua sugieren, según Larsen-Freeman y Long (1994: 251) que es pronto para juzgar hasta qué punto es necesario que los investigadores utilicen esta distinción para hacer un análisis funcionalista del cambio lingüístico. Además, las investigaciones sobre la adquisición tienden a centrarse en el nivel individual del aprendiz, por lo que no pueden asumir, como hace este enfoque, que haya una amplia variedad de mecanismos lingüísticos que vayan cambiando a lo largo del tiempo a través de la sintactización de una lengua. Para la teoría sobre la adquisición de la segunda lengua, sería deseable documentar la aparición de los citados mecanismos.

2.5.3. El modelo multidimensional

El modelo multidimensional de Pienemann, Johnston y Brindley (1988) ofrece una explicación de la segunda lengua desde la dimensión cognitiva, la emocional, la sociolingüística y la lingüística, intentando dar cuenta de cómo el aprendiz avanza en su proceso de adquisición de la lengua meta.

A. Dimensión cognitiva

Los aprendices manifiestan secuencias de desarrollo fijas en la adquisición de una serie de estructuras gramaticales, tales como el orden de palabra y algunos morfemas gramaticales. Cada etapa refleja el uso que

dicho aprendiz hace de las distintas combinaciones de tres estrategias de procesamiento de habla (Clahsen, 1981, 1984, 1987).

Clahsen (1981, 1984), basándose en investigaciones sobre procesamiento de habla y memoria en la lengua materna, identifica tres estrategias (recogidas en Ruiz Bikandi, 2000b: 98):

- a) Estrategia de orden canónico. Son las que se dan en la primera etapa. En ella, los hablantes ordenan los elementos de la oración reflejando el orden semántico, el orden de la acción (agente-acción-objeto, agente-locativo, etc.). Puede haber movimientos dentro de esos lugares en la oración pero nunca cambios de lugar.
- b) Estrategia inicio-final. Un elemento del final de la oración puede trasladarse al principio y viceversa, pero nunca uno del medio puede moverse al principio o final.
- c) Estrategia de oración subordinada. Se evita mover elementos en las oraciones subordinadas.

Estas estrategias limitan las posibilidades de procesamiento del *input* y se aplican de forma progresiva y controlada. Pienemann *et al.* (1988) describen cinco fases diferentes en el aprendizaje de las lenguas, como resultado de la aplicación de las estrategias citadas. El paso por cada una de esas fases es obligado, es decir, el aprendiz no podrá saltarse ninguna puesto que cada una de ellas depende de la disposición de las estrategias del procesamiento de las etapas anteriores más otra que hay que añadirle.

Según Larsen-Freeman y Long (1994: 254), el desarrollo, es decir, el paso por cada una de las etapas de la interlengua, consiste en un cambio de estrategias o en la progresiva eliminación de las restricciones que éstas imponen al proceso.

Por otro lado, el orden de adquisición marcado por estas estrategias parece ser universal, por lo que el contexto de adquisición, es decir, tanto si se trata de la lengua materna, como de una extranjera o una segunda, no debe afectar a las secuencias de desarrollo. De este modo, estructuras lingüísticas que parecen distar en el grado de complejidad aparecerán al mismo tiempo porque son resultado de la aplicación, por parte del aprendiz, del mismo tipo de estrategias en un momento dado.

B. Dimensión sociopsicológica

La orientación sociológica del aprendiz varía en una escala que va desde la orientación segregadora hasta la integradora. La primera se caracteriza por la falta de interés en mantener contactos con nativos. La razón de esa falta de interés puede ser que el aprendiz no desea ser integrado, culturalmente hablando, puede ser la ausencia de motivación instrumental o bien una discriminación de los nativos hacia el aprendiz. La orientación integradora se caracteriza por un deseo de aproximación e identificación con el grupo de la segunda lengua, lo que le hará tener una actitud más positiva hacia dicho grupo, o bien por una motivación instrumental.

Entre los alumnos, podemos encontrar una gran variedad a la hora de manejar su segunda lengua, de realizar sus tareas de aprendizaje y de

generalizar reglas. Dentro de esta variedad, encontramos los que priman la corrección, llamados normativos, y los que prestan más atención a la eficacia comunicativa, son los simplificadores. Estas orientaciones del alumno pueden variar con el paso del tiempo y son independientes de la etapa del desarrollo.

Tanto los alumnos normativos como los simplificadores presentan dos tipos de simplificaciones en sus interlenguas:

1. La simplificación restrictiva, que supone la omisión de varios elementos gramaticales obligatorios pero comunicativamente redundantes (Por ejemplo, *Peter read book o *Peter leer libro).
2. La simplificación elaborada, que implica la producción en exceso de tales elementos (He *wented: “Went” es el pasado del verbo irregular “go” y, por otro lado, el morfema “-ed” es la terminación del pasado de cualquier verbo regular).

Según las investigaciones llevadas a cabo por los miembros del grupo ZISA (Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter), cuyo proyecto estuvo dirigido por Jurgen Meisel y fue realizado principalmente en la Universidad de Hamburgo a finales de los sesenta, el primer tipo de simplificación, la restrictiva, es más común en los aprendices con orientación segregadora y la segunda, la simplificación elaborada, en alumnos con orientación integradora.

C. Dimensión lingüística

Ciertos rasgos gramaticales se adquieren en una clara secuencia, de igual modo que se adquiere el orden de los elementos que componen la oración. Estas secuencias se observan en todos los hablantes.

Debemos hacer una distinción entre morfemas “locales” y “no locales” para predecir su adquisición. Son morfemas locales aquéllos que actúan aisladamente, por ejemplo, la “-s” de plural en inglés, que sólo afecta al nombre dentro de un sintagma nominal. Los no locales son los que actúan en más de un constituyente del mismo sintagma, por ejemplo, la “-s” del plural en castellano, que afecta tanto al artículo como al nombre y al adjetivo.

Las estrategias de procesamiento del habla, comentadas anteriormente, juegan un papel muy importante en el dominio de estos aspectos.

Aunque aún es pronto para juzgar la validez del modelo multidimensional, no se le pueden negar importantes contribuciones teóricas y metodológicas al estudio de la adquisición de la segunda lengua, intentando explicar cómo se produce la adquisición de la misma.

De esta teoría podemos deducir que el proceso que seguirá el alumno para la adquisición de una segunda lengua puede ser predecible si analizamos los movimientos que las diferentes estructuras lingüísticas exigen. Si a ello unimos el análisis de las formas que los alumnos pueden llevar a cabo en cada etapa de su interlengua, los profesores podríamos

orientarnos sobre qué tipo de unidades y estructuras debemos trabajar con cada alumno y en qué momento, acomodando nuestra enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos.

Otra aportación positiva de este modelo ha sido el intento de unir los factores contextuales, que incluyen las variables sociales y psicológicas, a procesos lingüísticos internos en forma de estrategias de simplificación y procesamiento, tratando de explicar cómo dichos factores interactúan con los mecanismos cognitivos para producir hechos metalingüísticos claramente especificados (Larsen-Freeman y Long, 1994: 264).

Por último, otros aspectos importantes del modelo multidimensional son su capacidad para explicar los datos de forma empírica y su poder predictivo. De este modo, Pienemann (1985) afirma que los aprendices sólo se beneficiarán de la enseñanza cuando ésta se imparta en el momento apropiado ya que las habilidades y estructuras que en ese momento se tengan pueden definirse lingüísticamente en función de sus etapas de desarrollo. De igual modo, los profesores podremos hacer un diagnóstico e identificar diferentes clases de errores y sus posibilidades de corrección.

3. Conclusión

Según Larsen-Freeman y Long (1994: 269), entre teorías, perspectivas, metáforas, hipótesis y afirmaciones teóricas sobre la adquisición de la segunda lengua, podemos contar hasta cuarenta. Con frecuencia unas se superponen a otras, aunque también presentan aspectos originales. Las diferencias residen, generalmente, en su área de aplicación o

aspectos que tratan, tipo de datos sobre los que deben dar cuenta y grado de abstracción de sus postulados.

La primera diferencia entre ellas, su área de aplicación, parece ser clara para cada uno. Así, la teoría de la monitorización de Krashen trata de explicar cualquier tipo de adquisición de segunda lengua, el modelo de aculturación de Schumann se limita a la adquisición natural de una segunda lengua, el modelo de procesamiento de la información trata de explicar la mente humana como un sistema de procesamiento funcional equivalente al de los ordenadores y el modelo multidimensional sólo se ha ocupado, hasta ahora, de la morfología y sintaxis.

En relación con el segundo aspecto, tipo de datos sobre los que deben dar cuenta, los resultados obtenidos y el proceso llevado a cabo para la obtención de los mismos, hacen que una teoría sea más o menos rigurosa. El modelo multidimensional, como dijimos anteriormente, parece ser el más riguroso por su capacidad para explicar los datos de forma empírica.

Por último, con respecto a las diferencias en el grado de abstracción, Larsen-Freeman y Long (op. cit.: 270) mantienen que es mejor una teoría de mayor alcance porque puede aplicarse a un mayor número de problemas, es decir, es más generalizable, aunque también es cierto que la mejor teoría es la más simple, la que hace menos distinciones y emplea menos premisas.

Podemos concluir diciendo que todos estos estudios son relativamente recientes y que hace falta tiempo para que todos ellos puedan ir perfeccionándose y podamos ir seleccionando lo más correcto y adecuado de cada uno, a través de diferentes investigaciones, o bien que todos ellos se

vayan concretando en una buena teoría sobre la adquisición de la segunda lengua. En este sentido, Vez Jeremías (2002: 143) considera que:

En la actualidad nos encontramos ante una situación de consenso que bien podríamos caracterizar por el abandono progresivo de un paradigma de didáctica lingüística más descriptiva y centrado en el conocimiento de una lengua como sistema a favor de una creciente instalación en un nuevo modelo de Didáctica de las Lenguas y la cultura que apunta hacia su valor como hecho social, como semiótica social.

Teniendo en cuenta el objetivo central de nuestra investigación, centrado en los resultados del aprendizaje, consideramos necesaria la revisión realizada a las teorías más significativas sobre la adquisición de las segundas lenguas, pues ellas son las que deben informarnos y orientarnos sobre cómo se adquiere el conocimiento lingüístico y, por consiguiente, cómo podemos intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera con el fin de mejorar los resultados obtenidos por nuestros alumnos al final de dicho proceso.

CAPÍTULO 3

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1. Introducción

Los estudios realizados sobre la adquisición de una segunda lengua, expuestos en el capítulo anterior, han servido, entre otras cosas, para que los investigadores propongan modelos de aprendizaje. Los marcos de referencia de dichos modelos han sido muy útiles para conocer los factores y variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y las relaciones que se establecen entre ellos. Ejemplos de tales modelos son los propuestos por Gardner (1975, 1979), Schumann (1976), Swain (1977), Bialystok (1978) y Naiman *et al.* (1978).

Estos modelos no son idénticos y las diferencias entre los mismos se deben a la importancia que las distintas investigaciones han concedido a cada uno de los factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. Pero, a pesar de esas diferencias, lo cierto es que hay acuerdo entre

los diferentes investigadores a la hora de determinar los factores esenciales y las interacciones entre los mismos.

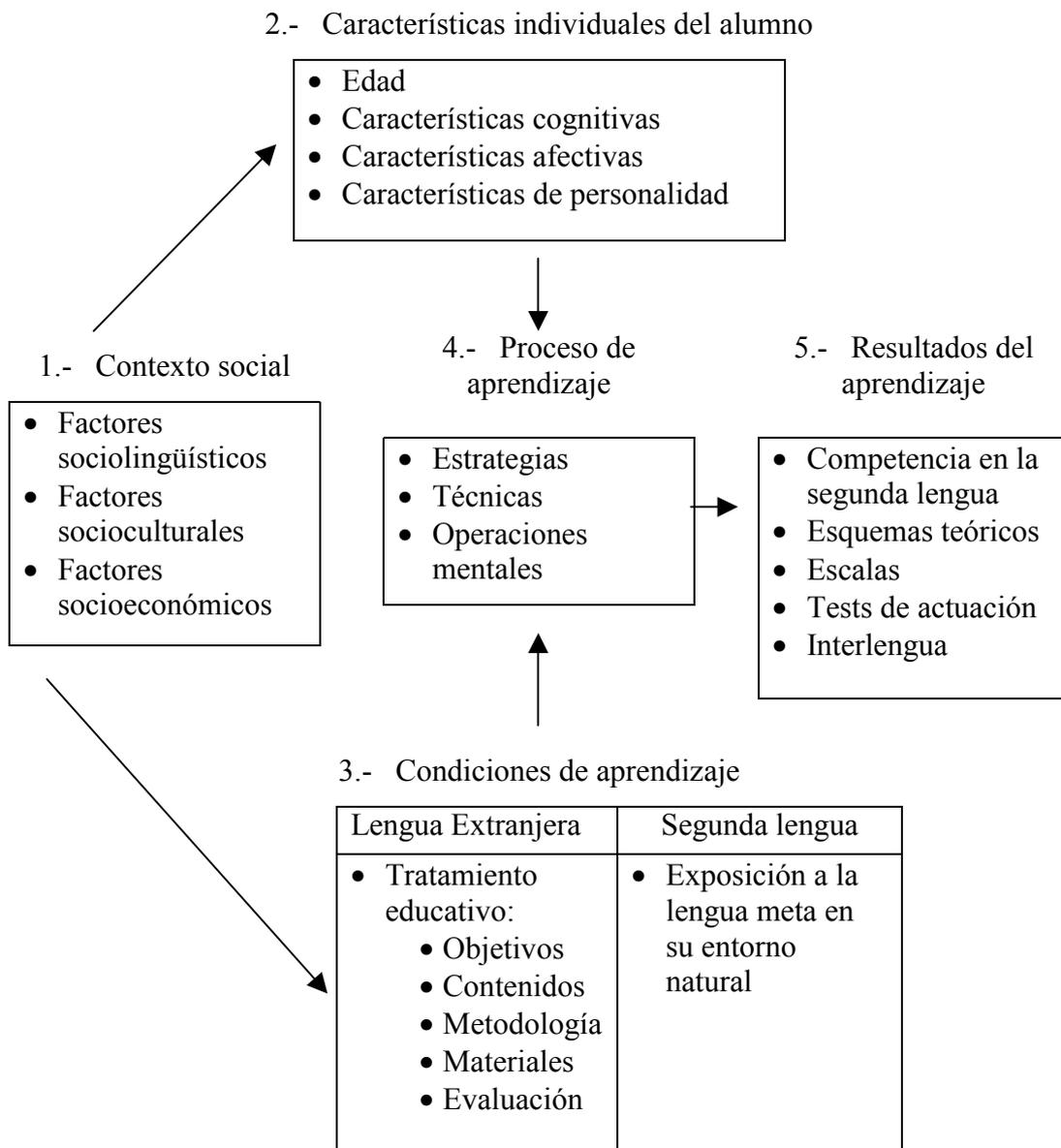
Algunos términos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua como son “competencia”, “habilidad”, “motivación”, “contexto de aprendizaje”, etc. presentan grandes dificultades a la investigación empírica por ser difíciles de definir y, además, la tarea se complica en la práctica por ser difíciles de medir o evaluar.

En general, podemos decir que el proceso de aprendizaje en sí mismo es difícil de aprehender y, al mantener una relación muy estrecha los diferentes factores que intervienen en el mismo, el estudio de cada uno de ellos de modo independiente se hace muy difícil, incluso imposible.

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos al tratar el tema de la adquisición de una segunda lengua es la cuestión de la diferencia de resultados, es decir, conocer el porqué unos alumnos adquieren la lengua fácilmente mientras que otros sólo consiguen resultados muy limitados y, además, con un gran esfuerzo. Son muchas las razones que se han dado para tratar de explicar estas diferencias en los resultados y gran parte de éstas se deben a diferencias individuales, aunque tampoco se pueden negar otros factores tales como el *input* o las variables de enseñanza. En esta línea, Selinker (1972: 213) afirma que *no se puede aceptar una teoría de aprendizaje de segundas lenguas que no reserve un lugar prioritario a las diferencias entre aprendices.*

2. Factores esenciales que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y relaciones entre los mismos

Stern (1983: 338) recoge, en forma de diagrama, los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y las relaciones que existen entre ellos, y que han dado lugar a los diferentes modelos de aprendizaje a los que aludíamos anteriormente.



Nos encontramos con cinco grupos de variables. La primera es el contexto social, que determina tanto las características individuales del alumno como las condiciones de aprendizaje. Esas tres variables, a su vez, determinan el proceso de aprendizaje, entendido como el conjunto de estrategias y técnicas empleadas por el alumno, las cuales implican una serie de operaciones mentales conscientes e inconscientes que se realizan en todo el proceso de aprendizaje.

El problema que el proceso de aprendizaje siempre ha planteado es el cómo estudiar esas estrategias y técnicas. Stern (1983: 339) sugiere que una solución podría ser extrayendo diferencias de conducta entre una persona que aprende una lengua en un contexto escolar frente a otra que lo hace sólo estando en contacto con la lengua meta y sus hablantes. Otro modo podría ser haciendo un análisis introspectivo de cada persona: objetivos, estrategias, técnicas, pensamientos y sentimientos de esa persona hacia la segunda lengua y pasos o etapas que considera necesarios para su aprendizaje. También podrían realizarse estudios experimentales u observacionales de procesos cognitivos implicados, tales como atención, discriminación, imitación, memoria, ensayo, prohibición, relación, imaginación, comparación, formulación de hipótesis, inferencias, generalizaciones, verificación o planificación. Tampoco deberíamos olvidar la importancia de explorar los fenómenos concomitantes de los factores motivacionales y afectivos del proceso de aprendizaje, por ejemplo, persistencia, alegría, frustración, humor, etc.

Todos estos estudios, propone Stern, podrían ser realizados tanto longitudinal como transversalmente. De ese modo, se podrían obtener diferentes tipos de datos dependiendo de si los individuos están en proceso

de aprendizaje o no o de si son del mismo grupo o no. Esto, además de ayudarnos a conocer las estrategias y técnicas utilizadas por los hablantes en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua, nos ayudaría a seguir conociendo diferencias individuales.

Hasta ahora, todos los estudios realizados sobre el proceso de aprendizaje se han basado únicamente en los resultados obtenidos por los alumnos, que es lo que constituye el último paso del proceso de aprendizaje y el objetivo prioritario en la enseñanza de una segunda lengua. Por tanto, este último aspecto constituye el foco de atención de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, profesores, padres, aquellos que desarrollen teorías sobre la adquisición o el aprendizaje de la segunda lengua, los que desarrollan programas educativos, planes de estudios, etc.

Comentaremos a continuación cada uno de los factores citados y los diferentes aspectos relacionados con los mismos.

2.1. Contexto social

Al hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje y hacer referencia al contexto social, nos referimos a una serie de factores sociales que ejercen gran influencia en el aprendizaje de las lenguas. Desde esta perspectiva, el contexto social es entendido no como algo externo al hablante sino como la percepción que el alumno tiene del mismo, es decir, su experiencia e interpretación del mismo, las influencias que éste ejerce sobre las actitudes y motivaciones del alumno y cómo los factores sociales afectan al

aprendizaje de una lengua y a las condiciones del proceso de dicho aprendizaje.

Estos factores y las relaciones entre ellos han sido estudiados en numerosas investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas. Así, por ejemplo, Carroll (1967, 1969) señala que para realizar una investigación sobre la enseñanza de la lengua, se han de tener en cuenta los siguientes factores sociales: factores lingüísticos, es decir, características de la lengua meta en comparación con las de la lengua materna; factores socioculturales relacionados con la motivación tales como el estatus social de la primera y segunda lengua, el valor instrumental de la segunda lengua, sus valores culturales y factores políticos relacionados con la misma; y otros factores que guardan relación con las oportunidades sociales y educativas.

También Schumann (1978a) desarrolló una teoría, el modelo de aculturación (comentada en el capítulo anterior), en la que explica las diferencias de percepción social entre grupos e individuos ante el aprendizaje de una segunda lengua, según sea deseado o no dicho aprendizaje. Para este autor, la diferencia estriba en la percepción que cada grupo tiene del otro y de sus lenguas. Así, los miembros de grupos con un alto estatus social tienden a no aprender las lenguas de otros grupos cuyo estatus sea más bajo. De igual modo, un grupo minoritario que se vea a sí mismo como grupo subordinado tenderá a adoptar estrategias de integración. Si esa integración consigue un nivel en el que los miembros del grupo abandonan su estilo de vida y valores, diremos que han sido asimilados. Si, por el contrario, se niegan a aceptar la cultura del grupo dominante, se mantendrán en un estado de conservación de su propia

cultura. Por último, si el grupo tiene una actitud positiva tanto hacia su propia cultura como hacia la cultura meta, se producirá una adaptación.

Con relación al aprendizaje de una segunda lengua, sólo en el caso de la asimilación podemos predecir que la adquisición será total. Tratándose de la adaptación, se podrá obtener un buen dominio de la lengua meta pero no será igual en todos los casos. Y únicamente en circunstancias de conservación podremos decir que la adquisición de la segunda lengua no llegará a producirse.

En conclusión, podemos afirmar que el dominio social ejerce una gran influencia en el deseo del individuo por aprender una segunda lengua.

Según Stern (1983), el contexto social puede ser analizado según varios factores que afectan a la enseñanza de la segunda lengua. Entre ellos distingue entre factores lingüísticos, socioculturales, históricos/políticos, geográficos, económicos/ tecnológicos y educativos. Aunque todos ellos pueden ejercer una gran influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua, no todos la ejercen al mismo tiempo, pues, en determinados contextos, algunos pueden no ser operativos.

2.1.1. Factores lingüísticos

El factor más obvio con relación al aprendizaje de una lengua es la situación lingüística de la misma. Hay países o regiones que desde el punto de vista lingüístico son homogéneos, como es el caso de Alemania o Francia. Esta situación presenta aspectos muy positivos en lo referido a la enseñanza de la lengua: la homogeneidad lingüística dentro del aula y,

como consecuencia, los problemas lingüísticos que presenten los alumnos serán muy similares. Pero también podemos encontrar aspectos negativos como puede ser el rechazo a sociedades multiculturales y al aprendizaje de otras lenguas diferentes a la primera o nativa.

Otras situaciones son más complejas. Así, por ejemplo, en India, la segunda lengua se aprende en un contexto sociolingüístico de muchas lenguas y dialectos. Esta situación también presenta aspectos positivos y negativos. Tiene de positivo que los alumnos poseen gran experiencia con relación a la adquisición de lenguas por encontrarse en contacto con otras dentro de su entorno, por lo que su actitud hacia el aprendizaje de las mismas será positiva. El aspecto más negativo es la variedad lingüística con la que nos encontraremos dentro del aula, lo cual puede dificultar el proceso de enseñanza.

Otro aspecto lingüístico a tener en cuenta es la relación entre la lengua materna y la segunda lengua, pues la distancia lingüística y cultural entre ambas conlleva una serie de problemas para el aprendizaje.

La mayor parte de las lenguas europeas mayoritarias, como son el inglés, francés, alemán, ruso, italiano y español, comparten aspectos culturales y lingüísticos que se reflejan en sus gramáticas y léxico. Sin embargo, una lengua oriental –chino, japonés, tailandés, hindú- presenta rasgos culturales y lingüísticos muy diferentes con respecto a las lenguas europeas. Desde el punto de vista del aprendizaje de la segunda lengua, a un europeo le resultará mucho más fácil aprender una lengua de las que pertenecen a su grupo que una oriental por encontrar en ella una serie de rasgos culturales y lingüísticos con los que ya está familiarizado.

Aun así, el hecho de que dos lenguas compartan similitudes tampoco es garantía de que esas lenguas puedan ser fácilmente aprendidas. Como afirma Carroll (1975: 185) es muy dudoso que la lengua materna sea un factor decisivo en el aprendizaje de la segunda lengua.

2.1.2. Factores sociales y culturales

Los diferentes grupos que constituyen una sociedad –grupos sociales, étnicos, culturales, religiosos y profesionales- junto al tipo de organización social existente en la misma son también factores que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua.

Las diferencias lingüísticas, socioeconómicas y socioculturales que existen entre diferentes agrupaciones sociales han de tenerse muy en cuenta, pues pueden dar lugar a diferentes actitudes hacia determinadas lenguas o dialectos, hacia el bilingüismo y hacia el aprendizaje de una segunda lengua.

Razones económicas, políticas o culturales pueden hacer que una lengua determinada sea tenida, socialmente, en alta o baja estima. Esta consideración social puede ejercer gran influencia en los alumnos, quienes al iniciar sus estudios de una segunda lengua ya tienen una idea preconcebida de dicha lengua. Esta idea previa, derivada de la sociedad en la que viven, les hará mantener una actitud más o menos positiva hacia dicho aprendizaje y, a su vez, esa actitud influirá en su motivación. En este sentido Stern y Cummins (1981: 209-212) recogen una serie de investigaciones las cuales atribuyen una gran importancia a la influencia de

las relaciones interétnicas sobre las actitudes etnolingüísticas y sobre el aprendizaje de idiomas.

La relación entre factores socioeconómicos y socioculturales no es, en cambio, tan evidente. Determinados estudios sobre el tema sí han encontrado relaciones muy claras entre ambos factores pero otras veces éstas no eran tan obvias. Por ejemplo, en un estudio realizado por *IEA (Internacional Association for the Evaluation of Education Achievement)* sobre el francés, se afirma categóricamente que el estatus socioeconómico del alumno como tal no es relevante en los resultados obtenidos en lengua extranjera (Carroll, 1975:213). Por otro lado, en el estudio realizado en Gran Bretaña *Primary French in the Balance* (Burstall *et al.*, 1974) consideran que existe una gran relación entre los logros obtenidos en el aprendizaje de la lengua francesa, como segunda lengua, y el estatus socioeconómico de los padres de los alumnos. La investigación se lleva a cabo con alumnos de Primaria y de ambos sexos y los resultados revelan que aquellos que obtuvieron una calificación alta en *Listening, Reading y Writing* pertenecían a familias de alto estatus social y económico, y que, por el contrario, los que obtuvieron calificaciones más bajas eran alumnos cuyas familias tenían un estatus social y económico bajo. (op. cit.: 24). Esta asociación refleja diferentes actitudes sociales hacia el aprendizaje del francés según las clases sociales de la sociedad británica, lo cual, indirectamente, afecta a los resultados de los alumnos.

2.1.3. Marco histórico y situación política nacional o internacional

La elección de determinadas lenguas para formar parte del currículum escolar, y como consecuencia la importancia que se le concede a la misma y a su aprendizaje, viene determinada, en muchas ocasiones, por fuerzas históricas y políticas nacionales o locales. Esta es la razón por la que determinadas lenguas han tenido gran importancia en determinados momentos históricos. Por ejemplo, en España, el francés era la única lengua extranjera que se estudiaba en los colegios hasta que se impuso el inglés. Éste fue el único idioma extranjero del currículum de primaria y secundaria durante mucho tiempo y, actualmente, la lengua francesa suele formar parte del currículum de secundaria como materia optativa. Este panorama puede cambiar en un futuro próximo debido a que toda Europa comienza a apostar por una educación plurilingüe.

Otro ejemplo podría ser el alemán. Ésta fue una lengua muy estudiada antes de la I Guerra Mundial pero, por razones políticas, pasó a quedar eclipsada durante la II Guerra Mundial.

Estos ejemplos muestran los cambios de actitudes de unos países hacia otros dependiendo del prestigio social y del poder que éstos posean en determinados periodos históricos.

2.1.4. Aspectos geográficos

La distancia geográfica entre comunidades lingüísticas es otro factor muy relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que

condiciona la lengua que los estudiantes de un país determinado tienen que estudiar. Por ejemplo, en Francia que limita con Alemania al noreste, con Italia al sureste, con España al sur y con Gran Bretaña al noroeste, el alemán suele ser la segunda lengua más estudiada en el noreste de Francia, el italiano en el sureste, el español en el sur y el inglés en el norte y oeste.

Sin embargo, actualmente, gracias a las facilidades de comunicación que nos ofrecen las nuevas tecnologías, esa distancia geográfica, en cierto modo, ha desaparecido.

Donde sí encontramos una clara diferencia es entre aquellas situaciones en las que la segunda lengua es usada en el entorno del alumno y aquellas otras en las que la segunda lengua es usada por una comunidad de hablantes que se encuentra muy distante del entorno inmediato del alumno. De aquí, como ya comentamos, la diferencia entre “segunda lengua”, en el primer caso, y “lengua extranjera” en el segundo.

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuando la segunda lengua es usada en el entorno, tanto profesores como alumnos encontrarán situaciones reales e inmediatas para usar la lengua, por lo que el entorno social servirá de apoyo a la enseñanza. En el caso de la lengua extranjera, esto no sucede y esa carencia deberá ser compensada por otras medidas pedagógicas especiales.

En general podemos decir que la distancia geográfica tiene menos importancia como tal en el aprendizaje de una segunda lengua que la percepción que de esa lengua tengan alumnos y profesores, la cual suele

estar influenciada por suposiciones culturales y sociolingüísticas presentes en la comunidad del alumno y del profesor.

2.1.5. Desarrollo económico y tecnológico

Los factores económicos y tecnológicos son también importantes en el análisis del medio social desde dos puntos de vista. Por un lado, el aprendizaje de una lengua puede ser necesario para el desarrollo económico y, por otro, la adquisición de habilidades tecnológicas puede depender del conocimiento que de esa lengua se posea. Esta es la razón por la que, en determinados países, el inglés, como segunda lengua, sea un requisito para las prácticas científicas y tecnológicas.

Por otra parte, no debemos olvidar que en cualquier país el hecho de apostar por el aprendizaje de otras lenguas supone una gran inversión, y esto sólo se podrá hacer a costa de otras necesidades educativas. En las sociedades industrializadas, la enseñanza de lenguas se caracteriza por tener abundancia de materiales y buena dotación de medios audiovisuales que facilitan el aprendizaje. En cambio, países en vías de desarrollo no están capacitados para adquirir estos materiales y medios, por lo que su tecnología es mucho más simple y sus materiales, escasos.

2.1.6. Marco educativo

Las circunstancias que rodean el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua pueden ser muy variadas desde el punto de vista de la política educativa. Una de ellas puede ser el tema relacionado con la edad a la que se inicia la educación obligatoria en diferentes países y el periodo

que ésta cubre. Lewis y Massad (1975) afirman que la edad de inicio puede variar entre los cinco y los ocho años y que el periodo de educación obligatoria oscila entre cuatro y nueve años.

Otra circunstancia es la forma en la que distintos países organizan sus estudios. Algunos distinguen entre *elementary/primary and secondary schools* mientras que en otros, como Suecia, no existe tal diferencia entre colegios de Primaria y Secundaria hasta los dieciséis años. Entre los países que sí establecen esa diferencia, también existen desigualdades a la hora de establecer la edad a la que termina la Educación Primaria y comienza la Secundaria.

Por otra parte, la mayoría de los países distinguen especialidades en Secundaria. Las más comunes son programas académicos (estudios clásicos, humanísticos y científicos) o bien programas vocacionales (técnico, empresarial, etc.). El número de horas que se dedica al desarrollo de dichos programas también varía pero, en general, los académicos son más amplios que los vocacionales.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, también existen muchas diferencias: edad en la que se inicia el aprendizaje, horas dedicadas a dicha enseñanza, número de lenguas extranjeras que es obligatorio estudiar, etc.

Para concluir, podemos decir que, desde el punto de vista de la enseñanza/ aprendizaje de una segunda lengua, el concepto de contexto social puede ser de gran importancia. Primero, porque la lengua ha de ser tratada en su contexto social pero, además, es muy importante relacionar la

lengua con la sociedad porque las lenguas son aprendidas y enseñadas con el fin de establecer contactos y mantener la comunicación con otros a pesar de las diferencias lingüísticas de los interlocutores. Por último, la enseñanza de lenguas puede ser considerada como una intervención deliberada en las relaciones etnolingüísticas, la cual puede ser planeada para que contribuya al desarrollo de sociedades plurilingües.

2.2. Características individuales

Existe un gran número de variables relacionadas con las características individuales del alumno que, en la actualidad, se consideran como determinantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Entre ellas podemos citar la edad, el sexo, variables cognitivas (aptitud para el aprendizaje en general y, en particular, para el aprendizaje de lenguas; experiencias previas en el aprendizaje de otras lenguas, etc.), factores afectivos (actitudes y motivación) y factores de personalidad (autoritarismo, etnocentrismo, tolerancia, prejuicio, estereotipos, maquiavelismo, anonimia, empatía, introversión, extroversión, shock y stress cultural, etc.).

Aunque todas las variables son temas ampliamente discutidos desde hace mucho tiempo, lo cierto es que aún hoy no tenemos teorías claras y consensuadas desde la perspectiva psicológica ni la pedagógica. A pesar de ello, no se pueden obviar.

Pasaremos, por tanto, a comentar las variables individuales consideradas más influyentes en la adquisición de una segunda lengua.

2.2.1. La edad

La cuestión sobre la edad óptima para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua, tanto en el aula como en un contexto natural, y si ésta afecta a la adquisición de la misma ha sido muy debatida.

Durante siglos se ha creído que los niños aprenden con más facilidad que los adultos una segunda lengua. Ésta fue la razón por la que algunos educadores como Erasmus, Montaigne o Locke se mostraron a favor de comenzar su aprendizaje a una edad temprana.

Esta teoría se vio reforzada durante los años cincuenta y sesenta. Así, en 1959, el neurofisiólogo Penfield (Penfield and Roberts, 1959) argumenta que los años previos a la pubertad son cruciales para el aprendizaje de lenguas. Para llegar a esa afirmación se basa en la observación de niños con lesiones cerebrales que afectan a áreas del lenguaje y quienes, en su opinión, recuperan el lenguaje con más facilidad y rapidez que un adolescente o un adulto. Partiendo de dicha observación, Penfield afirma que el cerebro de un niño es mucho más receptivo en el desarrollo de los mecanismos lingüísticos que el de un adulto.

Durante los años sesenta, esta teoría fue de nuevo apoyada por las teorías nativistas sobre la adquisición de la lengua materna. Así Lennenberg (1967), al igual que Penfield, considera que los años anteriores a la pubertad es un periodo biológicamente activo para el desarrollo lingüístico. Para realizar dicha afirmación se basa en sus estudios neurofisiológicos y en la observación de que los dos hemisferios del cerebro no adquieren la

lateralidad o especialización de funciones que caracteriza el cerebro del adulto hasta la adolescencia.

Posteriormente, esta teoría fue cuestionada al evidenciarse que la lateralidad del cerebro tiene lugar mucho antes: Krashen (1973, 1975, 1981) mantiene que es a los cinco años de edad y que, además, la falta de lateralidad no implica una pérdida de habilidades. De igual modo, Klaus Vogel (1995: 148), tras revisar los criterios de tipo neurológico utilizados en las investigaciones de Penfield y Lennenberg, concluye que la edad no es variable susceptible de modificar radicalmente la calidad del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Bastante más aceptada fue la teoría de Schumann (1975) para explicar las diferencias entre la adquisición de la segunda lengua antes o después de la pubertad. Éste mantiene que los niños adquieren la segunda lengua antes debido a la mayor permeabilidad social y emocional que presentan ante la influencia de las lenguas.

Otras teorías bien aceptadas son las de Rosansky (1975) y Krashen (1981) quienes, basándose en el constructivismo de Piaget y sus estadios del desarrollo intelectual, afirman que el periodo crítico para el desarrollo lingüístico es el que se encuentra después del estadio sensoriomotor (que llega hasta los dos años) y antes del de las operaciones concretas (propio de la adolescencia). En la misma línea, Larsen-Freeman y Long (1994) opinan que, igual que sucede en la adquisición de la lengua materna, parece haber un periodo crítico sensible a la adquisición de la segunda lengua que tendría su colofón a los diez años.

Frente a estas posturas que defienden que el aprendizaje de la segunda lengua ha de iniciarse a una edad temprana, encontramos otras que mantienen que tanto un niño como un adulto pueden aprender con éxito una lengua y que la edad no afecta al resultado (Genesee, 1976, 1988). En esta misma línea se mantienen otros que consideran que, a pesar de la ambigüedad de los datos, parece que los adultos pueden estar en desventaja sólo en algunos niveles, especialmente en fonología (Hatch, 1983 y McLaughlin, 1984). Rod Ellis (1994: 492) concluye que, pese a que los niños pueden alcanzar niveles más altos en pronunciación y gramática, el único factor beneficiado por la edad temprana puede ser la adquisición de la pronunciación.

Otros, por el contrario, consideran que a mayor madurez cognitiva y mayor experiencia, la adquisición será mejor. En apoyo a esta idea encontramos a Ausubel (1964: 421) quien afirma que, aunque parece que los niños superan a los adultos en el plano fonológico, también es cierto que, al principio, su ritmo de aprendizaje es más lento que el de un adulto en igualdad de condiciones de aprendizaje. Y, como añaden Larsen-Freeman y Long (1994), los adultos superan a los niños en relación con la sintaxis, así como en su mayor capacidad para negociar el significado y, como consecuencia, lograr mejor *input* (recogido en Ruiz Bikandi, 2000b: 84).

Recogemos las palabras de Stern (1983: 366) sobre este tema. Este autor considera que hay una cuestión que debe ser resuelta antes de determinar la edad óptima y es identificar los rasgos que caracterizan los procesos de aprendizaje de la segunda lengua a diferentes edades con el fin de dar razones objetivas a favor o en contra de unas y otras opiniones. Para

él, todos los debates mantenidos hasta la fecha han sido superficiales y no han servido de apoyo para que los diferentes sistemas educativos puedan determinar a qué edad debe iniciarse la enseñanza de una lengua extranjera.

Mientras esperamos nuevas evidencias que clarifiquen el asunto, podemos recoger las ideas más ampliamente aceptadas hasta el momento:

- El aprendizaje de una lengua puede tener lugar en cualquier momento de la vida de una persona, pues ninguna edad ha sido considerada como la óptima para el aprendizaje de una segunda lengua.
 - Tanto los niños como los adultos se enfrentan a este nuevo aprendizaje de modo muy similar, lo que parece indicar que pueden estar utilizando estrategias muy parecidas.
 - Las fases del proceso de adquisición son las mismas a una edad u otra. Además, esas fases coinciden con las de la adquisición de la lengua materna.
 - El aprendizaje de una lengua, al igual que los resultados obtenidos, no es monolítico. Se aprecian diferencias en la adquisición de determinados aspectos lingüísticos, como son la fonología, el léxico y la sintaxis, dependiendo de la edad del alumno.
 - Con respecto al ritmo de adquisición parece que, al principio, los adultos avanzan más rápidamente que los pequeños pero que,
-

llegados a un punto, esa marcha se ralentiza y los niños comienzan a progresar más rápidamente.

- Los niños, tanto en edad infantil como aquellos que están en primaria, los adolescentes y los adultos presentan diferencias psicológicas en el modo en que acceden a la adquisición de una segunda lengua. Aunque aún no hayan sido claramente identificadas, parece que los niños responden más rápida e intuitivamente en situaciones sociales y comunicativas, mientras que los adultos aprenden la lengua mejor a través de un enfoque académico y cognitivo.

Para concluir, sea cual sea la edad óptima para iniciar estos estudios, lo que sí parece razonable es que, desde el punto de vista educativo, cuanto antes se inicie el aprendizaje mejores resultados se obtendrán, pues el tiempo dedicado a esa enseñanza será mayor. En este sentido, Stern y Weinrib (1977: 20 y 1978: 167), partiendo de la idea de que una lengua puede ser aprendida en cualquier momento de la vida de una persona, creen que la decisión sobre cuándo han de introducirse estos estudios en el currículo escolar debe responder a tres criterios:

- Tiempo necesario estimado para alcanzar un nivel aceptable de competencia comunicativa según la mayoría de los alumnos.
- Valor educativo atribuido al aprendizaje de las lenguas extranjeras en el currículo.

- Recursos materiales y humanos de los que se disponen para mantener un programa de enseñanza de lenguas extranjeras con resultados satisfactorios.

2.2.2. Factores cognitivos

2.2.2.1. Aptitud

El concepto de “aptitud para las lenguas” parece estar bien constatado entre los profesionales que se dedican a la enseñanza de las lenguas extranjeras puesto que es común afirmar que hay alumnos que parecen tener un don especial para aprender lenguas mientras que otros parecen carecer del mismo. Ese “don” al que hacemos referencia guarda una estrecha relación con el concepto de “habilidades especiales” dado por la Psicología Educativa

Tales habilidades han sido descritas y evaluadas con la ayuda de técnicas de medición empleadas, desde los años veinte, en Psicología Educativa. Sin embargo, en lo que se refiere a “habilidades lingüísticas”, aún queda mucho por resolver, a pesar de que en las últimas décadas se ha progresado bastante.

Larsen-Freeman y Long (1994: 152) recogen la aportación que Carroll, psicólogo cuyo nombre es frecuentemente asociado a la aptitud lingüística, realiza a este campo. Éste define el término “aptitud” del siguiente modo:

El concepto de aptitud se corresponde con una noción que, cuando abordamos un ejercicio o un programa de aprendizaje específico, debe atribuirse al individuo, poseedor de una condición activa que le permite aprender –siempre que esté motivado y que tenga la posibilidad de hacerlo-. Se presume que esta capacidad depende de una cierta combinación de características más o menos constantes en el individuo (Carroll, 1981: 84).

Esta definición de aptitud se corresponde con la idea expresada por Stern (1983) de que la adquisición de una lengua, al igual que lo es la competencia en la misma, no es algo monolítico sino un conjunto de constituyentes que unidos confieren unidad al conjunto. De igual modo, la pluralidad del término “características constantes” expresado por Carroll sugiere que la aptitud es multidimensional.

Carroll propuso cuatro habilidades independientes para determinar la aptitud para la adquisición de una lengua extranjera. Posteriormente, Skehan (1989) las completa:

1. Habilidad para codificar la fonética: una habilidad para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre estos sonidos y los símbolos que los representan y para retener tales asociaciones.
2. Sensibilidad gramatical: habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras (o de otras entidades lingüísticas) en las estructuras sintácticas.

3. Habilidad para aprender una lengua inductivamente: habilidad para inferir o deducir las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos siempre que se trate de muestras que permitan tales inferencias.
4. La relación entre la capacidad de aprendizaje lingüístico en la lengua materna y en la segunda lengua, que es semejante en cada persona.
5. Habilidad para manejar material descontextualizado, como el que se encuentra en tareas de uso formal del lenguaje: gramática, lectura, escritura o vocabulario.

En cuanto a la técnica de medición de aptitud lingüística, uno de los tests más conocidos es la prueba que Carroll diseñó junto a Sapon, *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* (1959). Fue elaborado para medir la aptitud de adolescentes y adultos en lengua extranjera y consta de cinco subtests:

1. Aprendizaje de números: los alumnos tienen que memorizar el nombre de ciertos números en un lenguaje imaginario, y anotarlos para hacer combinaciones nuevas que tienen que escuchar.
 2. Escritura fonética: asociar símbolos gráficos y sonidos.
 3. Pistas para la ortografía: detectar una palabra a partir de la interpretación fonética de la misma.
-

4. Palabras dentro de oraciones: identificar palabras o sintagmas en una oración cuya función sintáctica sea igual a la de otras estructuras distintas.
5. Pares asociados: estudiar cómo se traducen a una lengua artificial algunas palabras de su lengua materna durante un espacio corto de tiempo y después hacer un test de elección múltiple en el cual tienen que reconocer las traducciones.

Otro autor que trabaja el tema de la aptitud lingüística es Pimsleur. Éste diferencia tres componentes en ella:

1. Inteligencia verbal: familiaridad con las palabras y capacidad de razonar analíticamente sobre el material verbal.
2. Motivación.
3. Habilidad auditiva.

La prueba de aptitud lingüística que diseñó especialmente para adolescentes, *Language Aptitude Battery* (1966), consta de seis partes:

1. Puntuación media.
 2. Interés.
 3. Vocabulario.
-

4. Análisis lingüístico.
5. Distinción de sonidos.
6. Correspondencia sonido/símbolo.

Entre las dos pruebas, la de Carroll y la de Pimsleur, encontramos similitudes:

1. Habilidad para reconocer y discriminar los sonidos del habla.
2. Habilidad para establecer relaciones entre sonidos y representación gráfica.
3. Habilidad para reconocer características formales de las lenguas: sensibilidad gramatical.

Las diferencias se deben, en parte, a que sus autores conciben el término “aptitud” de formas distintas. Carroll entiende que la motivación es independiente de la aptitud mientras que Pimsleur considera que forma parte de ella, y que por tanto debe ser medida en una prueba de aptitud.

También se diferencian en el punto en que concurre la inteligencia verbal con la aptitud. Pimsleur la considera como parte importante de la aptitud lingüística y por ese motivo la incluye en su prueba (partes correspondientes al vocabulario y al análisis lingüístico). Sin embargo, Carroll no considera que la inteligencia verbal sea necesariamente un componente de la aptitud, aunque reconoce que alguno de los subtests de su

prueba pueden ser mecanismos de predicción muy útiles para conocer la inteligencia verbal.

A pesar de la diferencia entre ambas pruebas, se ha demostrado que las dos contribuyen a predecir la capacidad que los alumnos poseen para adquirir la lengua. Por esta razón han sido usados en muchos programas de formación para adolescentes y adultos (Wesche, 1981: 120).

Además de su aplicación práctica también han contribuido a una mejor comprensión teórica de la naturaleza de la aptitud lingüística como variable individual del proceso de aprendizaje. Ninguno de los que han desarrollado estos tipos de pruebas de aptitud afirma que ésta sea una capacidad innata, pero sí que es un grupo de características relativamente estables y que pueden ser consideradas como un factor con el que se puede contar.

Se sabe que estas características que definen a la aptitud positiva pueden ser, hasta cierto punto, mejoradas pero lo que no sabemos es si, a través del proceso de enseñanza o simplemente a través de la exposición lingüística, pueden desarrollarse.

Neufeld (1978) opina que la habilidad para el aprendizaje de la segunda lengua no es innata sino que depende de experiencias anteriores de aprendizaje. Carroll (1981) asegura que la aptitud lingüística es relativamente estable durante largos períodos de la vida de un individuo y relativamente difícil hacer cambios significativos. Y Skehan (1989), apoyándose en otros estudios, demuestra que la aptitud no es fácil de dirigir desde la enseñanza.

Esta idea está muy relacionada con la distinción que hace Cummins (1991) entre dos componentes de la habilidad lingüística: la destreza cognitiva académica, ligada a aspectos relacionados con habilidades cognitivas y académicas globales y las habilidades comunicativas básicas interpersonales, aquellas destrezas que se requieren para el uso sociolingüístico apropiado del lenguaje y para la fluidez verbal. En opinión de Cummins, las pruebas de aptitud lingüística calculan la destreza cognitiva y académica pero ignoran las habilidades comunicativas básicas interpersonales. En esta línea se encuentra también Krashen (1981) cuando sugiere que la aptitud se relaciona exclusivamente con el aprendizaje, y no con la adquisición.

Según Wesche (1981), tanto si la aptitud lingüística es innata como si no lo es hay pruebas fehacientes de que existe una relación entre los resultados de los tests de aptitud lingüística y los avances en la segunda lengua. Si la enseñanza está lo suficientemente cualificada podrá cubrir la mayor parte de las necesidades de los alumnos pero, si no lo está, los alumnos deberán compensar su falta y es cuando las diferencias de aptitud pueden hacerse evidentes.

2.2.2.2. Estilo cognitivo

Junto al interés por descubrir la aptitud en el aprendizaje de una segunda lengua, encontramos otra serie de estudios que tratan de identificar cómo se procesa la información o se aborda un ejercicio, es decir, características cognitivas y de aprendizaje de cada individuo que, de algún modo, sean relevantes al aprendizaje lingüístico, éstas se denominan “estilo cognitivo”.

Witkin *et al.* (1971: 3) han definido el estilo cognitivo como un modo de funcionamiento constante y característico de una persona que se demuestra a través de sus actividades intelectuales y perceptivas.

Es difícil decir hasta qué punto afecta a la adquisición de la segunda lengua la predilección por un estilo cognitivo específico o por varios de ellos. Los resultados de la investigación son aún confusos.

De todos los estilos cognitivos, el que ha recibido más atención, empezando por Naiman *et al.* (1978) que detectaron una relación entre estilo cognitivo y adquisición de la segunda lengua, es la *independencia/dependencia de campo*.

La independencia de campo supone poseer la capacidad de analizar los elementos lingüísticos, saber extraerlos del contexto y aplicarlos a otros. Para el aprendizaje lingüístico, este rasgo guarda relación con la necesidad de entender términos lingüísticos tanto dentro como fuera de su contexto, es decir, en relaciones sintagmáticas, con el fin de ser entendidos en ese contexto en que los encontramos y en relaciones paradigmáticas para ser usados en contextos diferentes.

La dependencia de campo significa percibir la totalidad, más que las partes; una visión de conjunto que dificulta el análisis. Por este motivo, se correlaciona negativamente con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Cuando nos encontramos con oraciones ambiguas, una persona que sea independiente de campo podrá reconocer los múltiples significados de

la misma, mientras que la que sea dependiente de campo no podrá abstraer un elemento de su contexto. Este rasgo guarda relación muy estrecha con la sensibilidad gramatical expresada por Carroll y Pimsleur.

Naiman *et al.* (1978) comprobaron que los alumnos independientes de campo tenían mejores resultados en los ejercicios de imitación y comprensión auditiva que los que eran dependientes. Investigaciones posteriores realizadas por otros investigadores corroboran que existe una relación entre la independencia del campo y el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua (Hansen y Stansfield, 1981; Chapelle y Roberts, 1986).

Un segundo estilo cognitivo es el de la *extensión categorial*. Se refiere tanto a la tendencia a incluir en la misma categoría muchos elementos, algunos inapropiados (categorizadores amplios), como a la exclusión de otros en categorías donde sí deberían incluirse (categorizadores restringidos). Según Brown, (1973) y Schumann (1978b) los categorizadores amplios cometerán más errores de sobregeneralización, mientras que los restringidos formularán más reglas de las precisas para explicar los fenómenos lingüísticos.

Otro estilo cognitivo es el de *reflexividad/espontaneidad*. Los individuos con un estilo cognitivo reflexivo suelen pensarse las cosas mucho antes de tomar una decisión. Por el contrario, las personas impulsivas toman decisiones rápidas cuando se enfrentan a lo desconocido. Messer (1976), en una investigación sobre la lengua materna, comprueba que los niños impulsivos cometen más errores al leer su lengua que los de estilo cognitivo reflexivo.

El estilo cognitivo *auditivo/visual* se refiere al modo de representación que destaca en una persona: auditiva o visual. Levin *et al.* (1974) observaron que muchos alumnos pueden ser considerados bimodales, pues los resultados no varían mucho independientemente del modo que se siga en el aprendizaje. En cambio, para una minoría considerable, el modo sí tiene influencia clara sobre los logros del alumno. En esta misma línea, Lepke (1977) afirmaba que la actuación mejoraba cuando la enseñanza se hacía siguiendo la modalidad preferida.

Por último, el estilo cognitivo *analítico/holístico*. Hatch (1974) distingue entre aprendices que reúnen datos y aprendices que formulan reglas. Los primeros hablan la lengua con fluidez pero incorrectamente y los segundos vacilan más pero hablan con más corrección. Posteriormente, Peters (1977) ha demostrado que los niños abordan el aprendizaje de una segunda lengua de diferentes maneras: unos toman la lengua palabra por palabra y la analizan por componentes; otros la aprenden como un todo, desde el punto de vista estructuralista.

Ventriglia (1982) distingue tres grupos: “ensartadores”, “entrelazadores” y “compositores”. Los primeros son los aprendices analíticos, que primero aprenden el significado de cada palabra y luego los van ensartando hasta componer el significado global del texto/discurso. Los segundos van asimilando la lengua por partes, de forma global, y se atreven a usarla en su contexto social. Los terceros son los que se fijan en los patrones de entonación, prestando atención al significado de los contornos entonativos. Los “compositores” y los “ensartadores” tardan en empezar a hablar y emplean sonidos en vez de palabras para construir bloques lingüísticos.

Hartnett (1975, citado en Larsen-Freeman y Long, 1994: 194) confirmó la hipótesis de que los alumnos analíticos preferían los métodos deductivos y con ellos conseguían mejores resultados mientras que con los holísticos funcionaba mejor el estilo inductivo.

Por otro lado, Wesche (1981) distribuye a los alumnos según propuestas metodológicas concretas: audiovisuales, analítica y funcional. Los resultados evidencian que aplicando el método que mejor case con el perfil del estudiante se estimulan sus actitudes positivas y los progresos son mayores.

Los estilos cognitivos no son inmutables y pueden cambiar en respuesta a exigencias contextuales específicas (Schmeck, 1981). El alumno desarrolla principalmente un estilo pero, a la vez, es capaz de adaptarse si se ve en situaciones que modifican las exigencias cognitivas. Por ello se puede argumentar que, en vez de atender a los estilos cognitivos específicos de cada estudiante, hay que estimularlos para que desarrollen varios estilos.

Para concluir, como afirma Ruiz Bikandi, (2000b: 86), se puede decir que todos los humanos estamos dotados de medios básicos de dominio lingüístico, si bien el desarrollo de esas capacidades parece determinado por la inteligencia general. Aprender una lengua, pues, no es un logro dependiente de la inteligencia (aunque sí puede serlo el cuánto y cómo se aprende), pues se considera que los factores aptitudinales y cognitivos representan sólo entre el 25 y 50% de esa tarea. El resto lo hacen los factores emocionales, de personalidad y otros no cognitivos.

2.2.3. Otros factores individuales

2.2.3.1. Sexo

Larsen-Freeman y Long (1994: 188) afirman que, aunque no se conozcan estudios sistemáticos sobre el nivel de adquisición de una segunda lengua de mujeres y hombres, normalmente se acepta que en la adquisición de la lengua materna, las mujeres gozan de cierta ventaja, al menos al principio.

Algunos estudios realizados que ponen de relieve diferencias asociadas al sexo son los de Farhady (1982) y los de Eisenstein (1982). El primero de ellos evidencia que las mujeres superan con diferencia a los hombres en un test de comprensión auditiva en un estudio realizado con 800 estudiantes universitarios. El segundo demuestra que las mujeres hacían mejor que los hombres un ejercicio de discriminación dialectal y tenían más capacidad para reconocer dialectos de mayor a menor prestigio.

Lakoff (1973) también encuentra diferencias que pueden afectar a la adquisición de una segunda lengua. Afirma que existe un “lenguaje de mujeres” lleno de mecanismos retóricos de relleno como las preguntas con confirmación. También ha observado que los hombres tienden a interrumpir más que las mujeres (Zimmerman y West, 1975).

Gass y Varonis (1986), en un estudio sobre el comportamiento conversacional de hombres y mujeres que estaban aprendiendo una segunda lengua, comprobaron que los hombres dominaban en la conversación. La conclusión fue que ellos tenían más práctica lingüística en este tipo de

interacciones, mientras que las mujeres, que demostraban iniciativas negociadoras más a menudo que los hombres, podrían haberse beneficiado de un *input* más comprensible.

Un estudio más reciente, Bermúdez y Prater (1994), fue realizado en el suroeste de EE.UU. con un grupo de hispanos, estudiantes de inglés segunda lengua, para comprobar si había diferencias, a la hora de redactar textos persuasivos, según el sexo de los individuos de la muestra. Los resultados, de nuevo, confirman la superioridad de la mujer. Las autoras afirman que los textos escritos por mujeres muestran un grado de elaboración de los mismos mucho más alto que el de los hombres y que, además, ellas demuestran realizar un esfuerzo mucho mayor a la hora de expresar las ideas que debían exponer.

2.2.3.2. Experiencia anterior

Stevens (1978) sugiere que el dominio que el alumno tiene de su lengua materna influye en los progresos de la segunda lengua. Basándose en esta sugerencia, Cummins *et al.* (1984) aportan pruebas empíricas. Para éstos, el desarrollo formal de la lengua materna explica gran parte de los logros conseguidos en la segunda lengua. Esto coincide con la hipótesis de interdependencia de Cummins (1978) la cual predice que el desarrollo de una segunda lengua en la escuela depende, en parte, de hasta qué punto se haya desarrollado previamente la lengua materna. Según Cummins, hay una habilidad común subyacente que posibilita la transferencia de técnicas escolares entre las dos lenguas.

Con relación al aprendizaje de una segunda lengua, no influye tanto el conocimiento de la lengua nativa como el de otras lenguas. La opinión generalizada es que, a partir de cierto momento, aprender lenguas empieza a ser cada vez más fácil. La explicación puede ser que el conocimiento de otras lenguas reduce las hipótesis sobre la nueva lengua y ello acelera el proceso y, como afirman Nation y McLaughlin (1986), simplemente porque ya se sabe cómo aprender.

En esta línea, podemos apuntar que si la experiencia anterior fue un fracaso para el alumno o, al menos, desagradable, influirá negativamente sobre el aprendizaje de la nueva lengua.

2.2.4. Factores afectivos y de personalidad

A pesar de que las investigaciones sobre diferencias individuales del aprendizaje de la segunda lengua se han centrado en habilidades cognitivas, cualquier profesional de la enseñanza o alumno que aprende una lengua segunda o extranjera sabe positivamente que este aprendizaje lleva consigo un gran número de factores emocionales, positivos y negativos, que ejercen gran influencia en la adquisición de dicha lengua.

Desde los años cincuenta se vienen realizando investigaciones sistemáticas sobre los factores afectivos y de personalidad que influyen en el aprendizaje. El trabajo más representativo sobre aspectos afectivos es el realizado por Gardner y Lambert (1972) sobre actitudes y motivación. Pero otros también han investigado estos aspectos, entre ellos Burstall (1975), Schumann (1975), Krashen (1981), Brown (1980), Stern y Cummins (1981) y McDonough (1981).

2.2.4.1. Actitudes y motivación

Como dijimos anteriormente, los estudios más consistentes de todos los realizados en este ámbito durante los últimos años son los de Robert Gardner y Wallace Lambert. Éstos se iniciaron en McGill University, en Canadá (Gardner y Lambert, 1972) y, posteriormente, por Gardner y su equipo de colaboradores en la University of Western Ontario en Londres (Gardner, 1979 y Gardner y Smythe, 1981).

El objetivo fundamental de estos trabajos se centra en el estudio de actitudes sociales, valores y motivación de los alumnos con relación a otros factores individuales y a los resultados obtenidos. La investigación de Gardner y Lambert, realizada en el marco de la Psicología Social, centra sus estudios en los prejuicios, estereotipos y actitudes sociales hacia grupos étnicos, religiosos y lingüísticos.

Otro trabajo sobresaliente sobre actitudes en el aprendizaje lingüístico de niños en el contexto escolar fue realizado por el grupo *Nacional Foundation for Educational Research (NFER)*, dirigido por C. Burstall en Gran Bretaña (Burstall *et al.*, 1974).

Mientras Gardner y Lambert centran su atención en la actitud de los alumnos con respecto a las clases de lengua, Burstall y sus colaboradores, además, investigan las actitudes de los profesores y equipos de gestión con relación al aprendizaje de la lengua. Asimismo, realizan estudios longitudinales con el fin de observar si las actitudes se modifican con el paso del tiempo.

Tanto los métodos de investigación como los instrumentos utilizados por ambos grupos fueron muy similares, al igual que lo fueron el tipo de actitudes con el que trabajaron. Éstas son las siguientes:

- Actitudes hacia la comunidad y personas que hablan la lengua objeto de estudio.
- Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.
- Actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico en general.

De los resultados obtenidos por ambas investigaciones podemos deducir que las dos armonizan, pues encuentran relación entre las actitudes hacia la lengua y sus hablantes y los resultados del aprendizaje.

También fueron estudiados, por ambos grupos, los principales motivos que hacen que un alumno aprenda una lengua más rápidamente que otro. En relación con este aspecto, Gardner considera relevante la distinción entre motivos instrumentales (aspectos prácticos por los que se aprende una lengua) y motivos integradores (interés personal y sincero por las personas del otro grupo y su cultura) (Gardner y Lambert, 1972: 132).

En las investigaciones realizadas en Canadá, Gardner llega a la conclusión de que una motivación integradora es necesaria y fundamental para un aprendizaje con éxito, por lo que, desde el punto de vista de la adquisición de una lengua, es más importante que la motivación instrumental. Sin embargo, estudios empíricos realizados posteriormente por los mismos autores ponen en entredicho la afirmación anterior y es

modificada con la afirmación de que en aquellos contextos en los que urge llegar a dominar una segunda lengua, la motivación instrumental resulta muy útil para su estudio.

En un intento de relacionar el contexto social con las actitudes y motivación del alumno, Gardner (1979) afirma que estas relaciones son muy complejas puesto que influyen muchos factores, entre ellos es estatus social de la segunda lengua en relación con el de la lengua materna, relaciones etnolingüísticas, factores económicos, políticos, etc. En este sentido, cuando el estatus social del grupo de la segunda lengua es superior al de la lengua materna y, por tanto, dominante, la motivación integradora es mayor porque la adquisición de esa lengua supondrá una mejora social y económica al individuo. Sin embargo, el deseo del alumno en esa situación no siempre es el de integrarse en esa comunidad sino que puede mostrar una actitud negativa hacia la asimilación, por lo que la afirmación sobre la primacía de la motivación integradora no es generalizable.

Gardner y Lambert, tras muchas investigaciones, concluyen que un alumno orientado instrumentalmente puede sentirse tan motivado como aquel cuya motivación sea integradora, sin embargo, a la larga, esta motivación resultará más favorable a la hora de mantener el esfuerzo necesario para dominar la segunda lengua.

Esta afirmación fue también realizada por otros como Spolsky (1969: 282) quien afirmaba que el aprendizaje de una segunda lengua es clave para acceder a una sociedad secundaria: el deseo de unirse a otro grupo es un factor determinante en el aprendizaje.

No podemos olvidar la diferencia que establecen Clement y Kruidenier (1983) al explicar los resultados tan discrepantes que se obtienen dependiendo de factores contextuales. Si en vez de pensar en una situación en la que la adquisición de la segunda lengua tenga lugar por contacto directo con sus hablantes, pensamos en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto escolar y sin contacto con sus hablantes, las aspiraciones de ese alumno para integrarse en la comunidad de esa lengua objeto de estudio es mucho menor. Como afirma Cooper (1981:133), si la mayor parte de los estudiantes tuvieran que aprender una lengua extranjera con el fin de poder llevar a cabo un objetivo de interés para ellos mismos, casi todos la aprenderían.

En esta misma línea, García Sánchez (1999b: 602) afirma que, *como adultos que somos, no haríamos, por voluntad propia, algo que no tuviera sentido, o algo que no entendiéramos, a menos que disfrutáramos de ello o nos divirtiera. En este sentido, hacer algo que el alumno perciba como divertido y que merece la pena será motivador, debido a que para mantener la motivación, los estudiantes necesitan ver, al igual que nosotros, los profesores, que lo que están haciendo es útil, provechoso o entretenido.*

Otro estudio importante relacionado con la motivación es el de Strong (1984) sobre niños de habla española que aprendían inglés en clases de americanos. Strong comprobó que la intensidad de la motivación integradora aumentaba con relación a su destreza lingüística en inglés, por lo que concluye diciendo que la motivación no favorece necesariamente la adquisición sino que se deriva de la misma, pues los que obtienen buenos resultados se encuentran más motivados para el estudio.

Las investigaciones de Gardner y Burstall también difieren en su consideración de la motivación. El grupo de Burstall, al estudiar las diferencias entre los dos tipos de motivación (integradora e instrumental), llega a la conclusión de que es imposible distinguir entre las mismas.

Alpetkin (1981) aconseja a los profesores de lenguas ser sensibles ante el tipo de motivación que presentan los alumnos. En su opinión, la motivación instrumental parece tener tanto poder explicativo en la adquisición de una segunda lengua como la integradora. Su recomendación es seguir el método IFE (inglés para fines específicos) para enseñar la lengua teniendo en cuenta la especialidad general del estudiante, de este modo se atenderá a las razones prácticas de los estudiantes.

Otra diferencia entre ambos grupos de investigadores es la interpretación que dan a las relaciones causales entre actitudes y motivación con los resultados de aprendizaje (motivación resultativa). Para Gardner, las actitudes y la motivación constituyen la principal causa de los buenos resultados. Para Burstall, las experiencias positivas en el aprendizaje temprano son las que determinan no sólo los buenos resultados sino también las actitudes positivas hacia la adquisición de una lengua.

Larsen-Freeman y Long (1994: 162) mantienen, al igual que Burstall, que el efecto de las actitudes sobre la adquisición de la segunda lengua no se distingue del de la motivación. Para realizar dicha afirmación, se basan en que el contraste entre el contexto de la segunda lengua y el de la lengua extranjera parece mostrar una diferencia no causal en el gran impacto que tienen las actitudes en el éxito del aprendizaje de la lengua.

Así también lo atestigua Hermann (1980) quien, después de trabajar con un grupo de 750 niños alemanes que estudiaban la lengua inglesa como lengua extranjera, presenta pruebas que indican que los niños que habían estudiado cinco años de inglés tenían un nivel significativamente más alto de actitudes positivas hacia la cultura meta que el grupo que acababa de empezar. Y, además, los alumnos con menos destreza mostraban más prejuicios que los otros. Partiendo de esta evidencia, formula la “hipótesis resultativa”: la sola satisfacción que un alumno extrae de sus logros en el ejercicio del aprendizaje puede influir sobre su actitud hacia el grupo etnolingüístico en cuestión e incluso puede hacer que ésta cambie (Ibíd. 249).

Estos datos, que han sido corroborados por muchos investigadores, como Savignon (1972), sugieren que el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua puede originar actitudes positivas hacia el grupo y aumentar la motivación de los aprendices. De igual modo, Skehan (1989) confirma que los buenos resultados actúan como recompensa y refuerzan o aumentan la motivación, mientras que el fracaso escolar disminuye las expectativas, el sentido de eficacia y la motivación global del estudiante. En este sentido, la motivación es una consecuencia de los resultados, pero no la causa de los mismos.

Como dijimos al comienzo, la mayor parte de las investigaciones sobre factores afectivos se han centrado en actitudes y motivación del alumno hacia la adquisición de la segunda lengua pero, tal y como Burstall *et al.* (1974) y otros como Spolsky (1969) señalaron, hay otras causas que actúan como factores que influyen en dichas actitudes y motivación.

En una situación típica de aprendizaje lingüístico hay una serie de personas que mantienen actitudes entre sí que pueden ser significativas: el aprendiz, el profesor, los compañeros y los padres del aprendiz y los hablantes de la lengua. Cada relación puede perfectamente revelarse como un factor que controla la motivación del aprendiz para adquirir la lengua (Spolsky, 1969: 273).

Centrándonos en estos factores citados por Spolsky, podemos comentar lo siguiente:

- Los padres. Hay estudios, como los de Gardner and Lambert (1972), que demuestran que los alumnos presentan unas actitudes hacia los hablantes de la segunda lengua que son reflejo de las de sus padres. Otros van un poco más allá, como Feenstra (1969), pues no sólo reafirman lo anterior sino que además creen que esas actitudes alteran el proceso de aprendizaje de esa lengua. También Stern (1967) señala que el éxito escolar está directamente relacionado con las actitudes de los padres hacia la lengua que sus hijos estudian.
- Los compañeros. Las actitudes de los compañeros también pueden afectar a la adquisición de la segunda lengua del alumno. Shuy, Wolfram y Riley (1967) estudiaron los dialectos sociales de Detroit y encontraron que éstos se agrupaban por sexo, edad y estatus socioeconómico, y la razón era atribuida principalmente a la influencia de los compañeros.

- El contexto de aprendizaje. Algunos autores afirman que las actitudes de los alumnos hacia el contexto donde tiene lugar el aprendizaje afecta a su índice de éxito. Así, Schumann y Schumann (1977) afirman que los alumnos pueden tener actitudes negativas hacia la situación de aprendizaje si el programa del profesor es muy distinto del esperado por ellos. Esta mala predisposición puede empeorar hasta el punto de que los alumnos abandonen por completo su estudio de la lengua.

- Los profesores. La actitud de los profesores hacia los alumnos puede también afectar a la calidad y cantidad del aprendizaje que se está llevando a cabo. Tucker y Lambert (1973) consideran que las actitudes de los profesores son más importantes que las de los padres o las de la comunidad, por la influencia que éstos tienen en los resultados de la segunda lengua que el alumno aprende.

- La etnicidad. Como afirman Giles, Bourhis y Taylor (1977) la pertenencia a un cierto grupo étnico también puede determinar las actitudes y el comportamiento hacia los que no son miembros del grupo y repercutir en el dominio de la segunda lengua. La teoría de la acomodación social de Giles (Giles y Smith, 1979) ofrece una explicación a este hecho: durante la conversación se producen cambios en el habla que pueden traducirse en convergencia, según la cual el hablante modifica su habla para parecerse más a los oyentes, o en divergencia, cuando las diferencias lingüísticas entre los interlocutores se mantienen o se enfatizan.

Las actitudes entre los grupos pueden modificarse sobre todo si se estimulan intencionadamente los cambios. Ésta es la razón por la que los partidarios de la educación bilingüe intensifican las actitudes de grupos entre sí. Cziko *et al.* (1979), tras una investigación sobre la estabilidad de dichas actitudes, concluyen que la experiencia de un programa de inmersión da como resultado el cambio de actitudes, reduciendo las influencias disgregadoras de la etnicidad.

Aunque no hay duda de que los aspectos afectivos del aprendizaje lingüístico son importantes para la adquisición de la lengua, la evaluación de los mismos por medio de tests actitudinales y algunas conceptualizaciones que les subyacen han sido cuestionadas por algunos investigadores como Oller (1981). Éste señala que, en contra de lo que sucede al medir la destreza lingüística, la medición de variables sociológicas es necesariamente inferencial e indirecta (Ibíd.: 18). Normalmente los investigadores suelen repartir los cuestionarios y los alumnos se autoevalúan diciendo, a través de ciertas escalas, si están o no de acuerdo con una serie de afirmaciones. De este modo, la fiabilidad y la validez de las pruebas dependerán de la conciencia y franqueza del alumno.

Ésta es una evidencia de que, a pesar de los grandes avances que han tenido lugar en este ámbito, aún quedan por resolver cuestiones relacionadas con el dominio afectivo.

En relación con la motivación en contextos escolares, como recoge Madrid Fernández (1999: 50), se ha puesto de manifiesto en varios estudios (Skinner y Belmont, 1993; García Sánchez, 1999a) que el aula como microsistema puede modificar los esquemas motivacionales de los alumnos.

Partiendo de que la motivación escolar es una mezcla de motivación intrínseca y extrínseca, Madrid Fernández (op. cit.: 30) afirma que, *en cierto grado, existe un proceso de motivación intrínseca en los alumnos que puede describirse en términos de necesidades innatas de autodeterminación y competencia. Si la clase ofrece estímulos que interesan a los niños y que desarrollan su competencia en un contexto de «autonomía», se generará motivación intrínseca y aumentará el rendimiento escolar. En cierto modo, los estudiantes aprenden más cuando se les ofrecen situaciones de enseñanza que les satisface. El currículum escolar, con frecuencia, impone u ofrece contenidos y tareas que no interesan a los alumnos y por lo tanto se recurre a procedimientos extrínsecos.*

Hasta este momento, nos hemos referido a factores sociopsicológicos de los alumnos como miembros sociales. A partir de ahora centraremos nuestra atención en el alumno como ser individual y en los rasgos personales que favorecen o impiden la adquisición de la segunda lengua.

2.2.4.2. Personalidad

La observación de nuestros alumnos en el aula verifica la creencia general de que determinadas características de la personalidad favorecen o perjudican el éxito en el aprendizaje de lenguas. Estas observaciones han dado lugar a investigaciones variadas sobre aspectos individuales como son las de Naiman *et al.* (1978), Brown (1980) y McDonough (1981).

Siguiendo los estudios realizados en los años cincuenta sobre autoritarismo, etnocentrismo y dogmatismo (por ejemplo, Adorno *et al.*, 1950 y Rokeach, 1960), Gardner y Lambert (1972) realizan también

investigaciones sobre autoritarismo, prejuicio, estereotipos y otros aspectos relacionados con actitudes sociales generalizadas tales como anomia y maquiavelismo.

El *etnocentrismo* es la tendencia a ver la comunidad a la que uno pertenece como superior a la de otros grupos, las cuales son consideradas inferiores. La personalidad etnocéntrica es autoritaria, tradicionalista, propensa al prejuicio y carece de sentido crítico.

El *maquiavelismo* es la tendencia del individuo a manipular a otros.

La *anomia* hace referencia a la pérdida de una aceptación consciente de la sociedad como tal; es un concepto muy relacionado con el sentimiento de insatisfacción por el papel que representa dentro de su grupo social.

Según Gardner y Lambert, todas estas cualidades, excepto la anomia, son consideradas negativas para la motivación integradora y, como consecuencia, para el aprendizaje de las lenguas. La anomia, sin embargo, al hacer que el individuo posea una actitud crítica frente a su grupo social, consigue que éste se abra a otros grupos con lenguas y culturas diferentes, por lo que el resultado es positivo para su aprendizaje. En conclusión, podemos afirmar que aprender una nueva lengua exige flexibilidad y apertura hacia las normas lingüísticas y sociales.

El aprendizaje de lenguas requiere, además, otras cualidades de personalidad. Estudios recientes han tratado de interpretarlas en el marco de la psicología clínica o de la personalidad.

Como Naiman *et al.* (1978) afirman, un buen alumno no es necesariamente aquel que aprende la lengua con gran facilidad sino el que persevera, supera frustraciones y quien, tras muchos intentos y errores, logra un nivel satisfactorio. Siguiendo este razonamiento, parece que la diferencia entre un alumno que logra tener éxito en su aprendizaje y otro que no lo consigue, radica en características tales como *mantener una actitud positiva hacia las tareas que debe realizar, necesidad de logro, tener altas aspiraciones, perseverancia, encauzar su esfuerzo a la consecución de su objetivo e involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Hay otro grupo de características individuales de la personalidad muy relacionadas con la naturaleza social y comunicativa de las lenguas: Debido a que el alumno que inicia el aprendizaje de una lengua ha de enfrentarse a un nuevo contexto social, cultural y lingüístico, cierta predisposición social y emocional puede ayudarle o dificultarle su adquisición.

Desde esta perspectiva podemos establecer una primera diferencia entre *introversión/extraversión*. Según Stern (1983: 380), esta distinción fue establecida por Jung en 1918 y, posteriormente, ha sido evaluada con un test de medición por Eysenck (1970). La introversión es la tendencia a retraerse de la interacción social y mantener la preocupación o atención centrada en los propios pensamientos o sentimientos. La extraversión es la tendencia a ser sociable e interesarse por las personas de su entorno.

Atendiendo al aspecto interpersonal del lenguaje, podríamos interpretar que el ser extravertido es positivo para el aprendizaje de lenguas.

Ésta es, además, una idea muy popular y que ha dado lugar a estereotipos como que el buen aprendiz de lenguas debe ser una persona extravertida. Muchos estudios mantienen esta hipótesis, como los de Pritchard (1952) y Pimsleur *et al.* (1966) y otros consideran que el ser extravertido y desinhibido es también una estrategia muy apropiada para el desarrollo de habilidades comunicativas, por ejemplo, Rubin (1975), Stern (1975) y Naiman *et al.* (1978).

A pesar de lo dicho, el ser introvertido no es negativo para el aprendizaje de lenguas sino que, por el contrario, es una actitud muy favorable para el estudio sistemático de una lengua. Fillmore (1982) observó que los niños tímidos progresaban más deprisa que los extravertidos en clases bien estructuradas y con actividades orientadas al profesor, no al grupo.

En conclusión, aunque los resultados de la investigación empírica no son concluyentes a este respecto, parece haber acuerdo en que la extraversión favorece la fluidez, la adaptabilidad y la rapidez en el aprendizaje por lo que es positiva para mantener contactos cara a cara. La introversión también es positiva pero en tareas de escucha, lectura o trabajos escritos.

El concepto de *empatía*, entendida por la Psicología de la personalidad como el deseo y la capacidad de identificarse con otros, ha sido aplicado a la habilidad del estudiante de una segunda lengua para identificarse con la conducta comunicativa de los hablantes de dicha lengua. Guiora (1972 y Guiora *et al.*, 1972), trató de relacionar la empatía con la capacidad de pronunciar de modo similar al nativo, pero es preferible

considerarla, como hizo Schumann (1975: 226), como un factor esencial de la habilidad general para la adquisición de una segunda lengua.

La empatía, como dijimos anteriormente, está muy relacionada con la motivación integradora y es opuesta al concepto de etnocentrismo y autoritarismo. Así lo expresan Naiman *et al.* (1978) al afirmar que es difícil imaginar un individuo empático que sea fuertemente etnocéntrico.

Guiora (1972) interpreta el papel de la empatía en el aprendizaje de la segunda lengua desde el punto de vista de la psicoanalítica. Según éste, al mismo tiempo que el niño desarrolla su yo general también adquiere un yo lingüístico. Cuando es pequeño, los límites de su yo son relativamente flexibles y con la edad se van haciendo más rígidos. Esos límites flexibles favorecen la adquisición de un nuevo acento. Los adultos más empáticos tendrán un yo lingüístico más permeable y eso favorecerá su pronunciación en la lengua extranjera. En conclusión, podemos afirmar que la empatía facilita la comunicación.

Otro de los aspectos emocionales que guardan relación con la adquisición de lenguas es la *inhibición*. Los trabajos de investigación realizados por Guiora y sus colaboradores pretendían demostrar la hipótesis de que en los estados de menor inhibición aumentaba la empatía y la permeabilidad de las barreras del yo. Para comprobarlo realizaron pruebas con personas que habían tomado alcohol en diferente grado y otros que no lo habían tomado. Los resultados obtenidos fueron que aquellos cuyos niveles de alcohol no eran muy altos, alcanzaban mejores resultados en un test de pronunciación que los que no habían tomado alcohol o que los que dieron un nivel de alcohol alto.

La explicación que dan los autores de esta investigación es que los límites del yo de esas personas se hicieron más flexibles, y como consecuencia más permeables, al ingerir una pequeña cantidad de alcohol.

Otro factor a tener en cuenta es la *ansiedad*. Aunque todos los seres humanos podamos experimentar este estado, hay personas más propensas que otras a sufrir ansiedad.

Con relación al aprendizaje lingüístico, Chastain (1975) comprobó que la correlación entre la ansiedad y el aprendizaje lingüístico no va siempre en el mismo sentido. En algunos casos, quedaba demostrado el efecto negativo de la ansiedad y en otros ésta parecía favorecer la actuación.

Estos resultados de Chastain pueden ser mejor explicados gracias a la distinción de Alpert y Haber (1960) entre ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora. La primera es la que estimula al alumno a enfrentarse a nuevas tareas en su aprendizaje, adaptándolo emocionalmente para que su comportamiento sea el adecuado. La segunda, la ansiedad debilitadora, es la que le hace huir de esas tareas, incitándolo a comportarse con evasivas. Bailey (1983) atribuye a la ansiedad facilitadora la propiedad de aumentar la motivación.

Otra dicotomía que podemos establecer en el concepto ansiedad es la que diferencia el estado de ansiedad (específico de una situación) y el carácter ansioso (rasgo permanente de la personalidad) (Spielberger, Gorush y Lushene, 1970). Un exceso de ansiedad, como puede presentar el individuo de carácter ansioso, puede ser debilitador. Y, por otro lado, el

estado de ansiedad específico de una situación puede predisponernos a correr riesgos (Beebe, 1983).

Joan Rubin (1975) define a los buenos aprendices de lenguas como aquellas personas a las que no les importa inventar palabras ni parecer ridículos con tal de poder comunicarse en lengua extranjera. Aunque, en principio, “correr riesgos” puede ser positivo para aprender una lengua, si éstos son excesivos el efecto puede ser el contrario, es decir, puede ser perjudicial, puesto que se corre el peligro de cometer errores continuamente y, además, éstos pueden llegar a fosilizarse. Por esta razón, Kogan y Wallach (1967) afirman que los que tienen una motivación más alta para aprender suelen ser moderados y no se arriesgan demasiado.

El comportamiento contrario a ese de “correr riesgos” es el de la “sensibilidad al rechazo”. Naiman *et al.* (1978) apuntan que los individuos sensibles al rechazo podrían no participar en la clase de lengua por temor a que sus compañeros o el profesor los pusiera en ridículo. Esta falta de participación sería una desventaja para la adquisición de la segunda lengua.

Como dicen Larsen-Freeman y Long (1994: 176), para que la adquisición de la segunda lengua sea óptima, hay que situarse en un punto medio. Manifestar una ansiedad moderada puede ser beneficioso y arriesgándose un poco se puede llegar a dominar una lengua. Sin embargo, en exceso, puede ser paralizadora.

Otro factor importante es la *autoestima*. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) proponen tres niveles para explicar la autoestima o sentimiento de la propia valía de un individuo. En el nivel más alto está la

autoestima global o la valoración de conjunto que el individuo hace de sí mismo. En el nivel intermedio se encuentra la autoestima específica o el modo en que los individuos se perciben a sí mismos en los distintos contextos vitales (el educativo, el profesional, etc.) y según otras características (inteligencia, atractivo, etc.). En el nivel inferior se encuentra la valoración que uno hace de sí mismo sobre ejercicios específicos (escribir, conducir, etc.). Estos tres niveles se encuentran significativamente correlacionados con la actuación pero es el tercero el que presenta una correlación mayor. En general, se puede aceptar que a mayor autoestima, más posibilidades de éxito y, paralelamente, a mayor éxito, más posibilidades de aumentar la autoestima.

Según Naiman *et al.* (1978), una de las pocas características de la personalidad que da correlaciones positivas es la *tolerancia/intolerancia a la ambigüedad*. Ser tolerante significa saber aceptar la no correspondencia exacta entre términos de la segunda lengua y la materna, las excepciones de las reglas lingüísticas y los comportamientos culturalmente alejados de los propios de cuyo significado se tienen dudas. Poseer esta característica permite mayor creatividad en el individuo.

El aprendizaje de una segunda lengua conlleva situaciones ambiguas, incomprensibles o confusas que desorientan al alumno. El hecho de que éste sea capaz de afrontar con paciencia y tolerancia las frustraciones a las que debe hacer frente derivadas de dicha ambigüedad, hará que se encuentre, desde el punto de vista emocional, preparado para aceptar el reto que este aprendizaje significa. Sentirse frustrado o enfadado en situaciones ambiguas no ayudará a dicho aprendizaje.

La intolerancia a la ambigüedad se encuentra asociada al dogmatismo y al autoritarismo mientras que la tolerancia es considerada una de las características que debe poseer un buen aprendiz.

Una vez expuestos los principales factores afectivos y de la personalidad que afectan al aprendizaje de una segunda lengua, lo que nos interesa conocer es la relación que existe entre el estado afectivo del alumno de lengua extranjera y los resultados obtenidos por el mismo.

En este sentido, las investigaciones parecen ser inequívocas: las actitudes positivas relacionadas con el aprendizaje lingüístico y con el grupo al que una lengua pertenece están muy relacionados con unos resultados óptimos. Como consecuencia, podemos afirmar que tanto los alumnos que tienen actitudes positivas aprenden más, como que los alumnos que aprenden más adquieren actitudes positivas.

Sin embargo, con otro tipo de variables de personalidad que han sido estudiadas es más difícil establecer una relación entre éstas y los resultados obtenidos.

A pesar de ello, afirma Stern (1983: 386) que el componente afectivo contribuye igual o más al aprendizaje lingüístico que las habilidades cognitivas y la aptitud. Schumann llega incluso más lejos al afirmar que los factores afectivos y de personalidad son el motor fundamental de las habilidades cognitivas que se ponen en funcionamiento en el aprendizaje de una lengua.

En cualquier caso, conviene remarcar la relatividad de los factores emocionales porque el exceso de cualquiera de ellos puede ser negativo mientras que su presencia moderada resulta beneficiosa para el aprendizaje. Asimismo, con algunos factores emocionales ocurre lo mismo que con las actitudes: resulta difícil determinar si son causa o consecuencia del resultado de las tareas. Lo que sí está claro es que el dominio lingüístico y algunos factores actitudinales y de personalidad se retroalimentan.

2.3. Condiciones de aprendizaje

2.3.1. Contexto de aprendizaje

Atendiendo al contexto de aprendizaje, podríamos hacer una distinción básica según el modo en que se aprende una lengua. Si el aprendizaje tiene lugar en su entorno natural, es decir, a través del contacto directo con la lengua objeto de estudio, con o sin enseñanza reglada de la misma, estaríamos ante un caso de “aprendizaje de una segunda lengua”. Si la lengua que se aprende no es una lengua hablada en el entorno del alumno y, por tanto, se ve obligado a aprenderla en el contexto escolar, estaríamos ante un caso de “aprendizaje de una lengua extranjera”. En este caso, además de las diferencias individuales, también tendrán mucha importancia las variables relacionadas con el proceso de enseñanza.

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, si además de estar en contacto con la misma, ésta es también aprendida dentro del aula, la clase será sólo un factor más entre los muchos que influyen en el proceso de aprendizaje. Los otros dependerán de la exposición a la lengua en su entorno natural. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de una lengua

extranjera, la enseñanza reglada constituye la mayor, y posiblemente única, fuente de aprendizaje de la misma.

Hasta los años setenta, la teoría sobre la enseñanza lingüística sólo reflejaba situaciones de aprendizaje que tenían lugar dentro del aula. A partir de 1970, las investigaciones sobre el aprendizaje lingüístico aumentan considerablemente al cuestionarse la validez de los diferentes métodos de enseñanza. Los investigadores empiezan a entender que hay otro contexto de aprendizaje al que no se está prestando atención y que debe ser tenido en cuenta: es el aprendizaje lingüístico en un contexto natural.

Estos dos tipos de situaciones fueron denominadas por Krashen como “adquisición”, cuando se aprende en un contexto natural, y “aprendizaje”, cuando se aprende en clase. En el primer caso, las oportunidades de uso lingüístico son constantes y variadas, lo cual permite al alumno usar la lengua como medio de comunicación y, por tanto, adquirirla de modo similar a como aprendió la lengua materna. En el segundo caso, en clase, la lengua se aprende a través de un estudio sistemático y con una práctica deliberada y analítica que estará guiada por el proceso de enseñanza.

A pesar de esta distinción de Krashen, la investigación no ha avanzado mucho en este sentido. Hasta ahora se han limitado a establecer diferencias o semejanzas entre las interlenguas de los que aprenden una lengua de forma natural y los que la aprenden en situación formal, pero no sabemos mucho de las consecuencias que el proceso de enseñanza tiene en el aprendizaje. Toda la fundamentación teórica que ha dado lugar a los

actuales enfoques y métodos de enseñanza de lenguas procede de inferencias de otros estudios realizados en el plano de la adquisición.

En general, varias teorías afirman que el desarrollo de la interlengua en los que aprenden a través de la enseñanza reglada no se diferencia significativamente de los que adquieren la segunda lengua de forma natural. Uno de los estudios más importantes de los que se han realizado sobre diferencias y semejanzas en el desarrollo de la interlengua en contextos naturales y formales es el de Pica (1983). Éste distingue tres contextos: el natural, el de enseñanza y el mixto, considerado éste último como una combinación entre enseñanza en el aula y exposición natural a la lengua meta. En su investigación cuenta con dieciocho sujetos, cuya lengua materna era el español, y aprendían inglés como segunda lengua. Éstos son clasificados en los tres contextos citados dependiendo del tipo de formación que habían recibido anteriormente.

Pica llega a dos conclusiones: una es que las semejanzas entre los tres tipos de aprendices apoyan la idea de que gran parte de la adquisición de la segunda lengua depende del alumno, no de factores contextuales o ambientales; la otra es que la enseñanza afecta a la producción del alumno. Sin embargo, como él mismo advierte, sus resultados no permiten extraer conclusiones sobre el grado de adquisición ni sobre el nivel de segunda lengua al que finalmente se llega dependiendo del tipo de formación recibida.

Partiendo de la conclusión de Pica de que la enseñanza afecta a la actuación del alumno, podríamos plantearnos la pregunta de cómo influye la enseñanza en la adquisición de la segunda lengua.

Aunque hay muy pocas investigaciones empíricas sobre el tema, hemos de volver a Krashen (1982) porque nos adelanta una solución. Ésta se basa en la dicotomía de la teoría de la monitorización entre el conocimiento consciente o inconsciente o, lo que es lo mismo, aprendizaje y adquisición, y en la afirmación de que el aprendizaje no puede transformarse en adquisición (Krashen y Scarcella, 1978). Krashen argumenta que cualquier aprendizaje inducido por el trabajo de clase sobre la forma lingüística sólo es posible mediante la práctica de ejercicios, pero no siguiendo un enfoque comunicativo. Por otro lado, las secuencias de desarrollo comunes son reflejo de los universales lingüísticos y de los procesos de adquisición universales. Según Krashen, el *input* comprensible que se da en el aula favorece la adquisición más que la mezcla incontrolada de *input* comprensible e incomprensible al que se accede cuando sólo hay una exposición natural.

Otra explicación es la que considera que no existe una diferencia estricta entre la adquisición y el aprendizaje debido a que en ambos contextos existe algún tipo de enseñanza. Generalmente la persona que aprende una lengua en su contexto natural, simultáneamente asiste a clase para aprenderla, pero, incluso si no lo hace, no podemos negar que existe un tipo de instrucción informal en el aprendizaje natural: amigos, familiares o compañeros sirven de ayuda para aclarar significados, expresar el término correcto, etc.

Como consecuencia, al existir algún tipo de enseñanza en los diferentes contextos, no se puede establecer una división clara entre adquisición/aprendizaje sino que estos términos son vistos como los extremos de un continuo en el que se encuentran desde situaciones de

aprendizaje sin enseñanza formal a otras en las que sólo se aprende a través de la enseñanza reglada pero, entre ambos extremos, encontramos otras situaciones en las que los dos contextos están implicados.

Los que defienden esta hipótesis sugieren que se trata de un proceso en el que al principio las formas se aprenden con cierta consciencia de aprendizaje y, luego, se van transformando en conocimiento o adquisición. Esta adquisición se consigue, según Stevick (1980), mediante el uso; según Bialystok (1982), mediante la práctica; según McLaughlin (1978), mediante la rutina y según Rutherford (1987), mediante la concienciación. También podemos recoger la sugerencia de Larsen-Freeman y Long (1994), quienes proponen que mediante la combinación de todas ellas.

Sea cual sea el medio por el que se consigue pasar del aprendizaje a la adquisición, esta propuesta viene a afirmar que el aprendizaje tiene lugar tanto en un contexto natural como en otro formal y que en éste también se adquiere la lengua. Además, la enseñanza reglada facilita el desarrollo de la adquisición. Esta es la razón principal por la que los términos adquisición y aprendizaje son usados de forma indistinta, y a veces se confunden, al hablar de los diferentes contextos de aprendizaje.

En este sentido, coincidimos con Vez Jeremías (2002) al considerar, como comentamos en el primer capítulo, que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera guarda relación tanto con los procesos de adquisición como con los de aprendizaje por lo que, para no seguir manteniendo esa dualidad tan ambigua, sería preferible hablar de apropiación de la lengua extranjera.

En relación con el tipo de *input* al que el alumno se enfrenta en las diferentes situaciones de aprendizaje, los que defienden la teoría de que el aprendizaje se convierte en adquisición, también difieren de la teoría propuesta por Krashen. Para éstos, no existe diferencia de *input* según la situación de aprendizaje sino que éste no es percibido de forma idéntica por todos los alumnos. Éstos establecen una diferencia entre *input* e *intake* en el sentido de que el alumno puede estar expuesto, tanto en clase como en un contexto natural, a un *input* determinado pero lo que interesa para la adquisición no es éste sino el *intake*, que es el *input* que el alumno procesa y adquiere. En este sentido, Corder (1978b) afirma que los elementos que son procesados por el alumno dependerán del nivel de interlengua que éste posea, el cual le permitirá un mayor o menor grado de *intake*.

En resumen, aunque el *input* comprensible sea necesario y suficiente para la adquisición de la segunda lengua, la enseñanza puede simplificar la tarea del aprendizaje, modificar los procesos y secuencias de adquisición, acelerar el grado de de adquisición o mejorar la calidad y el nivel que, finalmente, se alcanza en la adquisición de la segunda lengua.

Para concluir, recordar que tanto la investigación europea como la norteamericana realizadas en los años setenta sirvieron para llamar la atención sobre las similitudes que existen entre la adquisición de la segunda lengua en su entorno natural o formal. Éstas también sirvieron para poner énfasis en la importancia de la contribución del alumno para el aprendizaje de la lengua y en la consideración de éste como el centro de atención de la clase, en lugar del profesor, como había sido habitualmente.

Pese a estos importantes avances en el plano del aprendizaje, no debemos olvidar que investigadores como Stern y Cummins (1981) demandan investigaciones específicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua que tiene lugar en el aula, por ser el ámbito menos investigado. De este modo, las investigaciones en los dos contextos de aprendizaje podrían converger en una teoría común, puesto que los puntos que las asemejan son más numerosos que los que las diferencian.

También es cierto que cada día se avanza más en el tema gracias a las investigaciones que se empiezan a realizar dentro del aula como *investigación en acción*. Éstas son realizadas por los mismos profesores quienes, gracias a sus alumnos, realizan investigaciones con el fin de entender la enseñanza y cómo poder mejorarla. Como afirma Long (1983), esperamos que algún día todos los programas de preparación de profesores incluyan una parte de preparación del profesor como investigador en el aula. De ese modo, los profesores serían menos vulnerables a las modas en la enseñanza de lenguas y confiarían más en el valor de sus propias investigaciones.

2.3.2. Modelo de enseñanza-aprendizaje

Stern (1983), basándose en el modelo de aprendizaje por él propuesto, y que expusimos al comienzo de este capítulo, y en el modelo de enseñanza desarrollado por Dunkin y Biddle (1974), propone un modelo de enseñanza-aprendizaje en el que combina factores implicados en ambos procesos.

El modelo de enseñanza de Dunkin y Biddle está enfocado a la enseñanza que tiene lugar en el aula. En él distinguen cuatro categorías principales de variables: variables de presagio, de contexto, de proceso y de producto.

Las *variables de presagio* son las características que los profesores aportan a la enseñanza: sus propias experiencias formativas, su formación inicial y sus cualidades personales.

Las *variables de contexto* son las condiciones en las que tiene lugar la enseñanza: la comunidad educativa, el centro escolar, los alumnos que a él asisten y el medio que le rodea.

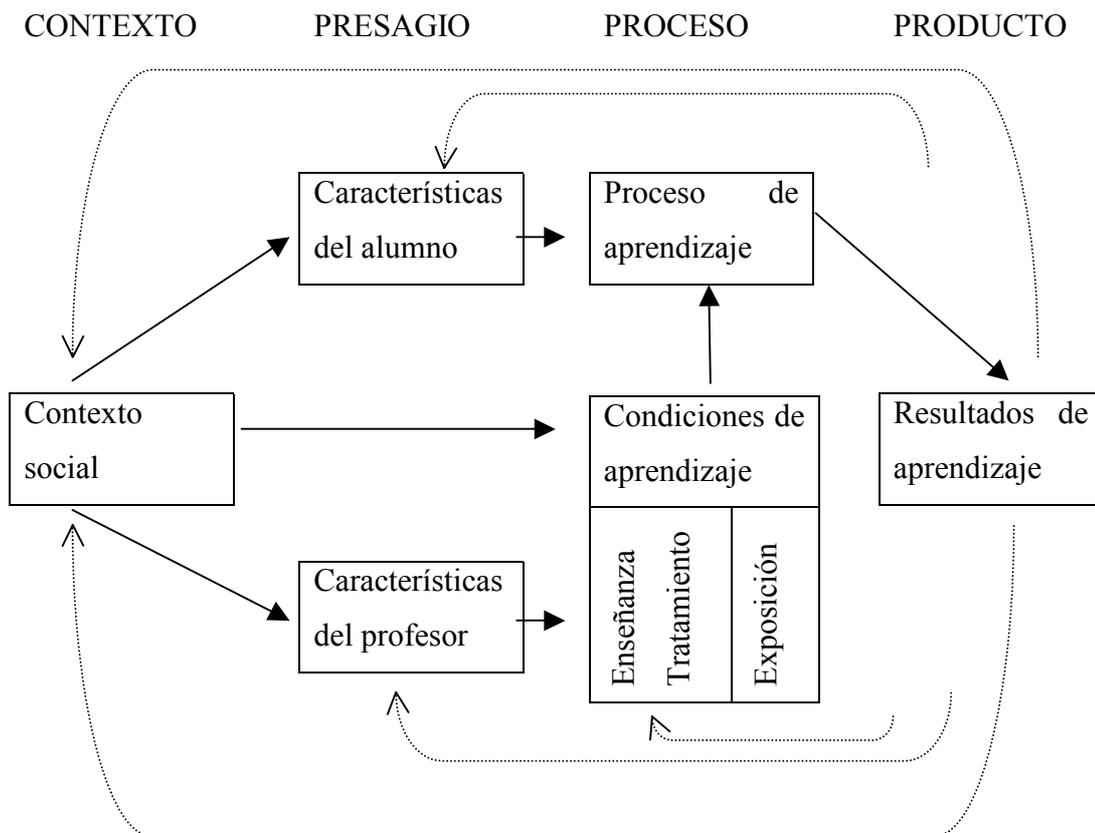
Las *variables de proceso* son todas las actividades y actitudes que tienen lugar en el aula, tanto por parte del profesor como por la de los alumnos. Éstas constituyen el foco principal de la enseñanza.

Las *variables de producto* son todos los aspectos relacionados con los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Dunkin y Biddle (1974: 46) son aquellos cambios que se producen en los alumnos como resultado de su implicación en las actividades de clase, las cuales son realizadas junto al profesor y a otros alumnos.

Dentro de estos cambios a los que se refieren Dunkin y Biddle, podemos distinguir dos tipos: aquellos que se producen por un efecto inmediato de la enseñanza, los cuales son fácilmente evaluados, y los que se producen a largo plazo y, por consiguiente, son difíciles de evaluar.

Según el modelo de enseñanza presentado por estos autores, las variables de presagio y las de contexto dan lugar a las de proceso, éstas a su vez se influyen entre sí –al existir retroalimentación entre profesor-alumno– y, por último, dan lugar a las variables de producto.

Considerando que este modelo de enseñanza no difiere sustancialmente del modelo propuesto por Stern (ver epígrafe 2 de este capítulo) con relación al aprendizaje, éste propone el siguiente modelo, que puede servir para interpretar de forma simultánea la enseñanza y el aprendizaje.



Como se puede observar, el contexto social es el que ejerce su influencia directa sobre los alumnos, sobre el profesor y sobre las condiciones de aprendizaje, dentro de las que encontramos la diferencia entre una situación de aprendizaje natural y otra formal en la que deberemos tener en cuenta el tratamiento metodológico. Todos estos factores dan lugar al proceso de aprendizaje y éste, a su vez, da unos resultados. En el esquema de enseñanza-aprendizaje, los resultados no significan el fin del proceso sino que los datos obtenidos servirán de retroalimentación a todas las variables anteriores.

Con respecto a las variables del proceso, en el modelo presentado por Stern observamos diferencias significativas con el modelo de Dunkin y Biddle. Mientras éstos presentan todas las actividades que tienen lugar dentro del aula en un mismo conjunto, Stern diferencia entre el profesor, cuya actividad está muy relacionada con el tratamiento educativo y el proceso de enseñanza, y los alumnos, en quienes se centra el proceso de aprendizaje.

La razón por la que este autor hace esta diferencia se debe a que en el proceso de enseñanza no sólo deben ser consideradas las actitudes y actividades por parte del profesor dentro de la clase sino toda una serie de componentes que afectan a la enseñanza: planes e intenciones del profesor que quedan reflejados en programas, los cuales están realizados sobre la base de una documentación legal que orienta, y en gran parte obliga, a un tipo de enseñanza.

El profesor, como la persona que tiene que desarrollar, aplicar y tratar de que sus alumnos tengan éxito en su aprendizaje, es el que debe

diseñar actividades, preparar y seleccionar el material y llevar a cabo dichas actividades en clase para favorecer el aprendizaje. El trabajo del profesor, por tanto, conlleva una serie de tareas que no se pueden realizar dentro del aula sino que deben ser preparadas previamente y, como consecuencia, no podrán ser observadas directamente en el aula por un agente externo.

Los profesores que nos dedicamos a la enseñanza de la lengua extranjera, además, debemos favorecer el que nuestros alumnos tengan la oportunidad de enfrentarse a situaciones reales de comunicación, por lo que también debemos facilitar intercambios para sus alumnos, atender a profesores visitantes, visitar instituciones extranjeras con el fin de planificar las tareas de sus alumnos mientras dure la estancia, etc.

En resumen, la enseñanza, interpretada dentro del currículo, podemos definirla como una acción planificada que, a través de unos medios (metodología) ayuda a lograr unos fines (objetivos y contenidos).

La selección de objetivos, contenidos y metodología dará lugar a diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas y de ello dependerá que el alumno logre diferentes habilidades y conocimientos. Así, por ejemplo, en los métodos directos, que ponen mayor énfasis en la comunicación oral, los objetivos y contenidos deberán ser seleccionados para lograr este fin y el profesor deberá usar la lengua extranjera como medio de instrucción. Todos estos factores ayudarán a que el alumno desarrolle las destrezas orales que el método de enseñanza se propone.

Por último, con relación a las variables de producto, como hacíamos referencia anteriormente, podemos establecer una diferencia entre objetivos

a corto plazo y objetivos a largo plazo. Los primeros, que son fácilmente evaluables tanto sumativa como formativamente, son muy importantes para retroalimentar el proceso futuro de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la secuencia enseñanza – aprendizaje – resultados – evaluación – enseñanza se convierte en un ciclo que se repetirá sucesivamente a lo largo del curso. Por otra parte, los objetivos a largo plazo pueden ser considerados desde el punto de vista del alumno, del profesor o de la sociedad. Desde el punto de vista del alumno, los resultados que éste obtenga pueden dar lugar a una adquisición más o menos permanente, aunque también tendrá importancia el uso que de dicho aprendizaje se siga haciendo. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación de su propia enseñanza y del proceso de aprendizaje de sus alumnos servirá de retroalimentación para sus futuras actividades de enseñanza, lo cual afectará muy positivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. A largo plazo, ayudará al profesor a ir mejorando en su formación y a ser más competente en la materia que enseña. Por último, desde el punto de vista de la sociedad, el aprendizaje de lenguas es importante para que una sociedad se convierta en bilingüe o, al menos, para que sus miembros sean capaces de dominar una segunda lengua. En la sociedad europea, por ejemplo, se concede gran importancia al aprendizaje de lenguas como instrumento de comunicación entre los miembros de los diferentes países que la forman con el fin de conseguir una Europa más unida. Debido a la aportación de la enseñanza, conceptos como bilingüismo, plurilingüismo, relaciones interculturales, etc. se verán favorecidos al desarrollarse actitudes positivas a través del aprendizaje de otras lenguas. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas contribuye muy especialmente a una sociedad más internacional e interétnica.

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el proceso de enseñanza son muy escasas. Algunas de ellas informan de aspectos particulares de alguno de los factores implicados en dicho proceso, pero poco se ha dicho aún de las relaciones entre ellos y, sobre todo, de la influencia que éstos ejercen en los resultados finales. Como ya hemos dicho en repetidas ocasiones, la investigación debe continuar.

2.4. Proceso de aprendizaje

De manera idealizada, el proceso de aprendizaje es considerado como una progresión, dividida en etapas, que parte de cero y llega al cien por cien. En relación con la lengua extranjera, esto significa lograr un dominio lingüístico similar al de un nativo. Pero, como profesionales de esa enseñanza, sabemos positivamente que, en la realidad, esa progresión no es regular, las etapas del proceso no están claramente definidas y el nivel de perfección similar al de nativo rara vez se logra alcanzar.

2.4.1. Fases del proceso

2.4.1.1. Fase inicial

Desde la perspectiva del inicio del proceso de aprendizaje, podemos afirmar que el alumno que se inicia en el aprendizaje de una segunda lengua no posee competencia alguna en la misma. Sin embargo, eso no significa que el alumno parta de cero, como ocurre con el aprendizaje de la lengua materna. Como afirma Cook (1977), la persona que inicia el aprendizaje de una segunda lengua ya posee ciertos conocimientos lingüísticos, aunque no

conozca nada de esa lengua. Como consecuencia, lo único que tendrá que hacer es aplicar ese potencial lingüístico al nuevo aprendizaje.

Esta situación inicial del alumno conlleva una serie de consecuencias afectivas, cognitivas y sociales.

Desde el *punto de vista afectivo*, todo el que inicie el aprendizaje de una segunda lengua encontrará situaciones en las que la falta de dominio lingüístico le producirá cierta frustración. Ésta será motivada por la inseguridad que produce la falta de un referente lingüístico en la interacción con otros.

Algunas teorías han hecho referencia a este choque emocional e intelectual. Así, por ejemplo, Schumann (1975), siguiendo a Larson y Smalley (1972), distingue entre shock cultural, shock lingüístico y el stress cultural. A éstos podríamos añadir el stress lingüístico. El shock se produce en las primeras etapas del aprendizaje de la segunda lengua, especialmente cuando el alumno se encuentra en situación de inmersión. En otras situaciones, como en el contexto escolar o en situaciones de contacto transitorias, este shock se puede mitigar. El stress es concomitante a las experiencias que el alumno vaya teniendo a lo largo de su aprendizaje.

Factores como la edad, la aptitud, las experiencias previas, la personalidad u otros factores individuales pueden ejercer su influencia sobre la reacción que el alumno tenga en esas situaciones. Podrá sentirse irritable, indeciso, hostil, o bien presentar otros síntomas de alteración emocional. La duración de este estado podrá durar más o menos tiempo dependiendo de sus características personales, pero podrá ser superado una

vez que el alumno haya comprendido los valores, actitudes y puntos de vista culturales de los hablantes de la lengua meta y consiga situar su nueva identidad en una nueva perspectiva de sí mismo.

Desde el *punto de vista cognitivo*, esa desorientación que se produce en el alumno es percibida tanto desde el punto gramatical como desde el semántico y el sociocultural.

A diferencia de la seguridad que el alumno percibe en su propia lengua, al ofrecerle ésta un marco de referencia muy claro y evidente, en la segunda lengua la percepción es muy distinta al no tener adquirido dicho marco de referencia. Por esta razón, el alumno puede percibir el nuevo sistema lingüístico como arbitrario, artificial e incluso absurdo o erróneo. Esto creará una gran desorientación y confusión.

Como consecuencia, una de las primeras tareas que el alumno debe afrontar es la de superar esa desorientación que caracteriza esta primera etapa del aprendizaje del nuevo sistema lingüístico y construir, desde el punto de vista afectivo y cognitivo, un nuevo sistema de referencia que le ayude a desarrollar un sentimiento de familiaridad con esta nueva lengua. Este marco le ayudará, además, a discernir lo que es correcto de lo que no lo es e, incluso, a utilizar la lengua de forma creativa.

Una vez logrado el nuevo marco de referencia, el alumno será capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas reales o simuladas haciendo buen uso de la lengua y podrá incluso lograr que su pensamiento discurra en esa lengua. Este proceso, denominado internalización, interiorización o incorporación, es similar al de adquisición de la lengua materna.

Desde el *punto de vista social*, el niño es emocionalmente dependiente de sus padres. Éstos son sus modelos de las normas sociales que, de forma inconsciente, ha de aprender y hacer propias.

De modo similar, en la enseñanza es el profesor el único modelo que el alumno tiene para adquirir las normas sociales de la lengua y cultura extranjeras cuando dicha enseñanza tiene lugar en el aula. En caso de situaciones en las que el aprendizaje tiene lugar en un contexto natural, a través del contacto con los hablantes de la lengua, serán éstos y su entorno los que sirvan de modelo para que la persona que aprende la lengua pueda imitar.

El objetivo debe ser que el alumno logre la independencia del profesor, al igual que nos independizamos de los padres, y adquirir una conciencia interna y propia de lo que socialmente es aceptado o no. Schumann (1975) presta atención a este momento de dependencia en el que el alumno se siente como un niño, dependiente del profesor, el amigo o la persona que le ayuda a aprender la lengua. Éste considera que esta fase de dependencia lingüística y sociolingüística es necesaria para la adquisición de la lengua.

Conforme el alumno vaya avanzando en su proceso de aprendizaje, irá pasando por sucesivas etapas que le permitirán alcanzar el nivel lingüístico deseado. Estas etapas han sido denominadas con nombres diferentes pero el más conocido es el de interlengua, término propuesto por Selinker (1972).

Si bien es cierto que esta teoría no llegó a cristalizar en un método concreto, lo cierto es que su influencia fue decisiva en la aparición de una nueva filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras: el enfoque humanístico; que dio lugar a una serie de métodos de enseñanza tales como *Community Language Learning*, desarrollado por Curran y Laforge; *Silent Way*, desarrollado por Gattegno; *Natural Approach*, desarrollado por Terrell y *Suggestopaedia*, desarrollado por Lozanov.

2.4.1.2. La interlengua y el error

La interlengua, por tanto, representa etapas previas a la adquisición total de la lengua y se caracteriza por contener elementos lingüísticos correctos y erróneos.

El análisis de esos errores de la interlengua ha sido lo que ha facilitado la comprensión de los mecanismos de construcción de la segunda lengua. Entre esos errores encontramos las “interferencias”, que son aquellos que tienen su origen en la aplicación de las reglas de la lengua materna en la lengua segunda, y los “errores de interlengua”, que tienen su origen en el propio proceso de maduración del dominio de las estructuras de la segunda lengua.

Una de las características de las distintas fases del proceso de aprendizaje, es decir, de la interlengua, es que presentan un orden en el dominio de las diferentes construcciones sintácticas. Este orden es fijo para todo hablante nuevo de esa lengua, por lo que resulta fácil predecir la etapa en la que se encuentra un alumno y cuál es la siguiente por la que deberá pasar.

A lo largo del proceso, por tanto, el alumno irá avanzando por las diferentes etapas, algo que le resultará más fácil si tiene los modelos a los que nos referíamos anteriormente. Durante esa evolución del proceso de aprendizaje, el alumno puede adquirir errores que, incluso estando expuesto a un *input* adecuado, pueden quedar fijos en alguna fase de la interlengua. Son errores interiorizados y mecanizados, por lo que reciben el nombre de “errores fosilizados”.

Gracias al hecho de que la interlengua está regida por reglas, desde el punto de vista de la enseñanza, podemos impulsar su evolución proponiendo al alumno la realización de una serie de tareas que le hagan reflexionar sobre determinados aspectos formales de su interlengua, lo que permitirá corregir errores que podrían quedar fosilizados.

La corrección de errores se convierte, de este modo, en una de las mayores preocupaciones de los profesores de segundas lenguas, en especial el cuándo y cómo corregirlos. Lo que no parece conveniente es la ausencia de corrección. En muchas ocasiones, en la interacción oral fundamentalmente, se teme la corrección de errores por miedo a interrumpir la comunicación. Esto nos lleva a dejar que los alumnos se expresen como crean oportuno, a pesar de las muchas incorrecciones que pudieran estar cometiendo. En general, esta postura no es la más idónea aunque sí en casos muy determinados y en situaciones transitorias: nos referimos a alumnos cuya timidez o miedo a expresarse les produzca una gran inseguridad. Permitirles expresarse, aun cometiendo errores, podría servir de estrategia para que lograra seguridad afectiva, la cual es indispensable para la adquisición de la segunda lengua.

Una de las formas más correcta para realizar correcciones es siguiendo la técnica usada con niños cuando están aprendiendo su lengua materna, es decir, exponiéndolos a un *input* correcto. De este modo, el alumno podrá contrastar su *input* con el de los interlocutores que le sirven de modelo. Este tipo de interacción le ayudará a construir y comprobar hipótesis con la segunda lengua de modo que si su interlocutor las aprueba serán aceptadas y si no, las rechazará y elaborará otras nuevas que, de nuevo volverán a ser probadas.

Según este modelo, la aprobación por parte de los interlocutores se hace absolutamente necesaria. Ésta puede ser efectuada a través de reacciones del interlocutor ante las palabras del alumno. Según Brown (1994), esas reacciones pueden considerarse desde dos puntos de vista: el afectivo y el cognitivo. La información afectiva viene dada por términos kinésicos: gestos, expresiones de la cara, de los ojos, etc., y la información cognitiva se ofrece a través de medios lingüísticos: sonidos, palabras, frases, etc.

De estos dos componentes, el afectivo es básico porque sobre él se construye la necesidad y el deseo de comunicarse. De este modo, si el hablante percibe que su interlocutor no manifiesta interés por sus palabras abandonará su intento de comunicarse pero si, por el contrario, el interlocutor se muestra interesado, el alumno tratará de esforzarse en mantener la comunicación.

Como consecuencia, cuando la producción del alumno sea correcta, éste deberá recibir una retroalimentación positiva tanto afectiva como

cognitiva. En caso contrario, debemos hacerle notar que algo no funciona pero con actitud positiva por haberse esforzado en ser entendido.

En resumen, la corrección se convierte en una de las tareas más complejas del profesor, quien deberá considerar cuál es el medio idóneo para corregir los errores de los alumnos y cuáles de ellos deberán ser o no corregidos.

En este sentido, encontramos diferencia según el contexto de aprendizaje. Cuando la lengua se aprende en el contexto escolar, la enseñanza de la misma es más formal y analítica que si el aprendizaje tiene lugar sólo por el contacto directo con sus hablantes. En el segundo caso, el uso fundamental que se hace de la lengua es el comunicativo, siendo el aprendiz un participante más de la comunicación, por lo que su aprendizaje será menos formal. Como Allwright (1976) y Stern (1981) afirman, el uso comunicativo, como estrategia de enseñanza, ha sido llevado al aula desde hace relativamente poco tiempo. Su inicio se encuentra en experiencias de programas de inmersión lingüística, con los que se demuestra que las estrategias comunicativas pueden ser medios muy efectivos para la enseñanza de lenguas.

De esta forma, en el contexto escolar, si al aprendizaje formal de la segunda lengua se le une el uso comunicativo de la misma, conseguiremos el medio idóneo para lograr la adquisición de la misma.

2.4.2. Estrategias de aprendizaje

Son las técnicas o mecanismos, conscientes o inconscientes, que utiliza el alumno para adquirir conocimientos.

Como afirma Vez Jeremías (1998:81), *a medida que los aprendizajes de lenguas se han centrado en quien las aprende, se hace evidente la preocupación didáctica por la investigación sobre las estrategias que afectan directa o indirectamente al aprendizaje de una lengua y las modalidades en que se desarrollan.*

Las personas que aprenden lenguas difieren entre sí de distintas maneras y el contexto escolar es un escenario excelente de esa diversidad. Atender a la misma implica conocer de cerca las estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales, afectivas, etc., que los alumnos ponen en juego en los diferentes momentos de su aprendizaje lingüístico.

Los estudios empíricos sobre estrategias de aprendizaje fueron realizados inicialmente por Rubin (1975), Stern (1975) y Naiman *et al.* (1978). Estos estudios, que no difieren de forma significativa porque las categorías que usan son más o menos las mismas, se realizan sobre las características que reúnen los alumnos que logran tener éxito en su aprendizaje de la segunda lengua.

Brown (2001: 209) recoge las estrategias que Joan Rubin e Irene Thompson (1982) atribuyen al buen aprendiz de lenguas:

1. Buscan su propio camino, responsabilizándose de su aprendizaje.
-

2. Organizan la información sobre la lengua.
3. Son creativos y desarrollan un sentido lingüístico al experimentar con su gramática y léxico.
4. Buscan oportunidades para practicar la segunda lengua tanto dentro como fuera del aula.
5. Aprenden a vivir con incertidumbre, al no sentirse nervioso y continuar hablando y escuchando a pesar de no entender todas las palabras.
6. Usan técnicas mnemotécnicas y otras estrategias memorísticas para recordar lo que han aprendido con anterioridad.
7. Aprovechan sus propios errores.
8. Usan su conocimiento lingüístico, incluido el de su lengua materna, al aprender una segunda lengua.
9. Aprovechan claves contextuales que les ayudan en la comprensión.
10. Aprenden a hacer hipótesis inteligentes.
11. Aprenden “trozos” de la lengua como “frases hechas” y otras rutinas formalizadas que les ayudan a ir más allá de su competencia.

12. Aprenden ciertos trucos que les ayudan a mantener la conversación.
13. Aprenden ciertas estrategias de producción para rellenar los huecos de su propia competencia.
14. Aprenden diferentes estilos de habla y escritura y a variar su lenguaje según la formalidad de la situación.

Stern (1983: 411) establece cuatro categorías fundamentales de estrategias basándose también en los buenos aprendices de lenguas. Como dijimos anteriormente, no difieren mucho de las de Rubin y Thompson.

1. Estrategias de planificación activa. El alumno selecciona objetivos a corto y largo plazo, reconoce etapas y secuencias del desarrollo y participa activamente en el proceso de aprendizaje.
 2. Estrategias de aprendizaje académico o explícito. El aprendizaje lingüístico es una actividad perceptiva y cognitiva, y los buenos aprendices están preparados para estudiarlo y practicarlo. Consideran la lengua como un sistema formal de signos con reglas y relaciones entre los mismos. Prestando atención a esta característica de las lenguas y, o bien comparándola con el sistema lingüístico de la lengua materna o bien de forma independiente, desarrollan conscientemente la segunda lengua como sistema lingüístico. Éste será continuamente revisado hasta completar el proceso de aprendizaje.
-

3. Estrategias de aprendizaje social. Aceptan que en una primera fase necesitan de la ayuda de otros y que, conforme avancen en el proceso de aprendizaje, irán independizándose. El buen aprendiz busca oportunidades para comunicarse con los hablantes de la segunda lengua y de desarrollar estrategias de comunicación.
4. Estrategias afectivas. Saben hacer frente a problemas emocionales y motivaciones del aprendizaje lingüístico como son el shock y el stress cultural o lingüístico. Los buenos aprendices se enfrentan a ese nuevo aprendizaje con actitud positiva, superando posibles frustraciones y persistiendo en su esfuerzo. Esas actitudes positivas han de ser desarrolladas hacia sí mismo, hacia la lengua en sí y hacia el aprendizaje en general, también hacia los hablantes de la segunda lengua y su cultura.

Por supuesto, no todas las estrategias descritas se darán en la misma persona. Factores culturales, lingüísticos, educativos e individuales diferencian a unas personas de otras y estas diferencias harán que cada uno desarrolle el tipo de estrategia que mejor vaya con su personalidad y pueda tener mayor o menor habilidad a la hora de aplicarlas al aprendizaje. Por ejemplo, para los adultos inteligentes e intelectuales, las estrategias de planificación y las académicas pueden ser más importantes que las otras. Sin embargo, para los niños, las estrategias sociales o afectivas serán las más importantes. Esto no significa que las otras haya que apartarlas, habrá que ir iniciándolos en las otras estrategias.

Como hemos visto, los estudios iniciales sobre estrategias de aprendizaje dieron como resultado la identificación de una serie de

estrategias de aprendizaje que, potencialmente, eran susceptibles de ser enseñadas (O'Malley y Chamot, 1990, Oxford, 1989, Wenden, 1992). Todas ellas tienen en común el hecho de apuntar a que los alumnos deben responsabilizarse de su propio aprendizaje mediante la toma de iniciativas y el control del desarrollo de su propio proceso de aprendizaje.

La prueba de que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje puede ser positiva ha llevado a proponer que se incorpore en los programas de enseñanza. Sin embargo, hemos de aceptar que, al igual que sucede con cualquier conducta nueva, los estudiantes pueden tardar mucho tiempo en desarrollar la habilidad necesaria para emplearlas. Por esta razón, también se hace necesario que la investigación no se realice sólo a corto plazo, haciendo estudios sobre resultados inmediatos, sino que también ha de hacerse a largo plazo. Algunos de los datos que podríamos obtener guardarían relación con los resultados que se obtienen con la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

2.5. Resultados del proceso de aprendizaje

Todos los factores que hemos descrito hasta ahora, en mayor o menor medida, son importantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua puesto que todos ellos ejercen su influencia, directa o indirecta, sobre el mismo.

Si lo que pretendemos es que nuestros alumnos consigan ser competentes en la lengua que están aprendiendo, es lógico que nuestra atención esté fijada en los resultados del aprendizaje, pues éstos nos irán informando del proceso de aprendizaje del alumno y de la progresión del

mismo. Lo cierto es que, observando estos resultados, comprobamos que no siempre son satisfactorios, es decir, algunos alumnos logran unos resultados excelentes y otros apenas logran un nivel aceptable, y ello con independencia del esfuerzo realizado. La insatisfacción que puede producir en el alumno el no lograr los resultados esperados, en ocasiones acompañada de un cierto aislamiento o distanciamiento, puede llegar a convertirse en un resentimiento contra el profesor, o incluso el sistema escolar. Estos sentimientos pueden, como consecuencia, fomentar una actitud negativa hacia la lengua meta, sus hablantes y, en general, hacia todo el proceso de aprendizaje.

Debido a la importancia que tiene este último aspecto en el proceso de adquisición y puesto que es fundamental en el marco de nuestra investigación, nos detendremos un poco más en la exposición del mismo dedicándole el siguiente capítulo.

3. Conclusión

Teniendo en cuenta los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua, hemos de comentar que, desde el punto de vista de nuestra investigación –alumnos que estudian inglés, lengua extranjera- la influencia que el contexto social puede ejercer sobre los mismos es favorable para el aprendizaje, pues se trata de una lengua reconocida internacionalmente y que, desde el punto de vista social, político y cultural, cada día se reconoce más el conocimiento de dicha lengua al poder ser usada como medio de comunicación entre personas de diferentes países y, muy especialmente, entre los miembros de la Unión Europea.

Además, se trata de una lengua que en el marco educativo español comienza a impartirse en el segundo ciclo de Educación Primaria, e incluso se está fomentando el comienzo de dicho aprendizaje a una edad más temprana, en Educación Infantil. De este modo, nuestros alumnos, cuando inician sus estudios universitarios, llevan diez años recibiendo clases de inglés, lengua extranjera.

Relacionado con las condiciones y el contexto de aprendizaje, hemos de comentar que, durante esos diez años que los alumnos llevan en el proceso de apropiación¹ de dicha lengua extranjera, éstos se habrán encontrado en situaciones muy diversas, tanto de aprendizaje en el contexto escolar como de otras más similares a aquéllas relacionadas con los procesos de adquisición y que le hayan permitido hacer un uso comunicativo real de la lengua aprendida.

El nivel de competencia adquirido por nuestros alumnos no sólo va a depender de esas oportunidades en las que haya podido hacer uso de la lengua extranjera sino que las condiciones y modelos de enseñanza utilizado por los diferentes profesores a lo largo del proceso puede haber ejercido una influencia más o menos positiva y ello haber incidido en los resultados obtenidos por los alumnos. Las variables de presagio, de contexto, de proceso y de producto pueden haber sido muy diferentes para cada uno de ellos y, como consecuencia, los resultados también.

¹ Utilizamos el término expresado por Vez Jeremías (2002) porque consideramos que, durante estos diez años, además de enfrentarse a situaciones de aprendizaje – se trata de una asignatura del currículum escolar- también han debido tener numerosas ocasiones relacionadas con procesos de adquisición, como pueden ser el haber viajado a países extranjeros y tener contacto con los hablantes de dicha lengua, intercambios escolares, *chat* a través de Internet, etc.

Con relación a las características individuales del alumno, son muchas y muy diferentes las variables que pueden influir en los resultados del aprendizaje. Desde el punto de vista de nuestra investigación, podemos decir que la edad a la que iniciaron sus estudios de inglés, lengua extranjera, para la mayoría fue a los ocho o nueve años (tercero de Primaria). En determinados casos, muy pocos, el inicio fue a los once o doce años (sexto de EGB). Sin embargo, no podemos obviar que otros factores individuales relacionados con la edad de inicio pueden haber influido, por ejemplo, el caso de alumnos que comenzaron a aprender la lengua inglesa en horas extraescolares antes del inicio del programa oficial en el currículum de Primaria, o bien otras circunstancias como el tener padres cuya lengua materna sea la lengua inglesa, viajes al extranjero, conocimiento de otras lenguas extranjeras antes de iniciar sus estudios, etc.

Muy relacionado con lo que comentamos sobre el contexto social, se encuentra la motivación, pues la adquisición de dicha lengua puede suponer una mejora social y económica para el alumno. Además, se supone que la motivación de nuestros alumnos es aún mayor, pues formarse como Maestro, especialista de lengua inglesa, ha sido una decisión personal. En este sentido, también podríamos comentar que se supone que todos tienen aptitudes para dicha formación pues, además de haber superado la prueba de selectividad, deciden voluntariamente iniciar unos estudios que implican poseer una serie de capacidades, al menos lingüísticas, que otras especialidades de la titulación de Maestro no exigen, por lo que entendemos que es vocacional.

Entendido de este modo, nuestros alumnos, al menos al iniciar sus estudios, deben estar muy motivados. Posteriormente, dependiendo de su

experiencia en el nuevo contexto de aprendizaje, ésta podrá variar (aumentando o disminuyendo). Por propia experiencia, como tutora y coordinadora del Prácticum de Lengua Extranjera, inglés, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, puedo comentar que la motivación final de estos alumnos, a pesar de sufrir altibajos durante los tres años de la Diplomatura, es mayor que la inicial pues la mayoría, al ser vocacional, confirman no haberse equivocado y, además, disfrutar con el final de sus estudios, las prácticas de enseñanza.

En relación con las características individuales, sólo comentar que la variable “sexo” sí será estudiada estadísticamente en nuestra investigación con el fin de obtener más datos de los que ya poseemos sobre el tema en la literatura existente.

Por último, con respecto al proceso de aprendizaje, como ya hemos comentado, los alumnos llevan diez años estudiando inglés, lengua extranjera, cuando inician sus estudios universitarios, pero esta formación va a continuar, por lo que el proceso no puede darse por concluido. Según la información que obtenemos en el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE de 16 de enero de 2001), el proceso de adquisición lingüística debería haberse completado y correspondería, en el nivel universitario, afianzar los conocimientos ya adquiridos y especializar a los alumnos según las diferentes Ciencias. Sólo al final de nuestra investigación, podremos comprobar si esta hipótesis se cumple o no (ver conclusiones en el capítulo dedicado al diseño de la investigación).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1. Introducción

Como decíamos al final del capítulo anterior, todas las personas que están implicadas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pero en especial los alumnos y profesores, nos sentimos ilusionados al comienzo del mismo con lograr unos resultados óptimos. Ésta es la razón por la que centramos nuestra atención en el resultado del aprendizaje, el cual no es otro que el que el alumno consiga ser competente en otra lengua que no es la materna, primera o nativa. Como consecuencia, esa habilidad que adquiere el alumno para hacer uso eficaz de la lengua se convierte en nuestra meta y, como tal, puede ser definida en términos de objetivos o niveles los cuales, a su vez, podrán servir como criterios de evaluación de dicha habilidad.

Con el fin de determinar el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje en una segunda lengua, tendremos que contestarnos a la

siguiente pregunta: ¿Qué significa saber una lengua? y, aunque ésta no tiene una respuesta fácil, trataremos de hacerlo a continuación.

2. El concepto de habilidad lingüística comunicativa

El término “habilidad”, como sinónimo de “dominio” o “competencia” ha sido definido de formas muy diferentes por distintos investigadores y teóricos del tema. Así, como comentaremos más adelante, las diferentes concepciones de la “competencia lingüística”, la “competencia comunicativa”, y la definición de expresiones como “tener habilidad para comunicarse en una lengua”, “ser competente en una lengua” o “el dominio de una lengua”, son conceptos muy relacionados y, como consecuencia, de difícil definición.

Por otra parte, consideramos que parte de esa confusión se debe a que, al estar casi toda la literatura sobre el tema escrita en lengua inglesa, el término *proficiency*, que es el que expresa el concepto al que hacemos referencia, ha recibido traducciones muy variadas, como “habilidad”, “dominio”, “competencia”, “capacidad”, etc., quizás debido a la falta de un término que exprese, con precisión, dicho concepto en lengua española.

Nosotros entendemos el término “habilidad” como un concepto que incluye el conocimiento, o la “competencia”, entendido como nociones que se encuentran en la mente de los hablantes, y la “capacidad” para ejecutar dicha competencia en el uso de la lengua. Como consecuencia, y usando la terminología empleada por Lyle F. Bachman (1990 y 1995), consideramos que el término “habilidad lingüística comunicativa” es el que más se ajusta al concepto, al proporcionar una definición más completa. Emplearemos,

pues, este término para referirnos a la habilidad para entender y comunicarse eficazmente en una lengua.

Esta definición, nos parece además coherente con la idea de competencia comunicativa expresada por Hymes (1972) Canale y Swain (1980), Savignon (1983), Canale (1983), Bachman (1990) y Celce-Murcia *et al.* (1995), pues se reconoce que la habilidad para usar la lengua de forma comunicativa incluye tanto el conocimiento de la lengua, o competencia, como la capacidad para usar dicha competencia.

Esa habilidad lingüística comunicativa que un alumno adquiere durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua podemos situarla en una escala que iría desde el cero hasta el nivel lingüístico del hablante nativo.

El nivel cero nunca es absoluto puesto que cualquier persona que inicia el aprendizaje de una segunda lengua, al ser hablante de otra lengua ya posee nociones del lenguaje y de su funcionamiento. Por otra parte, la habilidad lingüística comunicativa completa rara vez se consigue, pero la mayoría de los especialistas en este tema aceptan que querer alcanzar la perfección, y fijarnos ésta como meta del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ser una pérdida de tiempo, por lo que no es recomendado. A pesar de esa observación, constituye el objetivo ideal que tanto profesores como alumnos deben tener en mente como punto de referencia.

Aun aceptando que la habilidad lingüística comunicativa alcanzada en la lengua materna y la de la segunda lengua nunca pueden llegar a ser

idénticas, en cuanto al nivel de perfección que podemos alcanzar en ellas, es necesario definir qué significa poseer la habilidad lingüística comunicativa en una lengua (o como otros denominan: “conocer una lengua”, “dominar una lengua” o “ser competente en una lengua”) pues, como ya hemos dicho, se convierte en el objetivo principal de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La explicación de la expresión “ser competente en una lengua” nos lleva a definir otro término: competencia. Y aquí radica, como dijimos, parte de la confusión creada en torno a estos conceptos.

2.1. La competencia: lingüística y comunicativa

El término competencia, introducido por Chomsky, y más tarde reinterpretado por Hymes, fue definido como *el conocimiento tácito intrínseco (...) que subyace a la actuación real* (Chomsky 1965: 140). Sin embargo, el concepto de competencia lingüística expresado por Chomsky fue muy criticado, por prestar atención únicamente a aspectos lingüísticos puramente formales.

La definición de Chomsky de competencia lingüística, como afirma Hymes (1972), deja un gran vacío, pues no es sólo necesario conocer la correcta formación de la oración sino que, además, hay que saber utilizarla en un contexto específico. Hymes lo expresa del modo siguiente

Tenemos que considerar el factor de que un niño normal adquiere conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como adecuadas. Adquiere la competencia de cuándo

hablar y cuándo no, y de qué decir y a quién, cuándo, dónde y de qué manera. En resumen, un niño comienza a formar un repertorio de actos de habla, a formar parte de acontecimientos de habla y a evaluar sus logros por otros (...) (Hymes, 1972: 277-278).

Los avances en la teoría lingüística, con los estudios de la Pragmática y la Sociolingüística, dejan el camino abierto para que Dell Hymes, basándose en el análisis de Jakobson de las funciones de la lengua, propusiera la noción de competencia comunicativa.

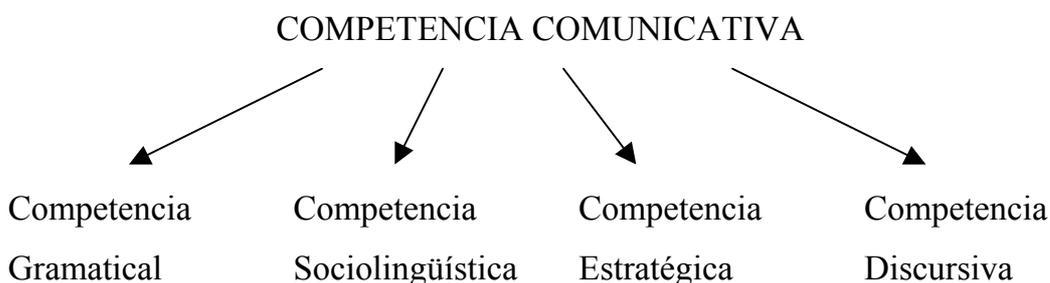
Hymes considera la competencia comunicativa como el dominio intuitivo que los hablantes poseen de su lengua materna para usarla e interpretarla apropiadamente en el proceso de interacción y en relación con el contexto social. Según este concepto, la competencia lingüística formará parte de la competencia comunicativa pero el objetivo central de ésta consistiría en aprehender intuitivamente tanto las reglas sociales y culturales como el significado de cualquier enunciado.

El concepto de competencia comunicativa, tal y como Hymes lo expresa, aparece como una idea muy interesante para los que estudian el aprendizaje de una segunda lengua, como Jakobovits (1969, 1970), Savignon (1972) y Rivers (1973), al ofrecer una base teórica para un estudio sobre la enseñanza de la lengua con fines comunicativos. Este enfoque de la enseñanza comunicativa postula que el estudiante de una segunda lengua debe adquirir no sólo un control de la gramática básica de las oraciones, sino también todas las habilidades comunicativas de un

hablante nativo, y de aquí el llamar a estas habilidades, de forma errónea, competencia comunicativa¹ (Spolsky, 1995: 131).

A esta confusión también contribuyen las diferentes concepciones teóricas de la competencia comunicativa. Autores como Canale y Swain (1980), profundizando en el concepto de Hymes, y tratando de aplicarlo a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, consideran que la competencia comunicativa está compuesta por la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Otros han establecido un contraste entre competencia lingüística y sociolingüística y han considerado el término competencia comunicativa sólo para los que otros han denominado competencia sociolingüística.

Canale (1983) revisó el modelo propuesto por él mismo tres años antes y propone una división de la competencia sociolingüística en competencia sociolingüística y competencia discursiva. El resultado es el siguiente:



¹ Esto ha llevado a una gran confusión, pues se trata el término “competencia” en el sentido normal de habilidad y no en el sentido lingüístico especializado de “subyacente al conocimiento”.

Según este modelo, el significado de cada una de las competencias es el siguiente (Ruiz Bikandi, 2000c: 104):

- La *competencia gramatical* hace referencia al conocimiento del vocabulario y de las reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y de formación de palabras en el plano de la oración. Ésta es considerada como fundamental en cualquier didáctica de lenguas de orientación comunicativa para que los alumnos sepan comprender y expresar de manera correcta el significado literal de los enunciados.
- La *competencia sociolingüística* es la que permite usar la lengua de acuerdo con las normas de uso y saber lo que es apropiado o adecuado en determinados contextos comunicativos. El hablante conoce una serie de reglas de orden social relacionadas con el uso lingüístico, que se aplican en función de la cortesía, de las relaciones que unen a los interlocutores, del tipo de institución en que tiene lugar el evento comunicativo, etc.

La competencia sociolingüística es también el conocimiento práctico de los modos de expresión que las diferencias de edad, jerarquía o status, sexo, etc. de los participantes suelen llevar aparejados en cada contexto cultural. El uso adecuado de los diferentes registros y las variantes dialectales es un reflejo de la competencia sociolingüística.

Es importante saber que estas normas cambian de una lengua a otra e incluso lo hacen de un medio cultural a otro dentro

del ámbito de la misma lengua. La competencia sociolingüística se adquiere a través de la práctica, por lo que debe ser objeto de enseñanza aunque, como dijimos anteriormente, puede resultar difícil de dominar por parte del alumno de una segunda lengua al no mantener éste interacción frecuente con los hablantes nativos de dicha lengua.

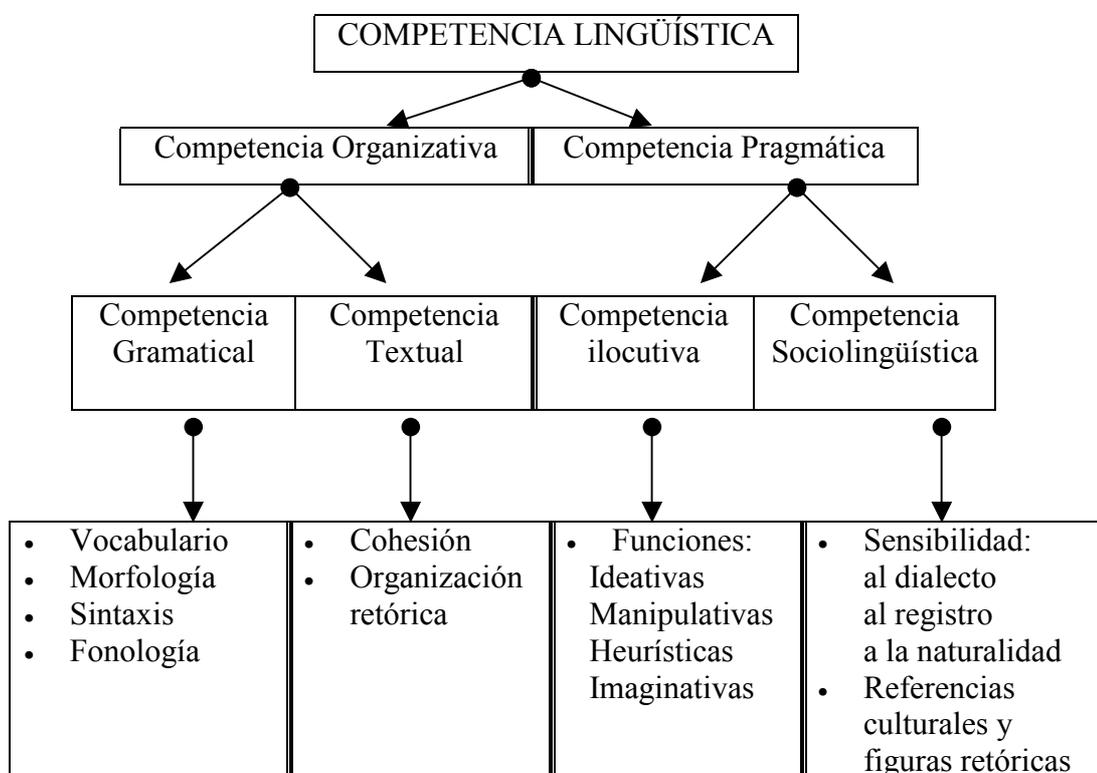
- *La competencia estratégica* es una competencia de orden cognitivo y, por tanto, en gran medida interlingüística. Es la habilidad de manipular el lenguaje a fin de lograr los propósitos que se persiguen en la comunicación. Consiste en la utilización de los mecanismos verbales y no verbales que sirven para hacer la comunicación más efectiva y para compensar las dificultades del hablante debidas a la falta de competencia lingüística, sociolingüística, o en relación con el tema que se trata.

Conforme la competencia comunicativa del alumno vaya perfeccionándose desde el punto de vista gramatical y sociolingüístico, menos uso tendrá que hacer de las estrategias comunicativas.

- *La competencia discursiva* es la que permite comprender y construir discursos, lo que exige conocer los modos en que se articulan las unidades lingüísticas para dar como resultado el texto oral o escrito, caracterizado por ser, además de correcto desde el punto de vista lingüístico, cohesionado y coherente. Tener competencia discursiva significa conocer las reglas lingüísticas que regulan la organización de las ideas en el texto, las
-

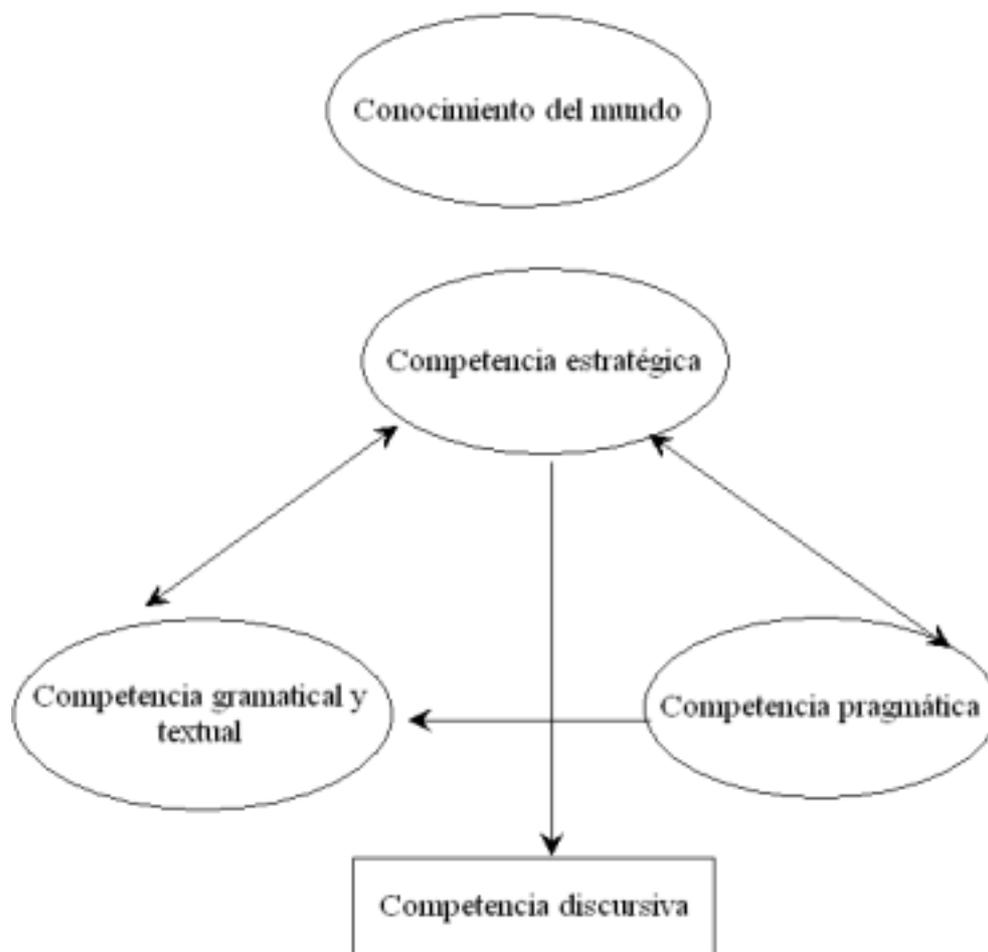
introducciones y los cambios de tema, la selección de los términos adecuados y los modos típicos de construir cada tipo de texto.

El hecho de que en la comunicación humana todos los componentes estén tan estrechamente ligados hace difícil aislar a cada uno de ellos y concebirllos de modo independiente. El modelo de Canale y Swain se limita a detallar los componentes de la competencia comunicativa pero no establece relaciones entre las mismas. Investigaciones posteriores trataron de dar cuenta de dichas relaciones, como por ejemplo Bachman (1990). En su modelo la competencia lingüística se entiende en sentido más amplio y une a ésta la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. En forma esquemática los componentes de la competencia lingüística, según el modelo de Bachman, son los siguientes:



En este modelo, la competencia estratégica se concibe como un factor cognitivo general, que actúa en la comunicación integrando la competencia lingüística con los conocimientos del mundo, las destrezas auditivas y visuales y los mecanismos articulatorios que participan en el habla o los movimientos gestuales que apoyan al significado.

Otros modelos, como el de Marianne Celce-Murcia *et al.* (1995), sitúan la competencia discursiva en el centro de todas las competencias. Como afirma Ruiz Bikandi (2000c: 108), es evidente que en la construcción del significado toman parte tanto la competencia lingüística como la sociolingüística, el conocimiento del mundo y la competencia estratégica, pues saber comunicarse adecuada, coherente y correctamente implica la habilidad en el control de todos los factores mencionados –e incluso alguno más, como los kinésicos y de acción– para interpretar y construir el texto oral y escrito. Esta autora representa las relaciones que se establecen entre los distintos saberes para la comprensión y construcción discursiva del siguiente modo:



Aunque cada una de estas competencias obedezca a mecanismos mentales distintos y, por tanto puedan ser consideradas independientemente unas de otras, todas actúan de forma simultánea y se activan cuando da comienzo el discurso. La relación entre las distintas competencias que posee una persona para comunicarse se produce en la interacción social, siempre en condiciones contextuales determinadas. El contexto resulta, pues, determinante para la comunicación al establecer las condiciones en que ésta se produce. La interacción entre el contexto y la competencia discursiva del hablante o escritor, da como resultado el producto lingüístico que es el texto.

Las recientes formulaciones de la competencia comunicativa, descritas anteriormente, hacen que tanto la definición del concepto de habilidad lingüística comunicativa como los métodos usados para su medición se vayan perfeccionando.

Como dijimos al comienzo del capítulo, la habilidad lingüística comunicativa puede ser medida y ordenada en diferentes niveles. Los medios tradicionales usados para su medición son unos tests cuyos modelos están basados en destrezas lingüísticas y planos de la lengua, como los propuestos por Lado (1961) y Carroll (1961, 1968). Estos modelos diferencian entre destrezas de comprensión oral (*Listening*), expresión oral (*Speaking*), comprensión escrita (*Reading*) y expresión escrita (*Writing*) y, por otro lado, componentes de la lengua: gramática, vocabulario y fonología.

Conforme avanza la investigación en cuanto al significado de la competencia lingüística y comunicativa, se reconoce la carencia que presentan estos modelos: no explican la relación existente entre destrezas y conocimiento de los componentes de la lengua ni reconocen la importancia del contexto en el uso de la lengua. Gracias a la descripción de las funciones del lenguaje de Halliday (1976) quien diferenciaba la textual e ilocutiva; a la descripción de las relaciones entre el texto y el contexto de Van Dijk (1977) y al reconocimiento de los factores socioculturales de la situación de habla de Hymes (1972, 1973), el contexto del discurso comienza a ser reconocido y tenido en cuenta por la Pragmática.

Según Victoria Escandell (1996) *se entiende por Pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la*

comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario. Es, por tanto, una disciplina que tiene en cuenta los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: el emisor, el receptor, intención comunicativa, contexto, situación, etc.

Los estudios realizados dentro de este nuevo paradigma consideran el fenómeno lingüístico como lenguaje en acción, es decir, como discurso o como texto. Como afirma Vez Jeremías (2001: 141), *el análisis del discurso enriquece el punto de vista de la pragmática con una importantísima aportación metodológica: la importancia de la conversación, como manifestación prototípica, primera y fundamental de la lengua.*

Siguiendo a Alcaraz Varó (1993), el hecho de considerar el lenguaje como discurso, lenguaje en acción, o como texto, producto del discurso, nos lleva a considerar cuatro cuestiones importantes:

1. Las condiciones de textualidad.
2. El enunciado como unidad discursiva.
3. Los tópicos o temas discursivos.
4. Los conectores.

Las **condiciones de textualidad** hacen referencia a aquellas propiedades que todo discurso o texto debe tener: cohesión, coherencia, progresividad, intencionalidad, clausura y significado.

Entendemos por *cohesión* la trabazón morfosintáctica del texto. Son vínculos de cohesión las concordancias, la referencia pronominal, la sustitución, la conjunción, la elipsis y la repetición.

La *coherencia* es la estabilidad conceptual del texto. Es un rasgo que se encuentra muy ligado al anterior puesto que la falta de cohesión puede distorsionar la coherencia del texto.

Se entiende por *progresividad* la condición del desarrollo textual. Hace referencia a la constante introducción de la nueva información en el texto.

La *intencionalidad* es la no neutralidad del texto. Cualquier texto recoge la intención del que lo emite y esto puede verse reflejado en la temática, repeticiones, elipsis, etc.

La *clausura* es la finalización textual, es decir, el receptor debe percibir el texto como una unidad completa y cerrada.

Por último, por *significado* entendemos el sentido del texto. Dentro del significado podemos destacar dos: el sentido literal u oracional y el pragmático. Según Searle (1969), el significado literal es el significado de una oración según el contexto que asumimos en el momento de la emisión o recepción de un enunciado o, al menos, el más ampliamente aceptado. El

pragmático es aquél que primero percibe el receptor y que, en ocasiones, contradice el significado oracional del mensaje. Este hecho se debe a determinados parámetros:

- La *implicación léxica*: Es la forma convencional de caracterizar el significado oracional. Se dice que dos enunciados están implicados cuando la afirmación o negación de lo que se dice en uno supone automáticamente la afirmación o negación de lo que se dice en el otro, de modo que si dos enunciados se implican entre sí, no podríamos afirmar con uno lo que negamos en otro a menos que cometiésemos una contradicción lógica.
- La *presuposición convencional*: Son aquellas proposiciones no emitidas que el hablante asume como verdaderas en el momento de emitir un enunciado. Es una información que, aun siendo adicional, es absolutamente necesaria para que el enunciado pueda ser transmitido y comprendido satisfactoria y plenamente. Es un recurso muy utilizado para transmitir información de forma indirecta.
- La *implicación social o conversacional*: Es aquel significado que se encuentra totalmente ligado al contexto y a la información que el emisor supone que ya posee el receptor.

Grice (1975) la concibió y desarrolló con el nombre de implicaturas y dio origen a un principio importante dentro de este paradigma, el *principio de cooperación*.

Grice (op. cit.: 45) argumenta que cuando unas personas mantienen una conversación, los interlocutores tienen que cooperar y seguir una serie de normas que pueden ser englobadas en cuatro categorías:

Categoría de cantidad: la información debe ser todo lo informativa que el diálogo requiera, pero no más de lo necesario.

Categoría de cualidad: la información no ha de ser falsa ni se debe decir aquello de lo que no se tengan pruebas.

Categoría de relación: la información ha de ser pertinente o relevante.

Categoría de modalidad: la información ha de ser clara, breve y estar en orden.

Aunque todas son importantes, la categoría de relación ha sido la más desarrollada dentro del paradigma pragmático, dando lugar a la *teoría de la relevancia*, desarrollada por Sperber y Wilson (1986) y Wilson y Sperber (1993), que está ejerciendo una gran influencia en las investigaciones actuales sobre didáctica de las lenguas extranjeras.

Escandell (1996:120) interpreta que el hecho de “ser relevante” hace referencia a *una propiedad que surge de la relación entre enunciado y contexto, esto es, entre el enunciado, por una*

parte, y un individuo con su particular conjunto de supuestos en una situación concreta, por otra.

Según Vez Jeremías (1998a) representan un rico caudal de explotación de actividades en el aula que exploran la dimensión comunicativa de la experiencia de apropiarse de una nueva lengua como elemento sociopragmático de nuestro comportamiento lingüístico.

- La *presuposición pragmática*: Es el conjunto de proposiciones que expresan valores, creencias, expectativas e incluso la ideología de los interlocutores.
- La *connotación* y los *índices de formalidad*: Entendemos por *connotación* una serie de valores adicionales de carácter sociolingüístico que encontramos en determinados elementos lingüísticos (que pueden ser léxicos, sintácticos, fonológicos, etc.) que componen el enunciado que connotan o sugieren un significado de carácter social (pobreza, riqueza, etc.). Además, en los enunciados también podemos encontrar unos índices lingüísticos (marcas semánticas) que marcan el *registro o grado de formalidad* comunicativa que mantienen los interlocutores entre sí.
- La *paralingüística*, la *kinésica* y la *proxémica*: Por último, otro de los factores que intervienen para dotar de significado un enunciado es la información no verbal que emitimos en el momento de la enunciación. Ésta puede ser emitida a través de elementos paralingüísticos (todos aquéllos referidos a la modulación de la voz:

entonación, pausas, vacilaciones, calidad vocal, acento, ritmo, tono, etc.), a través de la kinésica (gestualidad humana en cada cultura) y de la proxémica (posición y distancia que mantienen los interlocutores entre sí en las diversas situaciones sociales de comunicación). Este significado no verbal puede incluso modificar o contradecir el significado oracional.

Relacionada con estos aspectos, hemos de citar otra de las teorías más significativas y actuales de este paradigma: *la teoría de la cortesía*. Parte de la base de que la interacción humana, física y comunicativa es un proceso que requiere mucho tacto y cautela, y, además, varía mucho de cultura a cultura (Vez Jeremías, 2000: 180). El dominio de la cortesía implica un conocimiento pleno de las funciones comunicativas de las normas sociolingüísticas que rigen las estrategias que ponemos en juego cada vez que nos comunicamos (op. cit.: 184).

La teoría de la cortesía, desarrollada por Brown y Levinson (1987), ha sido concebida en una serie de seis máximas: tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía. Según Escandell (1996: 136), estas máximas pueden ser consideradas como un *conjunto de normas sociales* (el hecho de ser cortés o descortés según se sigan o no las normas) o bien como un *conjunto de estrategias conversacionales*. En este último caso, guarda una estrecha relación con la *teoría de los actos de habla*.

Esta teoría constituye uno de los conceptos básicos de este paradigma. La idea fue introducida a mediados del siglo XX por Firth (1957) quien planteaba que la mejor manera de comprender la naturaleza

del lenguaje y su funcionamiento es partiendo de un estudio profundo del discurso. Esta idea fue desarrollada, posteriormente, por Austin (1962) y por Searle (1969) quienes afirmaron que todo enunciado es, por su naturaleza, un acto de habla y comprender el significado de este acto de habla es fundamental para entender plenamente el mensaje. Las investigaciones realizadas por estos autores han ejercido, y lo siguen haciendo en la actualidad, una gran influencia en la aproximación comunicativa a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para Hymes (1972) los actos de habla se encuentran encuadrados en el esquema comunicativo de interacción humana en el que distingue tres planos: situaciones de habla, acontecimientos de habla y actos de habla. Los dos primeros, situaciones de habla y acontecimientos de habla, son temas propios de otras ciencias como la Antropología, Etnografía o Etnometodología porque estudian el escenario en el que se celebran los acontecimientos y actos de habla, y las actividades que tienen lugar en las situaciones de habla y que están regidas por normas o convenciones. Sin embargo, el tercer plano, los actos de habla, sí constituye un campo específico de la Lingüística.

Siguiendo a Hymes, cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: un acto locucionario, un acto ilocucionario y un acto perlocucionario.

El primero de ellos, el *acto locucionario*, hace referencia a la oración u oraciones emitidas en cada enunciado y aceptables desde el punto de vista gramatical. Estas oraciones son significativas dentro de un sistema

lingüístico y aluden a un universo de discurso. Podríamos decir que es el campo de estudio de la Lingüística formalista.

El *acto ilocucionario* es el uso específico que se da al lenguaje del acto locucionario, es decir, la expresión de la intención comunicativa del hablante. Constituye el objetivo de la teoría de los actos de habla, por lo que es objeto de estudio de la pragmática.

El *acto perlocucionario* es el efecto que el enunciado produce en el receptor según sus circunstancias personales, éste puede estar en contradicción con el ilocucionario.

Como apunta Vez Jeremías (2000: 173), la clasificación que Searle (1976) hace de los actos de habla suele ser aceptada:

- Actos representativos: cuando nuestra intención es la de informar de algo.
- Actos directivos: cuando queremos que alguien haga algo.
- Actos compromisivos: cuando nos comprometemos a hacer algo.
- Actos expresivos: cuando expresamos nuestros sentimientos.
- A estos tipos de actos hemos de añadir el propuesto por Austin, los actos realizativos, y que según Escandell (1996: 54) están ligados a la ejecución de ciertos tipos de actos convencionales o ritualizados.

Como se dijo anteriormente, otra de las cuestiones importantes que han de tenerse en cuenta al considerar el lenguaje como discurso o como texto es el **enunciado como unidad discursiva**.

En este paradigma se hace una diferencia entre enunciado, oración y proposición. Los enunciados son los que van formando el discurso y, a su vez, están formados por oraciones y éstas por proposiciones. Si, como se ha dicho anteriormente, el enunciado está ligado a un contexto, la interpretación de esos enunciados del discurso habrá que abordarla tanto desde el significado proposicional explícito en las oraciones como desde otros aspectos significativos explícitos que nos proporciona el contexto, concebido como un conjunto de variables externas al enunciado que afectan tanto a la organización como a la interpretación del mismo. Entre estas variables encontramos: el entorno físico, temporal y local en el que se lleva a cabo la comunicación, el entorno verbal del enunciado y el mundo cognoscitivo y sociológico de los interlocutores.

Con relación a los **tópicos o temas discursivos**, decir que todos los enunciados de un discurso están relacionados entre sí porque todos participan de un mismo tema discursivo, el cual es fundamental para alcanzar la comprensión discursiva. Como consecuencia, la interpretación de un enunciado consistirá en detectar el tema del discurso. Los recursos que nos ayudan a detectarlo son: en el plano léxico, la isotopía (o repetición de un rasgo semántico); en el fonológico, los elementos paralingüísticos (todos aquéllos referidos a la modulación de la voz: entonación, pausas, vacilaciones, calidad vocal, acento, ritmo, tono, etc.); en el plano sintáctico, los conectores (nexos de unión entre diferentes unidades lingüísticas); la anáfora (o repetición de una parte del discurso ya emitido); catáfora (o

anticipación del significado de una parte del discurso que va a ser emitido); y el contexto (conjunto de variables externas al enunciado que afectan tanto a la organización como a la interpretación del mismo).

Por último, en el texto o discurso encontramos una serie de **conectores** o nexos que, como ya hemos dicho, sirven tanto para relacionar las distintas unidades lingüísticas como para darles cohesión y coherencia. Debido a la función orientadora de los mismos, también reciben el nombre de “marcadores del discurso”. Entre ellos podemos hacer dos subgrupos: los micromarcadores (marcadores de vínculos lógicos, temporales, causales, etc.) y los macromarcadores, que son signos lingüísticos con una doble función: por una lado, otorgan al receptor un breve descanso en la acumulación de información; por otro, lo orientan en su interpretación del discurso tanto con relación al tema como a las condiciones de textualidad.

Las aportaciones que este paradigma está realizando al campo de la didáctica de las lenguas extranjeras son innumerables aun cuando su marco teórico no está completo y finalizado. Por otro lado, gracias al carácter interdisciplinar de la pragmática, ciencias como la psicología, sociología, informática, etc., están contribuyendo eficazmente para que este paradigma pueda ver cumplido su objetivo fundamental: el conocimiento de la competencia comunicativa en su doble vertiente de comprensión y de producción del discurso.

Como afirma Bachman (1995), de estas ideas nace una concepción más amplia del concepto de habilidad lingüística comunicativa, pues se reconoce la importancia del contexto más allá de la oración para el uso apropiado de la lengua. Este contexto a la vez incluye el discurso, del que

forman parte las oraciones, y la situación sociolingüística, que rige, en gran medida, la naturaleza del discurso, en su forma y en su función.

Junto al reconocimiento del contexto en que tiene lugar el uso de la lengua, llega el reconocimiento de la interacción dinámica entre ese contexto y el discurso mismo, y una visión ampliada de la comunicación como algo más que la simple transferencia de información.

Esta nueva concepción de la competencia comunicativa proporciona una descripción más inclusiva del conocimiento requerido para utilizar una lengua que la que se mostraba en los modelos anteriores de destrezas y componentes de la lengua, pues incluye, además del conocimiento de las reglas gramaticales, el conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas y el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico.

En relación con la evaluación, para este paradigma las pruebas que se realicen han de evaluar la capacidad comunicativa. Ésta ha sido definida por muchos autores, entre los que destacamos a Carroll (1980), Canale y Swain (1980) y Bachman (1990). Todos ellos coinciden en que la capacidad comunicativa consta de los siguientes aspectos:

- El conocimiento de las formas o elementos lingüísticos y de las reglas que intervienen en su formación o generación.
 - El conocimiento de las funciones comunicativas.
 - El conocimiento de las normas sociolingüísticas.
-

- El conocimiento de las estrategias comunicativas.

Asimismo, a la hora de elaborar pruebas de actuación comunicativa deben tenerse en cuenta las destrezas y las condiciones que reflejan el contexto de la vida tratando de que sean lo más generales y representativas posible.

Suele hacerse una diferencia entre pruebas de competencia comunicativa y de actuación comunicativa. Las primeras, las pruebas de competencia comunicativa, abarcan los conocimientos sobre el uso del lenguaje mientras que las segundas, las pruebas de actuación comunicativa, son aquéllas que sólo podrían ser evaluadas cuando se produjese la situación dada en la prueba, ya fuese de forma real o simulada.

Otras consideraciones que han de tenerse en cuenta con respecto a la evaluación hacen referencia a los alumnos. Debido a que este paradigma destaca el carácter comunicativo y de cooperación del lenguaje, a la hora de evaluar debemos tener en cuenta:

- Las características individuales de los alumnos y sus necesidades comunicativas. Así, como afirma Gaies (1983) no todos los alumnos responden igual a la misma metodología.
- La capacidad de trabajo en equipo, es decir, su capacidad de relación y ayuda mutua entre los compañeros.

En definitiva, todos los enfoques pragmáticos que se están desarrollando a partir de este paradigma suponen un gran potencial para la

enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, Mendoza *et al.* (1996:109) argumentan lo siguiente:

Los modelos de la pragmática aportan numerosos y sugerentes puntos de vista para el planteamiento de la interacción didáctica y para el desarrollo de enfoques metodológicos, así como para la definición de objetivos de aprendizaje en términos funcionales, la determinación de aquellos actos de habla que resultan más rentables y adecuados a las necesidades de formación lingüística, las estrategias de comprensión y producción que para ello habrá de desarrollar el individuo, así como la consideración de los condicionantes del contexto comunicativo (válidos para una didáctica de primeras lenguas, pero en especial para la didáctica de L2 y LE). El enfoque y la progresión nocio-funcional se apoyan en algunos planteamientos de las orientaciones pragmáticas.

A pesar de todas las ventajas del paradigma pragmático, y a modo de conclusión, resaltamos la importancia que tiene el hecho de que los docentes no deben verse implicados y comprometidos con un solo paradigma pues, como hemos expuesto, todos ellos han ejercido gran influencia en el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera. De hecho, aunque en la actualidad sea la pragmática el paradigma que más repercusión está teniendo en el diseño de los nuevos modelos curriculares educativos y que por ello la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo final del aprendizaje de una lengua extranjera, no podemos olvidar que para lograrlo se debe pasar por una serie de etapas que nos vayan ayudando a conseguir su dominio. Como recoge Alcaraz Varó (1993: 107):

Podríamos distinguir tres fases en el aprendizaje: la de práctica o de entrenamiento lingüístico, que correspondería a la competencia lingüística; otra de comunicación simulada, que correspondería a la competencia comunicativa, y otra de comunicación auténtica, que correspondería a la actuación comunicativa, a la actuación.

De igual modo, Vez Jeremías (2001: 119) propone la elaboración de *un marco teórico operativo (...) síntesis de un proceso de tipo social, pragmático y lingüístico, operando al amparo de una perspectiva etnográfica.*

2.2. La habilidad lingüística comunicativa del hablante nativo

Como dijimos anteriormente, la habilidad lingüística comunicativa de un hablante nativo no es la misma que la que adquiere una persona cuando la aprende. A pesar de no ser muy importante desde el punto de vista de la enseñanza, sí parece necesario definir la habilidad lingüística comunicativa del hablante nativo con el fin de que sea nuestro objetivo teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Stern (1983: 342) recoge una serie de características que definen el concepto de habilidad lingüística comunicativa y, a la vez, sirven para diferenciar la habilidad del hablante nativo de la de otro que no lo es, es decir, de aquel para quien la misma lengua sea su segunda lengua. Estos aspectos coinciden con los de Littlewood (1998), quien también define la habilidad lingüística y comunicativa con el fin de definir el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estos aspectos son los siguientes:

1. El hablante nativo de una lengua conoce las reglas que la rigen y las aplica sin prestarles atención.

Como hablantes nativos, podemos distinguir entre formas y enunciados correctos y bien formados de otros que son incorrectos o han sido mal contruidos gramaticalmente. Poseemos un sentido de lo que es correcto y lo que no lo es en el uso de nuestra lengua materna, gracias a unas normas lingüísticas que nos permiten analizar los enunciados que oímos o emitimos. Esta capacidad nos permitirá entender a un niño o a un extranjero cuando cometen un error gramatical o fonético al facilitarnos la reformulación del mensaje correctamente.

El conocimiento de esas normas es intuitivo y proporciona al hablante nativo un sistema de orientación comunicativa constante y permanente. Sin embargo, en la vida cotidiana, rara vez es tenido en cuenta. Es un conocimiento implícito que, determinadas circunstancias puede hacerse explícito: situaciones en las que una reflexión sobre la lengua se hace necesaria para no romper la comunicación, por ejemplo, cuando se produce un malentendido entre los interlocutores o cuando no damos con la palabra correcta para expresar una idea.

Esta característica es común para cualquier hablante nativo de cualquier lengua, pues todos somos capaces de identificar rasgos fonológicos, gramaticales o léxicos que no se ajustan al marco de referencia que poseemos de nuestra lengua incluso sin tener un conocimiento formal de la misma. Así, por ejemplo, cualquier nativo reconoce un acento extranjero o una oración sintácticamente mal construida.

Este dominio de las formas lingüísticas que cada uno posee de su lengua materna diferencia al hablante nativo del que no lo es. El alumno que se inicia en el aprendizaje de una lengua segunda carece totalmente de ese marco de referencia y, conforme avance en su proceso de aprendizaje, lo irá adquiriendo gradualmente.

2. El hablante nativo posee un conocimiento intuitivo de los significados lingüísticos, cognitivos, afectivos y socioculturales expresados por las formas lingüísticas anteriormente citadas.

Como hablantes de una lengua podemos relacionar ciertos modelos de oraciones con significados subyacentes. De este modo, el significado que permanece en la estructura profunda de la oración puede ser compartido por oraciones cuyas estructuras superficiales sean diferentes y, de la misma forma, distintos significados pueden ser asignados a oraciones con estructura similar.

Esta fusión entre el concepto y la forma, que es obvia en la primera lengua, se pierde en la adquisición de la segunda. Al principio del aprendizaje, las formas lingüísticas de la segunda lengua no poseen significado para el alumno y pueden parecer arbitrarias e incluso poco naturales.

Estas dos primeras características hacen referencia a aspectos formales y semánticos de la lengua en cuestión, los cuales guardan relación con la competencia lingüística o gramatical. A continuación, comentaremos otras que se encuentran más relacionadas con la competencia comunicativa.

3. El hablante nativo utiliza la lengua de forma espontánea con el fin de comunicarse y tiene un conocimiento intuitivo de las funciones sociolingüísticas de la lengua.

Cualquier hablante puede hacer uso de las funciones que el lenguaje nos permite en el proceso de comunicación, como son la de saludar, preguntar, escribir, persuadir, etc. Estas funciones de la lengua son de naturaleza secundaria para un hablante con respecto a su lengua primera pero, con respecto a la segunda, pueden ser consideradas como una habilidad muy difícil de aprender.

En nuestra primera lengua, también de forma espontánea, hacemos uso de los diferentes registros y estilos dependiendo de la situación en la que nos encontremos. Incluso podemos reconocer y utilizar más de una variedad lingüística, por ejemplo, diferentes dialectos de una lengua. Esta capacidad nos permite identificar a los hablantes según sus marcas dialectales sociales o geográficas.

Estas variedades sociolingüísticas y estilísticas son más difíciles de identificar y de adquirir en una segunda lengua, incluso puede que nunca se logre.

Al igual que el componente lingüístico, el componente comunicativo que subyace en la habilidad lingüística comunicativa de un hablante nativo es un conocimiento implícito que, de nuevo, puede hacerse explícito en determinadas circunstancias.

4. El hablante nativo hace un uso creativo de su lengua. Esta característica implica que la habilidad lingüística comunicativa no es estática o mecánica sino dinámica y activa.

Como usuarios de una lengua, como afirmó Chomsky, poseemos un repertorio de oraciones con el que podemos construir un número infinito de nuevas oraciones, conformes a las normas de dicha lengua, y entender enunciados aunque nunca los hayamos oído con anterioridad. Incluso nos permite la formación de nuevas palabras y expresiones que, aun no existiendo en el corpus léxico de esa lengua, sí podrían serlo al ajustarse a las normas de la misma. Por ejemplo, “Ese edificio es de estilo *gaudiano*”.

La creatividad también guarda relación con el orden y la regularidad que establecemos en los elementos lingüísticos que utilizamos y, gracias a la cual, creamos nuestro propio sistema lingüístico.

En conclusión, el concepto de creatividad puede ser aplicado tanto al uso particular que hacemos del sistema, como conjunto de reglas, como a la creación de nuevas reglas.

En relación con este aspecto creativo de la habilidad lingüística comunicativa, la teoría sobre la enseñanza de las lenguas ha sido muy criticada por tratar el aprendizaje de las mismas como un proceso puramente receptivo y sin haber tenido en cuenta el aspecto creativo en el proceso de adquisición.

Lo cierto es que, al aprender una lengua, construimos nuestras propias reglas, imponemos nuestras interpretaciones sobre la misma y hacemos frente a las funciones comunicativas de la segunda lengua de la forma que mejor sepamos, basándonos en nuestras experiencias como hablantes de otra lengua, la primera, y en nuestro conocimiento imperfecto de la segunda.

5. La competencia lingüística y comunicativa, entendidas como el sistema de reglas formales y sociales que pueden ser aplicadas de forma creativa, y más o menos inconscientemente, no sólo la poseen los adultos, también los niños. Conforme el desarrollo lingüístico progresa, el niño va pasando por diferentes niveles de competencia, que abarcan desde uno simple y relativamente poco diferenciado a otros en los que la diferenciación va aumentando hasta llegar a un uso de la lengua similar al del adulto con el que convive en su entorno natural y del que aprende.

El estudio de la adquisición lingüística describe y explica el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística en la primera lengua.

6. El hecho de que todos los hablantes posean una competencia lingüística y comunicativa en la lengua que comparten, no implica que para todos sea la misma. Así, por ejemplo, todos los hablantes pueden ser creativos en el uso de su lengua pero existen diferentes grados de creatividad entre los mismos.

De igual modo, mientras todos los hablantes nativos poseen competencia comunicativa en su primera lengua, difieren en el grado de

sensibilidad sociolingüística. Por esta razón, en situaciones determinadas pueden hacer uso incorrecto de la lengua desde el punto de vista sociolingüístico, por ejemplo, al no establecer diferencias de registros.

Para poder usar la lengua como se ha descrito hasta ahora, Stern presupone en el hablante nativo un sistema interno, mecanismo, estructura, red o esquema, que es la habilidad lingüística comunicativa de la primera lengua, la cual procesa los elementos lingüísticos de tal modo que permite a los hablantes de la misma dotar de significado a los enunciados emitidos y dar significado a los recibidos.

Al principio del proceso de adquisición de una lengua, ese sistema interno es simple e ineficiente, se encuentra poco estructurado y le falta consistencia. En el transcurso del proceso de adquisición, éste se irá estructurando, diferenciando y haciendo más complejo y eficiente.

Al hilo de esta reflexión, el mismo autor, Stern, se pregunta si la competencia en la segunda lengua debería ser concebida como psicológicamente distinta a la competencia en la primera lengua o si deberíamos considerar la competencia como una capacidad unitaria que se manifiesta tanto en una lengua como en otra. Para contestarnos a esta pregunta, hemos de atender al concepto de *bilingüismo* y sus diferentes modalidades.

En los años cincuenta, Ervin y Osgood (1965) tratan el tema del bilingüismo y establecen una distinción entre bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto. Llamaban coordinado a aquél en el que el

hablante dominaba dos lenguas como entes diferentes que operan de modo independiente una de otra. El compuesto, cuando las dos lenguas se relacionan entre sí, de modo que los significados de una de ellas son interpretados a través del concepto adquirido en la otra. Según estos mismos autores, el primero de ellos, el coordinado, es el verdadero bilingüismo; el segundo, el compuesto, es el que suele darse en clases de lengua extranjera en las que se hace uso de actividades del tipo aprender el vocabulario de la segunda lengua a través de la traducción del mismo.

Esta distinción sirvió de base para investigaciones posteriores sobre la enseñanza de la segunda extranjera. Se abrió un debate sobre si la lengua materna de los alumnos debía ser usada en clase o si era más recomendado el uso exclusivo de la segunda lengua. Al principio, la opinión más generalizada fue la de usar sólo la segunda lengua, y así lo manifiestan autores como Brooks (1964) pero, conforme avanza la investigación y el análisis de contraste, comienzan a obtenerse datos que contradicen esa tendencia. De este modo, vuelve a abrirse un debate sobre las conexiones que se establecen entre la primera lengua y la segunda en el proceso de aprendizaje y sobre el uso que se debe hacer de la primera lengua en clase.

Los resultados obtenidos en las investigaciones sobre hipótesis contrastivas no son aceptados de forma unánime. Así, investigadores como Dulay y Burt (1974) se niegan a aceptar dichas hipótesis y se siguen mostrando a favor del uso exclusivo de la segunda lengua en clase. Sin embargo, otros como Schumann (1978b) y Selinker (1972) apoyan la hipótesis de que el alumno desarrolla el sistema de la segunda lengua basándose en la primera. Con esta hipótesis se llega a un nuevo

debate: si la interlengua del hablante es una reconstrucción de la segunda lengua partiendo de la primera (hipótesis de la reestructuración) o si la interlengua se va creando independientemente de las influencias de la primera lengua (hipótesis de la construcción creativa). La primera de ellas, la hipótesis de la reestructuración, tendría como resultado un uso de ambas lenguas en el aula mientras que la segunda, la hipótesis de la construcción creativa abogaría por un uso único de la segunda lengua.

Corder (1978a) toma una posición intermedia afirmando que la interlengua es un proceso intermedio entre la hipótesis de la reestructuración y la de la construcción creativa.

Estas perspectivas sobre la influencia que la primera lengua tiene en el aprendizaje de la segunda, tienen su implicación en las estrategias de enseñanza. Así, en clases en las que se utilizan métodos directos para la enseñanza de la segunda lengua, tanto el profesor como los alumnos deberán hacer uso de ella como instrumento de comunicación. Si hacemos uso de otros métodos, y en especial del de gramática-traducción, se usará la lengua extranjera como objeto de estudio y la primera lengua como el instrumento de comunicación en la clase.

En la actualidad, con el enfoque comunicativo, los profesores se encuentran entre las dos corrientes. El objetivo principal de la enseñanza de la segunda lengua se convierte en el uso de la misma con un fin comunicativo pero, para conseguir dicho objetivo, los métodos que podemos usar son muy variados: desde actividades comunicativas y contextualizadas, en las que prima el significado sobre la forma, a otras de traducción, si con ello se facilita el aprendizaje.

7. Cada individuo posee su propia competencia, es decir, el sistema interno de la primera lengua posee una serie de características que son, en su mayor parte, compartidas por todos los hablantes de esa lengua pero, además, posee otras características que son más individuales. De igual modo, la competencia en la segunda lengua posee una serie de características comunes a todos los hablantes de esa lengua (tanto si es la primera como la segunda), posee otras que son compartidas sólo por los hablantes que la tienen como segunda y otras que son específicas del individuo.

Los estudios de interlengua tratan, en la medida de lo posible, de entender esas características que son compartidas por los que aprenden una segunda lengua.

8. Por último, el concepto de competencia, interpretado como hasta ahora, es un constructo al que sólo podemos acceder a través de la actuación lingüística del alumno en relación con la comprensión y producción oral y escrita.

En resumen, la habilidad lingüística comunicativa que un hablante posee en una lengua, tanto si es la primera como la segunda, puede resumirse del siguiente modo:

1. El dominio intuitivo de las formas de la lengua: estructuras lingüísticas y vocabulario.
 2. El dominio intuitivo del significado lingüístico, cognitivo, afectivo y sociocultural expresado en dichas formas.
-

3. Capacidad para usar la lengua fijando la atención en su uso comunicativo, priorizando el significado sobre la forma.
4. Creatividad en el uso de la lengua.

3. Enfoques para el estudio de la habilidad lingüística comunicativa

Desde los años sesenta se ha incrementado la idea de que concebir la habilidad lingüística comunicativa como el conjunto de habilidades de comprensión oral (*Listening*) y escrita (*Reading*) y expresión oral (*Speaking*) y escrita (*Writing*) es insuficiente e inadecuado.

Mucho se ha trabajado para llegar a una definición, descriptiva y práctica, del término. Sin embargo, no existe unanimidad en las concepciones que de él se tienen, lo cual nos lleva a diferentes propuestas teóricas, estudios de interlengua, escalas de niveles y tests estandarizados.

3.1. Concepciones teóricas de la habilidad lingüística comunicativa

- I. Concebir la habilidad lingüística comunicativa como un concepto de contenido lingüístico. Hasta los años setenta, la fonología, el vocabulario y la gramática han predominado. En definiciones más recientes del término, se incluyen rasgos semánticos, discursivos y sociolingüísticos. Como afirma Richards (1978), el análisis de dicha habilidad abarcaría, además de aspectos gramaticales, otros relacionados con actos de habla, funciones del lenguaje y variedad lingüística.

Actualmente, la habilidad lingüística comunicativa es expresada en términos más comunicativos y no meramente lingüísticos. Pero, como afirman Canale y Swain (1980), el énfasis puesto en la comunicación no significa que haya que ignorar el componente gramatical que forma parte de la habilidad lingüística.

- II. Una concepción más psicológica y conductista del término. En este sentido la habilidad lingüística comunicativa guarda relación con la competencia (comunicativa o lingüística), como un concepto abstracto, y con otros aspectos más concretos que guardan relación con el tipo de actividades lingüísticas que podemos hacer en el aula. Entre esas actividades encontraremos las realizadas en la segunda lengua, las cuales ayudan al desarrollo de destrezas lingüísticas (*Listening, Speaking; Reading, Writing*), y otras realizadas en las dos lenguas, la materna y la segunda, como actividades de traducción y de interpretación.

- III. Combina ambos paradigmas, el lingüístico y el psicológico. Así, Carroll (1968) ofrece un modelo en el que la habilidad lingüística comunicativa es definida en términos de destrezas lingüísticas junto con el conocimiento de los planos de la lengua (fonología, ortografía, morfología, sintaxis y vocabulario).

Este mismo paradigma es el que Harley *et al.* (1990) proponen como el más aceptable para la medición de la habilidad lingüística comunicativa y lo toman como marco teórico para su investigación sobre el desarrollo de dicha habilidad en alumnos bilingües.

El aspecto más positivo de este modelo es que permite que la actuación del alumno pueda ser evaluada y, de este modo, se puedan conseguir datos para la elaboración de pruebas empíricas para la medición de la habilidad lingüística comunicativa.

Oller (1976) cuestiona la perspectiva que considera que la habilidad lingüística comunicativa puede ser dividida en destrezas no relacionadas entre sí (*Listening, Speaking; Reading, Writing*) y en el conocimiento de los planos de la lengua (vocabulario, fonología y gramática) y sugiere la hipótesis de que la habilidad lingüística comunicativa es una cualidad unitaria e indivisible, es decir, no puede ser dividida en planos discretos. Para llegar a tal afirmación, Oller parte de la idea de que el uso receptivo del lenguaje es un proceso activo en el que el oyente o lector anticipan el mensaje y lo comparan con el real cuando lo reciben. Por otra parte, para él, el uso productivo de la lengua del hablante o escritor es un proceso de planificación y organización del mensaje. Además, Oller (Oller y Perkins, 1978, y Oller, 1979) afirmaba que la habilidad lingüística comunicativa, como cualidad global y unitaria, estaba estrechamente relacionada con el coeficiente intelectual. Para tal afirmación se basaba en un conjunto de datos que demostraban que existían una correlación muy importante entre las habilidades verbales y las no verbales en los tests de coeficiente intelectual (Oller, 1981).

A pesar de que, posteriormente, el mismo Oller (1983) rechaza su hipótesis, muchos investigadores le contestan. Por ejemplo Cummins (1979, 1980) señala que la teoría de Oller se basa en una interpretación de los datos obtenidos a través de los tests lingüísticos, los cuales tienen un carácter académico o cognitivo. Cummins sí encuentra sentido a la idea de

que la habilidad lingüística comunicativa es una variable global muy relacionada con técnicas cognitivas generales y con procesos académicos pero que puede ser apreciada mediante una serie de tests de comprensión y producción oral y escrita. Cummins la denomina habilidad lingüística comunicativa cognitiva/académica (*CALP: Cognitive/academic language proficiency*) y, para complementarla, identifica una segunda dimensión independiente de dicha habilidad: las técnicas interpersonales básicas (*BICS: Basic interpersonal and communicative skills*), que comprenden el acento, la fluidez verbal y la competencia sociolingüística. Ésta guarda relación con aspectos de la competencia comunicativa y la creatividad.

3.2. Estudios de interlengua

Un segundo enfoque para el estudio de la habilidad lingüística comunicativa lo conforman una serie de investigaciones psicolingüísticas que desde los años setenta se están llevando a cabo. En este paradigma, los investigadores fijan su atención en la actuación de los hablantes de una segunda lengua. Desde el punto de vista teórico es uno de los enfoques más desarrollados y, desde el punto de vista empírico, el más investigado.

En 1967, Corder, en la Universidad de Edimburgo, sugirió que para poder comprender mejor el proceso de aprendizaje de la lengua debían hacerse investigaciones sistemáticas de los errores que cometían los alumnos en las diferentes etapas del desarrollo.

Durante las décadas posteriores, se realizaron muchos estudios con el fin de determinar, primero, cuál era la secuencia natural del proceso de adquisición de la lengua. De estos estudios surge un concepto fundamental,

gracias a la aportación realizada por Selinker a finales de los sesenta: el concepto de interlengua.

En realidad, más que estudiar los errores de forma aislada, Selinker postulaba que el sistema lingüístico de la segunda lengua es un sistema en sí mismo con sus propias características y reglas particulares, por lo que podía ser considerado una variedad lingüística más como lo son los dialectos. Esta hipótesis sugiere que el estudio de la teoría del aprendizaje de la segunda lengua debe basarse en las formas expresadas durante la actuación, pues éstas no son elegidas al azar sino que son seleccionadas por el hablante para expresar una idea (Selinker, Swain y Dumas, 1975).

Entre todas las investigaciones realizadas en este ámbito, encontramos gran variedad. Así, se ha teorizado sobre la naturaleza, validez y cambios de la interlengua; se han grabado y analizado muchos aspectos distintos del desarrollo de la segunda lengua con diferentes personas y en diferentes etapas del proceso de adquisición; y, debido a la naturaleza fluctuante del sistema lingüístico emergente, éste ha sido definido como “competencia de transición”, “sistema aproximativo”, “dialecto idiosincrásico” o simplemente “la lengua del aprendiz” (Corder, 1981).

Los errores, que hasta los años sesenta habían sido considerados por las teorías de la enseñanza de la lengua, índices necesarios para la calificación de los alumnos, a partir de los setenta y gracias a los estudios de la interlengua, comienzan a ser considerados índices del desarrollo de la habilidad lingüística comunicativa en una segunda lengua, los cuales son muy valiosos para conocer diferentes aspectos del aprendizaje (por ejemplo, la etapa en la que el alumno se encuentra dentro de dicho proceso) y ayudar

al alumno a avanzar en el proceso de aprendizaje. Como afirman Dulay y Burt (1974: 95), no se puede aprender sin cometer errores.

Desde el punto de vista de la investigación, estos errores constituyen una base de datos indispensable en el estudio. En muchas de esas investigaciones, se han estudiado determinados rasgos gramaticales y su desarrollo en el repertorio del alumno (por ejemplo, morfemas, estructura de oraciones interrogativas o el uso del auxiliar) y sus resultados han sido muy útiles para dar respuesta a cuestiones generales del aprendizaje lingüístico, en particular al de una segunda lengua.

La comprensión de la interlengua en su totalidad, los estados sucesivos de la misma, el desarrollo de la habilidad lingüística comunicativa a diferentes edades y bajo diferentes condiciones de aprendizaje, desde un hipotético nivel cero a un nivel avanzado y la interacción entre variación, constancia y causalidad de las características de la interlengua son los aspectos principales que deberán ser investigados, pues son cuestiones que aún se encuentran lejos de soluciones definitivas.

A pesar de ello, ya podemos obtener información fiable de las mismas. Así, podemos tener la convicción de que el grado de habilidad lingüística comunicativa que posee una persona puede ser concebido como un sistema creado por él mismo. Este sistema no es invariable, aunque determinados errores puedan permanecer relativamente fijos, algo que Selinker denominó “fossilización”.

Desde el punto de vista pedagógico, el tema fundamental es que, en muchas ocasiones, la interlengua se encuentra demasiado fossilizada y es

difícil conseguir que el alumno progrese hacia aproximaciones más correctas de la norma lingüística de la lengua objeto de estudio.

3.3. Escalas de niveles

Partiendo de la concepción de que la habilidad lingüística comunicativa oscila desde un nivel mínimo de dominio a otro total, similar al del nativo, y definiendo los conocimientos que corresponden a cada nivel, es posible realizar escalas que contemplen los diferentes niveles de dominio que una persona puede poseer de una segunda lengua.

Puesto que son escalas que, generalmente, se realizan estudiando la actuación de personas que usan una segunda lengua y analizando la información obtenida en destrezas lingüísticas, cumplen una doble función: por un lado nos informan del nivel deseado para determinados fines –por ejemplo, el nivel deseado o requerido para ser admitido en una universidad– y, por otro lado, nos permiten analizar los niveles alcanzados por los estudiantes de una segunda lengua, pues describen las diferentes etapas del desarrollo de la habilidad lingüística comunicativa.

Debido a que estas escalas no se realizan sobre la base de ninguna lengua en particular, constituyen un marco de referencia ideal para la realización de exámenes de niveles en cualquier lengua sin que existan diferencias según el país en el que se realicen y la lengua de la que se trate.

Hay diferentes modelos de escalas de niveles. Las más conocidas son las del modelo americano y las de los modelos europeos. Citaremos dos de cada modelo por ser las más conocidas internacionalmente.

3.3.1. Modelos norteamericanos

3.3.1.1. La Escala ILR (Interagency Language Roundtable)

La versión original de esta escala fue inicialmente desarrollada por el *FSI (Foreign Service Institute)* del gobierno de los Estados Unidos. Fue diseñada para describir la habilidad lingüística necesaria para que el cuerpo diplomático pudiera llevar a cabo sus tareas en las embajadas y otras obligaciones oficiales. Esta escala fue adoptada por diferentes agencias americanas para la medición de la habilidad lingüística con diferentes fines, y desde entonces se conoce como la escala de niveles del *ILR (Interagency Language Roundtable)*.

Aunque es una escala muy útil y aceptada en Estados Unidos, presenta dos inconvenientes, uno es que se presta atención, principalmente, a la expresión oral y el resto de habilidades no se mencionan de forma directa. El otro inconveniente es que, al ser sólo cinco niveles, la distancia que existe entre los mismos es muy grande. Además, todos los niveles no son iguales, es decir, es más difícil pasar del nivel uno al dos, y mucho más del dos al tres, que del cero al uno.

(Esta escala será mostrada junto con la de ACTFL a continuación)

3.3.1.2. La Escala ACTFL (American Council for the Teaching of Foreign Languages)

En 1982, el Consejo americano para la enseñanza de las lenguas extranjeras (ACTFL) inició la tarea de diseñar una escala de niveles que

fuese compatible con la ya existente, la FSI anteriormente citada, y que incluyese las destrezas de las que ésta carecía (*listening, reading y writing*). Esta nueva escala, publicada en *ACTFL Proficiency Guidelines* (1986), describe las cuatro destrezas lingüísticas por cada uno de los niveles y contiene más divisiones que la FSI, principalmente en los niveles más bajos. Debido a la extensión de estas escalas (unos cuarenta y cuatro cuadros), recogemos una escala que es común para ILR y ACTFL, con relación a la comunicación oral, de modo que podamos comprobar la correspondencia entre las mismas. Los niveles comunes de referencia y sus respectivos contenidos son los siguientes (disponibles en www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/OtherResources/ACTFLproficiencyGuidelines/contents.htm):

Escala ILR	Escala ACTFL	Definición
5	Nativo	Capaz de hablar como un hablante nativo educado.
4+ 4	Distinguido	Capaz de hablar con gran fluidez, precisión gramatical, precisión léxica e idiomática.
3+ 3	Superior	Capaz de hablar con suficiente precisión estructural y léxica y poder participar eficazmente en la mayoría de las conversaciones formales e informales.
2+	Avanzado Plus	Capaz de satisfacer la mayor parte de los requisitos de su trabajo y mostrar habilidad para comunicarse con otros hablando de temas concretos.

2	Avanzado	Capaz de satisfacer las exigencias sociales rutinarias y algunos de los requisitos de su trabajo.
1+	Intermedio alto	Capaz de satisfacer la mayor parte de las necesidades básicas y exigencias sociales limitadas.
1	Intermedio medio	Capaz de satisfacer algunas necesidades básicas y algunas exigencias sociales limitadas.
	Intermedio bajo	Capaz de satisfacer necesidades básicas muy elementales y un mínimo de cortesía.
0+	Novato alto	Capaz de satisfacer necesidades inmediatas a través de oraciones aprendidas
0	Novato medio	Capaz de operar sólo con una capacidad muy limitada.
	Novato bajo	Incapaz de expresarse en lengua hablada.
	0	Ninguna habilidad lingüística.

3.3.2. Modelos europeos

Los modelos que presentamos a continuación, aunque en su inicio fueron diferentes, en la actualidad presentan más similitudes que diferencias. La razón de ello es que se está trabajando mucho en proyectos conjuntos para la realización de escalas que no difieran sustancialmente unas de otras dentro del marco europeo. Los modelos de escalas más

conocidos actualmente en Europa comparten una serie de características comunes. Éstas son las siguientes:

- Deben ser definidas en términos positivos. Al describir los niveles más bajos de la habilidad lingüística comunicativa puede resultar más fácil hacerlo en términos negativos, es decir, diciendo lo que una persona no sabe o no puede hacer en un determinado nivel. Pero, si estas escalas sirven para definir la capacidad de cualquier persona en ese nivel, esas capacidades deberán ser descritas en términos positivos, es decir, diciendo lo que sí puede hacer.
- Concreción. En las descripciones de los diferentes niveles debe evitarse una terminología poco precisa. Por ejemplo, si se dijese: “Puede hacer uso de una serie de estrategias”, encontraríamos dificultades a la hora de saber qué entendemos por “estrategia” y a qué serie se refiere. Por lo tanto, al definir una escala se debe ser lo más concreto posible y usar una terminología que no pueda dar lugar a diferentes interpretaciones.
- Claridad. Deben usarse términos fáciles de entender por todos, no sólo por profesionales, tratando de evitar, en lo posible, las jergas. Además los descriptores deben estar redactados con una estructura lógica y una sintaxis fácil de entender.
- Brevedad. Los descriptores han de ser breves. Las escalas realizadas en EE. UU. o Australia tienden a ser definidas con oraciones muy largas o bien con muchas cortas. La razón es que

tratan de recoger en ellas todos los detalles posibles. Este tipo de definición tiene el inconveniente de la dificultad que conlleva una evaluación tan precisa, en el sentido de que el perfil de las personas difícilmente se ajustará a una definición tan exacta, concreta y precisa.

- Independencia. Si los descriptores son breves y concretos, podrán ser usados como criterios independientes y estos criterios podrán, a la vez, ser utilizados como objetivos de evaluación.

3.3.2.1. El modelo del Consejo de Europa

El Consejo de Europa, cumpliendo con su objetivo de promocionar el plurilingüismo como respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea, establece un marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de las lenguas (Council of Europe, 2001).

Dentro de ese marco de referencia, se establece una escala de niveles que define los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar la comparación entre los distintos sistemas educativos y la equivalencia de sus certificados. A cada uno de estos niveles, de forma intencionada, se le ha dado un nombre cuya traducción no es fácil, con el objetivo de que sean conocidos por ese nombre y no por las distintas traducciones que recibirían en las diferentes lenguas de los países de la Unión Europea. Los niveles comunes de referencia y sus respectivos contenidos son los siguientes:

Usuario básico	A1 Breakthrough	Comprende y utiliza expresiones familiares y cotidianas así como frases muy simples dirigidas a la satisfacción de necesidades de carácter concreto. Sabe presentarse y presentar a los demás, formulando y contestando preguntas sobre datos personales como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que posee. Puede comunicarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a ayudarlo.
	A2 Waystage	Comprende frases y expresiones frecuentemente utilizadas, relativas a áreas de relevancia inmediata (información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, trabajo, etc.). Se comunica en tareas sencillas que requieren un intercambio de información simple y directo sobre asuntos corrientes y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su origen cultural y de su entorno.

Usuario Independiente	B1 Threshold	<p>Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc. Sabe enfrentarse a casi todas las situaciones que pueden surgir al viajar a un lugar donde se hable la lengua de aprendizaje. Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.</p>
	B2 Vantage	<p>Comprende las ideas principales de textos complejos que tratan tanto de temas concretos como abstractos, incluyendo debates técnicos en su especialidad. Se comunica con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin tensión alguna. Puede producir textos claros y detallados en una amplia serie de asuntos y explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y desventajas de diversas opciones.</p>

Usuario competente	C1 Effective Operational Proficiency	<p>Comprende una amplia serie de textos más largos y complejos, reconociendo su sentido implícito. Se expresa con fluidez y espontaneidad sin tener que realizar una búsqueda pormenorizada de expresiones. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, académicos o profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos mostrando un uso controlado de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	C2 Mastery	<p>Comprende con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes escritas y habladas, reconstruyendo hechos y argumentos de forma coherente. Puede expresarse de manera espontánea, fluida y precisa, distinguiendo pequeños matices de significado incluso en temas muy complejos.</p>

Al igual que sucede en el modelo americano, el modelo europeo también viene definido por destrezas, pero con una diferencia en el plano de la expresión oral: se distingue entre interacción y producción oral.

3.3.2.1.1. El Proyecto DIALANG

Éste es un proyecto financiado por la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, y llevado a cabo en el marco de los programas Sócrates y Lingua Acción D de la Unión Europea.

El objetivo del mismo es tratar de desarrollar un sistema de evaluación, vía Internet, para adultos que deseen conocer su nivel de habilidad lingüística en una de las catorce lenguas contempladas en el proyecto. El sistema consiste en un proceso de autoevaluación, seguido por la realización de unos tests lingüísticos y, finalmente, la aportación por parte del comité evaluador quien, además de informar al alumno si existe o no coincidencia entre la autoevaluación y la evaluación de los expertos, orientará a éste sobre cómo debe mejorar y en qué aspectos. A diferencia de otros modelos, no se expiden certificaciones del nivel conseguido por el alumno.

La autoevaluación se considera fundamental en este proyecto porque implica un aprendizaje autónomo, el cual obliga al alumno a implicarse en su propio proceso de aprendizaje.

El alumno podrá solicitar ser evaluado en las destrezas siguientes: comprensión y expresión escrita y comprensión oral. No se contempla la destreza de expresión oral. También se realizan tests de gramática y vocabulario.

El marco de referencia y las escalas descriptivas usadas como referentes para llevar a cabo la evaluación de los alumnos son las mismas que hemos descrito anteriormente en el marco común europeo.

Este proyecto comenzó en 1996. En su primera fase, 1996-1999, fue dirigido y coordinado por el Centro de estudios de Lingüística Aplicada en la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia. Durante ese periodo, las pruebas realizadas en inglés, finlandés y sueco sirvieron para validar los descriptores específicos que habían sido elaborados por miembros del proyecto sobre la base de los descriptores generales de la Comisión europea. En la fase actual, que ya es la tercera, el centro coordinador es la Freie Universität de Berlín y también colabora la Universidad de Lancaster en Gran Bretaña. Se espera que el sistema operativo esté concluido en la primavera del 2003 y que nuevos socios se incorporen al proyecto, entre ellos, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Aunque la primera aplicación de este proyecto es lograr un sistema de evaluación individualizada, puede que en un futuro próximo éste pueda ser utilizado por profesores para evaluar a sus alumnos.

3.3.2.2. El modelo de ALTE (Association of Language Testers in Europe)

Nos extenderemos un poco más en este apartado porque el instrumento que hemos utilizado para medir la competencia de nuestros alumnos es un test que pertenece a esta asociación.

ALTE es una asociación de instituciones europeas que desarrolla y pone en práctica, teniendo en cuenta su escala de niveles, exámenes o pruebas con el fin de evaluar diferentes lenguas europeas como lenguas extranjeras. Es obligación de cada institución, como miembro de la sociedad, aportar los exámenes en la lengua nativa de su país o región. Los certificados expedidos por esta asociación, basados en las calificaciones obtenidas por los alumnos en los diferentes niveles de habilidad lingüística, son reconocidos internacionalmente.

ALTE fue fundada a finales de 1989. Los miembros fundadores de la misma fueron la Universidad de Cambridge (Inglaterra) y la Universidad de Salamanca (España). En 1990, tuvo lugar la primera reunión de los miembros de la asociación y ya eran ocho. Desde entonces han seguido creciendo hasta llegar al número actual de veintisiete que representan veinticuatro lenguas europeas. Actualmente, su Secretaría se encuentra en UCLES (*University of Cambridge. Local Examinations Syndicate*).

Los objetivos de esa asociación son los siguientes:

- Establecer niveles comunes de habilidad lingüística con el fin de facilitar el reconocimiento de certificados en toda Europa.
 - Establecer niveles comunes para todas las etapas del proceso de aprendizaje, de modo que los criterios de evaluación fuesen los mismos en diferentes países.
 - Colaborar en proyectos de investigación conjuntos e intercambiar ideas y estrategias.
-

Esta asociación comenzó un proyecto de investigación a largo plazo sobre el modo de evaluar la habilidad lingüística. Como resultado de dicha investigación, proponen un modelo de escala de niveles, conocido como “CAN DO” (que significa “PUEDE hacer”), que constituye el modelo base sobre el que, posteriormente, se han desarrollado nuevos proyectos y se han realizado tests lingüísticos.

Estas escalas están constituidas por unos cuatrocientos enunciados “CAN DO” los cuales están organizados en tres áreas generales: el ámbito social y turístico, el de trabajo y el de estudio, por ser consideradas las áreas principales por las que las personas, en general, se muestran más interesadas en aprender una lengua. A su vez, cada una de estas áreas se divide en aspectos más particulares y éstos se definen por lenguas, niveles y destrezas lingüísticas (*listening, speaking, reading y writing*). A modo de ejemplo, en el apartado de estudio, se especifican una serie de actividades a las que el alumno tendrá que enfrentarse en algún momento de su vida académica como son conferencias o charlas (como asistente o como ponente), leer libros o artículos, escribir trabajos, informes o resúmenes, etc.

Estas escalas están sujetas a procesos de revisión y validación empírica. El instrumento utilizado en la recogida de datos para dicho proceso de revisión y validación es una serie de cuestionarios relacionados entre sí que, hasta el momento actual, han sido pasados a unas diez mil personas. Por esta razón es considerada la mayor base de datos existente para validar una escala descriptiva de la habilidad lingüística (Council of Europe, 2001: 246).

En esos procesos de revisión y validación de las escalas se han realizado importantes modificaciones. Por ejemplo, al principio los enunciados estaban redactados en CAN DO y CANNOT DO (PUEDE/NO PUEDE) pero estos últimos resultaron no ser apropiados ni para la descripción de los niveles ni para el estudio estadístico, por lo que fueron reformulados todos los enunciados como CAN DO. Otro cambio que se introdujo fue la eliminación de algunas valoraciones subjetivas dentro de dichos enunciados que fueron sustituidos por una nueva descripción más objetiva.

Parte de las modificaciones introducidas en los últimos años en las escalas de niveles de esta asociación se deben a los proyectos conjuntos que se están llevando a cabo con el Consejo europeo con el fin de unificar criterios en la elaboración de escalas. La escala inicial de ALTE estaba constituida por cinco niveles pero éstos han aumentado muy recientemente a seis. La escala no se ha modificado sustantivamente, pues los niveles uno a cinco de antes se siguen manteniendo como tales y se ha aumentado un nivel más por debajo del primero. Los niveles comunes de referencia y sus respectivos contenidos son los siguientes (Asociación ALTE, disponible en www.alte.org y, en español, en <http://cvc.cervantes.es>):

Nivel ALTE	Comprensión y Expresión oral	Comprensión escrita	Expresión escrita
Nivel 5 Good user	PUEDE dar consejos y hablar sobre asuntos complejos y delicados: comprender las referencias coloquiales y abordar con seguridad las preguntas hostiles.	PUEDE comprender documentos, correspondencia e informes, incluidos los aspectos más sutiles de textos complejos.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema y notas completas de reuniones y seminarios con buena expresión y corrección.
Nivel 4 Competent user	PUEDE contribuir con eficacia a reuniones y seminarios dentro de su propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, abordando expresiones abstractas.	PUEDE leer con suficiente rapidez como para asistir a un curso académico, leer medios de información o comprender correspondencia no normalizada.	PUEDE preparar o esbozar correspondencia profesional, tomar notas razonablemente correctas en reuniones o escribir una redacción que demuestra capacidad para comunicarse.

<p>Nivel 3 Independent user</p>	<p>PUEDE comprender o dar charlas sobre temas conocidos o mantener una conversación en una amplia serie de temas.</p>	<p>PUEDE leer por encima textos en busca de información importante y comprende instrucciones detalladas o consejos.</p>	<p>PUEDE tomar notas mientras alguien está hablando, o escribir cartas que incluyen peticiones no normalizadas.</p>
<p>Nivel 2 Threshold user</p>	<p>PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida, y comprender instrucciones o declaraciones públicas.</p>	<p>PUEDE comprender información y artículos cotidianos y el significado general de información no habitual dentro de un área conocida.</p>	<p>PUEDE escribir cartas o tomar notas sobre asuntos conocidos o predecibles.</p>

<p>Nivel 1 Waystage user</p>	<p>PUEDE expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto conocido.</p>	<p>PUEDE comprender información sencilla dentro de un área conocida, como la que aparece en productos y señales, y en manuales o informes sencillos sobre asuntos cotidianos.</p>	<p>PUEDE rellenar formularios y escribir cartas breves y sencillas o tarjetas relacionadas con información personal.</p>
<p>Nivel Acceso Breakthrough</p>	<p>PUEDE comprender instrucciones básicas o participar en conversaciones factuales básicas sobre temas predecibles.</p>	<p>PUEDE comprender letreros, instrucciones o información de carácter básico.</p>	<p>PUEDE rellenar formularios básicos y escribir notas que incluyen horas, fechas y lugares.</p>

3.4. Tests estandarizados

Un test estandarizado es aquél que permite la realización de las mismas actividades, bajo las mismas condiciones, a todos los alumnos. De igual modo, tampoco existen diferencias en el modo de calificarlos y evaluarlos.

Cualquier test que se tuviera que pasar a más de una persona debería cumplir estas condiciones porque permite ser objetivo y justo tanto en su aplicación como en la evaluación.

Debido a que el instrumento utilizado en nuestra investigación es un test estandarizado, consideramos conveniente profundizar más en este tema.

3.4.1. Definición del término “test”

Según Brown (2001:384), una definición muy simple del término sería: método utilizado para medir la habilidad o el conocimiento que posee una determinada persona en un ámbito concreto.

Como el mismo Brown indica, en esta definición pueden destacarse una serie de palabras que son claves para la explicación y definición del término: método, medir, habilidad o conocimiento, persona y ámbito concreto. Comentaremos, pues, cada uno de ellos.

Es un método porque está formado por una serie de técnicas, procedimientos e ítems que constituyen un instrumento, el cual, a su vez, implica algún tipo de actividad por parte del alumno e incluso del profesor

o persona que esté aplicándolo. Este método puede ser subjetivo, intuitivo o informal, como cuando se evalúa de forma global la pronunciación de una persona, o bien objetivo, explícito y estructurado, como cuando se usan técnicas de respuesta de elección múltiple en las cuales sólo una respuesta es posible.

Otra característica de un test es que sirve para medir algo. Algunas mediciones pueden ser muy amplias e inexactas mientras que otras nos permiten cuantificar la información obtenida a través del test en términos matemáticos muy exactos.

El tipo de evaluación, subjetiva u objetiva, guarda relación con el tipo de análisis que podemos hacer de los datos. Los datos obtenidos a través de una evaluación subjetiva, si ésta no ha sido previamente concretada en criterios objetivos, es difícil de cuantificar, pues los juicios expresados en la misma han de ser considerados en términos globales. Para analizar este tipo de evaluación tendríamos, por tanto, que recurrir a métodos analíticos cualitativos. Sin embargo, la evaluación objetiva permite perfectamente que los datos obtenidos sean analizados de forma cuantitativa.

También dijimos que un test sirve para medir una habilidad determinada en una persona. Debido a este carácter tan personal, hemos de tener mucho cuidado a la hora de seleccionar el tipo de test que se le va a aplicar a esa persona, pues no todas tienen los mismos conocimientos previos, la misma experiencia, el mismo nivel en esa habilidad, ni han recibido la misma enseñanza, etc. Como consecuencia, antes de decidimos por un test, debemos seleccionar el que sea más apropiado para una persona

o grupo determinado, teniendo en cuenta la escala de niveles sobre la que ha sido diseñado.

La medición de esa habilidad o competencia que podemos hacer a través de un test se basa en la actuación de la persona. Pero de esa actuación podemos deducir cierta competencia o conocimiento. Por ejemplo, una prueba de comprensión escrita puede consistir en leer un texto y contestar a ciertas preguntas de comprensión, lo cual no es más que una pequeña muestra de la capacidad que esa persona tiene para comprender textos escritos en una segunda lengua. Sin embargo, esa pequeña muestra sirve para inferir un cierto nivel de competencia de la comprensión escrita en general.

Por último, también dijimos que un test mide algo de un cierto ámbito. En el caso de los tests de dominio, o tests que miden la habilidad lingüística de una persona, aunque sólo se realicen pruebas de destrezas lingüísticas, los resultados servirán para indicarnos el nivel de competencia lingüística general que posee esa persona concreta en una segunda lengua determinada.

3.4.2. Características de los tests

1. Ser práctico

Un test ha de ser práctico con relación a limitaciones económicas, al tiempo que dure la realización completa de la prueba, a la facilidad de administración y a su forma de ser evaluado e interpretado. Así, un test no resultará práctico cuando su adquisición suponga un alto precio, sea

excesivamente largo, precise de prácticas individuales en grupos muy numerosos o bien sólo dure unos minutos su realización pero la corrección y evaluación de los mismos lleve un tiempo excesivo al profesor o persona encargada de dicha tarea.

El hecho de que un test pueda ser o no práctico también guarda relación con el tipo de evaluación que se vaya a llevar a cabo: una evaluación normativa o una evaluación criterial.

Como Briz Villanueva (1998: 120) la define, la *evaluación normativa* es una modalidad de evaluación en la que se valora o compara la conducta de un sujeto en relación con la distribución de calificaciones de un grupo en el que éste está incluido. En una cita recogida por este mismo autor de Verdugo (1994: 180), se dice que los tests normativos estandarizados comparan la ejecución de un estudiante con respecto a las ejecuciones de estudiantes similares.

Con este tipo de evaluación, la puntuación obedecerá a un criterio normativo, el cual podrá ser absoluto o relativo, según Molina (1989). La *norma absoluta* es cuando el criterio de evaluación se ha fijado de antemano basándose en referencias externas al grupo de alumnos que se va a evaluar. Por ejemplo, cuando se dice que es necesario obtener un 60% para aprobar el examen. La *norma relativa*, a su vez, puede ser colectiva o individual. La *relativa colectiva* se sitúa en relación con el promedio de la clase, por ejemplo, es necesario alcanzar la media de la clase para aprobar. La *relativa individual* es cuando se toma como referencia al propio individuo, comparando el resultado con el proceso de aprendizaje del alumno.

La *evaluación criterial* es una modalidad de evaluación que consiste en determinar si el alumno ha alcanzado los objetivos planificados. En este tipo, el profesor evalúa al grupo de acuerdo con los objetivos y niveles de rendimiento previamente planificados en los programas. Estos objetivos deberán ser definidos en forma observable, exacta y rigurosa, de manera que la valoración de los mismos evite toda subjetividad.

Los tests estandarizados, los cuales permiten una evaluación normativa, pueden ser aplicados a grupos muy numerosos y con los resultados obtenidos en los mismos podemos establecer un orden matemático jerárquico. En este sentido, son más prácticos que los tests utilizados para realizar una evaluación criterial, pues ésta guarda más relación con el entorno escolar y con una relación más estrecha entre profesor-alumno. En palabras de Oller (1979: 32), tienen un valor más instrumental.

2. Fiabilidad

Según Noguero Rodríguez (1998: 73), se dice que un test es fiable cuando realiza sus medidas con la misma exactitud en diversidad de situaciones, es decir, cuando es estable y, por tanto, consistente internamente.

Para que un test se pueda considerar fiable en sí mismo, se tiene que aplicar a variadas situaciones y fenómenos y producir semejantes puntuaciones, de manera que los errores que aparezcan puedan ser atribuibles a otros elementos que no sean del propio instrumento. En este caso la fiabilidad será interna. Pero la fiabilidad puede depender también

del modo en que son evaluados, en este caso diremos que un test es fiable si al ser evaluado por diferentes personas, obtenemos calificaciones similares (fiabilidad externa).

3. Validez

Sin duda es una de las características más complejas. Ésta ha sido definida por Henning (1987: 89) como sigue:

La validez se refiere en general a la adecuación de una prueba dada o de cualquiera de sus secciones como medida de lo que se supone que mide. Una prueba es válida en tanto que evalúa lo que se supone que evalúa. De aquí se desprende que el término “válida”, cuando se utiliza para describir una prueba, debería ir acompañado de la preposición “para”. Cualquier prueba puede ser válida para unos objetivos y no para otros. (Cita extraída de Alderson et al., 1998).

Según Alderson, et al. (op. cit.: 279), la validez entendida de este modo se refiere al uso o usos que se darán a las calificaciones de una prueba y a las formas en las que pueden interpretarse estas calificaciones, por lo que siempre estará relacionada con el propósito de la prueba.

La validez puede establecerse de diferentes maneras, por lo que podemos considerar distintos tipos de validez o métodos para evaluarla. Todos estos tipos pueden agruparse en dos grandes grupos: la validez interna y la externa.

3.1. La validez interna

Hace referencia a los estudios realizados sobre el contenido de la prueba y su efecto. Entre los diferentes tipos de validez interna encontramos la validez aparente, la validez de contenido, la validez de respuesta y la validez de constructo.

La *validez aparente* se refiere a la credibilidad aparente o aceptación pública de la prueba (Ingram, 1977:18) y es frecuentemente rechazada por ser poco científica e irrelevante. Este tipo de validez implica un juicio intuitivo sobre el contenido de la prueba expresado por personas que no necesariamente son expertos.

La *validez de contenido* depende de un análisis sistemático del contenido de la prueba para saber si la prueba contiene una muestra representativa de las habilidades relevantes. La validación del contenido implica la recogida de opiniones de expertos.

La *validez de respuesta* se refiere a la recogida de información sobre cómo responden a los ítems de una prueba distintos individuos: procesos que siguen, razonamientos que hacen al responder, etc. Para este tipo de validación, se tienen que recoger datos de los alumnos sobre su comportamiento y sus pensamientos durante el proceso de realización de la prueba. Sin embargo, la recogida de estos datos durante el examen es difícil porque puede interferir en el proceso que se pretende investigar.

La *validez de constructo* es uno de los conceptos más complejos. Algunos evaluadores la consideran una forma superior de validez a la que contribuyen tanto la validez interna como la externa.

Según Gronlund (1985: 108), la validez de constructo mide en qué grado la actuación en una prueba puede interpretarse como una medida significativa de alguna característica o cualidad. Una explicación más amplia la encontramos en Ebel y Frisbie (1991: 108):

El término constructo se refiere a un constructo psicológico, una conceptualización teórica sobre un aspecto del comportamiento humano que no puede medirse u observarse directamente. Ejemplos de constructos son la inteligencia, la motivación para un fin, la ansiedad, el aprovechamiento, la actitud, el dominio y la comprensión de lectura. La validación del constructo es un proceso de recogida de datos para demostrar que una prueba dada mide en realidad el constructo psicológico que sus elaboradores intentan medir. El objetivo es determinar el significado de los resultados de la prueba, para asegurar que significan lo que se cree que significan.

Como afirman Alderson *et al.* (1998: 280), un constructo es un componente clave en una teoría. Toda teoría contiene un número de constructos e intenta definir la relación entre los mismos. Por ejemplo, algunas teorías de comprensión escrita afirman que hay muchos constructos distintos dentro de esta habilidad (lectura globalizadora, lectura selectiva, etc.) y que los constructos son distintos entre sí. Para medir la validez del constructo de una prueba un evaluador debe articular la teoría que subyace

a su prueba y comparar los resultados con esta teoría. La validación del constructo implica evaluar lo bien que una prueba mide los constructos en los que está basada.

Uno de los procedimientos de validación del constructo es el análisis factorial. Este análisis, según Alderson *et al.* (op. cit.: 180), consiste en coger una matriz de coeficientes de correlación, que habitualmente es demasiado compleja de comprender en un estudio superficial, y reducir su complejidad a proporciones más manejables mediante medios estadísticos. El resultado de esta reducción se utiliza para identificar los factores que tienen en común los distintos grupos de ítems.

3.2. La validez externa

Hace referencia a estudios de comparación realizados entre los resultados de los alumnos y las medidas de su capacidad obtenidas fuera de la prueba. Hay dos tipos de validez externa: la concurrente y la predictiva.

La *validez concurrente* implica la comparación de los resultados de la prueba con otra medida de los mismos candidatos recogida aproximadamente al mismo tiempo de la prueba. Esta otra medida puede ser los resultados de una versión paralela de la prueba, la autoevaluación que los alumnos se realizan de sus habilidades o las calificaciones dadas por los profesores. Esta medida deberá estar expresada numéricamente y no guardar relación con la prueba en sí.

La *validez predictiva* supone la comparación de las notas de una prueba con otra medida sobre los mismos candidatos, tomada un tiempo

después de la administración de la prueba. Este tipo de validación es muy común en las pruebas de dominio, pues éstas pueden predecir la actuación del alumno en el futuro. La forma más simple de estudiar la validez predictiva es pasar a los alumnos la prueba y, al cabo de un tiempo, volver a pasar la misma u otra similar con el fin de predecir los resultados de la primera. Un alto índice de correlación entre las dos notas indicará un alto grado de validez predictiva en la prueba.

En conclusión, y tratando de relacionar las características de cualquier test con los tests estandarizados, hemos de señalar que algunos investigadores consideran que éstos no son instrumentos válidos para medir la habilidad lingüística comunicativa de los alumnos debido a que las limitaciones impuestas por el contexto educativo no permiten evaluar la competencia comunicativa del hablante en su totalidad.

Esta es la limitación a la que Cummins (1979 y 1980) hacía referencia al distinguir entre CALP y BICS y a las que hemos hecho referencia al hablar de las diferentes concepciones teóricas de la habilidad lingüística comunicativa. Desde su perspectiva, con los tests lingüísticos sólo se pueden evaluar aquellos aspectos de la habilidad lingüística comunicativa que pueden ser objeto de enseñanza, como son la gramática y el vocabulario de una lengua; sin embargo, otros aspectos comunicativos y el componente creativo de la habilidad lingüística comunicativa no se pueden evaluar correctamente a través de un test de este tipo.

De igual modo, el modelo propuesto por Bachman (1990), al que hicimos referencia al hablar del concepto de habilidad lingüística comunicativa, coincide con esta limitación y abre las puertas a una

evaluación multifactorial: junto a los componentes de la competencia organizativa, que incluye la competencia gramatical (vocabulario, morfología, sintaxis, fonología/grafología), los tests lingüísticos, en un futuro próximo, deberán ser también útiles para medir la competencia pragmática, que incluye la competencia ilocutiva (funciones ideativas, manipulativas, heurísticas, imaginativas) y la competencia sociolingüística, además de la competencia estratégica y de los componentes afectivos/interpersonales de la habilidad lingüística (Kohonen, 1999 y Bailey, 1998).

Sin duda, queda mucho por resolver antes de encontrar un test lingüístico estandarizado que se ajuste al modelo teórico propuesto por Lyle F. Bachman.

3.4.3. Tipos de tests lingüísticos

Hay muchos tipos de tests y cada uno está diseñado según una concepción teórica y un fin específico. Teniendo en cuenta el enfoque y el objetivo con el que se realizan, los tests pueden ser:

3.4.3.1. Según el enfoque

Durante los años setenta, existía una idea generalizada de que la habilidad lingüística no podía ser diferenciada en una serie de planos o componentes lingüísticos sino que constituía una unidad de habilidades muy relacionadas entre sí y que, como consecuencia, era indivisible (Oller, 1979). Esta idea pronto fue seguida por otros como Cziko (1982) y Savignon (1982).

Sin embargo, autores como Hughes y Porter (1983) demuestran que dependiendo del nivel de los alumnos y de los diferentes países en los que se realicen las pruebas, los resultados ponen de manifiesto que algunas personas pueden tener un buen nivel de dominio de la lengua hablada pero no de la escrita o viceversa. Por esta razón, estos autores defienden la idea de que para evaluar el nivel de competencia oral no puede realizarse una prueba escrita.

Estos dos enfoques teóricos dan lugar a dos tipos de pruebas que son las integrales y las de elementos discretos.

▪ **Pruebas integrales**

Son aquellas que consideran que la competencia lingüística del hablante no puede ser dividida en una serie de planos o componentes y destrezas lingüísticas sino que forman una unidad indivisible. Como consecuencia, cualquier división de la misma sería inadecuada para una correcta evaluación de la habilidad lingüística del hablante de una segunda lengua.

Este tipo de pruebas es propio del paradigma generativista, aunque también se basa en una hipótesis aceptada por el estructuralismo, el generativismo y la pragmática: la redundancia lingüística del mensaje. Así, como afirma Alcaraz Varó (1993: 69), *al ser el mensaje redundante, es decir, al dar más pistas de las necesarias para la comprensión, el receptor del mismo podrá reconstruirlo sirviéndose de ese exceso de información que ofrece todo discurso. Esta redundancia es necesaria para la cohesión y*

la coherencia del discurso o texto de la pragmática y también para la concordancia de la oración estructuralista.

Según Oller (1979), las pruebas conocidas como *cloze test*, *las C-test*, *los dictados* y *las de respuesta múltiple*, que serán comentadas más adelante, constituyen buenos ejemplos de pruebas integradoras porque para la realización de las mismas se requiere tener conocimiento de vocabulario, de estructuras gramaticales, de estructura discursiva, habilidades de lectura y cierta competencia estratégica junto a lo que Oller llama una “*expectancy grammar*”, que es un tipo de gramática que capacita a cualquier persona para predecir cuál será el ítem siguiente en una secuencia lógica.

▪ **Pruebas de elementos discretos**

Las pruebas de elementos discretos se basan en la concepción teórica de que la competencia lingüística del hablante puede ser dividida en componentes o planos, los cuales permiten ser evaluados de forma independiente. Son propias de los métodos estructuralistas.

Los componentes a los que se hace referencia son, por un lado, las destrezas lingüísticas (*listening, speaking, reading, writing*) y, por otro, los planos o componentes de la lengua (fonología, gramática y léxico). Estos planos se encuentran muy relacionados unos con otros y a su vez con cada una de las destrezas, por lo que pueden ser considerados como transversales con respecto a cada una de las destrezas.

Este tipo de enfoque permite una evaluación más objetiva y fácil de realizar. Consiste en evaluar los elementos discretos deseados de modo

independiente, con lo que obtendríamos una calificación parcial; posteriormente, sumando cada una de las partes y ponderadas equitativamente por medio de una transformación de las mismas en porcentajes, obtendríamos una media, que sería el resultado final de la prueba. Ese resultado final es una calificación global del nivel de habilidad lingüística que una persona posee en su segunda lengua.

Este tipo de pruebas exige la elaboración de unas especificaciones de examen que faciliten información sobre lo que cada una de las partes de dicha prueba evalúa y de cómo se van a evaluar. Entre éstas se debe dar información del objetivo de la prueba, del formato, del tipo de texto, de la extensión de los mismos, destinatarios, tipo y número de ítems, duración de la prueba y aspectos a evaluar. Además, las instrucciones para realizar la prueba han de ser suficientemente claras como para que el alumno pueda completar la actividad y, en caso de no hacerlo, no sea por falta de comprensión de las instrucciones.

3.4.3.2. Según el objetivo

- **Tests de nivel**

Su finalidad es situar a un alumno en el curso más apropiado según su nivel lingüístico y suelen estar basadas en aspectos del programa que se enseñe en determinada institución.

Este tipo de test es práctico para la creación de grupos homogéneos, por ejemplo, cuando se organizan clases para grupos reducidos. También es

el tipo de exámenes que se hacen a los extranjeros al comienzo de un curso para incluirlos en grupos o clases que se dedicarán fundamentalmente a aquellos aspectos lingüísticos en los que los alumnos necesiten más apoyo.

▪ **Tests de aprovechamiento**

Son pruebas directamente relacionadas con programas y cursos de lengua extranjera. El objetivo de éstas es comprobar si el alumno, el grupo de alumnos o los programas en sí mismos han alcanzado los objetivos que se habían propuesto al comienzo del curso.

Entre estas pruebas podemos distinguir dos tipos: los que se realizan en determinados momentos a lo largo del curso y los que se hacen al final. Los primeros, al ser aplicados en etapas más cortas del proceso, además de darnos información del progreso del alumno, pueden ser medios para lograr los objetivos finales. Por esta razón, la programación del curso que se realiza antes del comienzo del mismo, debería contener objetivos a corto plazo que, al completarse, dieran lugar a los finales.

Los resultados que obtienen los alumnos con este tipo de pruebas pueden ser útiles para que el profesor detecte carencias de los alumnos en determinados aspectos de los objetivos a evaluar y pueda modificar su programa planificando actividades que les ayuden a superar esas lagunas y, como consecuencia, logren alcanzar los objetivos finales.

▪ **Tests de diagnóstico**

Este tipo de test sirve para identificar las áreas en las que un alumno necesita ayuda complementaria, es decir, sirven para detectar los puntos fuertes y débiles de la habilidad lingüística de los alumnos.

Estas pruebas pueden ser generales y específicas. Las generales detectan la falta que tiene el alumno, por ejemplo, en una de las cuatro destrezas, y las específicas identifican aspectos concretos de cada una de las destrezas o de la gramática.

Las pruebas específicas son difíciles de diseñar porque antes hay que determinar cuáles son los puntos fuertes y los débiles de la competencia lingüística en general y, después, diseñar modelos de tests específicos que recogiesen aspectos lingüísticos muy determinados y en los diferentes contextos y usos en que éstos puedan tener lugar. Por este motivo, existen muy pocas pruebas de diagnóstico puras. En su lugar suelen hacerse pruebas de aprovechamiento o de dominio.

▪ **Tests de dominio**

Están diseñados para evaluar la competencia de las personas en una lengua, sin tener en cuenta la práctica que dichas personas hayan tenido en esa lengua ni el tipo de enseñanza que hayan recibido. Por esta razón, estos tests no están basados en contenidos ni en objetivos de programas concretos.

Algunas pruebas de dominio están diseñadas para determinar si las personas tienen la suficiente competencia lingüística para poder utilizar la lengua en un área específica, como puede ser la medicina, el turismo, etc. Estas pruebas suelen denominarse “pruebas para fines específicos” y su contenido suele estar basado en un análisis de necesidades relativo al tipo de contenidos lingüísticos necesarios para lograr dichos fines. Otras son utilizadas para determinar el nivel de competencia lingüística en general, sin tener en cuenta la finalidad para la que se determina dicho nivel. El único objetivo de estas pruebas es saber si el alumno ha alcanzado un cierto nivel de competencia lingüística con respecto a ciertas habilidades específicas.

Al ser un tipo de test que no está basado en ningún programa concreto, constituye el modo ideal para hacer estudios comparativos entre niveles obtenidos en diferentes instituciones y diferentes países.

Para el desarrollo de estos tests es necesario una serie de especificaciones que informen del tipo de tareas que el alumno va a tener que llevar a cabo para demostrar su habilidad lingüística y, a la vez, sirvan como base para realizar una evaluación objetiva de la actuación de los alumnos.

Los ejemplos más conocidos de este tipo de tests son el *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)*, producido por el *Educational Testing Service* y los desarrollados por *ALTE (Association of Language Testers in Europe)* para la medición de la habilidad lingüística en diferentes lenguas.

El TOEFL consiste en un test cuyas secciones incluyen pruebas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita, precisión gramatical y vocabulario pero, a diferencia de las desarrolladas por ALTE, no incluían pruebas de expresión oral. Recientemente se han incorporado tanto estas pruebas como la modalidad de pruebas por Internet. Muchas instituciones de Educación Superior en EE. UU. lo utilizan como indicador de la habilidad lingüística del alumno para llevar a cabo su labor académica en lengua inglesa.

La Asociación ALTE desarrolla tests en diferentes lenguas. Las pruebas de lengua inglesa son realizadas por UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) y existen cinco pruebas diferentes que se corresponden con cada uno de los niveles de la escala que les sirve de marco teórico de referencia para la determinación de niveles. Aunque, como ya dijimos, esa escala tiene actualmente seis niveles, aún no se han desarrollado los tests correspondientes al nivel *Breakthrough* o nivel de acceso. Los cinco tests que existen actualmente son los siguientes:

- *Key English Test (KET)*: Nivel 1 (*Waystage user*)
 - *Preliminary English Test (PET)*: Nivel 2 (*Threshold user*)
 - *First Certificate in English (FCE)*: Nivel 3 (*Independent User*)
 - *Certificate in Advanced English (CAE)*: Nivel 4 (*Competent user*)
 - *Certificate of Proficiency in English (CPE)*: Nivel 5 (*Good user*)
-

3.4.4. Los ítems de un test

Los ítems de un test tienen como objetivo el que los alumnos lleven a cabo tareas e interpreten datos, con el fin de provocar actuaciones o enunciados que son considerados la demostración de una habilidad. Como afirman Alderson *et al.* (1998: 44), *un ítem de examen constituye un método para provocar una actuación o un enunciado, junto con un sistema por el que tal actuación o enunciado pueda ser juzgado.*

A la hora de redactar ítems, las instrucciones deben ser simples y precisas y las tareas han de resultar familiares a los alumnos con el fin de que se les pueda evaluar de acuerdo con sus habilidades y no según los conocimientos que éstos tengan de la tipología de la tarea.

El método que empleemos para evaluar la habilidad lingüística puede por sí mismo afectar a la calificación obtenida por el alumno. Es por todos conocidos que determinados alumnos tienen preferencia por los exámenes tipo test y, en especial, por un tipo de ítem. Como afirma Allan (1992), esto puede deberse a que ha desarrollado una serie de estrategias que le facilitan la elección de la respuesta correcta. De este hecho, conocido como “efecto del método”, no se sabe mucho todavía, por lo que los investigadores no suelen recomendar métodos concretos para evaluar la habilidad lingüística.

Según Alderson *et al.* (1998: 48), ante la ausencia de tales recomendaciones lo mejor para evaluar la habilidad lingüística es utilizar más de un método en una misma prueba, de modo que la influencia del efecto del método se reduzca al máximo.

3.4.4.1. Tipos de ítems

Puesto que los tipos de ítems pueden ser muy numerosos al igual que lo son el tipo de actividades que podemos hacer para evaluar cada una de las destrezas o componentes de la lengua, citaremos sólo los más conocidos y usados en la clase de lengua extranjera.

3.4.4.1.1. Pruebas de corrección objetiva o analítica

Este tipo de ítems tiene la ventaja de que su corrección es perfectamente fiable por ser objetiva, rápida y concreta. Requiere que la prueba sea calificada por aspectos independientes de los que estamos evaluando y obteniendo una calificación final que resultará de la media de las calificaciones parciales.

▪ Ítems de respuesta múltiple

La estructura básica de estos ítems es la siguiente (ejemplo tomado de Alcaraz Varó y Ramón y Denia, 1980):

Inglaterra es

- a) El nombre oficial de Gran Bretaña.
- b) La parte meridional de Gran Bretaña.
- c) La capital de Londres.

La tarea del alumno consiste en identificar la respuesta correcta. Según Pierce (1992), lo más importante es que la respuesta correcta sea verdaderamente correcta, es decir, no deben aparecer respuestas ambiguas ni que más de una alternativa sea la correcta.

En relación con el número de alternativas que debe contener cada ítem, lo normal es ofrecer tres o cuatro. De estas dos opciones consideramos que cuatro es mejor porque se reduce el porcentaje de posibilidades de acierto al azar. A simple vista, estas cuatro alternativas deben ser similares, pues una diferencia gráfica (por ejemplo, ser más larga o corta que el resto o bien estar escrita en un estilo diferente) puede ser muy efectiva para dar con la respuesta correcta (Heaton, 1988).

Otra consideración importante es el modo de presentación. Los ítems de respuesta múltiple deben presentarse dentro de un contexto, pues ello reduce la ambigüedad de las respuestas.

▪ **Ítems dicotómicos**

Son el tipo de preguntas al que se debe contestar con Sí o No o bien Verdadero o Falso.

En general, no son muy satisfactorias puesto que la posibilidad de acertar al azar es de un cincuenta por ciento. Para reducir ese efecto de respuesta al azar, necesitaríamos un número muy elevado de ítems en una misma prueba. Dicha reducción puede también conseguirse incluyendo una tercera alternativa en la respuesta, por ejemplo, “no se dice” o “no consta”.

▪ **Relacionar**

Consiste en una lista de posibles respuestas que los alumnos tienen que emparejar con otra lista de palabras, expresiones, frases, párrafos o estímulos visuales.

Puesto que el último término del emparejamiento podría ser correcto por defecto, es aconsejable dar alguna alternativa más en la lista de respuestas.

▪ **Transferencia de información**

Es un ejercicio que suele hacerse en actividades de comprensión, tanto orales como escritas. Consiste en que los alumnos transfieran información del texto a un cuadro, tabla, cuestionario, plano o mapa. Al ser una práctica muy utilizada en el mundo real, suelen ser incluidas en pruebas que incluyan tareas y material auténtico.

La respuesta puede consistir en nombres y números, en cuyo caso la corrección sería objetiva, o bien en oraciones cortas, lo cual implicaría un tipo de corrección más subjetiva.

▪ **Tareas de ordenamiento**

La actividad consiste en que el alumno ordene, siguiendo una lectura o audición, una serie de palabras, expresiones, oraciones o párrafos en las que se expresan una serie de sucesos o argumentos.

Este tipo de tareas suele utilizarse para evaluar la gramática, la referencia o cohesión textual y, en general, la comprensión escrita.

▪ **Tareas de corrección**

Están formadas por un grupo de frases u oraciones en las que se han introducido errores que el alumno debe identificar.

Aunque estos ítems pueden ser redactados como preguntas de respuesta múltiple, lo más común es escribir un texto con sus líneas enumeradas y pedir a los alumnos que identifiquen las líneas que contienen errores (pues algunas deben ser totalmente correctas) y que marquen la palabra errónea. También se les puede pedir que vuelvan a escribir la línea de forma correcta. Un modo de facilitar la tarea al alumno es decirle el número de errores que contiene la prueba en total.

▪ **Completar huecos**

Son pruebas que contienen un texto corto al que se le han suprimido determinadas palabras o expresiones. Estas supresiones se realizan a propósito para evaluar determinados aspectos lingüísticos concretos tales como la gramática o la comprensión escrita.

La mayor dificultad que presenta este tipo de prueba es la de asegurarse de que cada hueco es lo suficientemente claro como para que el alumno pueda escribir la palabra o palabras esperadas, es decir, no de lugar a situaciones ambiguas que permitan más de una alternativa de respuesta. Si al diseñar la prueba no se prevé este detalle y los huecos pueden ser

completados con más de una palabra correcta, la dificultad de corrección aumentaría.

Una variante de este tipo de actividad consiste en rellenar los huecos utilizando, únicamente, las palabras que se les da y que son presentadas fuera del texto y, generalmente, dentro de un recuadro. Entre estas palabras aparecerán todas aquellas que el alumno necesita para completar el texto y, como comentábamos en las tareas de relación, deberíamos incluir entre ellas alguna más de las necesarias con el fin de que la última respuesta no fuese correcta por defecto.

Otra variante consiste en dar varias opciones para un mismo hueco. Esta modalidad complica tanto el diseño de la prueba como la corrección por parte del profesor y, además, para los alumnos también resulta más difícil la realización de la misma, pues deberán seleccionar una de las opciones de entre varias alternativas. Entre esas alternativas podemos considerar que sólo una respuesta sea posible para cada hueco o bien que la elección de la primera determine la selección del resto de palabras que completan el texto.

- *Cloze*

Consisten en un tipo de pruebas en las que a un texto se le suprimen palabras de forma mecánica, es decir, cada cierto número de palabras, se suprime una, independientemente de la función que ésta cumpla en la oración. El criterio más usado para la supresión de palabras es el de suprimir una cada siete.

Uno de los problemas que plantea este tipo de actividad es que la selección de la primera determinará el resto de supresiones, pues es un proceso automático.

Como algunos autores han demostrado, por ejemplo Alderson (1979), estas pruebas pueden variar en validez y en fiabilidad pues si realizamos la prueba con el mismo texto pero con diferentes huecos, los resultados varían mucho. La razón es que esos huecos pueden corresponder a elementos gramaticales, los cuales resultan más fáciles de rellenar, o a elementos léxicos, que resultan difíciles de rellenar incluso para hablantes nativos.

La dificultad que estas pruebas presentan a los investigadores y a quienes las diseñan es que no admiten modificaciones fáciles y prácticas pues, si se modifica un hueco que resulta problemático para el alumno, todos los demás se verán afectados si se sigue la norma de este tipo de pruebas (supresión automática).

Por otra parte, la corrección de este tipo de pruebas puede resultar muy difícil si para cada hueco existe más de una posibilidad. La única forma de evitarlo sería aceptando como válida sólo la palabra exacta. Esta solución también podría plantearnos problemas, por ejemplo, en el caso de palabras sinónimas, pues no sería justo darlo por erróneo.

Oller (1979) considera que este tipo de prueba es válida para medir la habilidad lingüística comunicativa porque requiere poseer un conocimiento de vocabulario, de estructuras gramaticales, de estructura del discurso, de habilidades de lectura, de estrategias cognitivas y de un

conocimiento gramatical intuitivo que ayude al alumno a predecir el siguiente elemento de la secuencia. Pero, por otro lado, defiende que la automaticidad de estas pruebas puede hacer que con ellas estemos evaluando aspectos lingüísticos que no se encuentren entre nuestros objetivos de evaluación.

Por las razones expuestas, parece razonable evitar este tipo de pruebas y utilizar, en su lugar, pruebas de completa huecos, pues así evitamos todos los problemas derivados de la automaticidad de las pruebas tipo *cloze*.

▪ **Pruebas de tipo C-**

Son un tipo de pruebas que también implican una supresión automática: se suprimirá una de cada dos palabras pero esta supresión no será total, sólo se suprimen la mitad de las letras que constituyen dicha palabra.

El hecho de incluir parte de la palabra con las que el alumno debe construir el texto, facilita la respuesta. Aún así no es tarea fácil debido a que son muchas las palabras que faltan y ello hace que resulte difícil obtener el sentido completo del texto y, como consecuencia, la realización correcta de la prueba.

▪ **Dictado**

Se considera una prueba integral porque su realización implica tanto aspectos de la competencia gramatical como de la discursiva, al incluir

actividades de comprensión oral y de reproducción escrita de lo oído, a la vez que exige una memoria a corto plazo.

Sin embargo, el dictado presenta muchos problemas tanto para ser realizado por muchos alumnos y en diferentes lugares (no sería una prueba equitativa) como desde el punto de vista de la corrección.

Un dictado sólo será equitativo para los alumnos si éste se presenta a todos de la misma forma y en las mismas condiciones: velocidad de lectura, pausas, condiciones acústicas del aula, etc.

Si pedimos a los alumnos que escriban el dictado tal y como se les dicta, la corrección podrá ser objetiva siempre y cuando tengamos unas tablas con criterios objetivos que nos permitan evaluar a todos por igual. Sin embargo, los criterios para realizar dichas tablas son difíciles de definir pues debemos decidir previamente qué vamos a considerar como faltas, qué vamos a restar por cada falta cometida, cuánto por palabra omitida, cuánto por palabra que no se corresponde con la dictada, etc.

Para facilitar la tarea al alumno, podemos optar por un tipo de dictado parcial. Éste consiste en completar un texto en el que sólo faltan determinadas palabras, frases u oraciones. Mientras el profesor lee el texto en voz alta, los alumnos deberán ir completándolo. En los niveles iniciales, el texto podría ser sustituido por un dibujo incompleto que el alumno tendría que completar o colorear según la descripción realizada por el profesor.

Otra variedad consiste en tomar notas, es decir, el alumno, en vez de copiar las palabras exactas que dicta el profesor, recoger notas con las ideas fundamentales del texto que el profesor lee en voz alta. En realidad esta actividad implica una tarea de comprensión oral mucho más auténtica que la de los dictados tradicionales.

▪ **Preguntas de respuesta breve**

Son ítems abiertos en los que los alumnos tienen que pensar y producir sus propias respuestas. Estas respuestas pueden oscilar entre una palabra o frase y una o dos oraciones completas.

Es una actividad muy apropiada para evaluar aspectos gramaticales. La actividad, por parte del alumno, consiste en transformar oraciones y producir otras en las que demuestre su conocimiento de determinadas estructuras gramaticales como pueden ser cambios en tiempos verbales, oraciones activas y pasivas, condicionales, temporales, etc.

La corrección puede ser muy complicada debido a que una misma idea puede ser expresada de diversas formas, por lo que las respuestas pueden variar mucho y muchas de ellas pueden ser aceptables desde el punto de vista del significado.

3.4.4.1.2. Pruebas de corrección subjetiva u holística

Este tipo de pruebas implica una corrección de cada prueba según la impresión general que causa en el examinador, por lo que tienen la ventaja de ser muy rápidas. Las calificaciones son dadas según unas tablas

descriptivas que han de establecerse previamente donde se expresan aspectos a evaluar y diferentes niveles de actuación.

▪ **Redacciones o trabajos escritos**

En este tipo de actividades lo más común es darle al alumno un tema o un enunciado para que escriba sobre él todo lo que considere interesante. Aunque, en principio, pueda parecer una tarea fácil, lo cierto es que puede presentar muchas dificultades al alumno si éste no sabe con exactitud qué se espera que escriba. Por esa razón, las instrucciones para realizar la tarea han de ser lo suficientemente claras para que el alumno pueda hacerla de la mejor forma posible.

Entre la información que hemos de facilitarle al alumno, además del tema sobre el que debe escribir, debemos incluir el destinatario del escrito (con el fin de que el alumno utilice el estilo y registro lingüístico apropiados) y el objetivo con el que dicho escrito debe ser realizado.

En cuanto al formato, la mejor forma de presentar este tipo de tareas es comenzar con un enunciado en el que se explicita el tema del escrito y algún tipo de información complementaria que ayude al alumno a realizar la tarea. Ésta podrá ser gráfica o textual pero en cualquier caso ha de ser clarificadora de la situación dada al alumno, pues ello le ayudará a centrarse en el tipo de actividad que queremos que desarrolle, por ejemplo, una carta formal o informal, un proyecto académico, un informe, etc.

Además, el alumno debe conocer otros aspectos que serán tenidos en cuenta para la evaluación como son la longitud del texto que tiene que

escribir y si el hecho de contener menos palabras de las exigidas implicaría una reducción de la calificación o cómo serán evaluados los textos que contengan más palabras de las exigidas por la prueba. De igual modo, debemos facilitar información sobre otros aspectos de la evaluación como son la corrección, la fluidez, organización textual, razonamiento lógico, gramática, vocabulario, originalidad, etc.

▪ **Resúmenes**

Es un tipo de actividad que ha sido muy utilizado para evaluar la comprensión oral y escrita y la expresión escrita, debido a que son las destrezas lingüísticas implicadas en ella. A pesar de que esto hace que la prueba sea más completa que otra, la tarea se complica tanto para el profesor como para el alumno. Para éste, el alumno, supone una actividad de comprensión oral o escrita, la cual puede resultar fácil o difícil de entender; además, tendrá que completarse con otra de expresión escrita que será mejor o peor realizada dependiendo de la cantidad de información que haya podido obtener durante la audición o lectura. De igual modo, aunque la recepción de información haya sido suficiente para llevar a cabo la tarea, puede que no sea capaz de expresarlo por escrito. Todas estas dificultades repercuten en el profesor a la hora de evaluar dicha tarea, quien, además, deberá tener en cuenta si el alumno ha incluido sólo los argumentos principales del texto o bien los principales y secundarios. La tarea del profesor se complica aún más al tener que evaluar también otros aspectos como corrección escrita, organización y cohesión textual, etc.

▪ **Entrevistas orales**

En numerosas ocasiones ha sido considerada la forma más rápida y fácil de evaluar la competencia lingüística de una persona. Sin embargo, esto no es cierto pues no todas las habilidades están incluidas en ellas.

Las entrevistas orales deben estar estructuradas cuidadosamente para que los aspectos más importantes que queramos evaluar con la prueba sean cubiertos por los alumnos y, además, confieran objetividad a la misma.

La tarea del profesor en este tipo de actividad es muy clara e importante pues, además de tener las entrevistas estructuradas antes del comienzo de la prueba, éste ha de hacer que el alumno se sienta cómodo y relajado durante la misma con el fin de conseguir una conversación lo más auténtica posible. Por otra parte, ha de tener la suficiente prudencia para que, interactuando con el alumno, consiga que sea éste el que más hable. Y, por último pero no menos importante, debe mostrarse interesado en lo que el alumno le dice para que éste se sienta motivado a seguir dialogando. En conclusión, el profesor ha de tener muy bien planificado todo el proceso con el fin de saber cómo y por dónde debe llevar la conversación y que al final de la entrevista haya conseguido todos los objetivos y contenidos lingüísticos que se había propuesto al principio.

En cuanto al formato de la entrevista, podemos distinguir tres: entrevista entre profesor-alumno, interacción entre compañeros o respuestas a grabaciones en cintas de casete. En opinión de Brown (2001: 395), la mejor forma de interacción es la que se establece cara a cara, bien entre profesor y alumno o alumno con alumno, pero no las grabadas.

En nuestra opinión cada una tiene sus ventajas e inconvenientes. Por un lado, la interacción profesor-alumno tiene la ventaja de que la entrevista puede ser conducida por el profesor y, por tanto, todos los objetivos podrán ser cubiertos, pero tiene la desventaja de que el estatus de ambos es diferente, siendo superior el del profesor. Por esta razón, como comentábamos anteriormente, éste ha de ser prudente y limitarse simplemente a conducir la conversación pero no a dominarla.

Por otra parte, la interacción entre dos compañeros evitaría el inconveniente citado, siempre y cuando uno de ellos no trate de dominar la conversación, para lo que podríamos agruparlos según sus niveles lingüísticos. En este caso, el papel del profesor consistirá tanto en dirigirles preguntas para que entre ellos interactúen y en tratar de que los dos se expresen en un tiempo similar.

Por último, las grabaciones tienen la ventaja de que si son realizadas en laboratorios que reúnan las condiciones necesarias, todos los alumnos realizarían la tarea al mismo tiempo y en las mismas circunstancias. La desventaja es que durante la actuación de los mismos no podríamos interactuar con ellos y cambiar el rumbo de la conversación como suele suceder en la comunicación real, pues la interacción a evaluar se encuentra previamente grabada y el alumno tiene un tiempo limitado para contestar.

Con relación al tipo de preguntas que podemos dirigirle al alumno, es aconsejable que no sean de ítems dicotómicos sino aquellas en las que se debe expresar más ampliamente como, por ejemplo, “¿Qué opinas de...?”, “¿Por qué te gustaría...?” etc. Es aconsejable que, para facilitar la tarea al

alumno, se utilice material gráfico tipo fotografías o dibujos que les sugieran ideas.

▪ **Actividades de vacío de información**

Son actividades para que los alumnos las realicen formando parejas. Cada uno de ellos tendrá una información que el otro miembro de la pareja desconoce y viceversa. Mediante un diálogo deberán encontrar semejanzas y diferencias entre la diferente información que cada uno tiene y completar la que le falta.

Esta actividad puede presentar el inconveniente de que el alumno lleve a cabo la tarea correctamente pero haciendo uso de un lenguaje muy simple.

▪ ***Role-play***

La actividad consiste en que el alumno asuma un papel particular en una situación concreta y realice una serie de funciones lingüísticas que previamente son establecidas.

El problema que presenta este tipo de actividad es que durante éstas suelen intervenir varios alumnos a la vez y ello dificulta la labor del profesor en dos sentidos: por una parte, es difícil seguir a varios a la vez para ser evaluados correctamente y, por otra, la conversación entre ellos puede tomar un rumbo diferente al que previamente habíamos establecido.

▪ **Interpretación**

En esta actividad, al menos, dos alumnos se encuentran implicados: uno actuará como un hablante monolingüe que, en su lengua materna, expresa algunas ideas o discurso y el otro realizará la tarea de interpretar las palabras del primero y expresarlas en la lengua que se está evaluando.

Esa actividad es complicada porque implica tanto el plano de la comprensión como el de la expresión oral, pues el alumno tendrá que entender el mensaje del hablante monolingüe y, a su vez, expresarlo en la otra lengua.

▪ **Debate**

Esta actividad es aún más complicada que la de *role-play* porque en ella son más los alumnos implicados. Lo más normal para llevar a cabo un debate es establecer un tema sobre el que hablar y dejar que los alumnos expresen diferentes puntos de vista con el simple objetivo de expresar opiniones y que sean respetadas por todos o bien con el fin de tomar una decisión.

Como afirma Hughes (1989: 97), puesto que tanto las pruebas concretas de corrección objetiva o analítica como las pruebas de corrección subjetiva u holística tienen aspectos positivos, lo mejor es tener las dos en cuenta a la hora de realizar pruebas de dominio en las que las cuatro destrezas y los componentes o planos lingüísticos están implicados. Con las pruebas de evaluación holística obtendremos una impresión general y las

analíticas nos ayudarán a corroborar dicha impresión con calificaciones parciales objetivas.

4. Conclusión

A pesar de que, como profesores de lengua extranjera, nuestra meta sea que la competencia comunicativa de nuestros alumnos se acerque lo más posible a la del hablante nativo, sabemos que es difícil alcanzar debido, fundamentalmente, a que las condiciones en que tiene lugar el aprendizaje no son siempre tan favorables como para que nuestros alumnos obtengan mejores resultados. Nos referimos, por ejemplo, a la falta de oportunidades para utilizar la lengua extranjera en contextos naturales y con cierta frecuencia –tanto dentro como fuera del aula-, lo cual no sólo ayudaría a que nuestros alumnos afianzasen su competencia lingüística sino que desarrollarían otras competencias, como la estratégica, la sociolingüística o la discursiva, más relacionadas con el contexto real de comunicación.

Conscientes de la dificultad que conlleva la evaluación de la competencia comunicativa, pues coincidimos con Bachman en que el análisis de la misma implica una interacción dinámica entre el individuo y el medio que es casi imposible de evaluar en un contexto escolar por las limitaciones que éste nos impone, y ante la ausencia de pruebas comunicativas objetivas que sirvan para determinar el nivel de dicha competencia, nos limitamos a un estudio de la competencia lingüística.

Como ya comentamos anteriormente, esta competencia sólo puede ser estudiada a través de la actuación de una persona, pero lo cierto es que de los datos que obtengamos del estudio de su actuación, a través de las

pruebas lingüísticas, podremos inferir un cierto nivel de conocimiento en la lengua de la que se trate.

Según los diferentes enfoques que podemos seguir para el estudio de dicha competencia, seleccionamos una escala de nivel por constituir un marco de referencia ideal e internacionalmente reconocido, pues dichos niveles son comunes a todos los países y lenguas que formen parte de los diferentes organismos o asociaciones que diseñan dichas escalas.

Entre las diferentes escalas de nivel, seleccionamos el modelo de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) por ser la que más se ajusta al inglés aprendido por nuestros alumnos, el inglés británico, y ser las más completas de las que se realizan en lengua inglesa. Las pruebas diseñadas por esta asociación (tests lingüísticos de dominio) son regularmente evaluadas y validadas por la Universidad de Cambridge.

Estos tests lingüísticos constituyen una prueba de elementos discretos en la que se evalúan las destrezas lingüísticas (*Listening, Speaking, Reading y Writing*) junto con los planos o componentes de la lengua (*Use of English*: vocabulario y gramática). El plano fonológico será evaluado en la prueba de expresión oral (*Speaking*). Este tipo de pruebas, basadas en el paradigma estructuralista, también guardan relación con el paradigma de la pragmática pues, a pesar de que en estas pruebas han de evaluar la competencia comunicativa, la competencia lingüística forma parte de ella. En este sentido, cuando analicemos el contenido de las pruebas de expresión oral y escrita (*Speaking y Writing*) podremos comprobar que en ellas el lenguaje es entendido como discurso y como

texto y las condiciones de textualidad serán tenidas en cuenta para la evaluación.

Entre las pruebas de las que consta el test de dominio seleccionado como instrumento de esta investigación, encontramos algunas de corrección objetiva (*Reading, Listening y Use of English*) y otras de corrección subjetiva (*Speaking y Writing*). Con el fin de conseguir el máximo de objetividad posible en la corrección de éstas últimas, diseñamos tablas descriptivas en las que, antes de la realización de la prueba, recogimos los aspectos a evaluar, los diferentes niveles de actuación y la calificación numérica obtenida según dichos niveles.

Las especificaciones de examen, es decir, los aspectos a evaluar en cada una de las pruebas serán recogidos en la descripción del instrumento utilizado para la recogida de datos de esta investigación (ver capítulo dedicado al diseño de la investigación).

FORMACIÓN
INICIAL
MAESTRO
ESPECIALIDAD DE
LENGUA
EXTRANJERA

FORMACIÓN INICIAL EN LA TITULACIÓN MAESTRO- ESPECIALIDAD DE LENGUA EXTRANJERA

1. Introducción

Esta investigación ha sido llevada a cabo en dos Facultades de la Universidad de Granada en las que se imparte la titulación citada: la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Los planes de estudios correspondientes a cada una de ellas son diferentes en la medida que la Ley General del Sistema Educativo lo permite. En este sentido, las diferencias se podrán encontrar entre las asignaturas obligatorias de universidad, las optativas y las de libre configuración, al ser éstas las únicas que no son comunes a todos los planes de estudios del ámbito nacional sino que son propuestas por los Departamentos y Facultades y aprobadas, en última instancia, por los organismos competentes.

Entre los tres tipos de asignaturas citadas (obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración) podemos establecer una clara diferencia:

- Obligatorias de universidad: A pesar de su denominación, estas asignaturas no son comunes para todas las Facultades de una universidad en las que se imparte la misma titulación, sino que son propuestas en las respectivas Facultades y aprobadas por los organismos competentes. Serán cursadas por todos los alumnos de la especialidad de forma obligatoria.
- Las optativas: Además de las optativas propias del plan de estudios correspondiente al título de Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera, el estudiante podrá cursar como materias optativas, las asignaturas en las que se diversifiquen las materias troncales específicas, las asignaturas obligatorias y las optativas de cualquiera de las otras especialidades de los títulos de Maestro. También serán consideradas como materias optativas los complementos de formación que contemplen las distintas órdenes ministeriales para el acceso desde dicho título a segundos ciclos de otras titulaciones.

Al ser tan amplia la oferta de optatividad, es muy probable que las asignaturas optativas específicas de lengua extranjera no sean cursadas por todos los alumnos de la especialidad. Las recogeremos por formar parte del plan de estudios, pero el número de créditos optativos que un alumno ha de cubrir podría ser obtenido a través de otras asignaturas que no se encuentran en el listado correspondiente a esta titulación.

- Las asignaturas de libre configuración son créditos de libre elección por parte del alumno y que se incorporan a su expediente para completar su currículum.

La Junta de Gobierno de la Universidad de Granada, de acuerdo con la legislación vigente, acordó que los créditos de libre elección se podrían obtener por diferentes vías:

1. Por asignaturas optativas pertenecientes a la propia titulación.
2. Por asignaturas troncales, obligatorias u optativas pertenecientes a titulaciones distintas y ofrecidas en la libre elección. En este grupo se incluyen los complementos de formación de acceso a segundos ciclos.
3. Asignaturas dirigidas específicamente a la libre elección.
4. Reconocimiento de créditos por cursos, seminarios u otras actividades organizadas por la Universidad, siempre que se ajusten a la normativa vigente.

En conclusión, consideramos que las diferencias que existen entre los planes de estudios de las dos Facultades en las que hemos llevado a cabo esta investigación pueden ser, en parte, causa de las desigualdades, si existiesen, entre la competencia lingüística final alcanzada por los alumnos

de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y los de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Por dicha razón, recogemos a continuación los planes de estudios de las dos Facultades y todo el proceso por el que se llegó a la aprobación de los mismos. De este modo, podremos comparar, en vista de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas utilizadas como instrumento de esta investigación, la influencia que estos planes de estudios pueden tener en la competencia final que el estudiante posee al término de sus estudios de especialidad.

2. Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título oficial de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera

La titulación de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera nace como resultado de la reconversión de la antigua titulación de Profesor de Educación General Básica, Especialidad en Lengua Española e Idioma Moderno, en la que se impartía docencia específica de Lengua y Literatura española y de los idiomas Inglés y Francés junto con una serie de asignaturas de carácter común a todas las especialidades como Psicología o Pedagogía.

El artículo 28 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre), dispone que el Gobierno, a propuesta del Consejo de Universidades, establecerá los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de estudios que deban cursarse para su obtención y

homologación. Asimismo, por Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE de 14 de diciembre), se establecen las directrices generales comunes, que aparecen definidas en el propio Real Decreto como aquéllas que son de aplicación a todos los planes de estudios conducentes a cualquier título universitario de carácter oficial.

Por su parte, la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece que el Gobierno y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de Diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley de Reforma Universitaria, determinando que en dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en la misma Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o las que al amparo de la misma puedan crearse.

De conformidad con lo dispuesto en las disposiciones citadas, en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (BOE de 11 de octubre), se establece el título universitario oficial de Maestro en sus distintas especialidades así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención. Éstas son las siguientes:

PRIMERA: Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Maestro– Especialidad de Lengua Extranjera deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo,

integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la especialidad de Lengua Extranjera.

SEGUNDA: 1. Los planes de estudios que aprueben las universidades deberán articularse como enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años. Los distintos planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera determinarán, en créditos, la carga lectiva global que, en ningún caso, podrá ser inferior a 180 ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer ciclo permite el Real Decreto 1497/1987.

2. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre veinte o treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales.

TERCERA: En el cuadro adjunto se relacionan las materias troncales de obligatoria inclusión en todos los planes de estudios correspondientes a la obtención del título oficial de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera con una breve descripción de sus contenidos, los créditos que deben corresponder a las enseñanzas, así como la vinculación de las mismas a una o más áreas de conocimiento.

Éstas aparecen en el cuadro que recogemos a continuación.

RELACIÓN DE MATERIAS TRONCALES (por orden alfabético)	Créditos			ÁREAS DE CONOCIMIENTO
	Teóricos	Prácticos	Totales	
<p>1.- <u>MATERIAS TRONCALES COMUNES DEL TÍTULO DE MAESTRO EN TODAS SUS ESPECIALIDADES</u></p> <p>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar. La escolarización de los alumnos con déficit sensorial, físico y psíquico. Integración educativa de alumnos con dificultades.</p> <p>Didáctica General Componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Modelos de enseñanza y de currículos: Diseño curricular base y elaboración de proyectos curriculares. Las</p>			8	- Didáctica y Organización Escolar - Psicología Evolutiva y de la Educación
			8	- Didáctica y Organización Escolar

<p>funciones del profesor. Tareas de enseñanza y organización de procesos de enseñanza. Análisis de medios didácticos. La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.</p>				
<p>Organización del Centro Escolar La estructura del sistema escolar: características y niveles. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración. Plan de centro. Organización de alumnos, profesores, recursos, espacios, horarios, actividades. El centro y la comunidad educativa. Derechos y deberes del profesor. Evaluación de centros. Análisis de experiencias de organización. Referencia de modelos y elementos estudiados a centros de educación infantil.</p>			4	- Didáctica y Organización Escolar
<p>Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Factores y procesos básicos del aprendizaje escolar. Contenidos y procesos de aprendizaje. Aprendizaje escolar y relaciones interpersonales. Teoría y modelos explicativos del</p>			8	- Psicología Evolutiva y de la Educación

<p>desarrollo. Desarrollo cognitivo, desarrollo y adquisición del lenguaje, desarrollo social, físico, motor y afectivo-emocional.</p> <p>Sociología de la Educación Conceptos básicos de sociología. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Sociología de la interacción en el aula. Sociología de la organización escolar. Sociología del currículum. Sociología de la infancia, la adolescencia y la juventud. Determinantes sociales del rendimiento escolar. Clase, género y grupo étnico en la educación. Transición a la vida activa y mercado de trabajo.</p> <p>Teorías e instituciones contemporáneas de Educación Teorías contemporáneas de la educación. Movimientos e instituciones educativas contemporáneas. Evolución histórica del sistema escolar. Instituciones y agentes educativos. La educación no formal.</p>			<p>4</p> <p>4</p>	<p>- Sociología</p> <p>- Sociología - Teoría e Historia de la Educación</p>
--	--	--	-------------------	---

<p>Nuevas tecnologías aplicadas a la educación</p> <p>Recursos didácticos y nuevas tecnologías: utilización en sus distintas aplicaciones didácticas, organizativas y administrativas.</p> <p>Utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales.</p>			4	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación Audiovisual y Publicidad - Didáctica y Organización Escolar - Lenguajes y Sistemas Informáticos
<p>2.- <u>MATERIAS TRONCALES DE LA ESPECIALIDAD</u></p>				
<p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural</p> <p>Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural, social y cultural.</p>			4	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de las Ciencias Experimentales - Didáctica de las Ciencias Sociales
<p>Educación Artística y su Didáctica</p> <p>Aproximación al fenómeno artístico. La expresión plástica y musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.</p>			4	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la Expresión Musical - Didáctica de la Expresión Plástica
<p>Educación Física y su Didáctica</p> <p>Actividades psicomotoras. Métodos y actividades de enseñanza en la educación física básica.</p>			4	<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la Expresión Corporal - Educación Física y Deportiva

<p>Matemáticas y su Didáctica Conocimiento de las Matemáticas. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de las Matemáticas.</p> <p>Lengua y Literatura y su Didáctica Conocimiento de la lengua: aspectos descriptivos y normativos. La literatura en la enseñanza de la lengua. Lenguaje oral y escrito: comprensión y expresión. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua y la literatura.</p> <p style="text-align: center;">En aquellas Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, esta materia troncal se entenderá referida a una de ambas lenguas, a elección del alumno.</p> <p>Idioma Extranjero y su Didáctica Conocimiento del idioma. Comprensión y expresión. Conversación. Literatura. El aprendizaje de la lengua extranjera. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.</p>			<p>4</p> <p>8</p> <p>16</p>	<p>- Didáctica de la Matemática</p> <p>- Didáctica de la Lengua y la Literatura - Filología (idioma correspondiente)</p> <p>- Didáctica de la Lengua y la Literatura - Filología (idioma correspondiente)</p>
--	--	--	-----------------------------	---

<p>Fonética (idioma extranjero correspondiente) Análisis Fonético. Transcripción. Pronunciación.</p>			4	<p>- Didáctica de la Lengua y la Literatura - Filología (idioma correspondiente)</p>
<p>Lingüística El sistema morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.</p>			4	<p>- Didáctica de la Lengua y la Literatura - Lingüística General</p>
<p>Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero correspondiente) Estructura de la Lengua. Gramática. Semántica. Léxico.</p>			8	<p>- Didáctica de la Lengua y la Literatura - Filología (idioma correspondiente)</p>
<p>Prácticum Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en la enseñanza de lengua extranjera. Las prácticas deberán proporcionar asimismo el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones, así como de la Comunidad Educativa.</p>			32	<p>- Todas las áreas vinculadas a las materias troncales, tanto comunes como de especialidad, de esta especialidad de Lengua Extranjera.</p>

3. Título oficial de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Granada

3.1. Objetivos generales de formación

El maestro, en cualquiera de sus especialidades, es comúnmente considerado como elemento decisivo en el proceso educativo por cuanto éste se convierte en formador, orientador y guía de la experiencia escolar y la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Su capacidad para tomar decisiones habrá de confirmar su singularidad personal de intervención educadora, por lo que no cabe duda de que su formación inicial marcará de forma decisiva sus vivencias y determinará unos aprendizajes personales que le dotarán de una forma peculiar de interactuar con los alumnos.

La reforma educativa estableció con claridad referencias sobre la figura del maestro como responsable de las etapas educativas de Infantil y Primaria, que van en la línea de recuperar su carácter formador y profesional más allá de una simple instrumentalidad técnica. Por otra parte, las últimas aportaciones del campo investigador apuntan hacia la consideración de que el profesor y, por tanto, el maestro, más que un ejecutor técnico o gestor adiestrado ha de ser un constructor, es decir, una persona capaz de diseñar estrategias apropiadas de enseñanza-aprendizaje, capacitada para tomar decisiones pertinentes en cada momento.

Es obligado reseñar con especial importancia su papel investigador. El maestro desempeña una labor esencial como mediador de aprendizajes significativos para los alumnos, pero debe cobrar especial relevancia su tarea propia como investigador curricular, siendo capaz de conocer con toda

su amplitud y profundidad los procesos complejos en que algún día, por el ejercicio de su profesión, se encontrará inmerso en el aula, lo que supone dotarle durante su periodo de formación inicial de los instrumentos conceptuales, metodológicos y materiales que le permitan investigar sobre lo que ocurre en la escuela para poder gestionar y conducir responsablemente su dinámica.

Desde la reforma educativa se pide al maestro capacidad para relacionar su actividad con el contexto social o comunidad local, que debe poder conocer y analizar para hacer posible la significatividad de los aprendizajes de los alumnos así como el desarrollo de los currículos como currículos abiertos, es decir, adaptados a las características de los diferentes grupos a quienes se dirigen.

Por último, puesto que la escuela es la institución que nuestra sociedad crea para introducir en ella y socializar a las nuevas generaciones, el maestro debe ser capaz de analizar el currículo en cuanto expresa intencionalidades y proyectos sociales concretos de formar a los alumnos en los valores y modelos de hombre existentes en la sociedad y que, en nuestro caso, no pueden ser otros que los de la democracia. El maestro debe poder explicitar las funciones implícitas de su actividad en la escuela para asumir éticamente el importante contenido humano y social de su trabajo.

La figura del maestro exige a la institución universitaria encargada de su formación no sólo un cambio de contenidos sino, más allá y como factor más decisivo, un cambio en las maneras de enseñar o planteamientos metodológicos, formación de equipos intra e interdisciplinarios y vías para

resolver adecuadamente la relación con la práctica y la realidad del sistema educativo.

Desde este modelo de maestro es necesario destacar las siguientes necesidades formativas que deberán ser satisfechas por el desarrollo de los currículos a través de los distintos planes:

- Desarrollar la capacidad para ejercer como maestro de manera crítica y reflexiva en una comunidad con pluralidad de valores.
- Formar al maestro en actitudes y modelos de organización social que favorezcan la instauración en el aula del derecho a la diferencia.
- Formar maestros como profesionales comprometidos en el cambio y mejora del proceso educativo y del entorno social en los contextos donde desarrollen su actuación.
- Capacitar al maestro para actuar como investigador de los propios procesos en que se desarrolle su trabajo, así como para prestar la ayuda necesaria, a fin de que los alumnos consigan su plenitud personal.
- Capacitar al maestro para que desarrolle en los alumnos habilidades cognitivas adecuadas que les posibiliten la adquisición de modelos culturales permanentes para “saber aprender”.

- Dotar de la capacidad para desarrollar en las aulas estrategias de apoyo y motivacionales que perfeccionen personal y profesionalmente a los alumnos y hagan de los centros contextos estimulantes para el aprendizaje.
- Adquirir dominio de los conocimientos científicos básicos desarrollados en su currículo que favorezcan su autonomía y creatividad.
- Preparar al maestro para la colaboración específica con profesionales especializados para la implantación de estrategias preventivas en el desarrollo de los aprendizajes.

3.2. Objetivos específicos del especialista en Lengua Extranjera

En el campo concreto de la formación del Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera, los planes de estudios de la Universidad de Granada se orientan hacia la consecución de los siguientes objetivos:

- Conocer y hablar con fluidez el idioma que se enseña para poder suministrar el *input* adecuado, explicar el uso de los elementos lingüísticos que se enseñan y sus connotaciones culturales.
 - Actuar como monitor, mediador y facilitador de experiencias significativas de aprendizaje.
 - Saber diagnosticar los intereses y las necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.
-

- Motivar y generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña.
- Crear situaciones de aprendizaje natural que también faciliten la adquisición subconsciente del idioma: usándolo en clase –cuanto más mejor- como lengua de instrucción y proponiendo tareas comunicativas, reales y auténticas (alejándose, siempre que sea posible, de las artificialidades de otras épocas).
- Desarrollar las destrezas comunicativas orales y escritas: la comprensión y la expresión oral y escrita de los alumnos.
- Saber enseñar a aprender y desarrollar estrategias de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje autónomo.
- Emplear técnicas didácticas y procedimientos variados que propicien el desarrollo de los bloques de contenido que establece el DCB para las lenguas extranjeras (MEC, 1989), referidos a la comunicación oral, escrita y a los aspectos socioculturales de los futuros maestros.
- Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y los resultados obtenidos con los alumnos: sus niveles de competencia con la lengua oral y escrita.

3.3. Plan de estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

La titulación de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera comenzó a impartirse en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Melilla en el curso 1993-1994, según el plan de estudios aprobado por la Universidad de Granada en Junta de Gobierno de 21 de junio de 1993, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, y publicado en BOE de 19 de enero de 1994, Resolución de 21 de diciembre de 1993.

Por Real Decreto 399/2000 de 24 de marzo (BOE de 25 de marzo), se autorizan las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Licenciado en Psicopedagogía en Melilla, y la transformación de la Escuela Universitaria en Facultad, pasando a denominarse Facultad de Educación y Humanidades. Con la creación de esta Facultad quedan integrados los nuevos estudios de Psicopedagogía con los ya existentes de Magisterio. Los planes de estudios de las distintas especialidades de Maestro no se vieron afectados.

El comienzo de la presente investigación, curso 1999-2000, coincide con un momento en el que tiene lugar el proceso de revisión y modificación de los planes de estudios de la Universidad de Granada, con el fin de adaptarlos a la nueva normativa publicada en el Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE de 1 de mayo), la cual modifica las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial. El plan de estudios de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera resultante de dicha revisión fue publicado en BOE de 16 de enero de 2002,

Resolución de 17 de diciembre de 2001, de la Universidad de Granada. Estos nuevos planes comenzaron a impartirse en el curso 2001-2002 para los cursos primero y segundo, completándose en el curso actual, 2002-2003, con los grupos de tercero.

Recogemos a continuación el contenido del plan de estudios de la titulación Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera, vigente en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla en el momento en que se realiza este trabajo, y que ha sido seguido por los alumnos que forman la muestra de esta investigación (Curso inicial: 1999-2000. Curso final: 2001-2002).

3.3.1. Materias troncales

Puesto que el contenido de estas materias ha sido ya explicitado en las Directrices Generales que expusimos anteriormente, recogemos únicamente la denominación de las mismas y el reparto de créditos (cr.) en teóricos (T) y prácticos (P).

- **Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial** (8 cr., 4 T y 4 P)
- **Didáctica General** (8 cr., 4 T y 4 P)
- **Organización del Centro Escolar** (4 cr., 2 T y 2 P)
- **Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar** (8 cr., 6 T y 2 P)

- **Sociología de la Educación** (4 cr., 2 T y 2 P)
- **Teorías e instituciones contemporáneas de Educación** (4 cr., 2 T y 2 P)
- **Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación** (4 cr., 2 T y 2 P)

3.3.2. Materias troncales de especialidad

El contenido de estas materias ha sido ya explicitado en las Directrices Generales que expusimos anteriormente, recogemos únicamente la denominación de las mismas y el reparto de créditos (cr.) en teóricos (T) y prácticos (P). Sólo ampliaremos la información en el caso de materias que hayan dado lugar a diferentes asignaturas.

- **Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural** (4 cr., 2 T y 2 P)
- **Educación Artística y su Didáctica**
 - **Expresión Plástica y su Didáctica** (2 cr., 1 T y 1 P)
 - **Expresión Musical y su Didáctica** (2 cr., 1 T y 1 P)

Aunque la materia aparece dividida en dos asignaturas, el contenido que aparece en BOE es el mismo para ambas.

- **Educación Física y su Didáctica** (4 cr., 2 T y 2 P)
 - **Matemáticas y su Didáctica** (4 cr., 2 T y 2 P)
-

- **Lengua y Literatura y su Didáctica** (8 cr., 4 T y 4 P)

- **Idioma Extranjero y su Didáctica**
 - **Idioma Extranjero y su Didáctica I** (8 cr., 4 T y 4 P)

 - **Idioma Extranjero y su Didáctica II** (8 cr., 4 T y 4 P)

Aunque la materia aparece dividida en dos asignaturas, el contenido que aparece en BOE es el mismo para ambas.

- **Fonética (idioma extranjero correspondiente)** (4 cr., 2 T y 2 P)

- **Lingüística** (4 cr., 2 T y 2 P)

- **Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero correspondiente)**
(8 cr., 4 T y 4 P)

- **Prácticum** (32 cr., 0 T y 32 P)

Desde el periodo que abarca nuestra investigación (Curso 1999-2000 a 2001-2002), el modelo de prácticas cambia. El curso en el que la iniciamos, se organizaban del siguiente modo: un cincuenta por ciento en un grupo de Educación Primaria, como maestros generalistas, y el otro cincuenta por ciento como especialistas de lengua extranjera. El último curso de la investigación, y por tanto el momento en el que los alumnos que forman parte de la muestra realizan sus prácticas de enseñanza, éstas comenzaron a realizarse completamente en la especialidad, es decir, los

treinta y dos créditos que pertenecen al Prácticum se dedican a la realización de prácticas como especialistas en lengua extranjera.

En resumen, de los 128 créditos troncales, sólo 64 corresponden a materias específicas de la especialidad.

3.3.3. Materias obligatorias de universidad

- **Currículum intercultural** (3 cr., 2 T y 1 P)

Contenido: Propuestas educativas del currículum intercultural. Componentes fundamentales. El proceso de elaboración del currículo multicultural. Peculiaridades de su desarrollo en realidades multiculturales.

Área de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar.

- **Evolución de la Humanidad: Fundamentos históricos y geográficos** (2 cr., 1 T y 1 P)

Contenido: Historia General y Geografía General Física y Humana: análisis de los procesos de cambio y revolución de la sociedad humana en el tiempo de las distintas formas de vida y organización social en el transcurso de esa evolución. Conocimiento y reflexión de los fenómenos y procesos físicos y humanos de los territorios y potenciación del desarrollo de habilidades relacionadas con la conceptualización y representación del espacio.

Áreas de conocimiento: Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Geografía física, Geografía Humana.

▪ **Técnicas de expresión oral y escrita** (3 cr., 2 T y 1 P)

Contenido: Adquisición de técnicas y destrezas instrumentales: la enseñanza de la lectoescritura. Requisitos previos, métodos y técnicas. El discurso oral: conversación, debate, exposición y explicación. Técnicas de expresión escrita: composición y redacción.

Área de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

▪ **Cultura y civilización del idioma** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conocimiento de geografía e historia. Historia de las ideas e instituciones. Vida cotidiana y costumbres. Economía, sociedad y política. Expresiones artísticas. Historia de la lengua respectiva.

Áreas de conocimiento: Filología del idioma correspondiente.

En resumen, de los doce créditos de materias obligatorias que el alumno tiene que cursar, sólo cuatro corresponden a asignaturas específicas de la especialidad.

3.3.4. Materias optativas

- **Expresión y Comunicación** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: El cuerpo y el movimiento como medio de expresión. Técnicas gestuales. Actividades creativas. Danza y dramatización. Expresión corporal y mimo. Expresión rítmico-musical. Actividades dramáticas. Dramatización de poemas, canciones y cuentos.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Corporal, Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- **Iniciación deportiva** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Deporte y deporte escolar. Características de la iniciación deportiva en la escuela. Tratamiento pedagógico del deporte. Deportes individuales y deportes colectivos.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Corporal

- **Educación para el conocimiento y la conservación del patrimonio artístico** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Estudio de las principales manifestaciones artísticas que se relacionan más directamente con nuestro presente. Desarrollo de la responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de todo tratamiento histórico. Introducción al trabajo con documentos históricos. Valoración

y conservación de los restos históricos-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.

Áreas de conocimiento: Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia de América, Historia Contemporánea.

- **Aplicaciones didácticas de los conceptos espaciales y ambientales**
(4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conocer las aplicaciones didácticas que ofrecen las cuestiones fundamentales de una Geografía General. Serían examinados en ella tanto los conceptos geográficos como los conceptos espaciales.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

- **Dibujo del natural** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Interpretación del natural. Proporción, movimiento y composición. La figura humana en el espacio. Percepción, observación y análisis.

Áreas de conocimiento: Dibujo.

- **Dibujo y su didáctica** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Materiales, técnicas e instrumentos de dibujo. Tipos de dibujo. Estructura de la forma bi- y tridimensional. El espacio gráfico. Valor del dibujo en la enseñanza. Orientaciones metodológicas.

Áreas de conocimiento: Dibujo.

▪ **Literatura infantil francesa** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Literatura infantil francesa: el cuento, la fábula. Autores y obras elegidas en función de criterios didácticos y literarios.

Áreas de conocimiento: Filología Francesa, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

▪ **Lectura y explicación de textos** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: La lectura en la escuela. Los libros y los niños. La biblioteca escolar. Animación a la lectura.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

▪ **Investigación educativa** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conceptos fundamentales de investigación y producción científica. Utilidad y sentido de la investigación educativa. Modelos y paradigmas. Técnicas e Instrumentos de recogida y de análisis de datos. La elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos de investigación en y sobre la práctica educativa.

Áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar.

▪ **El juego motor en la infancia** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Características del juego motor. Tipos y clases de juegos. Estrategias, reglas y normas de organización de los juegos motores. El juego motor como medio didáctico en la educación física.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Corporal.

▪ **Folklore infantil** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conocimiento de nuestro folklore infantil. Recopilación de canciones infantiles del folklore español.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

▪ **Técnicas plásticas aplicadas a la Educación Primaria**

(4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Proyectos y diseños de formas en el plano y en volumen. Trabajos con técnicas diferentes. Investigación de diferentes técnicas y materiales.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Plástica.

▪ **Lenguaje musical II** (4 cr., 2 T 2 P)

Contenido: Estudio teórico práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical. (Ampliación del lenguaje musical I).

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical.

▪ **Musicoterapia** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Utilización de la música en los alumnos con problemas motóricos, auditivos, de desarrollo y de conducta. Organización corporal, ritmo y expresión en los problemas de aprendizaje.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Musical.

▪ **Literatura anglo-norteamericana** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Primera parte: Literatura inglesa. Introducción, la época anglosajona, el siglo XIV, el siglo XV, el siglo XVI, el siglo XVII, el siglo XVIII, el siglo XIX y el siglo XX.

Segunda parte: Literatura norteamericana. Introducción, el siglo XVII, el siglo XVIII, primera mitad del siglo XIX, primera mitad del siglo XX y segunda mitad del siglo XX.

Áreas de conocimiento: Filología inglesa (Desde el comienzo de los planes de estudios ha sido impartida por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura).

▪ **Estudio de las civilizaciones de los orígenes a nuestros días**

(4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Estudio de los principales procesos sociales y hechos culturales de la prehistoria, del mundo antiguo, medieval, moderno y contemporáneo. Una valoración de la historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos activos de la misma.

Áreas de conocimiento: Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia de América, Historia Contemporánea.

▪ **Educación en química del medio ambiente (4 cr., 2 T y 2 P)**

Contenido: Introducción a los fenómenos químicos de la contaminación. La atmósfera y el aire: contaminación atmosférica. El agua como soporte para la vida en la Tierra. Contaminación de las aguas. Procesos de purificación del agua. Contaminación del suelo. Acumulación y tratamiento de los residuos. Otros contaminantes.

Áreas de conocimiento: Química Inorgánica, Química General, Química Orgánica.

▪ **Anatomía y fisiología de los aparatos fonador y acústico**

(4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conocimiento inicial de las características físicas y fisiológicas del sonido para poder abordar con garantías la enseñanza de

la música. Considerar este conocimiento como previo a cualquier intervención didáctica.

Áreas de conocimiento: Biología Animal, Ciencias Morfológicas, Fisiología.

- **Bases biológicas de los trastornos anatómicos y fisiológicos infantiles** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Problemas o alteraciones de la conducta. Asimismo al incluirse en ella problemas de tipo anatómico, podrían abordarse cuestiones de primeros auxilios en la Escuela.

Áreas de conocimiento: Biología Animal.

- **Procesos químicos naturales y su implicación en la formación del profesorado** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: La Química a nuestro alrededor. Procesos químicos en el organismo. Procesos químicos en la alimentación. Identificación de los componentes alimenticios. Adulteración de los alimentos. Aprovechamiento y utilidad de los componentes orgánicos naturales y artificiales. Los metales en la naturaleza. Obtención y aprovechamiento.

Áreas de conocimiento: Química Inorgánica, Química General, Química Orgánica.

▪ **Materias y recursos para la enseñanza de las matemáticas**

(4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Necesidad del material en el aprendizaje de las matemáticas. Aritmética y materiales para su aprendizaje. Los materiales en la construcción geométrica. El aprendizaje manipulativo de la probabilidad y los materiales necesarios.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Matemática.

▪ **Aspectos psicosociales de la educación** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: La conducta social. Actividades: concepto, formación y cambio de actitudes. La interacción educativa: percepción social y expectativa. La clase como grupo. Relaciones intergrupales y educación. Dinámica de grupos y educación.

Áreas de conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación.

▪ **Educación medio ambiental** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Conceptualización de la educación ambiental: fines, objetivos, metodología, recursos y evaluación. Diseño, desarrollo y evaluación de unidades didácticas centradas en la educación ambiental.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Experimentales.

▪ **Orientación y tutoría** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Concepto y contenido de la orientación. Modelos más significativos de la orientación educativa y profesional en el siglo XX. Organización de la orientación. Técnicas generales de la orientación. Metodología y estrategias de un programa de acción tutorial. Evaluación de los programas de orientación. La orientación comparada desde la perspectiva internacional.

Áreas de conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo.

▪ **Actividades físicas con materiales alternativos** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Características de los materiales alternativos. Los contenidos de la Educación Física escolar a través de la utilización de materiales alternativos. Programas de contenidos con material alternativo.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Expresión Corporal.

▪ **Informática general y básica en el aula** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Breve introducción a los ordenadores personales, incluyendo aquellas herramientas que el futuro profesor va a necesitar en su vida profesional.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, Lenguajes y Sistemas Informáticos.

▪ **Análisis del hecho religioso** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Fenomenología del hecho religioso. Antropología, Psicología y Sociología de la Religión.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

▪ **Estudio del cristianismo** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

▪ **Didáctica y pedagogía de la religión** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: Principios y metodología. Psicología evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y evaluación. Recursos y materiales didácticos. Nuevas tecnologías y Religión.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

▪ **Antropología de la educación** (4 cr., 4 T y 0 P)

Contenido: El hombre como fundamento de la educación. Fundamentos antropológicos de la evolución cultural y educativa. Los procesos de aculturación y la educación.

Áreas de conocimiento: Antropología Social, Teoría e Historia de la Educación.

▪ **Bases metodológicas de la investigación educativa** (8 cr., 7 T y 1 P)

Contenido: Paradigmas de investigación educativa. Metodología cuantitativa y cualitativa. Principales modelos y diseños aplicables a la investigación educativa.

Áreas de conocimiento: Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo, Teoría e Historia de la Educación.

▪ **Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicos**
(8 cr., 6 T y 2 P)

Contenido: Medición en Psicología: teoría y técnicas de construcción de tests, escalas y cuestionarios, y metodología cualitativa.

Áreas de conocimiento: Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Estadística e Investigación Operativa.

▪ **Procesos psicológicos básicos** (8 cr., 6 T y 2 P)

Contenido: Aprendizaje y acondicionamiento. Atención. Percepción. Memoria. Motivación y emoción.

Áreas de conocimiento: Psicología Básica.

▪ **Psicología de la personalidad** (6 cr., 4 T y 2 P)

Contenido: Personalidad y diferencias individuales. Enfoques teóricos, dimensiones empíricas, problema actual de la personalidad.

Áreas de conocimiento: Personalidad, Evaluación y tratamiento Psicológico.

▪ **Psicología social** (6 cr., 4 T y 2 P)

Contenido: Teorías psicológicas, procesos psicosociológicos básicos, actitudes sociales, comportamiento colectivo, medio ambiente y comportamiento.

Áreas de conocimiento: Psicología Social.

En resumen, de las 35 asignaturas optativas, sólo una es específica de la especialidad de lengua inglesa: “Literatura anglo-norteamericana”. Siguiendo las directrices de la Universidad de Granada, al haber menos de un número determinado de alumnos matriculados en la misma, ésta tuvo que dejar de impartirse en el curso 1997-1998 y fue sustituida por la asignatura “Taller Literario de Idioma Extranjero”, la cual se ofertaba, anualmente, como asignatura de libre configuración.

3.3.5. Distribución de créditos por curso y materias

Ciclo	Curso	Troncal	Obligat.	Optativa	Libre Configur.	Totales
1.º	1.º	48	5	4	6	63
	2.º	32	7	16	8	63
	3.º	48	0	8	8	64
Total		128	12	28	22	190

3.4. Plan de estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada

La titulación de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera comenzó a impartirse en la Facultad de Ciencias de la Educación en el curso 1993-1994, según el plan de estudios aprobado por la Universidad de Granada, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto y publicado en BOE de 24 de agosto de 1994, Resolución de 28 de julio.

Al igual que sucede en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, el comienzo de la presente investigación, curso 1999-2000, coincide con un momento en el que tiene lugar el proceso de revisión y modificación de los planes de estudios de la Universidad de Granada, con el fin de adaptarlos a la nueva normativa publicada en el Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE de 1 de mayo), la cual modifica las directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial. El plan de estudios de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera resultante de dicha revisión fue publicado en BOE de 14 de febrero de 2001, Resolución de 25 de enero de 2001, de la Universidad de Granada. Estos nuevos planes comenzaron a impartirse en el curso 2001-2002 para los cursos primero y segundo, completándose en el curso 2002-2003 con los grupos de tercero.

Recogemos a continuación el contenido del plan de estudios de Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera, vigente en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada en el momento en que se realiza este trabajo y que ha sido seguido por los alumnos que forman la muestra de esta investigación (Curso inicial: 1999-2000. Curso final: 2001-2002).

3.4.1. Materias troncales

Puesto que el contenido de estas materias ha sido ya explicitado en las Directrices Generales que expusimos anteriormente, recogemos únicamente la denominación de las mismas y el reparto de créditos (cr.) en teóricos (T) y prácticos (P). Sólo ampliaremos la información en el caso de materias que hayan dado lugar a diferentes asignaturas.

- **Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial**

- **Bases Pedagógicas de la Educación Especial** (4 cr., 3 T y 1 P)

- Contenido:* La escolarización de los alumnos con déficit sensoriales, físicos y psíquicos. Integración educativa de alumnos con dificultades.

- **Bases Psicológicas de la Educación Especial** (4 cr., 3 T y 1 P)

- Contenido:* Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar.

- **Didáctica General** (8 cr., 6 T y 2 P)

- **Organización del Centro Escolar** (4 cr., 3 T y 1 P)

- **Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar**
(8 cr., 6 T y 2 P)

- **Sociología de la Educación** (4 cr., 4 T y 0 P)

- **Teorías e instituciones contemporáneas de Educación**
(4 cr., 4 T y 0 P)

- **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación** (4 cr., 3 T y 1 P)

3.4.2. Materias troncales de especialidad

El contenido de estas materias ha sido ya explicitado en las Directrices Generales que expusimos anteriormente, por lo que recogemos únicamente la denominación de las mismas y el reparto de créditos (cr.) en teóricos (T) y prácticos (P). Sólo ampliaremos la información en el caso de materias que hayan dado lugar a diferentes asignaturas.

- **Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural**
 - **Conocimiento del Medio Natural** (2 cr., 1 T y 1 P)

Contenido: Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio natural.

 - **Conocimiento del Medio Social y Cultural** (2 cr., 1 T y 1 P)

Contenido: Contenidos, recursos metodológicos y materiales en el conocimiento del medio social y cultural.
-

- **Educación Artística y su Didáctica**

- **Expresión Plástica y su Didáctica** (2 cr., 1 T y 1 P)

Contenido: Aproximación al fenómeno de la plástica. La expresión plástica. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación plástica.

- **Expresión Musical y su Didáctica** (2 cr., 1 T y 1 P)

Contenido: Aproximación al fenómeno musical. El mundo creativo del niño. Contenidos, recursos y materiales para la educación musical.

- **Educación Física y su Didáctica** (4 cr., 3 T y 1 P)

- **Matemáticas y su Didáctica** (4 cr., 3 T y 1 P)

- **Lengua y Literatura y su Didáctica** (8 cr., 6 T y 2 P)

- **Idioma Extranjero y su Didáctica**

- **Idioma Extranjero** (8 cr., 4 T y 4 P)

Contenido: Conocimiento del idioma. Comprensión y expresión. Conversación. Literatura.

- **Didáctica del Idioma Extranjero** (8 cr., 6 T y 2 P)

Contenido: El aprendizaje de la lengua extranjera. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.

- **Fonética (idioma extranjero correspondiente)** (4 cr., 2 T y 2 P)

- **Lingüística** (4 cr., 3 T y 1 P)

- **Morfosintaxis y Semántica (idioma extranjero correspondiente)**
(8 cr., 6 T y 2 P)

- **Prácticum** (32 cr., 0 T y 32 P)

Del total de créditos dedicados a prácticas de enseñanza, sólo veinte se realizan como especialistas de lengua extranjera. Los doce restantes son para prácticas en un grupo de Educación Primaria, como maestros generalistas.

En resumen, de los 128 créditos troncales, sólo 48 corresponden a materias específicas de la especialidad.

3.4.3. Materias obligatorias de Universidad

- **Lengua instrumental** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Análisis, producción y valoración del discurso oral. Prácticas de lengua escrita: el texto escrito. Solución de problemas textuales. Corrección reflexiva y valoración textual.

Área de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

- **Análisis de textos literarios** (Idioma extranjero correspondiente) (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Movimientos literarios. Autores representativos. Comentario de textos literarios.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología correspondiente.

- **Usos y formas de la comunicación oral y escrita** (Idioma extranjero correspondiente) (4 cr., 3 T y 1 P)

Contenido: Pronunciación, acentuación, ritmo y entonación de textos. Articulación y reconocimiento de los elementos fonéticos en la comunicación oral. Comprensión lectora, producción de textos escritos. Interés, motivación para la lectura en la lengua extranjera.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En resumen, de los doce créditos obligatorios que el alumno tiene que cursar, ocho corresponden a asignaturas específicas de la especialidad.

3.4.4. Materias optativas

- **Historia de la literatura española contemporánea encuadrada en la literatura europea** (4 cr., 3 T y 1 P)

Contenido: Etapas, corrientes y autores destacados del siglo XX. Análisis y comentario de textos.

Áreas de conocimiento: Filología Española.

- **Historia europea y sus implicaciones didácticas** (4 cr., 3 T y 1 P)

Contenido: Origen y desarrollo de los principales pueblos que forman Europa. Configuración de las distintas nacionalidades. Desarrollo actual de los países europeos: Inglaterra y Francia. Las instituciones fundamentales. El ciudadano frente a Europa. Planteamientos didácticos para la comprensión escolar de la realidad europea.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

- **Aspectos socioculturales del idioma extranjero** (4 cr., 3 T y 1 P)

Contenido: Lengua extranjera, civilización y cultura. Literatura y cultura. Pautas de conducta social y expresión lingüística en el idioma extranjero.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología correspondiente.

▪ **Taller de idioma extranjero** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Actividades lúdicas para la enseñanza del idioma extranjero: juegos, dramatización y canciones.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología correspondiente.

▪ **Segundo idioma extranjero y su didáctica I** (8 cr., 6 T y 2 P)

Contenido: Conocimiento de un segundo idioma extranjero. Uso funcional de la lengua. Comprensión y expresión oral. Contenidos, materiales y recursos didácticos para la enseñanza del idioma.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología correspondiente.

▪ **Segundo idioma extranjero y su didáctica II** (8 cr., 6 T y 2 P)

Contenido: Uso funcional de la lengua. Comprensión y expresión escrita. Orientaciones didácticas para la enseñanza del idioma.

Áreas de conocimiento: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología correspondiente.

▪ **Antropología de la educación** (4 cr., 3 T y 1 P)

Contenido: El hombre como fundamento de la Educación. Fundamentos antropológicos de la evolución cultural y educativa. Los procesos de aculturación y la educación. Antropología social.

Áreas de conocimiento: Teoría e Historia de la Educación.

▪ **Análisis del hecho religioso** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Fenomenología del hecho religioso. Antropología, Psicología y Sociología de la Religión.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

▪ **Estudio del cristianismo** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: Análisis de los fundamentos del hecho religioso cristiano.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

▪ **Didáctica y pedagogía de la religión** (4 cr., 2 T y 2 P)

Contenido: La enseñanza religiosa escolar. Pedagogía religiosa general: Principios y metodología. Psicología evolutiva religiosa. Contenidos y núcleos temáticos. Metodología y evaluación. Recursos y materiales didácticos. Nuevas tecnologías y Religión.

Áreas de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales.

En resumen, de diez asignaturas, sólo dos son específicas de la especialidad de lengua inglesa. Aun así, la asignatura “Segunda idioma y su Didáctica” puede ser muy útil para los alumnos de esta especialidad, al menos en sus contenidos didácticos.

3.4.5. Distribución de créditos por curso y materias

Ciclo	Curso	Troncal	Obligat.	Optativa	Libre Configur.	Totales
1.º	1.º	51	4	6	4	65
	2.º	50	--	8	6	64
	3.º	27	8	17	9	61
Total		128	12	31	19	190

3.5. Materias específicas de la titulación Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)

Nos parece interesante seleccionar las materias que son específicas de la especialidad de lengua inglesa con el fin de conocer la carga lectiva dedicada en estos planes de estudios a la formación del Maestro especialista. Éstas son las siguientes:

3.5.1. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla

MATERIA	DENOMINACIÓN	ASIGNATURA	CRÉDITOS
TRONCAL	FONÉTICA	Fonética	4 créditos
TRONCAL	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA	Idioma Extranjero y su Didáctica I	8 créditos
		Idioma Extranjero y su Didáctica II	8 créditos
TRONCAL	MORFOSINTAXIS Y SEMÁNTICA	Morfosintaxis y Semántica	8 créditos
TRONCAL	PRÁCTICUM	Prácticum	32 créditos
OBLIGATORIA UNIVERSIDAD	CULTURA Y CIVILIZACIÓN DEL IDIOMA	Cultura y Civilización del Idioma	4 créditos
OPTATIVA	LITERATURA ANGLO- NORTEAMERICANA	Literatura Anglo- Norteamericana	4 créditos

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

3.5.2. Facultad de Ciencias de la Educación de Granada

MATERIA	DENOMINACIÓN	ASIGNATURA	CRÉDITOS
TRONCAL	FONÉTICA	Fonética	4 créditos
TRONCAL	IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA	Idioma Extranjero Didáctica del Idioma Extranjero	8 créditos 8 créditos
TRONCAL	MORFOSINTAXIS Y SEMÁNTICA	Morfosintaxis y Semántica	8 créditos
TRONCAL	PRÁCTICUM Parte de los créditos de esta materia se destinan a la formación de Maestros generalistas, el resto a la especialidad.	Prácticum	20 créditos
OBLIGATORIA UNIVERSIDAD	ANÁLISIS DE TEXTOS LITERARIOS	Análisis de textos literarios	4 créditos
OBLIGATORIA UNIVERSIDAD	USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	Usos y formas de la comunicación oral y escrita	4 créditos
OPTATIVA	ASPECTOS SOCIOCULTURALES DEL IDIOMA EXTRANJERO	Aspectos socioculturales del idioma extranjero	4 créditos
OPTATIVA	TALLER DE IDIOMA EXTRANJERO	Taller de idioma extranjero	4 créditos

3.6. Conclusiones derivadas de las diferencias entre ambos planes de estudios

En vista de las asignaturas específicas de cada plan de estudios, podemos concluir que las diferencias más relevantes que encontramos entre los mismos son las siguientes:

- El Prácticum. En la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, el total de créditos dedicados a prácticas de enseñanza (32 créditos) se realizan en aulas de Educación Primaria como Maestros especialistas en lengua extranjera. Sin embargo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, de los treinta y dos créditos, doce se dedican a prácticas como maestros generalistas y veinte a las de especialista.
- Materias obligatorias de universidad: En Melilla sólo hay una: *Cultura y Civilización del idioma extranjero*; en Granada se imparten dos: *Análisis de textos literarios* y *Usos y formas de la comunicación oral y escrita*. Esto implica un mayor número de créditos de especialidad en Granada, puesto que estas asignaturas han de cursarse obligatoriamente.
- Materias optativas: De nuevo en Granada vuelve a duplicarse la oferta. En Melilla aparece sólo una asignatura: *Literatura anglo-norteamericana* mientras que en Granada aparecen dos: *Aspectos socioculturales del idioma extranjero* y *Taller de idioma extranjero*.

Teniendo en cuenta los contenidos de las materias, obtenemos las siguientes conclusiones:

- La asignatura *Cultura y Civilización del idioma extranjero* (obligatoria de universidad en Melilla) se corresponde con la asignatura *Aspectos socioculturales del idioma extranjero* (optativa en Granada).
- La asignatura *Análisis de textos literarios* (obligatoria de universidad en Granada) y la de *Literatura anglo-norteamericana* (optativa en Melilla), son parcialmente similares porque la que se impartía en Melilla contemplaba una parte teórica y otra práctica, en la cual se trabajaba el análisis de textos literarios. Lo cierto es que cuando ésta es sustituida por *Taller Literario de Idioma Extranjero*, los contenidos relacionados con aspectos literarios desaparecieron del plan de estudios¹.
- Sólo nos quedan dos asignaturas que diferencian ambos planes de estudios: *Usos y formas de la comunicación oral y escrita* y *Taller de idioma extranjero*. Estas dos asignaturas son de contenido fundamentalmente práctico y están enfocadas al desarrollo de habilidades lingüísticas. Sin embargo, esta diferencia de formación práctica entre los planes de estudios de ambas Facultades quedaría

¹ En los planes de estudios adaptados hemos tratado de cubrir esta deficiencia en la formación inicial del Maestro especialista introduciendo una asignatura obligatoria de universidad: *Literatura Infantil de la Lengua Extranjera* (de 4'5 créditos).

cubierta en Melilla con los créditos dedicados al Prácticum, pues como ya dijimos, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla son doce créditos más los que se dedican a las prácticas de enseñanza.

En conclusión, la diferencia encontrada con respecto a las materias y asignaturas que se imparten en las dos Facultades en las que hemos centrado nuestro estudio no es significativa; como consecuencia, las desigualdades que podamos encontrar entre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas realizadas podrían deberse a otros factores, pero no a los contenidos de las materias impartidas.

Por último, comparando los créditos específicos de especialidad en cada uno de los planes de estudios obtenemos los siguientes resultados:

	Facultad de Educación y Humanidades de Melilla	Facultad de Ciencias de la Educación de Granada
Créditos totales	190	190
Créditos específicos de especialidad	68	64
Porcentaje de carga lectiva específica	35,78%	33,68%

En este cuadro reflejamos la carga lectiva máxima que un alumno de la titulación Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) podría cursar en las Facultades citadas. Entre ellas aparecen incluidas asignaturas optativas, las cuales, como ya dijimos, podrían no ser cursadas por algunos alumnos bien por decisión personal o por falta de plazas.

La conclusión a la que llegamos al comparar los créditos específicos en ambas Facultades es la misma que comentamos con respecto al contenido de las materias: la diferencia es mínima. Los cuatro créditos de diferencia que existen entre el plan de estudios de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y los de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, no son significativos con relación a la diferencia de grado de competencia final adquirida por los alumnos al término de sus estudios de especialidad.

4. Otros estudios relacionados con la formación inicial de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)

Uno de los estudios más recientes realizados en este ámbito ha sido llevado a cabo por el Doctor Daniel Madrid, profesor de la Universidad de Granada y director de esta tesis doctoral.

En una publicación reciente (Madrid, 2002) encontramos parte de dicho estudio. Centra su atención en intereses, necesidades y expectativas del alumnado de la titulación Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. Exponemos a continuación determinados aspectos de dicho estudio que guardan relación con esta investigación.

Con el fin de recoger la opinión de los alumnos con respecto al tema en que se centra el estudio, se pasaron encuestas a 120 alumnos de la titulación Maestro - Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

Con relación a las necesidades de especialización, los alumnos consideran que su plan de estudios debería contemplar una carga lectiva de créditos/asignaturas específicas de lengua extranjera de un 67,4%. Sin embargo, como aparece en el recuadro recogido en el apartado 3.6 de este capítulo, la carga lectiva específica real es de un 33,68%.

Esta discordancia entre la demanda estudiantil y la oferta de las instituciones responsables de la formación inicial puede ser la razón por la que el 65% de los alumnos encuestados consideran que su plan de estudios sólo sirve “a medias” para formar al Maestro especialista en Lengua Extranjera (Inglés) que la sociedad actual demanda.

En cuanto a los intereses de los alumnos por las asignaturas específicas de especialidad contempladas en su plan de estudios, los resultados que se obtienen son los siguientes:

- *Idioma Extranjero y Didáctica del inglés* aparecen en primer lugar. Fueron valoradas con un 3,7 sobre 4.
- *Morfosintaxis y Semántica* junto con *Fonética inglesa* quedaron en segundo lugar, al ser valoradas con un 3,6 sobre 4.

- Se consideran menos interesantes *Literatura inglesa y comentario de textos* (valorada con un 3,3 sobre 4) y *Aspectos socioculturales* (2,8 sobre 4).

Conviene destacar que esta misma valoración ya se obtuvo en una investigación anterior, Madrid (1998). En aquella ocasión, la asignatura *Didáctica del inglés* fue considerada la más relevante, obteniendo una puntuación de 3,9 sobre 4, seguida de *Idioma Extranjero* y *Prácticum*, ambas valoradas con un 3,8 sobre 4.

Al pedirles su opinión sobre la relevancia de los bloques de contenido de las asignaturas específicas de la especialidad, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Los alumnos consideran más relevante la expresión oral (3,8 sobre 4) seguida por la comprensión oral/auditiva, comprensión lectora y expresión escrita (todas valoradas con un 3,7 sobre 4). En este orden les seguirían los aspectos gramaticales (3,4 sobre 4).

Esta opinión coincide con la expresada sobre sus intereses por los contenidos de la asignatura *Didáctica de la lengua Inglesa*, pues consideran también fundamental el desarrollo de destrezas (3,6 sobre 4) seguido de enseñanza de gramática y vocabulario (3,5 sobre 4).

En conclusión, durante el periodo de formación inicial, el alumno espera especializarse lo suficiente para poder enseñar lengua inglesa en los centros de Educación Primaria. Sus expectativas, como señala Madrid (2002: 163), podrían clasificarse en:

- Mejorar el conocimiento del inglés, desarrollar destrezas orales y perfeccionar el conocimiento de la lengua y la cultura inglesa, es decir, perfeccionar su competencia lingüística y comunicativa.
- Aprender a enseñar inglés a los niños, es decir, desarrollar su competencia didáctica.
- Seguir un plan de estudios que satisfaga las demandas sociales de su especialidad y que los especialice suficientemente.

Estas expectativas de los alumnos coinciden con las competencias que Vez Jeremías (2001: 420) señala como las que debe poseer el profesorado de lenguas extranjeras:

A mi juicio, existen tres niveles de la práctica en la formación del profesorado aún cuando no todos ellos puedan estar presentes en la mente y el pensamiento profesional de cada uno de los que se dedican a la formación del profesorado de esta área del currículum:

- *Práctica en el sentido de enseñar a los que se forman para ser profesores de una lengua extranjera;*
- *Práctica en el sentido de la enseñanza que tiene lugar en el aula de lengua extranjera;*
- *Práctica en el sentido de experiencia laboral en el puesto de trabajo.*

Joaquín Díaz-Corrales (2001:1326) coincide con nuestra visión de la escasa especialización en los planes de estudios correspondientes a la titulación de Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera al afirmar lo siguiente:

Parece incontestable que los créditos de lengua extranjera en los tres años no son suficientes para alcanzar un nivel digno de un especialista, pues la formación recibida anteriormente en muchos casos no responde a los programas establecidos. Si además agregamos la masificación de los grupos y la imposibilidad de desdoblar dichas clases, el profesorado se encuentra ante el dilema de suplir la falta de calidad en la formación con una exigencia que condena a los alumnos con dificultades, y hace inevitable una enseñanza más tradicional, que disminuye los esfuerzos de los Departamentos en investigación e innovación.

También en este sentido se pronuncia Ardila (1999: 616), quien considera que:

En el caso de las lenguas extranjeras, el conocimiento que muchos profesores tienen de la cultura extranjera es casi nulo, y su competencia lingüística dista mucho del nivel aceptable.

Esta escasa especialización de los planes de estudios puede tener graves consecuencias pues, al no poseer un dominio suficiente de la materia que debe enseñar, el maestro especialista en lengua extranjera difícilmente podrá enseñarla y aún menos utilizarla como medio de instrucción. Como Joan Pagès (1997: 95) afirma *nadie discute que para enseñar a sumar hay*

que saber sumar o que para enseñar la causalidad hace falta saber qué es la causalidad histórica.

Fernando Trujillo y Daniel Madrid (2001: 1776-1777) proponen soluciones a este problema de la falta de especialización: una de las propuestas es aumentar el número de créditos/asignaturas específicas de la especialidad del siguiente modo:

- Una asignatura anual de Lengua Extranjera, *en la que se desarrolle y amplíe la competencia comunicativa de los estudiantes, dedicando una especial atención al uso de la lengua extranjera como lengua de instrucción.*
- Morfosintaxis y Semántica de la Lengua Extranjera *debería ser una asignatura anual durante dos años, tiempo necesario para describir los sistemas morfológicos, sintácticos y semánticos en toda su complejidad.*
- Fonética de la Lengua Extranjera *debería ser anual, dada la importancia de la oralidad en la enseñanza de la lengua extranjera en Educación Primaria, pues no sólo hay que describir el sistema fonético, sino que también hay que dar pautas de didáctica de la pronunciación y promover el denominado “entrenamiento del oído (ear training)”.*
- Didáctica de la Lengua Extranjera *debería durar dos años o se debería incorporar una asignatura denominada Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, dada la*

importancia de la preparación didáctica de los futuros profesores de lenguas extranjeras.

- *Añadir como obligatoria una asignatura de Literatura en la lengua extranjera en cuestión y su posible aplicación didáctica, para ajustar el plan de estudios a la realidad de las oposiciones.*

Los autores citados comentan que este planteamiento podría ser más fácil si la Diplomatura actual se convirtiera en Licenciatura. Por último proponen que, de forma complementaria, los alumnos deberían participar de forma obligatoria *en programas internacionales, basados en un sistema de becas justo que fomentase y facilitase dicha participación.*

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio

La propia formulación de nuestra investigación nos lleva a encuadrar ésta como una **investigación de tipo descriptivo** pues, como afirma Colás Bravo (1998: 177), el principal objetivo de las mismas es describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.

Los métodos descriptivos son muy utilizados en investigaciones educativas porque aportan conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos y proveen información básica para la toma de decisiones en el ámbito educativo. Según Van Dalen y Meyer (1981), estos métodos son muy apropiados porque favorecen la labor educativa en los siguientes aspectos.

1. Permiten recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
2. Facilita la identificación de problemas.

3. Permite realizar comparaciones y evaluaciones.
4. Permite planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Debido a estas ventajas que presentan los métodos descriptivos, éstos son muy utilizados en estudios sobre evaluación y diagnóstico escolar y en formación del profesorado (Colás Bravo, 1998: 177), que son aspectos muy relacionados con los de nuestra investigación.

La misma autora (op. cit.: 178) clasifica los métodos descriptivos en cuatro tipos diferentes:

1. Los estudios tipo encuestas, orientados a la descripción de una situación dada.
2. Los estudios analíticos, cuando el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos.
3. Los estudios observacionales: la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos.
4. Los estudios sobre el desarrollo, que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

Según esta clasificación, nuestra investigación, que consiste en realizar un estudio comparativo entre la competencia lingüística inicial y la final de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), se encontraría encuadrada dentro del tipo de **estudios sobre el desarrollo**.

Siguiendo con la clasificación realizada por Colás Bravo (op. cit.: 186), entre los estudios sobre el desarrollo distingue dos tipos:

1. Estudios longitudinales
2. Estudios transversales

Buendía Eisman (1998a: 134) define ambos estudios del siguiente modo:

El diseño longitudinal es aquél en el que se obtienen datos de un grupo determinado en diferentes puntos del tiempo, obteniéndose medidas repetidas a lo largo de un determinado parámetro temporal.

El diseño transversal es aquél en el que los datos se recogen, sobre uno o más grupos de sujetos, en un solo momento temporal; se trata del estudio en un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las medidas a tratar.

Entre los estudios longitudinales, la autora citada (op. cit.: 135) diferencia los siguientes tipos:

- Diseños de series temporales: Su finalidad es descriptiva o predictiva y no supone intervención específica que provoque interrupción en la serie de medidas registradas. La amplitud de secuencia observada es extensa.
- Diseños de panel: Implica la recogida de datos de un mismo grupo de sujetos, respecto a las mismas variables, al menos en dos momentos. Este diseño tiene la dificultad de conseguir a los mismos sujetos en sucesivas mediciones, por lo que la mortalidad de la muestra suele ser alta.
- Diseños de tendencias: Cuando el número de puntos de medidas aumentan, de forma que permiten el análisis de tendencias. Se caracteriza por realizar comparaciones de datos transversales de dos o más momentos temporales con el objeto de conocer los cambios en una variable o en las relaciones entre variables, de una población. Cada vez que se realiza una medición se muestrea nuevamente la población, por lo que los cambios observados no pueden ser atribuidos a cambios en los individuos, pues la población no es la misma.
- Diseños de cohorte¹: Permiten la descripción simultánea de los cambios relacionados con la variable de la edad y la variable estudiada.

¹ El término “cohorte” se refiere generalmente a sujetos de la misma edad, aunque puede extenderse a grupos de sujetos que han vivido un importante período de tiempo con algún interés social o histórico.

Por las características de nuestra investigación, ésta debe ser definida como un **estudio longitudinal** y, dentro de este tipo, como un **estudio de panel**, también denominado **estudio de seguimiento o estudio de grupos** en la literatura británica (Cohen y Manion, 1990: 102).

2. Objetivos científicos

1. Determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), en dos centros de la Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
 - 1.1. Determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos cuando ingresan en la Facultad.
 - 1.2. Determinar el grado de competencia lingüística de los mismos alumnos al acabar los estudios y tras haber superado las asignaturas de los planes de estudios correspondientes a su titulación.
 - 1.3. Comparar la diferencia entre la competencia lingüística inicial y final del alumnado.

2. Realizar un estudio comparativo entre la competencia lingüística de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
 - 2.1. Comparar el grado de competencia lingüística inicial de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
 - 2.2. Comparar el grado de competencia lingüística final de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
3. Extraer conclusiones sobre el grado de competencia lingüística obtenido por los alumnos y su relación con los diferentes planes de estudios.
4. Realizar un estudio comparativo de la competencia lingüística global de los alumnos según sexo.
 - 4.1. Comparar el grado de competencia lingüística inicial de los alumnos según sean hombres o mujeres.
 - 4.2. Comparar el grado de competencia lingüística final de los alumnos según sean hombres o mujeres.

3. Variables

Bartolomé (1978: 105) define una variable como un símbolo al que pueden ser asignados valores numéricos o modalidades diversas. Buendía (1998b: 86) formula la siguiente clasificación de las mismas:

1. En función de los fenómenos a los cuales se vincula:

- Variables de estímulo: Condiciones externas al individuo capaz de suscitar una respuesta.
- Variables de respuesta: Hacen referencia a un comportamiento manifiesto del individuo. Incluyen cualquier acción o respuesta del organismo a un estímulo interno o externo.
- Variables organísmicas (*sic*): Características físicas, psicológicas o fisiológicas, relativamente estables, que pertenecen a un individuo. Hacen referencia, por tanto, a todo tipo de diferencias individuales que podamos hallar entre los sujetos.

2. En función del proceso experimental:

- Variables independientes: Aquéllas que controla el investigador y que provocan el fenómeno cuyos efectos se intentan determinar en el sujeto.

- Variables dependientes: Aquéllas que se producen en los sujetos en función de las variaciones en la variable independiente.
- Variables extrañas: Todas las demás variables que actúan sobre los sujetos durante el experimento y que pueden ejercer una influencia sobre los resultados.

3. En función de las propiedades matemáticas:

- Cualitativas: Características que no pueden ser cuantificadas y que se dividen en categorías.
- Cuantitativas: Características susceptibles de ser medidas numéricamente.

Según esta clasificación, podemos decir que las variables de nuestra investigación son **variables de respuesta**, en función de los fenómenos a los que se vinculan, puesto que tratamos de determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos a través de sus respuestas a un estímulo exterior (pruebas usadas como instrumento de la investigación). Por otro lado, en función de las propiedades matemáticas, nuestra investigación es **cuantitativa**, puesto que serán medidas numéricamente. Y, por último, en función del proceso experimental, podemos diferenciar las siguientes:

- **Variables independientes**

Variable	Definición operacional	Indicadores
1. Curso	Hace referencia al momento en el que el alumno realiza la prueba, según sea el inicio o el final de sus estudios de especialidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero (Competencia lingüística inicial) ▪ Tercero (Competencia lingüística final)
2. Facultad	Se refiere al centro universitario en el que el alumno se encuentra matriculado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación y Humanidades (Melilla) ▪ Ciencias de la Educación (Granada)
3. Sexo	Esta variable se define por la pertenencia de la persona a un grupo determinado según su condición biológica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Mujer

▪ **Variables dependientes**

Para determinar el grado de competencia lingüística que poseen los alumnos que forman parte de la muestra se identifican las variables que detallamos a continuación, las cuales se encuentran estructuradas según el instrumento de recogida de datos.

Variable	Definición operacional	Indicadores
1. Comprensión escrita <i>(Reading)</i>	A través de la lectura de textos adaptados ² , tanto de interés informativo como de interés general, se trata de realizar una serie de tareas (específicas y globales) que demuestren la capacidad de comprensión lectora que posee el alumno.	<ul style="list-style-type: none">▪ Extraer información general.▪ Extraer información específica.▪ Mostrar comprensión de la estructura del texto.▪ Deducir el significado a través del contexto verbal.

² Sánchez Hernández y Peñate Cabrera (2002: 782), citando a Day y Bamford (1998:63), afirman que, *afortunadamente, hoy en día se ha subsanado el error de equiparar la palabra “auténtico” con textos escritos para hablantes nativos, y se considera que debemos presentar a los alumnos textos especialmente adaptados que tengan como objetivo comunicarles un mensaje, pero sin convertirse en textos que lo único que pretenden es presentar un aspecto gramatical determinado (...)* Un texto, especialmente adaptado, da al alumno un input comprensible y ese input, además da la oportunidad de reflexionar sobre la lengua ya que la comprensión no es meramente semántica como sucede con el input oral.

<p>2. Expresión escrita</p> <p><i>(Writing)</i></p>	<p>El alumno deberá demostrar su capacidad para escribir textos (entre 120 y 180 palabras) no especializados de naturaleza descriptiva, narrativa o dialogada. Estos textos, escritos para un lector específico, pueden ser cartas, artículos, informes o composiciones.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Contenido.▪ Organización y Cohesión.▪ Registro y formato.▪ Corrección lingüística.▪ Contenido de la información.
<p>3. Uso de estructuras gramaticales y léxico</p> <p><i>(Use of English)</i></p>	<p>Demostrar el conocimiento que el alumno posee del sistema gramatical y léxico de la lengua realizando una serie de tareas basadas en textos reales o adaptados.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconocer la palabra apropiada según su significado.▪ Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical.▪ Transformación de oraciones.▪ Reconocimiento de errores.▪ Formación de palabras.

<p>4. Comprensión oral <i>(Listening)</i></p>	<p>A través de la audición de conversaciones, avisos, noticias, extractos de programas radiofónicos, etc., el alumno debe realizar una serie de tareas (globales y específicas) que demuestren su capacidad de comprensión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Extraer información general.▪ Tomar notas con información específica.▪ Entender el significado general.▪ Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal.
<p>5. Expresión oral <i>(Speaking)</i></p>	<p>El alumno debe mantener conversaciones cortas tanto con el profesor como con otro compañero y una intervención más larga (monólogo, de aproximadamente un minuto). Para estimular y dirigir la interacción, se utilizan apoyos visuales (fotografías y dibujos).</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Gramática y vocabulario.▪ Control del discurso.▪ Pronunciación.▪ Interacción.

4. Metodología

4.1. Población y muestra

Hernández Pina (1998: 28) define los términos población y muestra del siguiente modo:

Población es un conjunto definido, limitado y accesible que forma el referente para la elección de la muestra. Es el grupo al que se intenta generalizar los resultados.

La muestra es el conjunto de individuos extraídos de la población a partir de algún procedimiento específico. Se diferencian varios tipos que resultan de las distintas depuraciones que se van haciendo a lo largo del proceso de la recogida de datos:

- Muestra invitada: Sujetos de la población a quienes se les invita a participar.
- Muestra participante: Sujetos que aceptan formar parte del estudio.
- Muestra real: Muestra productora de los datos que servirán para el análisis final.

Según esta clasificación, en nuestra investigación la **población** la constituye el conjunto de alumnos de la Diplomatura de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) de la Facultad de Ciencias de la

Educación de Granada y de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Forman la **muestra invitada** el total de alumnos matriculados en primero en la titulación de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés), en el curso 1999-2000, en las Facultades anteriormente citadas. Al ser un grupo de individuos que presentan afinidad, el tipo de muestreo es por conglomerado.

El total de alumnos matriculados en dicho curso fue de 178, de los cuales 19 pertenecen a la Facultad de Educación y Humanidades y 159, a la Facultad de Ciencias de la Educación.

En cuanto a la **muestra participante**, los 19 alumnos (15 mujeres y 4 hombres) matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades formaron parte del estudio. En la Facultad de Ciencias de la Educación obtuvimos un total de 93 alumnos (67 mujeres y 26 hombres).

En la muestra real afrontamos uno de los inconvenientes que presentan los estudios longitudinales, la mortalidad de la muestra. Significa que, por cualquier razón, parte de la muestra se pierde en el tiempo que dura la investigación bien porque los sujetos desaparecen, se pierden, rehúsen a una posterior cooperación o cualquier otra causa (Cohen y Manion, 1990: 105).

En nuestra investigación, la mortalidad de la muestra se debe a que para determinar el grado de competencia lingüística final que nuestros alumnos poseían, sólo podrían formar parte de la muestra real aquellos

alumnos que hubiesen superado todas las asignaturas de su plan de estudios que fuesen específicas de la especialidad. Por esta razón, la muestra que obtuvimos en primero, curso 1999-2000, se vio reducida en tercero, curso 2001-2002.

En conclusión, la **muestra real** la componen 11 alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (9 mujeres y 2 hombres) y 55 de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (38 mujeres y 17 hombres).

A efectos estadísticos, obtenemos un total de 132 alumnos, de los cuales 66 son de primero y otros 66 de tercero, siendo éste el grupo que, habiendo formado parte de la muestra de forma voluntaria al iniciar sus estudios, lograron finalizar todas las asignaturas específicas de la titulación Maestro- Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en el periodo de tiempo que dura este estudio longitudinal, curso 1999-2000 a 2001-2002.

4.2. Instrumento de recogida de datos

4.2.1. Introducción

Para la recogida de datos hemos seleccionado una prueba diseñada por *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)*, departamento que forma parte de la Universidad de Cambridge desde 1858 y es miembro de la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* desde su fundación a finales de 1989.

UCLES ha desarrollado una serie de pruebas con características similares, que abarcan cinco niveles de competencia lingüística:

Nivel 1: *Certificate of Proficiency in English (CPE)*

Nivel 2: *Certificate in Advanced English (CAE)*

Nivel 3: *First Certificate in English (FCE)*

Nivel 4: *Preliminary English Test (PET)*

Nivel 5: *Key English Test (KET)*

De estos cinco niveles, hemos seleccionado el tercero, nivel intermedio, por ser el mínimo reconocido por muchas universidades y otras instituciones educativas como requisito de ingreso.

Esta prueba, *First Certificate in English (FCE)*, se realizó por primera vez en 1939. Ha sido revisada y actualizada regularmente, lo cual ha permitido introducir los cambios que se iban produciendo en el ámbito de la enseñanza y evaluación de la lengua. Así, en 1984 se realizaron importantes modificaciones como la inclusión de una prueba de comprensión oral. En 1991, se realizó una revisión general y, finalmente, en diciembre de 1997 aparecieron las pruebas revisadas del *First Certificate in English*. Éstas han sido las que hemos utilizado como instrumento para la recogida de datos de este trabajo.

Para la *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* el nivel intermedio corresponde a un usuario cuyo dominio de la lengua se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Ser capaz de manejar las principales estructuras de la lengua con cierta confianza en sí mismo.
- Poseer un vocabulario amplio y hacer uso correcto del mismo.
- Ser capaz de usar estrategias comunicativas apropiadas en diferentes situaciones sociales.
- Poseer un nivel de comprensión, tanto oral como escrita, suficiente para poder distinguir entre ideas principales y secundarias y entre lo general y lo específico.

- Ser capaz de producir textos escritos no especializados de diferentes tipos: argumentativos, descriptivos o narrativos.

4.2.2. Descripción de la prueba

(Se encuentra recogida en el **anexo 1**)

Consta de cinco partes con un valor total de 200 puntos. Cada una de ellas tendrá un valor máximo de 40 puntos. Para superarla, UCLES exige el 60% de la puntuación total (120 puntos). A continuación recogemos las especificaciones de cada una de las partes que forman la prueba.

4.2.2.1. Comprensión escrita (*Reading*)

Objetivo: Los alumnos deberán leer textos adaptados de diferentes tipos (de interés informativo y general) y mostrar comprensión tanto de aspectos generales como de otros específicos y de la estructura del texto. También deberán deducir el significado a través del contexto verbal.

Formato: La prueba consta de cuatro partes. Cada una de éstas contiene un texto y sus correspondientes tareas de comprensión. Una parte puede contener dos o más textos cortos relacionados entre sí.

Extensión de los textos: El número de palabras que contiene la prueba en general es entre 1.900 y 2.300. Por cada texto, encontramos entre 350 y 700 palabras dependiendo del tipo de tarea.

Número de preguntas: Treinta y cinco.

Duración: Una hora y quince minutos.

Evaluación de la prueba: Cada respuesta acertada de las preguntas 1 a 20 será valorada con dos puntos. El resto, 21 a 35, con un punto. El valor total de la prueba se transformará³ en 40 puntos.

Recogemos a continuación los datos específicos de cada una de estas cuatro partes que conforman la prueba de comprensión escrita.

Primera parte

Objetivo: Extraer información general del texto.

Formato: Un texto precedido de nueve titulares que se relacionan con cada uno de los párrafos de dicho texto.

Tipo de texto: Un artículo de periódico: “Un día en la vida de un futbolista”.

³ Según Alderson *et al.* (1998: 279), la transformación tiene lugar cuando se le da el mismo peso a las partes de una prueba que tienen distinta duración. Para hacer una transformación, las notas de las distintas partes se convierten en porcentajes, dividiendo cada nota de cada parte por el número de ítems y multiplicando por 100.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Actividad: El alumno debe seleccionar un título para cada uno de los párrafos que componen el artículo periodístico.

Número de preguntas: En total son siete, que deben ser seleccionadas de un listado de ocho⁴. (Aparecen nueve títulos porque el último es un ejemplo)

Segunda parte

Objetivo: Extraer información específica del texto.

Formato: Un texto seguido por preguntas con respuestas de elección múltiple (cuatro opciones por preguntas).

Tipo de texto: Un artículo de una revista sobre un libro.

Actividad: El alumno debe seleccionar una de las cuatro opciones que se le ofrecen para cada una de las preguntas.

Número de preguntas: En total son siete.

⁴ Como comentamos en el capítulo cuarto de la fundamentación teórica, para que el último término del emparejamiento no sea correcto por defecto, es aconsejable dar alguna alternativa más en la lista de respuestas.

Tercera parte

Objetivo: Mostrar comprensión de la estructura del texto.

Formato: Un texto al que se le han suprimido determinados párrafos. Éstos, en diferente orden, preceden al texto.

Tipo de texto: Un artículo de revista sobre una actriz.

Actividad: El alumno debe ordenar el texto seleccionando el párrafo correspondiente.

Número de preguntas: En total son seis, que deben ser seleccionadas de un listado de siete. (Aparecen ocho párrafos porque el último es un ejemplo)

Cuarta parte

Objetivo: Extraer información deduciendo el significado a través del contexto verbal.

Formato: Un texto precedido por dieciséis oraciones relacionadas con la información del texto.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Tipo de texto: Un artículo de una revista sobre cuatro personas diferentes que ampliaron sus estudios siendo ya adultos.

Actividad: El alumno debe atribuir cada oración a uno de los cuatro personajes que aparecen en el texto.

Número de preguntas: En total son quince. (Aparecen dieciséis porque la primera es un ejemplo)

4.2.2.2. Expresión escrita (*Writing*)

Objetivo: Escribir textos no especializados del tipo cartas, artículos, informes o redacciones con un fin determinado y dirigidos a un lector específico.

Formato: La prueba consta de dos partes. La primera es obligatoria y en la segunda deberán elegir una de las cuatro que se les proponen.

Extensión de los textos: El número de palabras que deben contener cada uno de los dos textos escritos por los alumnos es de 120 a 180 palabras.

Duración: Una hora y treinta minutos.

Evaluación de la prueba: Los aspectos a evaluar en esta prueba son:

- Contenido.
- Organización y cohesión.
- Registro y formato.
- Corrección lingüística.
- Contenido de la información.

Estos aspectos se encuentran especificados para cada una de las actividades que conforman esta prueba como criterios de evaluación.

Cada uno de estos aspectos será valorado sobre 10 en cada actividad y la media entre ambas será la calificación obtenida en ese aspecto concreto. El total de la prueba se transformará en 40 puntos.

Los errores de ortografía y puntuación no se penalizan de forma específica pero serán tenidos en cuenta para diferenciar entre, por ejemplo, el aprobado 5 y el aprobado 6. En la evaluación general se podrán tener en cuenta en caso de que dificulten la comunicación.

La calificación obtenida en cada una de las actividades dependerá tanto de sus criterios de evaluación como de la siguiente tabla:

S O B R E S A L I E N T E (10-9)	<p>Realiza perfectamente la actividad, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recoge todos los aspectos del contenido con una expresión original.• Gran variedad de estructuras y vocabulario, que demuestra su control de la lengua.• Clara organización textual con variedad de recursos de enlace.• Presentación y registro totalmente apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario.• Consigue un efecto muy positivo en el lector- destinatario.
N O T A B L E (8-7)	<p>Realiza bien la actividad, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recoge todos los aspectos del contenido con suficiente detalle.• Variedad de estructuras y vocabulario, generalmente correctas.• Organización textual adecuada con recursos de enlace apropiados.• Presentación y registro apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario.• Consigue un efecto positivo en el lector- destinatario.

<p>A P R O B A D O (6-5)</p>	<p>La realización de la actividad ha sido razonablemente lograda, como queda demostrado en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoge los aspectos principales del contenido. Algunas omisiones. • Variedad de estructuras y vocabulario, con algunos errores que no dificultan la comunicación. • Organización textual adecuada con recursos de enlace sencillos. • Presentación y registro, en general, apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. • Consigue un efecto satisfactorio en el lector- destinatario.
<p>S U S P E N S O (4-3)</p>	<p>Intentó realizar la actividad pero no lo logró adecuadamente por las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunas omisiones de los aspectos principales del contenido y/o inclusión de información irrelevante. • Estructuras y vocabulario limitado, con errores que dificultan la comunicación. • Organización textual inadecuada con pocos recursos de enlace. • Presentación y registro no apropiados teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. • El mensaje no es comunicado de forma clara al lector-destinatario.

<p>S U S P E N S O (1-2)</p>	<p>Intentó realizar la actividad pero no lo logró por las siguientes razones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muchas omisiones y/o considerable información irrelevante. • Estructuras y vocabulario muy limitado, con poco o ningún control de la lengua. • No presenta organización textual ni recursos de enlace. • Presentación y registro no apropiados ni coherentes teniendo en cuenta el objetivo de la actividad y su destinatario. • Consigue un efecto muy negativo en el lector- destinatario.
<p>S U S P E N S O (0)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje demasiado pobre para ser evaluado (menos de 50 palabras). • Contenido y/o información totalmente irrelevante. • Texto totalmente ilegible.

Recogemos a continuación los datos específicos de cada una de estas dos partes que conforman la prueba de expresión escrita.

Primera parte

Objetivo: Escribir una carta informal en respuesta a una solicitud.

Formato: Texto corto donde se recogen los datos necesarios para escribir la carta. También se ofrece información en forma de notas y de material gráfico.

Extensión de los textos: El material dado para la elaboración de la carta incluye, como máximo, 250 palabras.

El texto que los alumnos deben escribir tendrá una extensión de 120 a 180 palabras.

Actividad: Escribir una carta a unos amigos dándoles la información ofrecida por una agencia de viajes para ir desde Cambridge a Edimburgo. Se ofrecen tres opciones: en coche de alquiler, en tren o en autobús. Cada opción contiene datos sobre precio y distancia. El tren y el autobús también incluyen horario de salida y llegada. Han de sugerir la mejor opción y argumentar dicha sugerencia.

Criterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Referencia a las próximas vacaciones.• Información sobre los diferentes medios para viajar a Edimburgo, haciendo referencia al precio, duración y distancia.• Sugerir la mejor opción y argumentarla.• Otra información adicional (Opcional)
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none">• Formato de carta: Fórmula de saludo, párrafo introductorio, cuerpo de la carta, párrafo de cierre y despedida. No es necesario incluir la dirección.• Uso de nexos para contrastar los diferentes medios de transporte.• Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none">• Carta informal: Tono amistoso, referencia personal directa, fórmulas de saludo y despedida apropiadas.• Extensión correcta del texto.
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje apropiado para la descripción, comparación, sugerencia y argumentación.• Vocabulario con referencia a viajes (duración y distancia), medios de transporte y precios.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none">• La información dada es suficiente para que el destinatario pueda realizar una evaluación de la sugerencia del remitente.

Segunda parte

Objetivo: Escribir un texto según la opción elegida.

Formato: Cuatro actividades para elegir una. La última, a su vez, ofrece dos posibilidades. Cada actividad incluye el contexto en el que se enmarca, el objetivo del escrito y el destinatario.

Extensión de los textos: El material dado para la elaboración de las actividades propuestas contiene un máximo de 70 palabras cada una.

El texto que los alumnos deben escribir tendrá una extensión de 120 a 180 palabras.

Exponemos a continuación cada una de las actividades con el tipo de texto que se presenta y sus criterios de evaluación:

Actividad 1: Escribir un artículo para una revista internacional sobre programas de televisión, dando respuesta a las dos preguntas que se hacen en el anuncio.

Tipo de texto: Anuncio de una revista solicitando artículos para la misma.

Criterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Descripción del programa de televisión preferido, incluyendo el título del mismo.• Argumenta su preferencia.
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none">• Introducción clara al artículo, haciendo referencia al programa preferido.• Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.• Conclusión.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none">• Registro informal o semi-formal, pero coherente y mantenido en todo el texto.• Extensión correcta del texto.• Escrito en forma de carta. (Opcional)
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje apropiado para la descripción y opinión.• Expresiones que expresan preferencia.• Vocabulario con referencia a programas de televisión.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none">• La información dada es suficiente para que el lector pueda conocer el programa al que se refiere y entender por qué es el preferido del escritor.

Actividad 2: Escribir una historia personal para una revista de estudiantes.

Tipo de texto: Texto explicativo de la actividad seguido por una oración de inicio para ser continuada.

Criterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Historia personal que es la continuación del principio dado. • Referencia a un buen amigo. • Referencia a algún tipo de sorpresa.
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Clara progresión de la historia. • Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none"> • Registro informal o neutro, pero coherente y mantenido en todo el texto. • Extensión correcta del texto.
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje apropiado para la narración. • Formas verbales de pasado. • Vocabulario con referencia a la historia narrada.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none"> • La información dada es suficiente para que el lector pueda seguir la historia.

Actividad 3: Escribir un informe personal al director de un colegio.

Tipo de texto: Texto corto que recoge datos sobre la situación, el destinatario y los requisitos del informe.

Criterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Descripción de lo que le resulta fácil y difícil al escritor con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none">• Introducción clara al tema del informe.• Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.• Conclusión.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none">• Registro formal.• Extensión correcta del texto.• Escrito en forma de carta. (Opcional)• Puede incluir subtítulos. (Opcional)
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje apropiado para la descripción y opinión.• Vocabulario con referencia al aprendizaje de lenguas.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none">• La información dada es suficiente para que el lector pueda inscribir al escritor en una clase determinada.

Actividad 4: Sobre un libro leído o una película vista con anterioridad, debe elegirse una de las siguientes actividades:

- a) Escribir una redacción sobre la parte del libro o película que más le haya gustado y argumentar su elección. El destinatario es una persona que no haya leído el libro o visto la película.

Crterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Título del libro o película. • Resumen de la parte del libro o película que el escritor considera más importante. • Razones que justifican su elección.
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición clara de las ideas principales del libro o película. • Fórmulas de enlace apropiadas para el resumen y la explicación. • Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none"> • Registro neutro, coherente y mantenido en todo el texto. • Extensión correcta del texto.
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y nexos apropiados para el resumen y la explicación. • Expresión de la preferencia.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none"> • La información dada es suficiente para que el lector entienda por qué esa parte del libro es considerada la más importante por el escritor.

- b) Escribir un artículo para una revista del colegio sobre el personaje del libro o de la película con el que le gustaría encontrarse y las preguntas que le haría.

Criterios de evaluación

Contenido	<ul style="list-style-type: none">• Título del libro o película.• Descripción del personaje del libro o película que al escritor le gustaría conocer.• Preguntas que le haría a dicho personaje.
Organización y Cohesión	<ul style="list-style-type: none">• Introducción clara al artículo, haciendo referencia al personaje elegido.• Entrevista al personaje.• Cohesión y nexos de enlace entre los párrafos.
Registro y Formato	<ul style="list-style-type: none">• Registro informal o neutro al principio pero que, dependiendo del personaje puede variar a otro más formal.• La parte final puede estar escrita en forma de entrevista.• Extensión correcta del texto.
Corrección lingüística	<ul style="list-style-type: none">• Lenguaje y nexos apropiados para la descripción y la entrevista.
Contenido de la información	<ul style="list-style-type: none">• La información dada es suficiente para que el lector conozca al personaje seleccionado y las dudas que ha despertado en el escritor.

4.2.2.3. Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)

Objetivo: Los alumnos deberán demostrar su conocimiento gramatical y léxico de la lengua inglesa completando una serie de actividades.

Formato: La prueba consta de cinco partes. Excepto la prueba número tres que consiste en una actividad con oraciones independientes, las demás contienen un texto y sus correspondientes tareas de gramática y vocabulario.

Número de preguntas: Sesenta y cinco.

Duración: Una hora y quince minutos.

Evaluación de la prueba: Cada respuesta acertada de las preguntas 1 a 30 y 41 a 65 será valorada con un punto. El resto, 31 a 40, con dos puntos. El valor total de la prueba se transformará en 40 puntos.

Recogemos a continuación los datos específicos de cada una de estas cinco partes que conforman la prueba.

Primera parte

Objetivo: Reconocer la palabra apropiada dentro de un texto según su significado.

Formato: Un texto con huecos numerados. Va seguido de preguntas de elección múltiple con cuatro opciones cada una. La numeración de las preguntas se corresponde con la del texto.

Actividad: El alumno debe seleccionar la palabra que le corresponde a cada hueco teniendo en cuenta la diferencia semántica entre las mismas.

Número de preguntas: Quince (al inicio aparece una a modo de ejemplo).

Segunda parte

Objetivo: Escribir la palabra que falta dentro de un texto según su significado y la estructura gramatical de la oración. Se exige corrección ortográfica.

Formato: Un texto con huecos. En este caso no se dan opciones sino que el alumno debe completar los huecos con la palabra que estime conveniente.

Actividad: Prueba de respuesta limitada en la que el alumno debe escribir la palabra que le corresponde a cada hueco teniendo en cuenta el contexto y el significado de la palabra pero, sobre todo, la estructura gramatical de la oración en la que aparece.

Tipo de palabras: Verbos, preposiciones, adverbios, artículos, conjunciones, pronombres y adjetivos.

Número de preguntas: Quince (al inicio aparece una a modo de ejemplo).

Tercera parte

Objetivo: Transformar oraciones según una palabra clave con el fin de demostrar su dominio sobre las estructuras gramaticales. Se exige corrección ortográfica.

Formato: Oraciones completas que van seguidas de una palabra clave. A continuación, una oración incompleta, sólo aparece el principio y el final.

Actividad: El alumno debe completar la segunda oración incluyendo la palabra dada, sin modificar, y obteniendo el mismo significado que el de la primera. Para ello sólo podrá usar entre dos y cinco palabras.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Tipo de estructuras gramaticales: Estilo directo e indirecto, oraciones subordinadas consecutivas y condicionales, voz pasiva, verbos o locuciones verbales seguidos de infinitivo o gerundio y *phrasal verbs*.

Número de preguntas: Diez (Al inicio aparece una a modo de ejemplo).

Cuarta parte

Objetivo: Corregir errores léxicos y gramaticales.

Formato: Texto con líneas numeradas. En algunas hay errores de vocabulario o gramaticales.

Actividad: El alumno debe reconocer los errores. Las líneas correctas deberán ser marcadas con el símbolo “□” y las incorrectas se marcarán subrayando el error.

Tipo de palabras incorrectas: Verbos auxiliares, preposiciones, pronombres y adverbios.

Número de preguntas: Quince (al inicio aparecen dos a modo de ejemplo, una correcta y otra incorrecta).

Quinta parte

Objetivo: Formación de palabras por derivación o composición. Se exige corrección ortográfica.

Formato: Texto con huecos. Al final de cada línea aparece una palabra en mayúscula que pertenece a la misma familia léxica de la palabra que falta.

Actividad: Partiendo de la palabra dada, el alumno debe formar la palabra derivada o compuesta que corresponda a cada espacio.

Número de preguntas: Diez (al inicio aparece una a modo de ejemplo).

4.2.2.4. Comprensión oral (*Listening*)

Objetivo: Los alumnos deberán escuchar textos de diferentes tipos (monólogos, entrevistas, conversaciones, anuncios, etc.) y mostrar comprensión tanto de aspectos generales como de otros específicos. También deberán deducir el significado por el contexto verbal.

Formato: La prueba consta de cuatro partes. Cada una de éstas contiene uno o varios textos que los alumnos sólo escucharán y sus correspondientes tareas de comprensión. Cada texto será leído dos veces.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Número de preguntas: Treinta.

Duración: Cuarenta minutos aproximadamente.

Evaluación de la prueba: Cada respuesta acertada será valorada con un punto. El valor total de la prueba se transformará en 40 puntos.

Recogemos a continuación los datos específicos de cada una de estas cuatro partes que conforman la prueba de comprensión oral.

Primera parte

Objetivo: Extraer información general del texto oído.

Formato: Respuestas de elección múltiple con tres opciones por pregunta. Cada pregunta va precedida de una oración en la que se expone la situación en la que se desarrolla el texto que los alumnos escuchan a continuación.

Tipo de texto: Ocho textos cortos (monólogos o diálogos) no relacionados entre sí, de aproximadamente treinta segundos cada uno.

Actividad: El alumno debe seleccionar una respuesta para cada pregunta. Éstas pueden guardar relación con algún aspecto del contenido del texto en

general o bien con otros tales como actitudes de los hablantes, sentimientos, opiniones, intenciones, relación entre ellos, etc.

Número de preguntas: Ocho.

Segunda parte

Objetivo: Tomar notas extrayendo información específica.

Formato: Oraciones incompletas para ser completadas tomado notas durante la audición. El máximo de palabras para completarlas será de tres.

Tipo de texto: Una entrevista, de unos tres minutos aproximadamente, con un famoso director de cine hablando de su vida y su trabajo.

Actividad: El alumno deberá completar una serie de oraciones rellenando los huecos con un máximo de tres palabras cada una. Éstas podrán ser tomadas literalmente o bien deducidas por el contexto.

Número de preguntas: Diez.

Tercera parte

Objetivo: Entender el significado general del texto oído.

Formato: Listado de seis temas para ser relacionados con cinco personas diferentes. Uno de los temas no guarda relación con nadie.

Tipo de texto: Cinco textos cortos en los que cinco personas diferentes expresan su opinión sobre las tiendas pequeñas y los supermercados. Cada texto tiene una duración aproximada de unos 30 segundos.

Actividad: El alumno debe relacionar a cada persona con uno de los temas que aparecen en el listado, los cuales guardan relación con sus opiniones. Hay un tema extra.

Número de preguntas: Cinco.

Cuarta parte

Objetivo: Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal.

Formato: Respuestas de elección múltiple con tres opciones para cada pregunta. Cada pregunta va precedida de una oración incompleta para ser

completada con la respuesta o bien por una pregunta cuya respuesta es la opción elegida por el alumno.

Tipo de texto: Una entrevista, de aproximadamente tres minutos, a un pescador hablando de su trabajo.

Actividad: El alumno debe seleccionar una respuesta para cada pregunta. Éstas pueden guardar relación con algún aspecto específico del texto, con una idea general o deberán deducir la respuesta por el contexto.

Número de preguntas: Siete.

4.2.2.5. Expresión oral (*Speaking*)

Objetivo: Los alumnos deberán demostrar, en un contexto amistoso pero controlado, su capacidad para usar las destrezas orales de la lengua de forma correcta, intercambiando información personal y objetiva y expresando opiniones y actitudes.

Formato: La prueba consta de cuatro partes. Los alumnos serán examinados de dos en dos. Durante la misma, se harán preguntas individualmente a los alumnos, se mantendrán monólogos y diálogos, unas veces sólo entre los alumnos, otras en las que también participará el profesor.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Con el fin de estimular y guiar la interacción entre los participantes, se usará material gráfico, tipo dibujos y fotografías.

Duración: Aproximadamente catorce minutos.

Evaluación de la prueba: Se realizará una evaluación individual y global de la intervención de cada alumno. Los aspectos a evaluar en esta prueba son:

- Gramática y vocabulario.
- Control del discurso.
- Pronunciación.
- Interacción.

Cada uno de estos aspectos será valorado sobre 10. El total de la prueba se transformará en 40 puntos.

La calificación obtenida dependerá tanto de los aspectos a evaluar en cada una de las partes como de los recogidos en la siguiente tabla:

Gramática y vocabulario (Exactitud y uso apropiado)	<ul style="list-style-type: none">• Usar estructuras gramaticales y vocabulario con precisión, sin hacer pausas continuas para pensar en la palabra o en la estructura que debe usar.
Control del discurso (Variedad, coherencia y extensión)	<ul style="list-style-type: none">• Expresar las ideas siendo capaz de mantener un discurso fluido y coherente con variedad de recursos lingüísticos.• Usar estructuras gramaticales y léxico variado para expresar sus opiniones y justificarlas.
Pronunciación (Sonidos individuales y rasgos prosódicos)	<ul style="list-style-type: none">• Pronunciar bien los sonidos tanto individualmente como en la cadena hablada.• Su acento y entonación han de ser apropiados al significado, es decir, se les permitirá un acento que, aun siendo semejante al de su lengua materna, no afecte al significado o impida la comunicación.
Interacción	<ul style="list-style-type: none">• Mantener una conversación intercambiando el papel de hablante – oyente.• Iniciar una conversación, mantenerla y llevarla a fin, respetando el turno de palabra.• Ser coherente con sus ideas pidiendo explicaciones o respondiendo a las que se les formulen.• Mantener una velocidad y ritmo adecuado para la interacción.• Usar un lenguaje funcional y estratégico para mantener o modificar la interacción.

Para evaluar cada uno de los aspectos anteriores, establecemos los siguientes niveles:

- Nivel 5: Valoración muy positiva. (Sobresaliente: 9 ó 10)
- Nivel 4: Valoración positiva. (Notable: 7 ó 8)
- Nivel 3: Valoración satisfactoria. (Aprobado: 5 ó 6)
- Nivel 2: Valoración no satisfactoria. (Suspenso: 4 ó 3)
- Nivel 1: Valoración negativa. (Suspenso: 2 ó 1)
- Nivel 0: Imposible valorar. (Suspenso: 0)

La diferencia entre, por ejemplo, el aprobado 5 y el aprobado 6 dependerá de la actitud del alumno en su exposición oral, es decir, de aspectos tales como su disposición a efectuar las tareas, tono de voz, claridad y audibilidad.

El mínimo necesario para aprobar será el correspondiente al nivel 3 que se corresponde con los siguientes criterios:

- Es capaz de mantener una conversación en una situación familiar.
 - Aunque con algunos errores, su nivel de gramática y vocabulario es suficiente para desarrollar la tarea.
-

- La mayoría de las veces expresa sus ideas con coherencia.
- Se le entiende bien y los fallos no afectan el significado.
- Su lenguaje es fluido pero, a veces, requiere cierta ayuda.
- Capaz de interactuar con otros aunque su ritmo, a veces, es lento.

Recogemos a continuación los datos específicos de cada una de estas cuatro partes que conforman la prueba de expresión oral.

Primera parte

Objetivo: Dar información personal sobre hechos presentes, experiencias pasadas, planes de futuro y actividades de tiempo libre.

Formato: Entrevista sobre aspectos personales.

Tipo de interacción: El profesor realiza preguntas concretas a cada uno de los alumnos y estos responden a las mismas. Aunque los alumnos no tengan que hablar uno con otro, pueden hacerlo si lo desean.

Material: En esta parte no se necesita material complementario, sólo instrucciones orales.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Duración: Tres minutos.

Aspectos a evaluar:

- Corrección en sus respuestas.
- Extensión de sus respuestas.

Segunda parte

Objetivo: Mostrar capacidad para organizar las ideas expresándose coherentemente y con un lenguaje apropiado.

Formato: Monólogo corto, por parte de cada uno de los alumnos, tratando de describir dos fotografías, comparándolas, comentándolas y dando una opinión personal sobre las mismas.

Tipo de interacción: El profesor asigna una tarea individual a cada uno de los alumnos y éstos han de contestar de forma individual y por turno. No podrán ser interrumpidos mientras hablan. Sin embargo, sí deben prestar atención porque, a continuación, se les pedirá un breve comentario sobre lo dicho por el compañero.

Material: Instrucciones orales y material visual (fotografías).

Duración: Cuatro minutos.

Aspectos a evaluar:

- Capacidad para mantener un monólogo corto.
- Coherencia en su discurso.
- Organización de ideas.
- Uso apropiado del lenguaje.
- Claridad en su mensaje.

Tercera parte

Objetivo: Mostrar su nivel lingüístico al interactuar con otros.

Formato: Diálogo con el compañero intercambiando información, sugiriendo y contrastando opiniones o ideas, mostrando acuerdo o desacuerdo y justificando sus palabras.

Tipo de interacción: El profesor asigna una tarea a los dos alumnos para que éstos dialoguen entre ellos.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Material: Instrucciones orales y material visual (dibujos).

Duración: Tres minutos.

Aspectos a evaluar:

- Iniciar una conversación.
- Mantener una conversación.
- Control del turno de palabra.
- Respuesta apropiada al compañero.
- Petición de explicaciones o aclaraciones.

Cuarta parte

Objetivo: Mostrar su nivel lingüístico interactuando con otros, controlando el discurso y exponiendo sus ideas sobre un tema concreto de forma coherente.

Formato: Conversación con el compañero y con el profesor, intercambiando información sobre situaciones cotidianas sugiriendo y contrastando

opiniones o ideas, mostrando acuerdo o desacuerdo y justificando sus palabras.

Tipo de interacción: El profesor mantiene una conversación con los dos alumnos a la vez, procurando que también interactúen entre ellos. Se iniciará con unas preguntas que inicia el profesor con el fin de animar a los alumnos a hablar sobre el tema elegido.

Material: No se necesita material complementario, sólo instrucciones orales y un tema sobre el que hablar.

Duración: Cuatro minutos.

Aspectos a evaluar:

- Mantener una conversación.
- Control del turno de palabra.
- Expresión de una opinión personal sobre un tema específico.
- Coherencia en su discurso.
- Uso apropiado y correcto del lenguaje.

4.3. Validez y fiabilidad

El hecho de utilizar como instrumento de esta investigación una prueba avalada por organismos reconocidos internacionalmente, como son *ALTE (Association of Language Testers in Europe)* y *UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate)*, hace que ésta ya sea válida y fiable.

A pesar de ello, recogeremos la corroboración estadística de estos conceptos mediante los procedimientos más usuales:

Validez: análisis factorial confirmatorio, fijando un número de componentes similar al de las dimensiones del instrumento. Con éste obtendremos confirmación empírica de la validez de constructo.

Fiabilidad: para su análisis utilizaremos el modelo Alpha de Crombach.

4.4. Estudio estadístico

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizará el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) para Windows (versión 10.0).

Los estadísticos utilizados en el análisis son los siguientes:

a) Estadísticos descriptivos básicos: Son los más elementales. Los utilizaremos para obtener una idea global y fácilmente comprensible de los resultados. Se complementan con gráficos de barras, sencillos y agrupados. Entre ellos:

- **Frecuencia:** Número de veces que aparece un caso o respuesta.
- **Porcentaje:** Es la frecuencia dividida entre el número total de casos y multiplicada por 100.
- **Porcentaje válido:** Porcentaje de casos válidos. En nuestro estudio es siempre igual al porcentaje puesto que no existen casos perdidos.
- **Porcentaje acumulado:** Es la suma de los porcentajes de las categorías de respuesta consideradas.
- **Tablas de contingencia:** Es una tabla cartesiana en la que se muestran las frecuencias (y en su caso porcentajes por fila y columna) de cada par de categorías de respuesta de dos variables cruzadas.

b) Estadísticos de tendencia (central): Nos servirán para unificar en un solo valor los resultados totales de cada variable.

- **Media** (Utilizaremos la media aritmética): Es la suma de los valores de cada caso divididos entre el total de casos.
 - **Mediana:** Ordenados los casos de menor a mayor según su valor, la mediana (equivalente al segundo cuartil o percentil 50) es el valor correspondiente al caso que se quede justo en la mitad, con tantos valores por encima como por debajo.
- c) **Estadísticos de contraste:** Serán estadísticos fundamentales en nuestro análisis. Con ellos determinaremos si las posibles diferencias en los resultados al comparar una variable en función de otra son o no estadísticamente significativas. Utilizaremos niveles de confianza del 95%.
- **Prueba T:** Es un estadístico de contraste paramétrico para comparar puntuaciones medias de dos grupos distintos. Si “sig” es menor que 0,05 existirán diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones comparadas.
 - **Chi-cuadrado de Pearson:** Es un estadístico de contraste para cruces de variables “nominal x nominal”. Si “sig” es menor que 0,05 existirán diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias comparadas.
 - **Phi de Cramer:** Es un estadístico de contraste para cruces de variables “nominal x nominal”, derivado de la Chi-cuadrado de Pearson y recomendado por la bibliografía para tablas de
-

contingencia 2x2. Si “sig” es menor que 0,05 existirán diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias comparadas.

d) Estadísticos de distribución: Nos servirán para determinar las características de la distribución de las puntuaciones. Esto será determinante a la hora de decidir qué estadísticos de contraste utilizar: si podemos asumir que la distribución es similar a la distribución normal (o a la distribución “t de student” cuando el número de casos es muy pequeño) utilizaremos estadísticos paramétricos; en caso contrario, optaríamos por la transformación de los resultados mediante la función adecuada o por estadísticos no paramétricos. Se complementan con histogramas de frecuencias y diagramas de caja.

- **Desviación típica:** Se define como el sumatorio de la diferencia entre el valor de cada caso y la media, dividido por el número total de casos. Es el principal estadístico para determinar la variabilidad de una distribución.
- **Varianza:** Es el cuadrado de la desviación típica. Su utilidad es la misma que la de ésta y según el contexto utilizaremos una u otra.
- **Mínimo:** Es el valor mínimo de la relación de respuestas.
- **Máximo:** Es el valor máximo de la relación de respuestas.
- **Rango:** Es la diferencia entre el máximo y el mínimo.

- **Cuartiles:** Se definen de la misma forma que la mediana para la cuarta parte, mitad y tres cuartas partes de la relación de respuestas. Así tenemos: primer cuartil (percentil 25), segundo cuartil (percentil 50 o mediana) y tercer cuartil (percentil 75).
- **Amplitud intercuartil:** Es la diferencia entre el segundo y el tercer cuartil.
- **Asimetría:** También llamada sesgo. Es un parámetro de la curva normal. Coloquialmente, indica si tiende hacia la izquierda o hacia la derecha.
- **Curtosis:** Es un parámetro de la curva normal. Se refiere a la inclinación de la misma.
- **Error típico:** Aplicado a un parámetro cualquiera, es el cociente entre la desviación típica de ese parámetro y el número total de casos.
- **Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Sminov:** Es un estadístico que determina la normalidad de una distribución. Lo interpretaremos según el valor “sig”, aunque en este caso el punto crítico estará en 0,2.
- **Prueba de homocedasticidad de Levene:** Es un estadístico que determina la homocedasticidad (equivalencia o igualdad de las varianzas) de una distribución. Lo utilizaremos como complemento a las pruebas T en los casos en que los valores “sig”, asumiendo o no

varianzas iguales, se encuentren uno por encima y otro por debajo del valor crítico 0,05. Si “sig” (de Levene) es mayor que 0,05 asumiremos varianzas iguales.

e) **Análisis factorial:** Es un complejo conjunto de pruebas que tiene por objeto obtener una serie de agrupaciones de variables de comportamiento parecido o similar. Puede tener carácter confirmatorio (cuando conocemos a priori el número y composición de las agrupaciones -componentes-) o exploratorio (cuando no lo conocemos o consideramos que no ha de coincidir necesariamente con las partes o dimensiones previamente establecidas). De los muchos estadísticos asociados a un análisis factorial, emplearemos principalmente los tres siguientes:

- **Medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):** Es un estadístico que nos determina la adecuación de nuestra muestra para la realización de un análisis factorial. Oscila entre 0 y 1; se considera aceptable a partir de 0,5.
- **Prueba de esfericidad de Barlett:** Determina si es posible rotar la matriz de componentes y, por tanto, es factible el análisis factorial. Si el valor “sig” obtenido en la Chi-cuadrado es menor que 0,05 la rotación es posible.
- **Matriz de componentes rotados:** Es el conjunto de componentes obtenidas. Para determinar las variables que los definen se suelen

tener en cuenta aquéllas que presentan coeficientes de valor más alto. Nosotros consideraremos las de valor mayor que 0,4.

5. Resultados

Los resultados del estudio estadístico de los datos de la investigación han sido organizados en los bloques que exponemos a continuación:

- Estudio de las variables independientes y dependientes de la investigación para obtener resultados sobre las características de la muestra objeto de estudio y determinar sus condiciones estadísticas de distribución e independencia entre variables.
- Estudio de la competencia lingüística global. Para ello, relacionaremos las variables independientes con las dependientes.
- Resultados pormenorizados de la competencia lingüística. En este apartado trataremos de analizar con mayor exactitud las diferencias entre la competencia lingüística inicial y la final de los alumnos basándonos en los indicadores de cada una de las variables.
- Análisis factorial.
- Validez y fiabilidad.

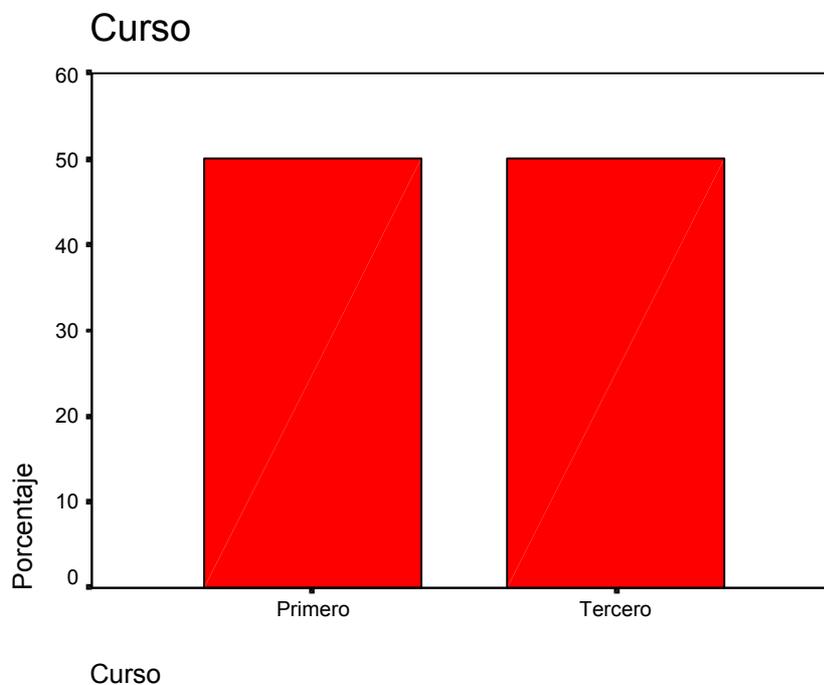
5.1. Estudio de variables independientes

5.1.1. Curso

El estudio se basa en 66 estudiantes de primero que, posteriormente vuelven a realizar la prueba en tercero, lo que a efectos estadísticos supone 132 casos; obviamente, la mitad corresponde a cada curso.

Curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Primero	66	50,0	50,0	50,0
	Tercero	66	50,0	50,0	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

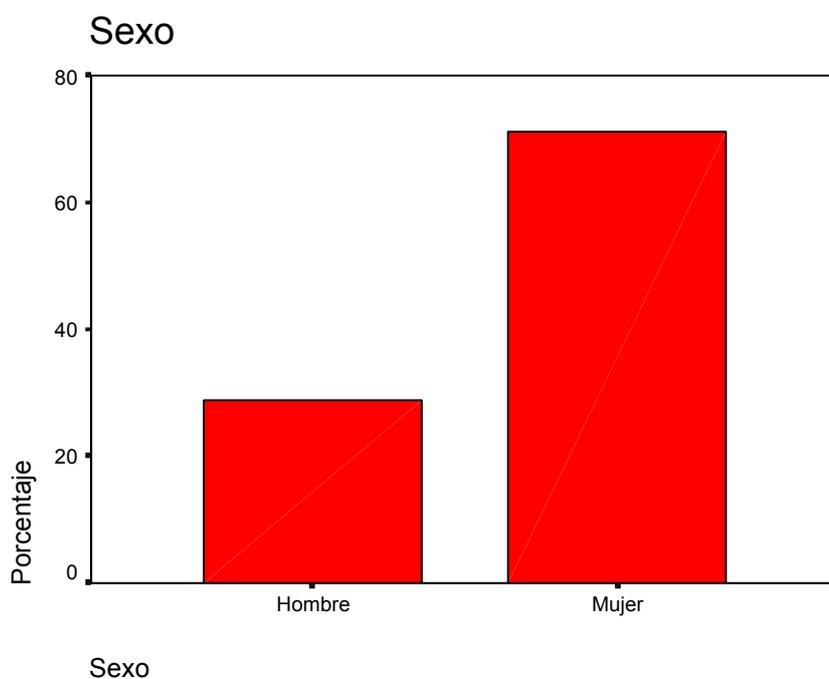


5.1.2. Sexo

El 71,2% de la muestra son mujeres, mientras que el 28,8% son hombres.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	38	28,8	28,8	28,8
	Mujer	94	71,2	71,2	100,0
	Total	132	100,0	100,0	

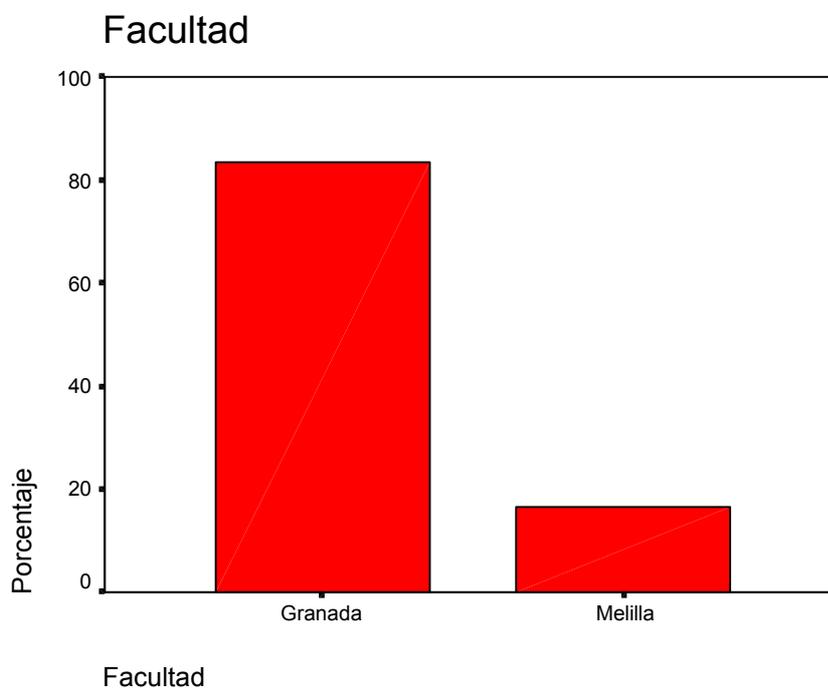


5.1.3. Facultad

El 83,3% de los integrantes de la muestra son alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, mientras que el 16,7% lo son de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.

Facultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Granada	110	83,3	83,3	83,3
	Melilla	22	16,7	16,7	100,0
	Total	132	100,0	100,0	



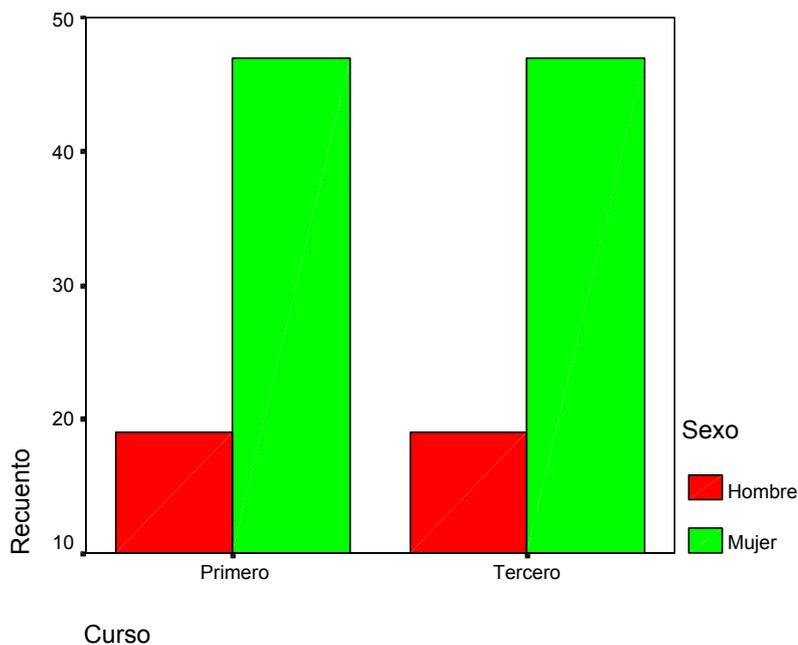
5.1.4. Distribución por sexo y Facultad de cada curso

Como puede deducirse de lo anterior, la distribución por sexo y Facultad no varía respecto a los porcentajes globales al tratarse de los mismos alumnos. Por ello tampoco tiene sentido el cálculo de estadístico de contraste: la propia estructura de la muestra anula la posibilidad de relación estadísticamente significativa entre el curso y el sexo o Facultad.

5.1.4.1. Sexo

Tabla de contingencia

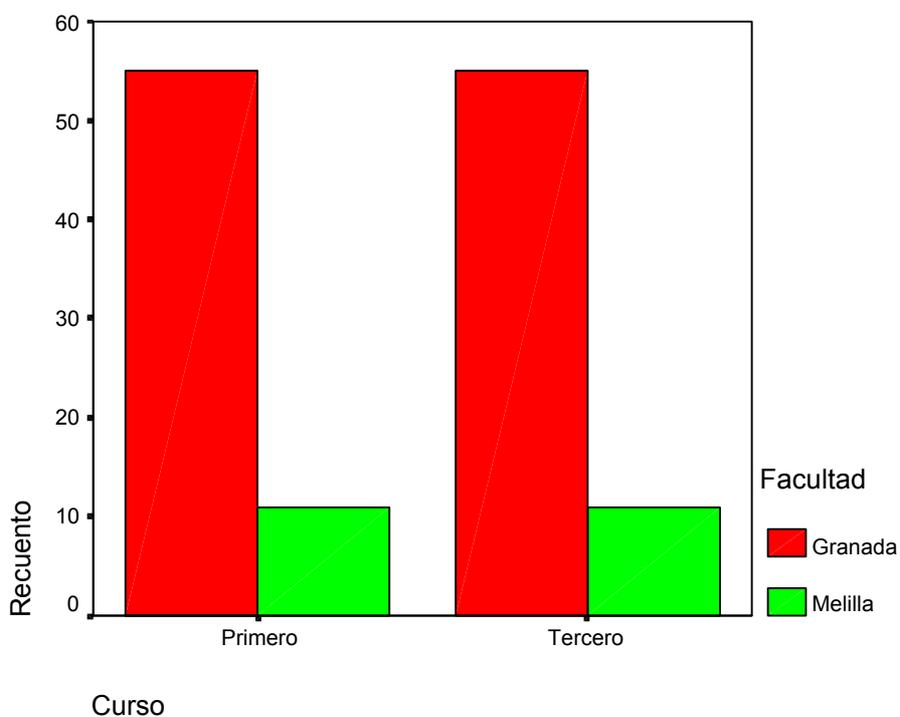
			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Curso	Primero	Recuento	19	47	66
		% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%
		% de Sexo	50,0%	50,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	19	47	66
		% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%
		% de Sexo	50,0%	50,0%	50,0%
Total	Recuento	38	94	132	
	% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%	
	% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	



5.1.4.2. Facultad

Tabla de contingencia

			Facultad		Total
			Granada	Melilla	
Curso	Primero	Recuento	55	11	66
		% de Curso	83,3%	16,7%	100,0%
		% de Facultad	50,0%	50,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	55	11	66
		% de Curso	83,3%	16,7%	100,0%
		% de Facultad	50,0%	50,0%	50,0%
Total	Recuento	110	22	132	
	% de Curso	83,3%	16,7%	100,0%	
	% de Facultad	100,0%	100,0%	100,0%	



5.1.5. Distribución de sexo según Facultad

En Granada, el 30,9% son hombres mientras que el 69,1% son mujeres. En Melilla son hombres un 18,2% y mujeres el 81,8%. No hay relación estadísticamente significativa entre estas dos variables, tal y como demuestra la prueba de contraste utilizada (Phi de Cramer).

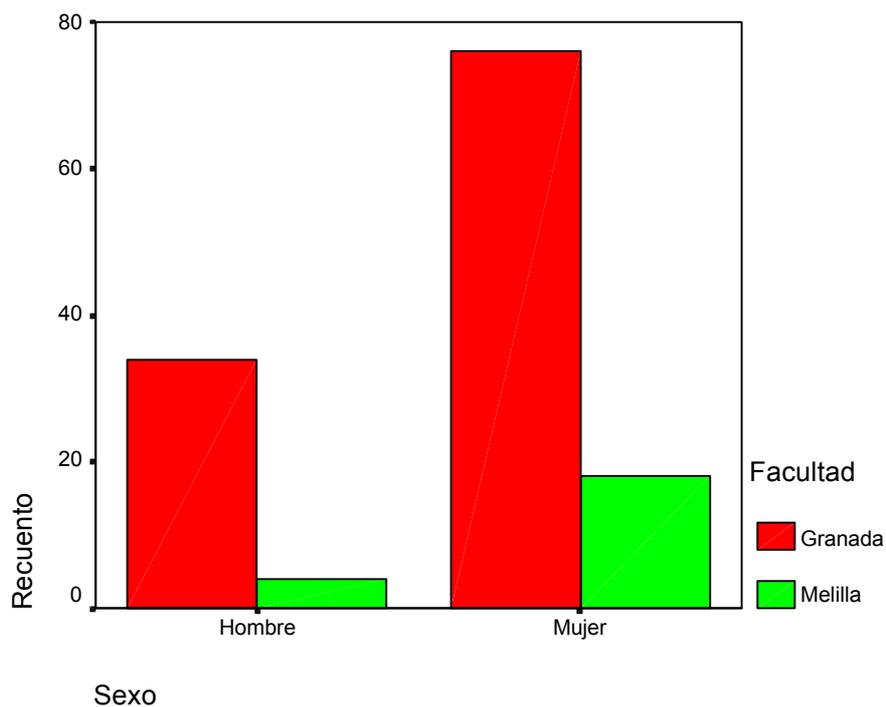
Tabla de contingencia Sexo * Facultad

			Facultad		Total
			Granada	Melilla	
Sexo	Hombre	Recuento	34	4	38
		% de Sexo	89,5%	10,5%	100,0%
		% de Facultad	30,9%	18,2%	28,8%
Sexo	Mujer	Recuento	76	18	94
		% de Sexo	80,9%	19,1%	100,0%
		% de Facultad	69,1%	81,8%	71,2%
Total		Recuento	110	22	132
		% de Sexo	83,3%	16,7%	100,0%
		% de Facultad	100,0%	100,0%	100,0%

Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,105	,229
	V de Cramer	,105	,229
N de casos válidos		132	

- a. No asumiendo la hipótesis nula.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.



5.1.6. Conclusión al estudio de variables independientes

Por el análisis de la muestra, podemos confirmar que las variables independientes del estudio (curso, sexo y facultad) son también independientes entre ellas, lo cual resulta óptimo, ya que no aparecen relaciones entre las mismas que puedan influir sobre los resultados.

5.1.7. Pruebas de normalidad de la distribución de los resultados obtenidos

A continuación procederemos a determinar la normalidad de la distribución de las puntuaciones obtenidas, con el objetivo de establecer la utilización de pruebas paramétricas o no paramétricas en los contrastes.

Centraremos el estudio en las puntuaciones obtenidas en cada una de las cinco partes que componen la prueba que hemos utilizado como instrumento para la obtención de datos y en los resultados totales de la misma:

- Comprensión escrita (*Reading*).
 - Expresión escrita (*Writing*).
 - Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*).
 - Comprensión oral (*Listening*).
 - Expresión oral (*Speaking*).
-

- Resultados totales de la prueba.

En el análisis estadístico, por razones de espacio y de facilidad de lectura, hemos simplificado la expresión de cada uno de estas partes, que se corresponden con las variables dependientes, a su denominación en lengua inglesa. De igual modo, cuando hagamos referencia al curso primero o tercero, nos estaremos refiriendo a la competencia lingüística inicial y final.

En este análisis utilizaremos tanto pruebas estadísticas como gráficas:

1. Pruebas estadísticas:

- Descriptivos básicos (media, mediana, varianza, desviación típica, mínimo, máximo, cuartiles, asimetría y curtosis).
- Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Sminov (la alternativa más usada en la actualidad al tradicional contraste de Liliefors).

2. Pruebas gráficas:

- Histogramas de frecuencias con curva normal.
 - Diagramas de caja.
-

5.1.7.1. Variable dependiente *Reading* (Comprensión escrita)

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso		Estadístico	Error t.p.		
Reading	Primero	Media	4,3526	,1727	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior		4,0077
		Límite superior	4,6976		
		Media recortada al 5%	4,2877		
		Mediana	4,1818		
		Varianza	1,969		
		Desv. t.p.	1,4032		
		Mínimo	1,82		
		Máximo	8,18		
		Rango	6,36		
		Amplitud intercuartil	1,6818		
		Asimetría	,720		,295
		Curtosis	,277		,582
			Tercero		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior			7,1354	
Límite superior	7,7462				
Media recortada al 5%	7,4414				
Mediana	7,2727				
Varianza	1,543				
Desv. t.p.	1,2423				
Mínimo	5,09				
Máximo	10,00				
Rango	4,91				
Amplitud intercuartil	2,0000				
Asimetría	,033			,295	
Curtosis	-,738			,582	

Pruebas de normalidad

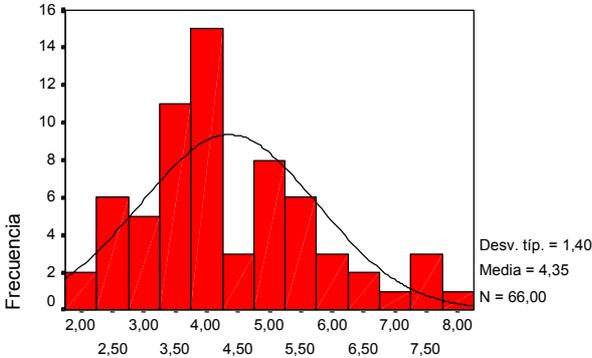
Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Reading			
Primero	,139	66	,003
Tercero	,089	66	,200*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

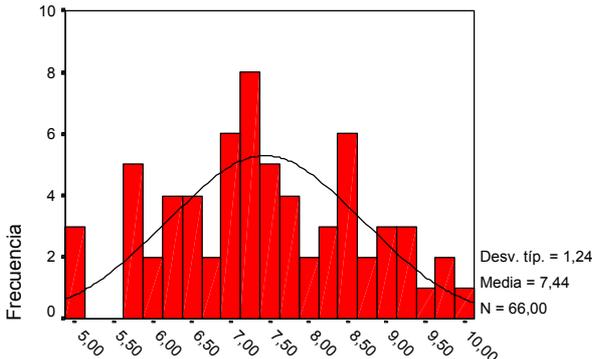
Para CURSO= Primero



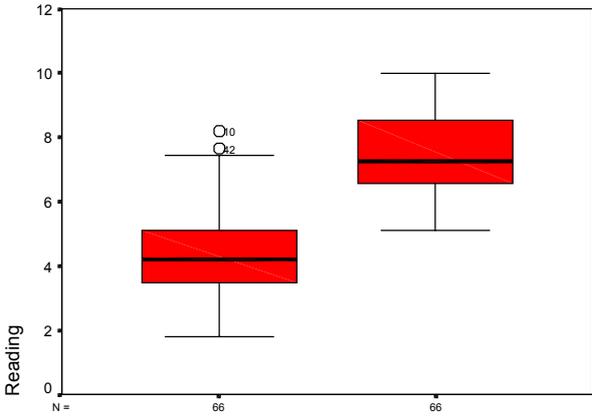
Reading

Histograma

Para CURSO= Tercero



Reading



Curso

2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Reading (sobre 10)	Hombre	Media	4,8804	,4033	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	4,0331		
		Límite inferior			
		Límite superior	5,7276		
		Media recortada al 5%	4,8267		
		Mediana	4,9091		
		Varianza	3,090		
		Desv. típ.	1,7579		
		Mínimo	2,55		
		Máximo	8,18		
		Rango	5,64		
		Amplitud intercuartil	3,4545		
		Asimetría	,493		,524
		Curtosis	-,869		1,014
			Mujer		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	3,7904				
Límite inferior					
Límite superior	4,4881				
Media recortada al 5%	4,1044				
Mediana	4,0000				
Varianza	1,412				
Desv. típ.	1,1882				
Mínimo	1,82				
Máximo	7,45				
Rango	5,64				
Amplitud intercuartil	1,4545				
Asimetría	,452			,347	
Curtosis	,254			,681	

Pruebas de normalidad

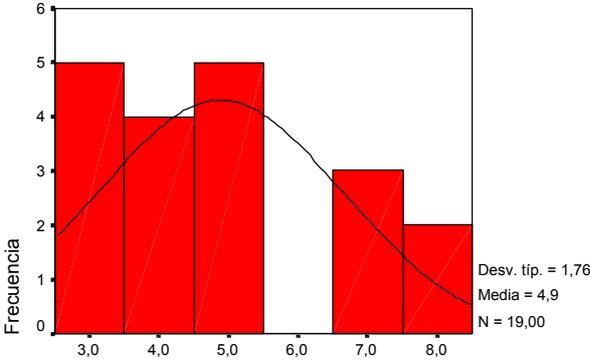
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reading (sobre 10) Hombre	,137	19	,200*	,926	19	,192
Mujer	,124	47	,068	,973	47	,482

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

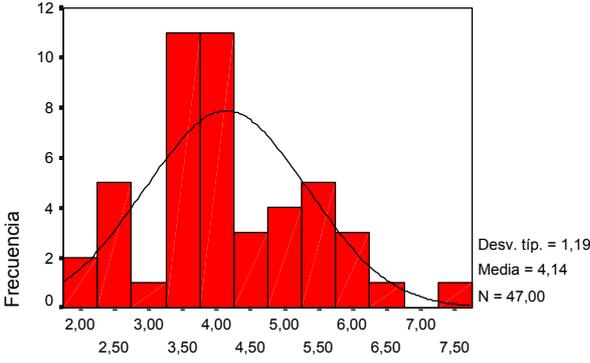
Para SEXO= Hombre



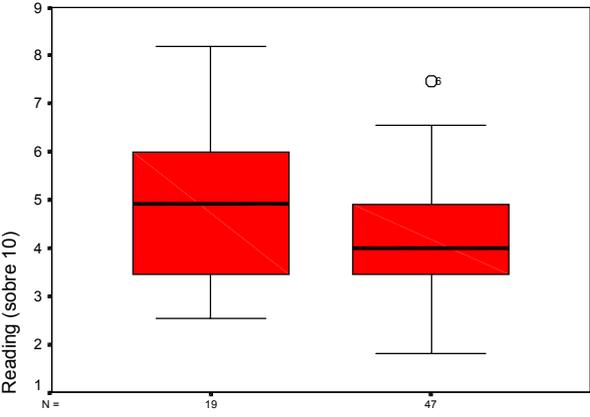
Reading (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Reading (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error tít.		
Reading (sobre 10)	Hombre	Media	6,8995	,3033	
		Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	6,2612		
		Límite superior	7,5378		
		Media recortada al 5%	6,8480		
		Mediana	7,2727		
		Varianza	1,754		
		Desv. tít.	1,3243		
		Mínimo	5,09		
		Máximo	9,64		
		Rango	4,55		
		Amplitud intercuartil	2,0000		
		Asimetría	,243		,524
		Curtosis	-,630		1,014
	Mujer	Mujer	Media		7,6596
		Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	7,3216		
		Límite superior	7,9975		
		Media recortada al 5%	7,6521		
		Mediana	7,4545		
		Varianza	1,325		
		Desv. tít.	1,1509		
		Mínimo	5,64		
		Máximo	10,00		
		Rango	4,36		
		Amplitud intercuartil	1,8182		
		Asimetría	,129	,347	
		Curtosis	-,942	,681	

Pruebas de normalidad

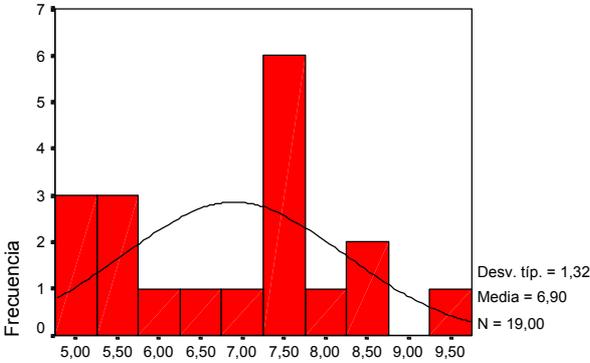
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reading (sobre 10) Hombre	,146	19	,200*	,946	19	,383
Mujer	,113	47	,175	,957	47	,152

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

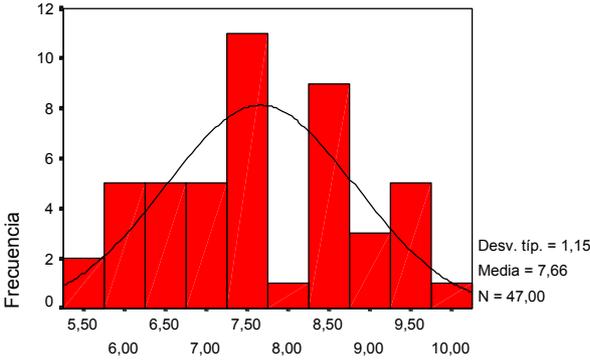
Para SEXO= Hombre



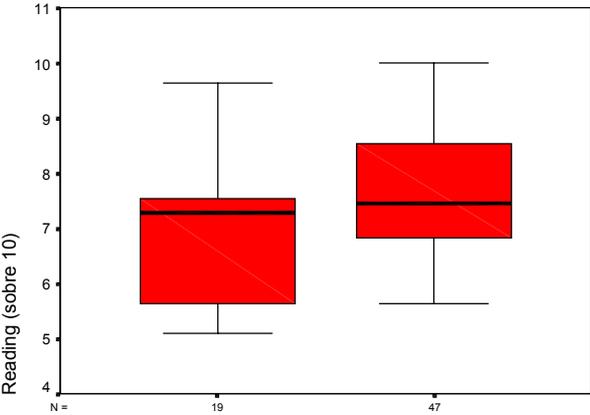
Reading (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Reading (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.		
Reading (sobre 10)	Granada	Media	4,3471	,2020	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,9421		
		Límite inferior			
		Límite superior	4,7521		
		Media recortada al 5%	4,2810		
		Mediana	4,0000		
		Varianza	2,245		
		Desv. típ.	1,4982		
		Mínimo	1,82		
		Máximo	8,18		
		Rango	6,36		
		Amplitud intercuartil	1,6364		
		Asimetría	,703		,322
		Curtosis	,027		,634
			Melilla		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	3,8272				
Límite inferior					
Límite superior	4,9331				
Media recortada al 5%	4,3517				
Mediana	4,1818				
Varianza	,677				
Desv. típ.	,8230				
Mínimo	3,45				
Máximo	5,82				
Rango	2,36				
Amplitud intercuartil	1,4545				
Asimetría	,837			,661	
Curtosis	-,572			1,279	

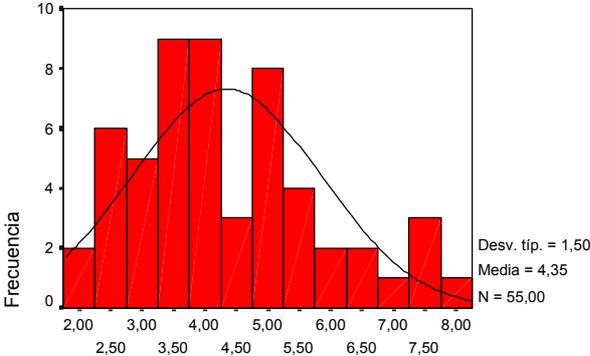
Pruebas de normalidad

Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reading (sobre 10) Granada	,108	55	,169			
Melilla	,322	11	,002	,854	11	,057

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

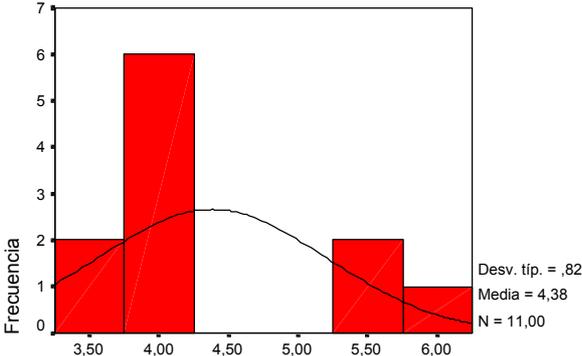
Para FACULTAD= Granada



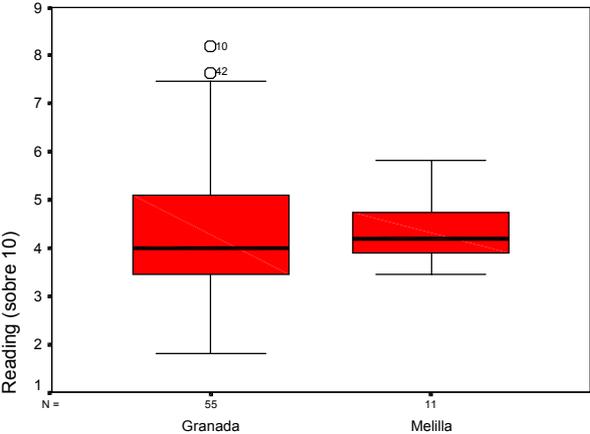
Reading (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Reading (sobre 10)



Facultad

3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.		
Reading (sobre 10)	Granada	Media	7,5438	,1719	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	7,1992		
		Límite inferior			
		Límite superior	7,8884		
		Media recortada al 5%	7,5565		
		Mediana	7,4545		
		Varianza	1,625		
		Desv. típ.	1,2746		
		Mínimo	5,09		
		Máximo	10,00		
		Rango	4,91		
		Amplitud intercuartil	2,0000		
		Asimetría	-,081		,322
		Curtosis	-,746		,634
			Melilla		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	6,2852				
Límite inferior					
Límite superior	7,5661				
Media recortada al 5%	6,9174				
Mediana	6,9091				
Varianza	,909				
Desv. típ.	,9533				
Mínimo	5,64				
Máximo	8,36				
Rango	2,73				
Amplitud intercuartil	1,4545				
Asimetría	,156			,661	
Curtosis	-,839			1,279	

Pruebas de normalidad

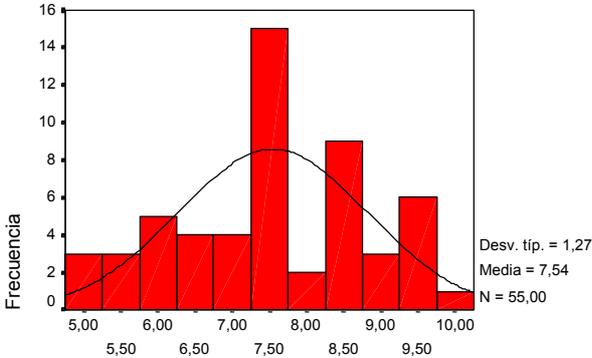
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Reading (sobre 10) Granada	,111	55	,087			
Melilla	,116	11	,200*	,939	11	,495

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

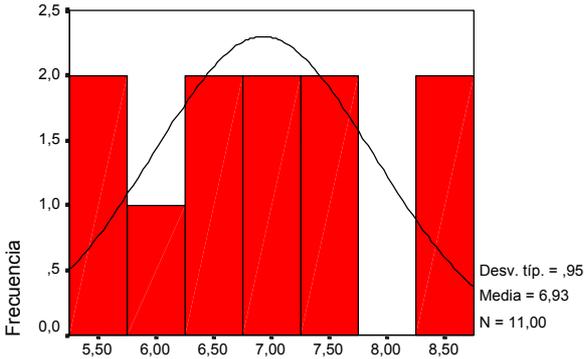
Para FACULTAD= Granada



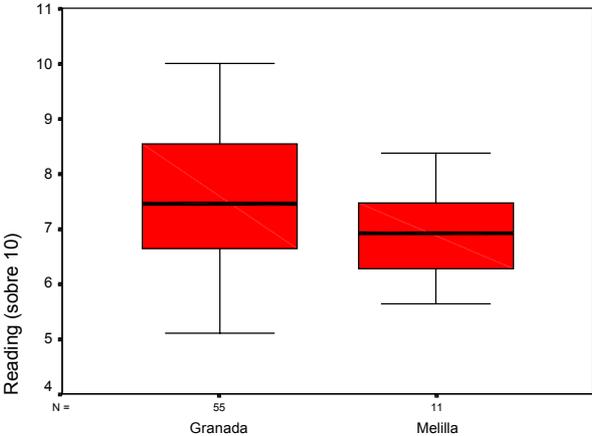
Reading (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Reading (sobre 10)



Facultad

5.1.7.2. Variable dependiente *Writing* (Expresión escrita)

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso		Estadístico	Error típ.		
Writing	Primero	Media	4,2773	,2099	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,8581		
		Límite inferior	4,6965		
		Límite superior	4,2150		
		Media recortada al 5%	4,0000		
		Mediana	2,908		
		Varianza	1,7052		
		Desv. típ.	1,30		
		Mínimo	9,00		
		Máximo	7,70		
		Rango	2,1000		
		Amplitud intercuartil	,615		,295
		Asimetría	,087		,582
		Curtosis			
Tercero	Tercero	Media	7,5758	,1640	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	7,2483		
		Límite inferior	7,9032		
		Límite superior	7,6603		
		Media recortada al 5%	7,4000		
		Mediana	1,774		
		Varianza	1,3321		
		Desv. típ.	2,60		
		Mínimo	9,80		
		Máximo	7,20		
		Rango	1,4000		
		Amplitud intercuartil	-1,102		,295
		Asimetría	2,209		,582
		Curtosis			

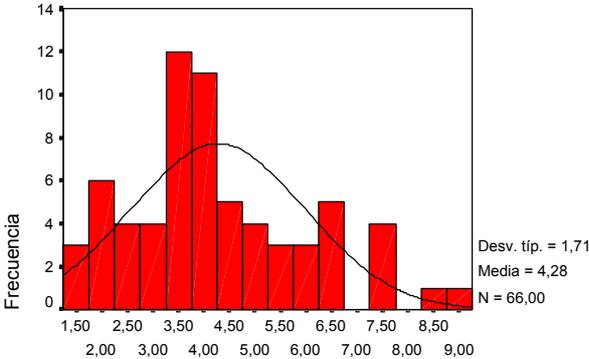
Pruebas de normalidad

Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Writing			
Primero	,124	66	,013
Tercero	,148	66	,001

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

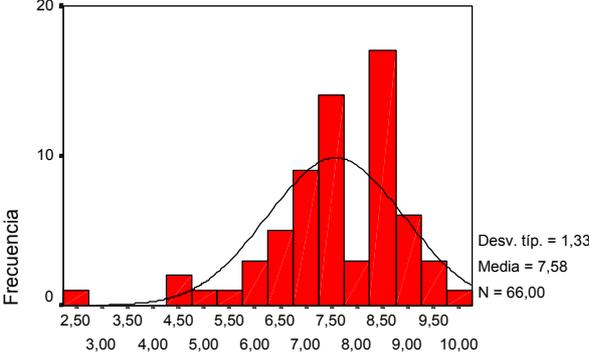
Para CURSO= Primero



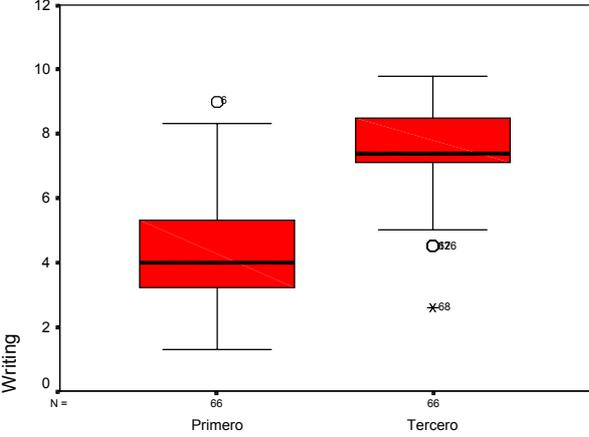
Writing

Histograma

Para CURSO= Tercero



Writing



Curso

2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Writing (sobre 10)	Hombre	Media	4,6158	,4639	
		Intervalo de confianza para la media al 95%			
		Límite inferior	3,6411		
		Límite superior	5,5904		
		Media recortada al 5%	4,5675		
		Mediana	4,2000		
		Varianza	4,089		
		Desv. típ.	2,0222		
		Mínimo	1,80		
		Máximo	8,30		
		Rango	6,50		
		Amplitud intercuartil	3,4000		
		Asimetría	,419		,524
		Curtosis	-1,089		1,014
	Mujer	Media	4,1404	,2279	
		Intervalo de confianza para la media al 95%			
		Límite inferior	3,6816		
		Límite superior	4,5993		
		Media recortada al 5%	4,0787		
		Mediana	3,8000		
		Varianza	2,442		
		Desv. típ.	1,5627		
		Mínimo	1,30		
		Máximo	9,00		
		Rango	7,70		
		Amplitud intercuartil	1,9000		
		Asimetría	,638		,347
		Curtosis	,960		,681

Pruebas de normalidad

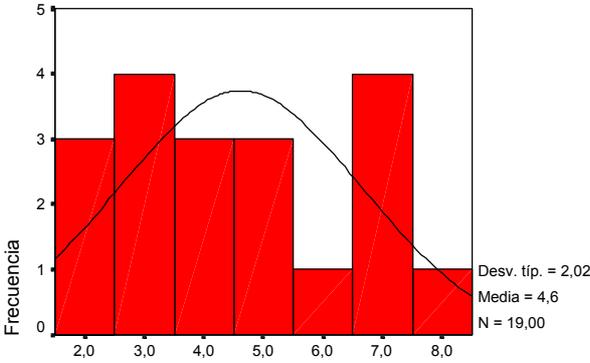
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Writing (sobre 10) Hombre	,154	19	,200*	,927	19	,193
Mujer	,123	47	,072	,967	47	,363

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

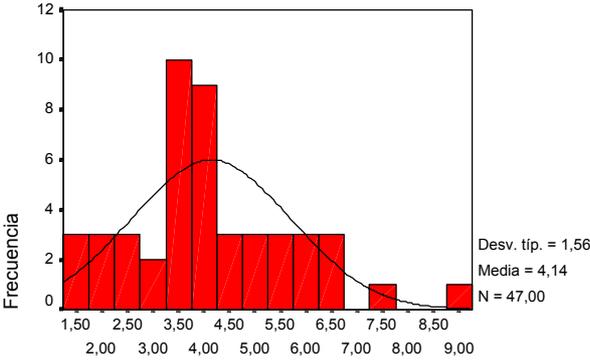
Para SEXO= Hombre



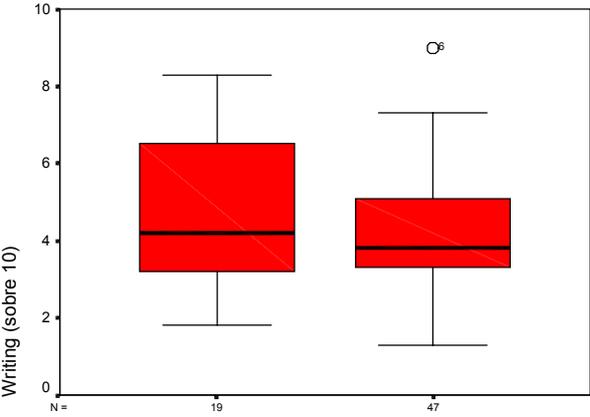
Writing (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Writing (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Writing (sobre 10)	Hombre	Media	7,1632	,3686	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	6,3888		
		Límite inferior			
		Límite superior	7,9375		
		Media recortada al 5%	7,2813		
		Mediana	7,3000		
		Varianza	2,581		
		Desv. típ.	1,6067		
		Mínimo	2,60		
		Máximo	9,60		
		Rango	7,00		
		Amplitud intercuartil	1,2000		
		Asimetría	-1,510		,524
		Curtosis	2,855		1,014
	Mujer	Media	7,7426	,1725	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	7,3953		
		Límite inferior			
		Límite superior	8,0898		
		Media recortada al 5%	7,7819		
		Mediana	8,0000		
		Varianza	1,399		
		Desv. típ.	1,1826		
		Mínimo	4,50		
		Máximo	9,80		
		Rango	5,30		
		Amplitud intercuartil	1,5000		
		Asimetría	-,506		,347
		Curtosis	-,085		,681

Pruebas de normalidad

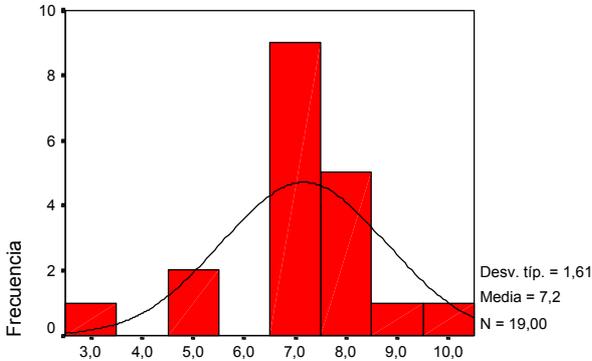
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Writing (sobre 10) Hombre	,274	19	,001	,840	19	,010**
Mujer	,149	47	,010	,956	47	,137

** Este es un límite superior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

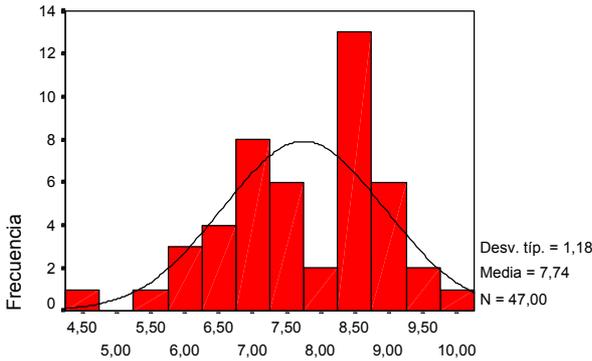
Para SEXO= Hombre



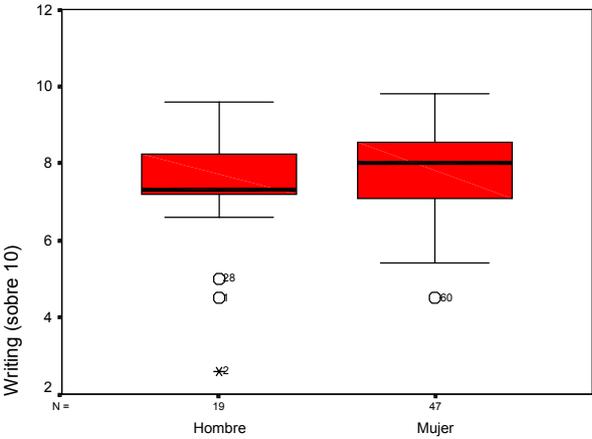
Writing (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Writing (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad	Estadístico	Error típ.	
Writing (sobre 10) Granada	Media	4,2564	,2449
	Intervalo de confianza para la media al 95%	3,7654	
	Límite inferior		
	Límite superior	4,7473	
	Media recortada al 5%	4,1848	
	Mediana	4,0000	
	Varianza	3,298	
	Desv. típ.	1,8161	
	Mínimo	1,30	
	Máximo	9,00	
	Rango	7,70	
	Amplitud intercuartil	2,1000	
	Asimetría	,641	,322
	Curtosis	-,100	,634
Melilla	Media	4,3818	,3127
	Intervalo de confianza para la media al 95%	3,6851	
	Límite inferior		
	Límite superior	5,0786	
	Media recortada al 5%	4,3965	
	Mediana	4,2000	
	Varianza	1,076	
	Desv. típ.	1,0371	
	Mínimo	2,70	
	Máximo	5,80	
	Rango	3,10	
	Amplitud intercuartil	1,7000	
	Asimetría	,017	,661
	Curtosis	-1,211	1,279

Pruebas de normalidad

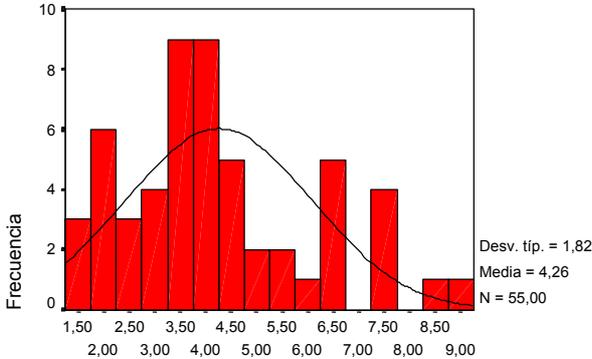
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Writing (sobre 10) Granada	,134	55	,015			
Melilla	,167	11	,200*	,943	11	,535

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

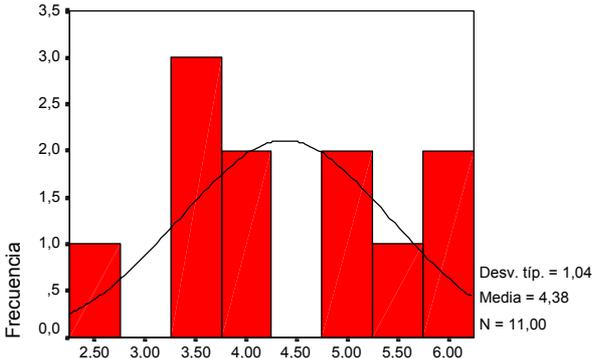
Para FACULTAD= Granada



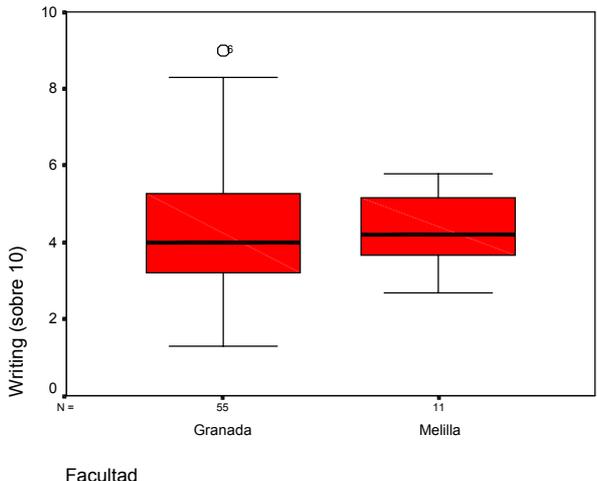
Writing (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Writing (sobre 10)



Facultad

3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad			Estadístico	Error típ.		
Writing (sobre 10)	Granada	Media	7,5764	,1812		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,2131		
			Límite superior	7,9396		
		Media recortada al 5%	7,6616			
		Mediana	7,4000			
		Varianza	1,806			
		Desv. típ.	1,3437			
		Mínimo	2,60			
		Máximo	9,80			
		Rango	7,20			
		Amplitud intercuartil	1,4000			
		Asimetría	-1,102	,322		
		Curtosis	2,536	,634		
			Melilla	Media	7,5727	,4027
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,6754
Límite superior	8,4701					
Media recortada al 5%	7,6641					
Mediana	8,2000					
Varianza	1,784					
Desv. típ.	1,3357					
Mínimo	4,50					
Máximo	9,00					
Rango	4,50					
Amplitud intercuartil	1,9000					
Asimetría	-1,286			,661		
Curtosis	1,566			1,279		

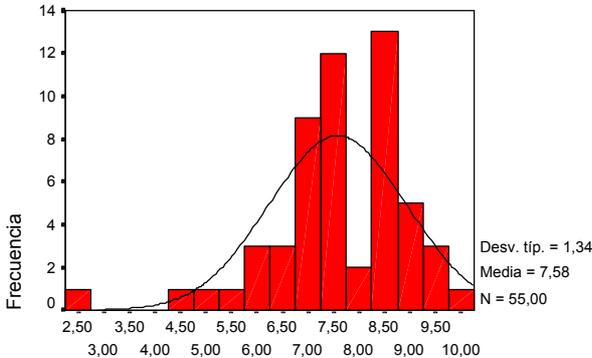
Pruebas de normalidad

Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Writing (sobre 10)	,161	55	,001			
	,226	11	,121	,873	11	,093

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

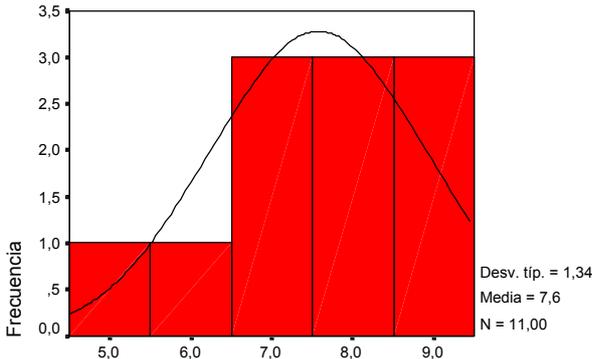
Para FACULTAD= Granada



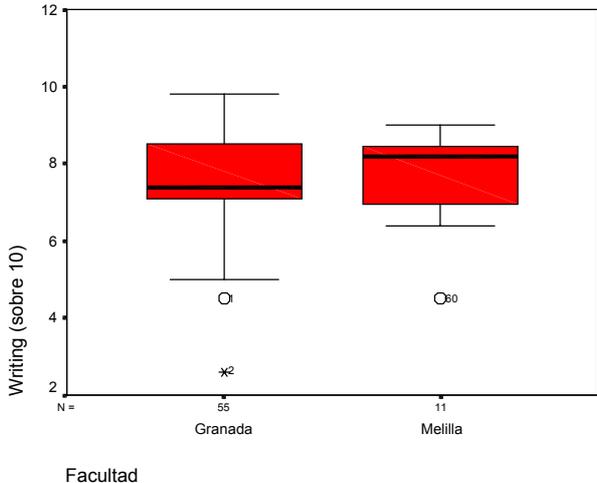
Writing (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Writing (sobre 10)



Facultad

**5.1.7.3. Variable dependiente *Use of English*
(Uso de estructuras gramaticales y léxico)**

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso			Estadístico	Error típ.			
Use of English	Primero	Media	3,1697	,1674			
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	2,8353 3,5041			
		Media recortada al 5%	3,1143				
		Mediana	2,7333				
		Varianza	1,850				
		Desv. típ.	1,3601				
		Mínimo	1,07				
		Máximo	6,40				
		Rango	5,33				
		Amplitud intercuartil	2,2667				
		Asimetría	,563	,295			
		Curtosis	-,493	,582			
		Tercero	Tercero	Media	5,8242	,1722	
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	5,4804 6,1681	
				Media recortada al 5%	5,8079		
Mediana	5,6000						
Varianza	1,957						
Desv. típ.	1,3988						
Mínimo	3,07						
Máximo	8,67						
Rango	5,60						
Amplitud intercuartil	2,1333						
Asimetría	,212			,295			
Curtosis	-,378			,582			

Pruebas de normalidad

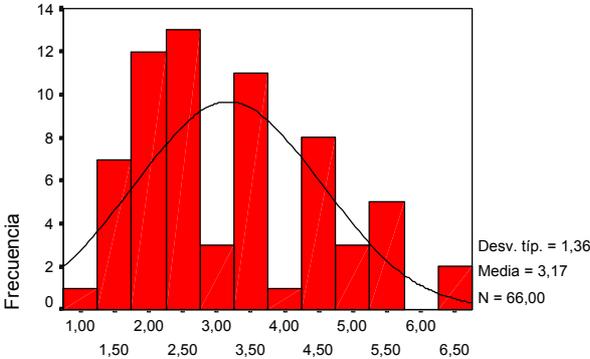
Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Use of English			
Primero	,144	66	,002
Tercero	,094	66	,200*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

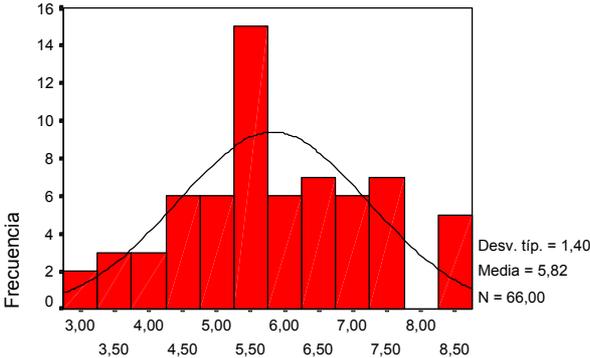
Para CURSO= Primero



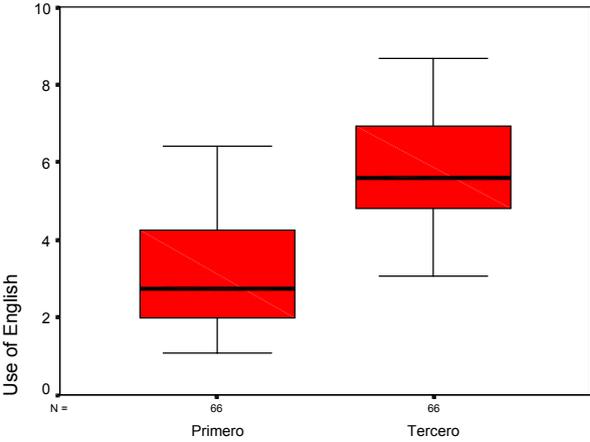
Use of English

Histograma

Para CURSO= Tercero



Use of English



Curso

2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Use of English (sobre 10)	Hombre	Media	3,4035	,3744	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	2,6169		
		Límite inferior	4,1901		
		Límite superior			
		Media recortada al 5%	3,3520		
		Mediana	3,0667		
		Varianza	2,663		
		Desv. típ.	1,6320		
		Mínimo	1,33		
		Máximo	6,40		
		Rango	5,07		
		Amplitud intercuartil	2,8000		
		Asimetría	,567		,524
		Curtosis	-,885		1,014
Mujer	Mujer	Media	3,0752	,1810	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	2,7108		
		Límite inferior	3,4395		
		Límite superior			
		Media recortada al 5%	3,0348		
		Mediana	2,6667		
		Varianza	1,540		
		Desv. típ.	1,2410		
		Mínimo	1,07		
		Máximo	5,73		
		Rango	4,67		
		Amplitud intercuartil	2,2667		
		Asimetría	,425		,347
		Curtosis	-,608		,681

Pruebas de normalidad

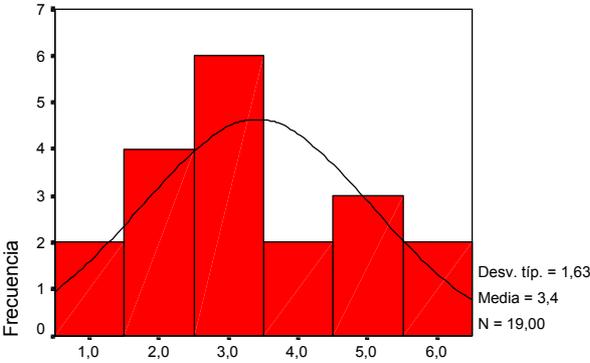
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Use of English (sobre 10) Hombre	,148	19	,200*	,919	19	,116
Mujer	,140	47	,022	,941	47	,035

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

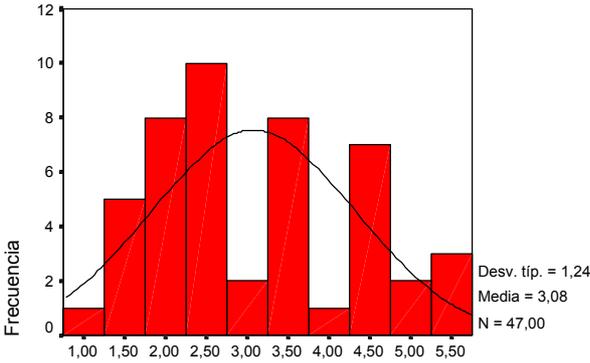
Para SEXO= Hombre



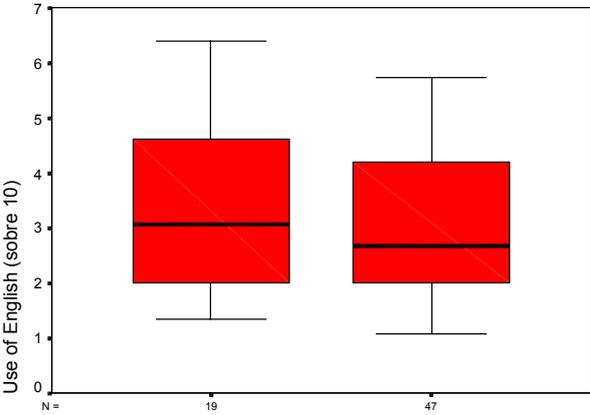
Use of English (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Use of English (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.
Use of English (sobre 10)	Hombre		
	Media	5,5228	,2917
	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Límite inferior	4,9100	
	Límite superior	6,1356	
	Media recortada al 5%	5,5513	
	Mediana	5,4667	
	Varianza	1,616	
	Desv. típ.	1,2714	
	Mínimo	3,07	
	Máximo	7,47	
	Rango	4,40	
	Amplitud intercuartil	2,0000	
	Asimetría	-,046	,524
	Curtosis	-,707	1,014
Mujer	Mujer		
	Media	5,9461	,2104
	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Límite inferior	5,5227	
	Límite superior	6,3695	
	Media recortada al 5%	5,9379	
	Mediana	6,0000	
	Varianza	2,080	
	Desv. típ.	1,4421	
	Mínimo	3,07	
	Máximo	8,67	
	Rango	5,60	
	Amplitud intercuartil	1,8667	
	Asimetría	,226	,347
	Curtosis	-,399	,681

Pruebas de normalidad

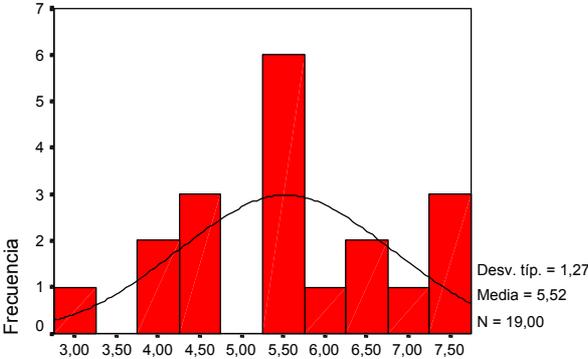
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Use of English (sobre 10)						
Hombre	,125	19	,200*	,957	19	,500
Mujer	,084	47	,200*	,959	47	,192

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

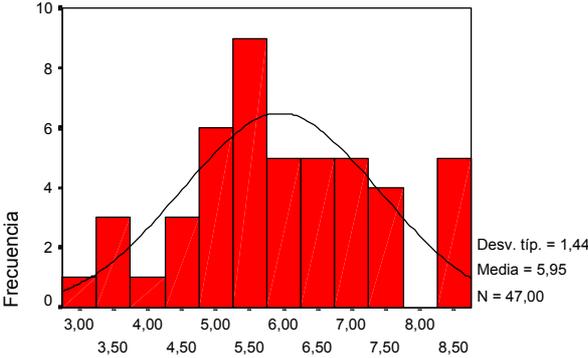
Para SEXO= Hombre



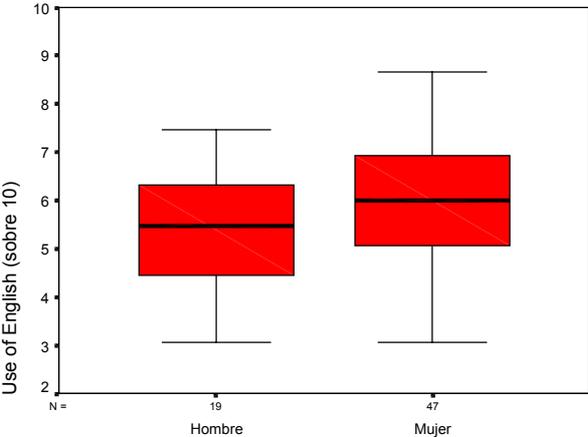
Use of English (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Use of English (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.
Use of English (sobre 11 Granada	Media	3,2073	,1916
	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Límite inferior	2,8231	
	Límite superior	3,5914	
	Media recortada al 5%	3,1522	
	Mediana	2,8000	
	Varianza	2,019	
	Desv. típ.	1,4209	
	Mínimo	1,07	
	Máximo	6,40	
	Rango	5,33	
	Amplitud intercuartil	2,2667	
	Asimetría	,559	,322
	Curtosis	-,619	,634
Melilla	Media	2,9818	,3126
	Intervalo de confianza para la media al 95%		
	Límite inferior	2,2854	
	Límite superior	3,6783	
	Media recortada al 5%	3,0020	
	Mediana	2,6667	
	Varianza	1,075	
	Desv. típ.	1,0367	
	Mínimo	1,33	
	Máximo	4,27	
	Rango	2,93	
	Amplitud intercuartil	2,2667	
	Asimetría	-,041	,661
	Curtosis	-1,277	1,279

Pruebas de normalidad

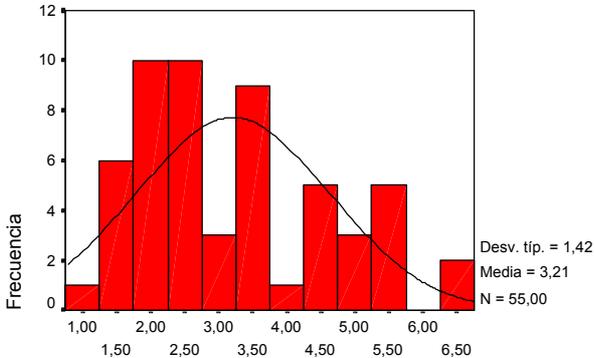
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Use of English (sobre 11 Granada	,139	55	,010			
Melilla	,165	11	,200*	,922	11	,387

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

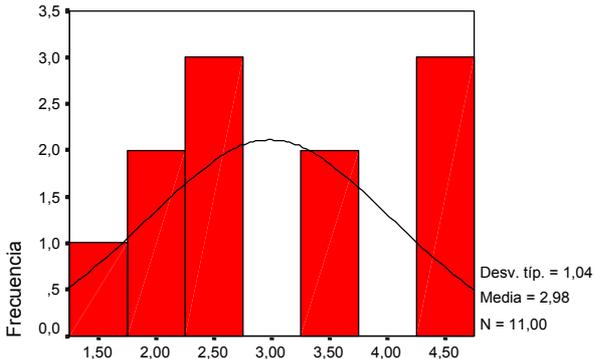
Para FACULTAD= Granada



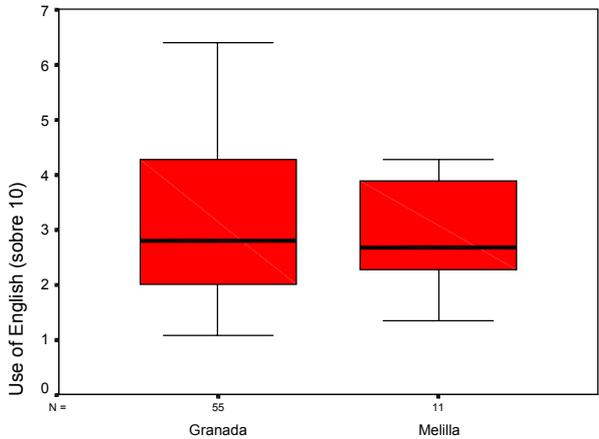
Use of English (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Use of English (sobre 10)



Facultad

3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.		
Use of English (sobre 11)	Granada	Media	5,8861	,1911	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior 5,5030	Límite superior 6,2691	
		Media recortada al 5%	5,8801		
		Mediana	5,6000		
		Varianza	2,008		
		Desv. típ.	1,4170		
		Mínimo	3,07		
		Máximo	8,67		
		Rango	5,60		
		Amplitud intercuartil	1,8667		
		Asimetría	,222	,322	
		Curtosis	-,324	,634	
	Melilla		Media	5,5152	,3989
			Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior 4,6264	Límite superior 6,4039
			Media recortada al 5%	5,5131	
		Mediana	5,6000		
		Varianza	1,750		
		Desv. típ.	1,3230		
		Mínimo	3,60		
		Máximo	7,47		
		Rango	3,87		
		Amplitud intercuartil	2,0000		
		Asimetría	,008	,661	
		Curtosis	-1,067	1,279	

Pruebas de normalidad

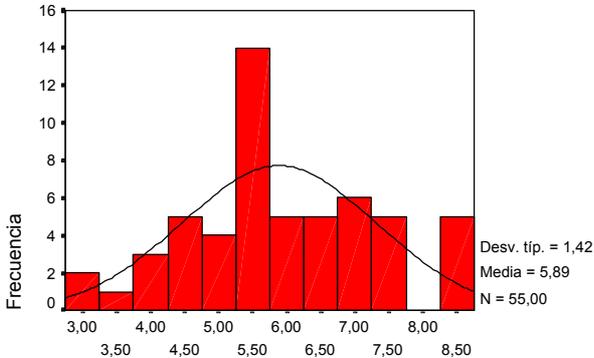
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Use of English (sobre 10)	,107	55	,172			
Granada						
Melilla	,098	11	,200*	,958	11	,715

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

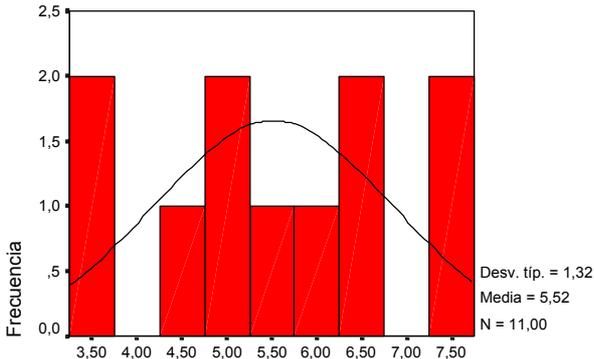
Para FACULTAD= Granada



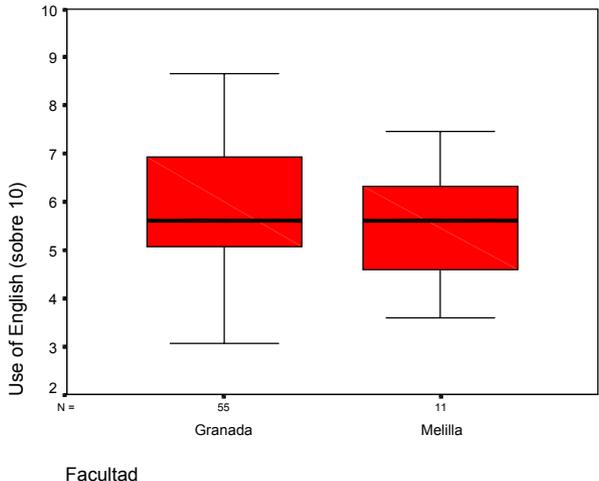
Use of English (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Use of English (sobre 10)



5.1.7.4. Variable dependiente *Listening* (Comprensión oral)

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso		Estadístico	Error típ.		
Listening	Primero	Media	4,2879	,1750	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,9385		
		Límite inferior			
		Límite superior	4,6373		
		Media recortada al 5%	4,2660		
		Mediana	4,3333		
		Varianza	2,020		
		Desv. típ.	1,4213		
		Mínimo	2,00		
		Máximo	7,00		
		Rango	5,00		
		Amplitud intercuartil	2,3333		
		Asimetría	,318		,295
		Curtosis	-,697		,582
Tercero		Media	7,3131	,1572	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	6,9992		
		Límite inferior			
		Límite superior	7,6270		
		Media recortada al 5%	7,3519		
		Mediana	7,5000		
		Varianza	1,630		
		Desv. típ.	1,2769		
		Mínimo	4,00		
		Máximo	9,67		
		Rango	5,67		
		Amplitud intercuartil	2,0000		
		Asimetría	-,389		,295
		Curtosis	-,198		,582

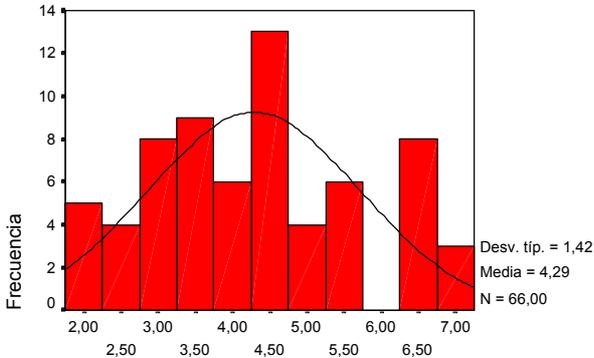
Pruebas de normalidad

Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Listening			
Primero	,108	66	,052
Tercero	,114	66	,034

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

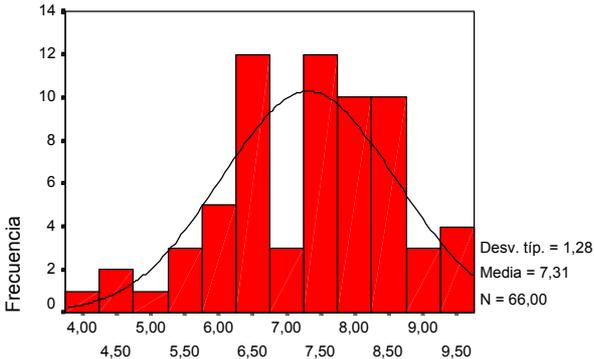
Para CURSO= Primero



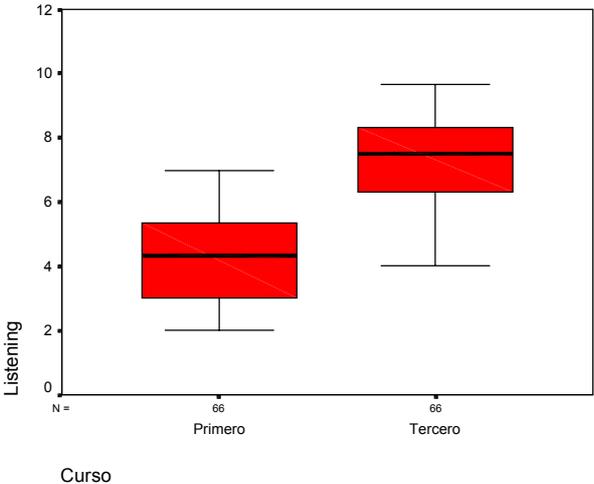
Listening

Histograma

Para CURSO= Tercero



Listening



Curso

2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.	
Listening (sobre 10)	Hombre	Media	4,5614	,3334
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,8610	
		Límite inferior		
		Límite superior	5,2618	
		Media recortada al 5%	4,5682	
		Mediana	4,3333	
		Varianza	2,112	
		Desv. típ.	1,4532	
		Mínimo	2,00	
	Máximo	7,00		
	Rango	5,00		
	Amplitud intercuartil	2,0000		
	Asimetría	,257	,524	
	Curtosis	-,645	1,014	
	Mujer	Media	4,1773	,2055
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,7637	
		Límite inferior		
		Límite superior	4,5910	
		Media recortada al 5%	4,1521	
Mediana		4,0000		
Varianza		1,985		
Desv. típ.		1,4088		
Mínimo		2,00		
Máximo		7,00		
Rango	5,00			
Amplitud intercuartil	2,0000			
Asimetría	,354	,347		
Curtosis	-,659	,681		

Pruebas de normalidad

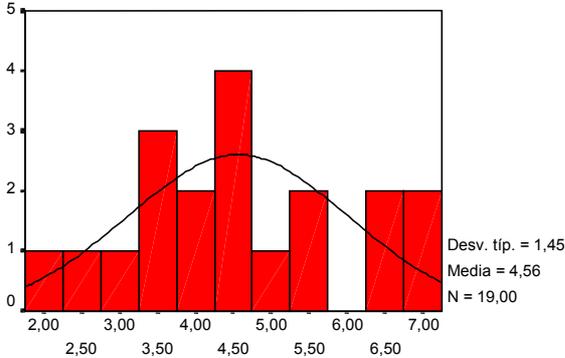
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Listening(sobre 10) Hombre	,103	19	,200*	,961	19	,570
Mujer	,115	47	,141	,939	47	,030

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

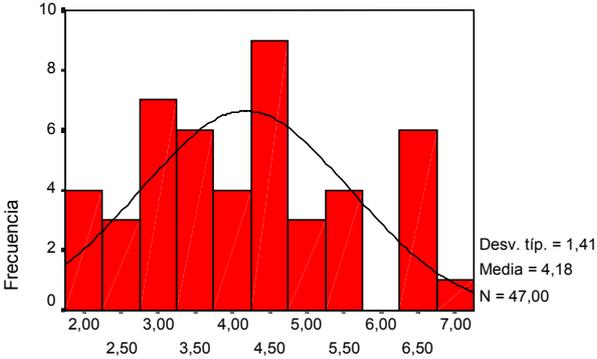
Para SEXO= Hombre



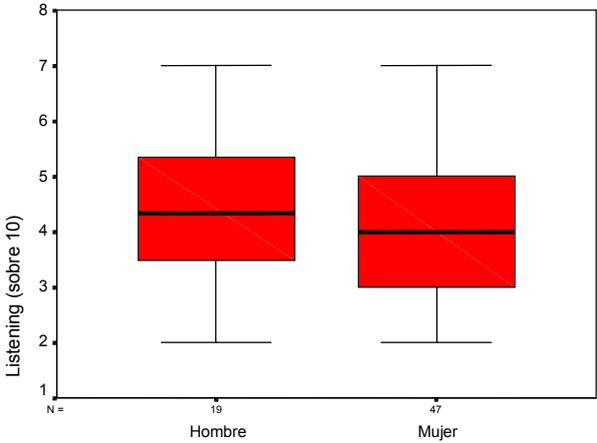
Listening (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Listening (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo			Estadístico	Error t.íp.		
Listening (sobre 10)	Hombre	Media	6,7193	,2830		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,1247		
			Límite superior	7,3139		
		Media recortada al 5%	6,7622			
		Mediana	6,6667			
		Varianza	1,522			
		Desv. t.íp.	1,2336			
		Mínimo	4,00			
		Máximo	8,67			
		Rango	4,67			
		Amplitud intercuartil	2,0000			
		Asimetría	-,309	,524		
		Curtosis	-,169	1,014		
			Mujer	Media	7,5532	,1789
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,1931
Límite superior	7,9132					
Media recortada al 5%	7,5957					
Mediana	8,0000					
Varianza	1,504					
Desv. t.íp.	1,2263					
Mínimo	4,33					
Máximo	9,67					
Rango	5,33					
Amplitud intercuartil	2,0000					
Asimetría	-,485			,347		
Curtosis	,011			,681		

Pruebas de normalidad

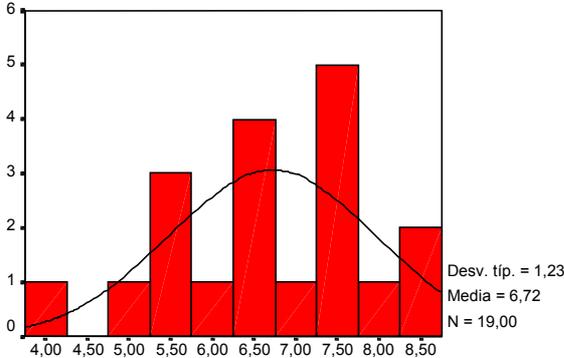
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Listening (sobre 10) Hombre	,112	19	,200*	,969	19	,728
Mujer	,153	47	,008	,954	47	,100

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

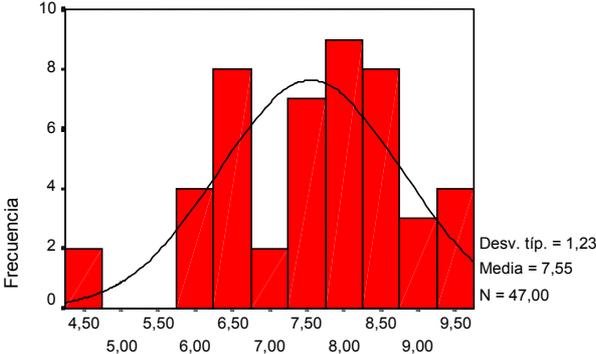
Para SEXO= Hombre



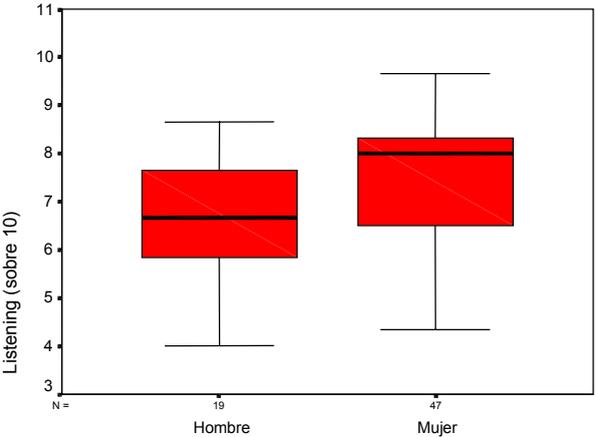
Listening (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Listening (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error tip.		
Listening (sobre 10)	Granada	Media	4,3515	,1943	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,9620		
		Límite inferior	4,7410		
		Límite superior	4,3350		
		Media recortada al 5%	4,3333		
		Mediana	2,076		
		Varianza	1,4408		
		Desv. típ.	2,00		
		Mínimo	7,00		
		Máximo	5,00		
		Rango	2,3333		
		Amplitud intercuartil	,313		,322
		Asimetría	-,837		,634
	Curtosis				
	Melilla	Media	3,9697	,4032	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,0714		
		Límite inferior	4,8680		
		Límite superior	3,9293		
		Media recortada al 5%	4,0000		
Mediana		1,788			
Varianza		1,3371			
Desv. típ.		2,00			
Mínimo		6,67			
Máximo		4,67			
Rango		1,6667			
Amplitud intercuartil		,252	,661		
Asimetría		,726	1,279		
Curtosis					

Pruebas de normalidad

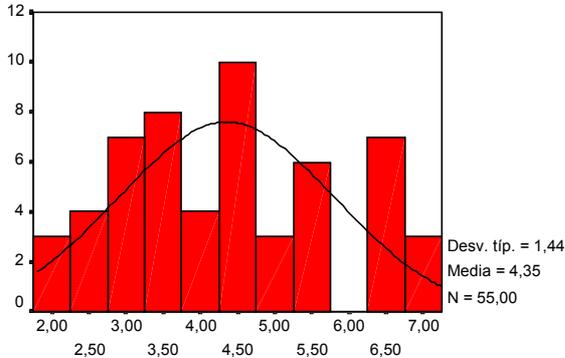
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Listening (sobre 10) Granada	,105	55	,197			
Melilla	,145	11	,200*	,941	11	,511

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

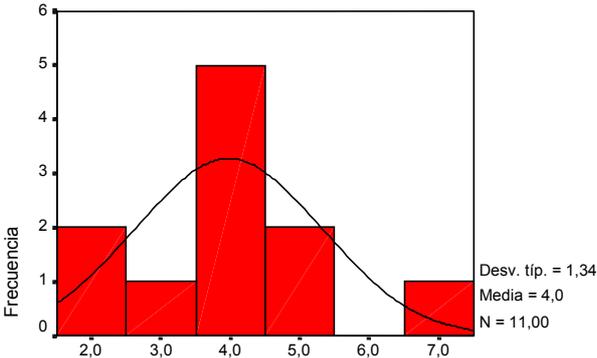
Para FACULTAD= Granada



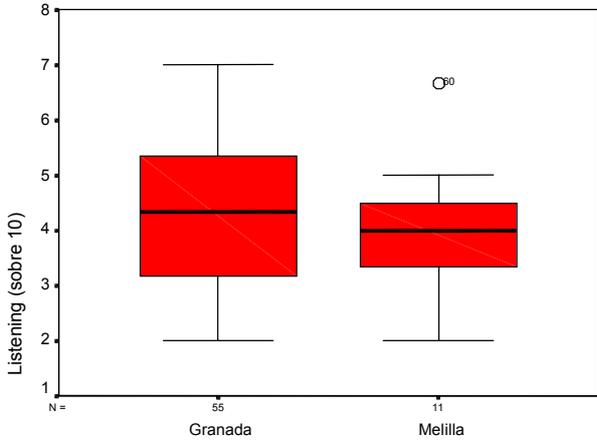
Listening (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Listening (sobre 10)



Facultad

3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad			Estadístico	Error tít.		
Listening (sobre 10)	Granada	Media	7,4424	,1671		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	7,1075		
			Límite superior	7,7774		
		Media recortada al 5%	7,4865			
		Mediana	7,6667			
		Varianza	1,535			
		Desv. tít.	1,2390			
		Mínimo	4,00			
		Máximo	9,67			
		Rango	5,67			
		Amplitud intercuartil	2,0000			
		Asimetría	-,495	,322		
		Curtosis	,109	,634		
			Melilla	Media	6,6667	,3995
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	5,7765
Límite superior	7,5568					
Media recortada al 5%	6,6667					
Mediana	6,3333					
Varianza	1,756					
Desv. tít.	1,3250					
Mínimo	4,33					
Máximo	9,00					
Rango	4,67					
Amplitud intercuartil	2,3333					
Asimetría	,140			,661		
Curtosis	-,120			1,279		

Pruebas de normalidad

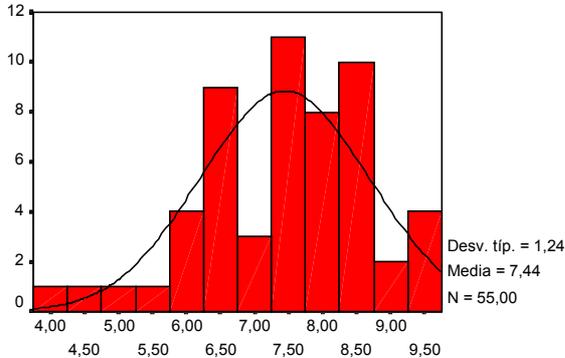
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Listening (sobre 10) Granada	,117	55	,057			
Melilla	,145	11	,200*	,971	11	,876

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

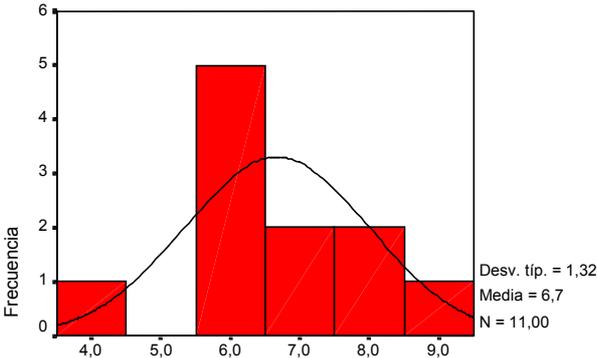
Para FACULTAD= Granada



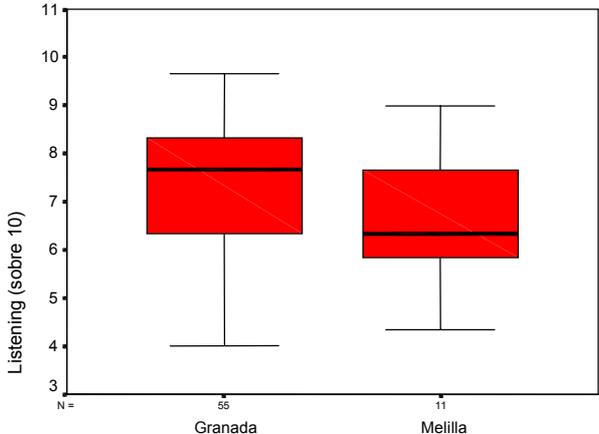
Listening (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Listening (sobre 10)



Facultad

5.1.7.5. Variable dependiente *Speaking* (Expresión oral)

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso			Estadístico	Error típ.		
Speaking	Primero	Media	3,9697	,1749		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,6205		
			Límite superior	4,3189		
		Media recortada al 5%	3,8843			
		Mediana	4,0000			
		Varianza	2,018			
		Desv. típ.	1,4207			
		Mínimo	2,00			
		Máximo	7,75			
		Rango	5,75			
		Amplitud intercuartil	1,7500			
		Asimetría	,885	,295		
		Curtosis	,534	,582		
			Tercero	Media	7,1515	,1433
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,8653
Límite superior	7,4377					
Media recortada al 5%	7,1473					
Mediana	7,0000					
Varianza	1,356					
Desv. típ.	1,1643					
Mínimo	5,00					
Máximo	9,50					
Rango	4,50					
Amplitud intercuartil	1,7500					
Asimetría	-,071			,295		
Curtosis	-,498			,582		

Pruebas de normalidad

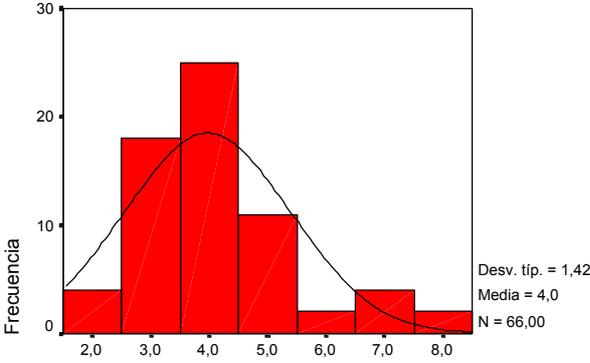
Curso	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Speaking			
Primero	,158	66	,000
Tercero	,077	66	,200*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

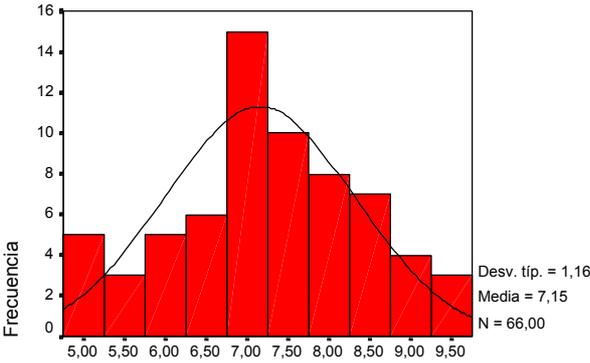
Para CURSO= Primero



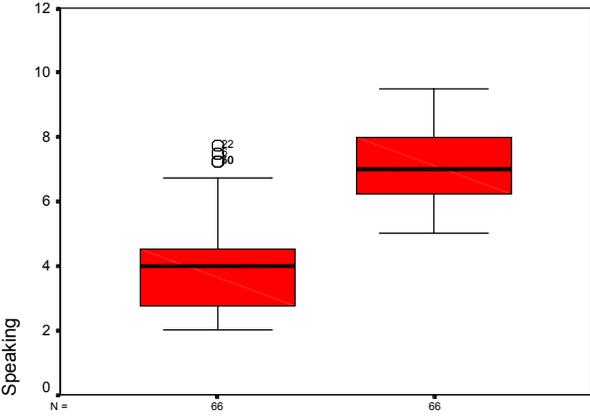
Speaking

Histograma

Para CURSO= Tercero



Speaking



Curso

2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Speaking (sobre 10) Hombre	Media	4,2237	,4032		
	Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,3765		
		Límite superior	5,0709		
	Media recortada al 5%	4,1513			
	Mediana	4,0000			
	Varianza	3,090			
	Desv. típ.	1,7577			
	Mínimo	2,00			
	Máximo	7,75			
	Rango	5,75			
	Amplitud intercuartil	2,5000			
	Asimetría	,620	,524		
	Curtosis	-,474	1,014		
	Mujer	Media	3,8670	,1843	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	3,4950	
			Límite superior	4,2391	
Media recortada al 5%		3,7769			
Mediana		4,0000			
Varianza		1,606			
Desv. típ.		1,2671			
Mínimo		2,00			
Máximo		7,50			
Rango		5,50			
Amplitud intercuartil		1,7500			
Asimetría		,958	,347		
Curtosis		1,220	,681		

Pruebas de normalidad

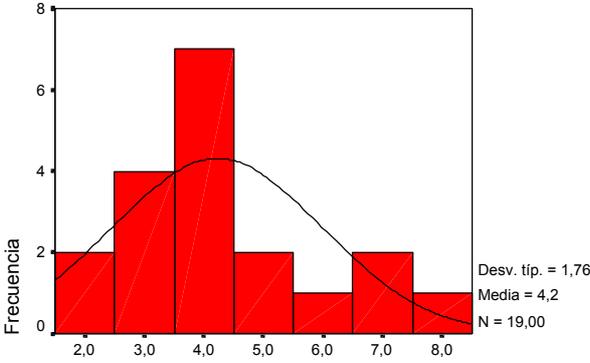
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Speaking (sobre 10) Hombre	,178	19	,114	,914	19	,092
Mujer	,160	47	,004	,897	47	,010**

** Este es un límite superior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

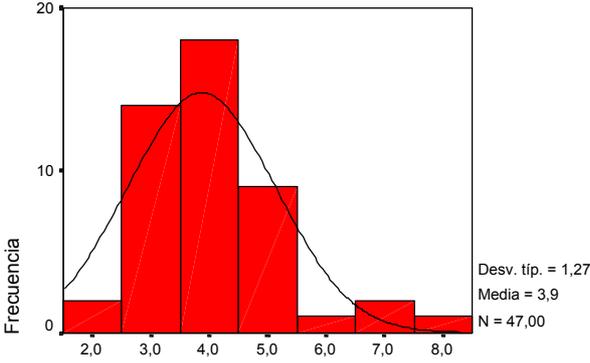
Para SEXO= Hombre



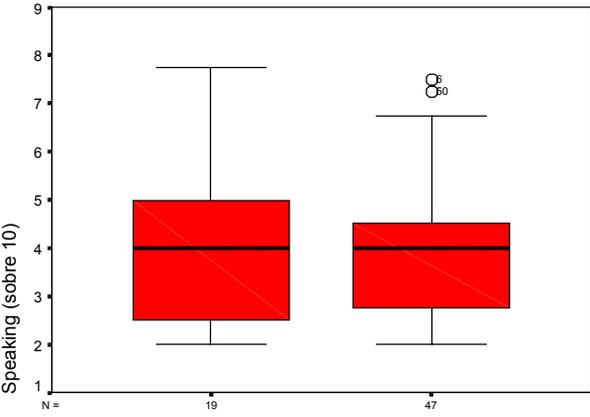
Speaking (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Speaking (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.		
Speaking (sobre 10)	Hombre	Media	6,6974	,2845	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	6,0995		
		Límite inferior			
		Límite superior	7,2953		
		Media recortada al 5%	6,6776		
		Mediana	7,0000		
		Varianza	1,539		
		Desv. típ.	1,2405		
		Mínimo	5,00		
		Máximo	8,75		
		Rango	3,75		
		Amplitud intercuartil	2,7500		
		Asimetría	-,183		,524
		Curtosis	-1,180		1,014
			Mujer		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	7,0143				
Límite inferior					
Límite superior	7,6559				
Media recortada al 5%	7,3307				
Mediana	7,2500				
Varianza	1,194				
Desv. típ.	1,0926				
Mínimo	5,25				
Máximo	9,50				
Rango	4,25				
Amplitud intercuartil	1,5000				
Asimetría	,132			,347	
Curtosis	-,545			,681	

Pruebas de normalidad

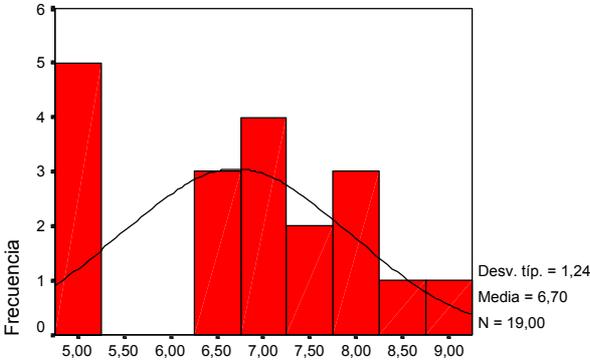
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Speaking (sobre 10) Hombre	,178	19	,117	,909	19	,075
Mujer	,089	47	,200*	,967	47	,363

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

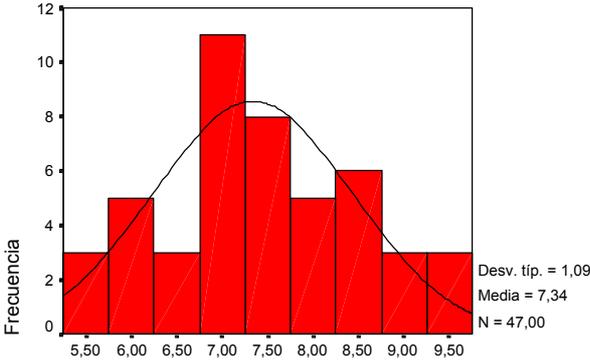
Para SEXO= Hombre



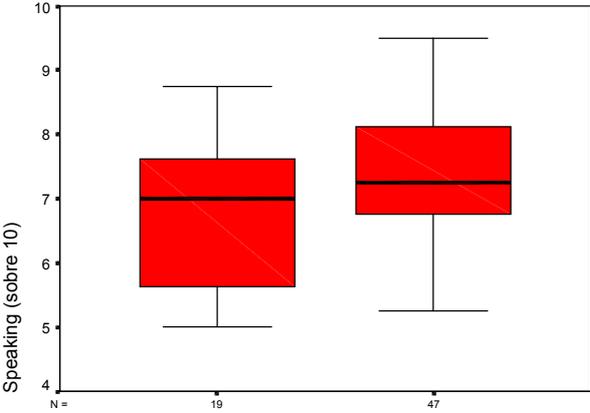
Speaking (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Speaking (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.		
Speaking (sobre 10)	Granada	Media	4,0364	,2030	
		Intervalo de confianza para la media al 95%	3,6293		
		Límite inferior			
		Límite superior	4,4434		
		Media recortada al 5%	3,9558		
		Mediana	4,0000		
		Varianza	2,267		
		Desv. típ.	1,5057		
		Mínimo	2,00		
		Máximo	7,75		
		Rango	5,75		
		Amplitud intercuartil	1,7500		
		Asimetría	,832		,322
		Curtosis	,140		,634
			Melilla		Media
Intervalo de confianza para la media al 95%	3,0625				
Límite inferior					
Límite superior	4,2102				
Media recortada al 5%	3,6793				
Mediana	4,0000				
Varianza	,730				
Desv. típ.	,8541				
Mínimo	2,00				
Máximo	4,50				
Rango	2,50				
Amplitud intercuartil	1,5000				
Asimetría	-,922			,661	
Curtosis	-,417			1,279	

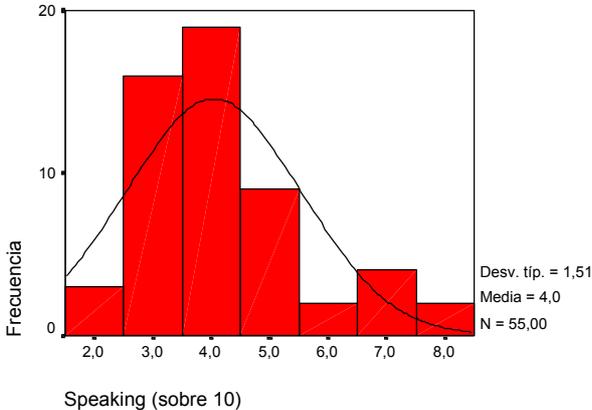
Pruebas de normalidad

Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Speaking (sobre 10) Granada	,149	55	,004			
Melilla	,210	11	,188	,878	11	,113

a. Corrección de la significación de Lilliefors

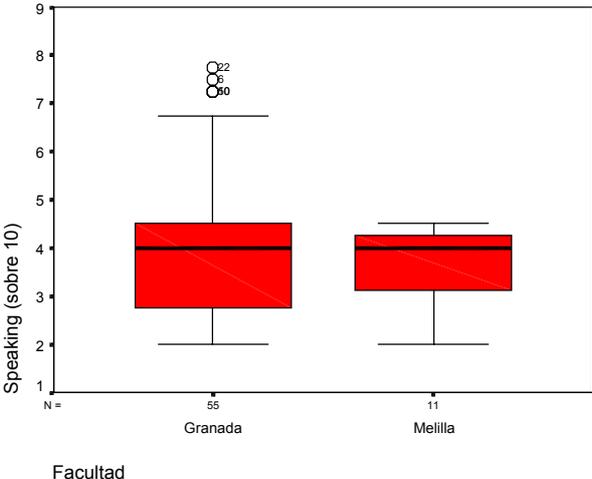
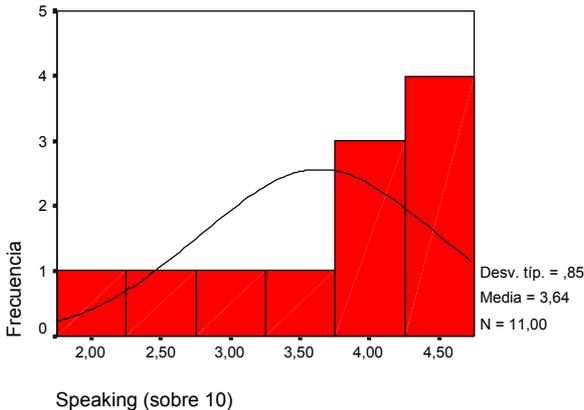
Histograma

Para FACULTAD= Granada



Histograma

Para FACULTAD= Melilla



3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.	
Speaking (sobre 10)	Granada	Media	7,0955	
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	6,7663	
		Límite superior	7,4246	
		Media recortada al 5%	7,0821	
		Mediana	7,0000	
		Varianza	1,483	
		Desv. típ.	1,2176	
		Mínimo	5,00	
		Máximo	9,50	
		Rango	4,50	
		Amplitud intercuartil	1,7500	
		Asimetría	,021	,322
		Curtosis	-,580	,634
Melilla		Media	7,4318	
		Intervalo de confianza para la media al 95%		
		Límite inferior	6,8693	
		Límite superior	7,9944	
		Media recortada al 5%	7,4381	
		Mediana	7,5000	
		Varianza	,701	
		Desv. típ.	,8373	
		Mínimo	6,00	
		Máximo	8,75	
		Rango	2,75	
		Amplitud intercuartil	1,2500	
		Asimetría	-,355	,661
		Curtosis	-,420	1,279

Pruebas de normalidad

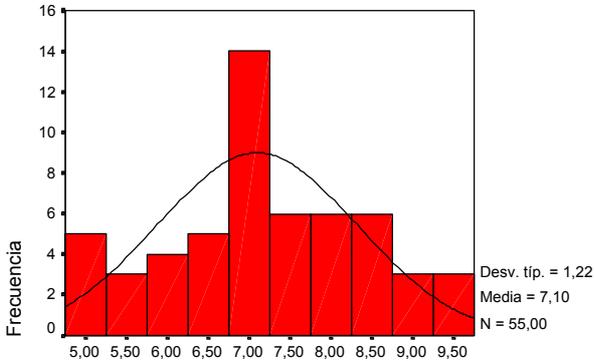
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Speaking (sobre 10) Granada	,095	55	,200*			
Melilla	,169	11	,200*	,960	11	,743

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

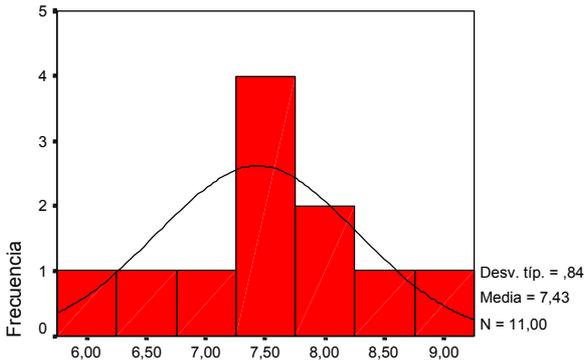
Para FACULTAD= Granada



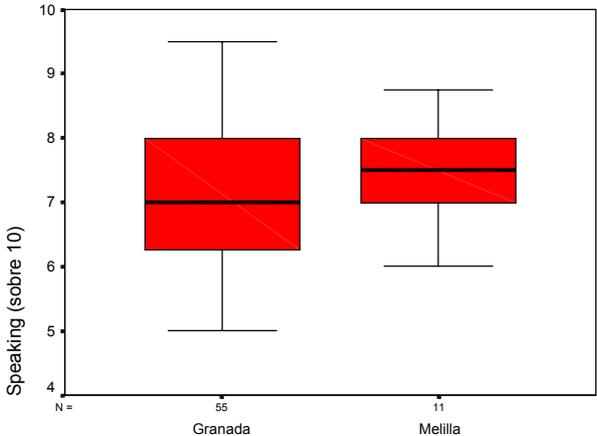
Speaking (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Speaking (sobre 10)



Facultad

5.1.7.6. Valoración global de variables dependientes

1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial / Competencia lingüística final

Descriptivos

Curso		Estadístico	Error típ.				
Puntuación Total	Primero	Media	4,0114	,1594			
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior		3,6931 4,3298		
		Media recortada al 5%	3,9490				
		Mediana	3,9074				
		Varianza	1,677				
		Desv. típ.	1,2949				
		Mínimo	1,94				
		Máximo	7,43				
		Rango	5,48				
		Amplitud intercuartil	1,5323				
		Asimetría	,682		,295		
		Curtosis	,056		,582		
			Tercero		Media	7,0611	,1224
					Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	
Media recortada al 5%	7,0634						
Mediana	7,1268						
Varianza	,988						
Desv. típ.	,9942						
Mínimo	4,72						
Máximo	9,32						
Rango	4,60						
Amplitud intercuartil	1,1335						
Asimetría	-,038			,295			
Curtosis	,001			,582			

Pruebas de normalidad

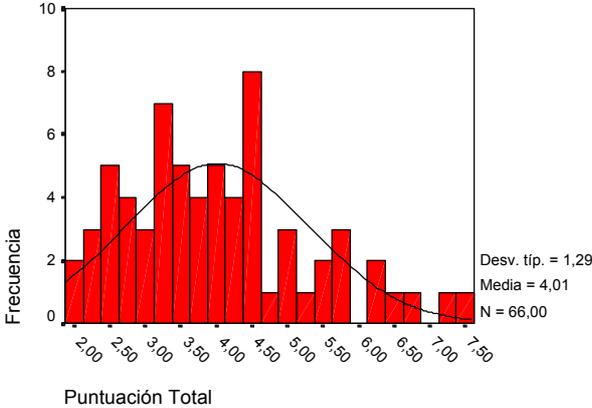
Curso		Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Total	Primero	,088	66	,200*
	Tercero	,068	66	,200*

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

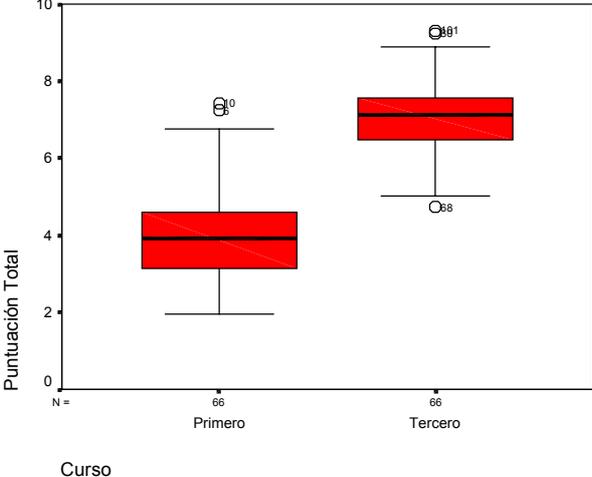
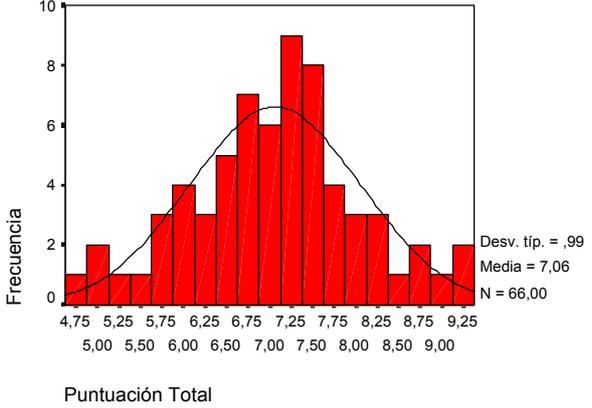
Histograma

Para CURSO= Primero



Histograma

Para CURSO= Tercero



2. Variable independiente “Sexo”

2.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Sexo		Estadístico	Error típ.				
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	Media	4,3370	,3719			
		Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	3,5556				
		Límite superior	5,1183				
		Media recortada al 5%	4,2765				
		Mediana	4,0830				
		Varianza	2,628				
		Desv. típ.	1,6211				
		Mínimo	2,34				
		Máximo	7,43				
		Rango	5,09				
		Amplitud intercuartil	2,8424				
		Asimetría	,476		,524		
		Curtosis	-1,021		1,014		
		Puntuación Total (sobre 10)	Mujer		Media	3,8798	,1650
					Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	3,5477	
Límite superior	4,2120						
Media recortada al 5%	3,8344						
Mediana	3,6742						
Varianza	1,279						
Desv. típ.	1,1311						
Mínimo	1,94						
Máximo	7,24						
Rango	5,30						
Amplitud intercuartil	1,4061						
Asimetría	,584			,347			
Curtosis	,526			,681			

Pruebas de normalidad

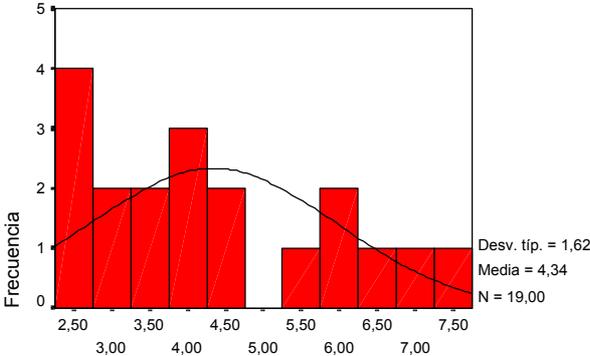
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	,142	19	,200*	,923	19	,165
	Mujer	,083	47	,200*	,972	47	,454

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

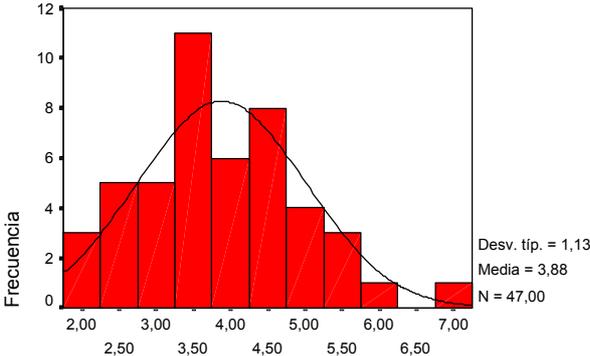
Para SEXO= Hombre



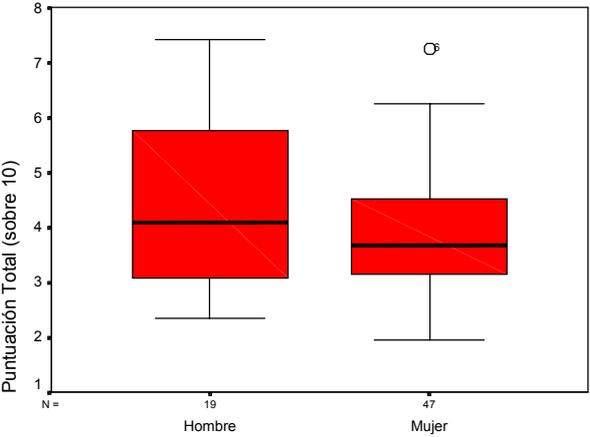
Puntuación Total (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Puntuación Total (sobre 10)



Sexo

2.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Sexo			Estadístico	Error típ.		
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	Media	6,6004	,2071		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,1653		
			Límite superior	7,0356		
			Media recortada al 5%	6,6135		
		Mediana	6,8209			
		Varianza	,815			
		Desv. típ.	,9028			
		Mínimo	4,72			
		Máximo	8,24			
		Rango	3,52			
		Amplitud intercuartil	1,0685			
		Asimetría	-,547	,524		
		Curtosis	,119	1,014		
		Puntuación Total (sobre 10)	Mujer	Media	7,2473	,1425
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,9605
Límite superior	7,5342					
Media recortada al 5%	7,2403					
Mediana	7,2093					
Varianza	,955					
Desv. típ.	,9771					
Mínimo	5,10					
Máximo	9,32					
Rango	4,22					
Amplitud intercuartil	1,0782					
Asimetría	,034			,347		
Curtosis	-,251			,681		

Pruebas de normalidad

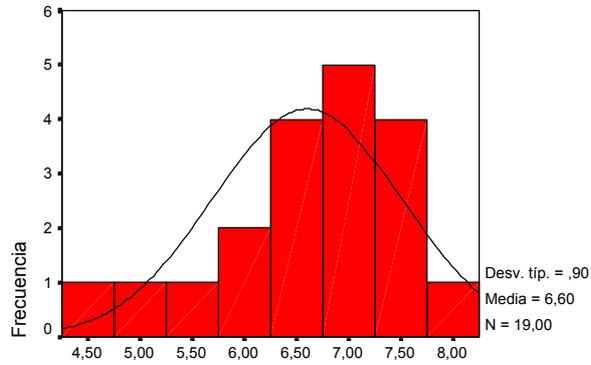
Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	,123	19	,200*	,958	19	,521
	Mujer	,067	47	,200*	,981	47	,742

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

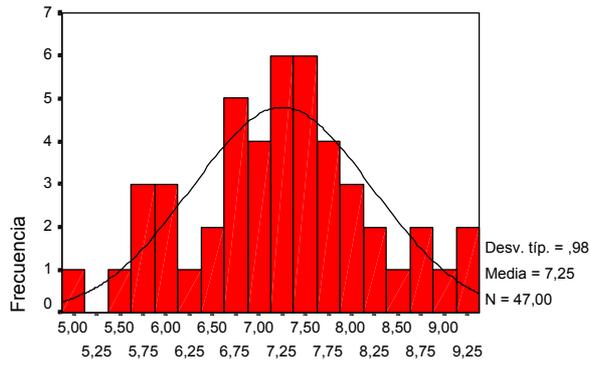
Para SEXO= Hombre



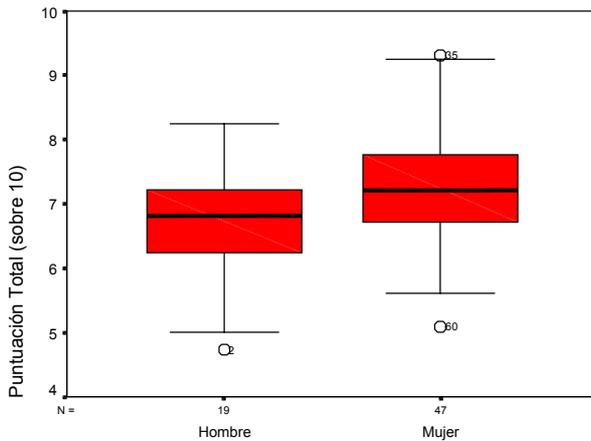
Puntuación Total (sobre 10)

Histograma

Para SEXO= Mujer



Puntuación Total (sobre 10)



Sexo

3. Variable independiente “Facultad”

3.1. Competencia lingüística inicial

Descriptivos

Facultad		Estadístico	Error típ.	
Puntuación Total (sobre 10)	Granada	Media	4,0397	
		Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	3,6672	
		Límite superior	4,4123	
		Media recortada al 5%	3,9775	
		Mediana	3,6742	
		Varianza	1,899	
		Desv. típ.	1,3782	
		Mínimo	1,94	
		Máximo	7,43	
		Rango	5,48	
		Amplitud intercuartil	1,9703	
		Asimetría	,660	,322
		Curtosis	-,230	,634
			Melilla	Media
Intervalo de confianza: Límite inferior para la media al 95%	3,3428			
Límite superior	4,3971			
Media recortada al 5%	3,8896			
Mediana	4,0830			
Varianza	,616			
Desv. típ.	,7847			
Mínimo	2,47			
Máximo	4,92			
Rango	2,45			
Amplitud intercuartil	1,2939			
Asimetría	-,649			,661
Curtosis	-,733			1,279

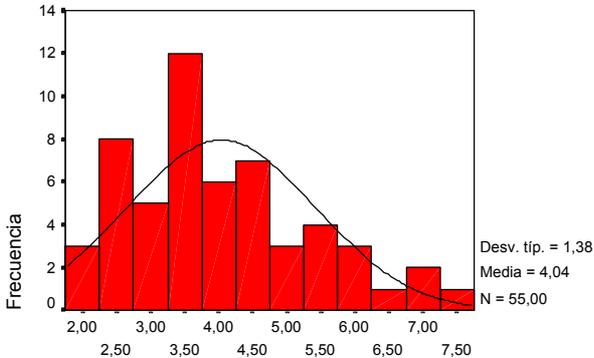
Pruebas de normalidad

Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Granada	,114	55	,074			
Total (sobre 10) Melilla	,217	11	,155	,929	11	,432

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

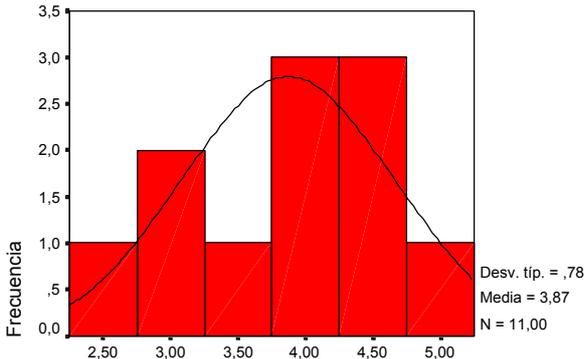
Para FACULTAD= Granada



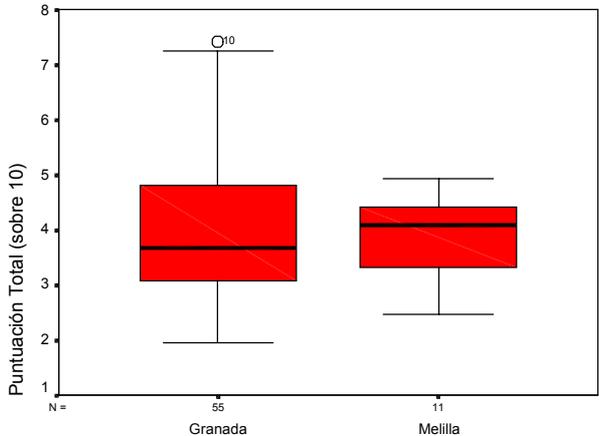
Puntuación Total (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Puntuación Total (sobre 10)



Facultad

3.2. Competencia lingüística final

Descriptivos

Facultad			Estadístico	Error típ.		
Puntuación Total (sobre 10)	Granada	Media	7,1089	,1369		
		Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,8344		
			Límite superior	7,3833		
		Media recortada al 5%	7,1130			
		Mediana	7,1391			
		Varianza	1,031			
		Desv. típ.	1,0152			
		Mínimo	4,72			
		Máximo	9,32			
		Rango	4,60			
		Amplitud intercuartil	1,2212			
		Asimetría	-,040	,322		
		Curtosis	-,021	,634		
		Puntuación Total (sobre 10)	Melilla	Media	6,8224	,2671
				Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	6,2273
Límite superior	7,4175					
Media recortada al 5%	6,8407					
Mediana	6,9306					
Varianza	,785					
Desv. típ.	,8858					
Mínimo	5,10					
Máximo	8,22					
Rango	3,12					
Amplitud intercuartil	1,0842					
Asimetría	-,426			,661		
Curtosis	,257			1,279		

Pruebas de normalidad

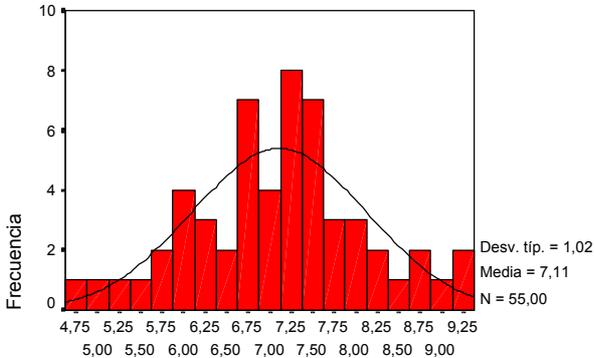
Facultad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntuación Granada	,082	55	,200*			
Total (sobre 10) Melilla	,161	11	,200*	,977	11	,931

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Histograma

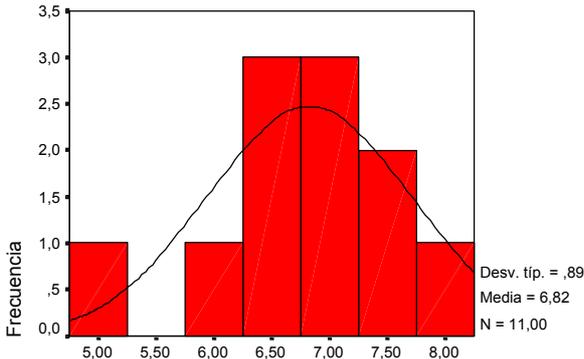
Para FACULTAD= Granada



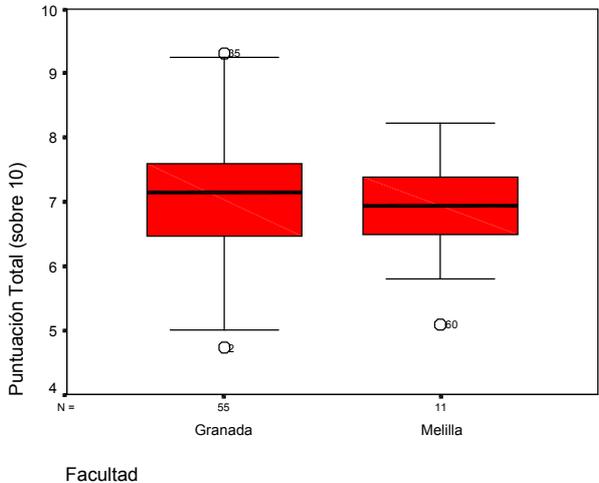
Puntuación Total (sobre 10)

Histograma

Para FACULTAD= Melilla



Puntuación Total (sobre 10)



Facultad

5.1.7.7. Conclusión de las pruebas de normalidad de la distribución de los resultados obtenidos

Las pruebas efectuadas no nos permiten establecer rigurosamente la condición de normalidad de las diferentes distribuciones de puntuación. No obstante, cabe señalar que hasta un 50% de las distribuciones superan el test de Kolmogorov-Smirnov. Asimismo, en todos los casos en los que no se cumplían las condiciones de normalidad, al considerar directamente las puntuaciones, sí ha sido posible considerar las distribuciones como normales tras realizar una transformación mediante alguna de las siguientes funciones:

- $-1/x^2$, $-1/x$, $\log x$ ó \sqrt{x} en el caso de distribuciones asimétricas positivas.
- x^2 , x^3 , antilog x en el caso de distribuciones asimétricas negativas.

En conclusión, consideraremos que nuestras distribuciones se aproximan lo suficiente a la distribución normal (y en su defecto por número de casos a la distribución “t de student”) como para basar nuestros análisis en la estadística paramétrica. Concretamente utilizaremos, en los contrastes de significatividad estadística de las comparaciones de medias, las “pruebas T” (calculadas sobre las variables transformadas en los casos correspondientes), complementadas en los casos en los que sea necesario por el “test de homocedasticidad de Levene”.

5.2. Estudio de la competencia lingüística global

Para realizar el estudio de la competencia lingüística global de los alumnos y, a la vez, obtener resultados de la competencia lingüística inicial y de la final, relacionaremos las variables independientes con cada una de las dependientes.

Puesto que la variable independiente “curso” es fundamental en nuestro estudio, presentaremos, además de los estadísticos del grupo, los gráficos de cada variable dependiente y de la global con relación a esta variable independiente. Sin embargo, para no excedernos demasiado en la presentación de este trabajo, con las otras variables independientes: “sexo” y “facultad”, presentaremos los resultados de los estadísticos del grupo, donde se pueden apreciar las diferencias en relación con cada una de las variables dependientes, pero sólo presentaremos de forma gráfica las puntuaciones globales de los resultados obtenidos.

5.2.1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial/Competencia lingüística final

La diferencia entre la competencia lingüística inicial y la final es evidente: más de tres puntos (sobre 10) en casi todas las variables dependientes, siendo la única excepción la variable *Use of English* cuya diferencia es de un 2,65. La competencia lingüística final de los alumnos es notablemente alta: 7,06 (sobre 10) de puntuación total, distribuida de la siguiente forma: *Reading*, 7,44; *Writing*, 7,58; *Use of English*, 5,82; *Listening*, 7,31 y *Speaking*, 7,15. La competencia inicial, por el contrario,

resulta algo baja: 4,01 (sobre 10) de puntuación total, distribuida de la siguiente forma: *Reading*, 4,35; *Writing*, 4,28; *Use of English*, 3,17; *Listening*, 4,29 y *Speaking*, 3,97.

Los estadísticos de contraste utilizados (pruebas T) ratifican estas observaciones indicando diferencias estadísticamente significativas en todas las variables dependientes y, lógicamente, también en la puntuación total.

En los estadísticos utilizados se puede comprobar que las valoraciones se han realizado tanto sobre 10 como sobre 40. La razón es que “sobre 40” es el modo de valoración de UCLES, cuyo total sería de 200. Sin embargo, consideramos que, debido a nuestro sistema de evaluación, la valoración sobre 10 es más clara.

Estadísticos del grupo

Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Reading (sobre 10)	Primero	66	4,3526	1,4032	,1727
	Tercero	66	7,4408	1,2423	,1529
Reading (sobre 40)	Primero	66	17,4105	5,6130	,6909
	Tercero	66	29,7631	4,9693	,6117
Writing (sobre 10)	Primero	66	4,2773	1,7052	,2099
	Tercero	66	7,5758	1,3321	,1640
Writing (sobre 40)	Primero	66	17,1091	6,8207	,8396
	Tercero	66	30,3030	5,3284	,6559
Use of English (sobre 10)	Primero	66	3,1697	1,3601	,1674
	Tercero	66	5,8242	1,3988	,1722
Use of English (sobre 40)	Primero	66	12,6788	5,4404	,6697
	Tercero	66	23,2970	5,5953	,6887
Listening (sobre 10)	Primero	66	4,2879	1,4213	,1750
	Tercero	66	7,3131	1,2769	,1572
Listening (sobre 40)	Primero	66	17,1515	5,6852	,6998
	Tercero	66	29,2525	5,1074	,6287
Speaking (sobre 10)	Primero	66	3,9697	1,4207	,1749
	Tercero	66	7,1515	1,1643	,1433
Speaking (sobre 40)	Primero	66	15,8788	5,6827	,6995
	Tercero	66	28,6061	4,6571	,5732
Puntuación Total (sobre 10)	Primero	66	4,0114	1,2949	,1594
	Tercero	66	7,0611	,9942	,1224
Puntuación Total (sobre 40)	Primero	66	16,0457	5,1795	,6376
	Tercero	66	28,2445	3,9768	,4895
Puntuación Total (sobre 200)	Primero	66	80,2287	25,8976	3,1878
	Tercero	66	141,2223	19,8842	2,4476

Prueba de muestras independientes

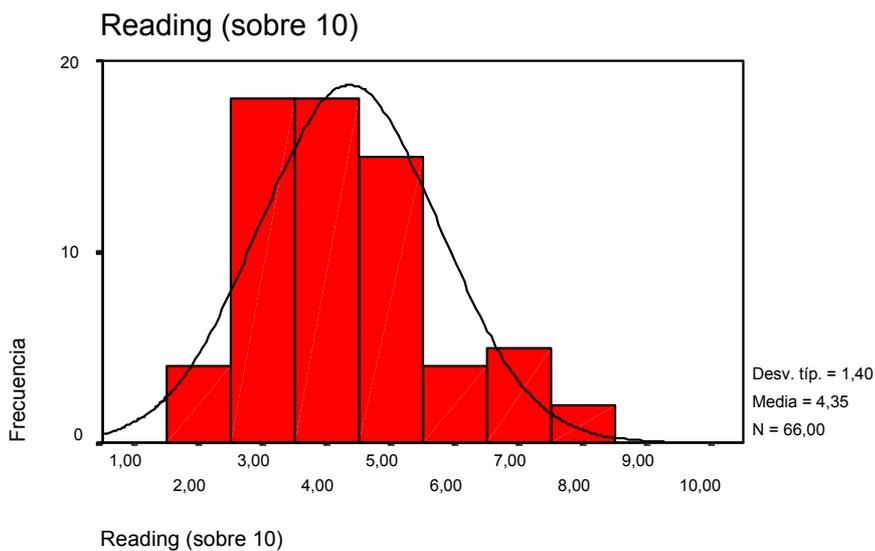
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading	Se han asumido varianzas iguales	,588	,444	-13,386	130	,000	-3,0882	,2307	-3,5446	-2,6318
	No se han asumido varianzas iguales			-13,386	128,118	,000	-3,0882	,2307	-3,5446	-2,6317
Writing	Se han asumido varianzas iguales	3,585	,061	-12,384	130	,000	-3,2985	,2663	-3,8254	-2,7715
	No se han asumido varianzas iguales			-12,384	122,807	,000	-3,2985	,2663	-3,8257	-2,7713
Use of English	Se han asumido varianzas iguales	,001	,981	-11,053	130	,000	-2,6545	,2402	-3,1297	-2,1794
	No se han asumido varianzas iguales			-11,053	129,898	,000	-2,6545	,2402	-3,1297	-2,1794
Listening	Se han asumido varianzas iguales	,471	,494	-12,863	130	,000	-3,0253	,2352	-3,4905	-2,5600
	No se han asumido varianzas iguales			-12,863	128,535	,000	-3,0253	,2352	-3,4906	-2,5599
Speaking	Se han asumido varianzas iguales	,779	,379	-14,073	130	,000	-3,1818	,2261	-3,6291	-2,7345
	No se han asumido varianzas iguales			-14,073	125,170	,000	-3,1818	,2261	-3,6293	-2,7344
Puntuación total	Se han asumido varianzas iguales	4,297	,040	-15,176	130	,000	-3,0497	,2010	-3,4472	-2,6521
	No se han asumido varianzas iguales			-15,176	121,872	,000	-3,0497	,2010	-3,4475	-2,6519

5.2.1.1. Variable dependiente *Reading*
(Comprensión escrita)

Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Reading (sobre 10)		
N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		4,3526
Error típ. de la media		,1727
Desv. típ.		1,4032
Varianza		1,9691
Asimetría		,720
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		,277
Error típ. de curtosis		,582
Rango		6,36
Mínimo		1,82
Máximo		8,18
Percentiles	25	3,4545
	50	4,1818
	75	5,1364



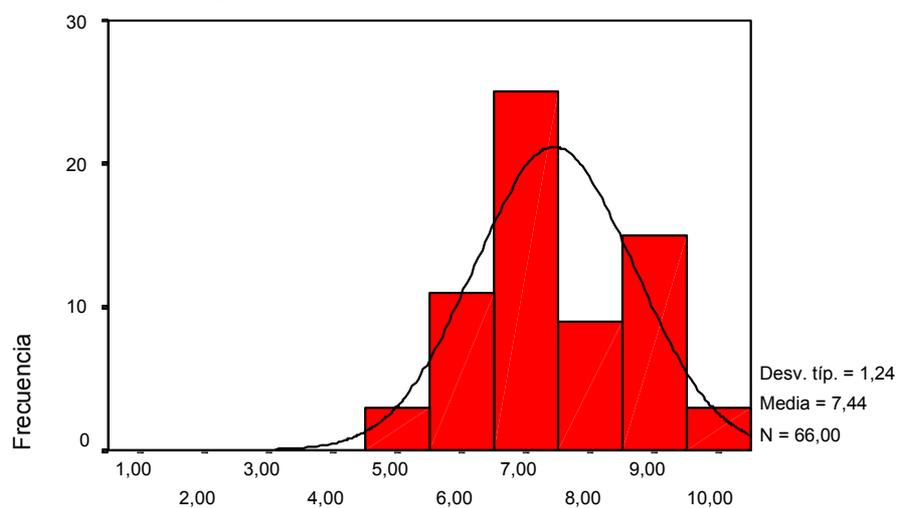
Competencia lingüística final

Estadísticos

Reading (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		7,4408
Error típ. de la media		,1529
Desv. típ.		1,2423
Varianza		1,5434
Asimetría		,033
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,738
Error típ. de curtosis		,582
Rango		4,91
Mínimo		5,09
Máximo		10,00
Percentiles	25	6,5455
	50	7,2727
	75	8,5455

Reading (sobre 10)



Reading (sobre 10)

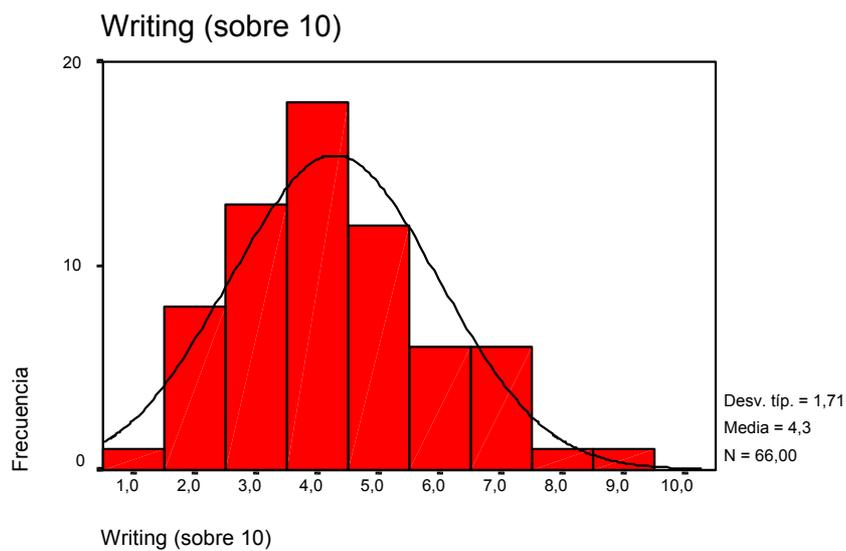
5.2.1.2. Variable dependiente *Writing*
(Expresión escrita)

Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Writing (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		4,2773
Error típ. de la media		,2099
Desv. típ.		1,7052
Varianza		2,9076
Asimetría		,615
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		,087
Error típ. de curtosis		,582
Rango		7,70
Mínimo		1,30
Máximo		9,00
Percentiles	25	3,2000
	50	4,0000
	75	5,3000

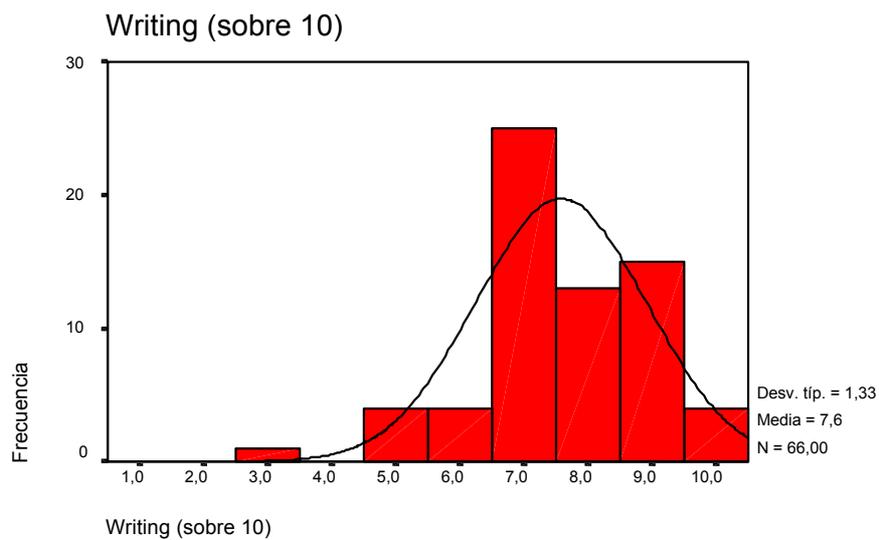


Competencia lingüística final

Estadísticos

Writing (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		7,5758
Error típ. de la media		,1640
Desv. típ.		1,3321
Varianza		1,7745
Asimetría		-1,102
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		2,209
Error típ. de curtosis		,582
Rango		7,20
Mínimo		2,60
Máximo		9,80
Percentiles	25	7,1000
	50	7,4000
	75	8,5000



5.2.1.3. Variable dependiente *Use of English*

(Uso de estructuras gramaticales y léxico)

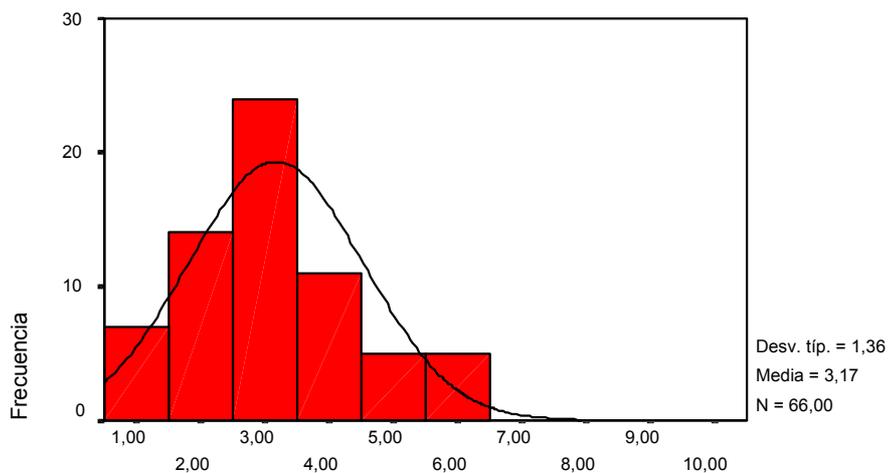
Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Use of English (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		3,1697
Error típ. de la media		,1674
Desv. típ.		1,3601
Varianza		1,8499
Asimetría		,563
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,493
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,33
Mínimo		1,07
Máximo		6,40
Percentiles	25	2,0000
	50	2,7333
	75	4,2667

Use of English (sobre 10)



Use of English (sobre 10)

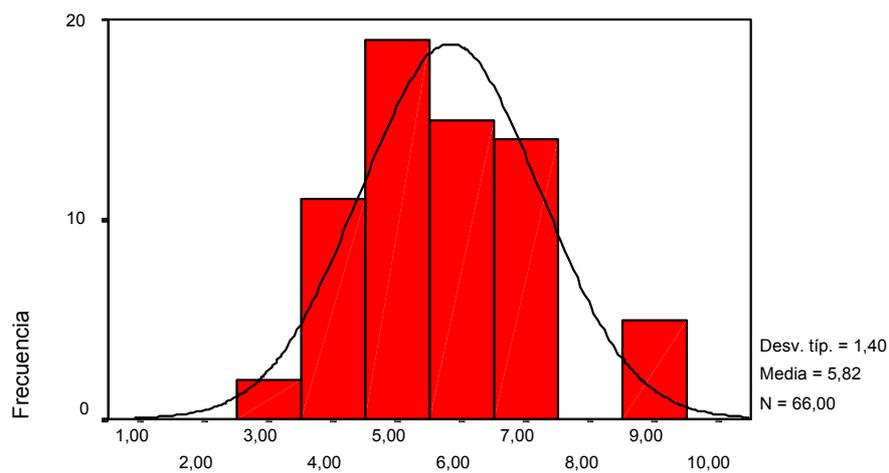
Competencia lingüística final

Estadísticos

Use of English (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		5,8242
Error típ. de la media		,1722
Desv. típ.		1,3988
Varianza		1,9567
Asimetría		,212
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,378
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,60
Mínimo		3,07
Máximo		8,67
Percentiles	25	4,8000
	50	5,6000
	75	6,9333

Use of English (sobre 10)



Use of English (sobre 10)

5.2.1.4. Variable dependiente *Listening*

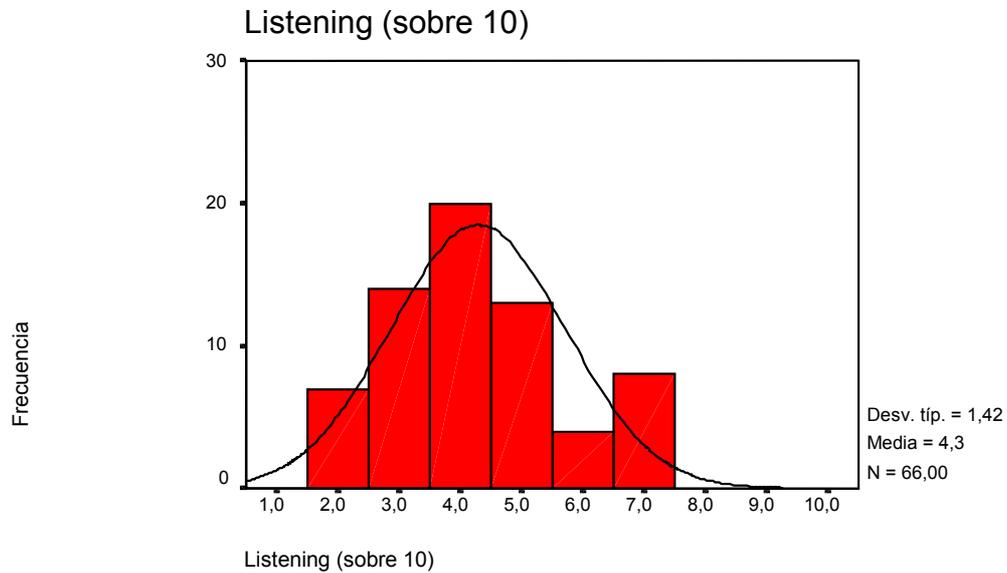
(Comprensión oral)

Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Listening (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		4,2879
Error típ. de la media		,1750
Desv. típ.		1,4213
Varianza		2,0201
Asimetría		,318
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,697
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,00
Mínimo		2,00
Máximo		7,00
Percentiles	25	3,0000
	50	4,3333
	75	5,3333

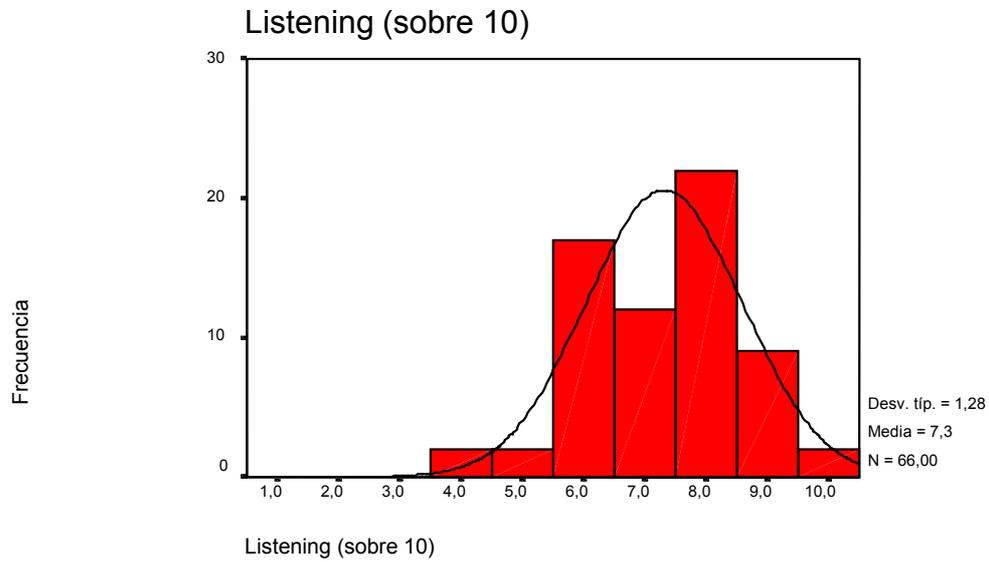


Competencia lingüística final

Estadísticos

Listening (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		7,3131
Error típ. de la media		,1572
Desv. típ.		1,2769
Varianza		1,6304
Asimetría		-,389
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,198
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,67
Mínimo		4,00
Máximo		9,67
Percentiles	25	6,3333
	50	7,5000
	75	8,3333



5.2.1.5. Variable dependiente *Speaking* (Expresión oral)

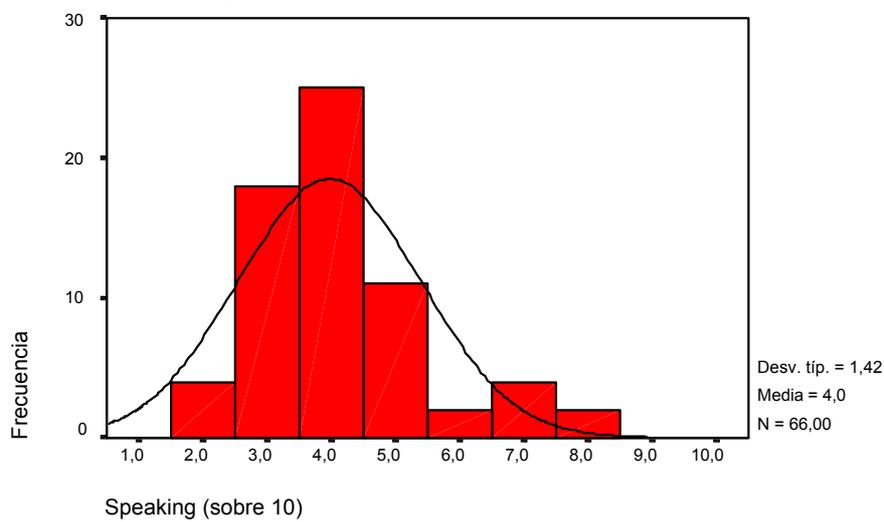
Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Speaking (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		3,9697
Error típ. de la media		,1749
Desv. típ.		1,4207
Varianza		2,0183
Asimetría		,885
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		,534
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,75
Mínimo		2,00
Máximo		7,75
Percentiles	25	2,7500
	50	4,0000
	75	4,5000

Speaking (sobre 10)

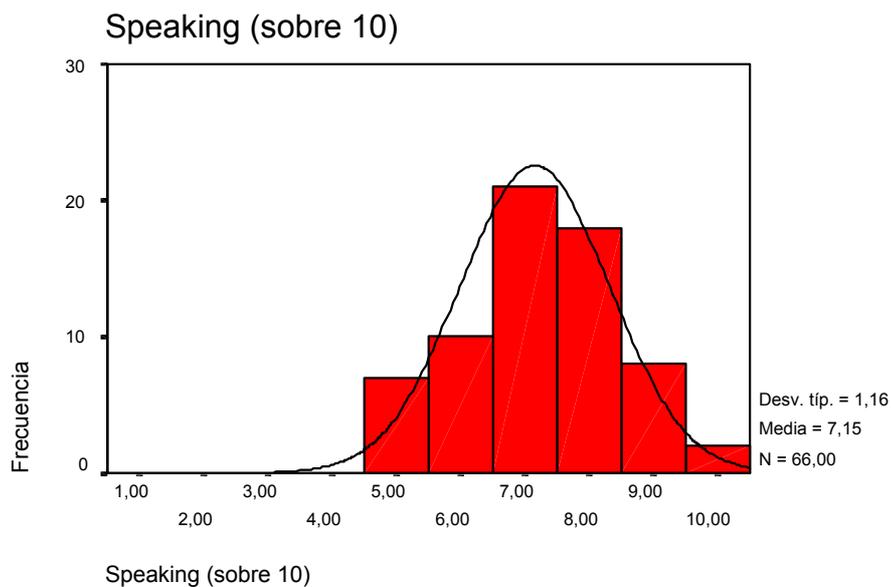


Competencia lingüística final

Estadísticos

Speaking (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		7,1515
Error típ. de la media		,1433
Desv. típ.		1,1643
Varianza		1,3555
Asimetría		-,071
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		-,498
Error típ. de curtosis		,582
Rango		4,50
Mínimo		5,00
Máximo		9,50
Percentiles	25	6,2500
	50	7,0000
	75	8,0000



5.2.1.6. Valoración global de la competencia lingüística según la variable independiente “Curso”

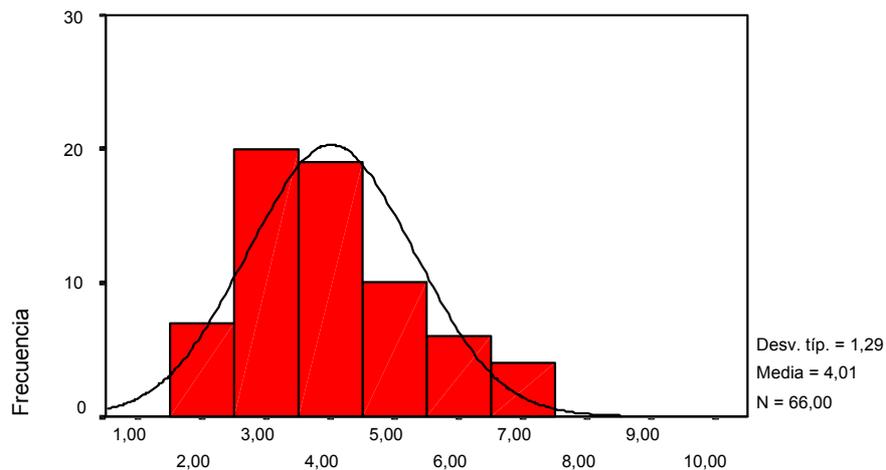
Competencia lingüística inicial

Estadísticos

Puntuación Total (sobre 10)

N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		4,0114
Error típ. de la media		,1594
Desv. típ.		1,2949
Varianza		1,6767
Asimetría		,682
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		,056
Error típ. de curtosis		,582
Rango		5,48
Mínimo		1,94
Máximo		7,43
Percentiles	25	3,0767
	50	3,9074
	75	4,6089

Puntuación Total (sobre 10)

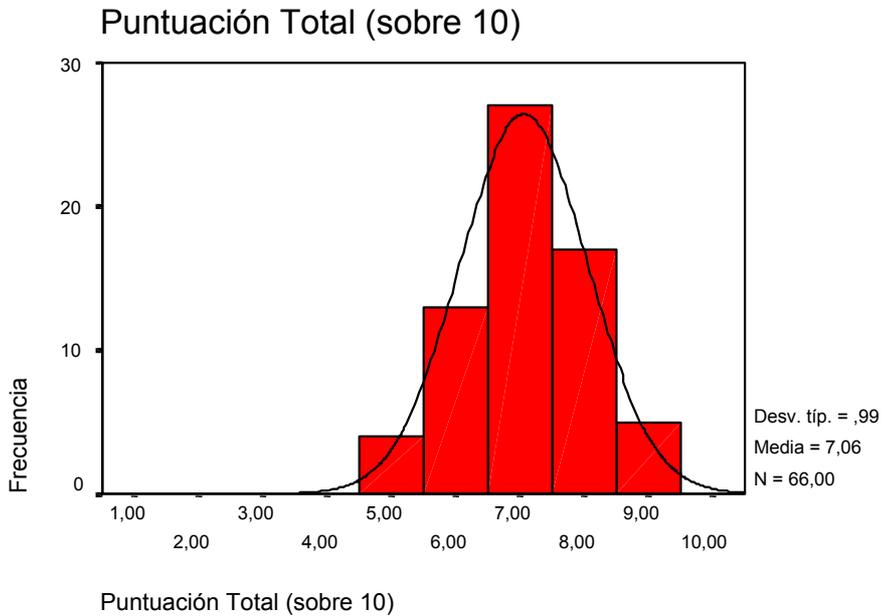


Puntuación Total (sobre 10)

Competencia lingüística final

Estadísticos

Puntuación Total (sobre 10)		
N	Válidos	66
	Perdidos	0
Media		7,0611
Error típ. de la media		,1224
Desv. típ.		,9942
Varianza		,9885
Asimetría		-,038
Error típ. de asimetría		,295
Curtosis		,001
Error típ. de curtosis		,582
Rango		4,60
Mínimo		4,72
Máximo		9,32
Percentiles	25	6,4513
	50	7,1268
	75	7,5848



5.2.2. Variable independiente “Sexo”

5.2.2.1. Competencia lingüística inicial

Según cada una de las variables, y por consiguiente en la valoración global, la puntuación media de los hombres es ligeramente superior a la de las mujeres. Así, en la puntuación total los hombres obtienen una media de 4,34 y las mujeres de 3,88 (sobre 10). No obstante, estas diferencias no son estadísticamente significativas, tal y como muestran las pruebas de contraste realizadas (pruebas T).

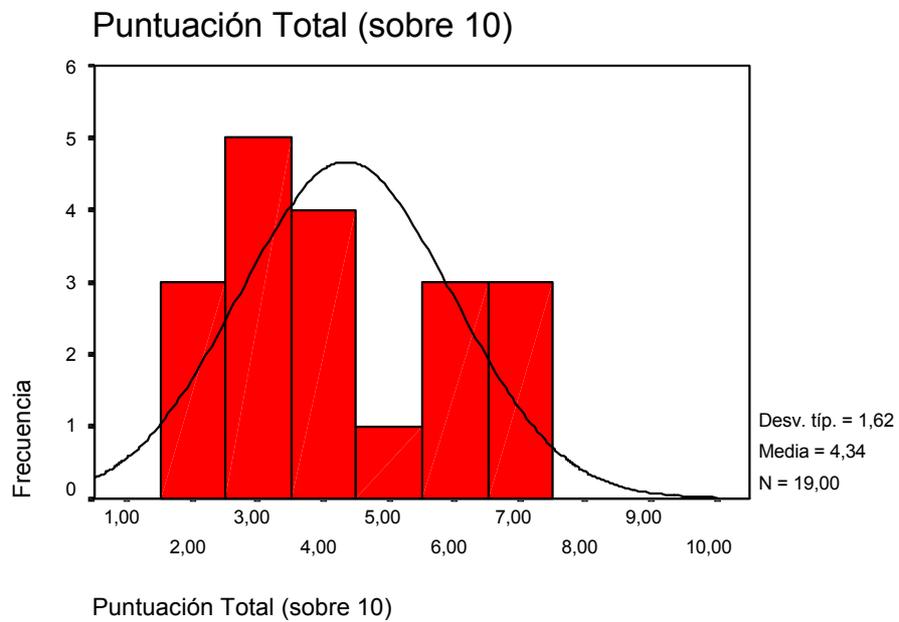
Estadísticos del grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading (sobre 10)	Hombre	19	4,8804	1,7579	,4033
	Mujer	47	4,1393	1,1882	,1733
Reading (sobre 40)	Hombre	19	19,5215	7,0314	1,6131
	Mujer	47	16,5571	4,7527	,6932
Writing (sobre 10)	Hombre	19	4,6158	2,0222	,4639
	Mujer	47	4,1404	1,5627	,2279
Writing (sobre 40)	Hombre	19	18,4632	8,0887	1,8557
	Mujer	47	16,5617	6,2508	,9118
Use of English (sobre 10)	Hombre	19	3,4035	1,6320	,3744
	Mujer	47	3,0752	1,2410	,1810
Use of English (sobre 40)	Hombre	19	13,6140	6,5280	1,4976
	Mujer	47	12,3007	4,9639	,7241
Listening (sobre 10)	Hombre	19	4,5614	1,4532	,3334
	Mujer	47	4,1773	1,4088	,2055
Listening (sobre 40)	Hombre	19	18,2456	5,8128	1,3335
	Mujer	47	16,7092	5,6353	,8220
Speaking (sobre 10)	Hombre	19	4,2237	1,7577	,4032
	Mujer	47	3,8670	1,2671	,1848
Speaking (sobre 40)	Hombre	19	16,8947	7,0308	1,6130
	Mujer	47	15,4681	5,0684	,7393
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	19	4,3370	1,6211	,3719
	Mujer	47	3,8798	1,1311	,1650
Puntuación Total (sobre 40)	Hombre	19	17,3478	6,4845	1,4876
	Mujer	47	15,5194	4,5245	,6600
Puntuación Total (sobre 200)	Hombre	19	86,7391	32,4225	7,4382
	Mujer	47	77,5968	22,6226	3,2998

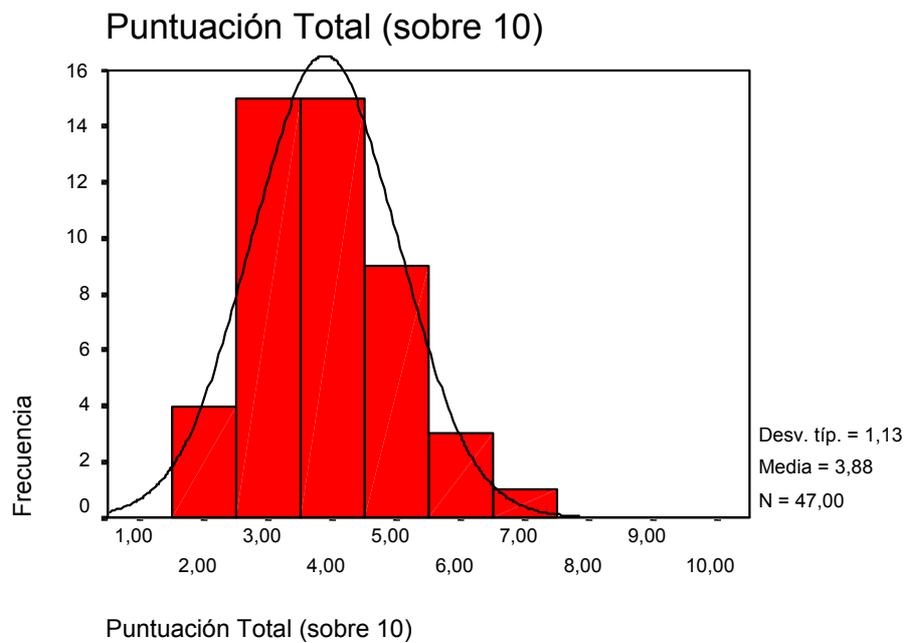
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading	Se han asumido varianzas iguales	4,770	,033	1,986	64	,051	,7411	,3731	-4,29E-03	1,4865
	No se han asumido varianzas iguales			1,688	24,930	,104	,7411	,4389	-,1630	1,6453
Writing	Se han asumido varianzas iguales	3,094	,083	1,026	64	,309	,4754	,4634	-,4504	1,4011
	No se han asumido varianzas iguales			,920	27,122	,366	,4754	,5169	-,5850	1,5357
Use of English	Se han asumido varianzas iguales	2,373	,128	,887	64	,379	,3283	,3704	-,4116	1,0682
	No se han asumido varianzas iguales			,790	26,825	,437	,3283	,4159	-,5252	1,1819
Listening	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	,994	64	,324	,3841	,3864	-,3879	1,1561
	No se han asumido varianzas iguales			,981	32,444	,334	,3841	,3916	-,4132	1,1814
Speaking	Se han asumido varianzas iguales	2,499	,119	,922	64	,360	,3567	,3867	-,4158	1,1291
	No se han asumido varianzas iguales			,804	25,910	,429	,3567	,4436	-,5553	1,2686
Puntuación total	Se han asumido varianzas iguales	4,917	,030	1,306	64	,196	,4571	,3501	-,2424	1,1566
	No se han asumido varianzas iguales			1,124	25,397	,272	,4571	,4069	-,3802	1,2944

Hombre



Mujer



5.2.2.2. Competencia lingüística final

Según cada una de las variables, y por consiguiente en la valoración global, la puntuación media de las mujeres es sensiblemente superior a la de los hombres. Así, en la puntuación total las mujeres obtienen una media de 7,25 y los hombres de 6,60 (sobre 10).

Los estadísticos de contraste (pruebas T, complementadas por el test de Levene para la variable *Speaking*) indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes *Reading*, *Listening* y *Speaking*, al igual que en la valoración global.

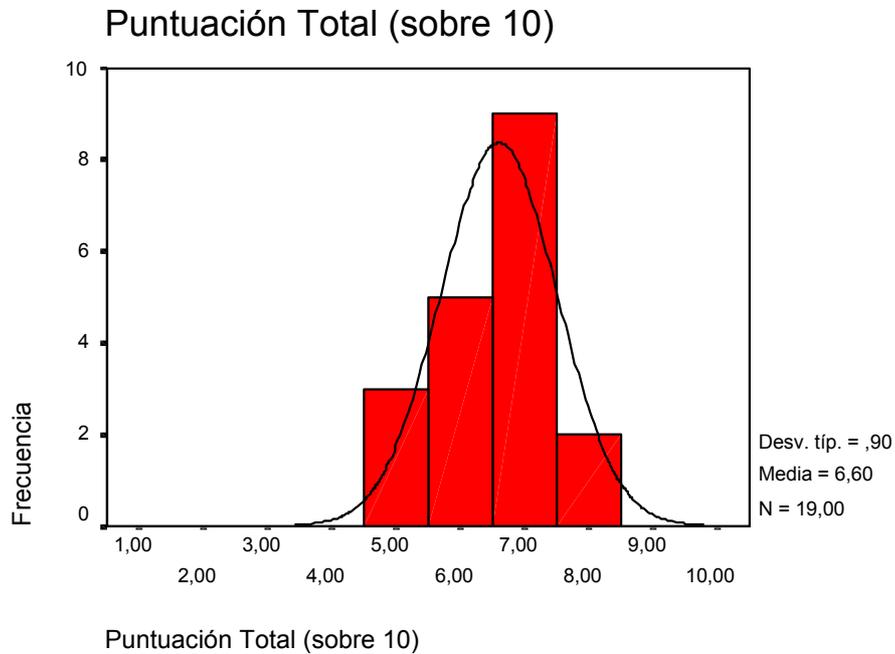
Estadísticos del grupo

	Sexo	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Reading (sobre 10)	Hombre	19	6,8995	1,3243	,3038
	Mujer	47	7,6596	1,1509	,1679
Reading (sobre 40)	Hombre	19	27,5981	5,2973	1,2153
	Mujer	47	30,6383	4,6037	,6715
Writing (sobre 10)	Hombre	19	7,1632	1,6067	,3686
	Mujer	47	7,7426	1,1826	,1725
Writing (sobre 40)	Hombre	19	28,6526	6,4266	1,4744
	Mujer	47	30,9702	4,7305	,6900
Use of English (sobre 10)	Hombre	19	5,5228	1,2714	,2917
	Mujer	47	5,9461	1,4421	,2104
Use of English (sobre 40)	Hombre	19	22,0912	5,0856	1,1667
	Mujer	47	23,7844	5,7685	,8414
Listening (sobre 10)	Hombre	19	6,7193	1,2336	,2830
	Mujer	47	7,5532	1,2263	,1789
Listening (sobre 40)	Hombre	19	26,8772	4,9344	1,1320
	Mujer	47	30,2128	4,9051	,7155
Speaking (sobre 10)	Hombre	19	6,6974	1,2405	,2846
	Mujer	47	7,3351	1,0926	,1594
Speaking (sobre 40)	Hombre	19	26,7895	4,9618	1,1383
	Mujer	47	29,3404	4,3702	,6375
Puntuación Total (sobre 10)	Hombre	19	6,6004	,9028	,2071
	Mujer	47	7,2473	,9771	,1425
Puntuación Total (sobre 40)	Hombre	19	26,4017	3,6114	,8285
	Mujer	47	28,9894	3,9083	,5701
Puntuación Total (sobre 200)	Hombre	19	132,0086	18,0569	4,1425
	Mujer	47	144,9470	19,5415	2,8504

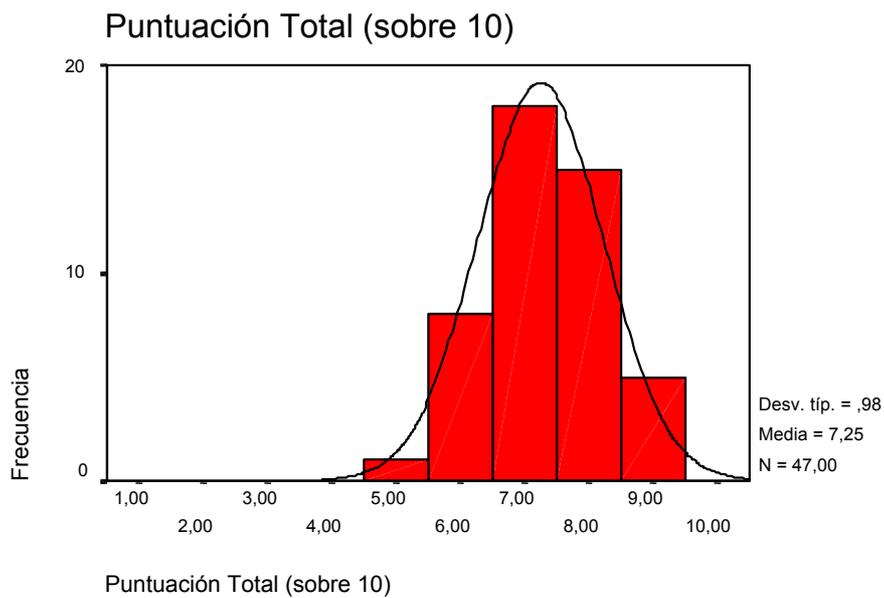
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading	Se han asumido varianzas iguales	,415	,522	-2,325	64	,023	-,7601	,3268	-1,4130	-,1071
	No se han asumido varianzas iguales			-2,190	29,591	,037	-,7601	,3471	-1,4694	-5,07E-02
Writing	Se han asumido varianzas iguales	,062	,805	-1,620	64	,110	-,5794	,3577	-1,2940	,1352
	No se han asumido varianzas iguales			-1,424	26,256	,166	-,5794	,4070	-1,4155	,2567
Use of English	Se han asumido varianzas iguales	,541	,465	-1,115	64	,269	-,4233	,3796	-1,1816	,3350
	No se han asumido varianzas iguales			-1,177	37,612	,247	-,4233	,3596	-1,1515	,3050
Listening	Se han asumido varianzas iguales	,001	,970	-2,497	64	,015	-,8339	,3339	-1,5010	-,1668
	No se han asumido varianzas iguales			-2,491	33,181	,018	-,8339	,3348	-1,5149	-,1529
Speaking	Se han asumido varianzas iguales	,789	,378	-2,065	64	,043	-,6377	,3089	-1,2548	-2,07E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,955	29,909	,060	-,6377	,3262	-1,3039	2,847E-02
Puntuación total	Se han asumido varianzas iguales	,165	,686	-2,487	64	,015	-,6469	,2601	-1,1665	-,1273
	No se han asumido varianzas iguales			-2,573	35,928	,014	-,6469	,2514	-1,1569	-,1370

Hombre



Mujer



5.2.3. Variable independiente “Facultad”

5.2.3.1. Competencia lingüística inicial

Según el centro de estudio las diferencias son incluso menores que en el caso del sexo. En las variables *Reading* y *Writing*, las puntuaciones de los alumnos de Melilla son ligeramente superiores a las de los de Granada; al contrario de lo que sucede en las variables *Use of English*, *Listening* y *Speaking*.

La puntuación total de los alumnos de Granada es ligeramente superior a los de Melilla (4,04 frente a 3,87 -sobre 10-). En todo caso, las pruebas de contraste indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de Granada y Melilla.

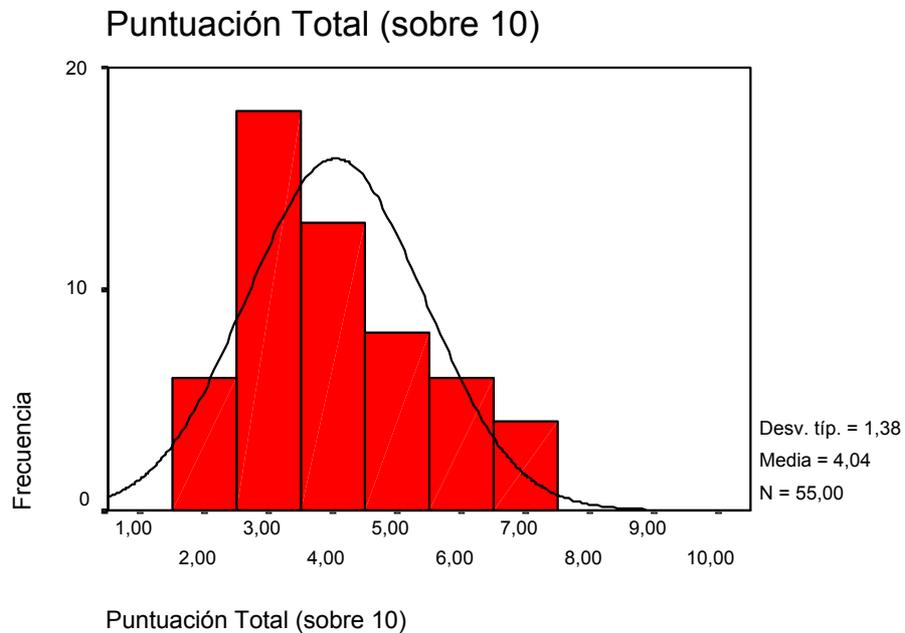
Estadísticos del grupo

	Facultad	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Reading (sobre 10)	Granada	55	4,3471	1,4982	,2020
	Melilla	11	4,3802	,8230	,2482
Reading (sobre 40)	Granada	55	17,3884	5,9928	,8081
	Melilla	11	17,5207	3,2921	,9926
Writing (sobre 10)	Granada	55	4,2564	1,8161	,2449
	Melilla	11	4,3818	1,0371	,3127
Writing (sobre 40)	Granada	55	17,0255	7,2642	,9795
	Melilla	11	17,5273	4,1485	1,2508
Use of English (sobre 10)	Granada	55	3,2073	1,4209	,1916
	Melilla	11	2,9818	1,0367	,3126
Use of English (sobre 40)	Granada	55	12,8291	5,6837	,7664
	Melilla	11	11,9273	4,1468	1,2503
Listenig (sobre 10)	Granada	55	4,3515	1,4408	,1943
	Melilla	11	3,9697	1,3371	,4032
Listening (sobre 40)	Granada	55	17,4061	5,7630	,7771
	Melilla	11	15,8788	5,3485	1,6126
Speaking (sobre 10)	Granada	55	4,0364	1,5057	,2030
	Melilla	11	3,6364	,8541	,2575
Speaking (sobre 40)	Granada	55	16,1455	6,0229	,8121
	Melilla	11	14,5455	3,4165	1,0301
Puntuación Total (sobre 10)	Granada	55	4,0397	1,3782	,1858
	Melilla	11	3,8700	,7847	,2366
Puntuación Total (sobre 40)	Granada	55	16,1589	5,5127	,7433
	Melilla	11	15,4799	3,1388	,9464
Puntuación Total (sobre 200)	Granada	55	80,7945	27,5634	3,7166
	Melilla	11	77,3994	15,6942	4,7320

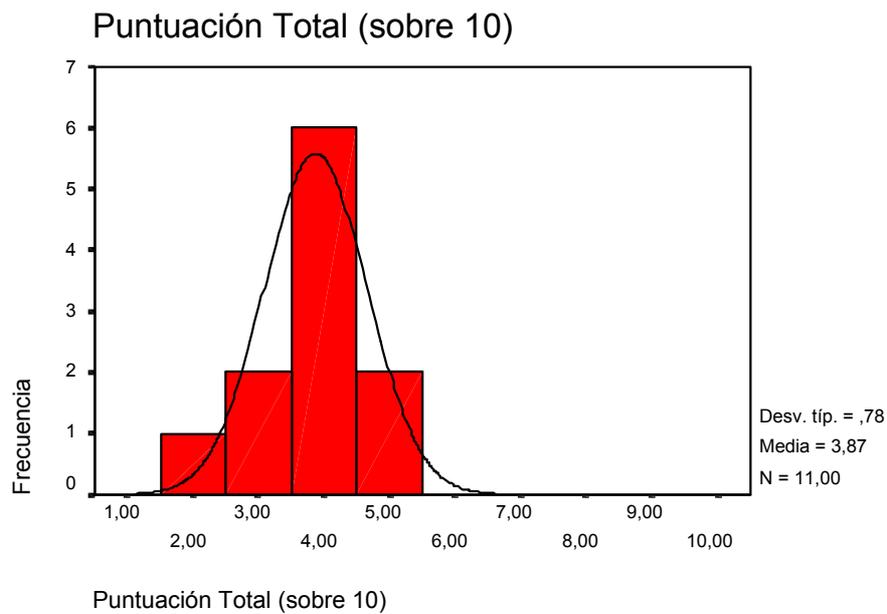
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading	Se han asumido varianzas iguales	3,937	,052	-,071	64	,944	-3,3058 E-02	,4671	-,9661	,9000
	No se han asumido varianzas iguales			-,103	25,567	,919	-3,3058 E-02	,3200	-,6913	,6252
Writing	Se han asumido varianzas iguales	2,317	,133	-,221	64	,826	-,1255	,5674	-1,2589	1,0080
	No se han asumido varianzas iguales			-,316	24,331	,755	-,1255	,3972	-,9446	,6937
Use of English	Se han asumido varianzas iguales	1,493	,226	,499	64	,620	,2255	,4518	-,6772	1,1281
	No se han asumido varianzas iguales			,615	18,444	,546	,2255	,3666	-,5435	,9944
Listening	Se han asumido varianzas iguales	,673	,415	,811	64	,420	,3818	,4707	-,5585	1,3221
	No se han asumido varianzas iguales			,853	15,033	,407	,3818	,4475	-,5719	1,3355
Speaking	Se han asumido varianzas iguales	2,256	,138	,851	64	,398	,4000	,4702	-,5394	1,3394
	No se han asumido varianzas iguales			1,220	24,538	,234	,4000	,3279	-,2760	1,0760
Puntuación total	Se han asumido varianzas iguales	3,466	,067	,394	64	,695	,1698	,4305	-,6903	1,0298
	No se han asumido varianzas iguales			,564	24,423	,578	,1698	,3009	-,4506	,7901

Facultad de Ciencias de la Educación de Granada



Facultad de Educación y Humanidades de Melilla



5.2.3.2. Competencia lingüística final

Las puntuaciones medias de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada son ligeramente superiores en todas las variables dependientes a las de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, excepto en el caso de *Speaking*. La puntuación total se inclina a favor de los alumnos de Granada, 7,11 frente a un 6,82 de los de Melilla.

Los estadísticos de contraste (pruebas T) indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de los alumnos de Granada y Melilla.

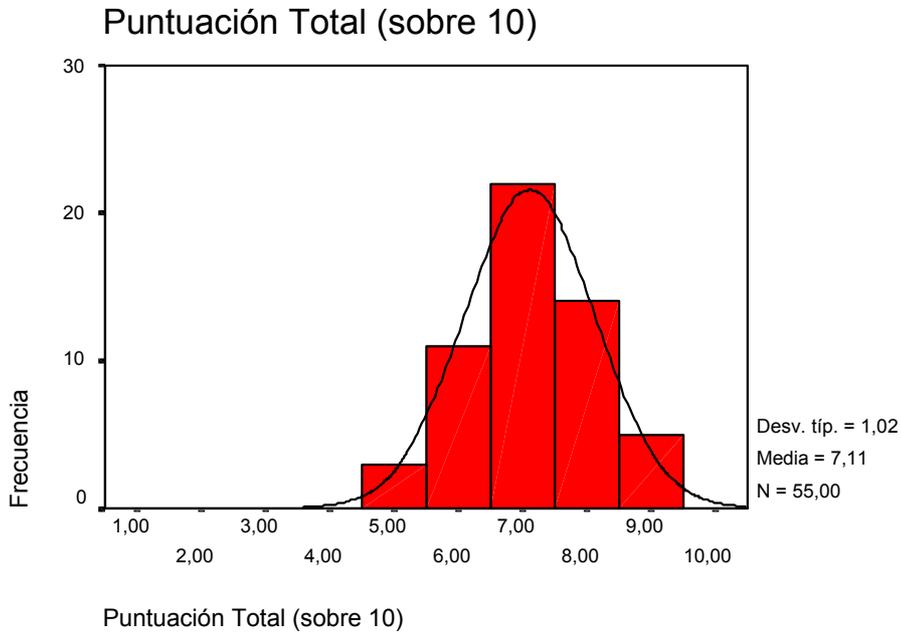
Estadísticos del grupo

	Facultad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading (sobre 10)	Granada	55	7,5438	1,2746	,1719
	Melilla	11	6,9256	,9533	,2874
Reading (sobre 40)	Granada	55	30,1752	5,0984	,6875
	Melilla	11	27,7025	3,8132	1,1497
Writing (sobre 10)	Granada	55	7,5764	1,3437	,1812
	Melilla	11	7,5727	1,3357	,4027
Writing (sobre 40)	Granada	55	30,3055	5,3748	,7247
	Melilla	11	30,2909	5,3429	1,6110
Use of English (sobre 10)	Granada	55	5,8861	1,4170	,1911
	Melilla	11	5,5152	1,3230	,3989
Use of English (sobre 40)	Granada	55	23,5442	5,6679	,7643
	Melilla	11	22,0606	5,2920	1,5956
Listening (sobre 10)	Granada	55	7,4424	1,2390	,1671
	Melilla	11	6,6667	1,3250	,3995
Listening (sobre 40)	Granada	55	29,7697	4,9561	,6683
	Melilla	11	26,6667	5,2999	1,5980
Speaking (sobre 10)	Granada	55	7,0955	1,2176	,1642
	Melilla	11	7,4318	,8373	,2525
Speaking (sobre 40)	Granada	55	28,3818	4,8705	,6567
	Melilla	11	29,7273	3,3494	1,0099
Puntuación Total (sobre 10)	Granada	55	7,1089	1,0152	,1369
	Melilla	11	6,8224	,8858	,2671
Puntuación Total (sobre 40)	Granada	55	28,4354	4,0607	,5475
	Melilla	11	27,2896	3,5431	1,0683
Puntuación Total (sobre 200)	Granada	55	142,1772	20,3035	2,7377
	Melilla	11	136,4479	17,7154	5,3414

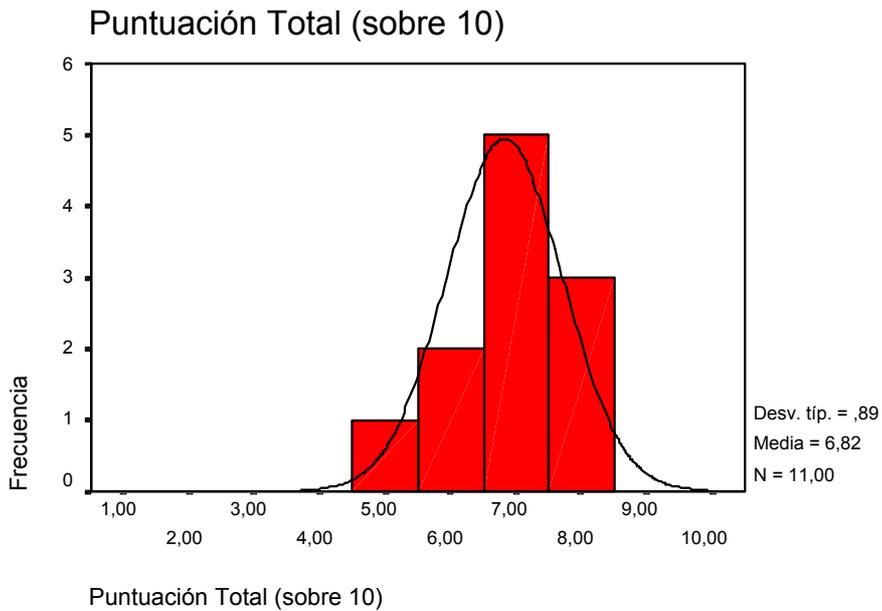
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading	Se han asumido varianzas iguales	1,569	,215	1,522	64	,133	,6182	,4062	-,1934	1,4297
	No se han asumido varianzas iguales			1,846	18,003	,081	,6182	,3349	-8,54 E-02	1,3218
Writing	Se han asumido varianzas iguales	,021	,886	,008	64	,993	3,636 E-03	,4434	-,8822	,8894
	No se han asumido varianzas iguales			,008	14,349	,994	3,636 E-03	,4416	-,9414	,9487
Use of English	Se han asumido varianzas iguales	,041	,840	,801	64	,426	,3709	,4633	-,5546	1,2965
	No se han asumido varianzas iguales			,839	14,969	,415	,3709	,4423	-,5720	1,3138
Listening	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	1,875	64	,065	,7758	,4138	-5,09 E-02	1,6024
	No se han asumido varianzas iguales			1,791	13,726	,095	,7758	,4330	-,1547	1,7062
Speaking	Se han asumido varianzas iguales	2,011	,161	-,873	64	,386	-,3364	,3853	-1,1060	,4333
	No se han asumido varianzas iguales			-1,117	19,598	,278	-,3364	,3012	-,9654	,2927
Puntuación total	Se han asumido varianzas iguales	,274	,603	,871	64	,387	,2865	,3290	-,3708	,9437
	No se han asumido varianzas iguales			,955	15,743	,354	,2865	,3001	-,3506	,9235

Facultad de Ciencias de la Educación de Granada



Facultad de Educación y Humanidades de Melilla



5.3. Resultados pormenorizados de la competencia lingüística

El análisis de los resultados realizado en el apartado anterior demuestra que existen diferencias muy significativas entre los resultados obtenidos según la competencia lingüística inicial y la final de los alumnos

Puesto que es objetivo fundamental de nuestra investigación detectar dichas diferencias, centraremos este análisis pormenorizado de los resultados en los indicadores de cada una de las variables dependientes, y compararemos los resultados según correspondan a la competencia lingüística inicial o la final, teniendo en cuenta también la Facultad a la que pertenecen.

El estudio comparativo lo hemos realizado mediante tablas de contingencia, gráficos de barras agrupadas y comparación de puntuaciones medias, estructurado de la siguiente forma:

- En las variables dependientes *Reading*, *Use of English* y *Listening*: tabla de contingencia “bien/mal vs. Curso” y gráfico de barras agrupadas asociado por cada ítem; también se ha realizado una valoración global según los indicadores de cada variable dependiente.
- En las variables dependientes *Writing* y *Speaking*: tabla de contingencia “puntuación obtenida vs. Curso” y gráfico de barras agrupadas asociado por cada indicador de la variable. También se ha realizado una valoración global.

Puesto que la exposición de estos resultados pormenorizados resulta excesivamente amplia, para simplificar la lectura de los mismos, recogemos a continuación los resultados globales según cada uno de los indicadores que corresponden a las variables dependientes. El resto aparece recogido en el **anexo 2**.

5.3.1. Variable independiente “Curso”:

Competencia lingüística inicial/Competencia lingüística final

5.3.1.1. Variable dependiente *Reading* (Comprensión escrita)

Bloque 1: Extraer información general (ítems 1 a 7)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,97 frente a 4,61. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

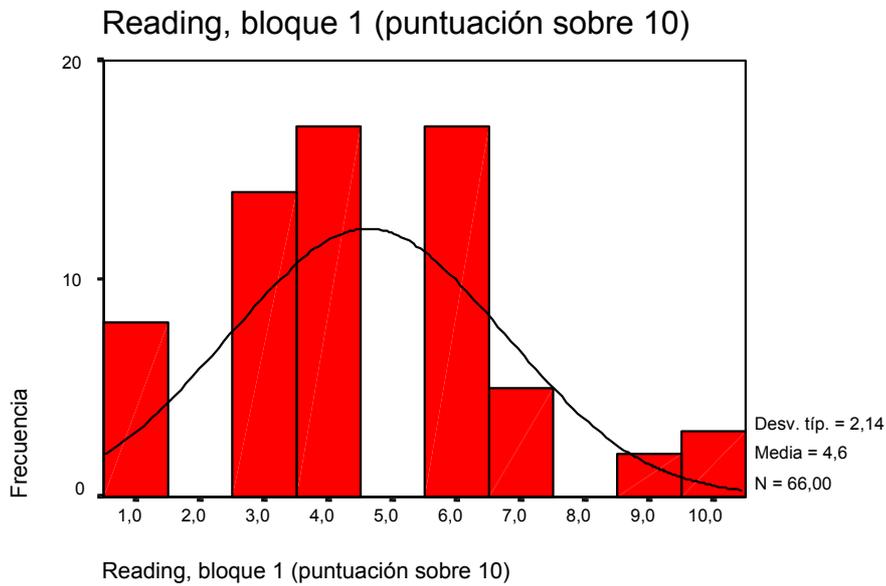
Estadísticos del grupo

Curso		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Primero	66	4,6104	2,1380	,2632
	Tercero	66	6,9697	2,2062	,2716

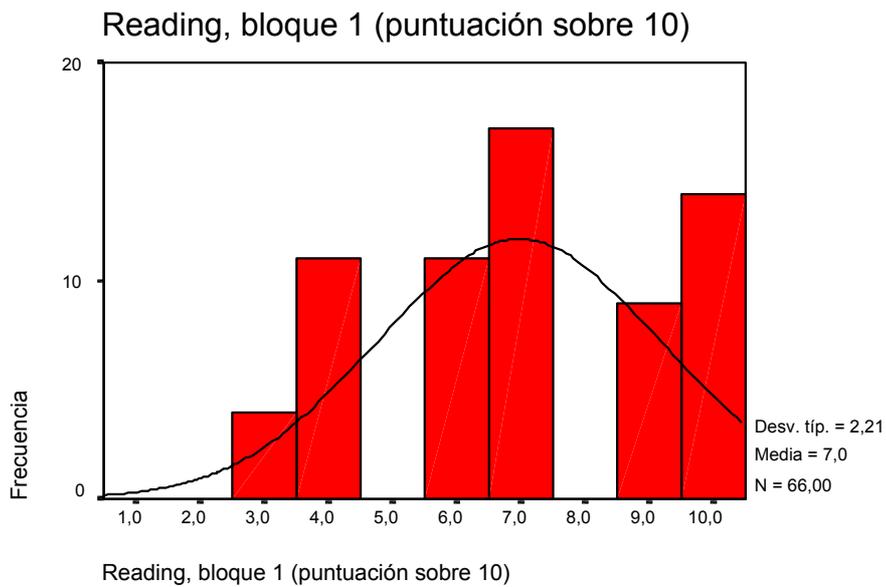
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading: Bloque 1 sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	,341	,560	-6,239	130	,000	-2,3593	,3782	-3,1075	-1,6112
	No se han asumido varianzas iguales			-6,239	129,872	,000	-2,3593	,3782	-3,1075	-1,6111

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 2: Extraer información específica (ítems 8 a 14)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,92 frente a 4,98. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

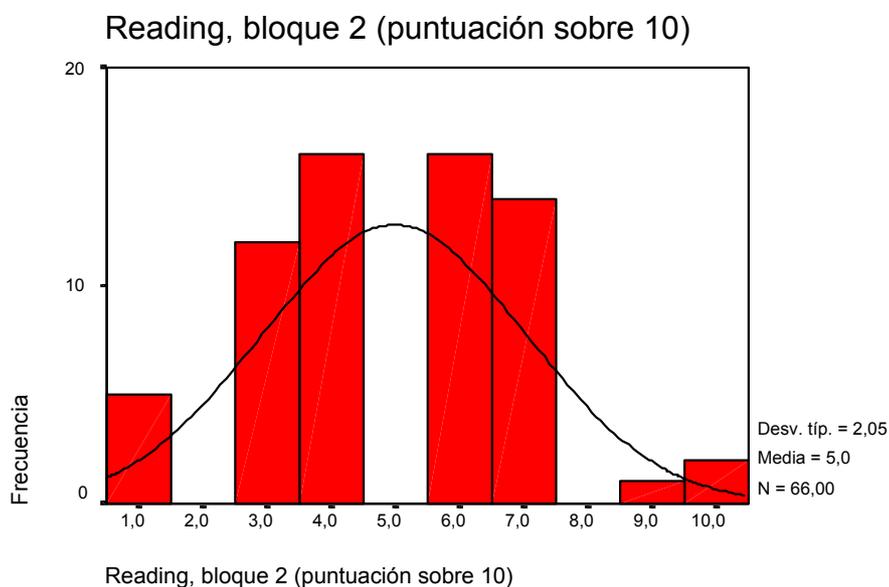
Estadísticos del grupo

Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 2 (puntuación sobre 10)	66	4,9784	2,0549	,2529
Primero	66	7,9221	1,6844	,2073
Tercero				

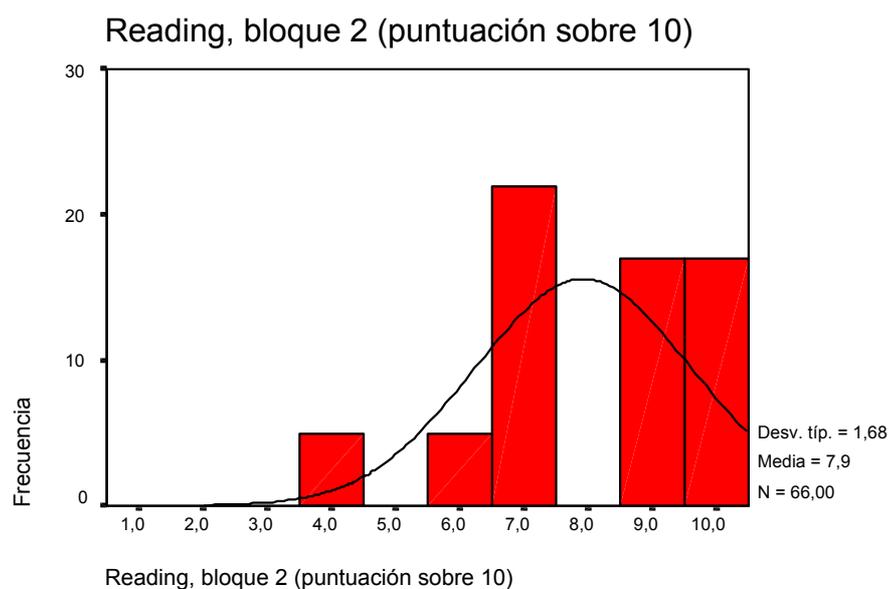
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading: Bloque 2 sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	2,452	,120	-9,001	130	,000	-2,9437	,3271	-3,5908	-2,2967
	No se han asumido varianzas iguales			-9,001	125,180	,000	-2,9437	,3271	-3,5910	-2,2965

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 3: Mostrar comprensión de la estructura del texto (ítems 15 a 20)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,40 frente a 3,26. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

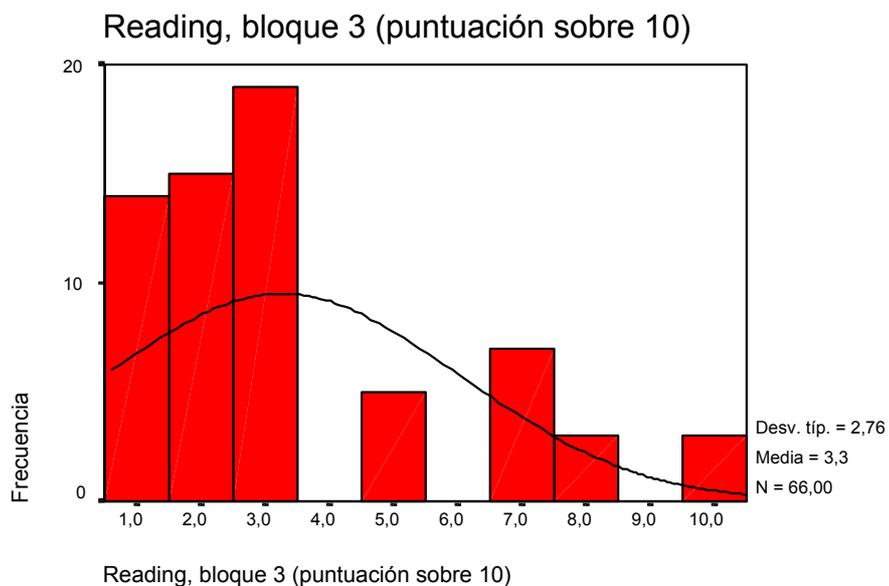
Estadísticos del grupo

Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 3 (puntuación sobre 10)	66	3,2576	2,7647	,3403
Primero	66	7,3990	2,8664	,3528
Tercero				

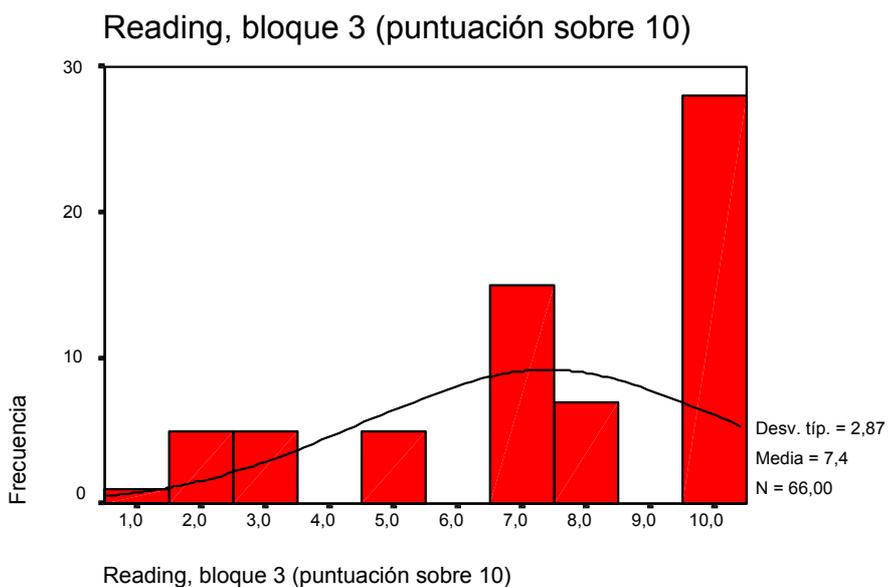
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading: Bloque 3 sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	1,082	,300	-8,448	130	,000	-4,1414	,4902	-5,1112	-3,1716
	No se han asumido varianzas iguales			-8,448	129,831	,000	-4,1414	,4902	-5,1112	-3,1716

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 4: Deducir el significado a través del contexto verbal (ítems 21 a 35)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,46 frente a 4,40. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

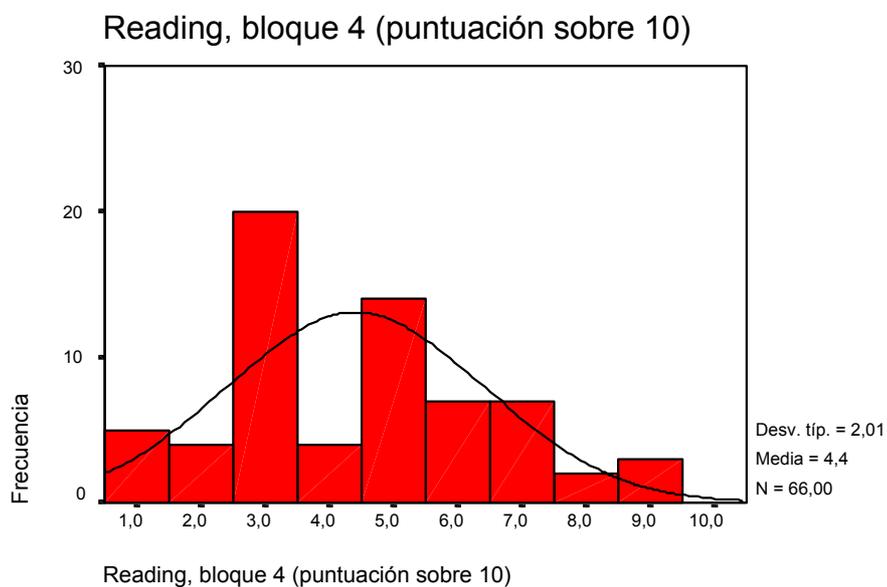
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Primero	66	4,4040	2,0115	,2476
	Tercero	66	7,4646	1,9009	,2340

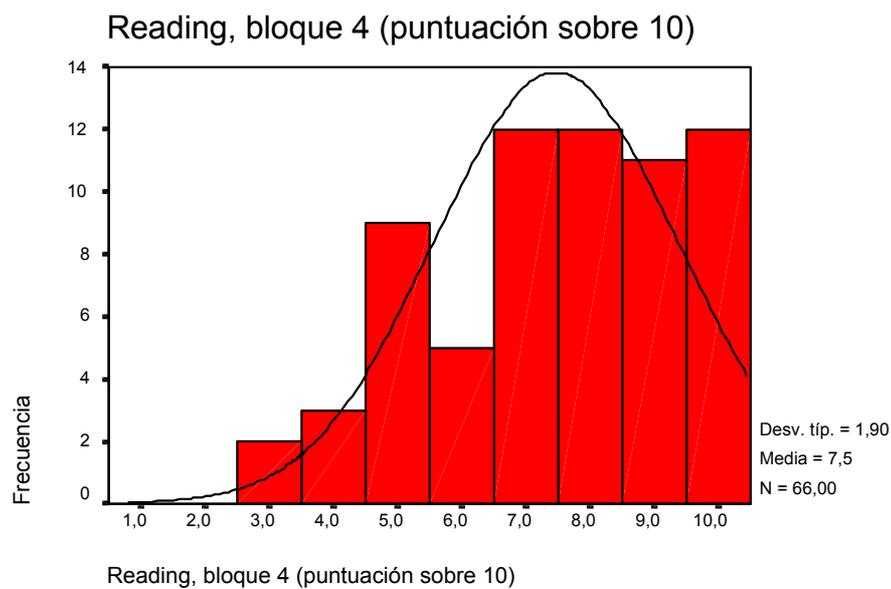
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Reading: Bloque 4 sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	,099	,754	-8,984	130	,000	-3,0606	,3407	-3,7346	-2,3866
	No se han asumido varianzas iguales			-8,984	129,586	,000	-3,0606	,3407	-3,7346	-2,3866

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



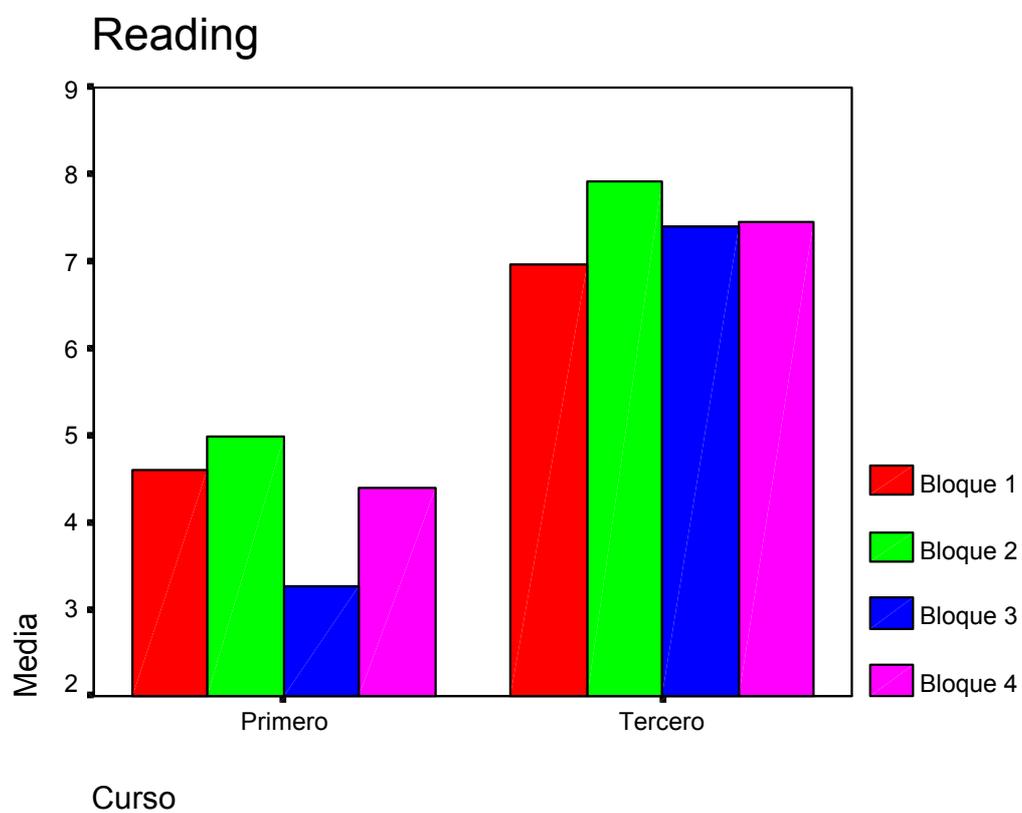
Valoración global

En una visión global, podemos ver que la mayor progresión se ha realizado en el bloque 3 (Mostrar comprensión de la estructura del texto), existiendo una diferencia de 4,14 entre la competencia lingüística inicial y la final. La menor en el bloque 1 (Extraer información general), con una diferencia de 2,36.

Informe

Curso		Reading, bloque 1: Extraer información general	Reading, bloque 2: Extraer información específica	Reading, bloque 3: Comprender la estructura del texto	Reading, bloque 4: Deducir el significado a través del contexto verbal
Primero	Media	4,6104	4,9784	3,2576	4,4040
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	2,1380	2,0549	2,7647	2,0115
	Error típ. de la media	,2632	,2529	,3403	,2476
	Mínimo	1,43	,00	,00	,67
	Máximo	10,00	10,00	10,00	8,67
	Rango	8,57	10,00	10,00	8,00
	Primero	4,29	4,29	5,00	6,67
	Último	5,71	5,71	3,33	6,00
	Varianza	4,571	4,222	7,644	4,046
	Media armónica	3,5341	, ^a	, ^a	3,1146
Media geométrica	4,0895	,0000	,0000	3,8506	
Tercero	Media	6,9697	7,9221	7,3990	7,4646
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	2,2062	1,6844	2,8664	1,9009
	Error típ. de la media	,2716	,2073	,3528	,2340
	Mínimo	2,86	4,29	,00	3,33
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00
	Rango	7,14	5,71	10,00	6,67
	Primero	4,29	7,14	3,33	5,33
	Último	7,14	10,00	6,67	6,00
	Varianza	4,868	2,837	8,216	3,613
	Media armónica	6,1558	7,4957	, ^a	6,8898
Media geométrica	6,5830	7,7225	,0000	7,1946	
Total	Media	5,7900	6,4502	5,3283	5,9343
	N	132	132	132	132
	Desv. típ.	2,4669	2,3845	3,4914	2,4820
	Error típ. de la media	,2147	,2075	,3039	,2160
	Mínimo	1,43	,00	,00	,67
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00
	Rango	8,57	10,00	10,00	9,33
	Primero	4,29	4,29	5,00	6,67
	Último	7,14	10,00	6,67	6,00
	Varianza	6,086	5,686	12,190	6,160
	Media armónica	4,4903	, ^a	, ^a	4,2899
Media geométrica	5,1886	,0000	,0000	5,2634	

a. Los datos contienen valores negativos y positivos y, posiblemente, valores iguales a cero.



5.3.1.2. Variable dependiente *Writing* (Expresión escrita)

Contenido

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,95 frente a 4,65. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

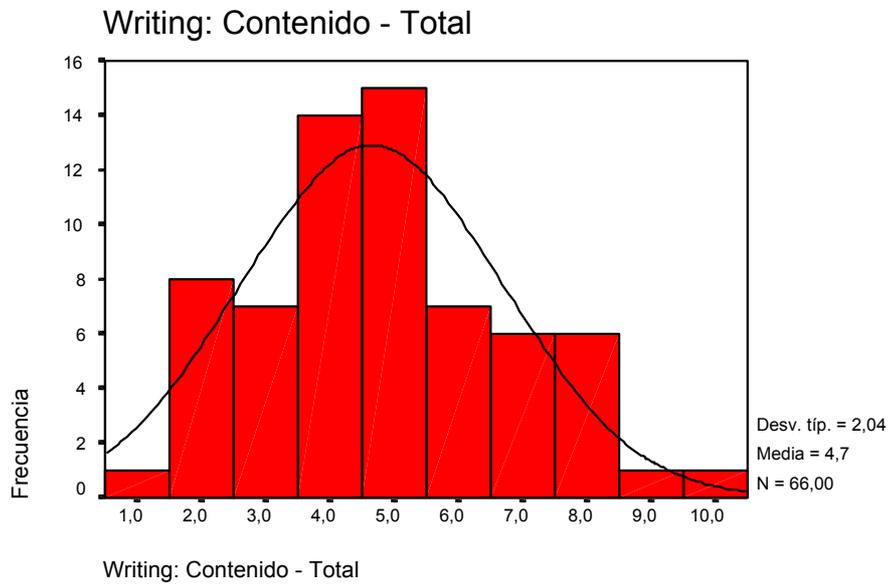
Estadísticos del grupo

Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Writing: Contenido - Total	66	4,652	2,036	,251
Primero	66	7,947	1,265	,156
Tercero				

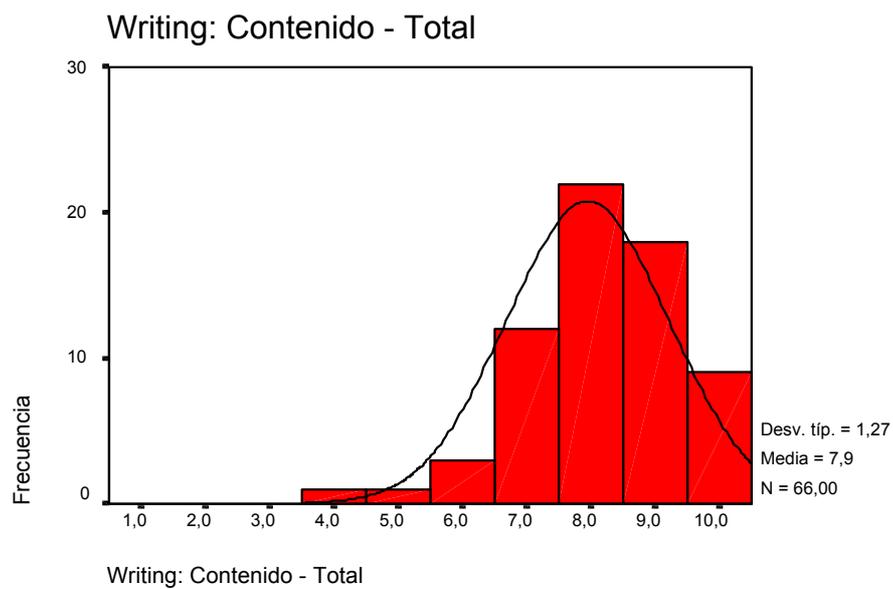
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Writing: Conteni. Total	Se han asumido varianzas iguales	14,744	,000	-11,168	130	,000	-3,0606	,295	-3,879	-2,712
	No se han asumido varianzas iguales			-11,168	108,686	,000	-3,0606	,295	-3,880	-2,711

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Organización y Cohesión

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,66 frente a 4,52. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

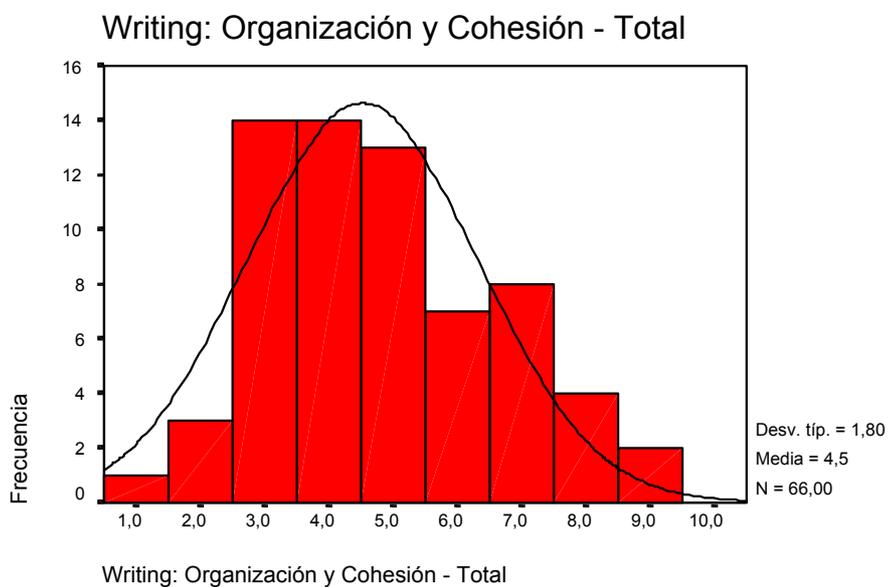
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Writing: Organización y Cohesión - Total	Primero	66	4,523	1,796	,221
	Tercero	66	7,659	1,322	,163

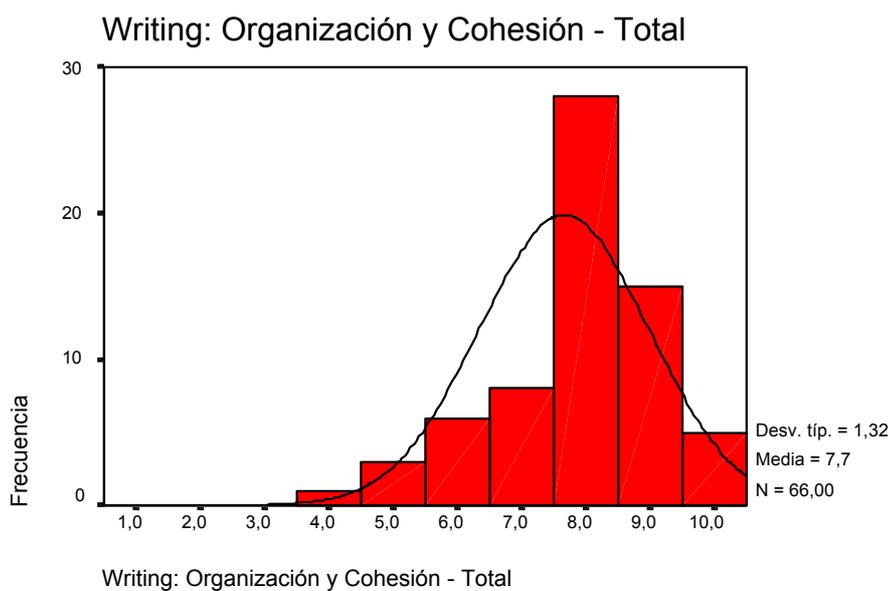
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Writing: Organización y Cohesión	Se han asumido varianzas iguales	7,532	,007	-11,425	130	,000	-3,136	,275	-3,679	-2,593
Total	No se han asumido varianzas iguales			-11,425	119,439	,000	-3,136	,275	-3,680	-2,593

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Registro y Formato

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,46 frente a 4,28. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

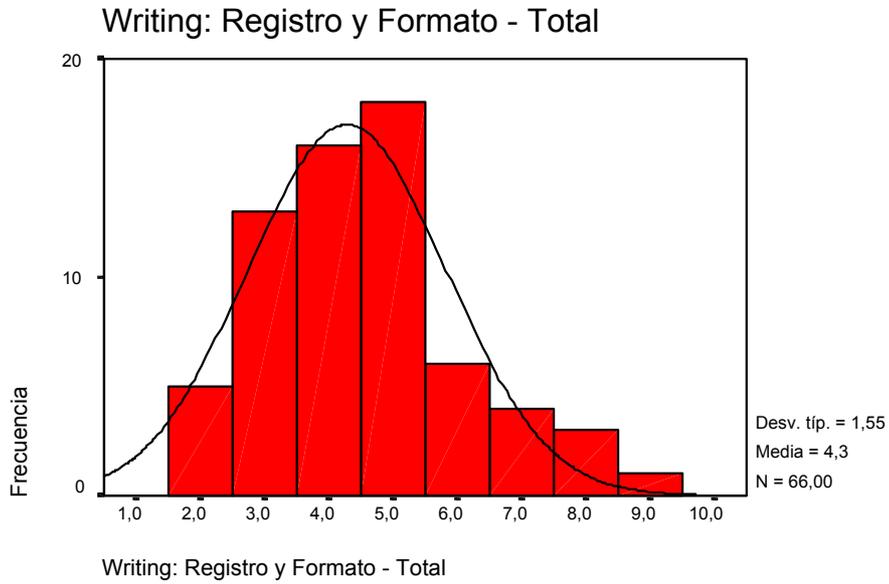
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Writing: Registro	Primero	66	4,280	1,547	,190
y Formato - Total	Tercero	66	7,462	1,447	,178

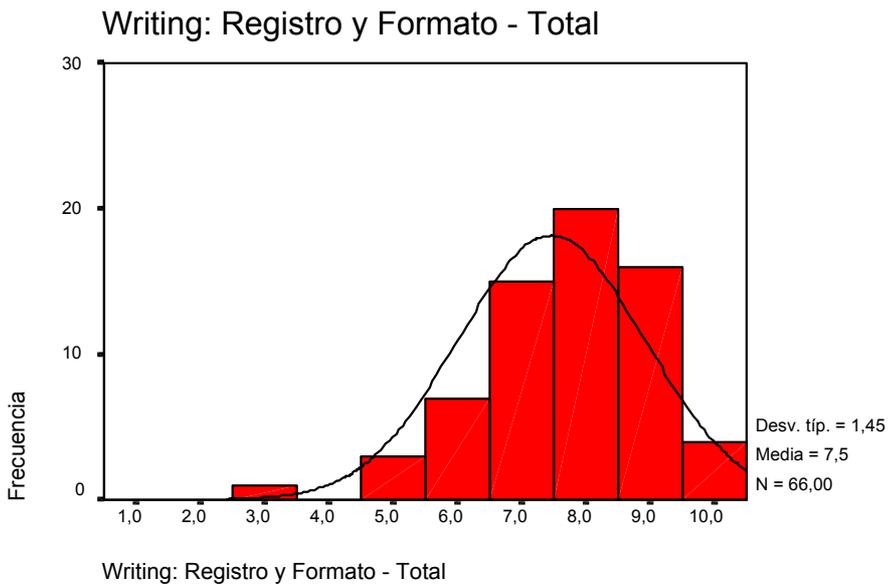
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Writing: Registro y Formato	Se han asumido varianzas iguales	,195	,659	-12,202	130	,000	-3,182	,261	-3,698	-2,666
Total	No se han asumido varianzas iguales			-12,202	129,427	,000	-3,182	,261	-3,698	-2,666

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Corrección lingüística

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,07 frente a 3,69. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

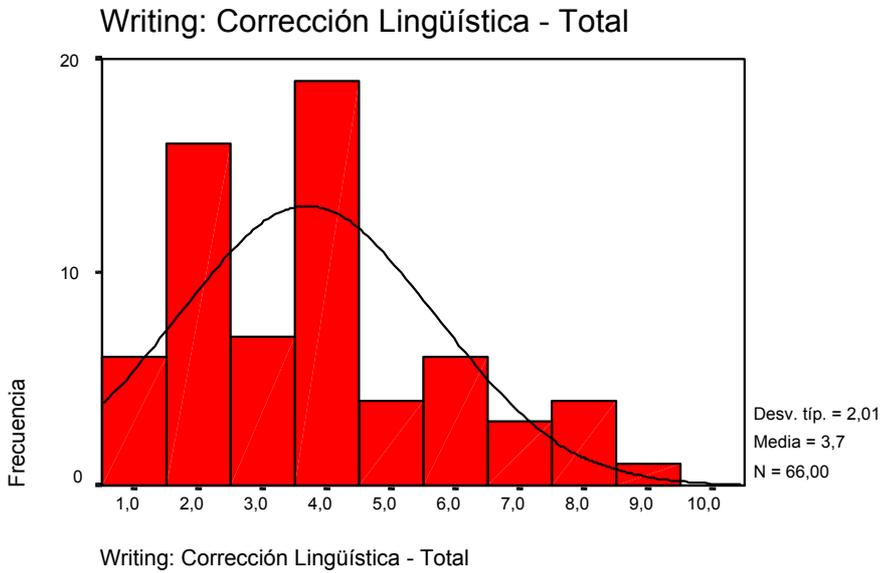
Estadísticos del grupo

Curso		N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
Writing: Corrección	Primero	66	3,689	2,005	,247
Lingüística - Total	Tercero	66	7,068	1,696	,209

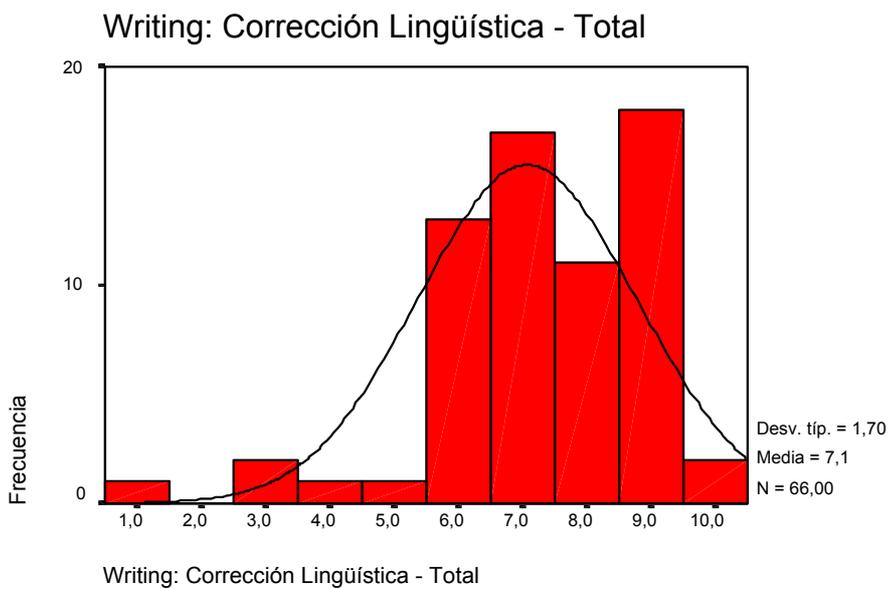
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tıp. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Writing: Corrección lingüística	Se han asumido varianzas iguales	1,895	,171	-10,452	130	,000	-3,379	,323	-4,018	-2,739
	No se han asumido varianzas iguales			-10,452	126,512	,000	-3,379	,323	-4,019	-2,739
Total										

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Contenido de la información

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,74 frente a 4,24. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

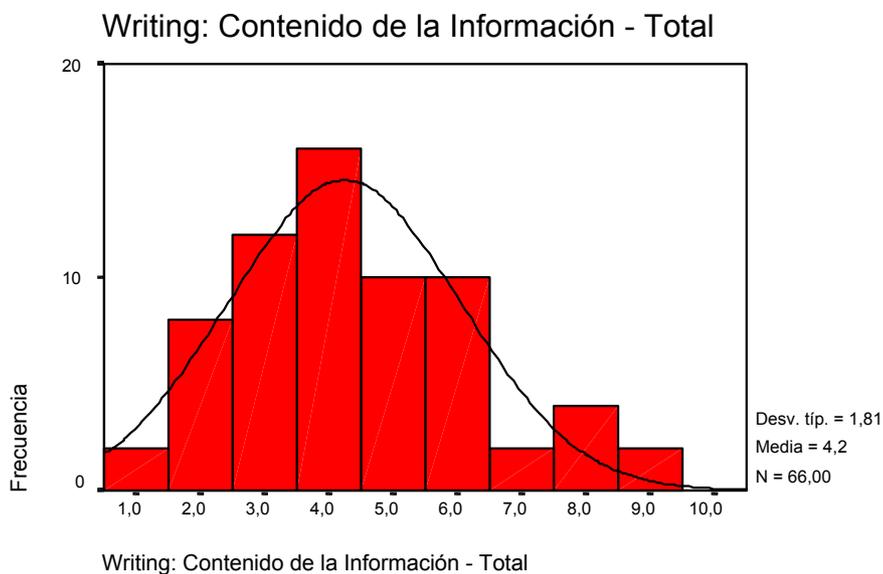
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Writing: Contenido de la Información - Total	Primero	66	4,242	1,806	,222
	Tercero	66	7,742	1,471	,181

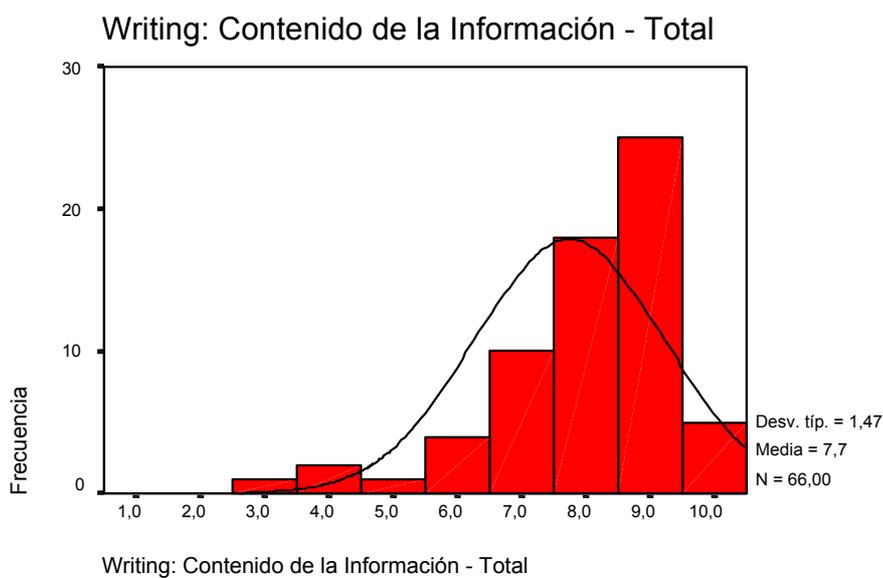
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Writing: Contenido de la información	Se han asumido varianzas iguales	2,813	,096	-12,206	130	,000	-3,500	,287	-4,067	-2,933
	No se han asumido varianzas iguales			-12,206	124,870	,000	-3,500	,287	-4,068	-2,932
Total										

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final

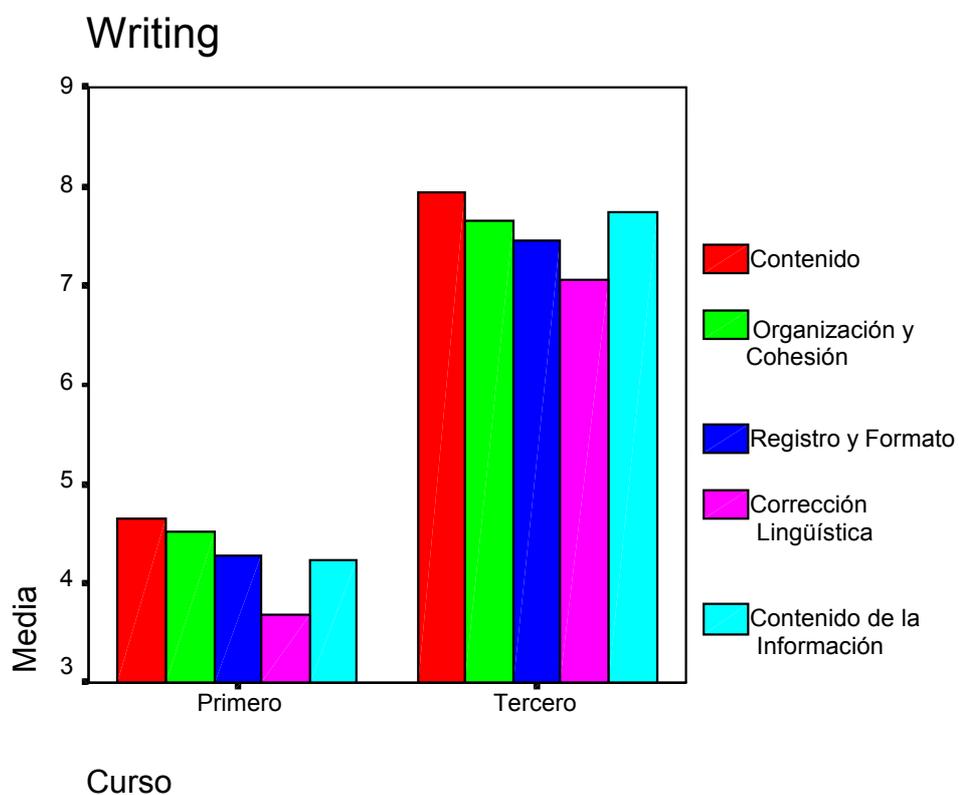


Valoración global

En una visión global, podemos ver que la mayor progresión se ha realizado en el apartado “Contenido de la Información”, existiendo una diferencia de 3,50 entre la competencia lingüística inicial y la final. La menor en “Organización y Cohesión”, con una diferencia de 3,14.

Informe

Curso		Writing: Contenido - Total	Writing: Organización y Cohesión - Total	Writing: Registro y Formato - Total	Writing: Corrección Lingüística - Total	Writing: Contenido de la Información - Total
Primero	Media	4,652	4,523	4,280	3,689	4,242
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	2,036	1,796	1,547	2,005	1,803
	Error típ. de la media	,251	,221	,190	,247	,222
	Mínimo	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0
	Máximo	9,5	9,0	9,0	9,0	9,0
	Rango	8,5	8,0	7,5	8,0	8,0
	Primero	3,5	4,5	4,5	3,0	4,5
	Último	5,0	5,5	5,5	4,0	5,0
	Varianza	4,146	3,226	2,393	4,021	3,263
	Media armónica	3,596	3,728	3,746	2,647	3,393
	Media geométrica	4,154	4,146	4,013	3,156	3,840
Tercero	Media	7,947	7,659	7,462	7,068	7,742
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,265	1,322	1,447	1,696	1,471
	Error típ. de la media	,156	,163	,178	,209	,181
	Mínimo	3,5	3,5	2,5	1,0	2,5
	Máximo	10,0	10,0	10,0	9,5	10,0
	Rango	6,5	6,5	7,5	8,5	7,5
	Primero	6,5	4,5	4,5	3,0	4,0
	Último	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
	Varianza	1,601	1,747	2,095	2,876	2,163
	Media armónica	7,698	7,372	7,073	6,209	7,324
	Media geométrica	7,833	7,528	7,293	6,773	7,563
Total	Media	6,299	6,091	5,871	5,379	5,992
	N	132	132	132	132	132
	Desv. típ.	2,364	2,224	2,186	2,510	2,404
	Error típ. de la media	,206	,194	,190	,218	,209
	Mínimo	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0
	Máximo	10,0	10,0	10,0	9,5	10,0
	Rango	9,0	9,0	8,5	8,5	9,0
	Primero	3,5	4,5	4,5	3,0	4,5
	Último	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0
	Varianza	5,587	4,946	4,777	6,298	5,779
	Media armónica	4,902	4,951	4,898	3,712	4,643
	Media geométrica	5,704	5,587	5,410	4,623	5,390



5.3.1.3. Variable dependiente *Use of English*

(Uso de estructuras gramaticales y léxico)

Bloque 1: Reconocer la palabra apropiada según su significado

(ítems 1 a 15)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,06 frente a 3,55. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

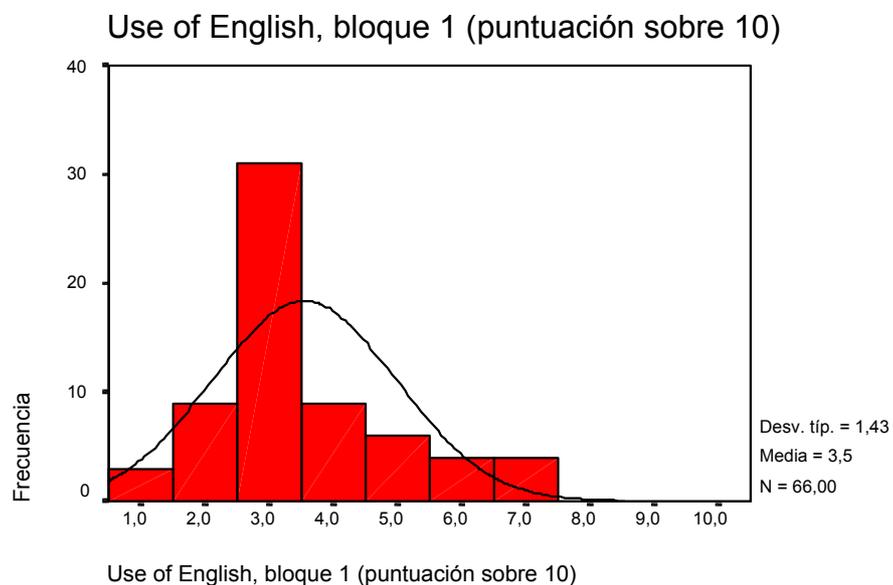
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Use of English, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Primero	66	3,5455	1,4282	,1758
	Tercero	66	6,0606	1,7992	,2215

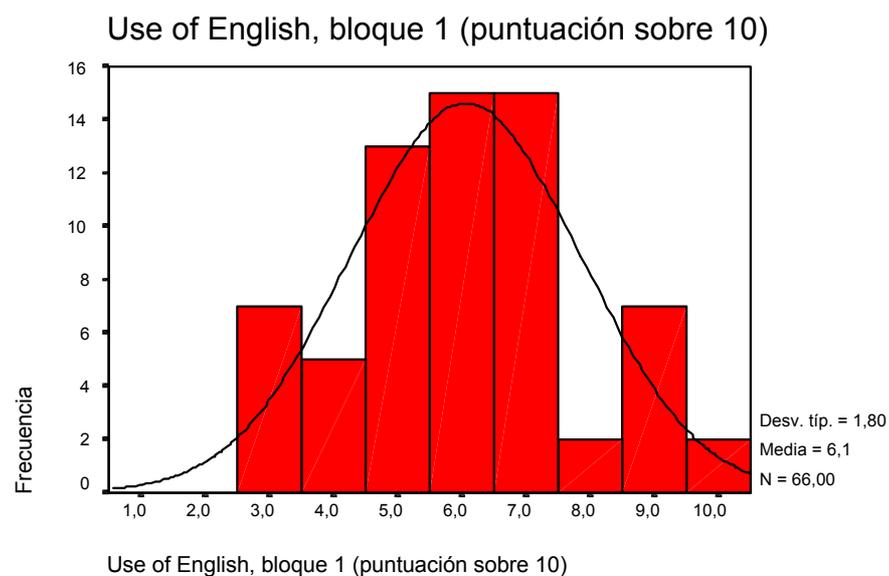
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Use of English: Bloque 1	Se han asumido varianzas iguales	3,657	,058	-8,895	130	,000	-2,5152	,2828	-3,0746	-1,9557
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-8,895	123,633	,000	-2,5152	,2828	-3,0748	-1,9555

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 2: Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical (ítems 16 a 30)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 5,50 frente a 2,15. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

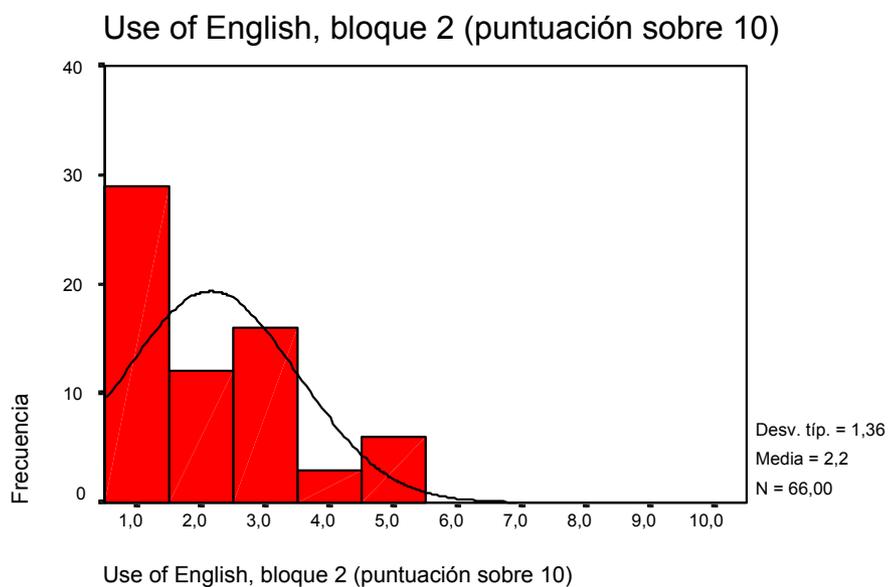
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Use of English, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Primero	66	2,1515	1,3577	,1671
	Tercero	66	5,4949	1,9253	,2370

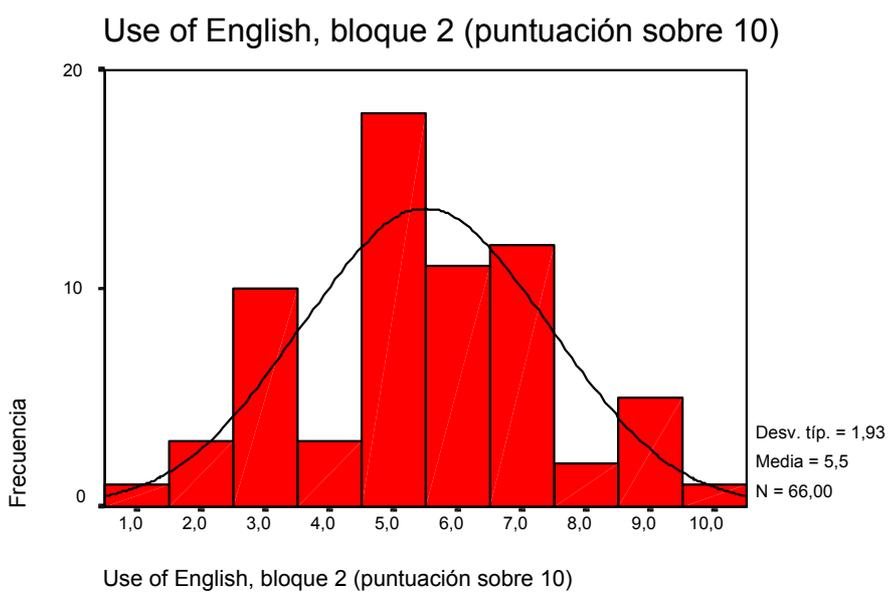
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Use of English: Bloque 2	Se han asumido varianzas iguales	5,822	,017	-11,530	130	,000	-3,3434	,2900	-3,9171	-2,7697
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-11,530	116,830	,000	-3,3434	,2900	-3,9178	-2,7691

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 3: Transformación de oraciones (ítems 31 a 40)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,21 frente a 4,02. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

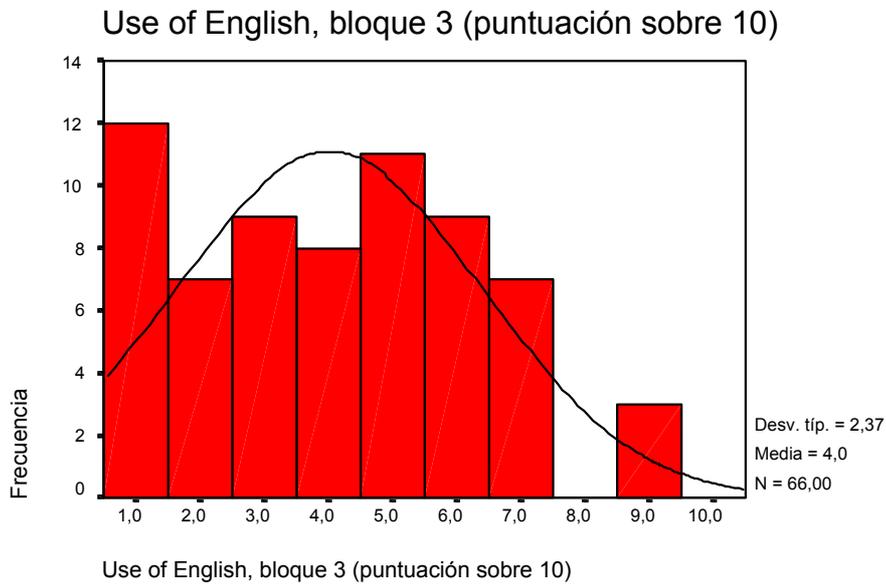
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Use of English, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Primero	66	4,0152	2,3696	,2917
	Tercero	66	6,2121	1,6596	,2043

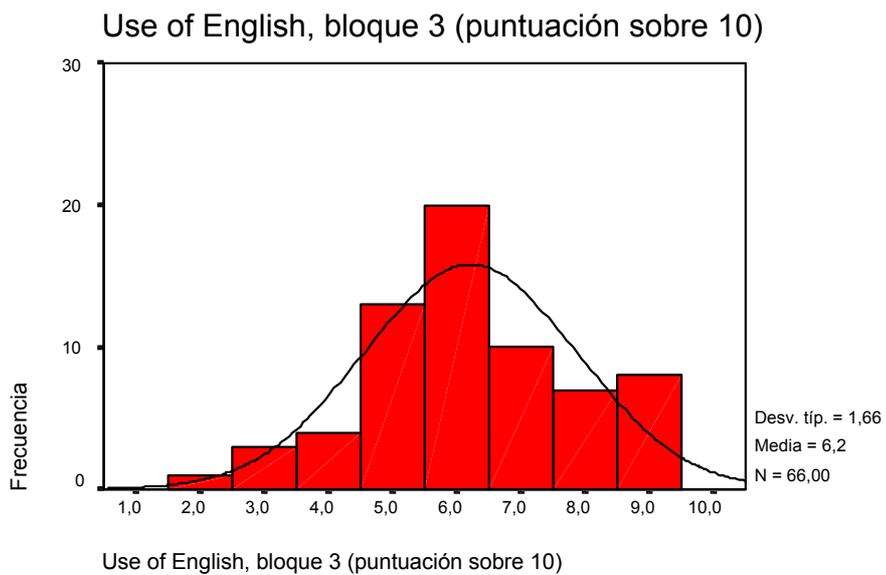
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Use of English: Bloque 3	Se han asumido varianzas iguales	10,387	,002	-6,169	130	,000	-2,1970	,3561	-2,9015	-1,4925
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-6,169	116,400	,000	-2,1970	,3561	-2,9023	-1,4917

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 4: Reconocimiento de errores (ítems 41 a 55)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 5,26 frente a 2,57. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

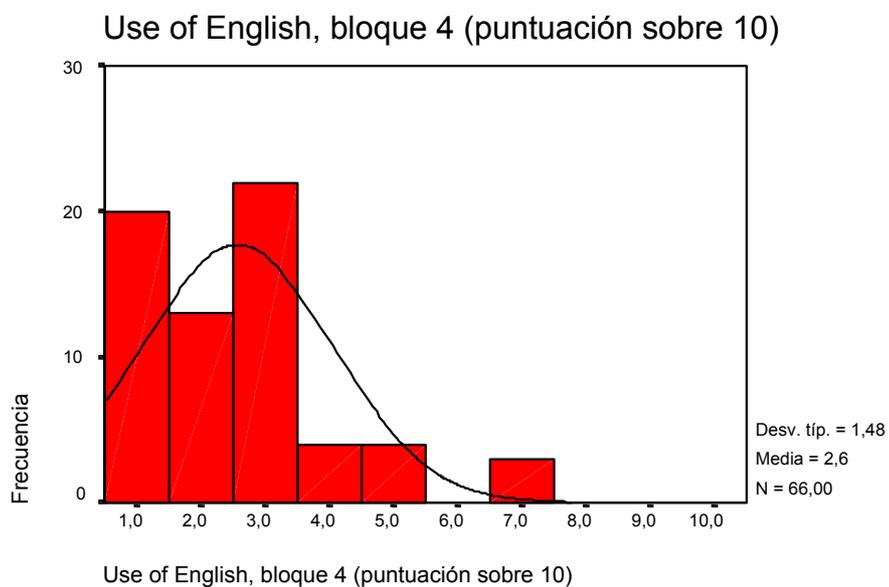
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Use of English, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Primero	66	2,5657	1,4849	,1828
	Tercero	66	5,2626	1,8642	,2295

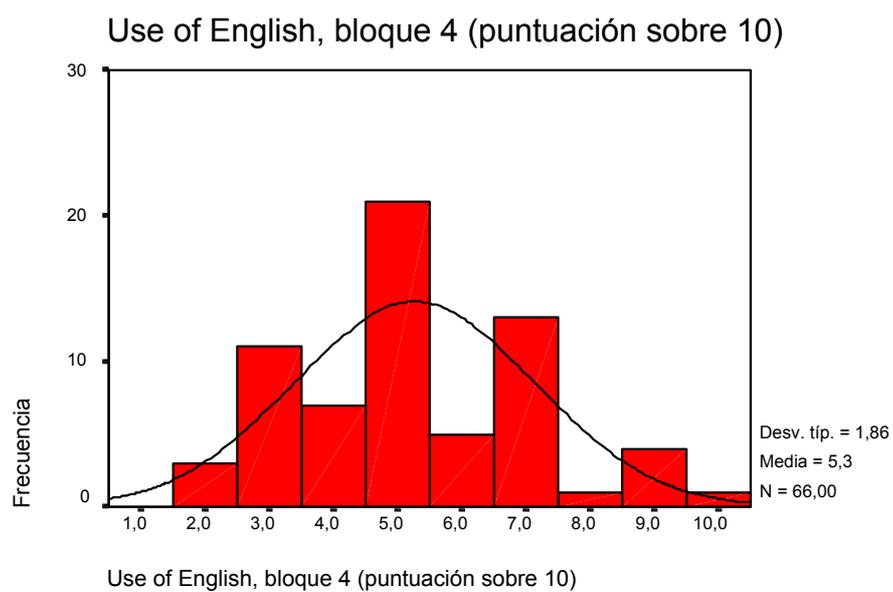
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Use of English: Bloque 4	Se han asumido varianzas iguales	3,103	,080	-9,193	130	,000	-2,6970	,2934	-3,2774	-2,1166
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-9,193	123,809	,000	-2,6970	,2934	-3,2776	-2,1163

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 5: Formación de palabras (ítems 56 a 65)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,03 frente a 3,35. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

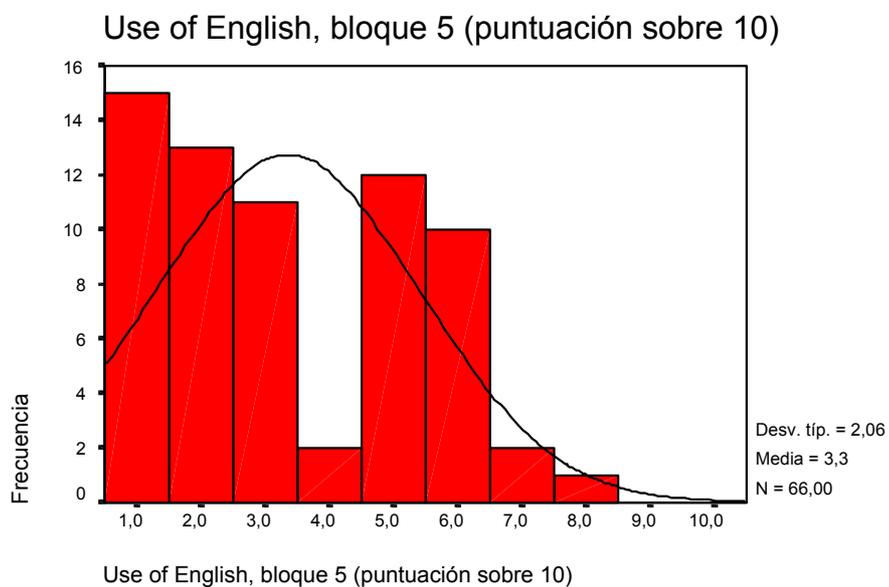
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Use of English, bloque 5 (puntuación sobre 10)	Primero	66	3,3485	2,0643	,2541
	Tercero	66	6,0303	2,2666	,2790

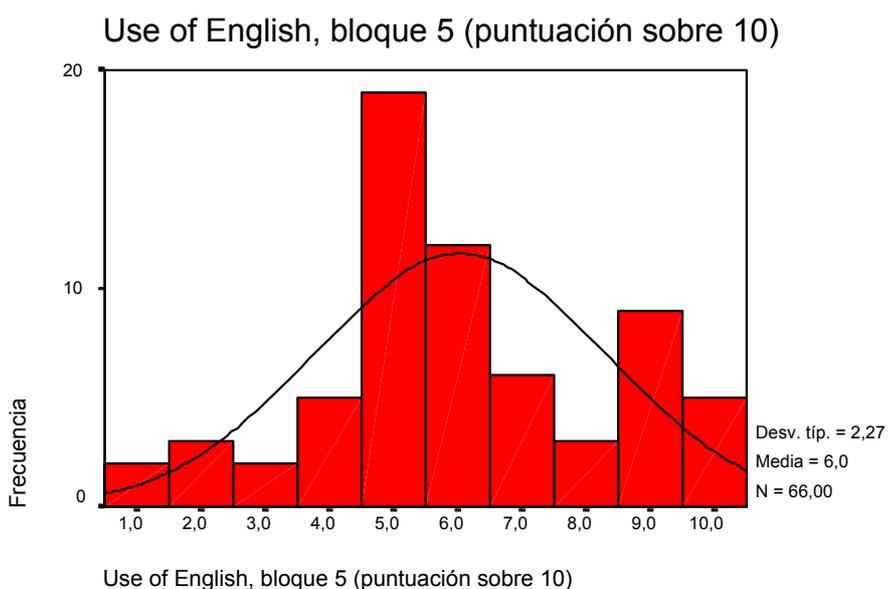
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Use of English: Bloque 5	Se han asumido varianzas iguales	,034	,853	-7,107	130	,000	-2,6818	,3774	-3,4284	-1,9352
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-7,107	128,880	,000	-2,6818	,3774	-3,4285	-1,9352

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



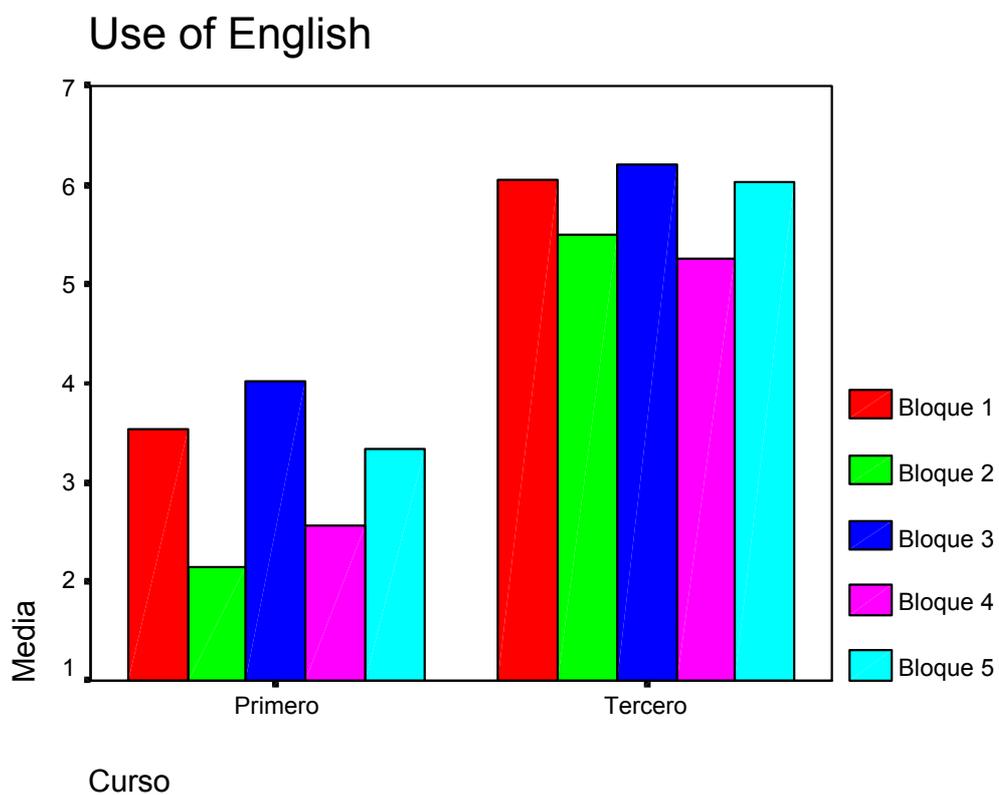
Valoración global

En una visión global, podemos ver que la mayor progresión se ha realizado en el bloque 2 (Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical), existiendo una diferencia de 3,34 entre la competencia lingüística inicial y la final. La menor en el bloque 3 (Transformación de oraciones), con una diferencia de 2,19.

Informe

Curso		Use of English, bloque 1: Vocabulario. Reconocer la palabra apropiada según su significado.	Use of English, bloque 2: Vocabulario y gramática. Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical.	Use of English, bloque 3: Gramática. Transformación de oraciones.	Use of English, bloque 4: Vocabulario y gramática. Reconocimiento de errores.	Use of English, bloque 5: Vocabulario. Formación de palabras.
Primero	Media	3,5455	2,1515	4,0152	2,5657	3,3485
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,4282	1,3577	2,3696	1,4849	2,0643
	Error típ. de la media	,1758	,1671	,2917	,1828	,2541
	Mínimo	,67	,67	,00	,67	,00
	Máximo	7,33	5,33	9,00	6,67	8,00
	Rango	6,67	4,67	9,00	6,00	8,00
	Primero	3,33	2,00	6,00	2,00	3,00
	Último	3,33	1,33	7,00	2,67	1,00
	Varianza	2,040	1,843	5,615	2,205	4,261
	Media armónica	2,9499	1,4185	^a	1,7436	^a
	Media geométrica	3,2640	1,7555	,0000	2,1476	,0000
	Tercero	Media	6,0606	5,4949	6,2121	5,2626
N		66	66	66	66	66
Desv. típ.		1,7992	1,9253	1,6596	1,8642	2,2666
Error típ. de la media		,2215	,2370	,2043	,2295	,2790
Mínimo		3,33	1,33	2,00	2,00	1,00
Máximo		10,00	10,00	9,00	10,00	10,00
Rango		6,67	8,67	7,00	8,00	9,00
Primero		5,33	5,33	6,00	4,00	7,00
Último		7,33	4,67	7,00	3,33	5,00
Varianza		3,237	3,707	2,754	3,475	5,138
Media armónica		5,5301	4,6518	5,6770	4,5705	4,7316
Media geométrica		5,7951	5,1112	5,9664	4,9245	5,4981
Total		Media	4,8030	3,8232	5,1136	3,9141
	N	132	132	132	132	132
	Desv. típ.	2,0523	2,3601	2,3170	2,1566	2,5447
	Error típ. de la media	,1786	,2054	,2017	,1877	,2215
	Mínimo	,67	,67	,00	,67	,00
	Máximo	10,00	10,00	9,00	10,00	10,00
	Rango	9,33	9,33	9,00	9,33	10,00
	Primero	3,33	2,00	6,00	2,00	3,00
	Último	7,33	4,67	7,00	3,33	5,00
	Varianza	4,212	5,570	5,369	4,651	6,475
	Media armónica	3,8475	2,1741	^a	2,5242	^a
	Media geométrica	4,3492	2,9954	,0000	3,2521	,0000

^a. Los datos contienen valores negativos y positivos y, posiblemente, valores iguales a cero.



5.3.1.4. Variable dependiente *Listening* (Comprensión oral)

Bloque 1: Extraer información general (ítems 1 a 8)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,80 frente a 4,07. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

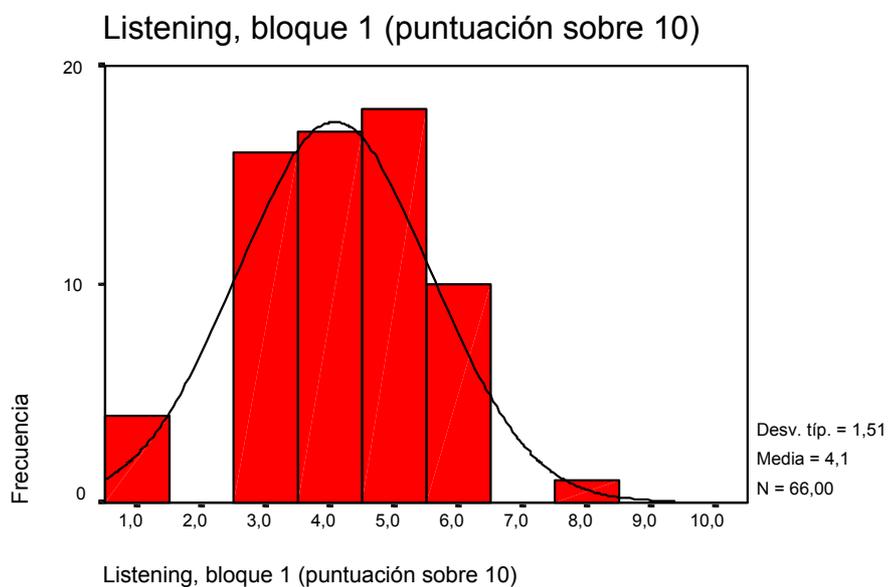
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Listening, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Primero	66	4,0720	1,5082	,1856
	Tercero	66	6,7992	1,4730	,1813

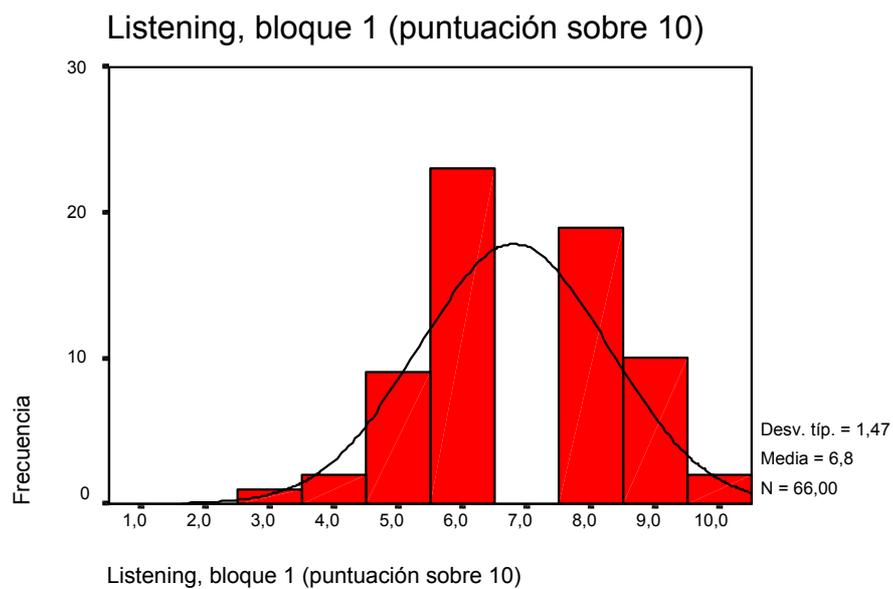
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Listening Bloque 1 Sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	,320	,573	-10,510	130	,000	-2,7273	,2595	-3,2406	-2,2139
	No se han asumido varianzas iguales			-10,510	129,928	,000	-2,7273	,2595	-3,2407	-2,2139

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 2: Tomar notas con información específica (ítems 9 a 18)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 8,00 frente a 5,03. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

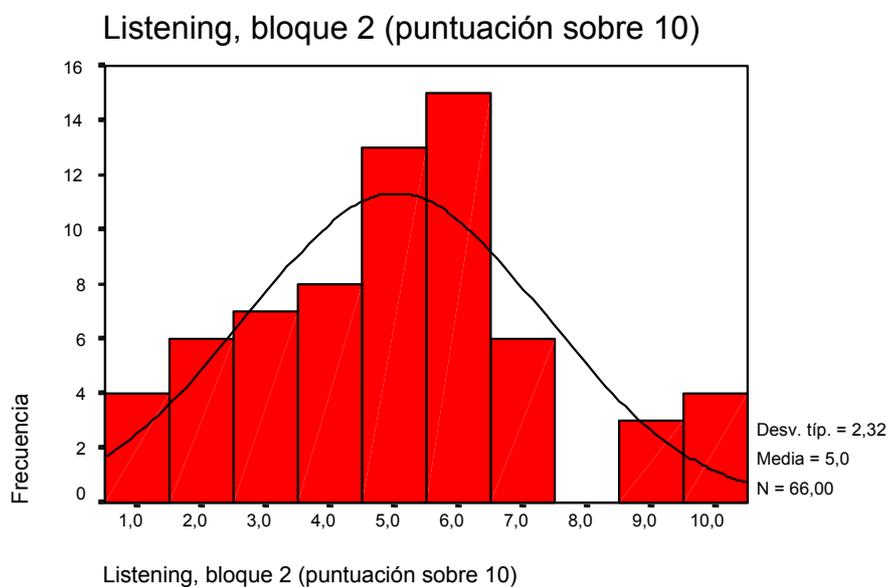
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Listening, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Primero	66	5,0303	2,3203	,2856
	Tercero	66	8,0000	1,6077	,1979

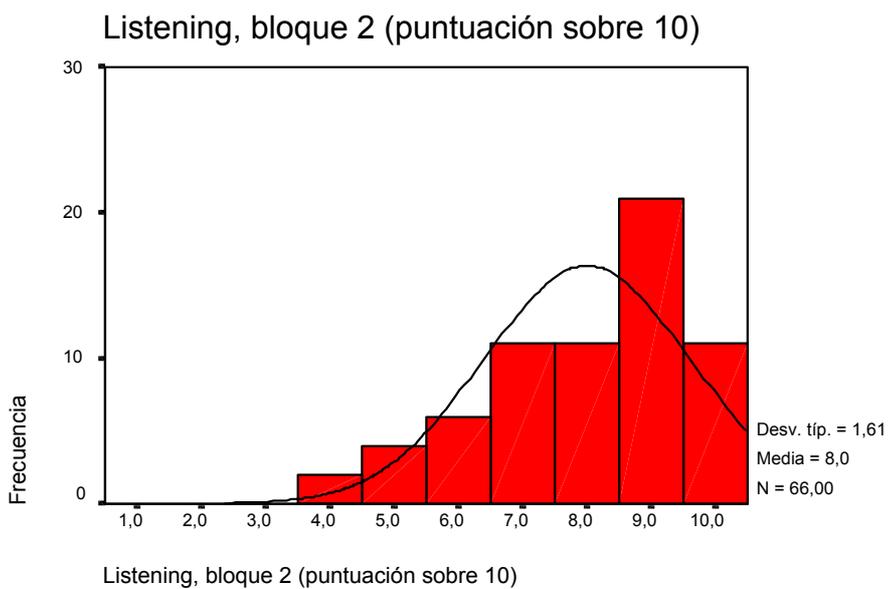
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Listening Bloque 2 Sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	4,501	,036	-8,547	130	,000	-2,9697	,3475	-3,6571	-2,2823
	No se han asumido varianzas iguales			-8,547	115,721	,000	-2,9697	,3475	-3,6579	-2,2815

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 3: Entender el significado general (ítems 19 a 23)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,55 frente a 3,30. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

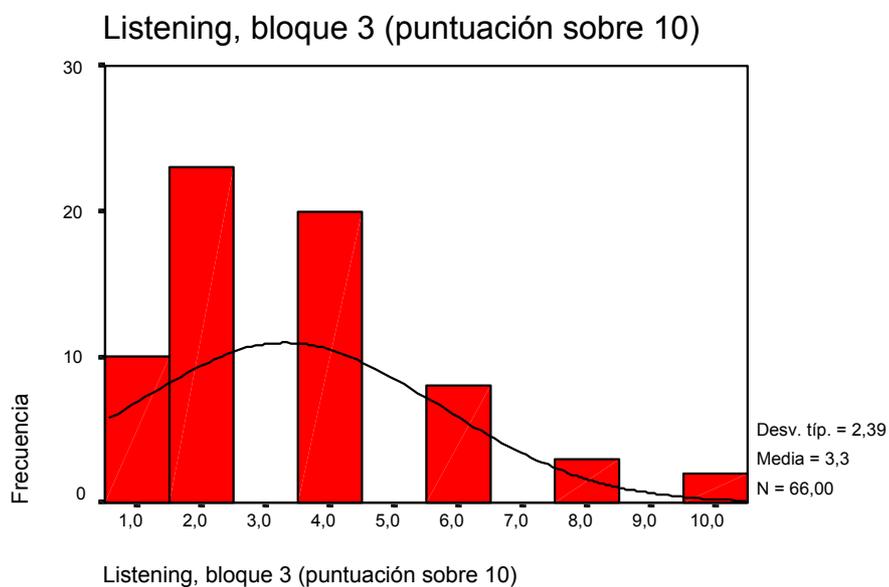
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Listening, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Primero	66	3,3030	2,3921	,2944
	Tercero	66	7,5455	2,4254	,2985

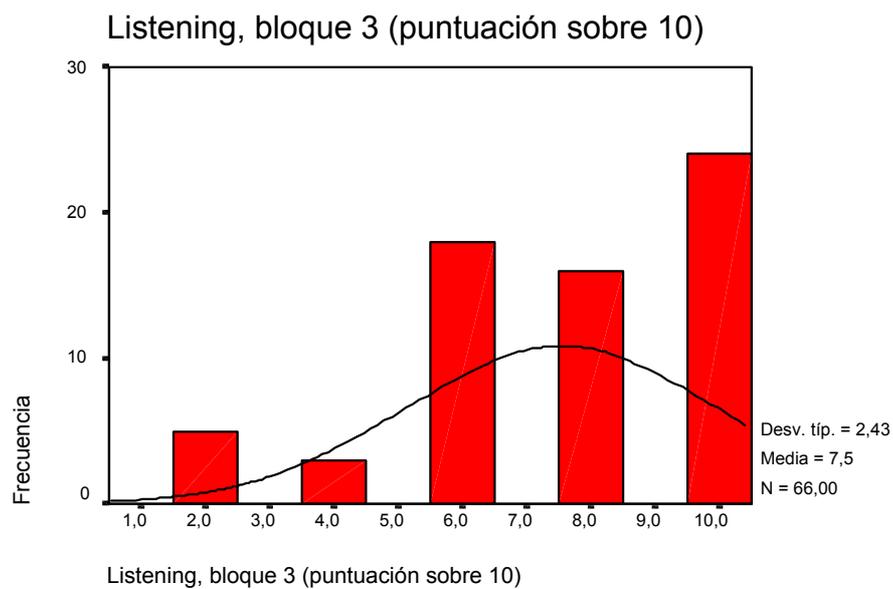
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Listening Bloque 3 Sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	,161	,689	-10,117	130	,000	-4,2424	,4193	-5,0720	-3,4129
	No se han asumido varianzas iguales			-10,117	129,975	,000	-4,2424	,4193	-5,0720	-3,4129

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Bloque 4: Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal (ítems 24 a 30)

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,75 frente a 4,18. La prueba T indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

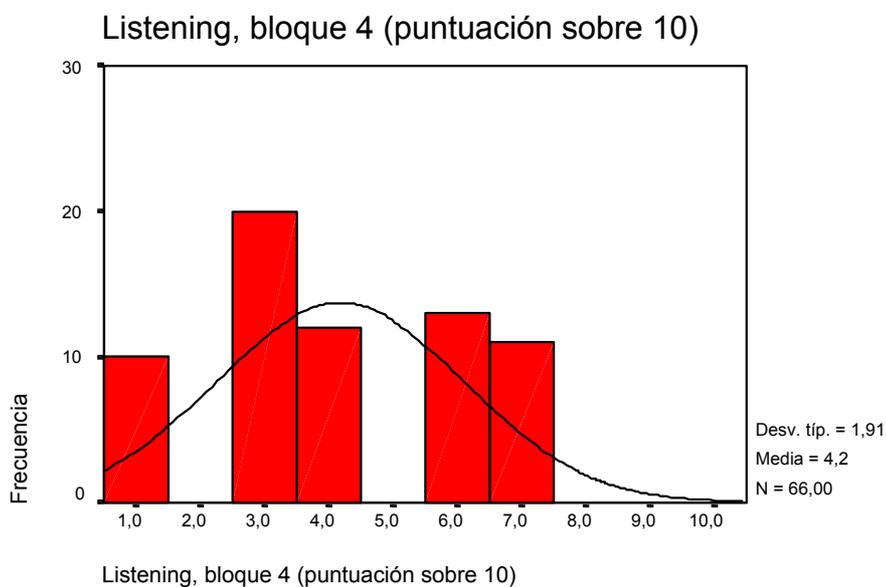
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Listening, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Primero	66	4,1775	1,9135	,2355
	Tercero	66	6,7532	2,0747	,2554

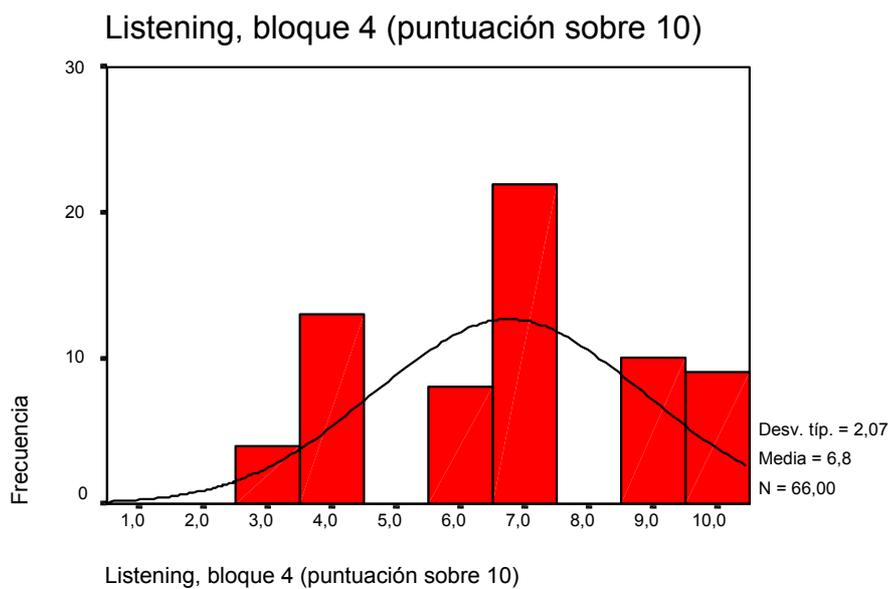
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Listening Bloque 4 Sobre 10	Se han asumido varianzas iguales	,112	,738	-7,414	130	,000	-2,5758	,3474	-3,2631	-1,8884
	No se han asumido varianzas iguales			-7,414	129,159	,000	-2,5758	,3474	-3,2631	-1,8884

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



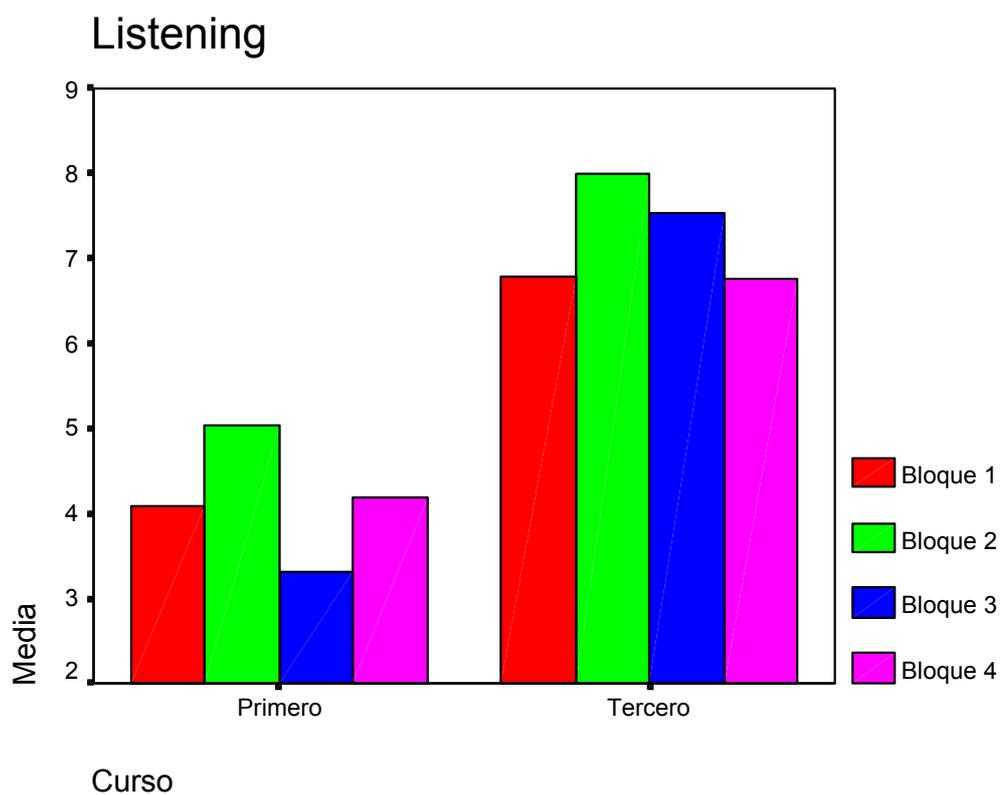
Valoración global

En una visión global, podemos ver que la mayor progresión se ha realizado en el bloque 3 (Entender el significado general), existiendo una diferencia de 4,24 entre la competencia lingüística inicial y la final. La menor en el bloque 4 (Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal), con una diferencia de 2,58.

Informe

Curso		Listening, bloque 1: Extraer información general.	Listening, bloque 2: Tomar notas con información específica.	Listening, bloque 3: Entender el significado general.	Listening, bloque 4: Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal.
Primero	Media	4,0720	5,0303	3,3030	4,1775
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,5082	2,3203	2,3921	1,9135
	Error típ. de la media	,1856	,2856	,2944	,2355
	Mínimo	1,25	,00	,00	1,43
	Máximo	7,50	10,00	10,00	7,14
	Rango	6,25	10,00	10,00	5,71
	Primero	3,75	4,00	6,00	4,29
	Último	1,25	6,00	2,00	1,43
	Varianza	2,275	5,384	5,722	3,662
	Media armónica	3,3904	, ^a	, ^a	3,2016
Media geométrica	3,7556	,0000	,0000	3,6979	
Tercero	Media	6,7992	8,0000	7,5455	6,7532
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,4730	1,6077	2,4254	2,0747
	Error típ. de la media	,1813	,1979	,2985	,2554
	Mínimo	2,50	4,00	2,00	2,86
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00
	Rango	7,50	6,00	8,00	7,14
	Primero	5,00	5,00	4,00	5,71
	Último	8,75	6,00	8,00	4,29
	Varianza	2,170	2,585	5,883	4,304
	Media armónica	6,4143	7,6039	6,1972	6,0109
Media geométrica	6,6227	7,8163	6,9978	6,4008	
Total	Media	5,4356	6,5152	5,4242	5,4654
	N	132	132	132	132
	Desv. típ.	2,0196	2,4850	3,2081	2,3715
	Error típ. de la media	,1758	,2163	,2792	,2064
	Mínimo	1,25	,00	,00	1,43
	Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00
	Rango	8,75	10,00	10,00	8,57
	Primero	3,75	4,00	6,00	4,29
	Último	8,75	6,00	8,00	4,29
	Varianza	4,079	6,175	10,292	5,624
	Media armónica	4,4361	, ^a	, ^a	4,1779
Media geométrica	4,9872	,0000	,0000	4,8651	

a. Los datos contienen valores negativos y positivos y, posiblemente, valores iguales a cero.



**5.3.1.5. Variable dependiente *Speaking*
(Expresión oral)**

Gramática y Vocabulario

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 6,62 frente a 3,36. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

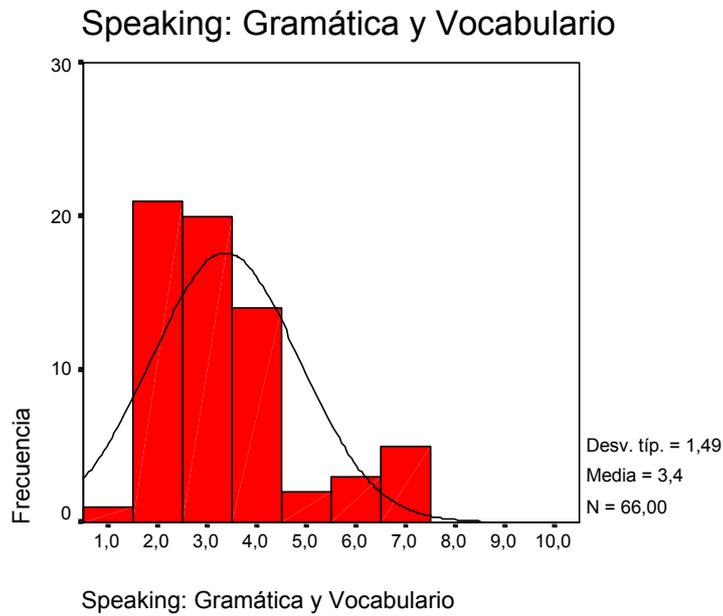
Estadísticos del grupo

Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Speaking: Gramática y Vocabulario	66	3,36	1,49	,18
Primero	66	6,62	1,20	,15
Tercero				

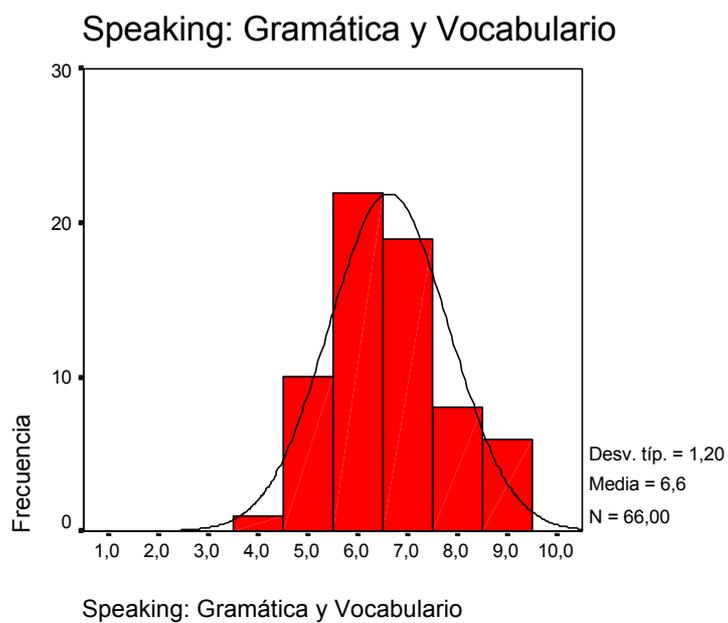
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Speaking Gramática y Vocabulario	Se han asumido varianzas iguales	1,526	,219	-13,807	130	,000	-3,26	,24	-3,72	-2,79
	No se han asumido varianzas iguales			-13,807	124,170	,000	-3,26	,24	-3,72	-2,79
Sobre 10										

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Control del discurso

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,24 frente a 4,33. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

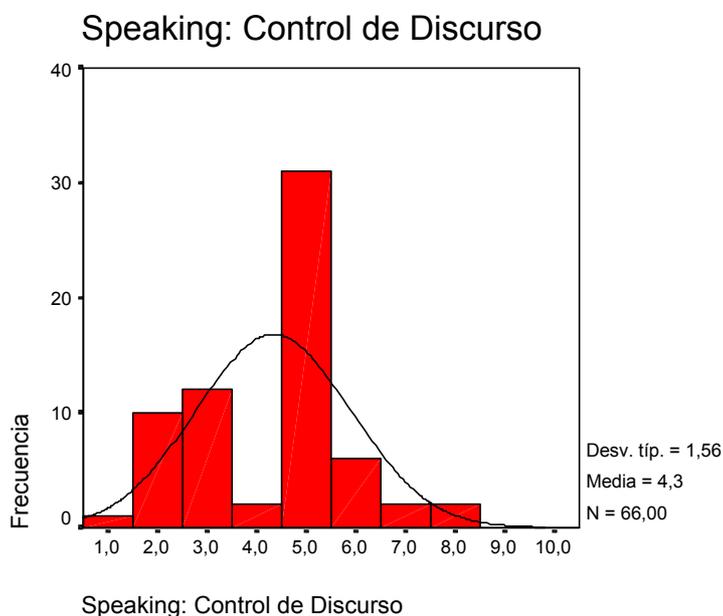
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Speaking: Control de Discurso	Primero	66	4,33	1,56	,19
	Tercero	66	7,24	1,64	,20

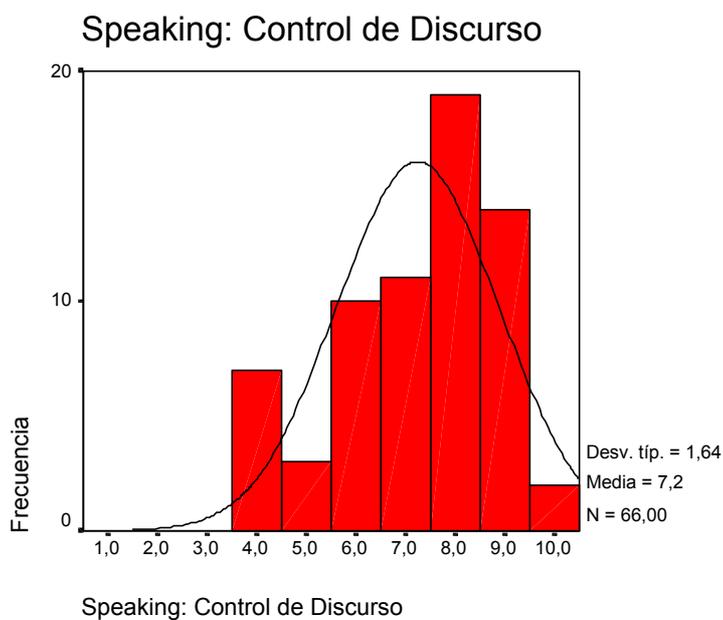
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Speaking Control del discurso	Se han asumido varianzas iguales	,056	,814	-10,445	130	,000	-2,91	,28	-3,46	-2,36
	No se han asumido varianzas iguales			-10,445	129,720	,000	-2,91	,28	-3,46	-2,36

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Pronunciación

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,06 frente a 3,68. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

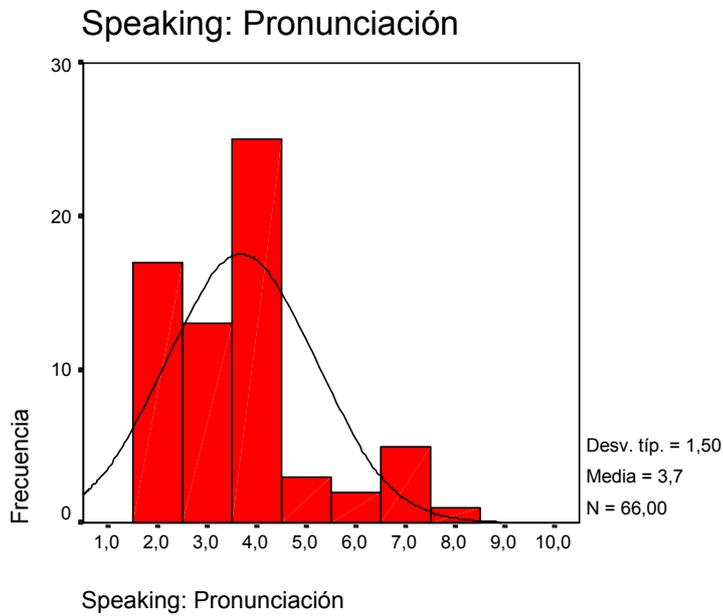
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Speaking: Pronunciación	Primero	66	3,68	1,50	,18
	Tercero	66	7,06	1,21	,15

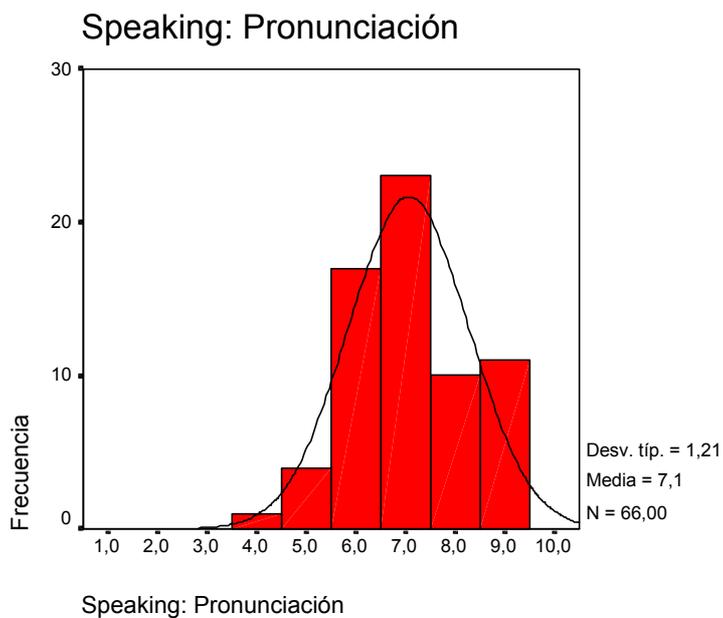
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Speaking Pronunciación	Se han asumido varianzas iguales	1,786	,184	-14,224	130	,000	-3,38	,24	-3,85	-2,91
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-14,224	124,566	,000	-3,38	,24	-3,85	-2,91

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final



Interacción

La media de la competencia lingüística final obtenida por los alumnos es sustancialmente superior a la media de la competencia lingüística inicial: 7,68 frente a 4,50. Las pruebas de contraste indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas.

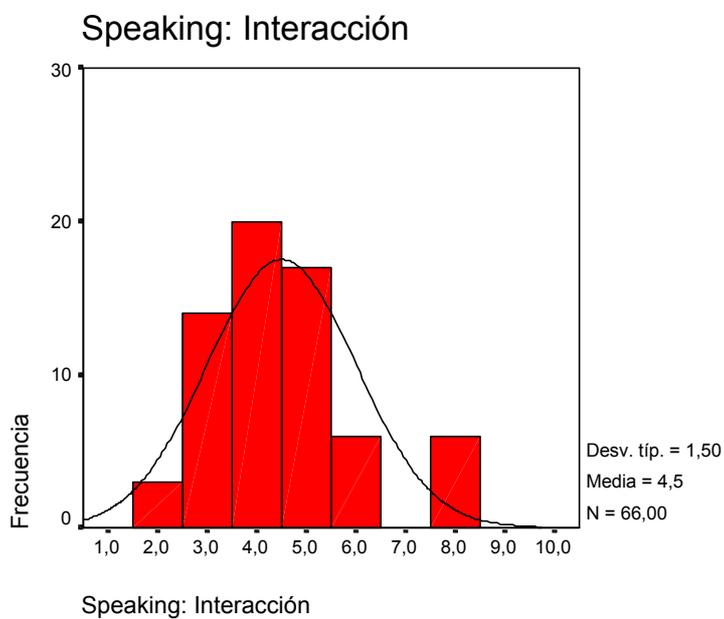
Estadísticos del grupo

	Curso	N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
Speaking: Interacción	Primero	66	4,50	1,50	,18
	Tercero	66	7,68	1,39	,17

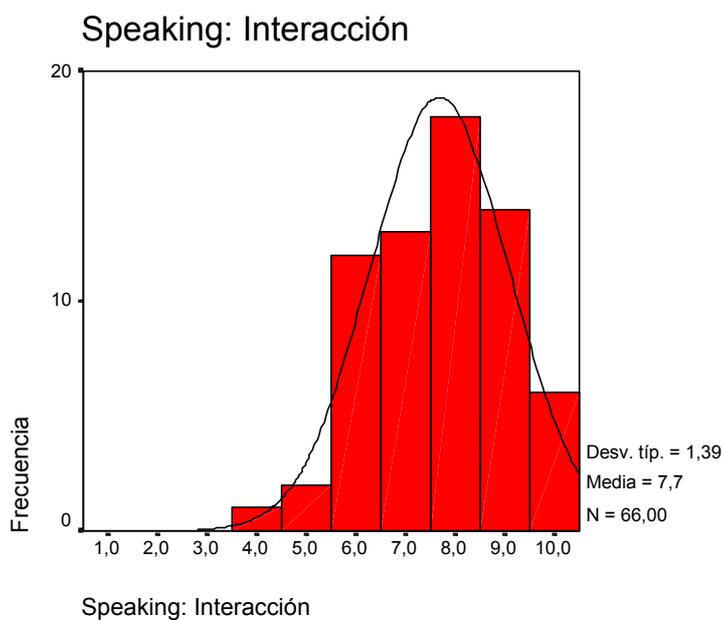
Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tıp. de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Super.
Speaking Interacción	Se han asumido varianzas iguales	,007	,934	-12,617	130	,000	-3,18	,25	-3,68	-2,68
Sobre 10	No se han asumido varianzas iguales			-12,617	129,292	,000	-3,18	,25	-3,68	-2,68

Competencia lingüística inicial



Competencia lingüística final

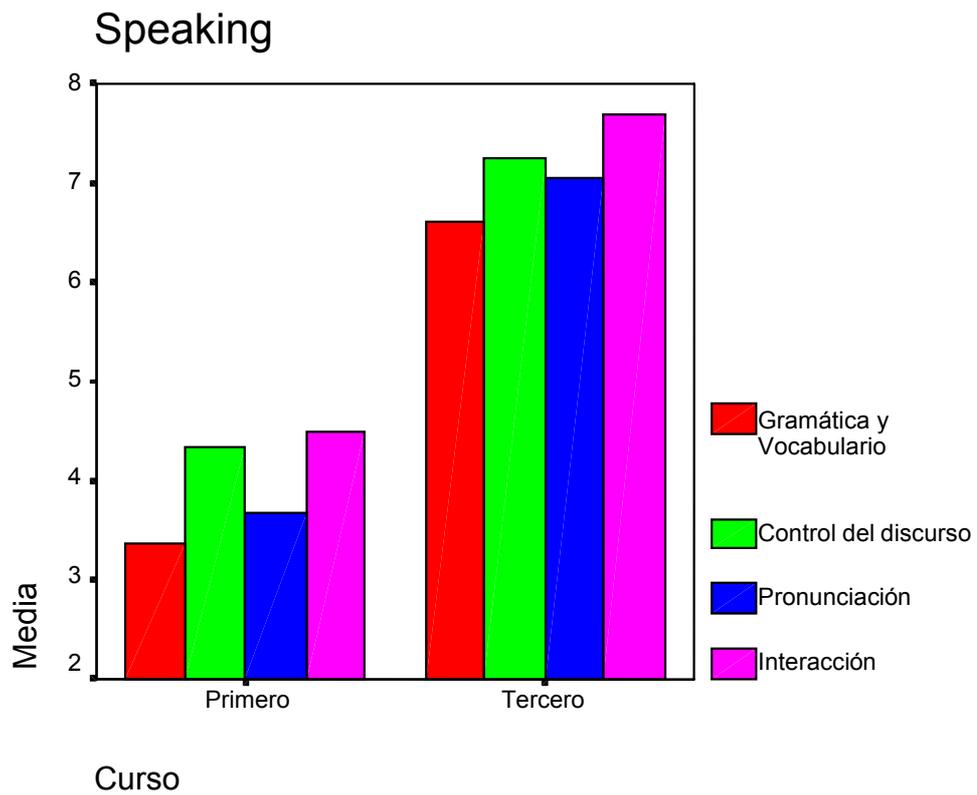


Valoración global

En una visión global, podemos ver que la mayor progresión se ha realizado en el apartado “Pronunciación”, existiendo una diferencia de 3,38 entre la competencia lingüística inicial y la final. La menor en el apartado “Control de discurso”, con una diferencia de 2,91.

Informe

Curso		Speaking: Gramática y Vocabulario	Speaking: Control de Discurso	Speaking: Pronuncia ción	Speaking: Interacción
Primero	Media	3,36	4,33	3,68	4,50
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,49	1,56	1,50	1,50
	Error típ. de la media	,18	,19	,18	,18
	Mínimo	1	1	2	2
	Máximo	7	8	8	8
	Rango	6	7	6	6
	Primero	4	5	4	4
	Último	4	5	4	5
	Varianza	2,235	2,441	2,251	2,254
	Media armónica	2,83	3,62	3,16	4,04
	Media geométrica	3,08	4,01	3,41	4,27
Tercero	Media	6,62	7,24	7,06	7,68
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,20	1,64	1,21	1,39
	Error típ. de la media	,15	,20	,15	,17
	Mínimo	4	4	4	4
	Máximo	9	10	9	10
	Rango	5	6	5	6
	Primero	6	4	6	4
	Último	8	7	7	8
	Varianza	1,439	2,679	1,473	1,943
	Media armónica	6,41	6,79	6,85	7,41
	Media geométrica	6,51	7,03	6,95	7,55
Total	Media	4,99	5,79	5,37	6,09
	N	132	132	132	132
	Desv. típ.	2,12	2,16	2,17	2,15
	Error típ. de la media	,18	,19	,19	,19
	Mínimo	1	1	2	2
	Máximo	9	10	9	10
	Rango	8	9	7	8
	Primero	4	5	4	4
	Último	8	7	7	8
	Varianza	4,496	4,672	4,724	4,633
	Media armónica	3,93	4,72	4,33	5,23
	Media geométrica	4,48	5,31	4,87	5,68



5.3.2. Variable independiente “Facultad”

5.3.2.1. Competencia lingüística inicial

La prueba T, en combinación con el test de homocedasticidad de Levene, indica que existen diferencias estadísticamente significativas en el bloque 1 (Reconocer la palabra apropiada según su significado) de la variable dependiente *Use of English*.

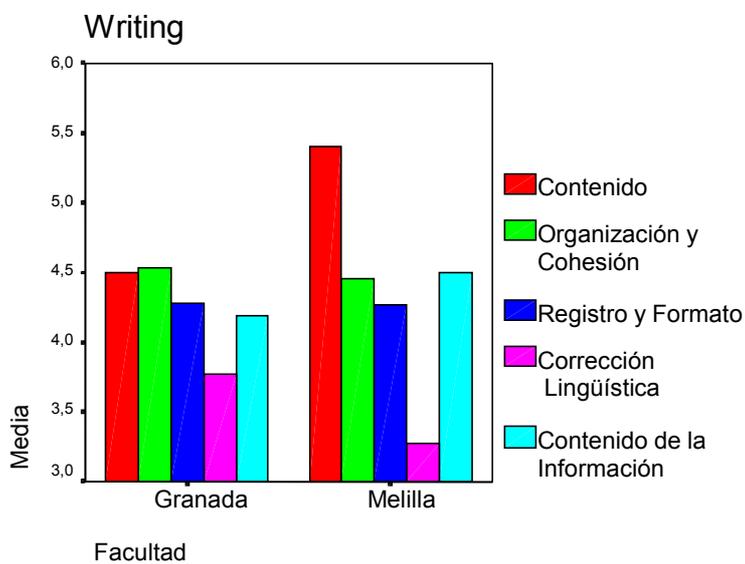
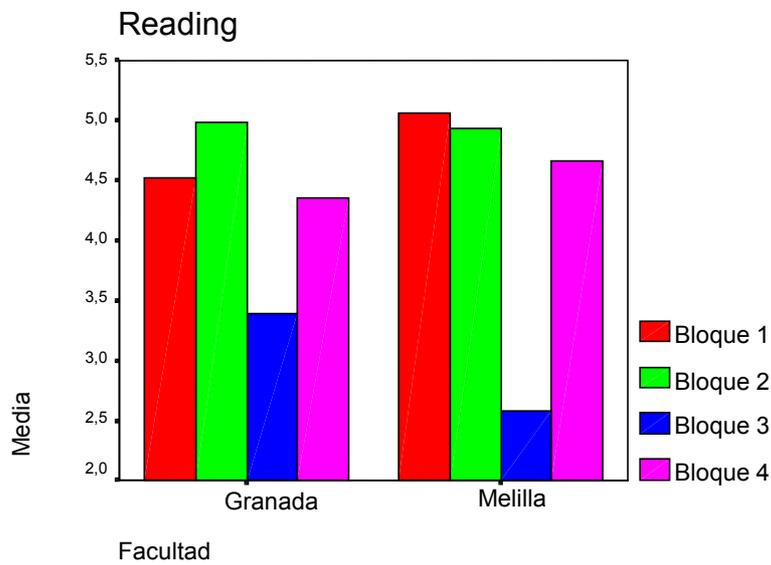
La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

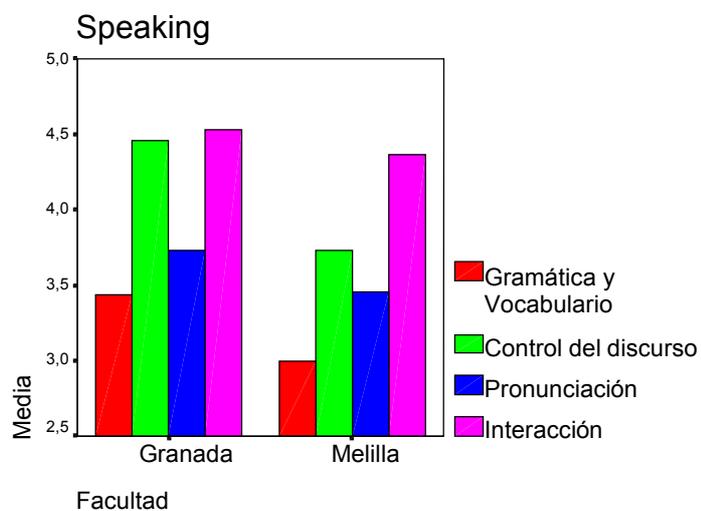
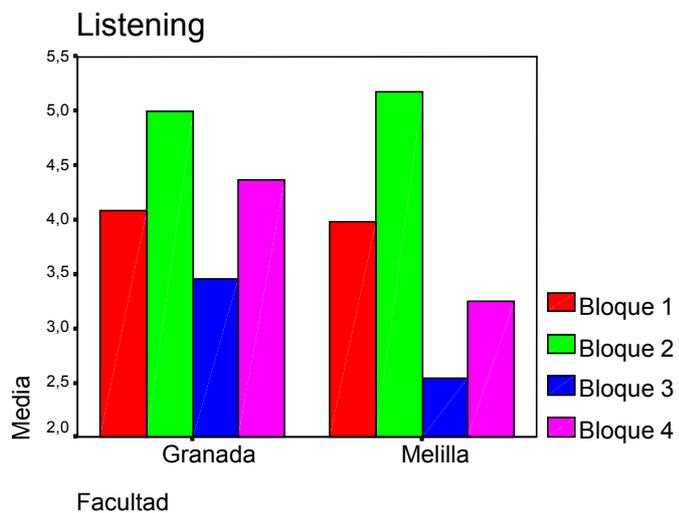
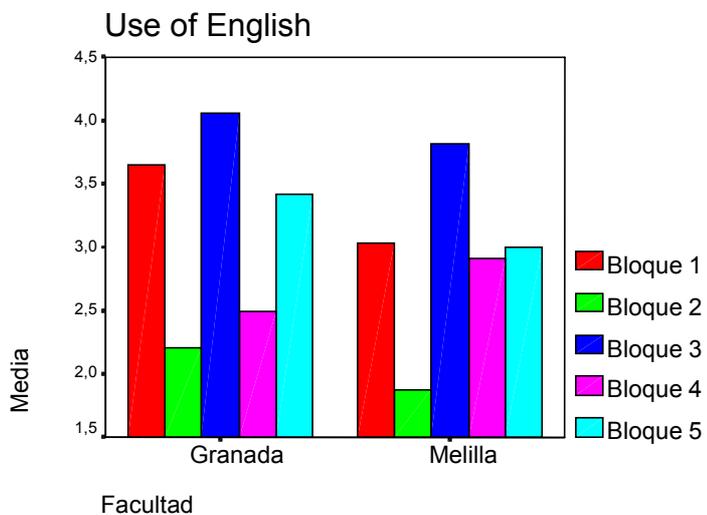
Estadísticos del grupo

	Facultad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,5195	2,1254	,2866
	Melilla	11	5,0649	2,2464	,6773
Reading, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,9870	2,1972	,2963
	Melilla	11	4,9351	1,1717	,3533
Reading, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	3,3939	2,7398	,3694
	Melilla	11	2,5758	2,9215	,8809
Reading, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,3515	2,1154	,2852
	Melilla	11	4,6667	1,4298	,4311
Writing: Contenido - Total	Granada	55	4,500	2,108	,284
	Melilla	11	5,409	1,480	,446
Writing: Organización y Cohesión - Total	Granada	55	4,536	1,902	,257
	Melilla	11	4,455	1,193	,360
Writing: Corrección Lingüística - Total	Granada	55	3,773	2,132	,287
	Melilla	11	3,273	1,170	,353
Writing: Contenido de la Información - Total	Granada	55	4,191	1,887	,254
	Melilla	11	4,500	1,378	,416
Use of English, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	3,6485	1,5173	,2046
	Melilla	11	3,0303	,6905	,2082
Use of English, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	2,2061	1,4337	,1933
	Melilla	11	1,8788	,8853	,2669
Use of English, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,0545	2,3366	,3151
	Melilla	11	3,8182	2,6389	,7956
Use of English, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	2,4970	1,5514	,2092
	Melilla	11	2,9091	1,0862	,3275
Use of English, bloque 5 (puntuación sobre 10)	Granada	55	3,4182	2,0789	,2803
	Melilla	11	3,0000	2,0494	,6179
Listening, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,0909	1,4722	,1985
	Melilla	11	3,9773	1,7516	,5281
Listening, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	5,0000	2,4944	,3363
	Melilla	11	5,1818	1,1677	,3521
Listening, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	3,4545	2,2263	,3002
	Melilla	11	2,5455	3,1101	,9377
Listening, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	4,3636	1,8528	,2498
	Melilla	11	3,2468	2,0295	,6119
Speaking: Gramática y Vocabulario	Granada	55	3,44	1,57	,21
	Melilla	11	3,00	1,00	,30
Speaking: Control de Discurso	Granada	55	4,45	1,55	,21
	Melilla	11	3,73	1,56	,47
Speaking: Pronunciación	Granada	55	3,73	1,59	,21
	Melilla	11	3,45	,93	,28
Speaking: Interacción	Granada	55	4,53	1,61	,22
	Melilla	11	4,36	,81	,24

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Reading, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,009	,924	-,770	64	,444	-,5455	,7084	-1,9606	,8897
	No se han asumido varianzas iguales			-,742	13,819				,471	-,5455
Reading, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	5,489	,022	,076	64	,940	5,195E-02	,6839	-1,3144	1,4183
	No se han asumido varianzas iguales			,113	26,578				,911	5,195E-02
Reading, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,001	,973	,895	64	,374	,8182	,9146	-1,0089	2,6452
	No se han asumido varianzas iguales			,857	13,748				,406	,8182
Reading, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	3,207	,078	-,472	64	,639	-,3152	,6684	-1,6504	1,0201
	No se han asumido varianzas iguales			-,610	19,963				,549	-,3152
Writing: Contenido - Total	Se han asumido varianzas iguales	2,296	,135	-1,361	64	,178	-,909	,668	-2,244	,426
	No se han asumido varianzas iguales			-,1718	19,176				,102	-,909
Writing: Organización y Cohesión - Total	Se han asumido varianzas iguales	2,800	,099	,137	64	,892	8,182E-02	,598	-1,112	1,276
	No se han asumido varianzas iguales			,185	21,722				,855	8,182E-02
Writing: Corrección Lingüística - Total	Se han asumido varianzas iguales	3,984	,050	,752	64	,455	,500	,665	-,828	1,828
	No se han asumido varianzas iguales			1,099	25,607				,282	,500
Writing: Contenido de la Información - Total	Se han asumido varianzas iguales	1,174	,283	-,515	64	,608	-,309	,600	-1,508	,890
	No se han asumido varianzas iguales			-,634	18,420				,534	-,309
Use of English, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	4,055	,048	1,318	64	,192	,6182	,4691	-3,189	1,5553
	No se han asumido varianzas iguales			2,118	32,950				,042	,6182
Use of English, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	2,420	,125	,727	64	,470	,3273	,4501	-,5718	1,2264
	No se han asumido varianzas iguales			,993	22,114				,331	,3273
Use of English, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,336	,564	,300	64	,765	,2364	,7882	-1,3382	1,8110
	No se han asumido varianzas iguales			,276	13,321				,787	,2364
Use of English, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	1,449	,233	-,838	64	,405	-,4121	,4916	-1,3942	,5899
	No se han asumido varianzas iguales			-,1061	19,232				,302	-,4121
Use of English, bloque 5 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,001	,982	,610	64	,544	,4182	,6851	-,9505	1,7869
	No se han asumido varianzas iguales			,616	14,426				,547	,4182
Listening, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,012	,915	,226	64	,822	,1136	,5018	-,8888	1,1161
	No se han asumido varianzas iguales			,201	12,977				,844	,1136
Listening, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	4,599	,036	-,236	64	,815	-,1818	,7720	-1,7240	1,3604
	No se han asumido varianzas iguales			-,373	31,692				,711	-,1818
Listening, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	1,013	,318	1,154	64	,253	,9091	,7881	-,6653	2,4835
	No se han asumido varianzas iguales			,923	12,131				,374	,9091
Listening, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,169	,682	1,797	64	,077	1,1169	,6214	-,1246	2,3584
	No se han asumido varianzas iguales			1,690	13,542				,114	1,1169
Speaking: Gramática y Vocabulario	Se han asumido varianzas iguales	3,023	,087	,882	64	,381	,44	,49	-,55	1,42
	No se han asumido varianzas iguales			1,184	21,369				,249	,44
Speaking: Control de Discurso	Se han asumido varianzas iguales	,172	,680	1,420	64	,160	,73	,51	-,30	1,75
	No se han asumido varianzas iguales			1,417	14,261				,178	,73
Speaking: Pronunciación	Se han asumido varianzas iguales	1,839	,180	,547	64	,586	,27	,50	-,72	1,27
	No se han asumido varianzas iguales			,770	23,525				,449	,27
Speaking: Interacción	Se han asumido varianzas iguales	3,680	,060	,328	64	,744	,16	,50	-,83	1,16
	No se han asumido varianzas iguales			,501	28,735				,620	,16





5.3.2.2. Competencia lingüística final

Las pruebas T, recurriendo al test de homocedasticidad de Levene, indican que existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables dependientes:

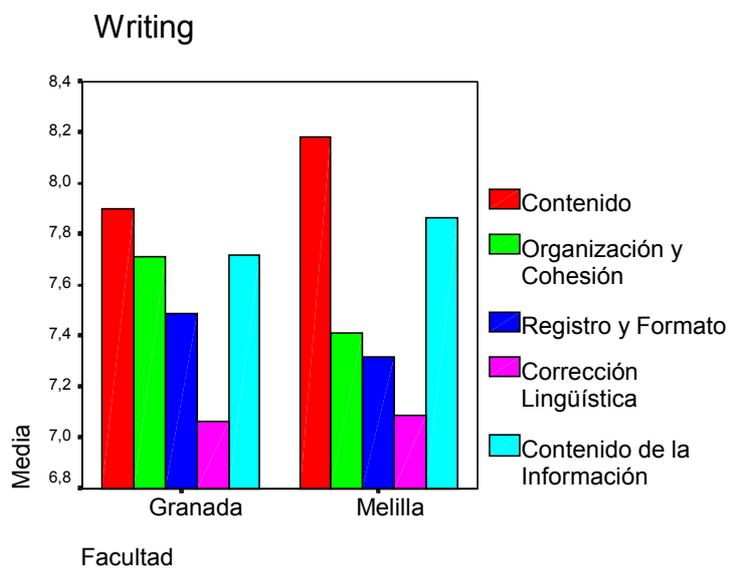
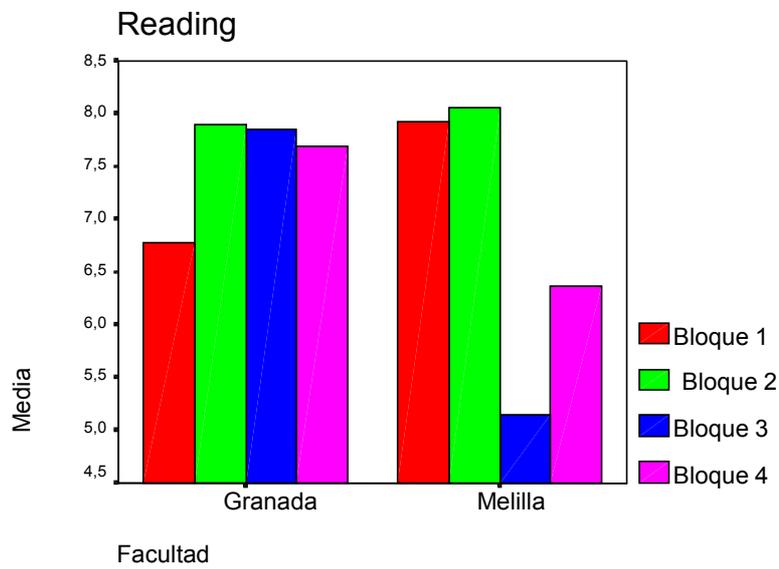
- *Reading*, Bloque 3: Mostrar comprensión de la estructura del texto.
- *Reading*, Bloque 4: Deducir el significado a través del contexto verbal.
- *Listening*, Bloque 2: Tomar notas con información específica.

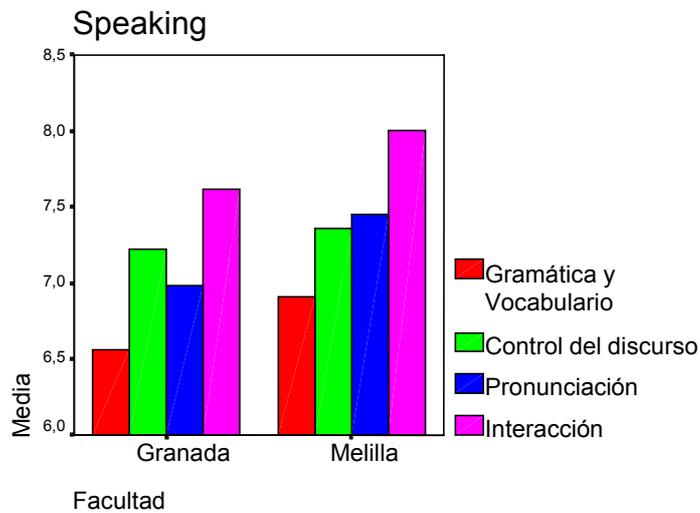
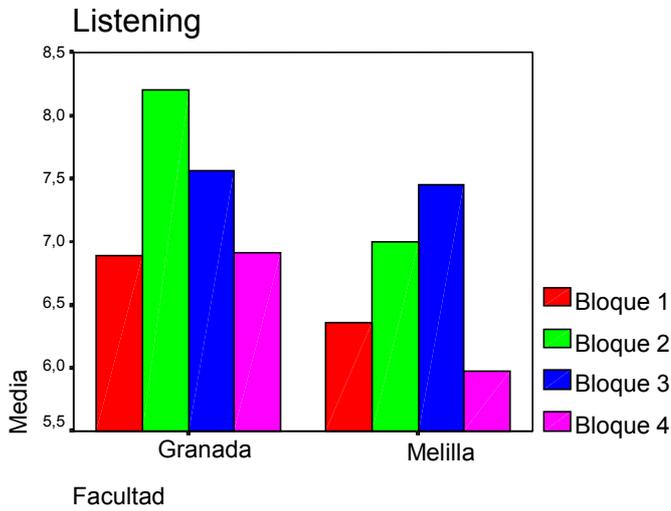
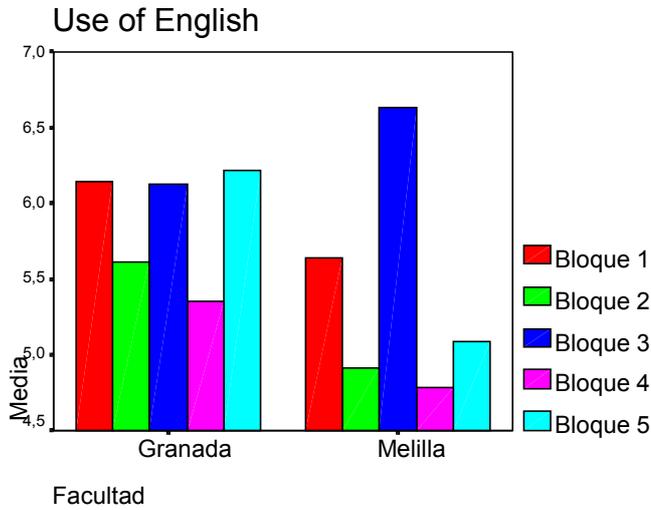
Estadísticos del grupo

	Facultad	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Reading, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,7792	2,2203	,2994
	Melilla	11	7,9221	1,9550	,5894
Reading, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	7,8961	1,6231	,2189
	Melilla	11	8,0519	2,0477	,6174
Reading, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	7,8485	2,4777	,3341
	Melilla	11	5,1515	3,6859	1,1113
Reading, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	7,6848	1,8674	,2518
	Melilla	11	6,3636	1,7477	,5270
Writing: Contenido - Total	Granada	55	7,900	1,314	,177
	Melilla	11	8,182	1,007	,304
Writing: Organización y Cohesión - Total	Granada	55	7,709	1,322	,178
	Melilla	11	7,409	1,357	,409
Writing: Registro y Formato - Total	Granada	55	7,491	1,464	,197
	Melilla	11	7,318	1,419	,428
Writing: Corrección Lingüística - Total	Granada	55	7,064	1,672	,226
	Melilla	11	7,091	1,895	,571
Writing: Contenido de la Información - Total	Granada	55	7,718	1,468	,198
	Melilla	11	7,864	1,551	,468
Use of English, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,1455	1,8401	,2481
	Melilla	11	5,6364	1,5878	,4787
Use of English, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	5,6121	1,9360	,2610
	Melilla	11	4,9091	1,8445	,5561
Use of English, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,1273	1,6449	,2218
	Melilla	11	6,6364	1,7477	,5270
Use of English, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	5,3576	1,9329	,2606
	Melilla	11	4,7879	1,4551	,4387
Use of English, bloque 5 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,2182	2,2908	,3089
	Melilla	11	5,0909	1,9725	,5947
Listening, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,8864	1,4408	,1943
	Melilla	11	6,3636	1,6254	,4901
Listening, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Granada	55	8,2000	1,4957	,2017
	Melilla	11	7,0000	1,8439	,5560
Listening, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Granada	55	7,5636	2,4553	,3311
	Melilla	11	7,4545	2,3817	,7181
Listening, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Granada	55	6,9091	2,0530	,2768
	Melilla	11	5,9740	2,1013	,6336
Speaking: Gramática y Vocabulario	Granada	55	6,56	1,24	,17
	Melilla	11	6,91	,94	,28
Speaking: Control de Discurso	Granada	55	7,22	1,72	,23
	Melilla	11	7,36	1,21	,36
Speaking: Pronunciación	Granada	55	6,98	1,25	,17
	Melilla	11	7,45	,93	,28
Speaking: Interacción	Granada	55	7,62	1,46	,20
	Melilla	11	8,00	1,00	,30

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

		Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Inferior	Superior		
Reading, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,386	,537	-1,587	64	,118	-1,1429	,7203	-2,5819	,2962		
	No se han asumido varianzas iguales			-1,729	15,632	,104	-1,1429	,6611	-2,5470	,2613		
Reading, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,301	,585	-,278	64	,782	-,1558	,5603	-1,2752	,6635		
	No se han asumido varianzas iguales			-,238	12,634	,816	-,1558	,6550	-1,5751	1,2635		
Reading, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	6,235	,015	3,022	64	,004	2,6970	,8926	,9139	4,4801		
	No se han asumido varianzas iguales			2,324	11,871	,039	2,6970	1,1605	,1655	5,2285		
Reading, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,244	,623	2,163	64	,034	1,3212	,6108	,1010	2,5414		
	No se han asumido varianzas iguales			2,262	14,944	,039	1,3212	,5840	7,597E-02	2,5665		
Writing: Contenido - Total	Se han asumido varianzas iguales	,613	,437	-,671	64	,504	-,282	,420	-1,120	,557		
	No se han asumido varianzas iguales			-,802	17,593	,433	-,282	,351	-1,021	,458		
Writing: Organización y Cohesión - Total	Se han asumido varianzas iguales	,047	,829	,684	64	,496	,300	,438	-,576	1,176		
	No se han asumido varianzas iguales			,672	14,063	,512	,300	,446	-,657	1,257		
Writing: Registro y Formato - Total	Se han asumido varianzas iguales	,017	,897	,359	64	,721	,173	,481	-,789	1,134		
	No se han asumido varianzas iguales			,367	14,589	,719	,173	,471	-,834	1,180		
Writing: Corrección Lingüística - Total	Se han asumido varianzas iguales	,299	,586	-,048	64	,962	-2,727E-02	,564	-1,155	1,100		
	No se han asumido varianzas iguales			-,044	13,298	,965	-2,727E-02	,614	-1,351	1,297		
Writing: Contenido de la Información - Total	Se han asumido varianzas iguales	,004	,949	-,297	64	,767	-,145	,489	-1,123	,832		
	No se han asumido varianzas iguales			-,286	13,824	,779	-,145	,508	-1,236	,945		
Use of English, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,128	,722	,855	64	,396	,5091	,5955	-,6806	1,6988		
	No se han asumido varianzas iguales			,944	15,881	,359	,5091	,5392	-,6347	1,6529		
Use of English, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,002	,961	1,107	64	,272	,7030	,6348	-,5651	1,9712		
	No se han asumido varianzas iguales			1,144	14,760	,271	,7030	,6143	-,6083	2,0143		
Use of English, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,245	,622	-,928	64	,357	-,5091	,5487	-1,6053	,5871		
	No se han asumido varianzas iguales			-,890	13,777	,389	-,5091	,5717	-1,7372	,7190		
Use of English, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	1,358	,248	,924	64	,359	,5697	,6164	-,6617	1,8011		
	No se han asumido varianzas iguales			1,116	17,891	,279	,5697	,5103	-,5029	1,6422		
Use of English, bloque 5 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	1,806	,184	1,521	64	,133	1,1273	,7412	-,3534	2,6080		
	No se han asumido varianzas iguales			1,682	15,908	,112	1,1273	,6702	-,2941	2,5486		
Listening, bloque 1 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,216	,643	1,076	64	,286	,5227	,4859	-,4480	1,4935		
	No se han asumido varianzas iguales			,992	13,329	,339	,5227	,5272	-,6133	1,6588		
Listening, bloque 2 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,562	,456	2,336	64	,023	1,2000	,5137	,1738	2,2262		
	No se han asumido varianzas iguales			2,029	12,764	,064	1,2000	,5914	-8,01E-02	2,4801		
Listening, bloque 3 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,358	,552	,135	64	,893	,1091	,8072	-1,5035	1,7217		
	No se han asumido varianzas iguales			,138	14,580	,892	,1091	,7908	-1,5806	1,7988		
Listening, bloque 4 (puntuación sobre 10)	Se han asumido varianzas iguales	,145	,705	1,374	64	,174	,9351	,6806	-,4246	2,2947		
	No se han asumido varianzas iguales			1,352	14,088	,198	,9351	,6914	-,5470	2,4171		
Speaking: Gramática y Vocabulario	Se han asumido varianzas iguales	2,170	,146	-,870	64	,387	-,35	,40	-1,14	,45		
	No se han asumido varianzas iguales			-1,046	17,754	,310	-,35	,33	-1,04	,35		
Speaking: Control de Discurso	Se han asumido varianzas iguales	2,794	,100	-,267	64	,790	-,15	,54	-1,23	,94		
	No se han asumido varianzas iguales			-,337	19,179	,740	-,15	,43	-1,05	,76		
Speaking: Pronunciación	Se han asumido varianzas iguales	,706	,404	-1,183	64	,241	-,47	,40	-1,27	,33		
	No se han asumido varianzas iguales			-1,439	18,078	,167	-,47	,33	-1,16	,22		
Speaking: Interacción	Se han asumido varianzas iguales	3,718	,058	-,827	64	,411	-,38	,46	-1,30	,54		
	No se han asumido varianzas iguales			-1,061	19,670	,302	-,38	,36	-1,13	,37		





5.4. Análisis factorial

Con objeto de determinar posibles interrelaciones o comportamientos particulares de las diferentes variables, que en definitiva nos darán una idea de la estructuración de las competencia lingüística de los alumnos, se ha realizado un análisis factorial a los resultados obtenidos según la competencia lingüística inicial y la final (los análisis completos se desarrollan en el **anexo 3**).

Para la realización del análisis hemos considerado las puntuaciones medias obtenidas (sobre 10) en las variables dependientes y sus indicadores correspondientes:

Variable		Indicadores	
R	Reading	1	Extraer información general.
		2	Extraer información específica.
		3	Mostrar comprensión de la estructura del texto.
		4	Deducir el significado a través del contexto verbal.
W	Writing.	5	Contenido.
		6	Organización y cohesión.
		7	Registro y formato.
		8	Corrección lingüística.
		9	Contenido de la información.

U	Use of English.	10	Reconocer la palabra apropiada según su significado.
		11	Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical.
		12	Transformación de oraciones.
		13	Reconocimiento de errores.
		14	Formación de palabras.
L	Listening.	15	Extraer información general.
		16	Tomar notas con información específica.
		17	Entender el significado general.
		18	Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal.
S	Speaking.	19	Gramática y vocabulario.
		20	Control del discurso.
		21	Pronunciación.
		22	Interacción.

5.4.1. Estadísticos de adecuación de análisis

De las diferentes posibilidades que la estadística nos ofrece para determinar hasta qué punto la realización de un análisis factorial resulta adecuado o factible, nos centraremos esencialmente en dos: La medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, comúnmente denominada KMO, y la prueba de esfericidad de Barlett.

Competencia lingüística inicial
KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,911
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1217,871
	gl	231
	Sig.	,000

Competencia lingüística final**KMO y prueba de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	968,390
	gl	231
	Sig.	,000

Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin indican que **el nivel de adecuación de la muestra es excelente en ambos casos**. La prueba de esfericidad de Bartlett nos indica que, también en ambos casos, el análisis es factible.

5.4.2. Interpretación de componentes obtenidas

Las matrices de componentes rotados tanto para la competencia lingüística inicial como para la final son las siguientes (descartando los valores absolutos menores que 0,400 para una lectura más nítida):

Competencia lingüística inicial

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente		
	1	2	3
R1		,550	
R2		,773	
R3			,863
R4		,692	
W5	,748	,477	
W6	,774	,469	
W7	,727	,466	
W8	,715		
W9	,775	,499	
U10	,530	,461	
U11	,753		
U12	,404	,587	
U13	,756		
U14	,712		
L15	,605		
L16	,628		
L17			,701
L18		,509	
S19	,787	,428	
S20	,743		
S21	,805	,403	
S22	,816		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

Competencia lingüística final
Matriz de componentes rotados ^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
R1						-,432
R2			,782			
R3						,897
R4			,715			
W5	,861					
W6	,897					
W7	,833					
W8	,855					
W9	,904					
U10			,431	,599		
U11				,625		
U12				,732		
U13				,432	,748	
U14				,408	,739	
L15			,572			
L16					,646	
L17			,738			
L18			,462			
S19		,657				
S20		,819				
S21		,761				
S22		,866				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

La estructura de componentes obtenidas en ambos casos es la siguiente:

Competencia lingüística inicial	Competencia lingüística final
<p><u>Componente 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Writing</i> - <i>Use of English</i> - <i>Listening</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información general ▪ Tomar notas con información específica - <i>Speaking</i> 	<p><u>Componente 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Writing</i> <hr/> <p><u>Componente 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Speaking</i>
<p><u>Componente 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reading</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información general ▪ Extraer información específica ▪ Deducir el significado a través del contexto verbal - <i>Writing</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenido ▪ Organización y cohesión ▪ Registro y formato ▪ Contenido de la información 	<p><u>Componente 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reading</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información específica ▪ Deducir el significado a través del contexto verbal - <i>Use of English</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario. Reconocer la palabra apropiada según su significado) - <i>Listening</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información general ▪ Entender el significado general ▪ Tomar notas con información específica

<p>- <i>Use of English</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario. Reconocer la palabra apropiada según su significado ▪ Gramática. Transformación de oraciones <p>- <i>Listening</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal <p>- <i>Speaking</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gramática y vocabulario ▪ Pronunciación 	<p><u>Componente 4</u></p> <p>-<i>Use of English</i></p>
<p><u>Componente 3</u></p> <p>- <i>Reading</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender la estructura del texto <p>- <i>Listening</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender el significado general 	<p><u>Componente 5</u></p> <p>- <i>Use of English</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulario y Gramática ▪ Reconocimiento de errores ▪ Vocabulario. Formación de palabras <p>- <i>Listening</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar notas con información específica
	<p><u>Componente 6</u></p> <p>-<i>Reading</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraer información general ▪ Comprender la estructura del texto

En el caso de la competencia lingüística inicial, vemos que aparecen tres componentes sin una relación clara con la estructura de bloque. Las

componentes 1 y 2 están formadas por un extenso número de variables y no es factible darles una interpretación de significado coherente. La 3 está compuesta por dos variables que tienen algo en común: aspectos relacionados con la comprensión global de los mensajes, aunque tampoco podamos establecer un dibujo especialmente nítido de la misma.

En el caso de la competencia lingüística final, los resultados son muy diferentes. La componente 1 se identifica con la variable *Writing*; la componente 2, con *Speaking* y la 4, con *Use of English*. Las componentes 3, 5 y 6 se estructuran, de forma algo menos clara. La variable *Listening* se engloba principalmente en la componente 3, donde también aparecen aspectos específicos y de deducción del significado a través del contexto de la variable *Reading*, conformándose los aspectos generales y estructurales de esta última variable en la componente 6. En todo caso, la estructura de componentes para la competencia lingüística final, sí guarda una relación clara con la estructura de bloques evaluados.

La conclusión de todo esto es obvia. **La competencia lingüística inicial de los alumnos carece de una estructura definida y se caracteriza por una enorme falta de estructuración en relación con las diferentes variables del estudio.** Por el contrario, **la competencia lingüística final está coherentemente estructurada de acuerdo con los diferentes aspectos que hemos tenido en consideración.**

5.5. Validez y fiabilidad

5.5.1. Validez

Todo instrumento que reúna las características del nuestro ha de ser considerado válido. El hecho de que la realización de un análisis factorial de naturaleza confirmatoria pueda no confirmar la validez del instrumento, no debe ser considerado como algo que cuestione realmente la validez, sino que simplemente no es posible confirmarla de forma estadística.

Presentamos aquí los resultados del análisis factorial confirmatorio (los estadísticos asociados son similares a los de los análisis ya efectuados) sin profundizar en los comentarios. No obstante, resulta evidente que, en el caso de la competencia lingüística inicial, no es posible confirmar la validez; los resultados de la competencia lingüística final son mucho más esclarecedores.

Competencia lingüística inicial

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,535				-,537
R2			,856		
R3					,879
R4			,655		
W5	,763				
W6	,859				
W7	,841				
W8	,801				
W9	,843				
U10	,475		,407		
U11	,501	,618			
U12	,562		,443		
U13	,478	,607			
U14		,760			
L15		,662			
L16	,455	,526			
L17				,796	
L18				,707	
S19	,729	,449			
S20	,740				
S21	,749	,433			
S22	,804				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Competencia lingüística final

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1					-,484
R2		,772			
R3					,849
R4		,771			
W5	,868				
W6	,892				
W7	,829				
W8	,846				
W9	,907				
U10			,498		
U11			,618		
U12			,625		
U13			,799		
U14			,771		
L15		,554			,421
L16		,407			
L17		,722			
L18		,463	,444		
S19				,657	
S20				,820	
S21				,761	
S22				,869	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

5.5.2. Fiabilidad

Los resultados del análisis de fiabilidad deben ser considerados como excelentes, a tenor de los valores Alpha de Crombach obtenidos tanto para la competencia lingüística inicial (0,9424) como para la final (0,9009).

Los análisis se han realizado sobre las mismas variables consideradas para los análisis factoriales.

Análisis de fiabilidad (Competencia lingüística inicial)

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 66,0 N of Items = 22

Alpha = ,9434

Análisis de fiabilidad (Competencia lingüística final)

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 66,0 N of Items = 22

Alpha = ,9009

6. Conclusiones

Recordamos a continuación cuáles eran nuestros objetivos al iniciar esta investigación con el fin de ir dando respuesta a los mismos a modo de conclusión.

1. Determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro – Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en dos centros de la Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

1.1. Determinar el grado de competencia lingüística de los alumnos cuando ingresan en la Facultad.

El grado de competencia lingüística inicial de los alumnos al ingresar en las Facultades citadas es medio-bajo (3,96 sobre 10), según las siguientes puntuaciones obtenidas en cada variable dependiente.

Comprensión escrita (*Reading*)

- Extraer información general (4,6)
- Extraer información específica (5)
- Mostrar comprensión de la estructura del texto (3,2)
- Deducir el significado a través del contexto verbal (4,4)
- **GLOBAL (4,3)**

Expresión escrita (*Writing*)

- Contenido (4,6)
- Organización y Cohesión (4,5)
- Registro y formato (4,3)
- Corrección lingüística (3,7)
- Contenido de la información (4,2)
- **GLOBAL (4,3)**

Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)

- Reconocer la palabra apropiada según su significado (3,5)
- Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical (2,1)
- Transformación de oraciones (4)
- Reconocimiento de errores (2,6)
- Formación de palabras (3,3)
- **GLOBAL (3,1)**

Comprensión oral (*Listening*)

- Extraer información general (4,1)
- Tomar notas con información específica (5,1)
- Entender el significado general (3,3)
- Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal (4,2)
- **GLOBAL (4,2)**

Expresión oral (*Speaking*)

- Gramática y vocabulario (3,4)
- Control del discurso (4,3)
- Pronunciación (3,7)
- Interacción (4,5)
- **GLOBAL (3,9)**

En la competencia lingüística inicial de los alumnos, los resultados más bajos se obtienen en la variable “Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)”. Los más altos en las variables correspondientes al plano escrito de la lengua: “Comprensión escrita (*Reading*)” y “Expresión escrita (*Writing*)”.

Según estos datos podemos afirmar que los alumnos, al iniciar sus estudios universitarios, no han adquirido el nivel de competencia lingüística que, según aparece en el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre (BOE de 16 de enero de 2001), por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato, deberían poseer los alumnos:

El alumnado que accede al bachillerato lleva un bagaje de conocimiento de la lengua extranjera que le permite desenvolverse en situaciones habituales de comunicación (Anexo I: Lenguas Extranjeras).

- 1.2. Determinar el grado de competencia lingüística de los mismos alumnos al acabar los estudios y tras haber superado las asignaturas de los planes de estudios correspondientes a su titulación.

El grado de competencia lingüística final de los alumnos en las Facultades citadas es medio-alto (6,97 sobre 10), según las siguientes puntuaciones obtenidas en cada variable dependiente.

Comprensión escrita (*Reading*)

- Extraer información general (7)
- Extraer información específica (8)
- Mostrar comprensión de la estructura del texto (7,4)
- Deducir el significado a través del contexto verbal (7,5)
- **GLOBAL (7,4)**

Expresión escrita (*Writing*)

- Contenido (7,9)
- Organización y Cohesión (7,6)
- Registro y formato (7,5)
- Corrección lingüística (7,1)
- Contenido de la información (7,7)
- **GLOBAL (7,5)**

Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)

- Reconocer la palabra apropiada según su significado (6,1)
- Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical (5,5)
- Transformación de oraciones (6,2)
- Reconocimiento de errores (5,3)
- Formación de palabras (6)
- **GLOBAL (5,8)**

Comprensión oral (*Listening*)

- Extraer información general (6,8)
- Tomar notas con información específica (8)
- Entender el significado general (7,6)
- Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal (6,8)
- **GLOBAL (7,3)**

Expresión oral (*Speaking*)

- Gramática y vocabulario (6,6)
 - Control del discurso (7,2)
 - Pronunciación (7,1)
 - Interacción (7,7)
 - **GLOBAL (7,2)**
-

En la competencia lingüística final de los alumnos, los resultados más bajos se obtienen en la variable “Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)”. El más alto, en la variable “Expresión escrita (*Writing*)”.

Estos resultados nos llevan a concluir que, aunque en principio nos parezca un nivel aceptable la calificación media de siete, si tenemos en cuenta que el instrumento utilizado en esta investigación corresponde a un nivel intermedio, no podemos afirmar que el grado de competencia lingüística final de los alumnos sea muy satisfactorio, especialmente en el uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*).

1.3. Comparar la diferencia entre la competencia lingüística inicial y final del alumnado.

La diferencia entre la competencia lingüística inicial y la final es evidente: 3,05 puntos (sobre 10) en la valoración global, según la diferencia obtenida en cada una de las variables dependientes:

<u>Comprensión escrita (<i>Reading</i>)</u>	<u>Diferencia entre inicial y final</u>
▪ Extraer información general	2,3
▪ Extraer información específica	2,9
▪ Mostrar comprensión de la estructura del texto	4,1
▪ Deducir el significado a través del contexto verbal	3,1
▪ GLOBAL	3,1

<u>Expresión escrita (<i>Writing</i>)</u>	<u>Diferencia entre inicial y final</u>
▪ Contenido	3,3
▪ Organización y Cohesión	3,1
▪ Registro y formato	3,2
▪ Corrección lingüística	3,4
▪ Contenido de la información	3,5
▪ GLOBAL	3,3

<u>Uso de estructuras gramaticales y léxico (<i>Use of English</i>)</u>	<u>Diferencia entre inicial y final</u>
▪ Reconocer la palabra apropiada según su significado	2,5
▪ Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical	3,3
▪ Transformación de oraciones	2,2
▪ Reconocimiento de errores	2,7
▪ Formación de palabras	2,7
▪ GLOBAL	2,6

<u>Comprensión oral (<i>Listening</i>)</u>	<u>Diferencia entre inicial y final</u>
▪ Extraer información general	2,7
▪ Tomar notas con información específica	2,9
▪ Entender el significado general	4,2
▪ Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal	2,5
▪ GLOBAL	3

<u>Expresión oral (<i>Speaking</i>)</u>	<u>Diferencia entre inicial y final</u>
▪ Gramática y vocabulario	3,3
▪ Control del discurso	3
▪ Pronunciación	3,4
▪ Interacción	3,2
▪ GLOBAL	3,2

Basándonos en estas diferencias, podemos afirmar que, en efecto, **la diferencia entre la competencia lingüística inicial y la final es realmente significativa.**

Aunque dichas diferencias son muy similares en todas las variables, el progreso mayor corresponde a “Expresión escrita (*Writing*)” y el menor a “Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)”.

2. Realizar un estudio comparativo entre la competencia lingüística de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

2.1. Comparar el grado de competencia lingüística inicial de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

La puntuación global obtenida en la competencia lingüística inicial de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (4,04) es ligeramente superior a la obtenida por los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (3,87) pero, como se puede comprobar en el recuadro siguiente, **esta diferencia no es significativa**.

	GRANADA	MELILLA	DIFERENCIA
Comprensión escrita <i>(Reading)</i>	4,35	4,38*	0,03
Expresión escrita <i>(Writing)</i>	4,26	4,38*	0,12
Uso de estructuras gramaticales y léxico <i>(Use of English)</i>	3,21*	3	0,21
Comprensión oral <i>(Listening)</i>	4,35*	4	0,35
Expresión oral <i>(Speaking)</i>	4*	3,6	0,4
GLOBAL	4,04	3,87	0,17

* Puntuación más alta obtenida según la variable “Facultad”

Al hacer un estudio pormenorizado de las variables analizando cada uno de sus indicadores, encontramos **diferencias significativas** en la variable “**Uso de estructuras gramaticales y léxico (*Use of English*)**”: **Reconocer la palabra apropiada según su significado**, a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

2.2. Comparar el grado de competencia lingüística final de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla y la de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

La puntuación global obtenida en la competencia lingüística final de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (7,11) es ligeramente superior a la obtenida por los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (6,82) pero, como se puede observar en el recuadro siguiente, esta diferencia no es significativa.

	GRANADA	MELILLA	DIFERENCIA
Comprensión escrita <i>(Reading)</i>	7,5*	6,9	0,6
Expresión escrita <i>(Writing)</i>	7,576*	7,572	0,0037
Uso de estructuras gramaticales y léxico <i>(Use of English)</i>	5,9*	5,5	0,37
Comprensión oral <i>(Listening)</i>	7,4*	6,7	0,77
Expresión oral <i>(Speaking)</i>	7,1	7,4*	0,3
GLOBAL	7,11	6,82	0,29

* Puntuación más alta obtenida según la variable "Facultad"

Al hacer un estudio pormenorizado de las variables analizando cada uno de sus indicadores, encontramos **diferencias significativas** en:

- **Comprensión escrita (*Reading*)**
 - **Mostrar comprensión de la estructura del texto:** diferencia de 2,7 a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
 - **Deducir el significado a través del contexto verbal:** diferencia de 1,3 a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

- **Comprensión oral (*Listening*)**
 - **Tomar notas con información específica:** Diferencia de 1,2 a favor de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

3. Extraer conclusiones sobre el grado de competencia lingüística obtenido por los alumnos y su relación con los diferentes planes de estudios.

Teniendo en cuenta que la diferencia obtenida entre la competencia lingüística inicial y la final de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada y la de los alumnos de la Facultad de Educación y

Humanidades de Melilla no es significativa, podemos confirmar lo que ya comentamos en las conclusiones del capítulo dedicado a la formación inicial del Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés): **no existe diferencia en la formación de los alumnos según la Facultad en la que se encuentren matriculados y el plan de estudios correspondiente.**

Como ya hemos comentado, el grado de competencia lingüística final alcanzado por los alumnos al término de sus estudios de especialidad no es muy satisfactorio. Sin embargo, consideramos que, **teniendo en cuenta la escasa especialización de los respectivos planes de estudios, el nivel de competencia lingüística final de nuestros alumnos es bastante bueno**; como demuestra la diferencia de puntuación entre la competencia lingüística inicial y la final.

4. Realizar un estudio comparativo de la competencia lingüística global de los alumnos según sexo.

4.1. Comparar el grado de competencia lingüística inicial de los alumnos según sean hombres o mujeres.

En la competencia lingüística inicial, la puntuación media obtenida por los hombres (4,34) es ligeramente superior a la obtenida por las mujeres (3,88), según las variables dependientes:

	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA
Comprensión escrita <i>(Reading)</i>	4,9*	4,14	0,76
Expresión escrita <i>(Writing)</i>	4,6*	4,14	0,46
Uso de estructuras gramaticales y léxico <i>(Use of English)</i>	3,4*	3,1	0,3
Comprensión oral <i>(Listening)</i>	4,6*	4,2	0,4
Expresión oral <i>(Speaking)</i>	4,2*	3,8	0,4
Global	4,34*	3,88	0,46

* Puntuación más alta obtenida según la variable “Sexo”

En todas las variables los hombres obtienen una media superior a la de las mujeres. Sin embargo, **las diferencias son mínimas, por lo que no se consideran significativas.**

- 4.2. Comparar el grado de competencia lingüística final de los alumnos según sean hombres o mujeres.

Según la competencia lingüística final, la puntuación media obtenida por las mujeres (7,25) es ligeramente superior a la obtenida por los hombres (6,60), según las variables dependientes:

	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA
Comprensión escrita <i>(Reading)</i>	6,9	7,7*	0,8
Expresión escrita <i>(Writing)</i>	7,2	7,7*	0,5
Uso de estructuras gramaticales y léxico <i>(Use of English)</i>	5,5	5,9*	0,4
Comprensión oral <i>(Listening)</i>	6,7	7,5*	0,8
Expresión oral <i>(Speaking)</i>	6,7	7,3*	0,6
Global	6,60	7,25*	0,65

* Puntuación más alta obtenida según la variable “Sexo”

En todas las variables las mujeres obtienen una media superior a la de los hombres. En este caso, **sí encontramos diferencias significativas en las variables “Comprensión escrita (Reading)”, “Comprensión oral (Listening)” y “Expresión oral (Speaking)”**.

Como consecuencia, a pesar de que el grado de competencia inicial de los hombres es ligeramente superior al de las mujeres, éstas los superan en la competencia lingüística final. Como se puede observar, la diferencia entre la competencia lingüística inicial y la final de los hombres es de 2,26 y la de las mujeres es de 3,37.

Coincidimos, por tanto, con otros estudios realizados en este ámbito, y que fueron citados en el capítulo tres de la fundamentación teórica

(epígrafe 2.2.3.1.), que confirman una superioridad en los niveles alcanzados por las mujeres frente a los de los hombres.

Otras conclusiones

Teniendo en cuenta que para la *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)*, la puntuación mínima que deben obtener los alumnos para superar este test de competencia lingüística es de 120 puntos sobre 200, obtenemos los siguientes datos:

- **Facultad de Ciencias de la Educación de Granada**
 - De los cincuenta y cinco alumnos que forman parte de la muestra, seis superaron la puntuación exigida al iniciar sus estudios, es decir, un 10,90%.
 - Cuarenta y siete de ellos lograron superar el nivel exigido al término de sus estudios, es decir, un 85,45%.

- **Facultad de Educación y Humanidades de Melilla**
 - De los once alumnos que forman parte de la muestra, ninguno superó la puntuación exigida al iniciar sus estudios.
 - De esos once, nueve superaron el nivel exigido al término de sus estudios, es decir, un 81,81%.

7. Implicaciones pedagógicas

Basándonos en los datos que hemos obtenido en esta investigación, consideramos que, como parte del profesorado dedicado a la formación de maestros especialistas de lengua extranjera, debemos seguir trabajando en esta línea con el fin de conseguir mejoras en los planes de estudios de nuestras Facultades.

Además, puede que el momento sea el más apropiado para conseguir dichas mejoras pues, como bien sabemos, se avecinan tiempos de reformas en los que se producirán cambios sustanciales en los estudios universitarios según los acuerdos a los que se está llegando en el plano educativo en toda la Unión Europea.

Esa reforma que debería tener lugar en los planes de estudios de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) debería estar basada en las opiniones expresadas tanto por alumnos como por profesores de dicha titulación acerca de sus necesidades, intereses y expectativas, pero no en intereses políticos o económicos que puedan mermar la dedicación que los alumnos de esta especialidad necesitan para obtener el nivel de competencia óptimo para poder desarrollar su labor profesional con total garantía.

Como se ha recogido en diferentes estudios, y por los resultados obtenidos en esta investigación, dichas necesidades deben concretarse en una mayor especialización, dedicando un número de créditos superior al actual a la enseñanza de aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y fonológicos de la lengua extranjera en cuestión. Además en todas las clases

específicas de la especialidad, la lengua extranjera debería ser usada como medio de instrucción, por lo que los alumnos se verían obligados a hacer uso instrumental de la misma y ello le ayudaría a desarrollar su competencia comunicativa en dicha lengua.

8. Futuras líneas de investigación

Como docente e investigadora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, trataré de seguir en esta línea de formación del profesorado. En mi opinión, las investigaciones deben continuar en el plano práctico, es decir, con planteamientos similares al de esta investigación en los que se tengan en cuenta, por un lado, la formación teórica que reciben los alumnos en la Facultad y, por otro, el modo de poner en práctica dicha formación durante las prácticas de cátedra y, principalmente, en el Prácticum. De este modo, podremos detectar nuevas deficiencias en la formación inicial del maestro especialista de lengua extranjera y, como consecuencia, ser corregidas en el plano de la docencia.

Por último, considero fundamental seguir investigando en la formación del profesorado de lengua extranjera con respecto a sus conocimientos de educación infantil. Como es de sobra conocido, son muchos los centros en los que ya se está impartiendo esta materia como parte del currículum y, como se ha podido comprobar en el capítulo dedicado a la formación del Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera, los planes de estudios actuales no contemplan este tipo de formación.

A pesar de ello, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, este curso hemos iniciado esta docencia gracias a las modificaciones que introdujimos en los planes de estudios reformados del 2001. Obtuvimos la aprobación por parte de la Comisión de planes de estudios de la titulación Maestro-Especialidad de Educación Infantil para impartir docencia de lengua extranjera en dicha especialidad con una asignatura obligatoria de universidad de 4'5 créditos: *La enseñanza de la lengua extranjera en Educación Infantil*.

La experiencia, llevada a cabo con los alumnos de tercer curso de Educación Infantil, ha sido muy bien recibida por los alumnos. Ahora consideramos necesario que sean los alumnos de la especialidad de lengua extranjera (Inglés) quienes reciban la formación necesaria en educación infantil para poder impartir docencia de lengua extranjera en dicha etapa.

Considerando la importancia de la globalización en infantil, creemos conveniente que los alumnos de infantil y los de lengua extranjera (inglés) trabajen de forma conjunta con el fin de llevar a cabo tareas similares a las que tendrán que realizar cuando impartan este tipo de enseñanza en educación infantil.

Con relación a esta investigación, el maestro que imparta docencia de lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil ha de poseer un alto nivel de competencia lingüística, pues se verá obligado a trabajar únicamente en el plano oral de la lengua y a hacer uso de la misma como medio de comunicación con los alumnos.

***REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWICK, E., LEVINSON, D. J. and SANFORD, R. N. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.
- ALCARAZ VARÓ, E. y RAMÓN Y DENIA, J. (1980): *La Evaluación del inglés. Teoría y Práctica*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- ALCARAZ VARÓ, E. (1993): “La Lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras”, en GARCÍA HOZ, V. (Dir.): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp, pp.: 19-107.
- ALDERSON, J. C. (1979): “The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language”, *TESOL Quarterly*, 13, pp.: 219-227. Reimpreso en OLLER, J. W. (Ed.) (1983).
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. and WALL, D. (1998): *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Traducción de Neus Figueras. Madrid: Cambridge University Press.

ALLAN, A. (1992): "Development and Validation of a Scale to Measure Test-Wiseness in EFL/ESL Reading Test Takers", *Language Testing*, 9, pp.: 101-123.

ALLWRIGHT, R. L. (1975): "Problems in the study teacher's treatment of learner error", en BURT, M. and DULAY, H. (Eds.): *On TESOL '75*. Washington, D. C.: TESOL, pp.: 96-109.

ALLWRIGHT, R. L. (1976): "Language Learning through communication practice", *ELT Documents*, 3, pp.: 2-14.

ALPERT, R. and HABER, R. (1960): "Anxiety in academic achievement situations", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, pp.: 207-215.

ALPETKIN, C. (1981): "Sociopsychological and pedagogic considerations in L2 acquisition", *TESOL Quarterly*, 15, pp.: 275-284.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (1986): *ACTFL Proficiency Guidelines*. New York: Hastings-on-Hudson.

ANDERSON, J. (1980): *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.

ANDERSON, J. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ANTHONY, E. M. (1963): "Approach, method and technique", *English Language Teaching*, 17, pp.: 63-67.

ARDILA, J. G. (1999): "Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: De Olson y Krashen a los programas internacionales", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2ni.htm>].

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. (1969): *La Grammaire générale et raisonnée*. París: Paulet.

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (1989): *ALTE Handbook of language examinations and examination systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

AUSUBEL, D. P. (1964): "Adults versus children in second-language learning: psychological considerations", *Modern Language Journal*, 48, pp.: 420-424.

AUSUBEL, D. P. (1972): "El aprendizaje receptivo y la dimensión memorístico-significativa", en STONE, E.: *Psicología de la Educación. Didáctica especial en sus textos*. Madrid: Morata, pp.: 227-242.

BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L. F. (1995): “Habilidad lingüística comunicativa”, en LLOBERA, M. (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Traducción de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa, pp.: 105-127.

BAILEY, K. M. (1983): “Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies”, en SELIGER, H. and LONG, M. (Eds.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 67-103.

BAILEY, K. M. (1998): *Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions and Directions*. Boston: Heinlein & Heinlein.

BAKER, C. (1979): “Syntactic theory and the projection problem”, *Linguistic Inquiry*, 10, pp.: 533-582.

BARRIOS ESPINOSA, M. E. (1999): “La memorización en el aprendizaje de una lengua extranjera: razones para su rehabilitación e implicaciones didácticas”, en ROMERO, A.; FERNÁNDEZ, M. E.; GÓMEZ-VILLALBA, E.; GONZÁLEZ, C.; MORENO, M.; PÉREZ, C.; PUERTAS, R. Y ROMERO F. (Eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo. Departamento de Didáctica de

la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 685-690.

BARTOLOMÉ, M. (1978): “Estudio de las variables en la investigación en educación”, en ARNAU, J. (Dir.): *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega.

BEEBE, L (1983): “Risk-taking and the language learner”, en SELIGER, H. and LONG, M. (Eds.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 39-66.

BERMÚDEZ, A. B. and PRATER, D. L. (1994): “Examining the effects of gender and second language proficiency on Hispanic writers’ persuasive discourse”, *Bilingual Research Journal*, 18, pp.: 47-62.

BERWICK, R. (1985): *The acquisition of syntactic knowledge*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

BIALYSTOK, E. (1978): “A theoretical model of second language learning”, *Language Learning*, 28, pp.: 69-83.

BIALYSTOK, E. (1982): “On the relationship between knowing and using linguistic forms”, *Applied Linguistics*, 3, pp.: 181-206.

BRIZ VILLANUEVA, E. (1998): “La Evaluación en el área de Lengua y Literatura”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Ed. Horsori, pp.: 120-140.

BROOKS, N. (1964): *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace and World (Segunda edición).

BROWN, H. D. (1973): "Affective variables in second language acquisition", *Language Learning*, 23, pp.: 231-234.

BROWN, H. D. (1980): "The optimal distance model of second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 14, pp.: 157-164.

BROWN, H. D. (1994): *Principles of Foreign Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall (Tercera edición).

BROWN, H. D. (2001): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman (Segunda edición).

BROWN, P. and LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, R. and HANLON, C. (1970): "Derivational complexity and the order of acquisition in child speech", en HAYES, J. (Ed.): *Cognition and the development of language*. New York: Wiley, pp.: 155-207.

BUENDÍA EISMAN, L. (1998a): "La investigación por encuesta", en BUENDÍA, EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp.: 119-155.

- BUENDÍA EISMAN, L. (1998b): “El proceso de investigación”, en COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (Tercera edición), pp.: 69-107.
- BURSTALL, C., JAMIESON, M., COHEN, S. and HARGREAVES, M. (1974): *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- BURSTALL, C. (1975): “Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some recent research findings”, *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 8, pp.: 5-25.
- CANALE, M. and SWAIN, M. (1980): “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, 1, Vol. 1, pp.: 1-47.
- CANALE, M. (1983): “From Communicative competence to communicative language pedagogy”, en RICHARDS, J. C. and SCHMIDT, R. W. (Eds.): *Language and communication*. London: Longman.
- CARROLL, J. B. and SAPON, S. M. (1959): *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York: Psychological Corporation.
- CARROLL, J. B. (1961): “Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students”, en *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, pp.: 30-40.
-

CARROLL, J. B. (1967): "Research problems concerning the teaching of foreign or second languages to young children", en STERN, H. H. (1967), pp.: 94-109.

CARROLL, J. B. (1968): "The psychology of language testing", en DAVIES, A. (Comp.): *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, pp.: 46-69.

CARROLL, J. B. (1969): "Psychological and educational research into second language teaching to young children", en STERN, H. H. (Ed.): *Languages and the Young School Child*. London: Oxford University Press, pp.: 56-68.

CARROLL, J. B. (1975): *The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

CARROLL, J. B. (1980): *Testing communicative performance*. London: Pergamon.

CARROLL, J. B. (1981): "Twenty-five years of research on foreign language aptitude", en DILLER, K. (Ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 83-118.

CATFORD, J. C. (1959): "The teaching of English as a foreign language", en QUIRK, R. and SMITH, A. H. (Eds.) (1964): *The Teaching of English*. London: Oxford University Press, pp.: 137-59.

- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. Y THURRELL, S. (1995): “Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp.: 5-35.
- CHAPELLE, C. and ROBERTS, C. (1986): “Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language”, *Language Learning*, 6, pp.: 27-45.
- CHASTAIN, K. (1975): “Affective and ability factors in second language acquisition”. *Language Learning*, 25, pp.: 153-161.
- CHAUDRON, C. (1985a): “Intake: on models and methods for discovering learners’ processing of input”, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp.: 1-14.
- CHAUDRON, C. (1985b): “Comprehension, comprehensibility and learning in the second language classroom”, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp.: 216-232.
- CHAUDRON, C. (1986): “Teachers’ priorities in correcting learners’ errors in French immersion classes”, en DAY, R. (Ed.): *“Talking to learn”:* *conversation in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 64-84.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
-

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

CHOMSKY, N. (1987): *Generative grammar: its basis, development and prospects*. Kyoto: University of Foreign Studies.

CHRISTOPHERSEN, P. (1973): *Second- Language Learning: Myth and Reality*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

CLAHSEN, H. (1981): *Spracherwerb in der kindheit*. Tubinga: Gunter Narr.

CLAHSEN, H., MEISEL, J., and PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tubinga: Gunter Narr.

CLAHSEN, H. (1984): "The acquisition of German word order: a test case for cognitive approaches to L2 development", en ANDERSEN, R. (Ed.): *Second language: a crosslinguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 219-242.

CLAHSEN, H. (1987): "Connecting theories of language processing and (second) language acquisition", en PFAFF, C. (Ed.): *First and second language acquisition processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House, pp.: 103-116.

CLEMENT, R. and KRUIDENIER, B. (1983): "Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence". *Language Learning*, 33, pp.: 273-291.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Traducción de Francisco Agudo López. Madrid: La Muralla.

COLÁS BRAVO, M. P. (1998): “Los métodos descriptivos”, en COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EISMAN, L.: *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar (Tercera edición), pp.: 177-200.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación -enseñar y aprender-. Hacia la sociedad cognitiva*. En www.europa.eu.int/comn/off/white/index_es.htm

COOK, V. J. (1977): “Cognitive processes in second language learning”, *IRAL (International Review of Applied Linguistics)*, 15, pp.: 1-20.

COOK, V. J. (1985): “Universal grammar and second language learning”, en *Applied Linguistics*, 6 (1), pp.: 2-18.

COOPER, R. (1981): “Language spread as a perspective for the study of second language acquisition”, en ANDERSEN, R. (Ed.): *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 130-145.

CORDER, S. P. (1967): “The significance of learners’ errors”, *IRAL*, 5, pp.: 161-170. También en RICHARDS, J. C. (Ed.) (1974): *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp.: 19-30.

CORDER, S. P. (1978a): "Language distance and the magnitude of the language learning task", *Studies in Second Language acquisition*, 2, pp.: 27-36.

CORDER, S. P. (1978b): "Language-learner language", en RICHARDS, J. C. (Ed.), pp.: 71-93.

CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (1978): "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups", *The Canadian Modern Language Review*, 34, pp.: 395-416.

CUMMINS, J. (1979): "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.: 197-205.

CUMMINS, J. (1980): "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue", *TESOL Quarterly*, 14, pp.: 175-187.

CUMMINS, J., SWAIN, M., NAKAJIMA, K., HANDSCOMBE, J. GREEN, D. and TRAN, C. (1984): "Linguistic interdependence among Japanese and

Vietnamese immigrant students”, en RIVERA, C. (Ed.): *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*. Clevledon, Philadelphia: Multilingual Matters, pp.: 60-81.

CUMMINS, J. (1991): “Interdependence of first –and second- language proficiency in bilingual children”, en BIALYSTOK, E.: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

CZIKO, G., LAMBERT, W. E. and GUTTER, R. (1979): “French immersion programs and students’ social attitudes: a multidimensional investigation”, *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp.: 13-28.

CZIKO, G. A. (1982): “Improving the psychometric, criterion-referenced, and practical qualities of integrative language tests”, *TESOL Quarterly*, 16, pp.: 367-379.

DAY, R. R. and BAMFORD, J. (1998): *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.

DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (2001): “El maestro especialista en Lengua Extranjera y el marco europeo común de referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras”, en PERALES, F. J.; GARCÍA, A. L.; RIVERA, E.; BERNAL, J.; MAESO, F.; MUROS J.; RICO, L. y ROLDÁN, J. (Eds.): *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. I Congreso Nacional de Didácticas

Específicas. Volumen II. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 1325-1331.

DULAY, H. C. and BURT, M. K. (1974): "You can't learn without goofing: an analysis of children's second language learning strategies", en RICHARDS, J. C. (Ed.): *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp.: 95-123.

DULAY, H. C. and BURT, M. K. (1975): "Creative construction in second language learning and teaching", en BURT, M. and DULAY, H. (Eds.): *On TESOL '75*. Washington, D. C.: TESOL, pp.: 21-32.

DULAY, H. C. and BURT, M. K. (1977): "Remarks on creativity in language acquisition", en BURT, M., DULAY, H. and FINOCCHIARO, M. (Eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, pp.: 95-126.

DUNKIN, M. J. and BIDDLE, B. J. (1974): *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

EBEL, R. L. and FRISBIE, D. A. (1991): *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall (Quinta edición).

EISENSTEIN, M. (1982): "A study of social variation in adult second language acquisition", *Language Learning*, 32, pp.: 367-391.

ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ERVIN, S. M. and OSGOOD, C. E. (1965): "Second language learning and bilingualism", en OSGOOD, C. E. and SEBEEK, T. A. (Eds.): *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems with a Survey of Psycholinguistics Research (1954/1964)*. Bloomington: Indiana University Press, pp.: 139-146.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

EYSENCK, H. J. (Ed.) (1970): *Readings in Extraversion-Introversion: I. Theoretical and Methodological Issues*. London: Staples Press.

FARHADY, H. (1982): "Measures of Language proficiency from the learner's perspective", *TESOL Quarterly*, 16, pp.: 43-59.

FEENSTRA, H. (1969): "Parents and teacher attitudes: their role in second language acquisition", *Canadian Modern Language Review*, 26, pp.: 5-13.

FELIX, S. (1980): "Interference, interlanguage and related issues", en FELIX, S. (Ed.): *Second Language Development*. Tubinga: Gunter Narr, pp.: 93-107.

FELIX, S. (1984): "Two problems of language acquisition: the relevance of grammatical studies to the theory of interlanguage", en DAVIES, A.,

CRIPER, C. and HOWATT, A. (Eds.): *Interlanguage*. Edinburgh University Press, pp.: 133-161.

FERGUSON, C. A. (1962): "Background to second language problems", en RICE, F. A. (Ed.): *Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa and Latin America*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, pp.: 1-7.

FILLMORE, L. W. (1982): "Instructional language as linguistic input: second language learning in classroom", en WILKINSON, L. (Ed.): *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.

FIRTH, J. R. (1957): *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.

FLYNN, S. (1983): "Similarities and differences between first and second language acquisition: setting the parameters of universal grammar", en ROGERS, D. and SLOVBODA, J. (Eds.): *Acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum Press.

FLYNN, S. (1984): "A universal L2 acquisition based on a PBB typology", en ECKMAN, F., BELL, L., and NELSON, D. (Eds.): *Universals of second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 75-87.

FRIES, C. (1945): *Teaching and learning as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

GAGNÉ, E. D. (1985): *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston, Mass.: Little Brown.

GAIES, S. J. (1983): "Learner feedback: an exploratory study of its role in the second language classroom", en SELIGER, H. W. and LONG, M. (Eds.): *Classroom orientated research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 190-212.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (1999a): *Las creencias del profesor acerca de la motivación y su actuación en el aula de inglés*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: Departamento de Filología Inglesa.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. E. (1999b): "El rol de la motivación en los métodos de enseñanza de una lengua extranjera", en ROMERO, A.; FERNÁNDEZ, M. E.; GÓMEZ-VILLALBA, E.; GONZÁLEZ, C.; MORENO, M.; PÉREZ, C.; PUERTAS, R. Y ROMERO F. (Eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Lingüística y Literaria en el Contexto del Sistema Educativo. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 597-603.

GARDNER, R. C. and LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

GARDNER, R. C. (1975): "Motivational variables in second language learning", en TAGGART, G. (Ed.): *Attitude and Aptitude in Second Language Learning*. Proceedings of the 5th Symposium of the

Canadian Association of Applied Linguistics, Toronto, May 1974, pp.: 45-73.

GARDNER, R. C. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", en GILES, H. and ST. CLAIR, R. N. (Eds.): *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, pp.: 193-220.

GARDNER, R. C. and SMYTHE, P. C. (1981): "On the development of the attitude/motivation test battery", *Canadian Modern Language Review*, 37, pp.: 510-525.

GASS, S. and VARONIS, E. (1986): "Sex differences in NNS/NNS interactions", en DAY, R. (Ed.): *"Talking to learn": conversation in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 327-351.

GASS, S. and SCHACHTER, J. (Ed.) (1989): *Linguistic perspectives on second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

GASSER, M. (1990): "Connectionist models", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp.: 179-199.

GENESEEE, F. (1976): "The role of intelligence in second language learning", *Language Learning*, 26, pp.: 267-280.

GENESEEE, F. (1988): "Neuropsychology and second language acquisition", en BEEBE, L. (Ed.): *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. Cambridge, Mass.: Newbury House, pp.: 81-112.

- GILES, H., BOURHIS, R. and TAYLOR, D. (1977): "Towards a theory of language in ethnic group relations", en GILES, H. (Ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, pp.: 307-348.
- GILES, H. and SMITH, P. (1979): "Accommodation theory: optimal levels of convergence", en GILES, H. and ST. CLAIR, R. N. (Eds.): *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, pp.: 45-65.
- GIVON, T. (1979a): *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- GIVON, T. (1979b) "From discourse to syntax: grammar as a processing strategy", en GIVON, T. (Ed.): *Syntax and semantics*, vol. 12: *Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- GIVON, T. (1981) "Typology and functional domains", *Studies in Language*, 5, pp.: 163-193.
- GIVON, T. (1983): "Topic continuity in discourse: an introduction", en GIVON, T. (Ed.): *Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study*, Amsterdam: John Benjamins, pp.: 1-42.
- GIVON, T. (1984): "Universals of discourse structure and second language acquisition", en RUTHERFORD, W. (Ed.): *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, pp.: 109-136.
-

GIVON, T. (1985): "Function, structure and language acquisition, en SLOBIN, D. (Ed.): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp.: 1005-1028.

GREEN, J. (1983): "Exploring classroom discourse: linguistic perspectives on teaching learning processes", *Educational Psychologist*, 18, pp.: 180-199.

GREGG, K. (1984): "Krashen's Monitor and Occam's razor", *Applied Linguistics*, 5, pp.: 79-100.

GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en COLEY, P. and MORGAN, J. L. (Eds.): *Syntax and Semantics*, v. 3: *Speech Acts*. New York: Academic Press, pp.: 41-58.

GRONLUND, N. E. (1985): *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan.

GUIORA, A. Z. (1972): "Construct validity and transpositional research: toward an empirical study of psychoanalytic concepts", *Comprehensive Psychiatry*, 13, pp.: 139-150.

GUIORA, A. Z.; BEIT-HALLAHANI, B.; BRANNON, R. C. L.; DULL, C. Y. and SCOVEL, T. (1972): "The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study", *Comprehensive psychiatry*, 13, pp.: 421-428.

HALLIDAY, M. A. K. (1976): *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

HANSEN, J. and STANSFIELD, C. (1981): "The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement", *Language Learning*, 312, pp.: 349-367.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. and SWAIN, M. (Eds.) (1990): *The Development of Second Language Proficiency*. New York: Cambridge University Press.

HARRISON, W., PRATOR, C. and TUCKER, G. R. (1975): *English Language Policy Survey: A Case Study in Language Planning*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.

HARTMANN, R. R. K. and STORK, F. C. (1972): *Dictionary of Language and Linguistics*. New York: John Wiley.

HARTNETT, D. (1975): "The relation of cognitive style and hemisphere preference to deductive and inductive second language learning", Tesis de MA, inédita, University of California at Los Angeles.

HATCH, E. M. (1974): "Second language learning-universals?" *Working papers on Bilingualism*, 3, pp.: 1-17.

HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en HATCH, E. (Ed.): *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 402-435.

HATCH, E., PECK, S. and WAGNER-GOUGH, J. (1979): "A look at process in child second language acquisition", en OCHS, E. and SCHIEFFELIN, B. (Eds.): *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.

HATCH, E. M. (1983): *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley Mass.: Newbury House.

HATCH, E., FLASHNER, V., and HUNT, L. (1986): "The experience model and language teaching", en DAY, R. (Ed.): *"Talking to learn": conversation in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 5-22.

HAWKINS, J. (1988): *Explaining language universals*. Oxford: Blackwell.

HEATON, J. B. (1988): *Writing English Language Test*. London: Longman (Segunda edición).

HENNING, G. (1987): *A Guide to Language Testing*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

HERMANN, G. (1980): "Attitudes and success in children's learning of English as a second language: the motivational versus the resultative hypothesis", *English Language Teaching Journal*, 34, pp.: 247-254.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1998): "Conceptualización del proceso de la investigación educativa", en BUENDÍA, EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P., y HERNÁNDEZ PINA, F.: *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill, pp.: 1-60.

- HILDEBRAND, J. (1987): "The acquisition of preposition stranding", *Canadian Journal of Linguistics*, 32 (1).
- HIRSH-PASEK, K., TREIMAN, R. and SCHNEIDERAN, M. (1984): "Brown and Hanlon revisited: mothers' sensitivity to ungrammatical forms", *Journal of Child Language*, 11, pp.: 81-88.
- HUEBNER, T. (1985): "System and variability in interlanguage syntax", *Language Learning*, 35 (2), pp.: 141-163.
- HUGHES, A. and PORTER, D. (Eds.) (1983): *Current developments in language testing*. London: Academic Press.
- HUGHES, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en PRIDE, J. B. and HOLMES, J. (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp.: 269-293. También en LLOBERA, M. (Coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Traducción de Pedro Horrillo. Madrid: Edelsa, pp.: 27-46.
- HYMES, D. (1973): *Toward Linguistic Competence. Texas Working Papers in Sociolinguistics*. Vol. 16, Austin, Texas: Center for Intercultural Studies in Communication. Universidad de Texas.
-

INGRAM, D. E. (1977): "Basic Concepts in Testing", en ALLEN, J. P. B. and DAVIES, A. (Eds.): *Testing and Experimental Methods*. Oxford: Oxford University Press, pp.: 11-37.

JAKOBOVITS, L. (1969): "A functional approach to the assessment of language skills", *Journal of English as a second language*, 4, pp.: 63-76.

JAKOBOVITS, L. (1970): "Prolegomena to a theory of second language acquisition", en LUGTON, R. (Comp.): *English as a Second Language*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986): "Some fundamental aspects of language development after age 5", en FLETCHER, P. and GARMAN, M. (Eds.): *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

KELLEY, P. (1983): "The question of uniformity in interlanguage development", en BAILEY, K. M., LONG, M. and PECK, S. (Eds.): *Second Language acquisition studies*, Rowley Mass.: Newbury House, pp.: 83-92.

KOGAN, N. and WALLACH, M. (1967): "Risk taking as a function of the situation, the person and the group", *New Directions in Psychology III*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

KOHONEN, V. (1999): "Authentic assessment in affective foreign language education", en ARNOLD, J. (Ed.): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRASHEN, S. D. (1973): "Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence", *Language Learning*, 23, pp.: 63-74.

KRASHEN, S. D. (1975): "The development of cerebral dominance and language learning: more new evidence", en DATO, D. P. (Ed.): *Developmental Psycholinguistics: Theory and Applications*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Washington, D. C.: Georgetown University Press, pp.: 179-192.

KRASHEN, S. D. (1978): "The monitor model for second language acquisition", en GINGRAS, R. C. (Ed.): *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, pp.: 1-26.

KRASHEN, S. D. and SCARCELLA, R. (1978): "On routines and patterns in language acquisition and performance", *Language Learning*, 28, pp.: 283-300.

KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.

KRASHEN, S. D. and TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach*. New York: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

KUMPF, L. (1984): "Temporal systems and universality in interlanguage: a case study", en ECKMAN, F., BELL, L., and NELSON, D. (Eds.): *Universals of second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 132-143.

LACHTER, J. and BEVER, T. (1988): "The relationship between linguistic structure and associate theories of language learning: a constructive criticism of some connectionist learning models", *Cognition*, 28, pp.: 195-247.

LADO, R. (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LADO, R. (1961): *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.

LAKOFF, R. (1973): "Language and woman's place", *Language in Society*, 2, pp.: 45-79.

LARSEN-FREEMAN, D. and LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman. Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez (1994):

Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.
Madrid: Gredos.

LARSON, D. N. and SMALLEY, W. A. (1972): *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning.* New Canaan, Conn.: Practical Anthropology.

LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics.* London and New York: Longman.

LENNENBERG, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language.* New York: Wiley.

LEPKE, H. (1977): "Discovering student learning styles through cognitive style mapping", en SCHULZ, R. (Ed.): *Personalizing foreign language instruction: learning styles and teacher options.* Skokie: National Textbook Co.

LEVIN, J.; DIVINE-HAWKINS, P.; KERST, S. and GUTTMAN, J. (1974): "Individual differences in learning from pictures and words: the development and application of an instrument", *Journal of Educational Psychology*, 66.

LEWIS, E. G. and MASSAD, C. E. (1975): *The Teaching of English as a Foreign Language in ten Countries.* New York: Wiley.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre).

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

LICERAS, J. M. (1986): “La teoría lingüística y la adquisición del español como segunda lengua”, en MEISEL, J. M. (Ed.): *Adquisición del lenguaje-Aquisição da language*. Frankfurt: M. Klaus-Dieter Vervuert,, pp.: 156-181.

LITTLEWOOD, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Traducción de Fernando García Clemente. Madrid: Cambridge University Press.

LONG, M. (1983): “Training the second language teacher as classroom researcher”, en ALATIS, J., STERN, H. H. and STREVEN, P. (Eds.): *Applied linguistics and the preparation of second language teachers: toward a rationale*. GURT’83, Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp.: 281-297.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (1998): “La función docente del profesorado de idiomas”, en GÓMEZ, C. y FERNÁNDEZ, M. (Eds.): *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 215-236.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999): *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (2002): “Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial”, en MORENO RIVAS, M. y ESCRIBANO PUEO, M. (Coords.): *Tadea seu Liber de Amicitia*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, pp.: 145-166.

MARCKWARDT, A. H. (1963): “English as a second language or English as a foreign language”, *PMLA*, 78, pp.: 25-28.

MAZURKEWICH, I. and WHITE, L. (1984): “The acquisition of the dative alternation: unlearning overgeneralizations”, *Cognition*, 16, pp.: 261-283.

MCCLELLAND, J., RUMELHART, D. and THE PDP RESEARCH GROUP (1986): *Parallel Distributed processing: explorations in the microstructures of cognition*. Vol.2: *Psychological and biological models*. Cambridge Mass.: MIT Press.

MCDONOUGH, S. H. (1981): *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.

MCLAREN, N. and MADRID, D. (Eds.) (1995): *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.

MCLAUGHLIN, B. (1978): “The Monitor model: some methodological considerations”, *Language Learning*, 28, pp.: 309-332.

MCLAUGHLIN, B., ROSSMAN, T. and McLEOD, B. (1983): "Second Language Learning: an information-processing perspective", *Language Learning*, 33, pp.: 135-158.

MCLAUGHLIN, B. (1984): *Second-language acquisition in childhood*. Vol. 1: *Preschool children*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates (Segunda edición).

MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11 (2), pp.: 113-128.

McLEOD, B. and MCLAUGHLIN, B. (1986): "Restructuring or automacity?" *Language Learning*, 36, pp.: 109-123.

MERRILL VALDÉS, J. (Ed.) (1986): *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

MENDOZA, A; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.

MESSER, S. (1976): "Reflection-impulsivity: a review", *Psychological Bulletin*, 83, pp.: 1026-1052.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Servicio de publicaciones-MEC.

- MOLINA GARCÍA S. (1989): “La Evaluación. Problemas generales”, en SÁENZ, O. (Dir.): *Didáctica General*. Madrid. Anaya.
- MORRISON, D. and LOW, G. (1983): “Monitoring and the second language learner”, en RICHARDS, J. C. and SCHMIDT, R. W. (Eds.): *Language and communication*. London: Longman, pp.: 228-249.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H. and TODESCO, A. (1978): *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NATION, R. and MCLAUGHLIN, B. (1986): “Experts and novices: an information-processing approach to the ‘good language learner’ problem”, *Applied Psycholinguistics*, 7, pp.: 41-56.
- NEUFELD, G. (1978): “On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning”, *Canadian Modern Language Review*, 34 (2), pp.: 163-174.
- NOGUEROL RODRIGO, A. (1998): “Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Ed. Horsori, pp.: 61-74.
- O’GRADY, W. (1987): *Principles of grammar and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
-

O'MALLEY, J. and CHAMOT, A. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLLER, J. W. (1976): "Evidence for a general proficiency factor: an expectancy grammar", *Die Neueren Sprachen*, 2, pp.: 165-174.

OLLER, J. W. and PERKINS, K. (1978): "Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables", *Language Learning*, 28, pp.: 85-97.

OLLER, J. W. (1979): *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London: Longman.

OLLER, J. W. (1981): "Language as intelligence?" *Language Learning*, 31, pp.: 465-492.

OLLER, J. W. (Ed.) (1983): *Issues in language testing research*. Rowley, Mass.: Newbury House.

OXFORD, R. (1989): *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington D. C.: ERIC Clearinghouse on Language and Linguistics.

PAGÈS, J. (1997): "La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudios", *Investigación en la escuela*, 31, pp.: 89-96.

- PARKER, K. (1989): "Learnability theory and the acquisition of syntax", *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, pp.: 49-78.
- PAULSTON, C. B. (1974): *Implications of Language Learning Theory for Language Planning: Concerns in Bilingual Education*. Papers in Applied Linguistics: Bilingual Education Series 1. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics.
- PENFIELD, W. G. and ROBERTS, L. (1959): *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press; London: Oxford University Press.
- PÉREZ VALVERDE, C. (1995): "Affective domain and target culture: two interrelated factors in the learning of L2", en *Greta*, 3, n. ° 1.
- PETERS, A. (1977): "Language Learning strategies: does the whole equal the sum of the parts?" *Language*, 53, pp.: 560-573.
- PHILLIPSON, R. (1991): "Some items on the hidden agenda of second/foreign language acquisition", en PHILLIPSON, R. (Ed.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevledon, Philadelphia: Multilingual Matters, pp.: 38-51.
- PICA, T. (1983): "Adult acquisition of English as a second language under different condition of exposure", *Language Learning*, 33, pp.: 465-497.
-

PIENEMANN, M. (1985): "Learnability and syllabus construction", en HYLSTENSTAM, K. and PIENEMANN, M. (Eds.): *Modelling and assessing second language development*. Clevledon, Philadelphia: Multilingual Matters.

PIENEMANN, M. and JOHNSTON, M. (1987): "Factors influencing the development of language proficiency", en NUNAN, D. (Ed.): *Applying second language acquisition research*. Adelaida: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program, pp.: 45-141.

PIENEMANN, M., JOHNSTON, M. and BRINDLEY, G. (1988): "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment", *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), pp.: 217-243.

PIERCE, B. N. (1992): "Demystifying the TOEFL Reading Test", *TESOL Quarterly*, 26, pp.: 665-689.

PIMSLEUR, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. (PLAB) New York: Harcourt Brace Jovanovich.

PIMSLEUR, P., SUNDLAND, D. M. and MCINTYRE, R. D. (1966): *Underachievement in Foreign Language Learning*. New York: MLA Materials Center.

PINKER, S. and PRINCE, A. (1988): "On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition", *Cognition*, 28, pp.: 73-193.

POSNER, M. and SYNDER, C. (1975): "Attention and cognitive control", en SOLSO, R. (Ed.): *Information Processing and Cognition: The Loyola Symposium*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

PRITCHARD, D. F. (1952): "An investigation into the relationship of personality traits and ability in modern language", *British Journal of Education Psychology*, 22, pp.: 157-158.

QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G. and SVARTVIK, J. (1972): *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE de 14 de diciembre).

REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE de 26 de junio).

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención (BOE de 11 de octubre).

REAL DECRETO 779/1998, de 30 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de

estudios de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre y 614/1997, de 25 de abril (BOE de 1 de mayo).

REAL DECRETO 399/2000, de 24 de marzo, por el que se autorizan, dependiendo de la Universidad de Granada, las enseñanzas de Licenciado en Psicopedagogía y de Maestro, especialidad de Audición y Lenguaje, en las ciudades de Ceuta y Melilla, y la creación en cada una de dichas ciudades, de una Facultad de Educación y Humanidades (BOE de 25 de marzo).

REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato (BOE de 16 de enero de 2001).

REINECKE, J. (1969): *Language and dialect in Hawaii*. Honolulu: University of Hawaii Press.

RESOLUCIÓN de 21 de diciembre de 1993, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera, que se impartirá en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Melilla, dependiente de esta Universidad (BOE de 19 de enero de 1994).

RESOLUCIÓN de 28 de julio de 1994, de la Universidad de Granada, por la que se hace público el plan de estudios de Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera, de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que se impartirá en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, dependiente de esta Universidad (BOE de 24 de agosto).

RESOLUCIÓN de 25 de enero de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro, Especialidad de Lengua Extranjera, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad (BOE de 14 de febrero).

RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro-Lengua Extranjera, que se imparte en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla de esta Universidad (BOE de 16 de enero de 2002).

RICHARDS, J. C. (Ed.) (1978): *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass.: Newbury House.

RICHARDS, J. C. and RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción de José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press.

RICO MARTÍN, A. M. y RICO MARTÍN, C. (2002): *Vocabulario básico infantil español – amazige*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.

RIVERS, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.

RIVERS, W. M. (1973): "From linguistic competence to communicative competence", *TESOL, Quarterly*, 7, pp.: 25-34.

RIVERS, W. M. (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press (Segunda edición).

ROKEACH, M. (1960): *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.

ROSANSKY, E. J. (1975): "The critical period for the acquisition of language: some cognitive developmental considerations", *Working Papers on Bilingualism*, 6, pp.: 92-102.

RUBIN, J. (1975): "What the 'good language learner' can teach us", *TESOL Quarterly*, 9, pp.: 41-51.

RUBIN, J. and THOMPSON, I. (1982): *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.

RUIZ BIKANDI, U. (2000a): "La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano", en RUIZ BIKANDI, U. (Ed.): *Didáctica de la segunda*

lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis, pp.: 43-66.

RUIZ BIKANDI, U. (2000b): “La adquisición de la segunda lengua”, en RUIZ BIKANDI, U. (Ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp.: 67- 100.

RUIZ BIKANDI, U. (2000c): “La competencia comunicativa”, en RUIZ BIKANDI, U. (Ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp.: 101-136.

RUTHERFORD, W. (1986): “Grammatical theory and L2 acquisition: a brief overview”, *Second Language Research*, 2 (1), pp.: 1-15.

RUTHERFORD, W. (1987): *Second language grammar: learning and teaching*. New York: Longman.

SAMPSON, G. (1987): “Parallel distributed processing. Review article”, *Language*, 63, pp.: 871-886.

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, A. y PEÑATE CABRERA, M. (2002): “La lectura en lengua extranjera: competencia lingüística y estratégica”, en HOYOS RAGEL, M. C.; GÓMEZ GÓMEZ, R.; MOLINA MORENO, M.; URBANO MARCHI, B. y VILLORIA PRIETO, J. (Eds.): *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 779-788.

SATO, C. (1988): "Origins of complex syntax in interlanguage development", *Studies in second language Acquisition*, 10 (3), pp.: 371-395.

SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SAVIGNON, S. J. (1982): "Dictation as a measure of communicative competence in French as a second language", *Language Learning*, 32, pp.: 33-51.

SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, M. A.: Addison Wesley.

SCHMECK, R. (1981): "Improving learning by improving thinking", *Educational Leadership*, 38, pp.: 384-385.

SCHMIDT, R. (1988): "The potential of PDP for SLA theory and research", *UHWPEL*, 7, pp.: 55-66.

SCHNEIDER, W. and SHIFFRIN, R. (1977): "Controlled and automatic human information processing in detection, search and attention", *Psychological Review*, 84, pp.: 1-66.

SCHUMANN, F. and SCHUMANN, J. H. (1977): "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning", en BROWN, H.

D.; YORIO, C. and CRYMES, R. (Eds.): *On TESOL '77*. Washington, D. C.: TESOL, pp.: 241-249.

SCHUMANN, J. H. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition", *Language Learning*, 25, pp.: 209-235.

SCHUMANN, J. H. (1976): "Second language acquisition research: getting a more global look at the learner", en BROWN, H. D. (Ed.): "Papers in second language acquisition", Proceedings of the Sixth Annual Conference on Applied Linguistics. University of Michigan, Jan 30 - Feb 1, 1975. *Language Learning*, Special Issue, 4, pp.: 15-28.

SCHUMANN, J. H. (1978a): "The acculturation model for second language acquisition", en GINGRAS, R. C. (Ed.): *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va.: Center for Applied Linguistics, pp.: 27-50.

SCHUMANN, J. H. (1978b): *The Pidginization Process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

SCHUMANN, J. H. (1978c): "The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition", *Language Learning*, 28, pp.: 367-379.

SCHUMANN, J. H. (1978d): "Social and psychological factors in second language acquisition", en RICHARDS, J. (Ed.), pp.: 163-178.

SCHUMANN, J. H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, pp.: 379-392.

SCHUMANN, J. H. (1987a): "The expression of temporality in basilect speech", *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (1), pp.: 21-41.

SCHUMANN, J. H. (1987b) "Utterance structure in basilect speech", en GILBERT, G. (Ed.): *Pidgin and Creole languages: essays in memory of John E. Reinecke*. Honolulu: University of Hawaii Press.

SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEARLE, J. R. (1976): "A classification of illocutionary acts", *Language in Society*, 5, pp.: 1-23.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10, pp.: 209-231. También en RICHARDS, J. C. (Ed.) (1974): *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp.: 31-54.

SELINKER, L., SWAIN, M. and DUMAS, G. (1975): "The interlanguage hypothesis extended to children", *Language Learning*, 25, pp.: 139-152.

SHAVELSON, R., HUBNER, J. and STANTON, G. (1976): "Self-concept: validation of construct interpretations", *Review of Educational Research*, 46, pp.: 407-441.

- SHUY, R., WOLFRAM, W. and RILEY, W. (1967): *Linguistic correlates of social stratification in Detroit speech*. East Lansing: Michigan State University.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, E. A. and BELMONT, M. J. (1993): "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year", *Journal of Educational Psychology*, 85, pp.: 571-581.
- SMITH, L. E. (Ed.) (1981): *English for Cross-Cultural Communication*. London: Macmillan.
- SOPENA, J. M. (1992): "Un parser conexionista que utiliza secuencias incrustadas para representar estructuras", en *Mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo. Substratum*, vol. I, n. ° 1, pp.: 137-173.
- SPERBER, D. and WILSON, D. (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. London: Basil Blackwell.
- SPIELBERGER, C., GORUSH, A. and LUSHENE, B. (1970): *State-trait anxiety inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
-

SPOLSKY, B. (1969): "Attitudinal aspects of second language learning", *Language Learning*, 19, pp.: 271-285.

SPOLSKY, B. (1989/1995): "Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond", *Applied Linguistics*, 10, (2), pp.: 138-156. También en LLOBERA, M. (Coord.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Traducción de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa, pp. 129-144.

STAUBLE, A. and SCHUMANN, J. H. (1983): "Towards a description of the Spanish-English basilect", en BAILEY, K. M., LONG, M. and PECK, S. (Eds.): *Second Language acquisition studies*, Rowley Mass.: Newbury House, pp.: 68-82.

STAUBLE, A. (1984): "A comparison of the Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum", en ANDERSEN, R. (Ed.): *Second language: a crosslinguistic perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 323-353.

STERN, H. H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education*. London: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1969): "Languages for young children: an introductory survey of current practices and problems", en STERN, H. H. (Ed.): *Languages and the Young School Child*. London: Oxford University Press, pp.: 9-35.

STERN, H. H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31, pp.: 304-318. También en CROFT, K. (Ed.) (1980): *Readings on English as a Second Language: for Teachers and Teacher Trainees*. Cambridge, Mass.: Winthrop (Segunda edición), pp.: 54-71.

STERN, H. H. and WEINRIB, A. (1977): "Foreign languages for younger children: trends and assessment", *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 10, pp.: 5-26. También en KINSELLA, V. (Ed.) (1978): *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.: 152-172.

STERN, H. H. (1981): "Communicative language teaching and learning: toward a synthesis", en ALATIS, J. E., ALTMAN, H. B. and ALATIS, P. M. (Eds.): *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York and Oxford: Oxford University Press, pp.:131-148.

STERN, H. H. and CUMMINS, J. (1981): "Language teaching/learning research: a Canadian perspective on status and directions", en PHILLIPS, J. K. (Ed.): *Action for the '80s: A Political, Professional and Public Program for Foreign Language Education*. Skokie, Ill.: National Textbook Company, pp.: 195-248.

STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STEVICK, E. (1980): “The Levertov Machine”, en SCARCELLA, R. and KRASHEN, S. (Eds.): *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 28-35.

STREVENS, P. (1978): *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

STRONG, M. (1984): “Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition?” *Language Learning*, 34 (3), pp.: 1-14.

SWAIN, M. (1977): “Future directions of second language research”, en HENNING, C. A. (Ed.): *Proceedings of the Los Angeles Second Language Acquisition Forum*. ESL Section. Los Angeles, Cal.: University of California at Los Angeles, pp.: 15-28.

TERRELL, T. D. (1977): “A natural approach to second language learning and acquisition”, *Modern Language Journal*, 61, pp.: 325-337.

TRUJILLO SÁEZ, F. y MADRID FERNÁNDEZ, D. (2001): “Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en lengua extranjera”, en PERALES, F. J.; GARCÍA, A. L.; RIVERA, E.; BERNAL, J.; MAESO, F.; MUROS J.; RICO, L. y ROLDÁN, J. (Eds.): *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen II. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp.: 1771-1778.

- TUCKER, G. and LAMBERT, W. E. (1973): "Sociocultural aspects of language study", en OLLER, J. and RICHARDS, J. (Eds.): *Focus on the learner*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- UNIVERSITY OF CAMBRIDGE LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE (UCLES) (1997): *Cambridge First Certificate in English 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALCÁRCEL, M., COYLE, Y., and VERDÚ, M. (1995): "Learning foreign languages: learner strategies", en MCLAREN, N. and MADRID, D. (Eds.): *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, pp.: 65-105.
- VAN DALEN, D. B. and MEYER, W. J. (1981): *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Text and Context; Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- VAN PATTEN, B. (1992): "Second language acquisition research and foreign language teaching", *ADFL Bulletin*, 23 (3), pp.: 23-27.
- VENTRIGLIA, L. (1982): *Conversations of Miguel and María*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- VERDUGO, M. A. (Dir.) (1994): *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
-

VEZ JEREMÍAS, J. M. (1998a): *Didáctica del E. / L. E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (1998b): “Enseñanza y aprendizaje de las lenguas”, en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Ed. Horsori, pp.: 75-86.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (2001): *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

VEZ JEREMÍAS, J. M. (Ed.) GUILLÉN, C. y ALARIO, C. (2002): *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

VOGEL, K. (1995): *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

VYGOTSKY, L. (1982): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

WEINSTEIN, C. and MAYER, R. (1986): “The teaching of learning strategies”, en WITROCK, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan (Tercera edición).

WENDEN, A. (1992): *Learner strategies for learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.

WESCHE, M. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods and diagnosis of learning problems", en DILLER, K. (Ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.: 119-154.

WHITE, L. (1985): "The "pro-drop" parameter in adult second language acquisition", *Language Learning*, 35, pp.: 47-62.

WHITE, L. (1987): "Markedness and second language acquisition: the question of transfer", *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp.: 261-285.

WILSON, D. and SPERBER, D. (1993): "Linguistic form and relevance". *Lingua*, 90, pp.: 1-25.

WITKIN, H. A.; OLTMAN, P. K.; RASKIN, E. and KARP, S. A. (1971): *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto, Cal.: Consulting Psychologists Press.

ZIMMERMAN, D. and WEST, C. (1975): "Sex roles, interruptions and silences in conversation", en THORNE, B. and HENLEY, W. (Eds.): *Language and sex: differences and dominance*. Rowley, Mass.: Newbury House.

ANEXOS

ANEXO 1

READING

PART 1

You are going to read a newspaper article about a day in the life of a footballer. Choose the most suitable heading from the list **A-I** for each part **(1-7)** of the article. There is one extra heading, which you do not need to use. There is an example at the beginning **(0)**.

- A** Domestic matters
- B** Time off
- C** All players are different
- D** Putting in the practice
- E** Working together
- F** Keeping my standard up
- G** What makes a good player
- H** not my choice
- I** Every morning

A day in the life of Jim Barber, Scottish Footballer

Jim Barber is a centre forward for Glasgow Rangers football club. He talks to Paul Sullivan about a typical day in his life.

0 | **I**

I don't usually get up till 8.30. On a match day I'll get up even later. I'll sit in bed, watch breakfast TV for a while, and then I'll go down, get the mail, have a coffee and read the papers. I'll have a wash and then I'll get ready to go to the club. Rangers is probably the only club where the players have to come in every morning wearing a shirt and tie; it's a traditional thing and I quite like it really.

1 |

Every day except Sunday, I'll be at the club by 10. It's a short drive but I'll still usually be a few minutes late. I've a bad reputation for being late, and I've been fined many times. Each day of training is in preparation for the next match. We'll do some weight training and some running to build up stamina. Players work on particular aspects of the game but tactics are usually left till match day.

2 |

After training, I'll usually have a sauna and then we'll have lunch: salads and pasta, stuff like that. In the afternoon, I just try to relax. I started playing golf with the rest of the lads, and I love horse racing, too. My other great hobby is music, which helps me to escape the pressure of work.

3 |

The best thing in football is scoring goals –and I'm a top goal-scorer. It feels absolutely fantastic but I never feel above the rest of the team; if I did, I wouldn't last two minutes in the dressing room. Any success I have is a team success. My idol in the past was

always Kenny Dalglish. My idols now are the other Rangers players.

4 |

The matches themselves are always different from each other. You go through a lot of emotions during a game but really it's a question of concentration. You've got just 90 minutes to give everything you've got and take every chance you can. There's luck and there's being in the right place at the right time, but you can't make use of those without concentration and responsibility.

5 |

Sports writers often talk about age but it's not something that bothers me. I'm 30 and feel fantastic. I missed a few games last year due to injury and my place was taken by a young player at Rangers. We are friends but he is a threat to my position. My job is to score goals and if I don't, I'll be replaced.

6 |

I try not to let football rule my home life but my wife would probably disagree; last year we only got three weeks' holiday. It's difficult for Alison, my wife, but I think she's learned to accept it. She likes football and comes to the matches. I do like to go out and see friends but I always have dinner with my wife.

7 |

We'll usually go to bed about midnight. Sometimes I do worry when I think of the day it all ends and I stop scoring. That scares me and I can't see myself playing for any other team, either, but the reality is that the players don't make the decisions. If someone makes your club a good enough offer for you, they'll accept it. But I try not to let things like that bother me.

READING

PART 2

You are going to read a magazine article about a book. For questions 8-14, choose the correct answer **A, B, C** or **D**.

Natural CLASSIC



Each month we ask one of our experts to tell us what wildlife book –novel, guide or textbook- has most influenced him or her. Here, Martha Holmes, marine biologist, TV presenter and film producer, reveals all.

I'm a very keen reader, but selecting the book with a natural-history theme which has influenced me most was some challenge, until I thought back to my childhood. Then it was easy.

Where the book came from is a mystery, and I have never met anyone who has heard of it. It is Rita Richie's *The Golden Hawks of Genghis Khan*. I read it when I was about 10 years old and I remember to this day the effect it had on me.

Set in 1218, it is a story of a rich boy whose parents are dead. He is growing up in the splendid city of Samarkand and has a fascination for hawks, those magnificent hunting birds. There is a great deal of mystery surrounding his past, but he is led to believe that a band of Mongols killed his father to steal a rare type of bird –the golden hawk.

Determined to get these birds back, he runs away from Samarkand and joins a group of people travelling to the country of Mongolia. What follows is a grand adventure centred on the city of Karakorum, where the great Mongol chief Genghis Khan was then based.

The book combines adventure, mystery, honour, friendship, danger, suffering – all seen through the eyes of the young hero, Jalair. I still find this fantasy a thrilling read. Jalair's great love for the birds was enviable and inspiring. But most of all it was the sense of *place* that stayed with me. The book gives the reader an idea of the vast open spaces of central Asia and its huge skies, without the use of the long descriptive passages that would bore a child. There are no boundaries. The emptiness of the Gobi Desert, the Tian Shan Mountains and the excitement of riding through forests and over rolling hills fascinated me.

The book gave me more than hawks, horses and a desire for wild places. It also gave me a set of values. The Mongols in *The Golden Hawks* were totally uninterested in possessions, a characteristic that is absolutely essential for people who spent their lives travelling from place to place. They were never mean. Generosity, goodwill and optimism were highly valued, hard work was enjoyed and the rest was pure fun. They simply loved life.

Two years ago, I fulfilled a life-long ambition and went riding in Mongolia's mountains. I was not disappointed.

- 8) When first asked to choose a book, Martha Holmes
- a) was influenced by the experts.
 - b) chose one she had read recently.
 - c) had difficulty in making a decision.
 - d) was pleased to have been approached.
- 9) What does 'it' in line 11 refer to?
- a) the choice.
 - b) Martha's childhood.
 - c) the book.
 - d) the theme.
- 10) Martha says the book *The Golden Hawks of Genghis Khan*
- a) was recommended by a friend.
 - b) was very popular when she was a child.
 - c) is known to very few people.
 - d) is one of many mystery books she has read.
- 11) The main interest of the hero of the book is
- a) what happened to his parents.
 - b) the desire to see different countries.
 - c) the beauty of his homeland.
 - d) his passion for particular birds.
- 12) Where does most of the story take place?
- a) in Samarkand.
 - b) in Karakorum.
 - c) on the way to Karakorum.
 - d) in the Tian Shan Mountains.
- 13) What did Martha enjoy about the book?
- a) the range of characters.
 - b) the geographical setting.
 - c) the descriptive writing.
 - d) the changes of atmosphere.
- 14) What values did Martha learn from the book?
- a) the importance of a sense of humour.
 - b) how to be a successful traveller.
 - c) the need to protect your goods.
 - d) how to get the most out of life.
-

READING

PART 3

You are going to read a magazine article about an actress. Seven paragraphs have been removed from the article. Choose the most suitable paragraph from the list **A-H** for each part **(15-20)** of the article. There is one extra paragraph which you do not need to use. There is an example at the beginning **(0)**.

- A.** 'I didn't like school and I spent most of my time in my head. One of the teachers noticed that. She'd say, 'I'm not going to repeat that for Nyree Porter because she's not listening anyway. No doubt she'll let me have the sketch she's doing under the desk'.
 - B.** Her mother also did well at school. She became a gifted painter and was, as her father always said, 'The prettiest girl in New Zealand'.
 - C.** Against hundreds of other actors, Nyree was given the part. She had no hesitation in giving up everything to act and within two years had been brought to England by a famous film producer.
 - D.** By the time she left school, Nyree had passed all the required exams for teaching ballet. She had her own dance studio and enjoyed her work. But something told her that at some stage she would have to leave New Zealand to find full satisfaction.
 - E.** Nyree was born on the north island of New Zealand. Her father was a butcher who later became a developer and a businessman. She was given the Maori name of Ngaire which was later changed to its present English form as nobody could pronounce it.
 - F.** Sadly, that didn't happen. 'My parents were like oil and water', explains Nyree. 'They simply couldn't live together. My father's work kept him away from home but I think it was partly because he found it difficult to live with my mother'.
 - G.** That was followed by another successful show called *Look Who's Here* at the Fortune Theatre and a BBC television series, *Madame Bovary*. Four years later, in 1967, came *The Forsyte Saga*, the series which became addictive, not just in Britain, but all over the world.
 - H.** 'It stopped me dead and instead of joining the other performers I walked down to the front of the stage to find out what that noise was'.
-

Nyree's Story

After an upbringing in New Zealand and a spell acting in her own country, Nyree Dawn Porter made London her home. Interview by Alan O'Kelly.

Nyree Dawn Porter made her first stage appearance at the age of three. Playing the part of a ladybird in an amateur production of *Noah's Ark*, she walked onto the stage and into the lights to delighted applause and laughter.

0 | **H**

'That noise' has charmed her ever since and in a long, successful career, both on the theatre stage and on television, she has received plenty of it.

15 |

Nyree speaks lovingly of her father Ken, who was warm and affectionate and loved music passionately. For a long time she was an only child, but when her sister, Merle Isabel, came along, the happy family should have been complete.

16 |

As a result, Nyree remembers her childhood as being sad but productive. She had a nervous stammer and was so shy and quiet that her teachers became extremely worried about her. She found her release through books, painting and ballet.

17 |

A teacher named Jim Goodall came to her rescue by encouraging her to do well and by making her president of the drama club. A second influential person was another teacher, who had spent a lot of time in England and France. Her enthusiasm helped Nyree to use her natural gift for French and she also encouraged her to act

18 |

'I was acting in a local amateur production when a woman came to my dressing room and asked me if I had ever considered acting as a career. She was the wife of a leading actor at the New Zealand National Theatre. Her car had broken down outside and that was the only reason she had come in. She arranged for me to try for a role in an American comedy called *The Solid Gold Cadillac*'.

19 |

'I love London and my lucky break came when I was given a letter of introduction to Hazel Vincent Wallace at the Leatherhead Theatre. I got a job in a Christmas show, both acting and dancing'.

20 |

Nyree Dawn Porter has adopted England, and we have adopted her. She has lived here ever since, although she does visit her old home and regularly works in Australia.

READING

PART 4

You are going to read a magazine article about various people who did courses later in life. For questions **21-35**, choose from the people (**A-D**). There is an example at the beginning (**0**).

**Of which of the people A-D
are the following true?**

A	Fiona
B	Deborah
C	Joyce
D	Sonya

- She recommends the course she took.
- She felt relaxed when doing a course.
- She felt obliged to do a course.
- Her training made it hard for her to do some of the work on a course.
- Her colleagues' attitude towards her has changed.
- She feels confident about the future.
- She was put off education earlier in life.
- The way classes were organised suited her.
- Her plans became more ambitious while doing a course.
- She wasted her time when she was at college before.
- She realised she had thought of a strong commercial idea.
- Her teacher provided practical advice.
- She found her experience of life useful when doing a course.
- She enjoyed the company of the others taking a course.
- She has learnt not to be nervous in certain circumstances.
- A success encouraged her to study other subjects.

0	C
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	
31	
32	
33	
34	
35	

 GOING BACK TO SCHOOL

Returning to education after years of working can open any number of doors, as Frances Brierley discovered

A Fiona, a freelance journalist, has just finished a four-year part-time degree in English Literature. Fiona, 33, who hadn't been in further education since finishing a journalism course at London Printing College 11 years ago, says: 'I got more out of doing it later in life than straight after school. When I did my journalism course, we sat in the canteen chatting half the time, but when you're older you realise that the only person you're cheating is yourself if you do that. And when you're older you can bring so much more to your analysis because you've done more. It was quite strange having to write an essay after many years, particularly after being a journalist where you have to say things as briefly as possible. But it was interesting having access to such knowledgeable tutors'.

B Deborah left school without any qualifications and ended up ten years later with a degree. Obtaining the degree gave her an enormous desire to learn more. Since then, Deborah has enrolled on courses ranging from pottery to African cinema to salsa dancing. She says: 'I never liked school. They didn't teach me to enjoy learning and I'm sure this experience can destroy many people's desire to learn more later in life. There's so much in life to learn as you get older, it becomes a real pleasure. There are no pressures –you don't have to prove anything. You are there because you want to be. There is also something special about spending time with people who share a common passion. You don't know their names or anything about them, but all the barriers are broken down because everyone has the same objective'.

C Joyce joined the Start Your Own Business course a few months ago and she is now preparing to start an international business in furniture design. Joyce, who is in her early thirties, says: 'I had a flood of ideas that came to me in bed one night and I had to get up to draw them while they were still fresh in my mind'. The course was taught by businesswoman, Diane Shelley. She says: 'Joyce was full of ideas and is now about to start her own multimillion pound business'.

'The course helps you identify so many things', says Joyce, 'the ideas developed until they were almost out of control; by the end my idea had become an international business. Diane didn't just teach theory, she also shared her own experience with us. That helped me a lot, because years ago I would have been frightened to see bank managers and accountants as I didn't understand the financial aspects. Diane made me realise that you employ these people to do the work. Now I', not scared of borrowing money because I know the business will be successful'.

D Sonya did a three-day intensive desktop publishing course in May. Sonya, 24, who works as a publicity assistant at a bank, says: 'I needed some skills to make me better at my job. Writing reports is an essential part of my job and so the preparation of my work is important'. The course, held at the London College of Printing, covers both practice and theory. Sonya says: 'It was quite demanding, they really get you thinking. Because there were only six or seven in the group, we got more attention and it was easier to ask questions. Now my reports appear more professional and I can produce them quicker. A lot of people have said: 'Your work's improved', and it has made me get on better with people in the office because I'm in a privileged position, having knowledge others don't have'.

WRITING

PART 1

You **must** answer this question.

1. You are studying in Cambridge at present and two friends from your country are coming to visit you next month. During their visit, they would especially like to spend a few days in Edinburgh and you are planning to go with them. A travel agency has given you the following information. Read it carefully. Then write a letter to your friends, giving them some information about the three different ways of travelling to Edinburgh. Suggest which you think is the best way and explain why.



Cambridge to Edinburgh – 540 km

CAR

Car hire: * £ 40 a day plus petrol
* Unlimited mileage.

TRAIN

Cambridge dep.	Edinburgh arr.
07.00	12.15
07.56	13.38
09.00	14.12

Return fare: *£90 (Friday and Saturday)
* £75 (all other days)

30% off with a young person's rail card.

COACH

Cambridge dep.	Edinburgh arr.
11.00	22.05
18.08	06.35
22.30	12.25

Return fare: *£60 (Friday and Saturday)
* £ 45 (all other days)

30% off with a young person's coach card.

Write a **letter** of between **120 and 180** words in an appropriate style on the blank page. Do not write any addresses.

WRITING

PART 2

Write an answer to **one** of the questions **2-5** in this part. Write your answer in **120 – 180** words in an appropriate style on the blank page, putting the question number.

1. You have just seen the following advertisement:

INTERNATIONAL TV WEEKLY

- What is your favourite programme on TV?
 - Why do you like it?

We are looking for short articles answering these questions and we will publish some of the best articles next month.

Write your **article** for the International TV Weekly magazine.

2. You have been asked to write a story for a student magazine beginning with these words: “I wanted to give my best friend a surprise...”

Write your **story**.

3. You are going to start a short English course at a new language school. To help the school to put you in the most suitable class for you, you have been asked to write a report for the Director of Studies, describing what you find easy and what you find difficult about learning English.

Write your **report**.

4. Answer **one** of the following two questions based on a book or a film you have ever read or seen.

Your answer should contain enough detail to make it clear to someone who may not have read the book or seen the film. Write the letter **(a)** or **(b)** in the blank page and the title of the book or the film.

(a) Which part of the book / film do you think is most important and why?

(b) Write a short article for your college magazine about the character in the book / film which you would most like to meet and the questions which you would ask the character.

USE OF ENGLISH

PART 1

For questions **1 – 15**, read the text below and decide which answer **A, B, C** or **D** best fits each space. There is an example at the beginning **(0)**.

Example:

0 **A** bank **B** border **C** shore **D** coast

THE LONDON TEA TRADE

The London Tea Trade Centre is on the north **(0)** **A** of the River Thames. It is centre of an industry of **(1)** ... importance in the **(2)** ... lives of the British. Tea is without **(3)** ... the British national drink: every man, woman and child over ten years of age has **(4)** ... average over four cups a day or some 1500 cups annually. Some thirty per cent of the world's exports of tea makes its **(5)** ... to London. Britain is **(6)** ... the largest importer of tea in the world.

Samples of the vast amounts of tea brought into the country to **(7)** ... the national thirst go to the London Tea Trade, where they are tested by **(8)** ... professional tea testers before being sold at each week's tea sale. It is fascinating to see them at **(9)** Over a hundred samples are **(10)** ... in a line on long tables. Teas are generally tasted with milk, **(11)** ... that is how the majority in Britain drink their tea. The tasters move down the line with surprising **(12)** ..., tasting each sample from a spoon and deciding what is a **(13)** ... price for each tea.

The types of tea that are popular in Britain are **(14)** ... inexpensive but they are of a very high quality. The best are delicate **(15)** ... of numerous teas from different sources and countries of origin.

-
1. A high B wide C great D large
 2. A common B typical C everyday D usual
 3. A doubt B dispute C disbelief D uncertainty
 4. A for B by C at D on
 5. A route B way C direction D journey
 6. A considerably B by far C largely D by much
 7. A satisfy B match C answer D serve
 8. A effective B skilled C developed D handy
 9. A action B operation C practice D work
 10. A composed B put up C settled D laid out
 11. A out of B since C so D owing to
 12. A speed B hurry C rush D dash
 13. A fine B right C fair D deserved
 14. A roughly B comparatively C slightly D approximately
 15. A mixtures B associations C unions D gatherings
-

USE OF ENGLISH

PART 2

For questions **16 – 30**, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only **one** word in each space. There is an example at the beginning **(0)**.

DEPARTMENT STORES

In 1846, an Irish immigrant in New York named Alexander Stewart opened a business called the Marble Dry-Goods Palace. By **(0) doing** so, he gave the world something completely new –the department store. Before this, no-one **(16) ...** tried to bring together such a wide range of goods **(17) ...** a single roof. The business did very **(18) ...** It expanded rapidly and soon had **(19) ...** staff of two thousand. For Stewart even that was not enough, **(20) ...** . In 1862, he moved to an eight-storey building nearby, **(21) ...** he renamed A. T. Stewart's Cast-Iron Palace. It was, **(22) ...** for many years would remain, the largest shop in the world.

Others followed Stewart's example and soon there were stores **(23) ...** his in many major cities in the United States. We don't **(24) ...** when people started calling them department stores. The expression wasn't used in print **(25) ...** 1893, when it appeared in Harper's magazine, but the way that it is used there **(26) ...** it clear that it was already widely understood.

(27) ... is certain is that department stores completely changed the shopping experience for millions of people. They offered not only an enormous range of goods, **(28) ...** also levels of comfort, luxury and excitement previously unknown

to customers. Almost from the start, they had restaurants, toilets and many (29) ... facilities, so (30) ... was no need to go elsewhere for anything.

USE OF ENGLISH

PART 3

For questions 31 – 40, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between two and five words, including the word given. There is an example at the beginning (0).

Example:

0. My brother is too young to drive a car.

not

My brother is not old enough to drive a car.

31. Why are you interested in taking up a new hobby?

want

Why----- up a new hobby?

32. 'Have you seen my gloves anywhere, Eric?', asked Mrs. Noble.

seen

Mrs. Noble asked Eric----- her gloves anywhere.

33. Suzanne was too excited to sleep.

that

Suzanne was -----not sleep.

34. Robert has not had a job for two years.

out

Robert has ----- for two years.

35. 'I will complete the work only if you pay me £ 500 extra', said Frank.
not
I will -----you pay me £ 500 extra', said Frank.
36. The thief ran right past you so I'm sure you saw his face.
must
The thief ran right past you so ----- his face.
37. The clients demanded to stay in a first-class hotel.
staying
The clients ----- in a first-class hotel.
38. I don't object to the council building a new road here.
objection
I ----- the council building a new road here.
39. The author wrote her latest novel while she was staying in Majorca.
was
The author's latest novel ----- stay in Majorca.
40. The newspaper offered Lynda £ 5,000 for her story, but she refused.
turned
Lynda ----- of £ 5,000 from the newspaper for her story.
-

USE OF ENGLISH

PART 4

For questions **41 – 55**, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there.

If a line is correct, put a tick (✓) by the number. If a line has a word which should not be there, underline that word. There are two examples at the beginning (**0** and **00**).

A HOLIDAY JOB

- 0.** Congratulations on getting over your teaching diploma. Your
- ✓ **00.** parents must be really proud of you. I've got some great news.
- 41.** One of my father's friends who has a small travel agency, and
- 42.** she has been very kindly given me a holiday job. It was
- 43.** difficult in the beginning because I tend to find it very hard to
- 44.** get up in the morning. My boss is very keen on some punctuality,
- 45.** and because I was often late I got into terrible trouble
- 46.** at first. So I make sure of I'm always on time now. I have to
- 47.** work very hard and, although the pay isn't much good, I'm
- 48.** quite enjoying myself so far yet. The main thing I've learnt
- 49.** to do is how to give up detailed information to customers over the
- 50.** phone. Unfortunately, I also have to make the coffee and do other
- 51.** boring things! Sometimes there's no-one except from me in the
- 52.** office and it gets really busy. I intend to working until the end of
- 53.** the month and then I'm going off on a short holiday by the
- 54.** sea, where I just hope I'll manage to relax myself on the
- 55.** beach before going back to college in next month.
-

USE OF ENGLISH

PART 5

For questions **56 – 65**, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning **(0)**

COMPUTERS THAT PLAY GAMES

Computers have had the **(0)** ability to play chess for many years now, and their **(56)** ... in games against the best players in the world has shown steady **(57)** However, it will be years before the designers of computer games machines can beat their **(58)** ... challenge yet –the ancient board game called *Go*. The playing area is **(59)** ... larger than in chess and there are far more pieces, so that the **(60)** ... of moves is almost **(61)** The game involves planning so many moves ahead that even the **(62)** ... calculations of the fastest modern computers are **(63)** ... to deal with the problem of the game.

ABLE
PERFORM
IMPROVE

BIG
CONSIDERABLE
COMBINE
END
IMPRESS
SUFFICIENT

COMPETE
HEAVY

In a recent **(64)** ... for computer *Go* machines, the best machine beat all its computer rivals, but lost **(65)** ... to three young schoolchildren, so there is obviously still a lot of work to do!

LISTENING

PART 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1-8, choose the best answer, **A**, **B** or **C**.

- 1) You hear part of an interview on the radio.

Who is being interviewed?

- a) a musician.
- b) an actress.
- c) a painter.

c) t

o	1
---	---

discuss a
family
problem.

- 2) A man speaks to you in the street.

What does he want you to do?

- a) try something out.
- b) comment on something.
- c) buy something.

	2
--	---

- 3) At the airport you hear this couple talking.

How is the man feeling?

- a) angry.
- b) suspicious.
- c) anxious

	3
--	---

- 4) You are listening to a radio phone-in.

Why has Annie phoned in?

- a) to criticise teenagers.
- b) to complain about school.

	4
--	---

-
- 5) You hear this advertisement on the radio.

	5
--	---

What is emphasised about the product?
- a) It is up to date.
 - b) It is cheap.
 - c) It is reliable.
- 6) A woman is making a phone call.

	6
--	---

Where is she phoning?
- a) a tourist information office.
 - b) a college.
 - c) a doctor's surgery.
- 7) While visiting a college, you hear this man talking.

	7
--	---

What feature of the city is he talking about?
- a) trade.
 - b) history.
 - c) financial institutions.
- 8) A young woman is talking on the phone to a music teacher.

	8
--	---

What does the woman want to do?
- a) arrange a lesson.
 - b) cancel a lesson
 - c) complain about a lesson.
-

LISTENING

PART 2

You will hear an interview with Frank Duncan, a famous film director, who is talking about his early life and work. For questions **9-18**, complete the sentences.

An important part of Frank's life is

	9
--	----------

There was a

	10
--	-----------

 close to his home.

David and he enjoyed going to

	11
--	-----------

David and he tried to become

	12
--	-----------

Frank's family was involved in the

	13
--	-----------

 business.

His grandfather invented a

	14
--	-----------

His grandfather advised him to start a

	15
--	-----------

 business.

At 17, he was rich enough to

	16
--	-----------

He started to write stories for

	17
--	-----------

At BBC television he trained as

	18
--	-----------

LISTENING**PART 3**

You will hear five people giving their views on large and small shops. For questions **19-23**, choose which of the subject in the list **A-F** they are talking about. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

- | | | | |
|--|-----------|----------------------|-----------|
| A. The attitude of the staff. | Speaker 1 | <input type="text"/> | 19 |
| B. The general level of prices. | Speaker 2 | <input type="text"/> | 20 |
| C. The range of goods. | Speaker 3 | <input type="text"/> | 21 |
| D. The quality of the products. | Speaker 4 | <input type="text"/> | 22 |
| E. Convenient shopping. | Speaker 5 | <input type="text"/> | 23 |
| F. An experiment that failed. | | <input type="text"/> | |
-

LISTENING

PART 4

You will hear an interview with a fisherman. For questions **24-30**, decide which of the choices **A, B** or **C** is the best answer.

24. Peter became a fisherman because

	24
--	----
- a) he was good at sea-fishing as a youngster.
 - b) he wanted to do what his father did.
 - c) he was keen to do any job at sea.
25. What does he say about his training?

	25
--	----
- a) The time spent in the classroom was boring.
 - b) Most of it involved doing the job.
 - c) He found it harder than he had expected.
26. What does he say has been a problem for him?

	26
--	----
- a) Studying electronics.
 - b) Finding reliable colleagues.
 - c) Dealing with the boat breaking down.
27. What does Peter particularly like about being a fisherman?

	27
--	----
- a) The physical activity it involves.
 - b) How unpredictable it is
 - c) The freedom to choose when he works.
-

28. What does he say about the money that he earns?

- a) He makes sure that he saves some of it.
- b) He dislikes the system of payment.
- c) He finds it difficult to live on.

	28
--	----

29. What does he say about his social life?

- a) He wishes he had more time for it.
- b) He can seldom afford to have one.
- c) It does not interfere with his work.

	29
--	----

30. Which of the following best describes Peter's attitude to his job?

- a) He thinks he isn't capable of doing another job.
- b) He regards it as more than just a job.
- c) He feels that his income from it should be higher.

	30
--	----

TRANSCRIPCIÓN DE LAS AUDICIONES

PART 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions **1-8**, choose the best answer, **A**, **B** or **C**.

1 You hear part of an interview on the radio. Who is being interviewed?

Interviewer: How did you start your career, er, how did you get noticed?

Woman: After college, I entered as many competitions as possible. Obviously, you get more work if you win prizes and people get to know your work. And it's good discipline, learning pieces set for the competitions.

Interviewer: That led to your lucky break, didn't it?

Woman: Yes, a performer I much admire was one of the judges in the competition.

Interviewer: John Hill?

Woman: Right, and he asked me to do an album with him, after hearing me play. It was a hit.

2 A man speaks to you in the street. What does he want you to do?

I'm sorry to bother you but could I just have a moment of your time? I'm working for a well-known manufacturer and we're trying to find out what

people think of your products, how often they buy them and whether they like the changes that we're thinking of making. First of all, I'd like to show you one or two new products that we are planning to introduce and ask you whether you will buy them when they are on the market. I won't keep you for long, I assure you.

3 At the airport you hear this couple talking. How is the man feeling?

Man: I'm sure we've forgotten something. Every time we go away we forget something. Where are the tickets?

Woman: They're in my handbag. I also have our travellers cheques, our hotel reservations and our car hire documents.

Man: Are you sure? What about our passports? Do you have our passports? Do check, you can't be too careful!

Woman: They're in my bag too.

4 You are listening to a radio phone-in. Why has Annie phoned-in?

... Annie, I just wanted to perhaps reassure you - to say that I think you're getting what many people would recognise as being a quite common reaction from a teenager round about the age of fifteen, sixteen, when faced with the problem of changing schools. Your daughter – it's quite natural that she should be going through, now, this mix of emotions – feeling lost, not able to cope with everything. But believe me, Annie, it will pass. Now what you could do to help is to...

5 You hear this advertisement on the radio. What is emphasised about the product?

You can pay more if you like but you'll never buy a better computer than the Phalanx 342. With the Phalanx 342, we've left the competition behind yet again. The cost? Well, the Phalanx 342 is great value for money. And quality? That comes with a firm guarantee. So if you want to be ahead of the rest, get the Phalanx 342 now! Phone 5463423 for a free information pack.

6 A woman is making a phone call. Where is she phoning?

Woman: ... right, so let me just check what you've told me – the next course in First Aid For All starts on September 7 and there's no problem about short-stay foreign residents registering for the course, and details of fees are in the prospectus ...

7 While visiting a college, you hear this man talking. What feature of the city is he talking about?

Lecturer: ... so our survey will look at all the important developments of the city. We'll be starting with its foundation as a trading post some two thousand years ago, we'll consider its decline in the Middle Ages, then we'll be coming right up to date when we consider its role today as one of the world's major tourist and financial centres.

8 A young woman is talking on the phone to a music teacher. What does the woman want to do?

Woman: ... sorry about this, but I just can't seem to make any headway with the piece – and having to miss last week's lesson didn't help. Anyway, is

Thursday at 6.30 any good for you? That'll give me a chance to do some practice and...

PART 2

You will hear an interview with Frank Duncan, a famous film director, who is talking about his early life and work. For questions **9-18**, complete the sentences.

Interviewer: Was it always your ambition to be a director, Frank, or did you really want to write, at the beginning?

Film Director: I kept a journal at that time, when I was fifteen, sixteen and have done so, on and off, ever since. And I find that a very important part of my life really, which is writing, composing my thoughts and putting things down on paper.

Interviewer: But didn't you live near one of the top film studios as a boy?

Film Director: Yes, but I didn't go to work there when I left school.

Interviewer: Why not? Wouldn't they have you?

Film Director: Well, my best friend, David, and I both wanted to, because going to the cinema was what we both liked doing and there were people living around there who were working at the studios. So, we both applied to be messenger boys. Anyway, he got the job, but they turned me down.

Interviewer: What did you lack, I wonder?

Film Director: I don't know, probably I didn't look bright enough but, I never dreamed then of being a director, for me at fifteen, being a messenger boy was the highest thing I thought I could aspire to.

Interviewer: So you had to think again.

Film Director: Yes, I set up a laundry business instead.

Interviewer: Why laundry?

Film Director: Well, it was in the family, you might say. My grandfather inherited a laundry in London and he went on to invent a washing machine for it. So when I left school and wanted to make some money, I went to my grandfather and he said, "The big thing, you know, is dry-cleaning", and he showed David, who'd soon given up being a messenger boy, and myself how to do it. So we started up a dry-cleaning business and made a bit of money at it, enough, in fact, for me to be able to give up work at the age of seventeen.

Interviewer: To do what? To write?

Film Director: That's right. To write stories for women's magazines, and eventually this led to plays and film scripts and all that. And then as a result of these, BBC television invited me to come and take part in some youth programmes they were doing, and that's how it all started really.

Interviewer: So it was at the BBC that you learnt your craft?

Film Director: Yes, I began as a sort of trainee film editor and I learnt editing.

Interviewer: And was it good training for someone going on to become a film director?

Film Director: Excellent. The laundry didn't do any harm either though.

PART 3

You will hear five people giving their views on large and small shops. For questions **19-23**, choose which of the subject in the list **A-F** they are talking about. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

Speaker 1: I've been everywhere, you know, like all the major superstores around and I just can't get these double press hingers anywhere, you know, and I've come here, just a small shop and he's got 'em on the shelf. I mean, they do have to squeeze a lot into a small place, but they do have a tremendous amount of different lines in this small space.

Speaker 2: In a small shop like this it's very friendly and I've had things from here, like a doormat, that I've hesitated whether it would fit or not, and I take it home, I don't have to pay for it, and they say, "Try it, if it doesn't fit bring it back" and that's what I do. You know, you don't have to spend a lot of time looking for things, you can just ask, or point in my case, and they get it for you.

Speaker 3: Two years ago, one of the large stores launched discount weekends, offering 20% off everything. These weekends were very unpleasant, the shop was crowded and they didn't have enough staff. Half the time the things you were looking for were not on the shelf, they'd sold out. In the end, everyone got fed up with it and thought, "Well, if they can reduce the prices at weekends, perhaps we're being overcharged during the week".

Speaker 4: I come here because it's well laid out, you can pick and choose as you want, and it's got a nice big car park. I come in and wander round to get ideas about interior design or things I might do that I wouldn't otherwise have thought of. There's no hassle here, if you want something in particular, there's a map and all the aisles are labelled and there's never a queue at the checkout.

Speaker 5: In this shop, they have a policy of everyday low pricing which is a strategy of reducing the prices on the core range of goods all the time and they stick to that. So it's not true that small shops are more expensive. Most of them these days belong to a federation which is able to buy good makes in large quantities and pass on the saving to its members, who pass it on to us, the customers.

PART 4

You will hear an interview with a fisherman. For questions **24-30**, decide which of the choices **A**, **B** or **C** is the best answer.

Presenter: In today's programme in our series about people's jobs, we discover what it's like to be a fisherman in Britain. Peter Dodds has been a fisherman for four years and he's with me now. Peter, welcome. Tell me, what led you to a career in fishing?

Peter: Well, I started sea-fishing, angling, when I was quite young, and with my Dad being a boat builder, I've always had a connection with the sea and wanted to make a living which involved the sea as well ... and there's really only one thing you can do and that's fishing. It's worlds apart from anything else I know.

Presenter: Did you have to take any kind of course?

Peter: Yes, first of all I did my three weeks' initial training where I did fire fighting, sea survival, first aid and then emergency aid. Then twenty five weeks in a classroom and the next two years was on a sea-going basis, where I went out and worked at sea and was assessed on the work I did.

Presenter: What would you say it takes to be a fisherman?

Peter: The first requirement for someone to go fishing, they've got to want to go fishing, it's a way of life, it isn't just a job. There are so many facets to it, um, you have to find out where and when to find your fish, you have to have some engineering experience if you have breakdowns, er, knowledge of electronics, I really had a struggle with that one, ropes and knots, there's an awful lot to cover. And you also have to get on with your companions, you have to rely on your mates –if you've got to be worried about them not doing what they should do, you could be in serious trouble.

Presenter: Do you enjoy the work?

Peter: Well, every day's different, you never stop learning. You know, you get an awful lot of respect for the sea. There's not another job like it at all. I mean, you could be sitting in an office, tapping away on a computer, doing the same thing day in day out. With fishing, you go ... I mean ... every day the weather's different, the catch is different, the fishing's different, you earn different money. You've got more of an incentive to go because you can say, "Well, if I don't go, I don't earn any money".

Presenter: So does fishing give you a good living?

Peter: One week you might not earn a great deal and then a couple of weeks later you might earn four times as much, so what you've got to do is set yourself a

certain amount of money to live on and, if you can, put some aside in the bank for when the weather's going to be bad. Then, when the fishing does die, you can say "I can have three months off" and you can afford to do it. You get paid a share rather than a basic weekly wage, so if the boat doesn't go to sea, that will mean you don't earn much at all, but you have to find money to pay the bills anyway.

Presenter: Does your job allow you to have much of a social life? I mean, I imagine you have to get up very early most days.

Peter: I have to fit my social life in around the sea really, because I have to go to sea when the weather's right. When the weather's bad, then if I've got money I can go out and enjoy myself and I can wake up in the morning and if there's a storm I'll be quite happy about it. It can be difficult to motivate yourself in the wintertime to get out there, but in the end, it's money in the pocket, and you've got bills to pay.

Presenter: So, any regrets about making fishing your career?

Peter: You know, fishing is my life. I can't really see myself doing anything else. Driving a bus or working in an office, it would drive me mad.

Presenter: Thanks, Peter, for giving us an insight into what it's like to be a fisherman.

SPEAKING

PART 1

Duración: tres minutos.

(Interlocutor)

Good morning (afternoon/evening).

My name is.....

And you are..... and.....? Thank you.

First of all I'd like to know something about you, so I'm going to ask you some questions about yourselves.

(Select one or more questions from each of the following categories as appropriate)

HOME TOWN: Let's begin with your home town or village.

- Where are you from?
- Can you tell me something about *(student's town or village)*?
- What is the most interesting part of your town/village?
- What kind of jobs do the people in your town/village do?

FAMILY: And what about your family?

- Do you have a large family or a small family?
 - Can you tell me something about them?
-

STUDIES: And what about your studies?

- Can you tell me something about your studies?
- How long have you been studying English?
- How important is English for your future work?
- What do you enjoy most about your studies?

LEISURE: Now, let's move on to what you do in your spare time.

- Do you have any hobbies?
- How did you become interested in *(whatever hobby the student enjoys)*?
- Which do you prefer more, watching television or going to the cinema?
What sort of programmes/films do you like to watch?
- What is there to do in the evenings in *(student's town or village)*?
- What kind of sports are you and your friends interested in?
- What kind of music do you enjoy most?
- How do you usually spend your holidays?
- Is there anywhere you would particularly like to visit? Why?

FUTURE PLANS: Now, thinking about the future....

- What do you hope to do in the next few years?
- What kind of job do you hope to be doing in ten year's time?

SPEAKING

PART 2

Duración: cuatro minutos.

(Interlocutor)

- Now, I'd like each of you to talk on your own for about a minute.
- I'm going to give each of you two different photographs and I'd like you to talk about them.
- Student A, here are your two photographs (*photographs 1 and 2*). They show different places where people live. Please, let Student B have a look at them.
- Student B, I'll give you your photographs in a minute.
- Student A, I'd like you to compare and contrast these photographs, saying what you think life is like in places like these. Remember, you have only about a minute for this, so don't worry if I interrupt you. All right?

Student A: Approximately one minute.

(Interlocutor)

- Thank you. (*Retrieve photographs*).
- Student B, in which of these places would you prefer to live?

Student B: Approximately twenty seconds.

(Interlocutor)

- Thank you.
- Now, Student B, here are your two photographs (*photographs 3 and 4*). They show two different places to spend our summer holidays. Please, let Student A have a look at them.
- I'd like you to compare and contrast these photographs, saying how you would feel in each of these situations. Remember, Student B, you have only about a minute for this, so don't worry if I interrupt you. All right?

Student B: Approximately one minute.

(Interlocutor)

- Thank you. (*Retrieve photographs*).
- Student A, in which situation would you prefer to be?

Student A: Approximately twenty seconds.

(Interlocutor)

- Thank you.

SPEAKING

PART 3

Duración: tres minutos.

(Interlocutor)

- Now, I'd like you to talk about something together for about three minutes. I'm just going to listen.
- Here are some pictures of things we use every day. *(Place picture A in front of the students).*
- Talk to each other about how important each one is in your life, and the choose three that are so important you could not live without them.
- It is not necessary to agree with each other.
- You have only about three minutes for this, so, once again, don't worry if I stop you. All right?

Students A and B: Approximately three minutes.

Interlocutor: Thank you. (Retrieve picture).

SPEAKING

PART 4

Duración: cuatro minutos.

Interlocutor: (Select any of the following questions as appropriate):

- What other things would you hate to be without?
- How popular are "fast foods" in your country?
- How important is to be punctual?
- What is the most important piece of equipment or furniture in your home?
- More and more people are travelling by car these days. How wise do you think this is?
- What do you think life would be like without television, radio and newspapers?

(Interlocutor)

- Thank you. That is the end of the test.
-

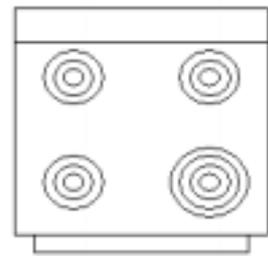
Photographs 1 and 2



Photographs 3 and 4



Picture A



ANEXO 2

READING

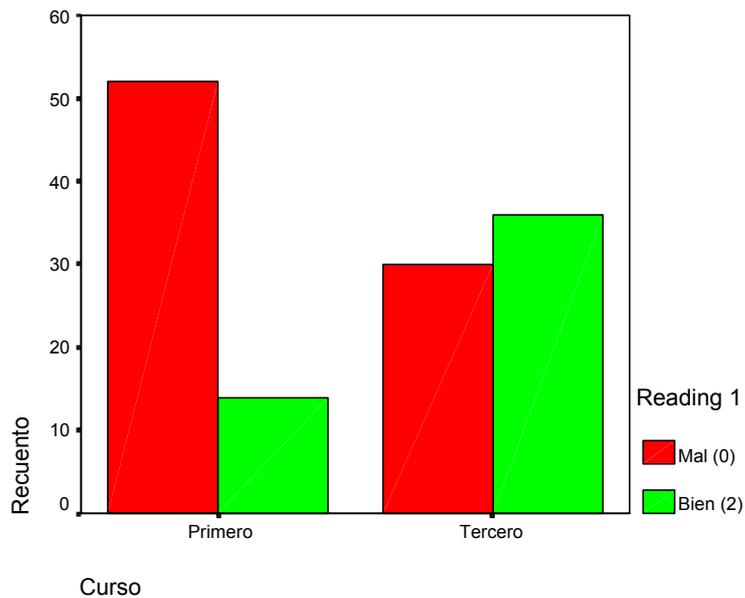
Bloque 1: Extraer información general (ítems 1 a 7)

Reading 1

En primero el 21,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 1

			Reading 1		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	52	14	66
		% de Curso	78,8%	21,2%	100,0%
		% de Reading 1	63,4%	28,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Reading 1	36,6%	72,0%	50,0%
Total	Recuento	82	50	132	
	% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%	
	% de Reading 1	100,0%	100,0%	100,0%	

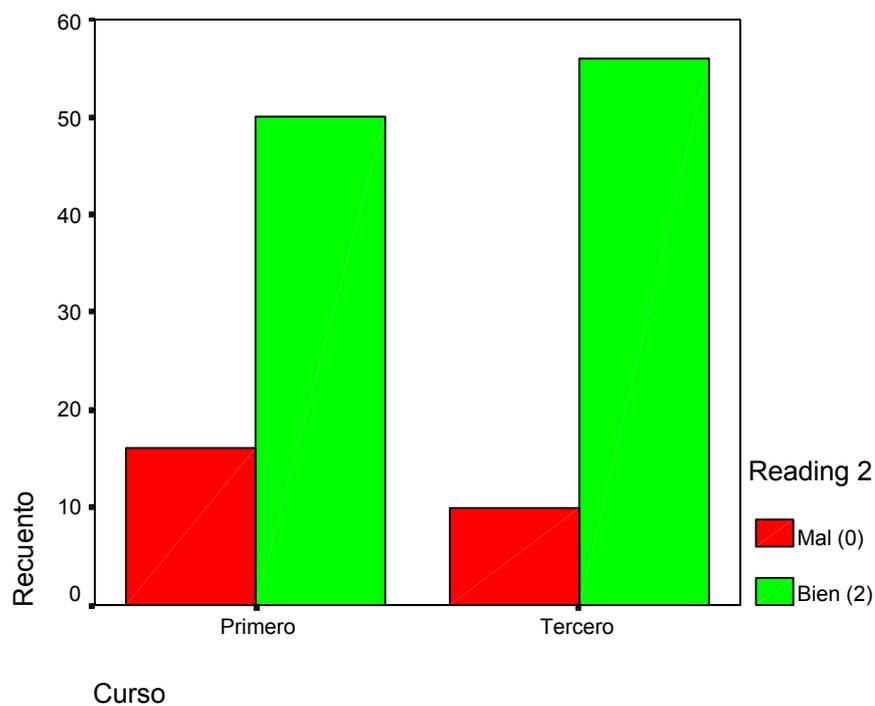


Reading 2

En primero el 75,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 84,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 2

			Reading 2		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 2	61,5%	47,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	10	56	66
		% de Curso	15,2%	84,8%	100,0%
		% de Reading 2	38,5%	52,8%	50,0%
Total	Recuento	26	106	132	
	% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%	
	% de Reading 2	100,0%	100,0%	100,0%	

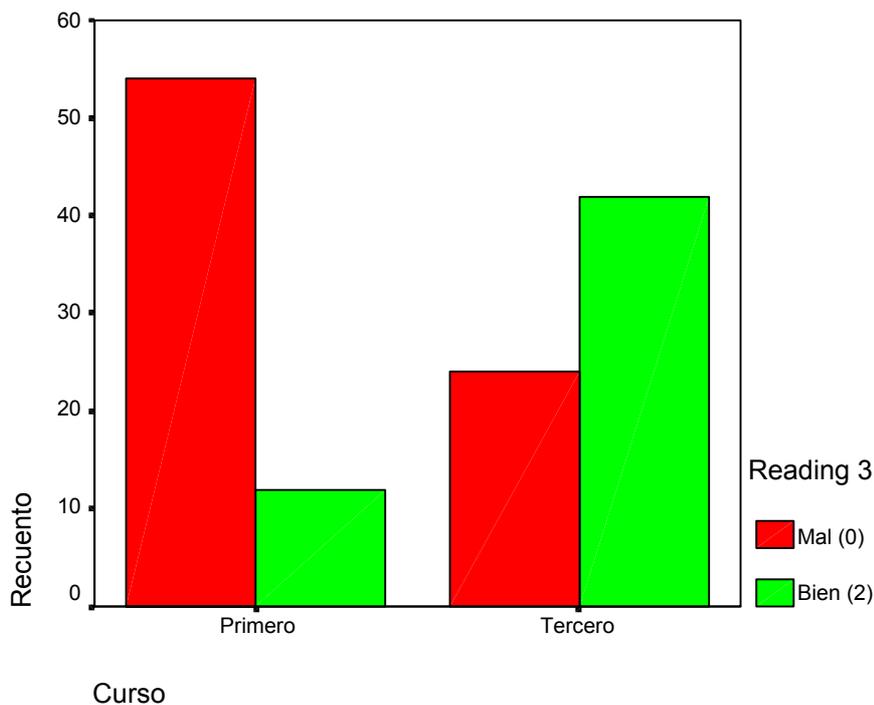


Reading 3

En primero el 18,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 3

			Reading 3		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	54	12	66
		% de Curso	81,8%	18,2%	100,0%
		% de Reading 3	69,2%	22,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Reading 3	30,8%	77,8%	50,0%
Total	Recuento	78	54	132	
	% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%	
	% de Reading 3	100,0%	100,0%	100,0%	

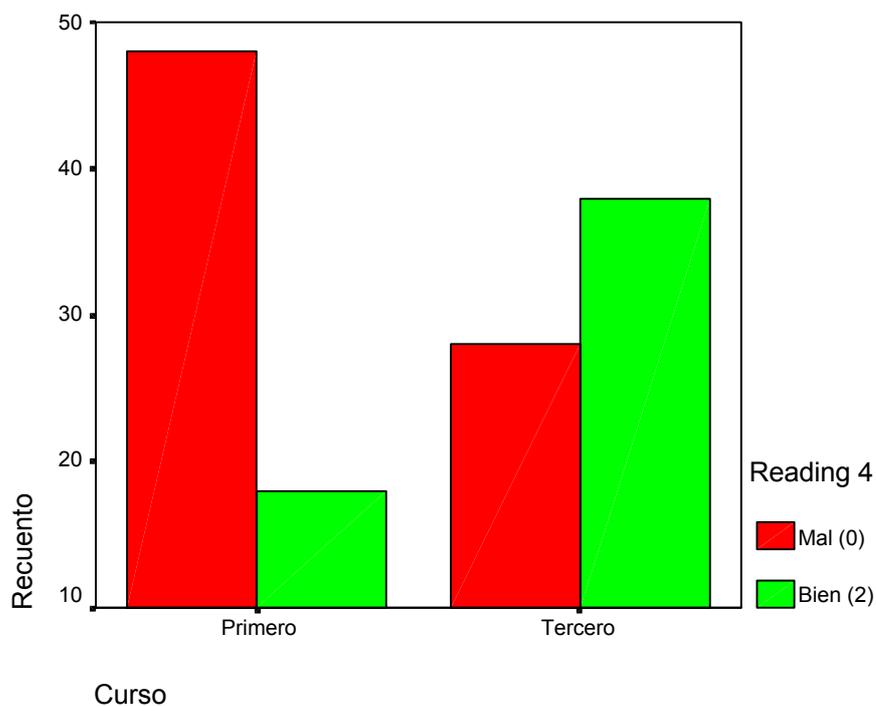


Reading 4

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 57,6%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 4

			Reading 4		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Reading 4	63,2%	32,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Reading 4	36,8%	67,9%	50,0%
Total	Recuento	76	56	132	
	% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%	
	% de Reading 4	100,0%	100,0%	100,0%	

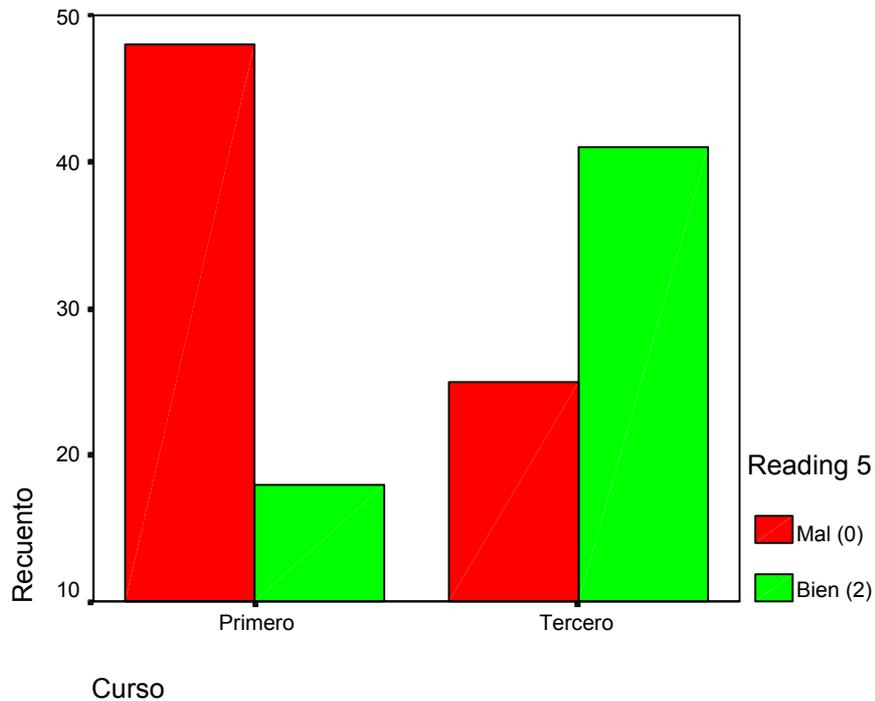


Reading 5

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 62,1%

Tabla de contingencia Curso * Reading 5

			Reading 5		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Reading 5	65,8%	30,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	25	41	66
		% de Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% de Reading 5	34,2%	69,5%	50,0%
Total	Recuento	73	59	132	
	% de Curso	55,3%	44,7%	100,0%	
	% de Reading 5	100,0%	100,0%	100,0%	

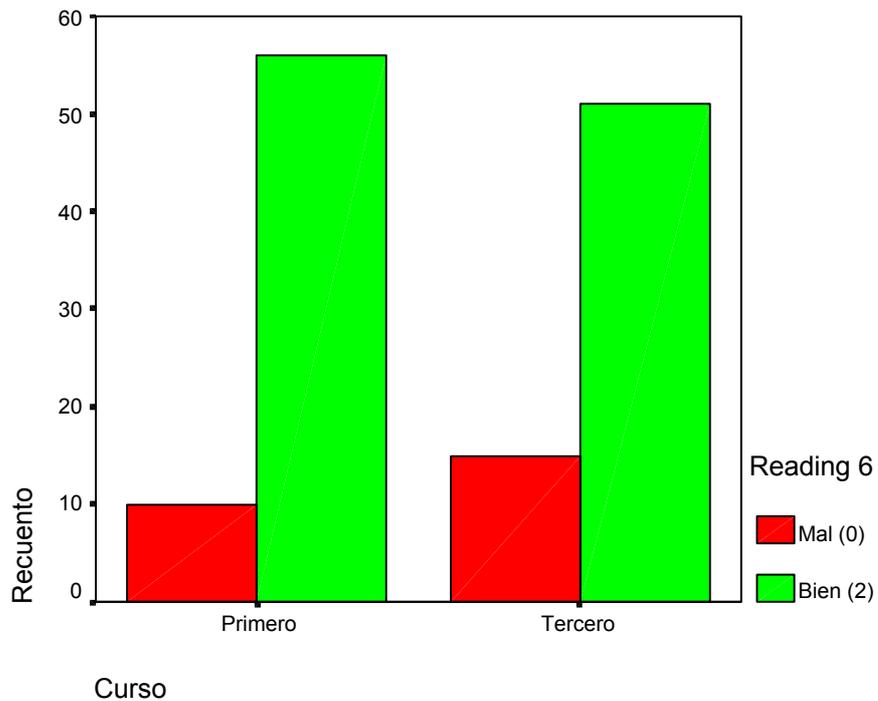


Reading 6

En primero el 84,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 77,3%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 6

			Reading 6		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	10	56	66
		% de Curso	15,2%	84,8%	100,0%
		% de Reading 6	40,0%	52,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	15	51	66
		% de Curso	22,7%	77,3%	100,0%
		% de Reading 6	60,0%	47,7%	50,0%
Total	Recuento	25	107	132	
	% de Curso	18,9%	81,1%	100,0%	
	% de Reading 6	100,0%	100,0%	100,0%	

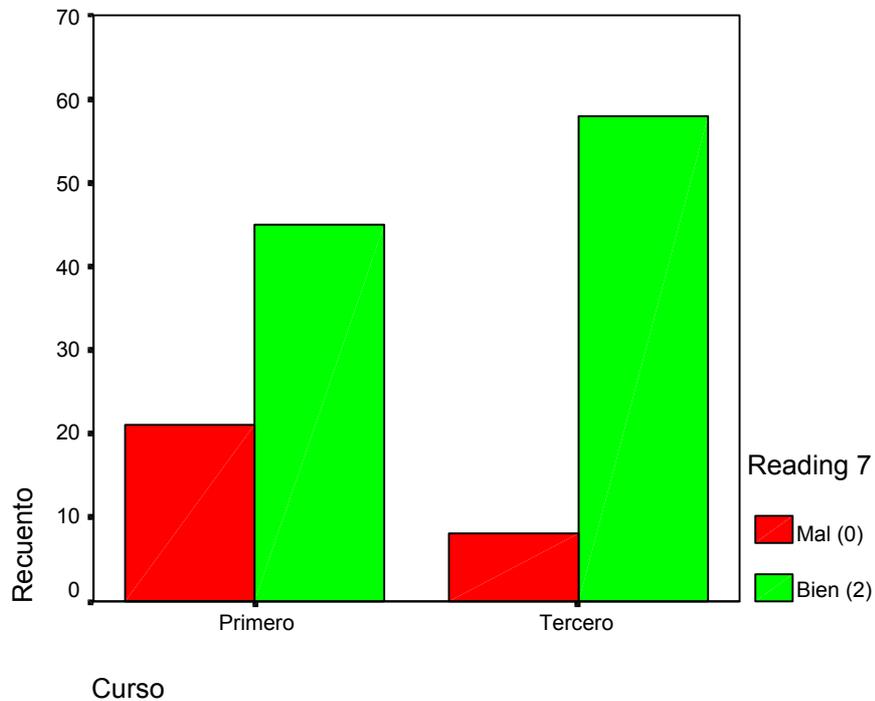


Reading 7

En primero el 68,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 89,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 7

			Reading 7		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Reading 7	72,4%	43,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	8	58	66
		% de Curso	12,1%	87,9%	100,0%
		% de Reading 7	27,6%	56,3%	50,0%
Total	Recuento	29	103	132	
	% de Curso	22,0%	78,0%	100,0%	
	% de Reading 7	100,0%	100,0%	100,0%	



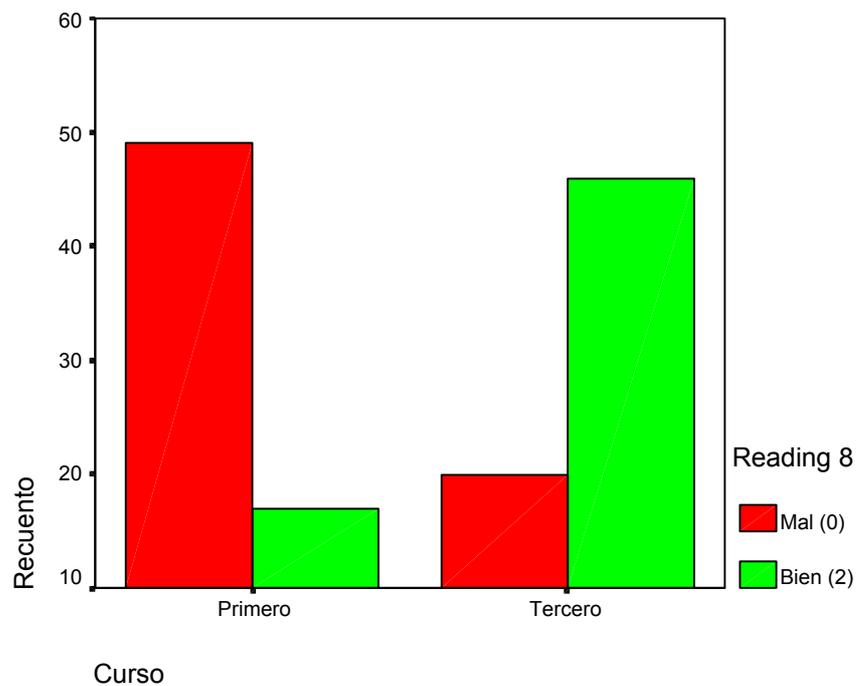
Bloque 2: Extraer información específica (ítems 8 a 14)

Reading 8

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 59,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 8

			Reading 8		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Reading 8	71,0%	27,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Reading 8	29,0%	73,0%	50,0%
Total	Recuento	69	63	132	
	% de Curso	52,3%	47,7%	100,0%	
	% de Reading 8	100,0%	100,0%	100,0%	

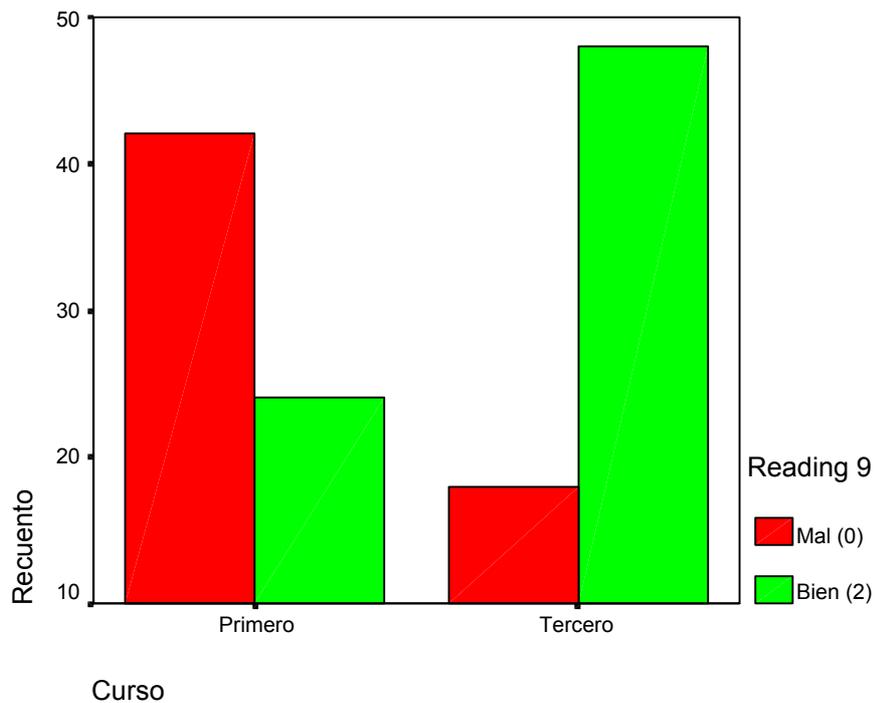


Reading 9

En primero el 36,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 72,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 9

			Reading 9		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	42	24	66
		% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%
		% de Reading 9	70,0%	33,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	18	48	66
		% de Curso	27,3%	72,7%	100,0%
		% de Reading 9	30,0%	66,7%	50,0%
Total	Recuento	60	72	132	
	% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%	
	% de Reading 9	100,0%	100,0%	100,0%	

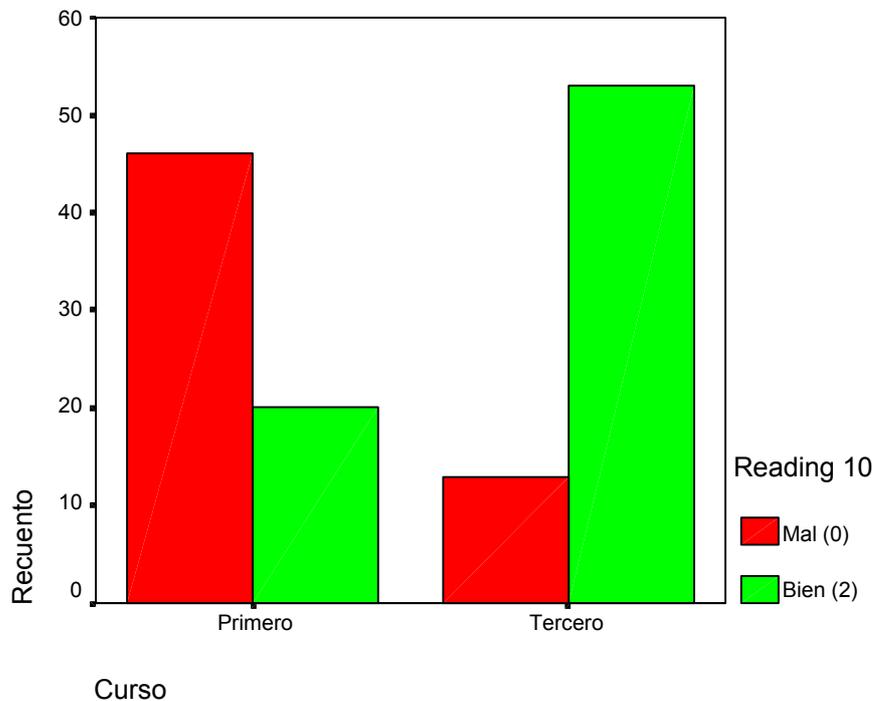


Reading 10

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 80,3%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 10

			Reading 10		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Reading 10	78,0%	27,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	13	53	66
		% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%
		% de Reading 10	22,0%	72,6%	50,0%
Total	Recuento	59	73	132	
	% de Curso	44,7%	55,3%	100,0%	
	% de Reading 10	100,0%	100,0%	100,0%	

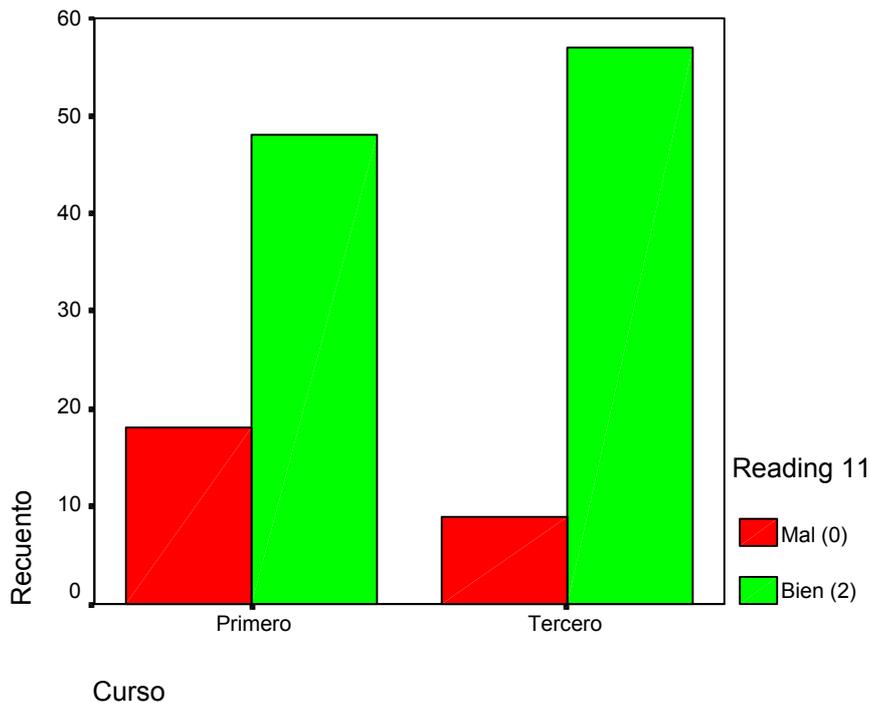


Reading 11

En primero el 72,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 84,6%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 11

			Reading 11		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	18	48	66
		% de Curso	27,3%	72,7%	100,0%
		% de Reading 11	66,7%	45,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	9	57	66
		% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
		% de Reading 11	33,3%	54,3%	50,0%
Total	Recuento	27	105	132	
	% de Curso	20,5%	79,5%	100,0%	
	% de Reading 11	100,0%	100,0%	100,0%	

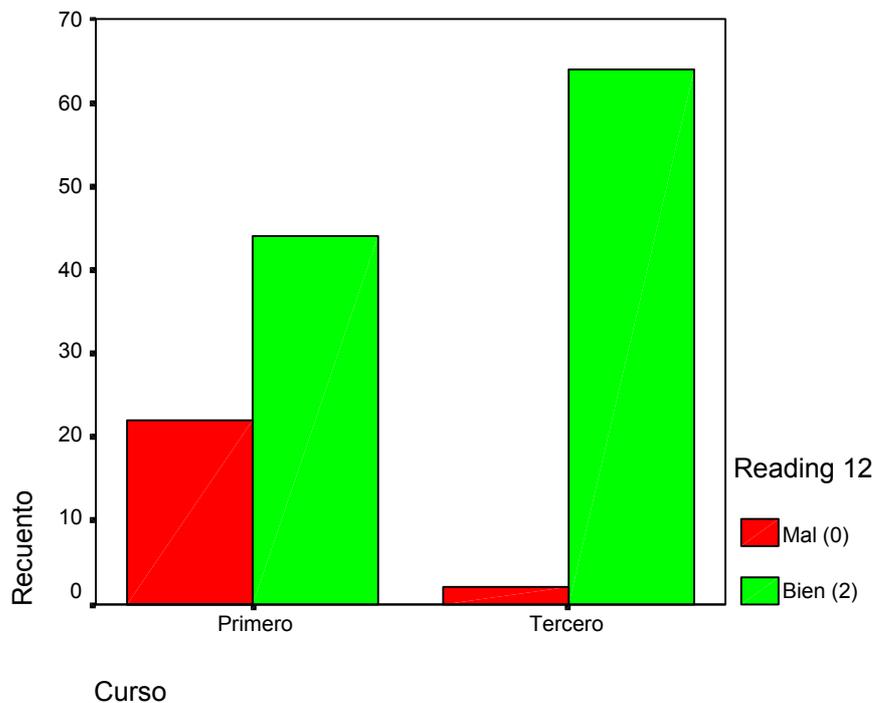


Reading 12

En primero el 66,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 97,0%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 12

			Reading 12		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Reading 12	91,7%	40,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	2	64	66
		% de Curso	3,0%	97,0%	100,0%
		% de Reading 12	8,3%	59,3%	50,0%
Total	Recuento	24	108	132	
	% de Curso	18,2%	81,8%	100,0%	
	% de Reading 12	100,0%	100,0%	100,0%	

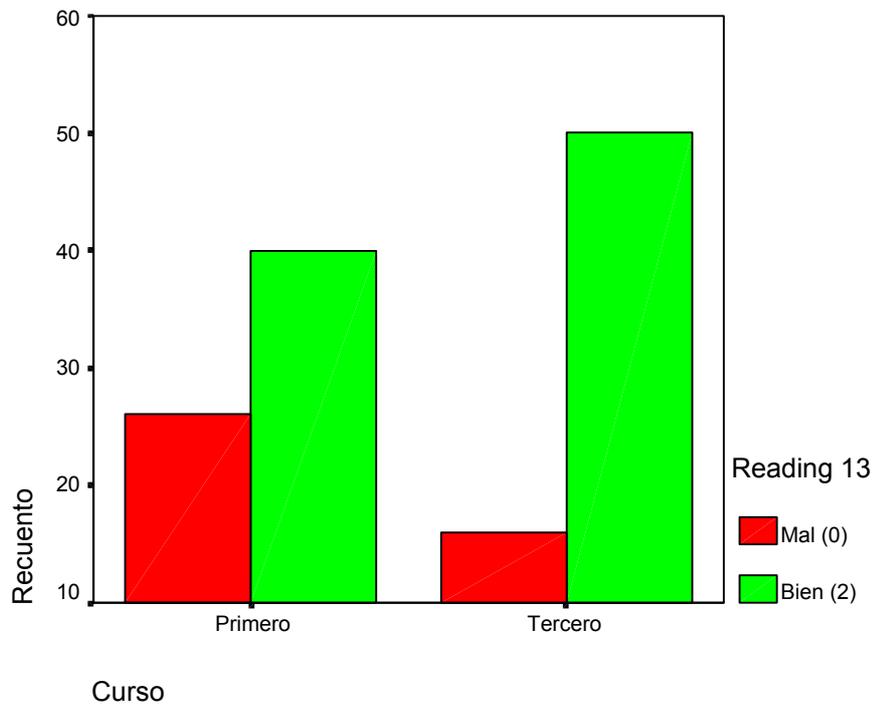


Reading 13

En primero el 60,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 13

			Reading 13		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	26	40	66
		% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Reading 13	61,9%	44,4%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 13	38,1%	55,6%	50,0%
Total	Total	Recuento	42	90	132
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Reading 13	100,0%	100,0%	100,0%

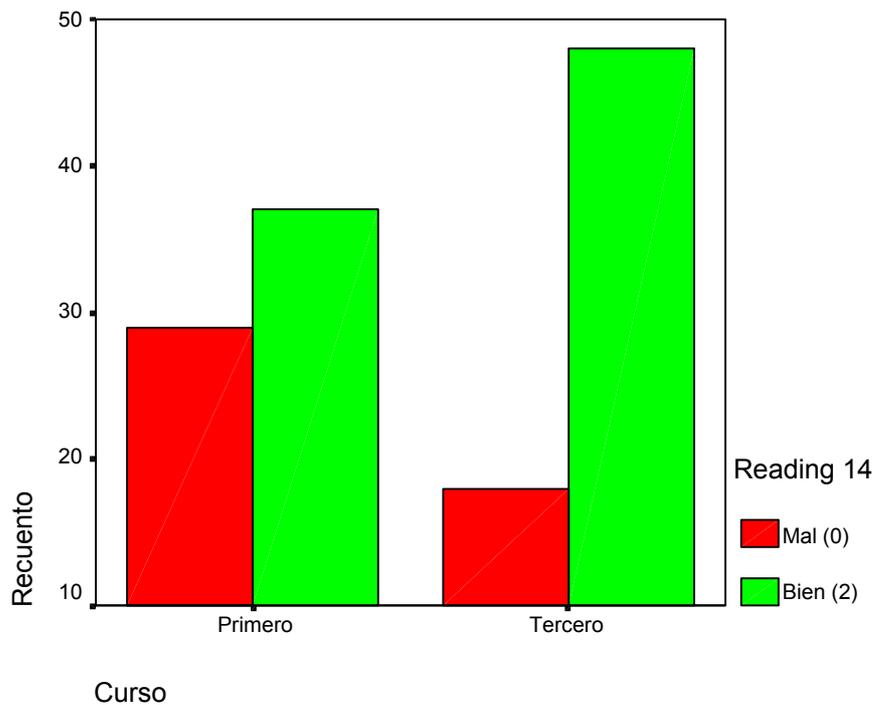


Reading 14

En primero el 56,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 72,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 14

			Reading 14		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	29	37	66
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Reading 14	61,7%	43,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	18	48	66
		% de Curso	27,3%	72,7%	100,0%
		% de Reading 14	38,3%	56,5%	50,0%
Total	Recuento	47	85	132	
	% de Curso	35,6%	64,4%	100,0%	
	% de Reading 14	100,0%	100,0%	100,0%	



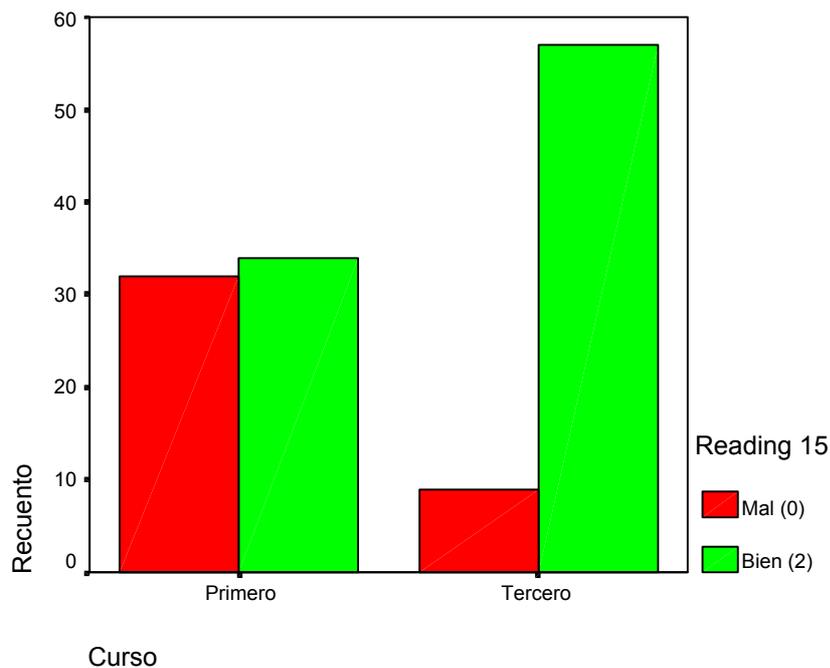
Bloque 3: Comprender la estructura del texto (ítems 15 a 20)

Reading 15

En primero el 51,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 84,6%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 15

			Reading 15		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	32	34	66
		% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Reading 15	78,0%	37,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	9	57	66
		% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
		% de Reading 15	22,0%	62,6%	50,0%
Total	Recuento	41	91	132	
	% de Curso	31,1%	68,9%	100,0%	
	% de Reading 15	100,0%	100,0%	100,0%	

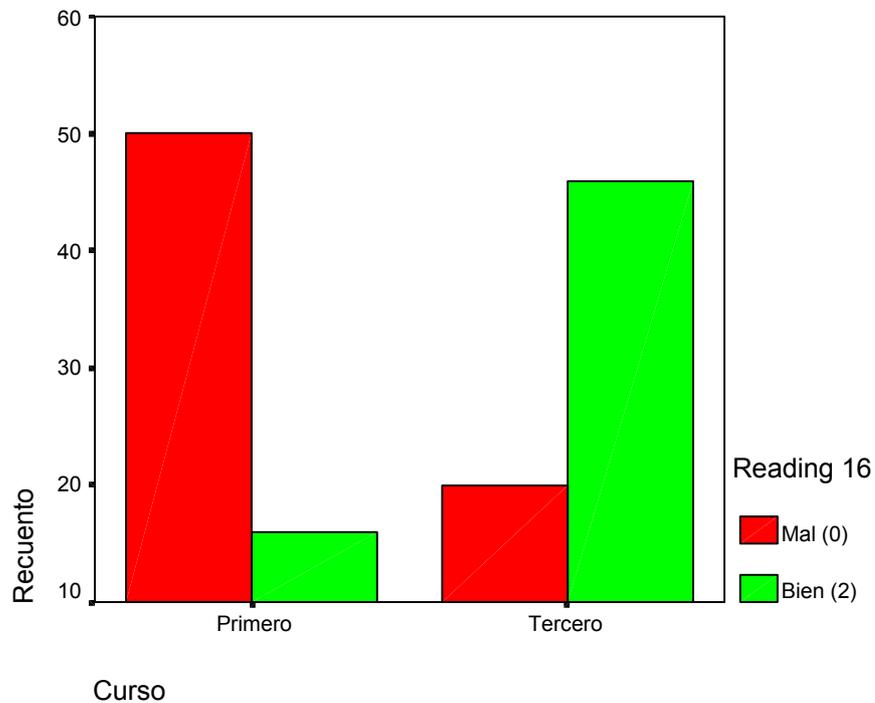


Reading 16

En primero el 24,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 16

			Reading 16		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	50	16	66
		% de Curso	75,8%	24,2%	100,0%
		% de Reading 16	71,4%	25,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Reading 16	28,6%	74,2%	50,0%
Total	Recuento	70	62	132	
	% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%	
	% de Reading 16	100,0%	100,0%	100,0%	

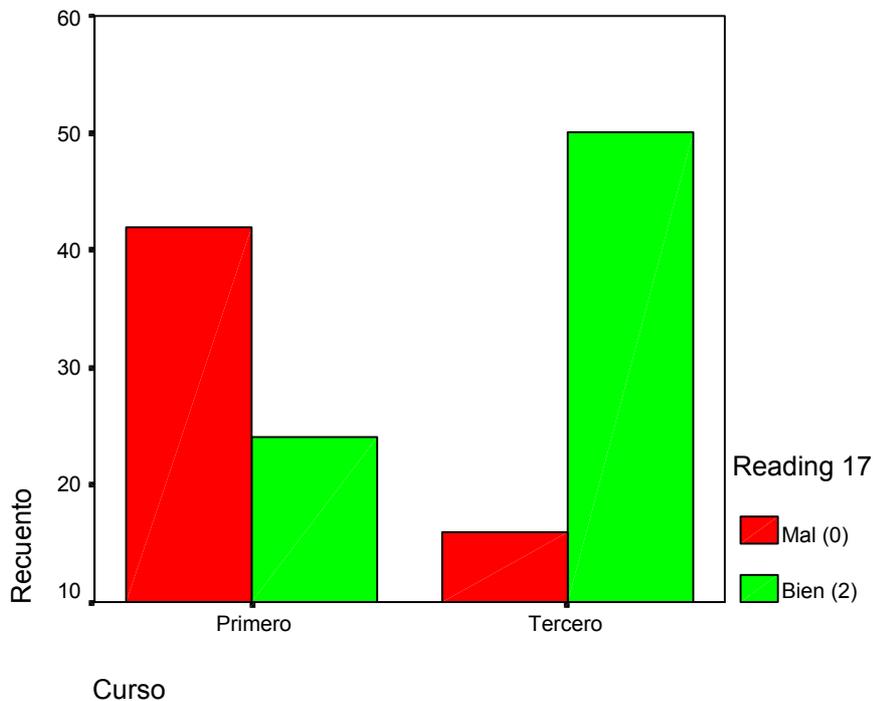


Reading 17

En primero el 34,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 17

			Reading 17		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	42	24	66
		% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%
		% de Reading 17	72,4%	32,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 17	27,6%	67,6%	50,0%
Total	Recuento	58	74	132	
	% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%	
	% de Reading 17	100,0%	100,0%	100,0%	

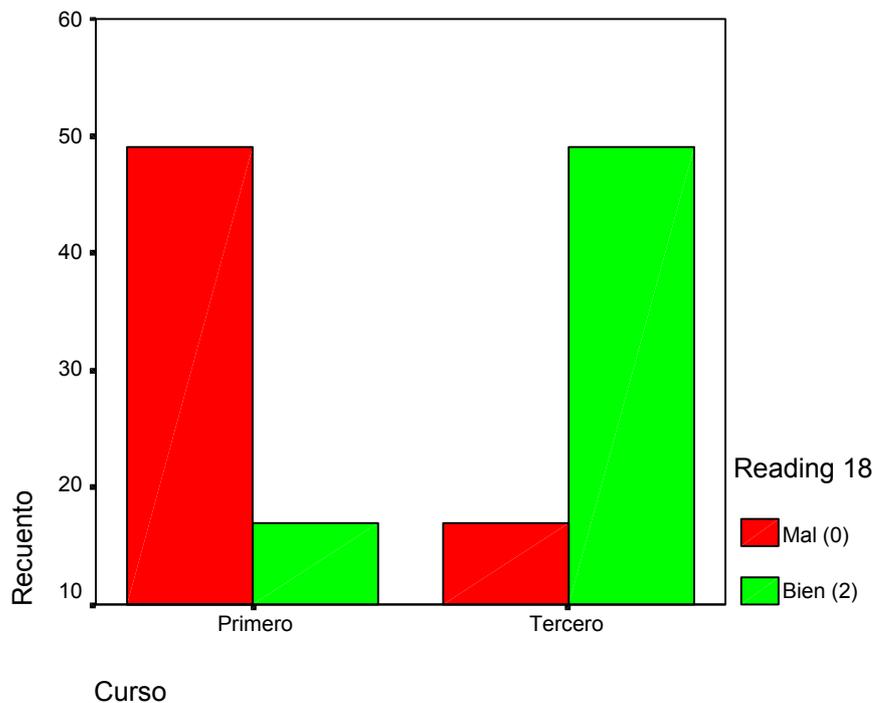


Reading 18

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 74,2%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 18

			Reading 18		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Reading 18	74,2%	25,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	17	49	66
		% de Curso	25,8%	74,2%	100,0%
		% de Reading 18	25,8%	74,2%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Reading 18	100,0%	100,0%	100,0%	

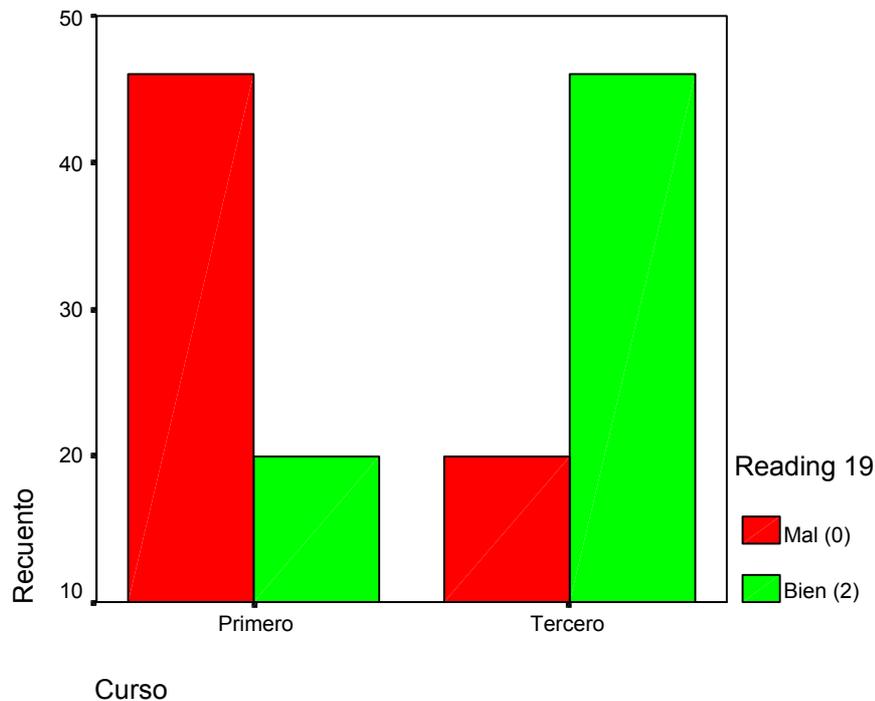


Reading 19

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 19

			Reading 19		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Reading 19	69,7%	30,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Reading 19	30,3%	69,7%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Reading 19	100,0%	100,0%	100,0%	

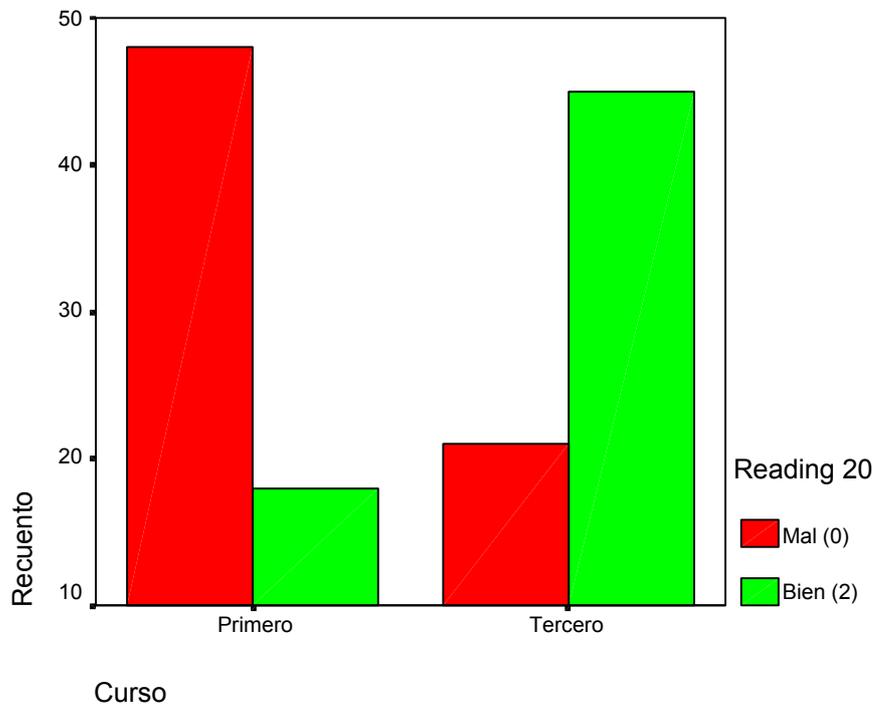


Reading 20

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 20

			Reading 20		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Reading 20	69,6%	28,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Reading 20	30,4%	71,4%	50,0%
Total	Recuento	69	63	132	
	% de Curso	52,3%	47,7%	100,0%	
	% de Reading 20	100,0%	100,0%	100,0%	



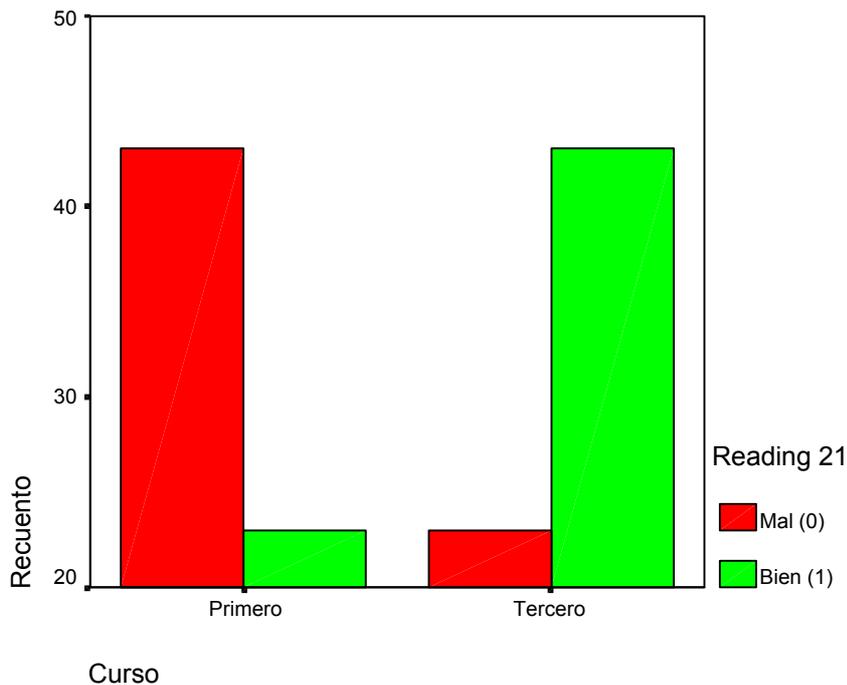
Bloque 5: Deducir el significado a través del contexto verbal
(ítems 21 a 35)

Reading 21

En primero el 34,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 21

			Reading 21		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	43	23	66
		% de Curso	65,2%	34,8%	100,0%
		% de Reading 21	65,2%	34,8%	50,0%
Tercero	Recuento	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Reading 21	34,8%	65,2%	50,0%
Total	Recuento	Recuento	66	66	132
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% de Reading 21	100,0%	100,0%	100,0%

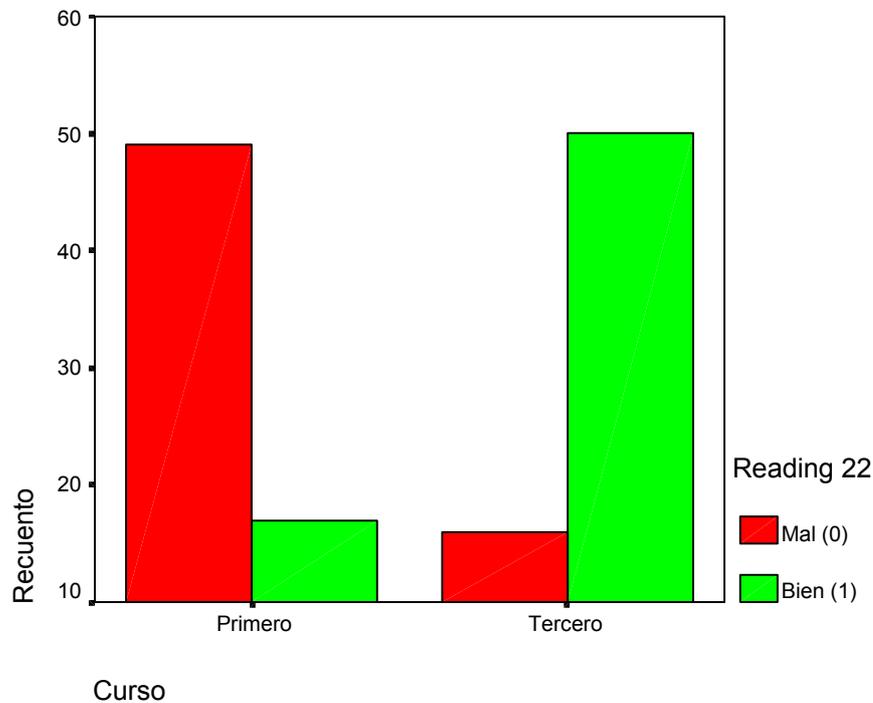


Reading 22

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 22

			Reading 22		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Reading 22	75,4%	25,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 22	24,6%	74,6%	50,0%
Total	Recuento	65	67	132	
	% de Curso	49,2%	50,8%	100,0%	
	% de Reading 22	100,0%	100,0%	100,0%	

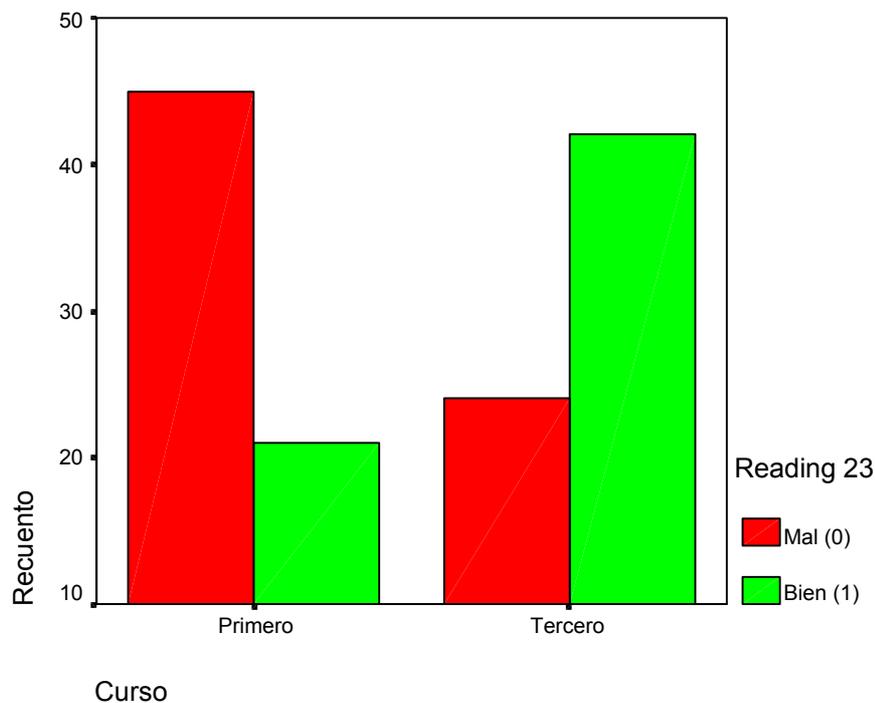


Reading 23

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 23

			Reading 23		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Reading 23	65,2%	33,3%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Reading 23	34,8%	66,7%	50,0%
Total	Total	Recuento	69	63	132
		% de Curso	52,3%	47,7%	100,0%
		% de Reading 23	100,0%	100,0%	100,0%

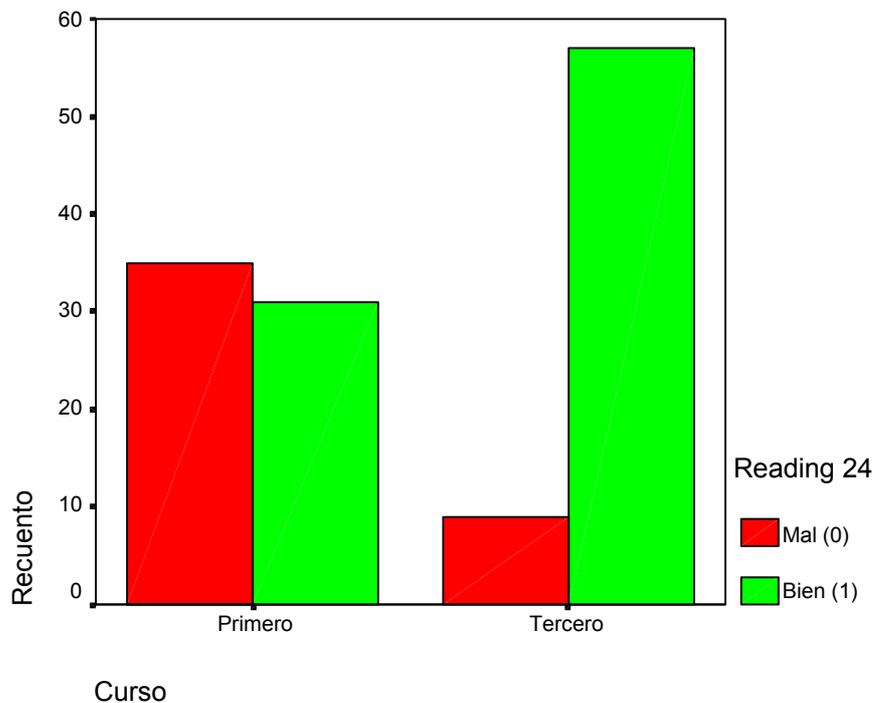


Reading 24

En primero el 47,0% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 86,4%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 24

			Reading 24		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Reading 24	79,5%	35,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	9	57	66
		% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
		% de Reading 24	20,5%	64,8%	50,0%
Total	Recuento	44	88	132	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% de Reading 24	100,0%	100,0%	100,0%	

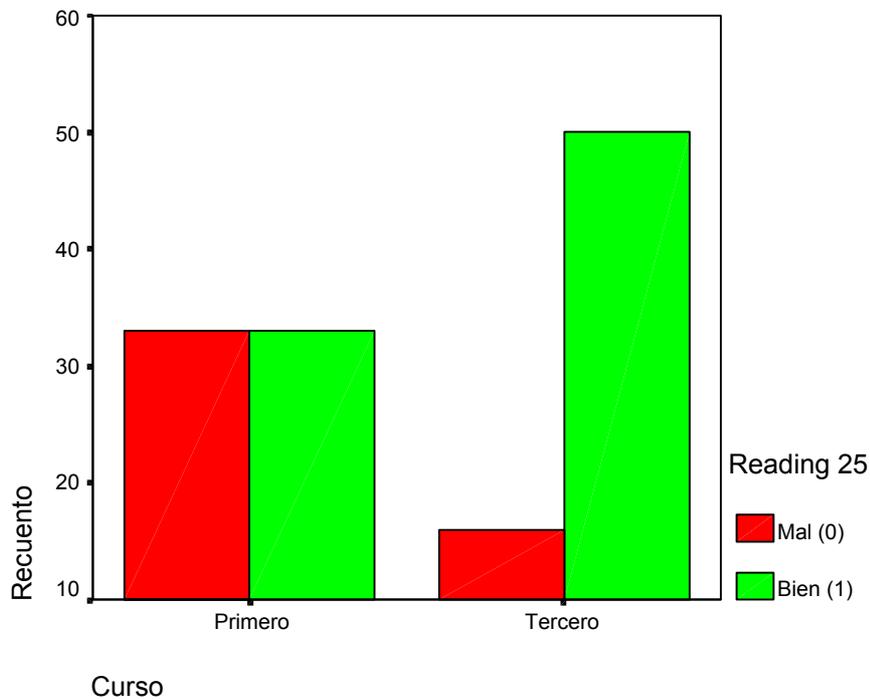


Reading 25

En primero el 50,0% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 25

			Reading 25		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	33	33	66
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% de Reading 25	67,3%	39,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 25	32,7%	60,2%	50,0%
Total	Recuento	49	83	132	
	% de Curso	37,1%	62,9%	100,0%	
	% de Reading 25	100,0%	100,0%	100,0%	

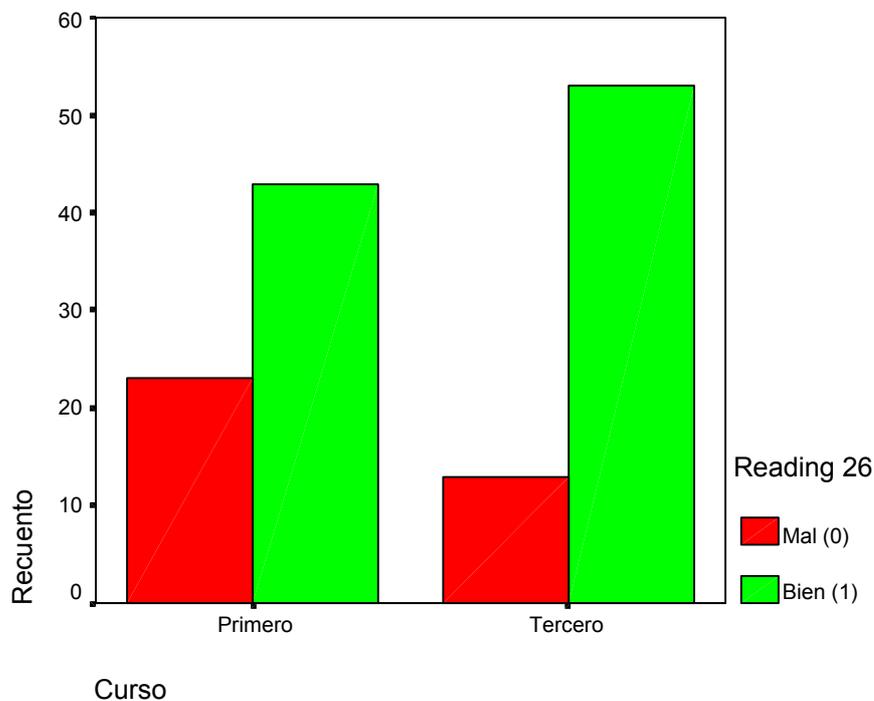


Reading 26

En primero el 65,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 80,3%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 26

			Reading 26		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Reading 26	63,9%	44,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	13	53	66
		% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%
		% de Reading 26	36,1%	55,2%	50,0%
Total	Recuento	36	96	132	
	% de Curso	27,3%	72,7%	100,0%	
	% de Reading 26	100,0%	100,0%	100,0%	

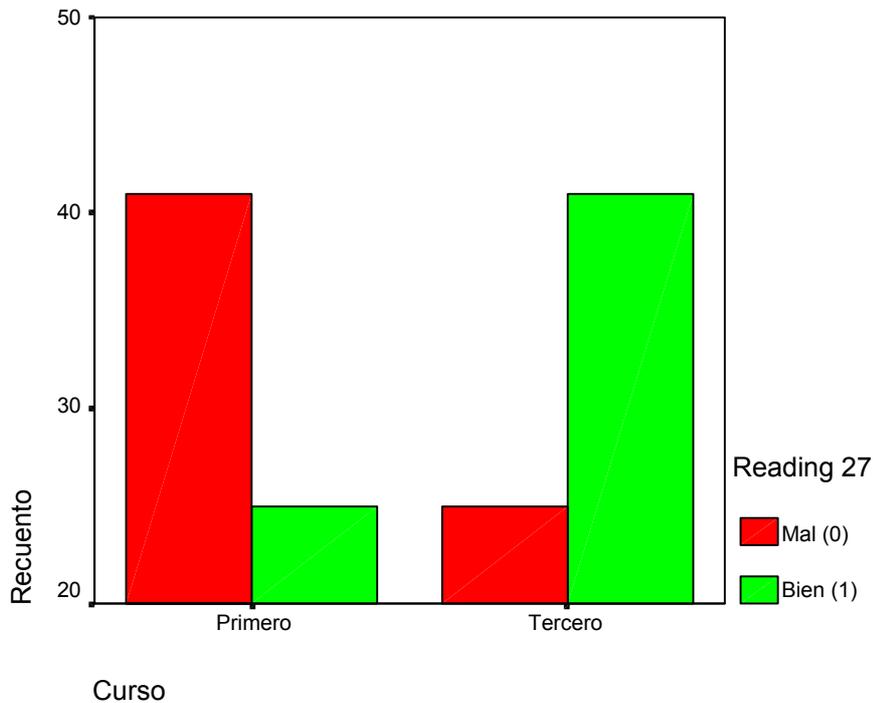


Reading 27

En primero el 37,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 62,1%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 27

			Reading 27		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	41	25	66
		% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%
		% de Reading 27	62,1%	37,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	25	41	66
		% de Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% de Reading 27	37,9%	62,1%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Reading 27	100,0%	100,0%	100,0%	

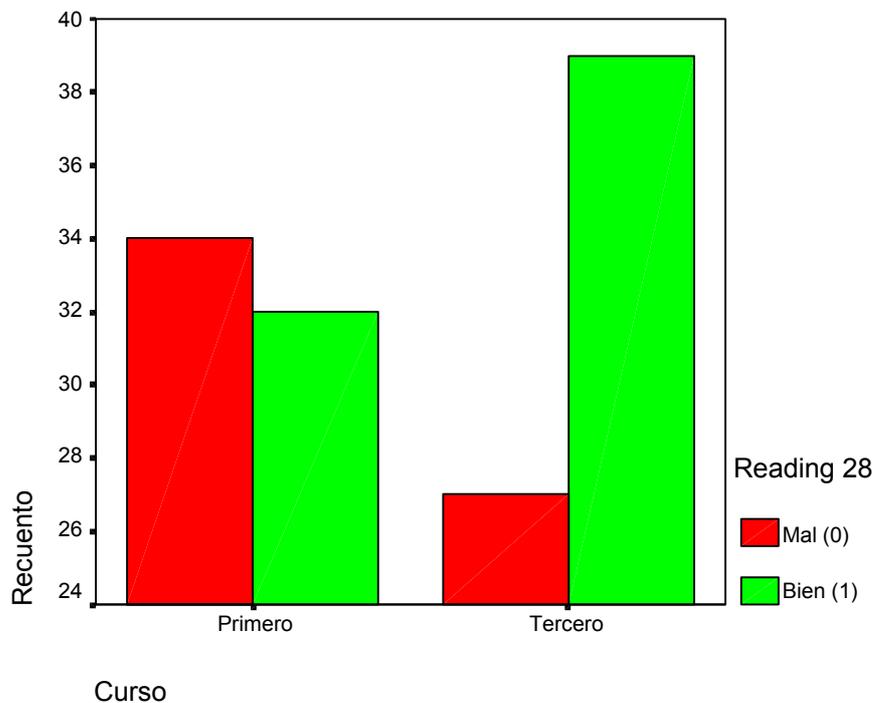


Reading 28

En primero el 48,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 59,1%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 28

			Reading 28		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Reading 28	55,7%	45,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Reading 28	44,3%	54,9%	50,0%
Total	Recuento	61	71	132	
	% de Curso	46,2%	53,8%	100,0%	
	% de Reading 28	100,0%	100,0%	100,0%	

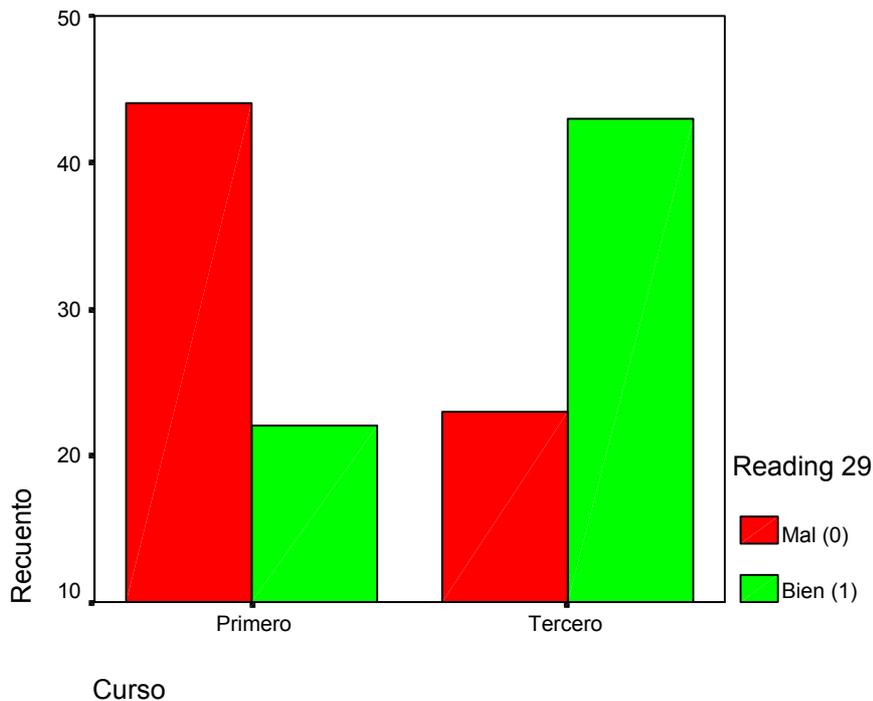


Reading 29

En primero el 33,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 29

			Reading 29		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	44	22	66
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% de Reading 29	65,7%	33,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Reading 29	34,3%	66,2%	50,0%
Total	Recuento	67	65	132	
	% de Curso	50,8%	49,2%	100,0%	
	% de Reading 29	100,0%	100,0%	100,0%	

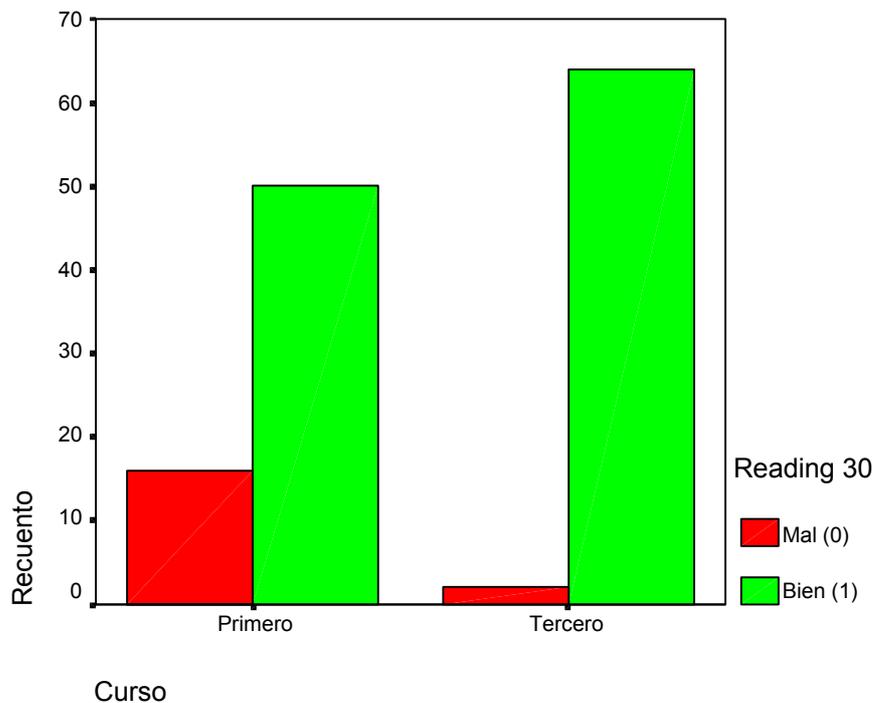


Reading 30

En primero el 78,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 97,0%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 30

			Reading 30		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 30	88,9%	43,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	2	64	66
		% de Curso	3,0%	97,0%	100,0%
		% de Reading 30	11,1%	56,1%	50,0%
Total	Recuento	18	114	132	
	% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%	
	% de Reading 30	100,0%	100,0%	100,0%	

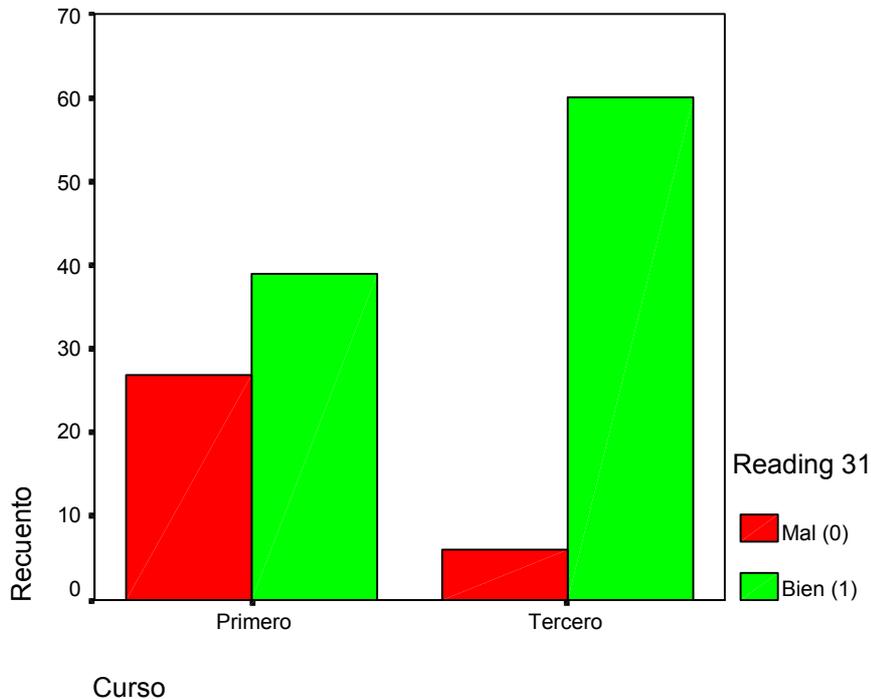


Reading 31

En primero el 59,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 90,9%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 31

			Reading 31		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Reading 31	81,8%	39,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	6	60	66
		% de Curso	9,1%	90,9%	100,0%
		% de Reading 31	18,2%	60,6%	50,0%
Total	Recuento	33	99	132	
	% de Curso	25,0%	75,0%	100,0%	
	% de Reading 31	100,0%	100,0%	100,0%	

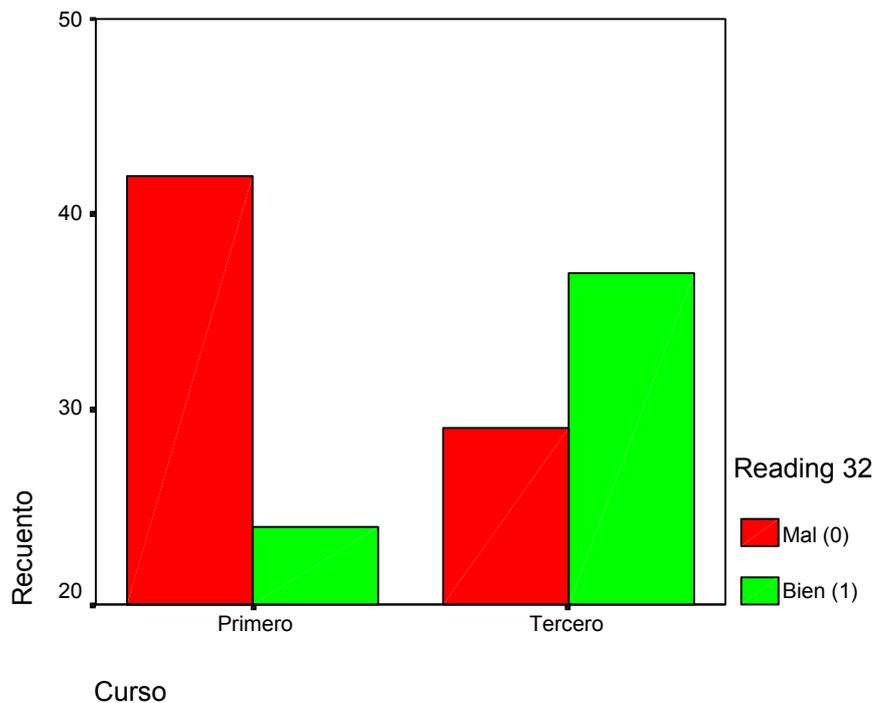


Reading 32

En primero el 34,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 56,1%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 32

			Reading 32		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	42	24	66
		% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%
		% de Reading 32	59,2%	39,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	29	37	66
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Reading 32	40,8%	60,7%	50,0%
Total	Recuento	71	61	132	
	% de Curso	53,8%	46,2%	100,0%	
	% de Reading 32	100,0%	100,0%	100,0%	

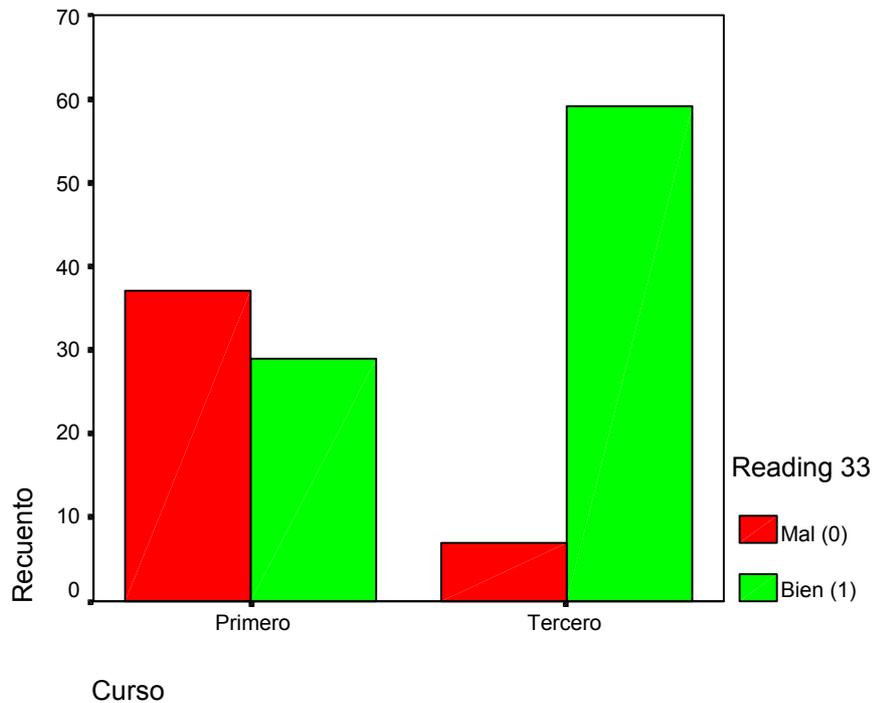


Reading 33

En primero el 43,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 89,4%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 33

			Reading 33		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	37	29	66
		% de Curso	56,1%	43,9%	100,0%
		% de Reading 33	84,1%	33,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	7	59	66
		% de Curso	10,6%	89,4%	100,0%
		% de Reading 33	15,9%	67,0%	50,0%
Total	Recuento	44	88	132	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% de Reading 33	100,0%	100,0%	100,0%	

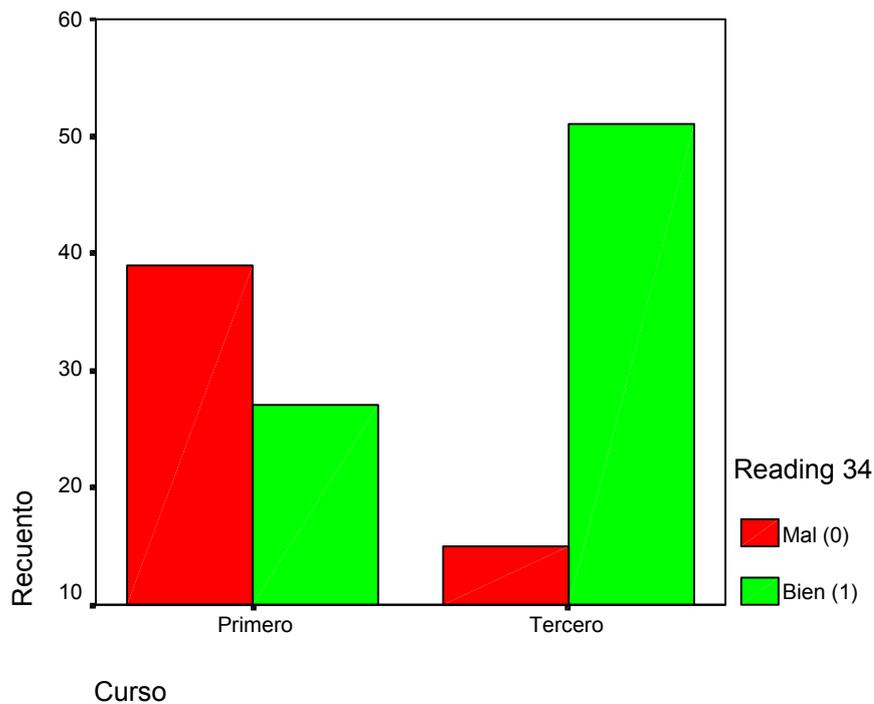


Reading 34

En primero el 40,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 77,3%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 34

			Reading 34		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	39	27	66
		% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%
		% de Reading 34	72,2%	34,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	15	51	66
		% de Curso	22,7%	77,3%	100,0%
		% de Reading 34	27,8%	65,4%	50,0%
Total	Recuento	54	78	132	
	% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%	
	% de Reading 34	100,0%	100,0%	100,0%	

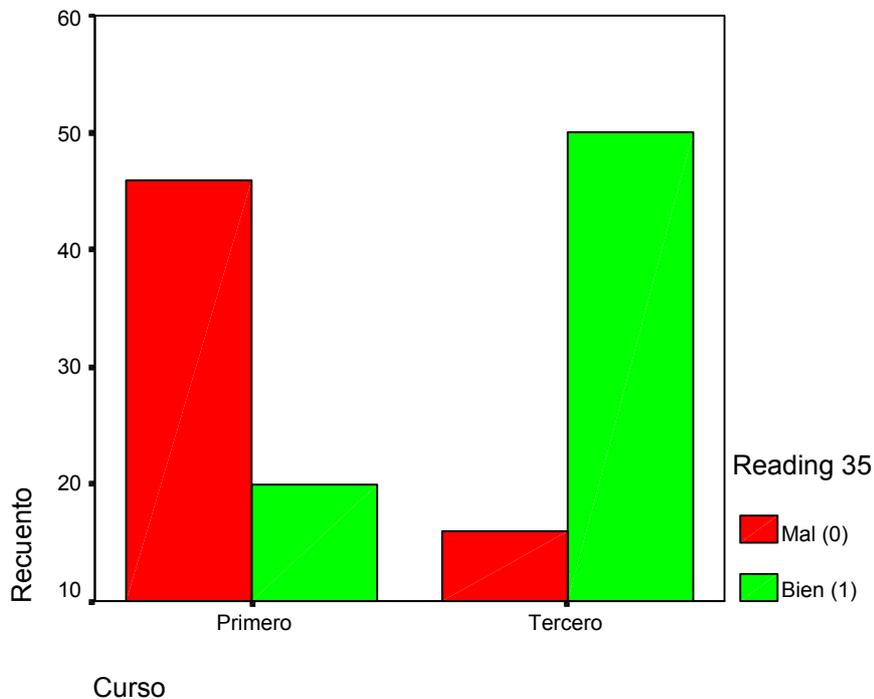


Reading 35

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Reading 35

			Reading 35		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Reading 35	74,2%	28,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Reading 35	25,8%	71,4%	50,0%
Total	Recuento	62	70	132	
	% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%	
	% de Reading 35	100,0%	100,0%	100,0%	

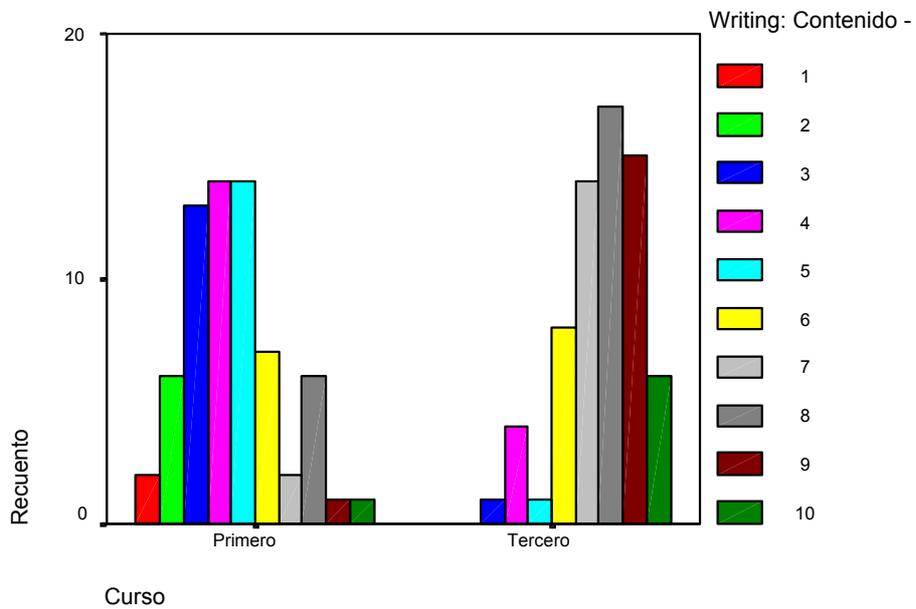


WRITING

Contenido A

Tabla de contingencia Curso * Writing: Contenido - A

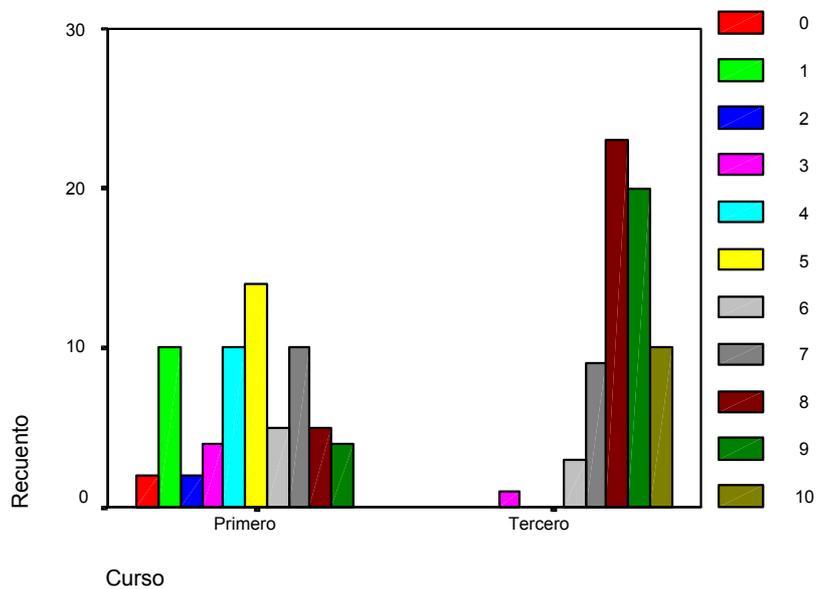
			Writing: Contenido - A										Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	2	6	13	14	14	7	2	6	1	1	66
		% de Curso	3,0%	9,1%	19,7%	21,2%	21,2%	10,6%	3,0%	9,1%	1,5%	1,5%	100,0%
		% de Writing Contenido - A	100,0%	100,0%	92,9%	77,8%	93,3%	46,7%	12,5%	26,1%	6,3%	14,3%	50,0%
Tercero	Recuento	Recuento			1	4	1	8	14	17	15	6	66
		% de Curso			1,5%	6,1%	1,5%	12,1%	21,2%	25,8%	22,7%	9,1%	100,0%
		% de Writing Contenido - A			7,1%	22,2%	6,7%	53,3%	87,5%	73,9%	93,8%	85,7%	50,0%
Total	Recuento	Recuento	2	6	14	18	15	15	16	23	16	7	132
		% de Curso	1,5%	4,5%	10,6%	13,6%	11,4%	11,4%	12,1%	17,4%	12,1%	5,3%	100,0%
		% de Writing Contenido - A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Contenido B

Tabla de contingencia Curso * Writing: Contenido - B

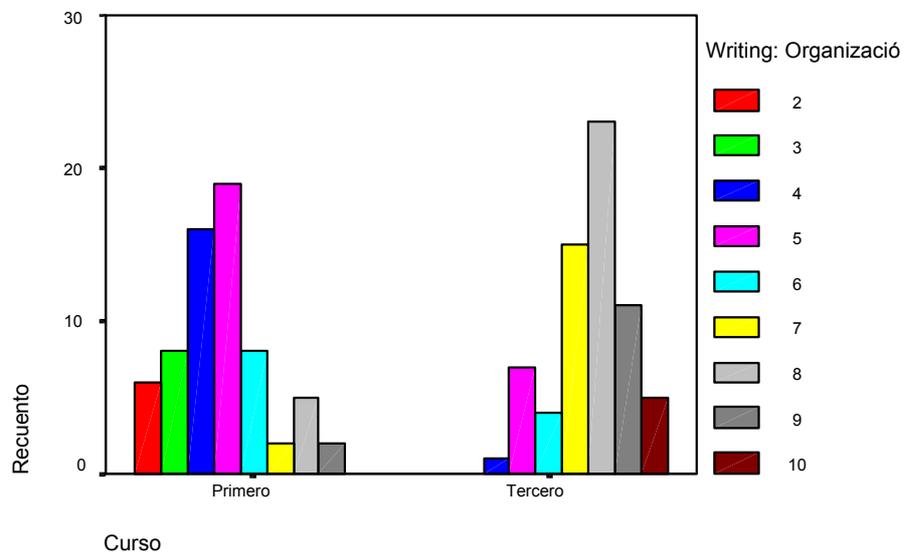
			Writing: Contenido - B										Total	
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
Curso	Primero	Recuento	2	10	2	4	10	14	5	10	5	4		66
		% de Curso	3,0%	15,2%	3,0%	6,1%	15,2%	21,2%	7,6%	15,2%	7,6%	6,1%		100,0%
		% de Writing Contenido - B	100,0%	100,0%	100,0%	80,0%	100,0%	100,0%	62,5%	52,6%	17,9%	16,7%		50,0%
Curso	Tercero	Recuento				1			3	9	23	20	10	66
		% de Curso				1,5%			4,5%	13,6%	34,8%	30,3%	15,2%	100,0%
		% de Writing Contenido - B				20,0%			37,5%	47,4%	82,1%	83,3%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	2	10	2	5	10	14	8	19	28	24	10	132
		% de Curso	1,5%	7,6%	1,5%	3,8%	7,6%	10,6%	6,1%	14,4%	21,2%	18,2%	7,6%	100,0%
		% de Writing Contenido - B	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Organización y Cohesión A

Tabla de contingencia Curso * Writing: Organización y Cohesión - A

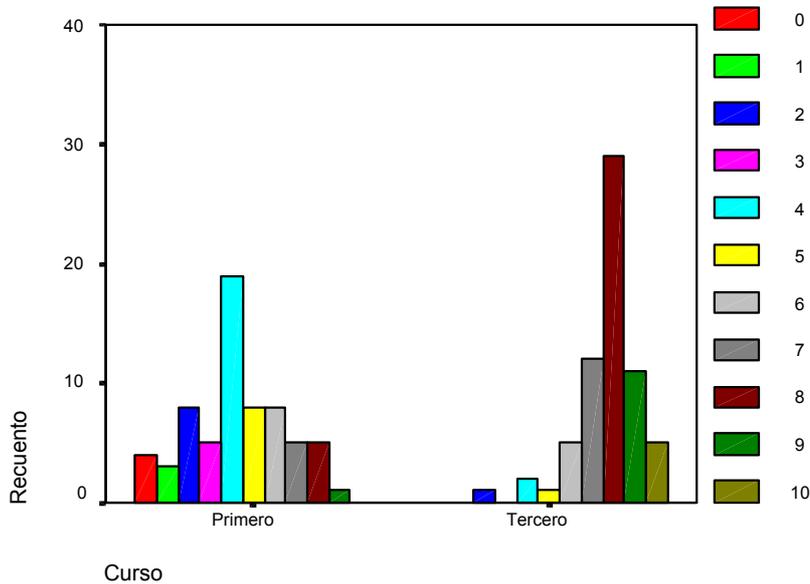
			Writing: Organización y Cohesión - A								Total	
			2	3	4	5	6	7	8	9		10
Curso	Primero	Recuento	6	8	16	19	8	2	5	2		66
		% de Curso	9,1%	12,1%	24,2%	28,8%	12,1%	3,0%	7,6%	3,0%		100,0%
		% de Writing: Organización y Cohesión - A	100,0%	100,0%	94,1%	73,1%	66,7%	11,8%	17,9%	15,4%		50,0%
	Tercero	Recuento			1	7	4	15	23	11	5	66
		% de Curso			1,5%	10,6%	6,1%	22,7%	34,8%	16,7%	7,6%	100,0%
		% de Writing: Organización y Cohesión - A			5,9%	26,9%	33,3%	88,2%	82,1%	84,6%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	6	8	17	26	12	17	28	13	5	132
		% de Curso	4,5%	6,1%	12,9%	19,7%	9,1%	12,9%	21,2%	9,8%	3,8%	100,0%
		% de Writing: Organización y Cohesión - A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Organización y Cohesión B

Tabla de contingencia Curso * Writing: Organización y Cohesión - B

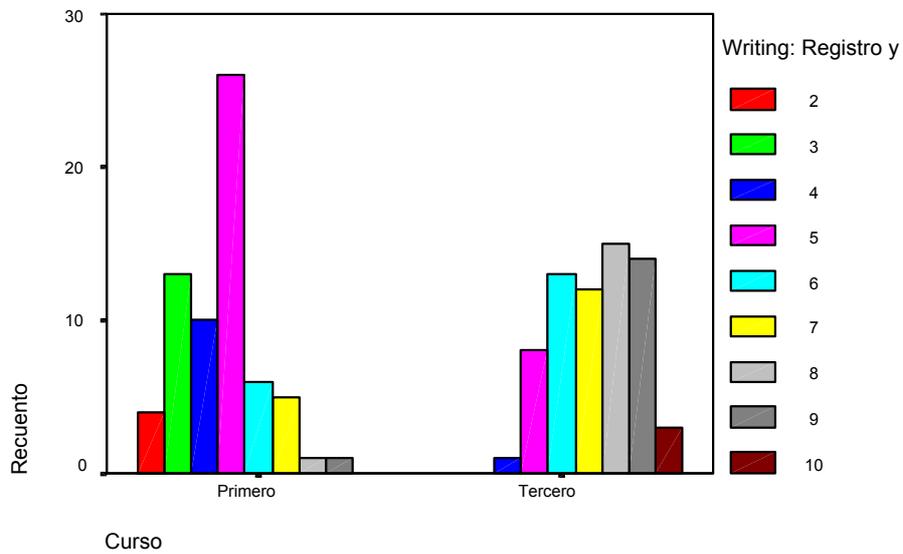
		Writing: Organización y Cohesión - B											Total
Curso		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Primero	Recuento	4	3	8	5	19	8	8	5	5	1		66
	% de Curso	6,1%	4,5%	12,1%	7,6%	28,8%	12,1%	12,1%	7,6%	7,6%	1,5%		100,0%
	% de Writing: Organización y Cohesión - B	100,0%	100,0%	88,9%	100,0%	90,5%	88,9%	61,5%	29,4%	14,7%	8,3%		50,0%
Tercero	Recuento			1		2	1	5	12	29	11	5	66
	% de Curso			1,5%		3,0%	1,5%	7,6%	18,2%	43,9%	16,7%	7,6%	100,0%
	% de Writing: Organización y Cohesión - B			11,1%		9,5%	11,1%	38,5%	70,6%	85,3%	91,7%	100,0%	50,0%
Total	Recuento	4	3	9	5	21	9	13	17	34	12	5	132
	% de Curso	3,0%	2,3%	6,8%	3,8%	15,9%	6,8%	9,8%	12,9%	25,8%	9,1%	3,8%	100,0%
	% de Writing: Organización y Cohesión - B	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Registro y Formato A

Tabla de contingencia Curso * Writing: Registro y Formato - A

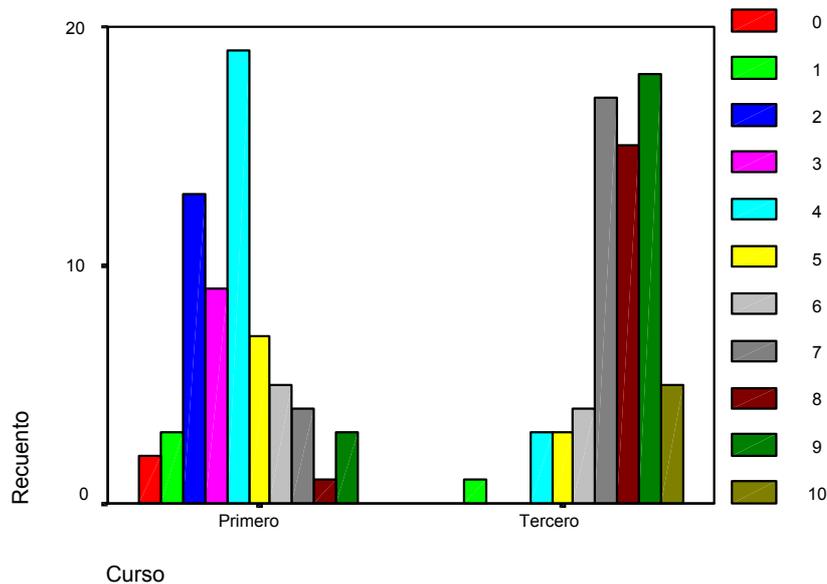
		Writing: Registro y Formato - A									Total	
		2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Curso	Primero	Recuento	4	13	10	26	6	5	1	1	66	
		% de Curso	6,1%	19,7%	15,2%	39,4%	9,1%	7,6%	1,5%	1,5%	100,0%	
		% de Writing: Registro y Formato - A	100,0%	100,0%	90,9%	76,5%	31,6%	29,4%	6,3%	6,7%	50,0%	
Tercero		Recuento			1	8	13	12	15	14	3	66
		% de Curso			1,5%	12,1%	19,7%	18,2%	22,7%	21,2%	4,5%	100,0%
		% de Writing: Registro y Formato - A			9,1%	23,5%	68,4%	70,6%	93,8%	93,3%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	4	13	11	34	19	17	16	15	3	132
		% de Curso	3,0%	9,8%	8,3%	25,8%	14,4%	12,9%	12,1%	11,4%	2,3%	100,0%
		% de Writing: Registro y Formato - A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Registro y Formato B

Tabla de contingencia Curso * Writing: Registro y Formato - B

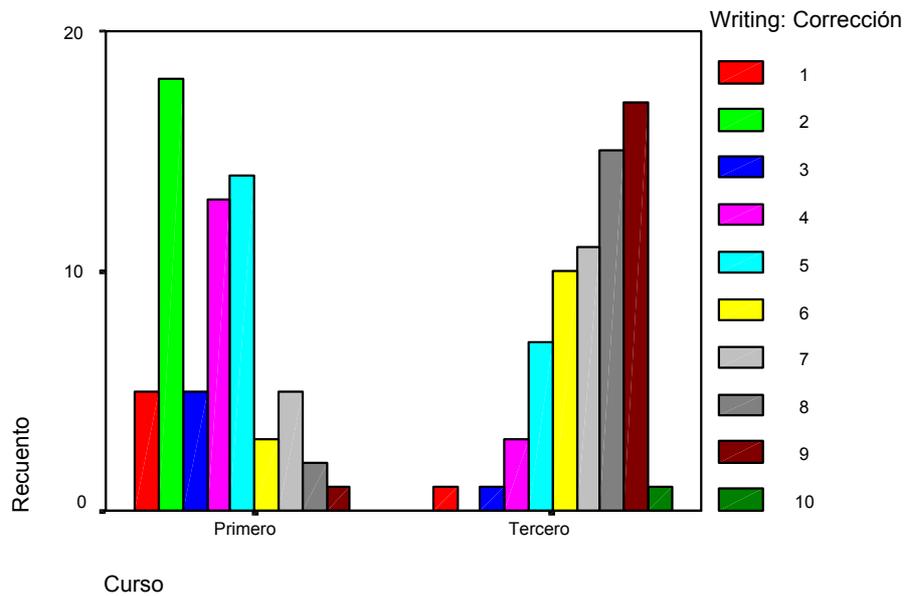
			Writing: Registro y Formato - B											Total
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	2	3	13	9	19	7	5	4	1	3		66
		% de Curso	3,0%	4,5%	19,7%	13,6%	28,8%	10,6%	7,6%	6,1%	1,5%	4,5%		100,0%
		% de Writing: Registro y Formato - B	100,0%	75,0%	100,0%	100,0%	86,4%	70,0%	55,6%	19,0%	6,3%	14,3%		50,0%
	Tercero	Recuento		1			3	3	4	17	15	18	5	66
		% de Curso		1,5%			4,5%	4,5%	6,1%	25,8%	22,7%	27,3%	7,6%	100,0%
		% de Writing: Registro y Formato - B		25,0%			13,6%	30,0%	44,4%	81,0%	93,8%	85,7%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	2	4	13	9	22	10	9	21	16	21	5	132
		% de Curso	1,5%	3,0%	9,8%	6,8%	16,7%	7,6%	6,8%	15,9%	12,1%	15,9%	3,8%	100,0%
		% de Writing: Registro y Formato - B	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Corrección lingüística A

Tabla de contingencia Curso * Writing: Corrección Lingüística - A

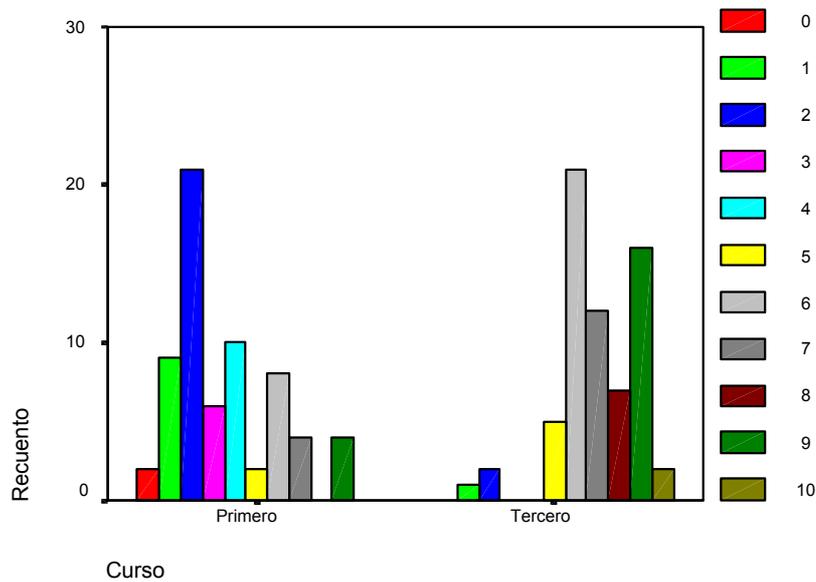
			Writing: Corrección Lingüística - A										Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	5	18	5	13	14	3	5	2	1		66
		% de Curso	7,6%	27,3%	7,6%	19,7%	21,2%	4,5%	7,6%	3,0%	1,5%		100,0%
			% de Writing: Corrección Lingüística - A										50,0%
Curso	Tercero	Recuento	1		1	3	7	10	11	15	17	1	66
		% de Curso	1,5%		1,5%	4,5%	10,6%	15,2%	16,7%	22,7%	25,8%	1,5%	100,0%
			% de Writing: Corrección Lingüística - A										50,0%
Total		Recuento	6	18	6	16	21	13	16	17	18	1	132
			% de Curso										100,0%
			% de Writing: Corrección Lingüística - A										100,0%



Corrección lingüística B

Tabla de contingencia Curso * Writing: Corrección Lingüística - B

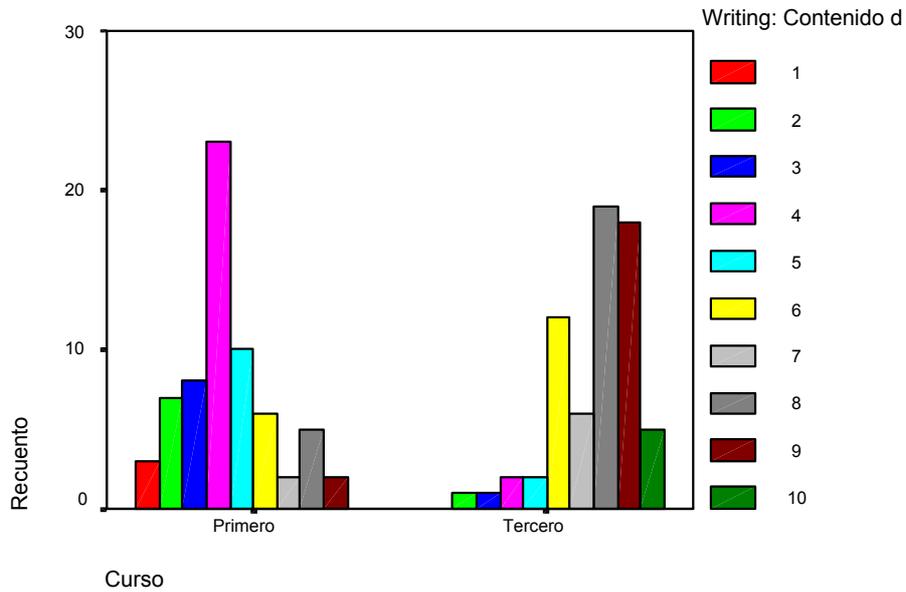
			Writing: Corrección Lingüística - B											Total
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	2	9	21	6	10	2	8	4		4		66
		% de Curso	3,0%	13,6%	31,8%	9,1%	15,2%	3,0%	12,1%	6,1%		6,1%		100,0%
		% de Writing: Corrección Lingüística - B	100,0%	90,0%	91,3%	100,0%	100,0%	28,6%	27,6%	25,0%		20,0%		50,0%
Curso	Tercero	Recuento		1	2			5	21	12	7	16	2	66
		% de Curso		1,5%	3,0%			7,6%	31,8%	18,2%	10,6%	24,2%	3,0%	100,0%
		% de Writing: Corrección Lingüística - B		10,0%	8,7%			71,4%	72,4%	75,0%	100,0%	80,0%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	2	10	23	6	10	7	29	16	7	20	2	132
		% de Curso	1,5%	7,6%	17,4%	4,5%	7,6%	5,3%	22,0%	12,1%	5,3%	15,2%	1,5%	100,0%
		% de Writing: Corrección Lingüística - B	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Contenido de la información A

Tabla de contingencia Curso * Writing: Contenido de la Información - A

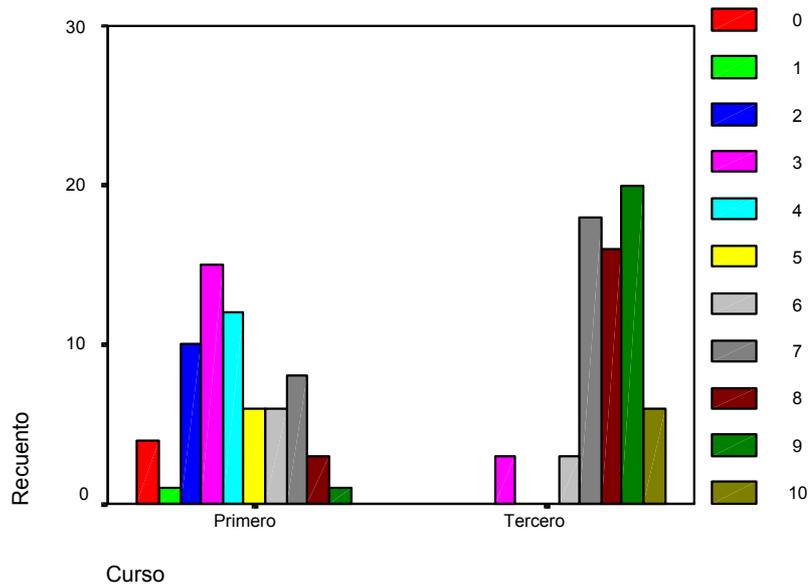
			Writing: Contenido de la Información - A										Total
Curso			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	3	7	8	23	10	6	2	5	2		66
		% de Curso	4,5%	10,6%	12,1%	34,8%	15,2%	9,1%	3,0%	7,6%	3,0%		100,0%
		% de Writing: Contenido de la Información - A	100,0%	87,5%	88,9%	92,0%	83,3%	33,3%	25,0%	20,8%	10,0%		50,0%
Curso	Tercero	Recuento		1	1	2	2	12	6	19	18	5	66
		% de Curso		1,5%	1,5%	3,0%	3,0%	18,2%	9,1%	28,8%	27,3%	7,6%	100,0%
		% de Writing: Contenido de la Información - A		12,5%	11,1%	8,0%	16,7%	66,7%	75,0%	79,2%	90,0%	100,0%	50,0%
Total		Recuento	3	8	9	25	12	18	8	24	20	5	132
		% de Curso	2,3%	6,1%	6,8%	18,9%	9,1%	13,6%	6,1%	18,2%	15,2%	3,8%	100,0%
		% de Writing: Contenido de la Información - A	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Contenido de la información B

Tabla de contingencia Curso * Writing: Contenido de la Información - B

		Writing: Contenido de la Información - B										Total	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10
Curso	Primero	Recuento	4	1	10	15	12	6	6	8	3	1	66
	% de Curso		6,1%	1,5%	15,2%	22,7%	18,2%	9,1%	9,1%	12,1%	4,5%	1,5%	100,0%
		% de Writing: Contenido de la Información - B	100,0%	100,0%	100,0%	83,3%	100,0%	100,0%	66,7%	30,8%	15,8%	4,8%	50,0%
Tercero	Recuento				3			3	18	16	20	6	66
	% de Curso				4,5%			4,5%	27,3%	24,2%	30,3%	9,1%	100,0%
		% de Writing: Contenido de la Información - B			16,7%			33,3%	69,2%	84,2%	95,2%	100,0%	50,0%
Total	Recuento		4	1	10	18	12	6	9	26	19	21	132
	% de Curso		3,0%	,8%	7,6%	13,6%	9,1%	4,5%	6,8%	19,7%	14,4%	15,9%	100,0%
	% de Writing: Contenido de la Información - B		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



USE OF ENGLISH

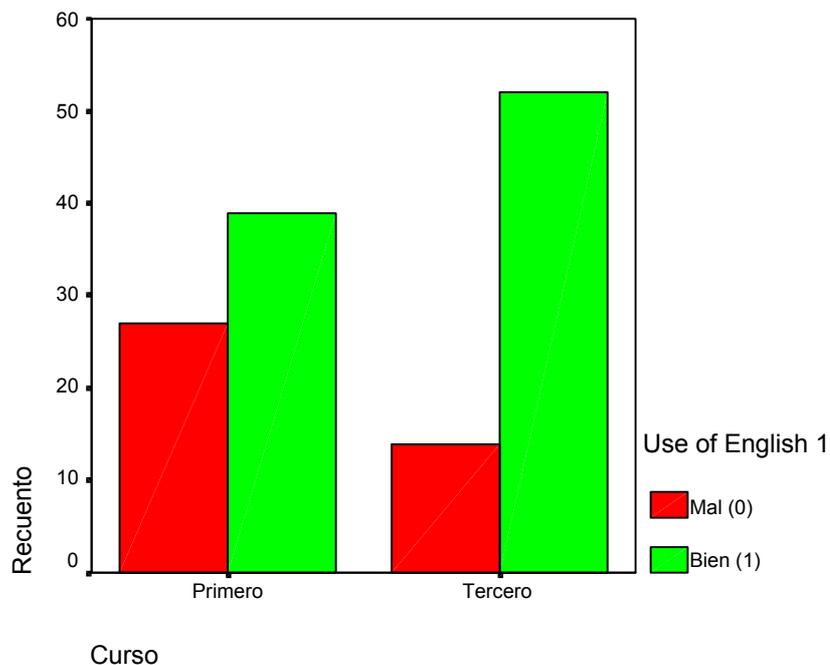
Bloque 1: Vocabulario. Reconocer la palabra apropiada según su significado (ítems 1 a 15)

Use of English 1

En primero el 59,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 1

			Use of English 1		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Use of English 1	65,9%	42,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Use of English 1	34,1%	57,1%	50,0%
Total	Recuento	41	91	132	
	% de Curso	31,1%	68,9%	100,0%	
	% de Use of English 1	100,0%	100,0%	100,0%	

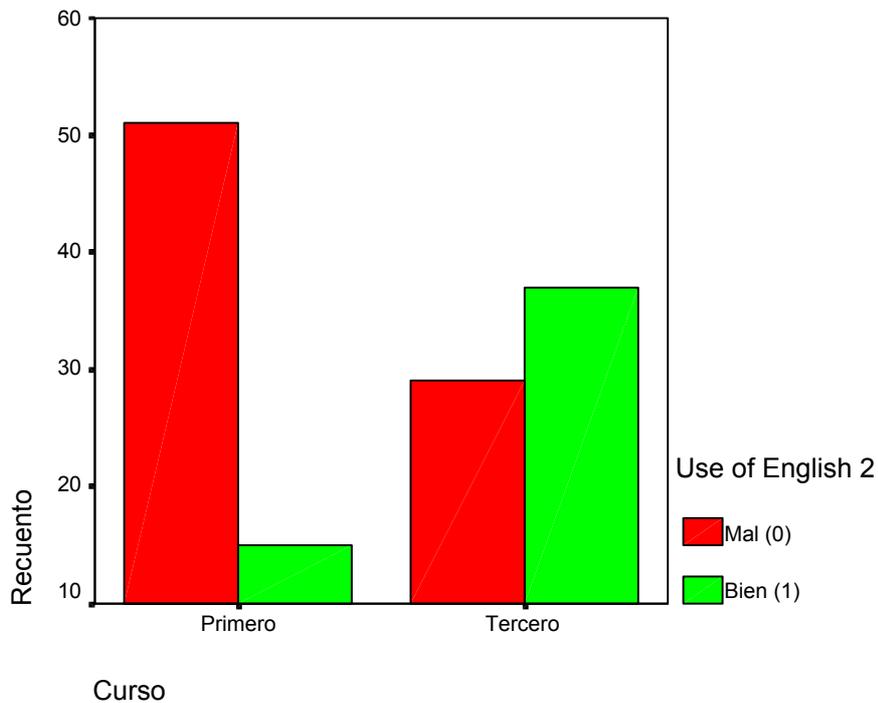


Use of English 2

En primero el 22,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 56,1%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 2

			Use of English 2		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	51	15	66
		% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%
		% de Use of English 2	63,8%	28,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	29	37	66
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Use of English 2	36,3%	71,2%	50,0%
Total	Recuento	80	52	132	
	% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%	
	% de Use of English 2	100,0%	100,0%	100,0%	

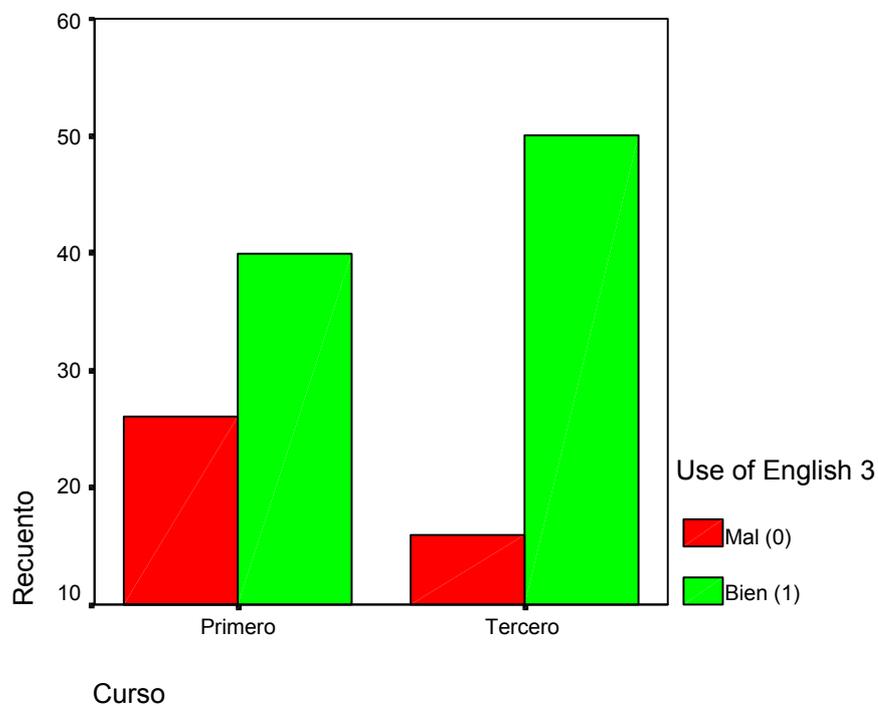


Use of English 3

En primero el 60,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 3

			Use of English 3		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	26	40	66
		% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Use of English 3	61,9%	44,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Use of English 3	38,1%	55,6%	50,0%
Total	Recuento	42	90	132	
	% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%	
	% de Use of English 3	100,0%	100,0%	100,0%	

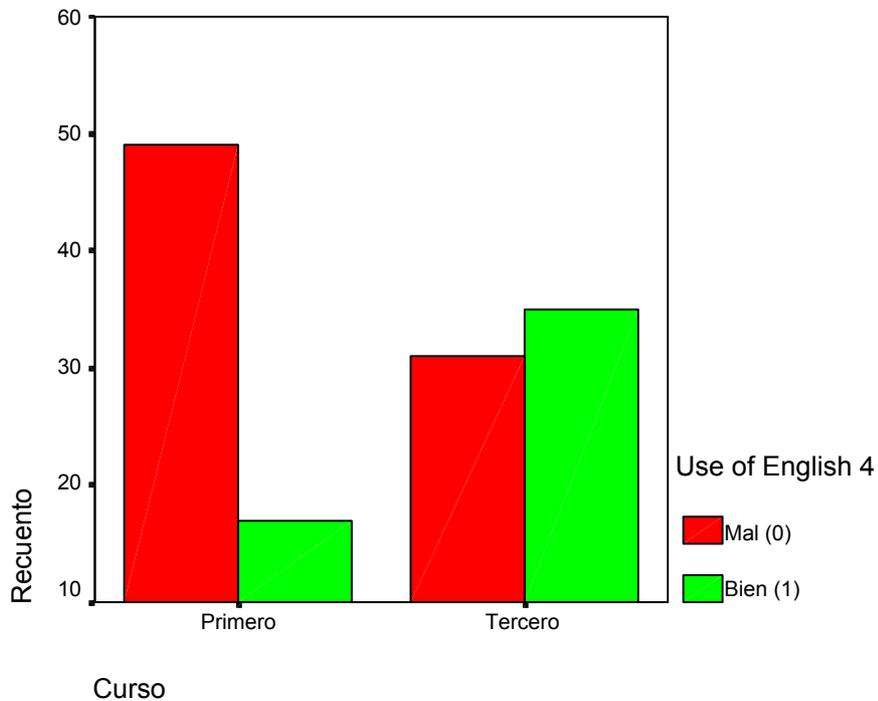


Use of English 4

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 53,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 4

			Use of English 4		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Use of English 4	61,3%	32,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	31	35	66
		% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%
		% de Use of English 4	38,8%	67,3%	50,0%
Total	Recuento	80	52	132	
	% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%	
	% de Use of English 4	100,0%	100,0%	100,0%	

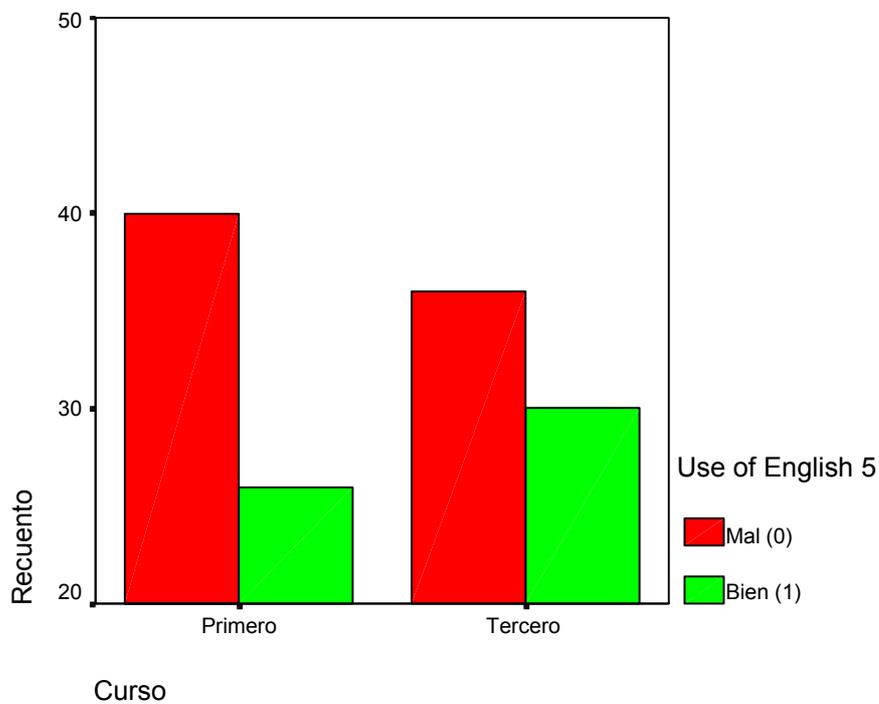


Use of English 5

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 45,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 5

			Use of English 5		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 5	52,6%	46,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	36	30	66
		% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%
		% de Use of English 5	47,4%	53,6%	50,0%
Total	Recuento	76	56	132	
	% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%	
	% de Use of English 5	100,0%	100,0%	100,0%	

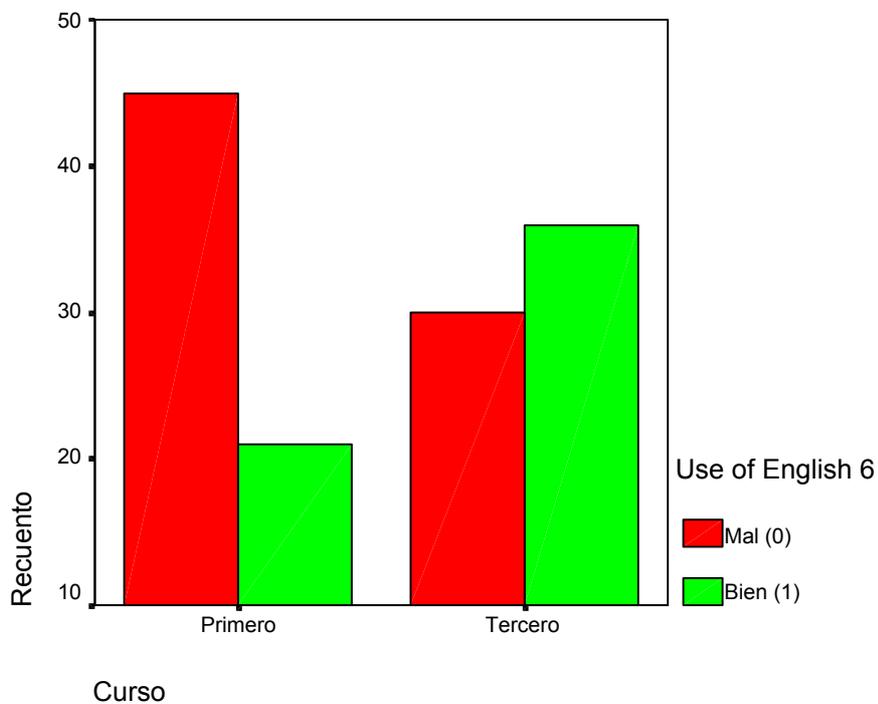


Use of English 6

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 6

			Use of English 6		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Use of English 6	60,0%	36,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 6	40,0%	63,2%	50,0%
Total	Recuento	75	57	132	
	% de Curso	56,8%	43,2%	100,0%	
	% de Use of English 6	100,0%	100,0%	100,0%	

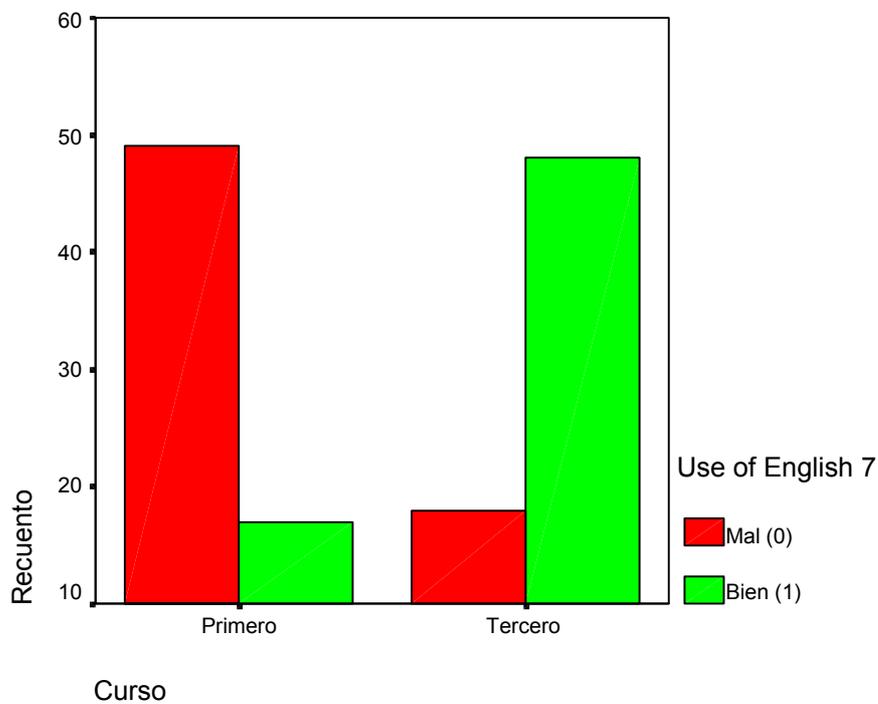


Use of English 7

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 72,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 7

			Use of English 7		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Use of English 7	73,1%	26,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	18	48	66
		% de Curso	27,3%	72,7%	100,0%
		% de Use of English 7	26,9%	73,8%	50,0%
Total	Recuento	67	65	132	
	% de Curso	50,8%	49,2%	100,0%	
	% de Use of English 7	100,0%	100,0%	100,0%	

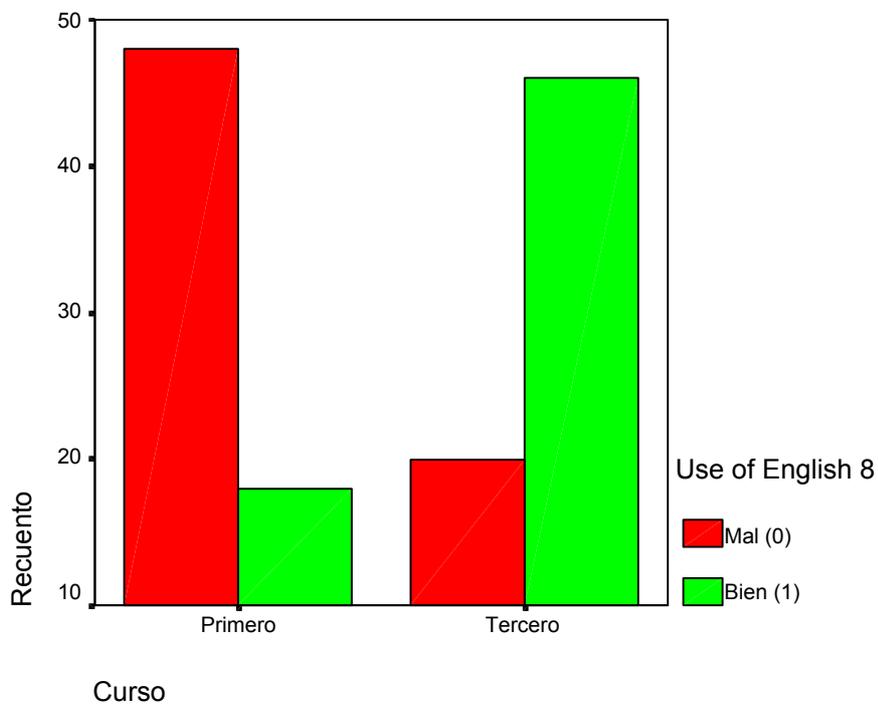


Use of English 8

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 8

			Use of English 8		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Use of English 8	70,6%	28,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Use of English 8	29,4%	71,9%	50,0%
Total	Recuento	68	64	132	
	% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%	
	% de Use of English 8	100,0%	100,0%	100,0%	

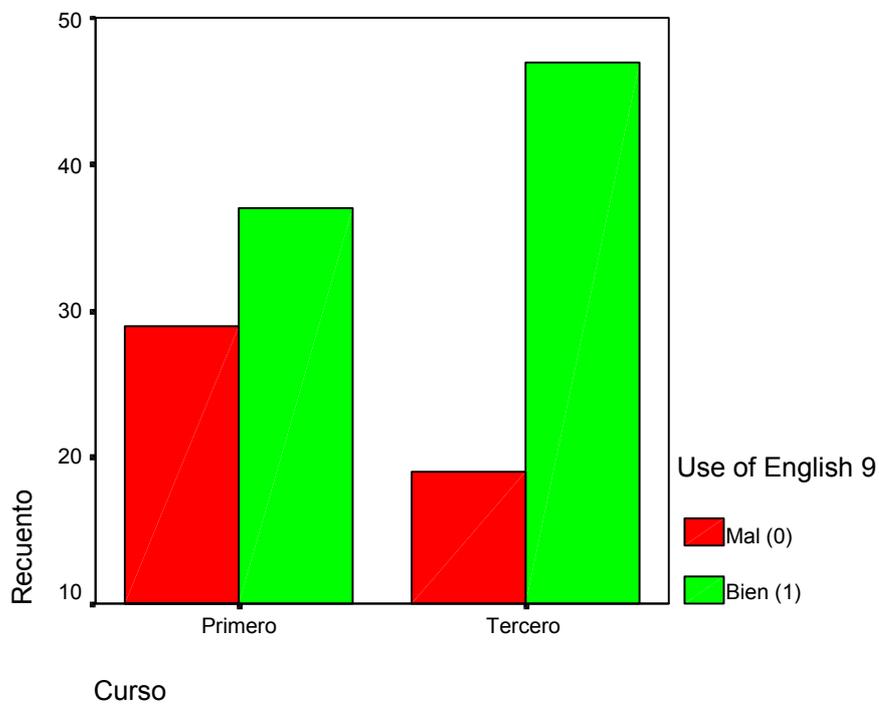


Use of English 9

En primero el 56,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 71,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 9

			Use of English 9		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	29	37	66
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Use of English 9	60,4%	44,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	19	47	66
		% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%
		% de Use of English 9	39,6%	56,0%	50,0%
Total	Recuento	48	84	132	
	% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%	
	% de Use of English 9	100,0%	100,0%	100,0%	

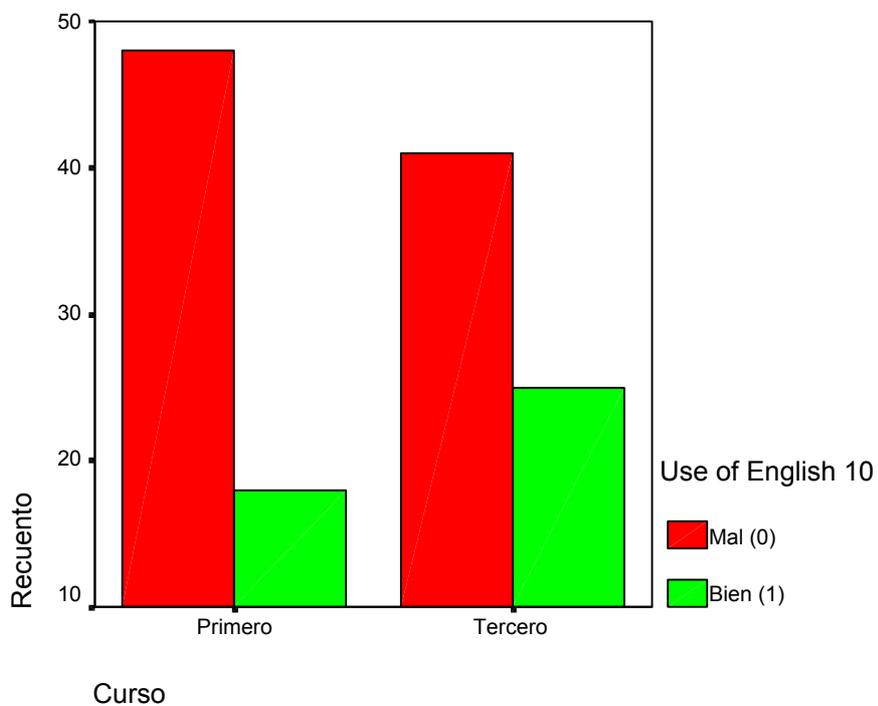


Use of English 10

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 37,9%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 10

			Use of English 10		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Use of English 10	53,9%	41,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	41	25	66
		% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%
		% de Use of English 10	46,1%	58,1%	50,0%
Total	Recuento	89	43	132	
	% de Curso	67,4%	32,6%	100,0%	
	% de Use of English 10	100,0%	100,0%	100,0%	

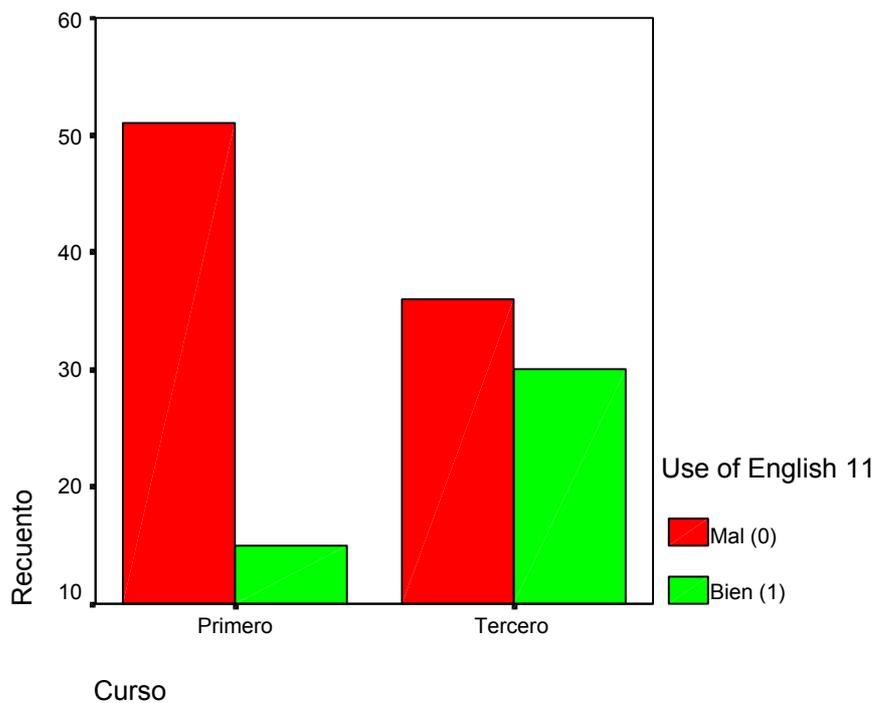


Use of English 11

En primero el 33,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 45,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 11

			Use of English 11		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	51	15	66
		% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%
		% de Use of English 11	58,6%	33,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	36	30	66
		% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%
		% de Use of English 11	41,4%	66,7%	50,0%
Total	Recuento	87	45	132	
	% de Curso	65,9%	34,1%	100,0%	
	% de Use of English 11	100,0%	100,0%	100,0%	

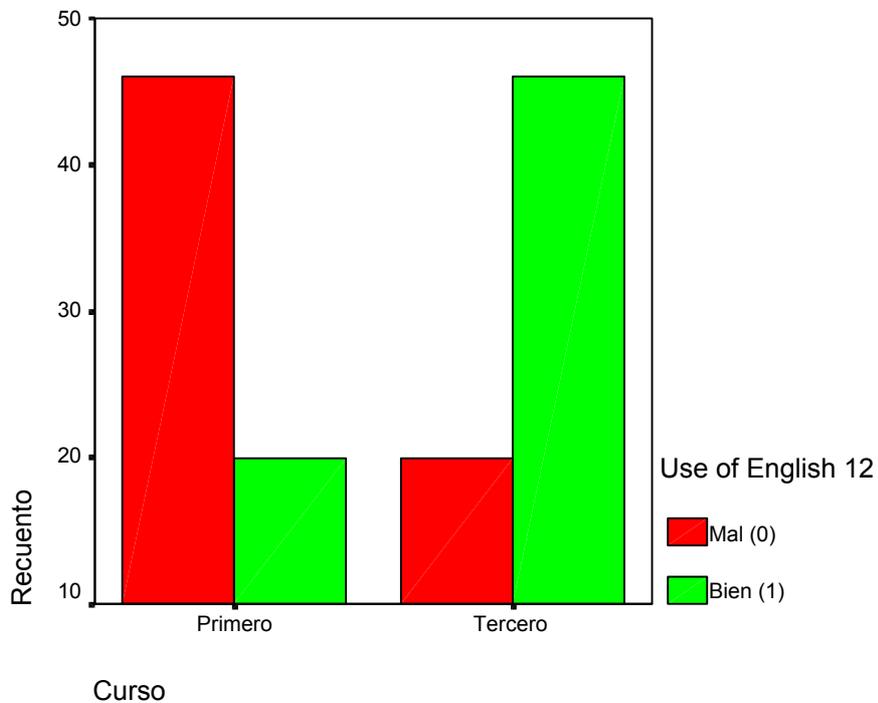


Use of English 12

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 12

			Use of English 12		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Use of English 12	69,7%	30,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Use of English 12	30,3%	69,7%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Use of English 12	100,0%	100,0%	100,0%	

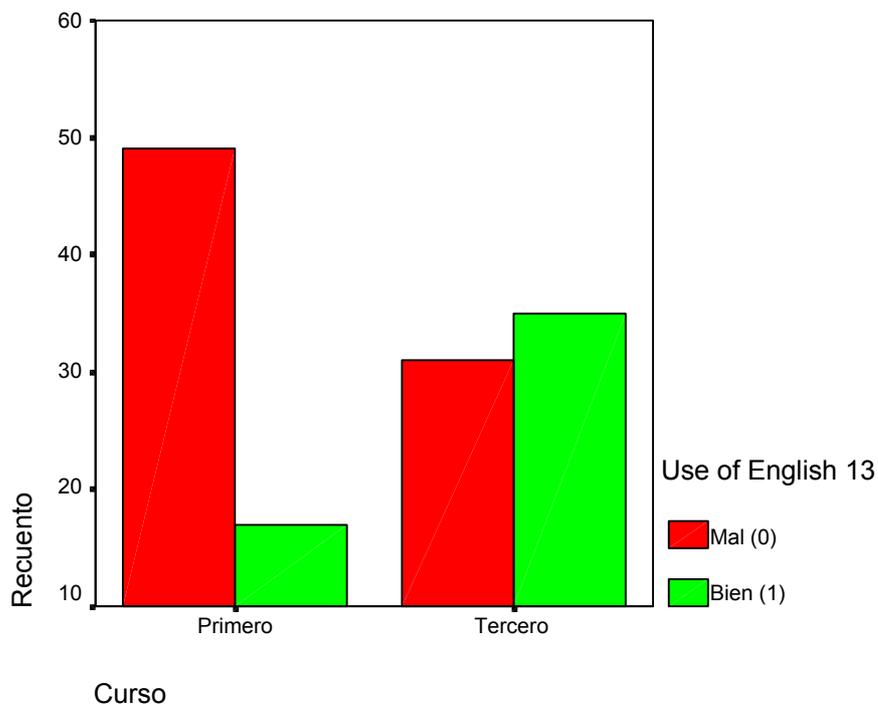


Use of English 13

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 53,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 13

			Use of English 13		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Use of English 13	61,3%	32,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	31	35	66
		% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%
		% de Use of English 13	38,8%	67,3%	50,0%
Total	Recuento	80	52	132	
	% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%	
	% de Use of English 13	100,0%	100,0%	100,0%	

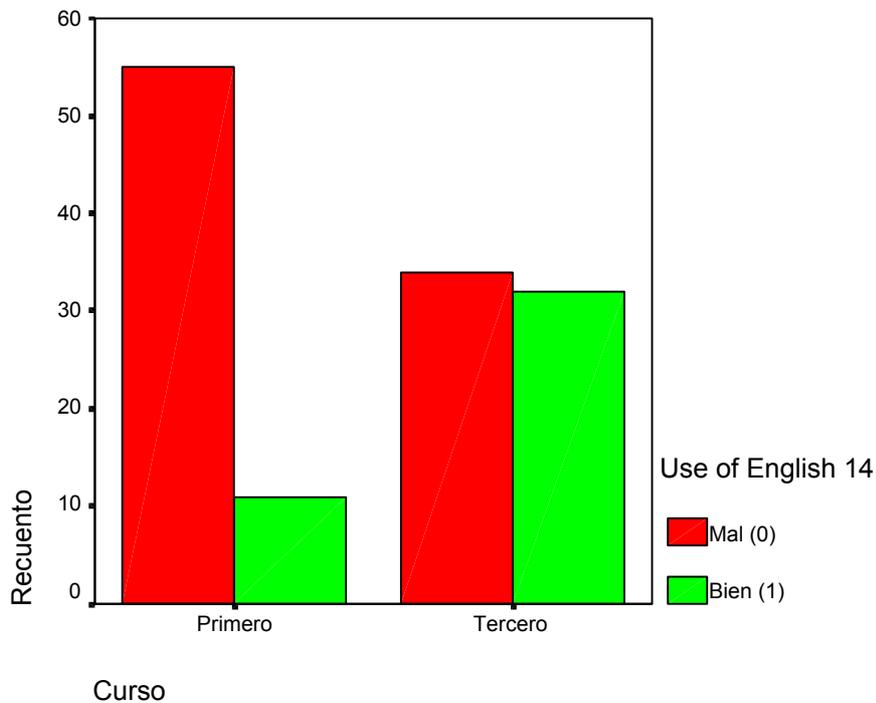


Use of English 14

En primero el 16,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 48,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 14

			Use of English 14		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	55	11	66
		% de Curso	83,3%	16,7%	100,0%
		% de Use of English 14	61,8%	25,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Use of English 14	38,2%	74,4%	50,0%
Total	Recuento	89	43	132	
	% de Curso	67,4%	32,6%	100,0%	
	% de Use of English 14	100,0%	100,0%	100,0%	

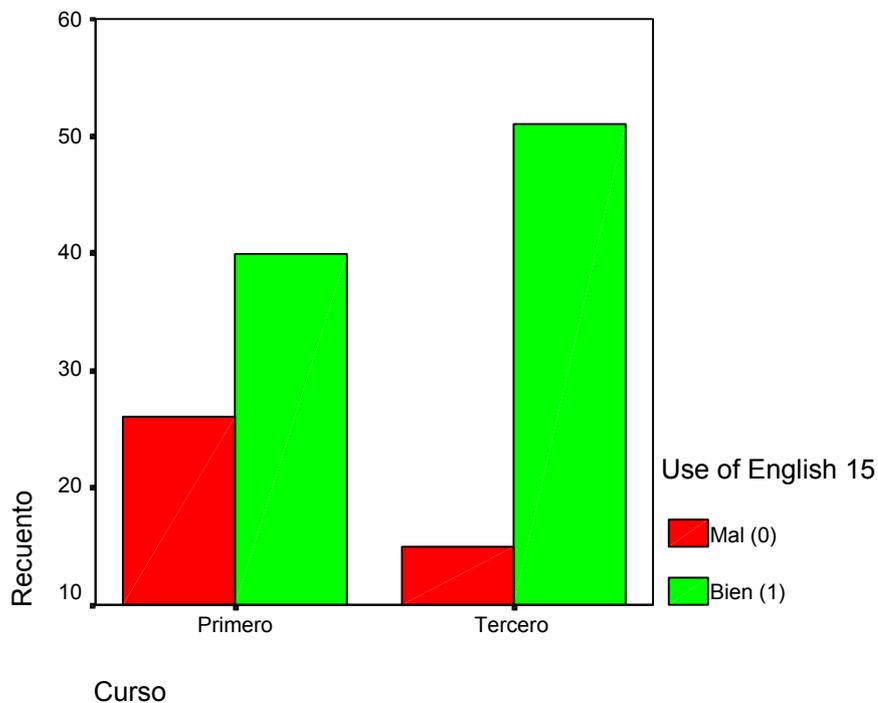


Use of English 15

En primero el 60,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 77,3%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 15

			Use of English 15		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	26	40	66
		% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Use of English 15	63,4%	44,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	15	51	66
		% de Curso	22,7%	77,3%	100,0%
		% de Use of English 15	36,6%	56,0%	50,0%
Total	Recuento	41	91	132	
	% de Curso	31,1%	68,9%	100,0%	
	% de Use of English 15	100,0%	100,0%	100,0%	



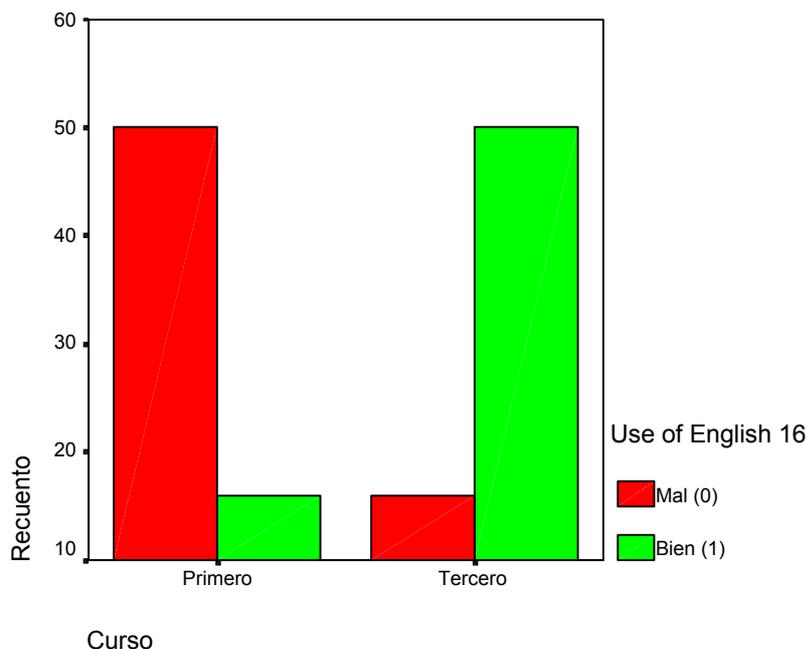
Bloque 2: Vocabulario y gramática. Escribir la palabra adecuada según el significado y la estructura gramatical (ítems 16 a 30)

Use of English 16

En primero el 24,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 16

		Use of English 16		Total	
		Mal (0)	Bien (1)		
Curso	Primero	Recuento	50	16	66
		% de Curso	75,8%	24,2%	100,0%
		% de Use of English 16	75,8%	24,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Use of English 16	24,2%	75,8%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Use of English 16	100,0%	100,0%	100,0%	

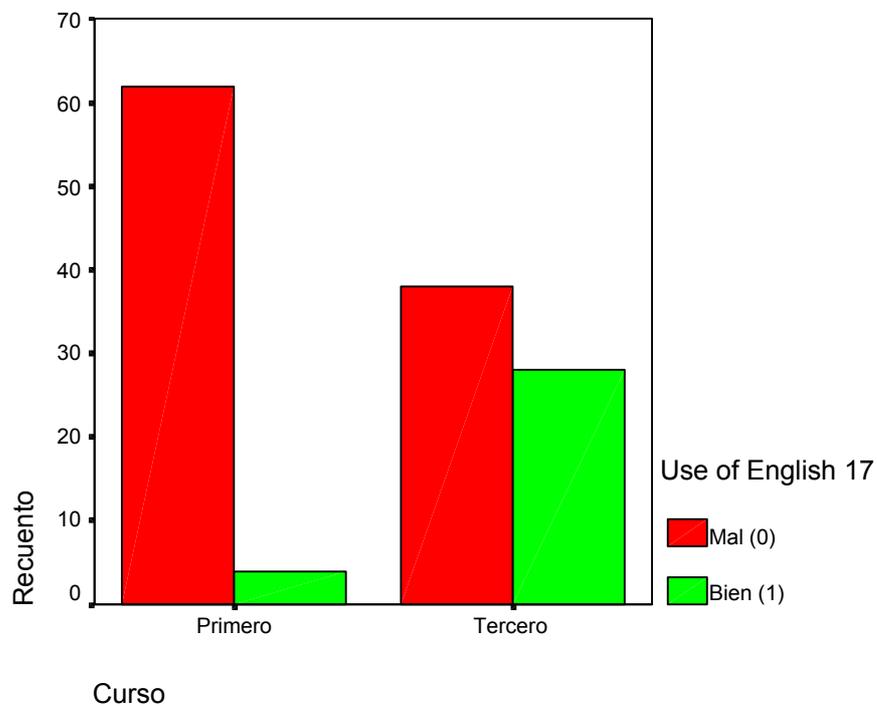


Use of English 17

En primero el 6,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 42,4%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 17

			Use of English 17		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	62	4	66
		% de Curso	93,9%	6,1%	100,0%
		% de Use of English 17	62,0%	12,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	38	28	66
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Use of English 17	38,0%	87,5%	50,0%
Total	Recuento	100	32	132	
	% de Curso	75,8%	24,2%	100,0%	
	% de Use of English 17	100,0%	100,0%	100,0%	

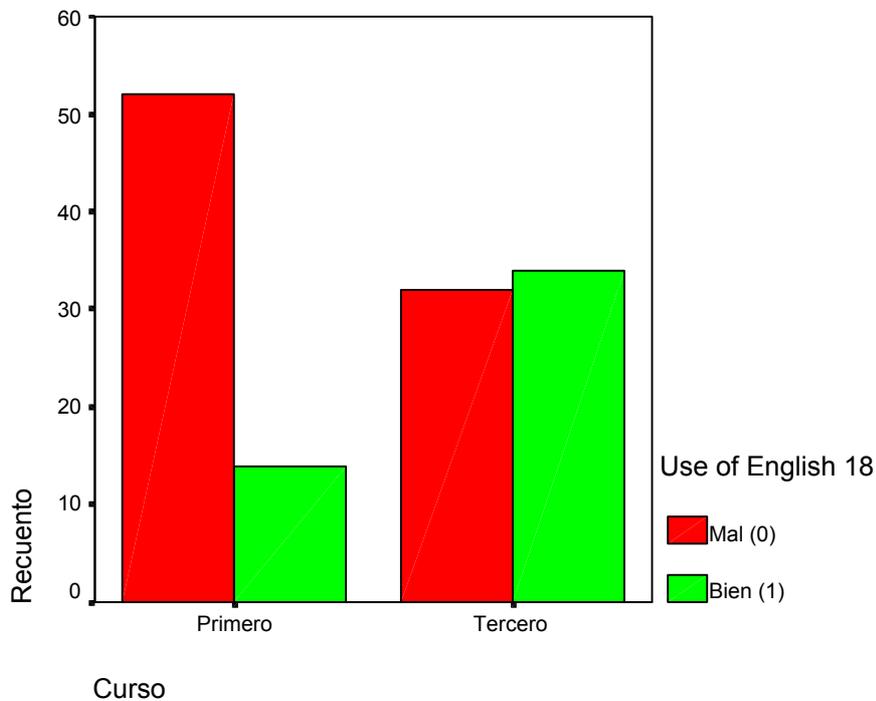


Use of English 18

En primero el 21,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 51,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 18

			Use of English 18		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	52	14	66
		% de Curso	78,8%	21,2%	100,0%
		% de Use of English 18	61,9%	29,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	32	34	66
		% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Use of English 18	38,1%	70,8%	50,0%
Total	Recuento	84	48	132	
	% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%	
	% de Use of English 18	100,0%	100,0%	100,0%	

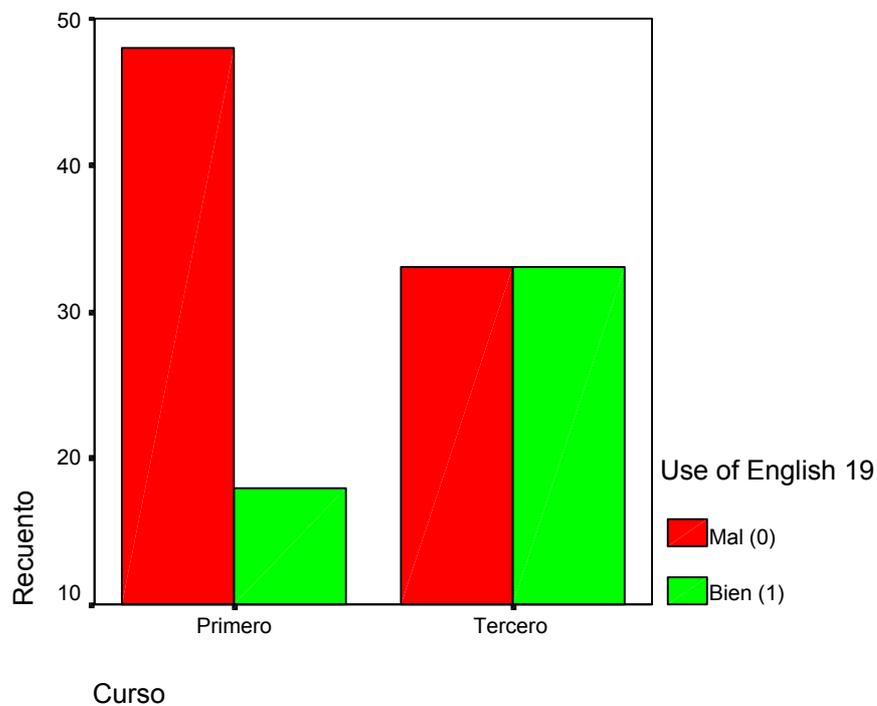


Use of English 19

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 50,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 19

			Use of English 19		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Use of English 19	59,3%	35,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	33	33	66
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% de Use of English 19	40,7%	64,7%	50,0%
Total	Recuento	81	51	132	
	% de Curso	61,4%	38,6%	100,0%	
	% de Use of English 19	100,0%	100,0%	100,0%	

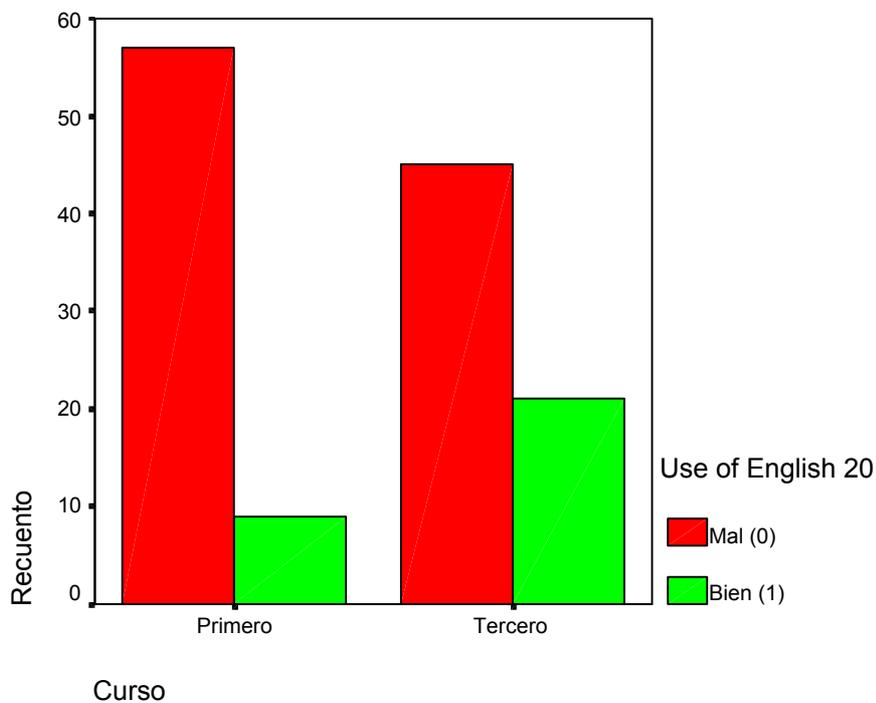


Use of English 20

En primero el 13,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 31,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 20

			Use of English 20		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	57	9	66
		% de Curso	86,4%	13,6%	100,0%
		% de Use of English 20	55,9%	30,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Use of English 20	44,1%	70,0%	50,0%
Total	Recuento	102	30	132	
	% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%	
	% de Use of English 20	100,0%	100,0%	100,0%	

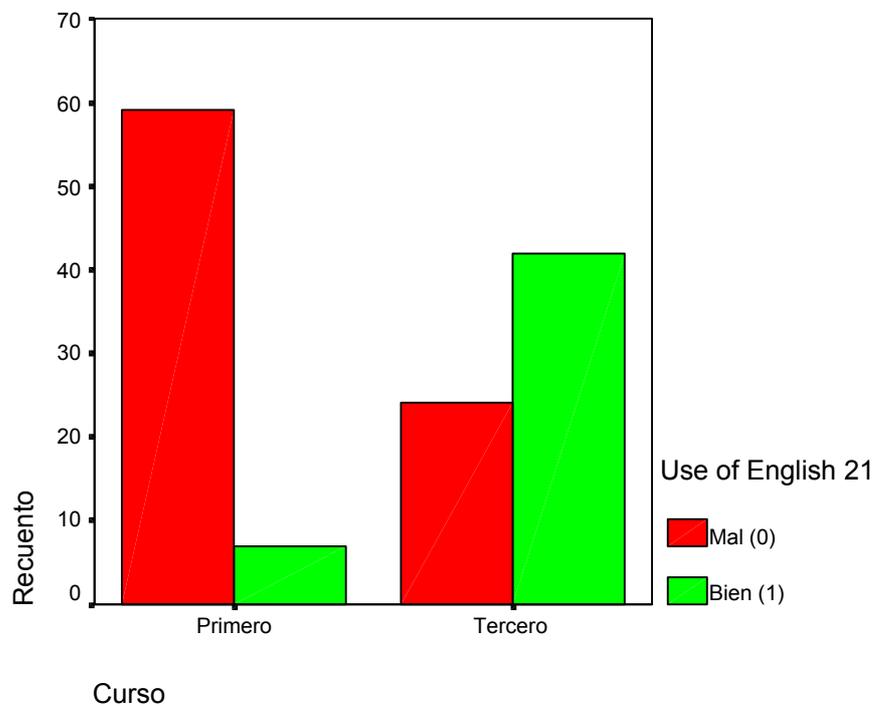


Use of English 21

En primero el 10,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 21

			Use of English 21		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	59	7	66
		% de Curso	89,4%	10,6%	100,0%
		% de Use of English 21	71,1%	14,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Use of English 21	28,9%	85,7%	50,0%
Total	Recuento	83	49	132	
	% de Curso	62,9%	37,1%	100,0%	
	% de Use of English 21	100,0%	100,0%	100,0%	

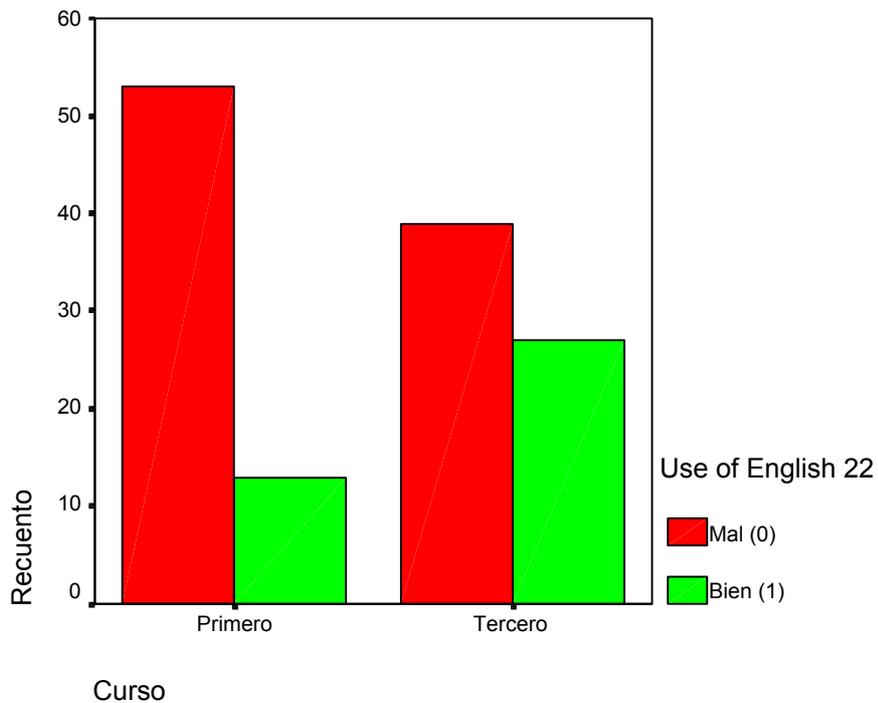


Use of English 22

En primero el 19,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 40,9%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 22

			Use of English 22		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	53	13	66
		% de Curso	80,3%	19,7%	100,0%
		% de Use of English 22	57,6%	32,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	39	27	66
		% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%
		% de Use of English 22	42,4%	67,5%	50,0%
Total	Recuento	92	40	132	
	% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%	
	% de Use of English 22	100,0%	100,0%	100,0%	

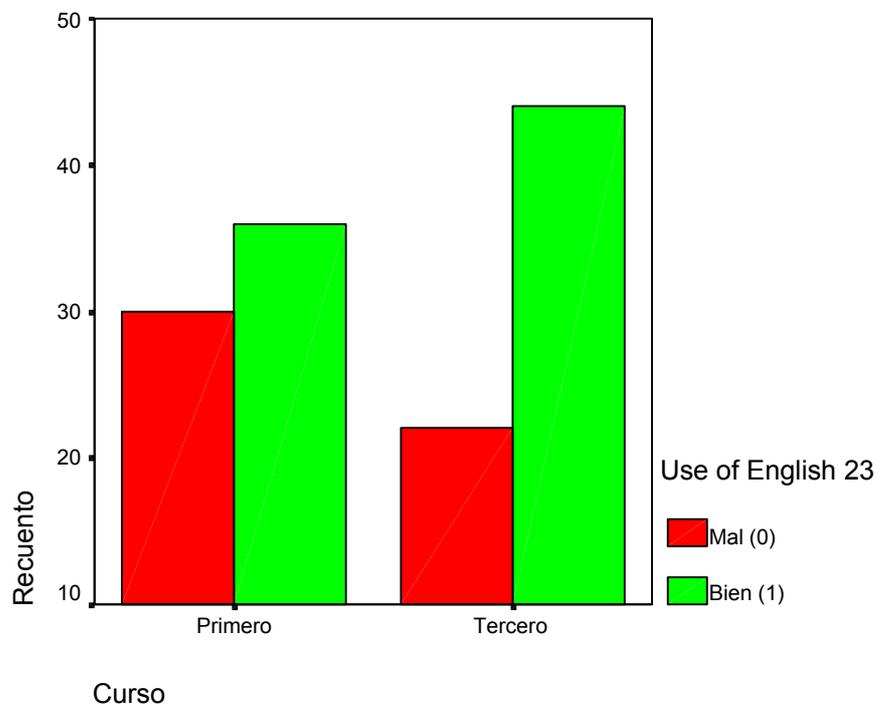


Use of English 23

En primero el 54,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 66,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 23

			Use of English 23		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 23	57,7%	45,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Use of English 23	42,3%	55,0%	50,0%
Total	Recuento	52	80	132	
	% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%	
	% de Use of English 23	100,0%	100,0%	100,0%	

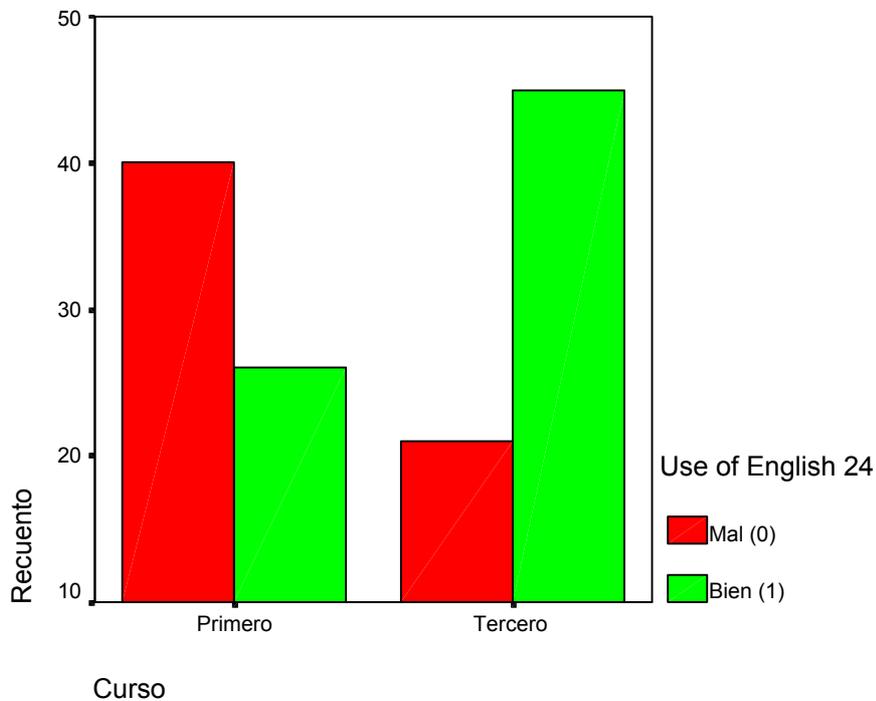


Use of English 24

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 24

			Use of English 24		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 24	65,6%	36,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Use of English 24	34,4%	63,4%	50,0%
Total	Recuento	61	71	132	
	% de Curso	46,2%	53,8%	100,0%	
	% de Use of English 24	100,0%	100,0%	100,0%	

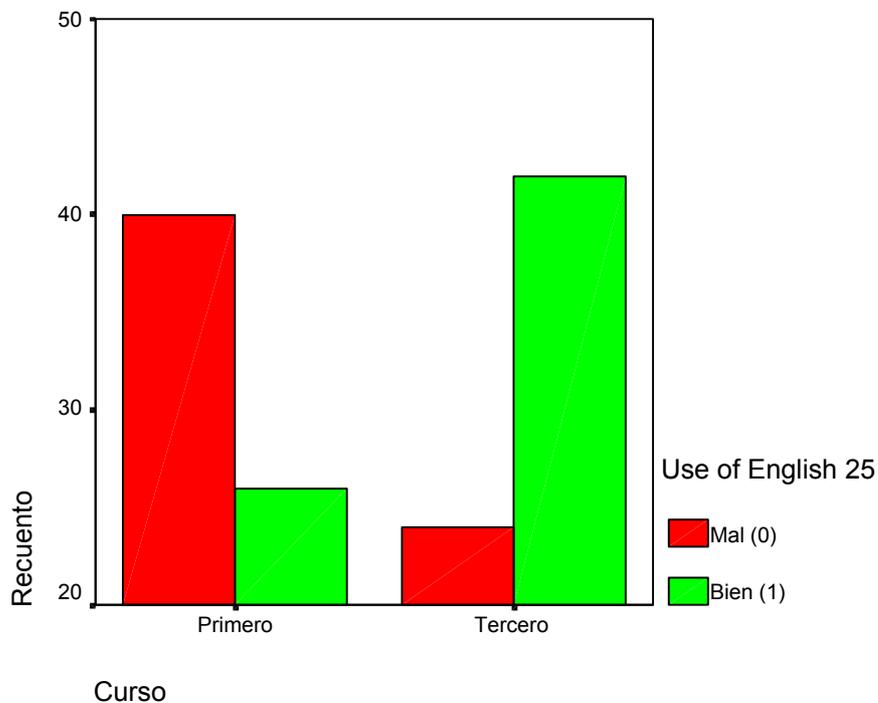


Use of English 25

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 25

			Use of English 25		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 25	62,5%	38,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Use of English 25	37,5%	61,8%	50,0%
Total	Recuento	64	68	132	
	% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%	
	% de Use of English 25	100,0%	100,0%	100,0%	

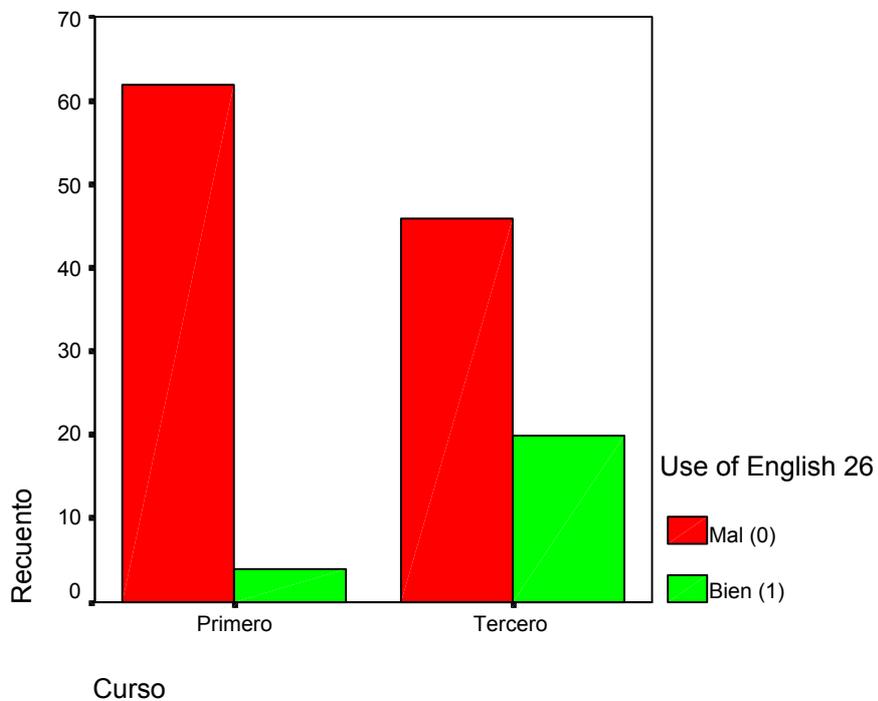


Use of English 26

En primero el 6,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 30,3%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 26

			Use of English 26		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	62	4	66
		% de Curso	93,9%	6,1%	100,0%
		% de Use of English 26	57,4%	16,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Use of English 26	42,6%	83,3%	50,0%
Total	Recuento	108	24	132	
	% de Curso	81,8%	18,2%	100,0%	
	% de Use of English 26	100,0%	100,0%	100,0%	

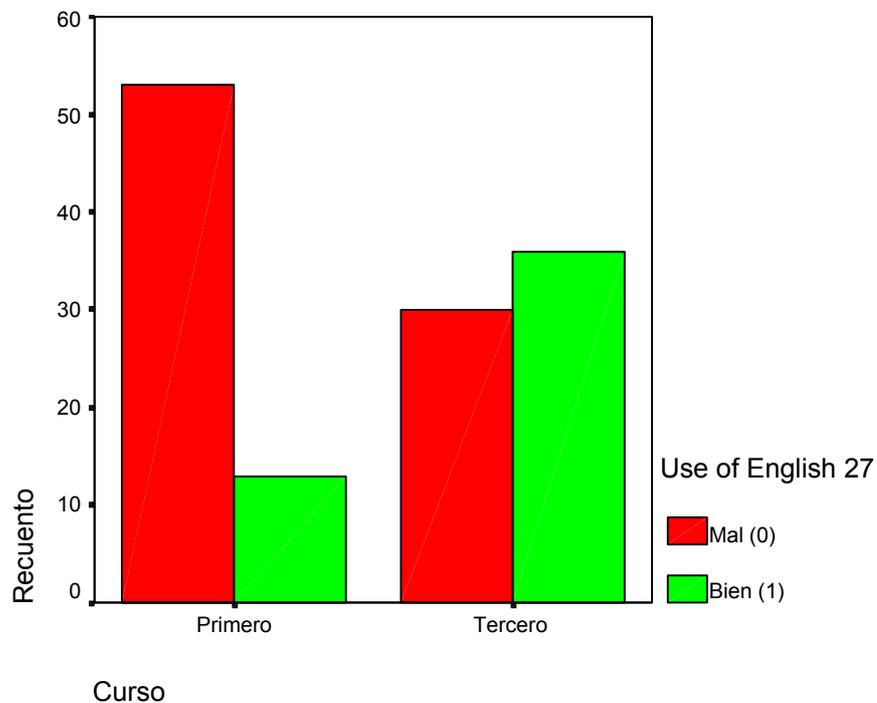


Use of English 27

En primero el 19,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 27

			Use of English 27		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	53	13	66
		% de Curso	80,3%	19,7%	100,0%
		% de Use of English 27	63,9%	26,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 27	36,1%	73,5%	50,0%
Total	Recuento	83	49	132	
	% de Curso	62,9%	37,1%	100,0%	
	% de Use of English 27	100,0%	100,0%	100,0%	

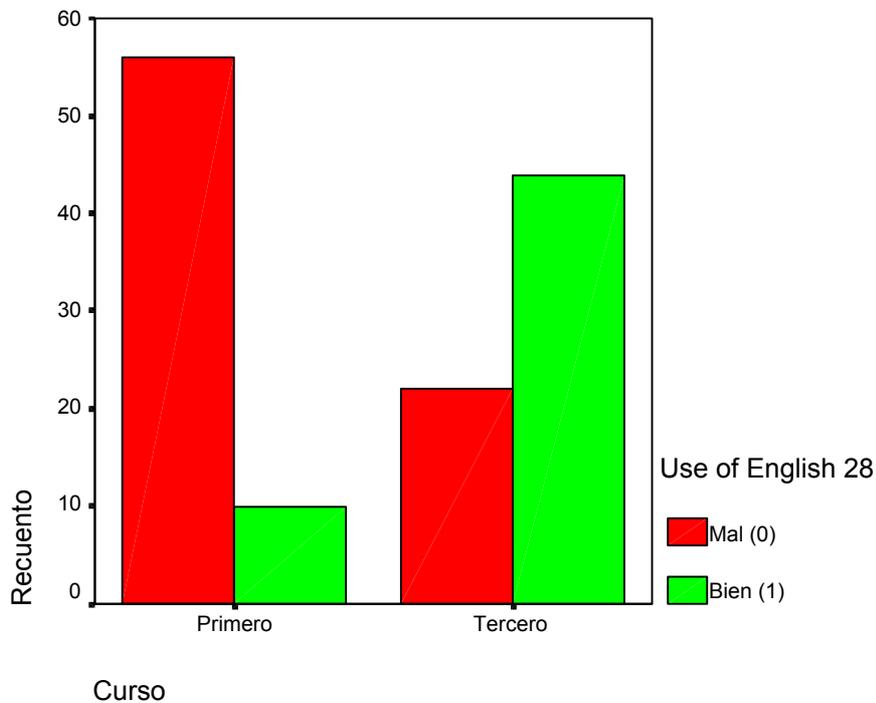


Use of English 28

En primero el 15,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 66,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 28

			Use of English 28		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	56	10	66
		% de Curso	84,8%	15,2%	100,0%
		% de Use of English 28	71,8%	18,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Use of English 28	28,2%	81,5%	50,0%
Total	Recuento	78	54	132	
	% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%	
	% de Use of English 28	100,0%	100,0%	100,0%	

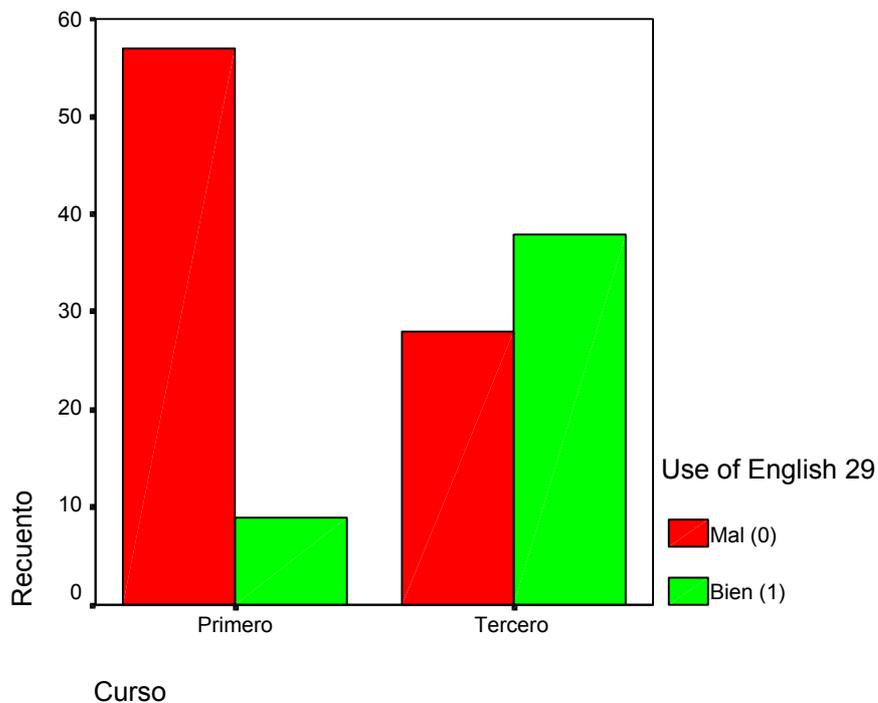


Use of English 29

En primero el 13,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 57,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 29

			Use of English 29		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	57	9	66
		% de Curso	86,4%	13,6%	100,0%
		% de Use of English 29	67,1%	19,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Use of English 29	32,9%	80,9%	50,0%
Total	Recuento	85	47	132	
	% de Curso	64,4%	35,6%	100,0%	
	% de Use of English 29	100,0%	100,0%	100,0%	

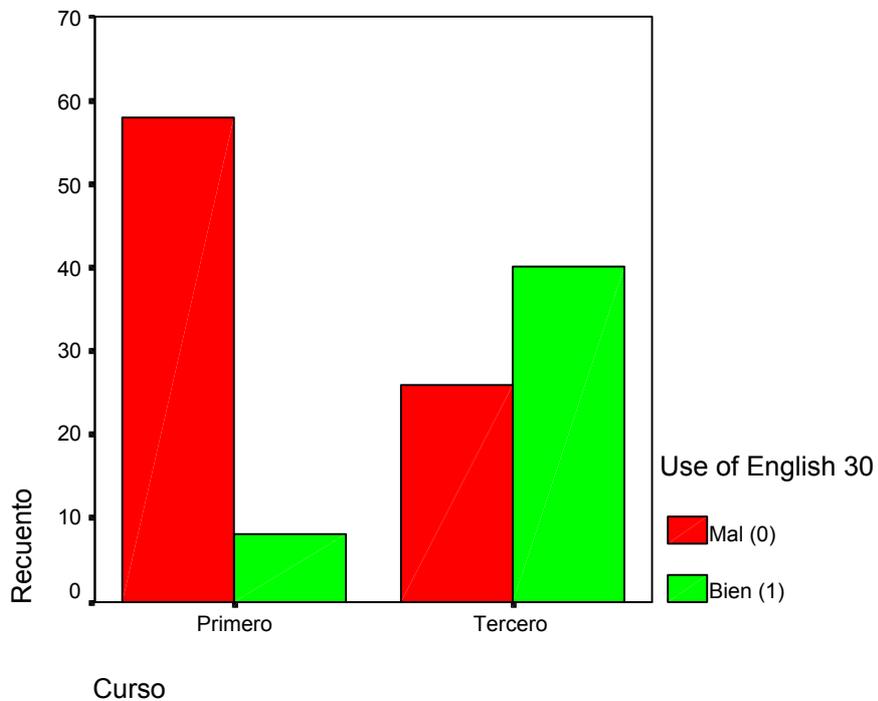


Use of English 30

En primero el 12,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 60,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 30

			Use of English 30		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	58	8	66
		% de Curso	87,9%	12,1%	100,0%
		% de Use of English 30	69,0%	16,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	26	40	66
		% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Use of English 30	31,0%	83,3%	50,0%
Total	Recuento	84	48	132	
	% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%	
	% de Use of English 30	100,0%	100,0%	100,0%	



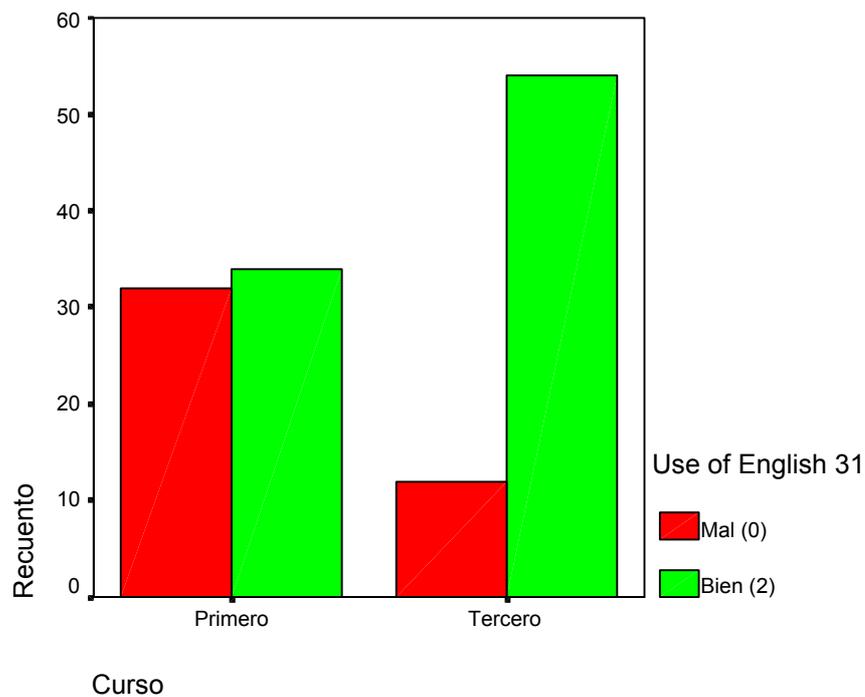
Bloque 3: Gramática. Transformación de oraciones (ítems 31 a 40)

Use of English 31

En primero el 51,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 81,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 31

			Use of English 31		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	32	34	66
		% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Use of English 31	72,7%	38,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	12	54	66
		% de Curso	18,2%	81,8%	100,0%
		% de Use of English 31	27,3%	61,4%	50,0%
Total	Recuento	44	88	132	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% de Use of English 31	100,0%	100,0%	100,0%	

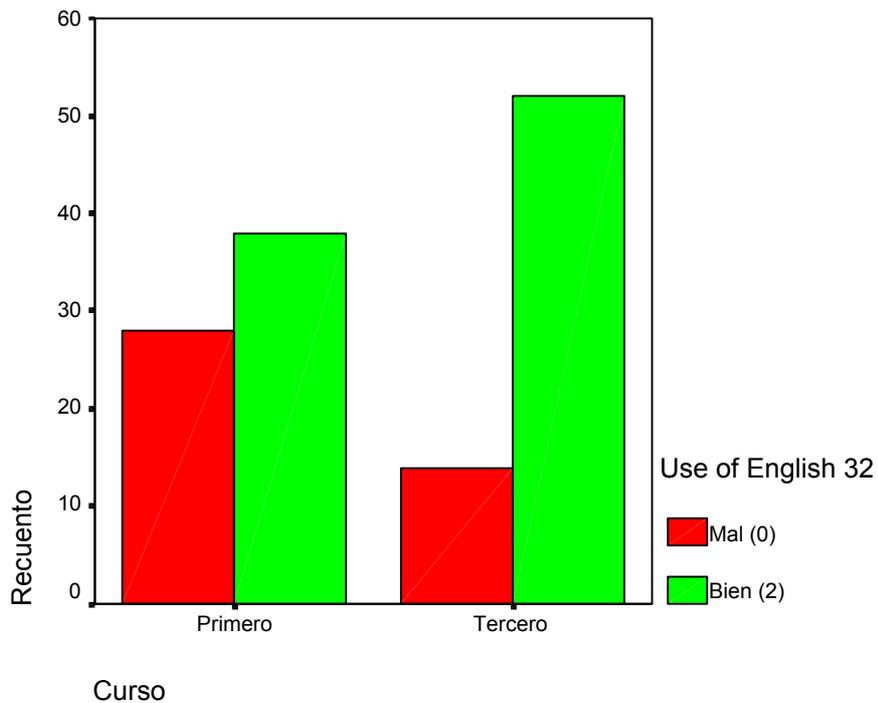


Use of English 32

En primero el 57,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 32

			Use of English 32		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Use of English 32	66,7%	42,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Use of English 32	33,3%	57,8%	50,0%
Total	Recuento	42	90	132	
	% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%	
	% de Use of English 32	100,0%	100,0%	100,0%	

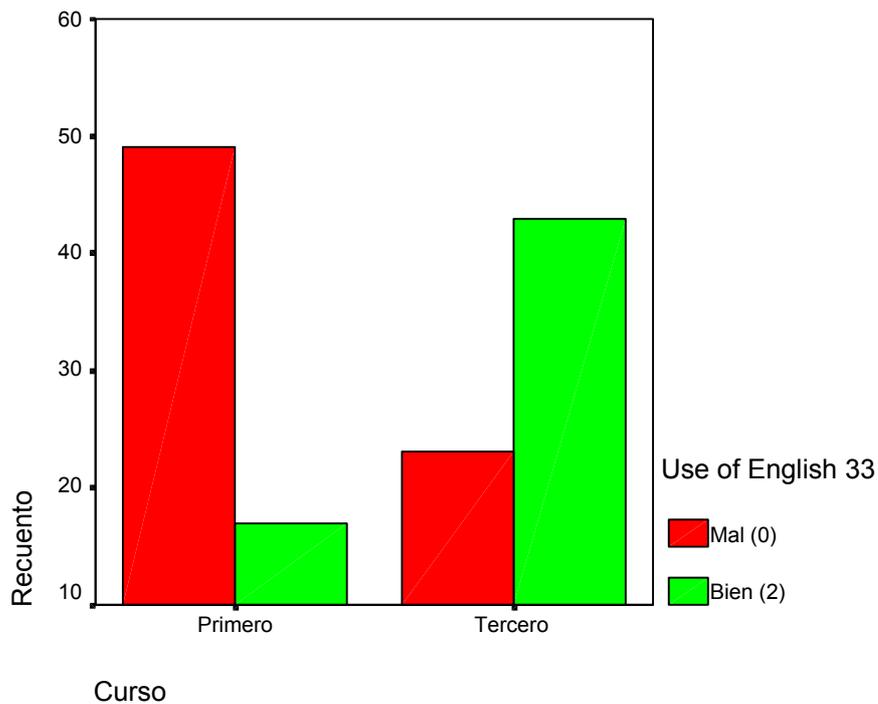


Use of English 33

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 33

			Use of English 33		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Use of English 33	68,1%	28,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Use of English 33	31,9%	71,7%	50,0%
Total	Recuento	72	60	132	
	% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%	
	% de Use of English 33	100,0%	100,0%	100,0%	

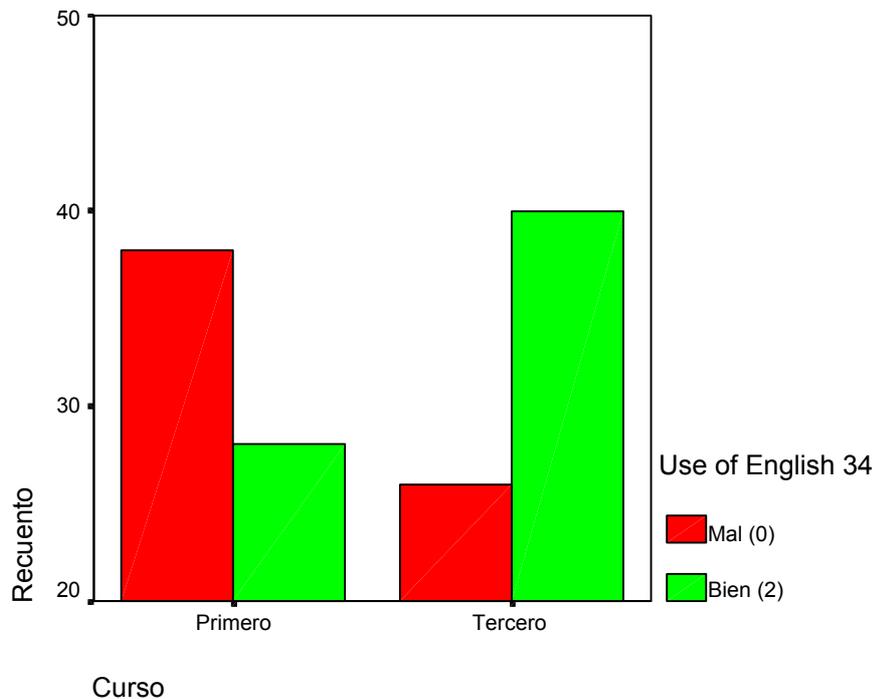


Use of English 34

En primero el 42,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 60,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 34

			Use of English 34		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	38	28	66
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Use of English 34	59,4%	41,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	26	40	66
		% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%
		% de Use of English 34	40,6%	58,8%	50,0%
Total	Recuento	64	68	132	
	% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%	
	% de Use of English 34	100,0%	100,0%	100,0%	

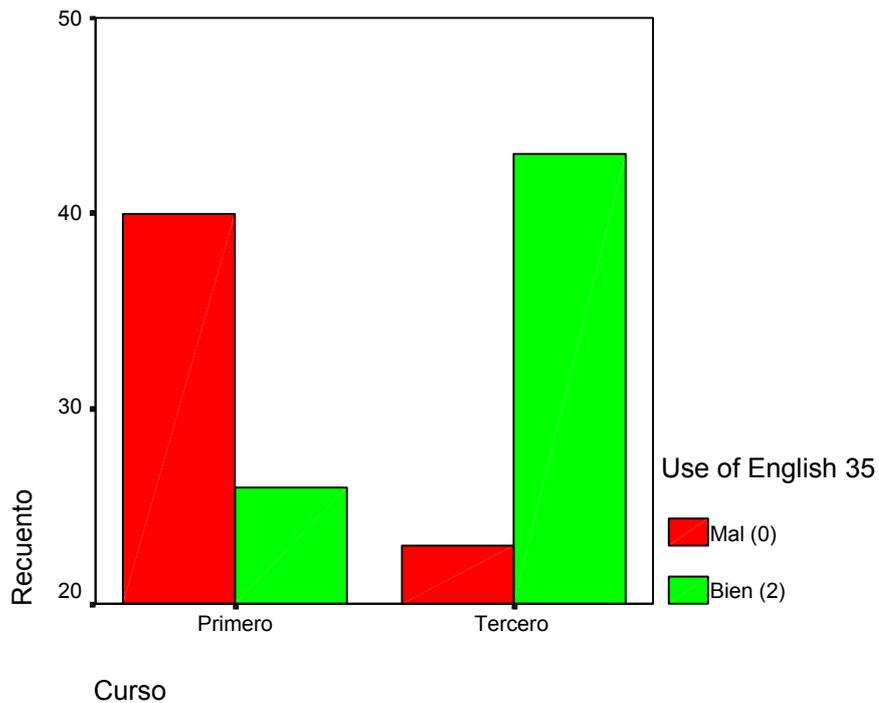


Use of English 35

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 35

			Use of English 35		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 35	63,5%	37,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Use of English 35	36,5%	62,3%	50,0%
Total	Recuento	63	69	132	
	% de Curso	47,7%	52,3%	100,0%	
	% de Use of English 35	100,0%	100,0%	100,0%	

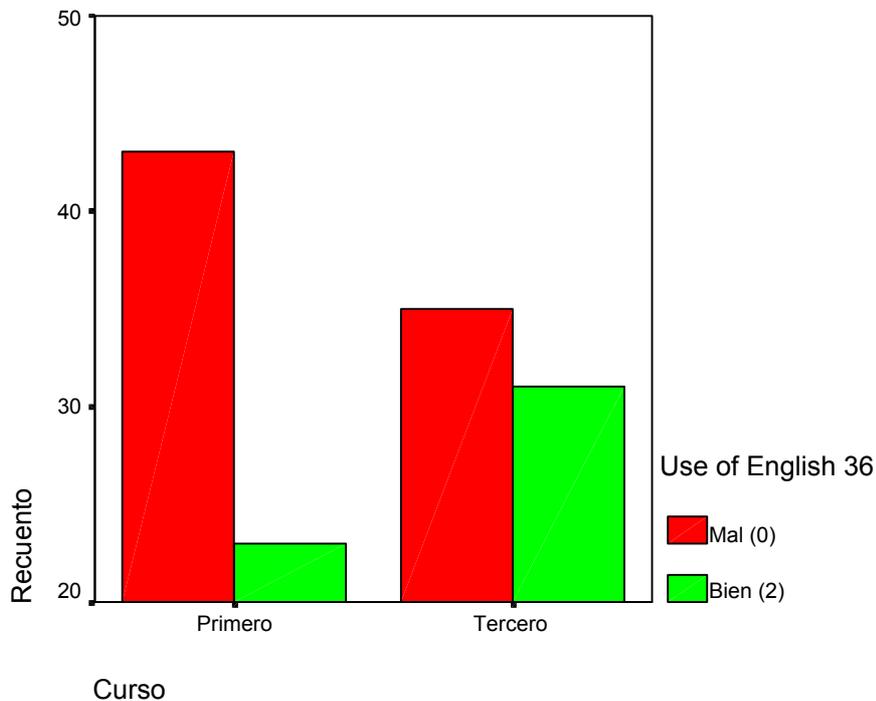


Use of English 36

En primero el 38,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 47,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 36

			Use of English 36		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	43	23	66
		% de Curso	65,2%	34,8%	100,0%
		% de Use of English 36	55,1%	42,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 36	44,9%	57,4%	50,0%
Total	Recuento	78	54	132	
	% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%	
	% de Use of English 36	100,0%	100,0%	100,0%	

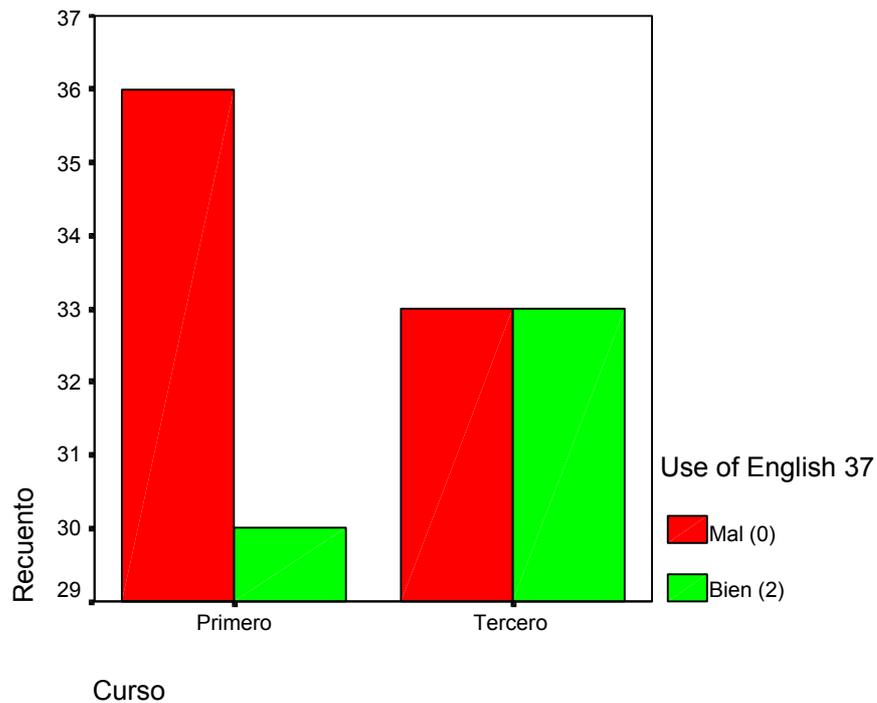


Use of English 37

En primero el 45,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 50,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 37

			Use of English 37		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	36	30	66
		% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%
		% de Use of English 37	52,2%	47,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	33	33	66
		% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%
		% de Use of English 37	47,8%	52,4%	50,0%
Total	Recuento	69	63	132	
	% de Curso	52,3%	47,7%	100,0%	
	% de Use of English 37	100,0%	100,0%	100,0%	

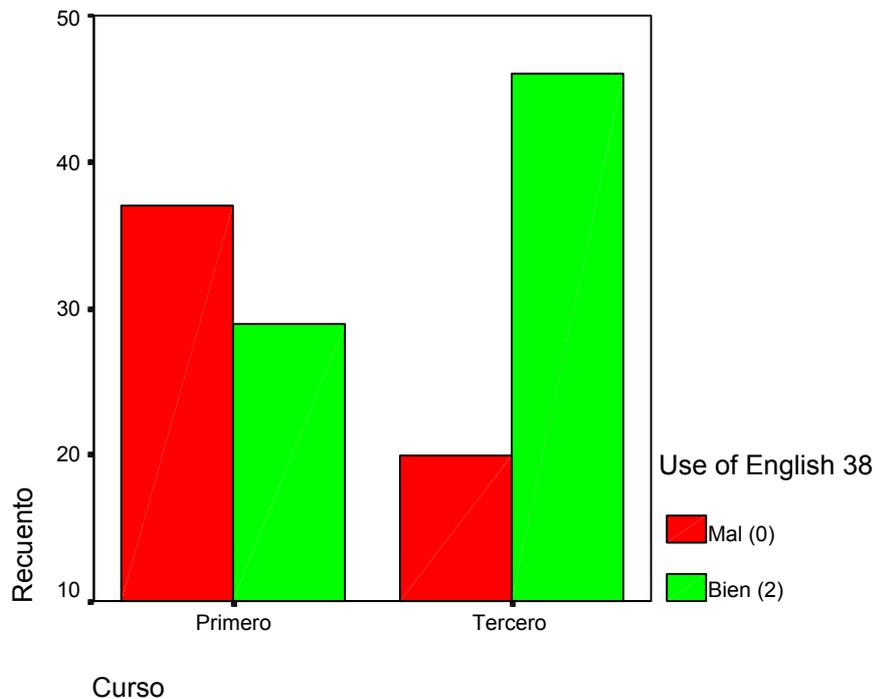


Use of English 38

En primero el 43,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 38

			Use of English 38		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	37	29	66
		% de Curso	56,1%	43,9%	100,0%
		% de Use of English 38	64,9%	38,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Use of English 38	35,1%	61,3%	50,0%
Total	Recuento	57	75	132	
	% de Curso	43,2%	56,8%	100,0%	
	% de Use of English 38	100,0%	100,0%	100,0%	

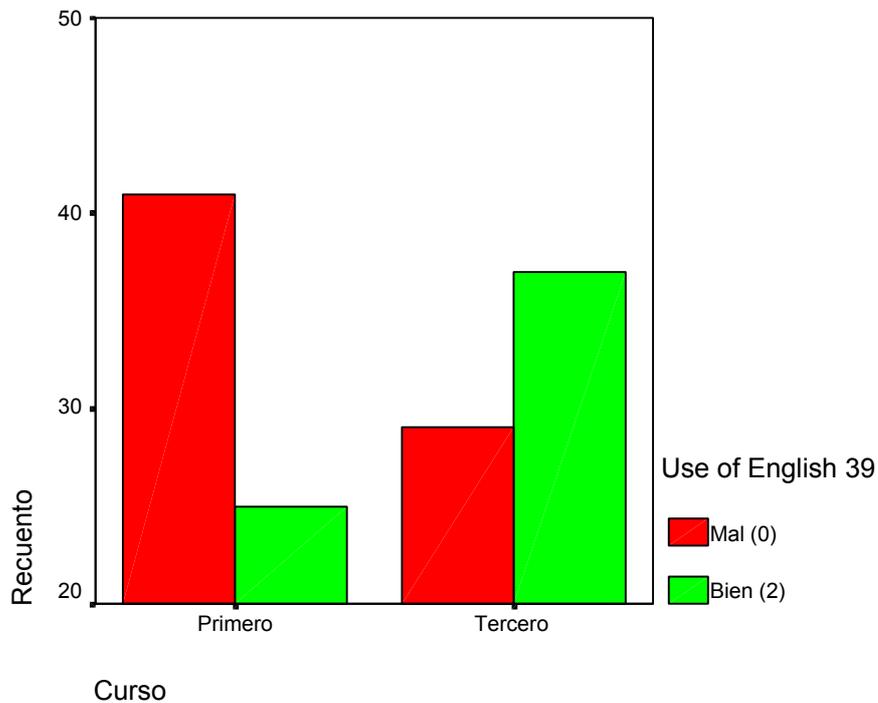


Use of English 39

En primero el 37,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 56,1%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 39

			Use of English 39		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	41	25	66
		% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%
		% de Use of English 39	58,6%	40,3%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	29	37	66
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Use of English 39	41,4%	59,7%	50,0%
Total	Total	Recuento	70	62	132
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 39	100,0%	100,0%	100,0%

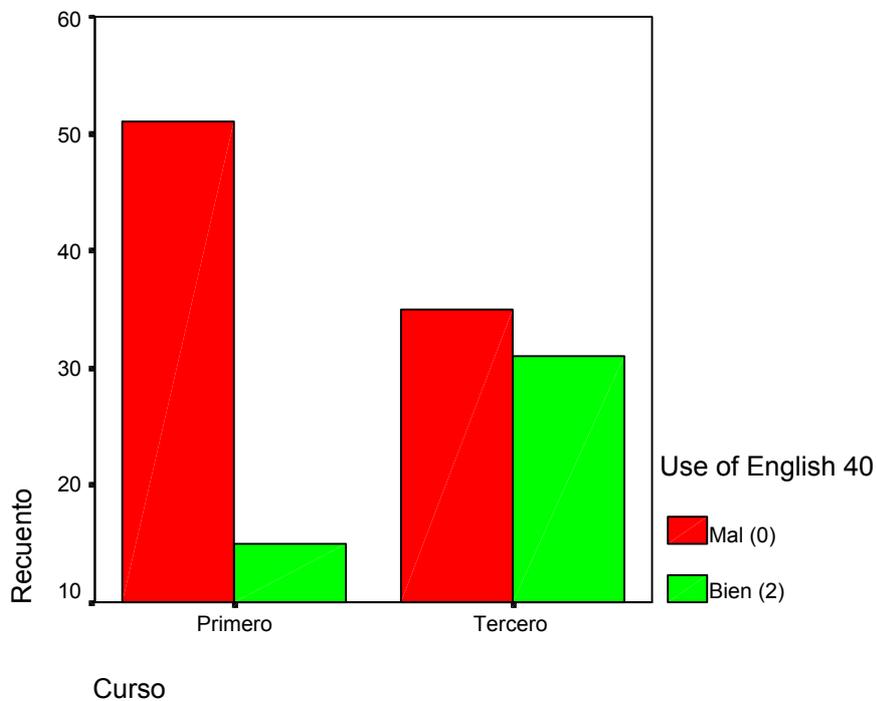


Use of English 40

En primero el 22,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 47,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 40

			Use of English 40		Total
			Mal (0)	Bien (2)	
Curso	Primero	Recuento	51	15	66
		% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%
		% de Use of English 40	59,3%	32,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 40	40,7%	67,4%	50,0%
Total	Recuento	86	46	132	
	% de Curso	65,2%	34,8%	100,0%	
	% de Use of English 40	100,0%	100,0%	100,0%	



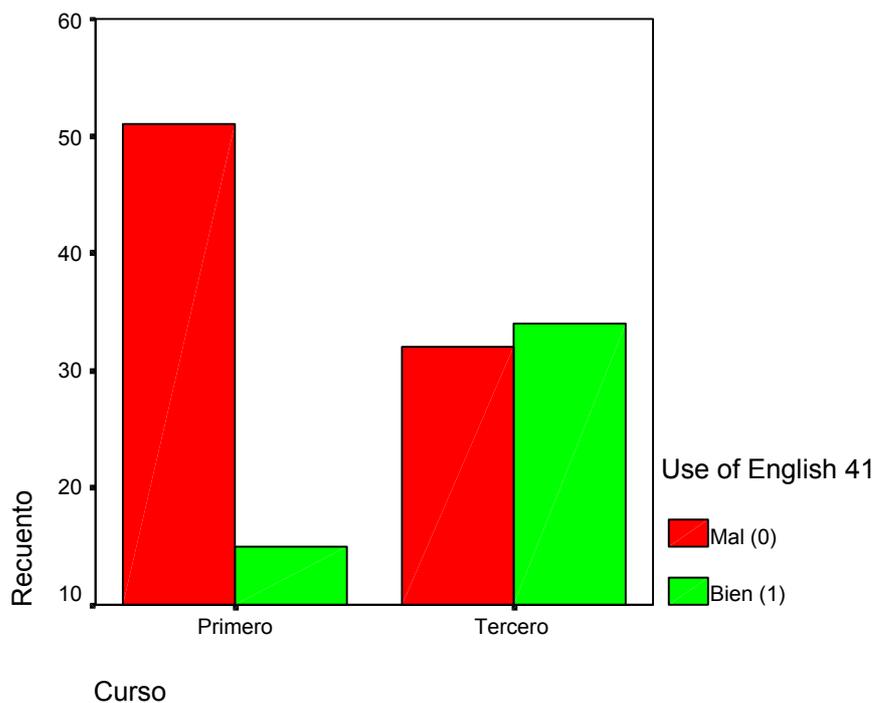
Bloque 4: Vocabulario y gramática. Reconocimiento de errores
(ítems 41 a 55)

Use of English 41

En primero el 22,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 51,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 41

			Use of English 41		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	51	15	66
		% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%
		% de Use of English 41	61,4%	30,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	32	34	66
		% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Use of English 41	38,6%	69,4%	50,0%
Total	Recuento	83	49	132	
	% de Curso	62,9%	37,1%	100,0%	
	% de Use of English 41	100,0%	100,0%	100,0%	

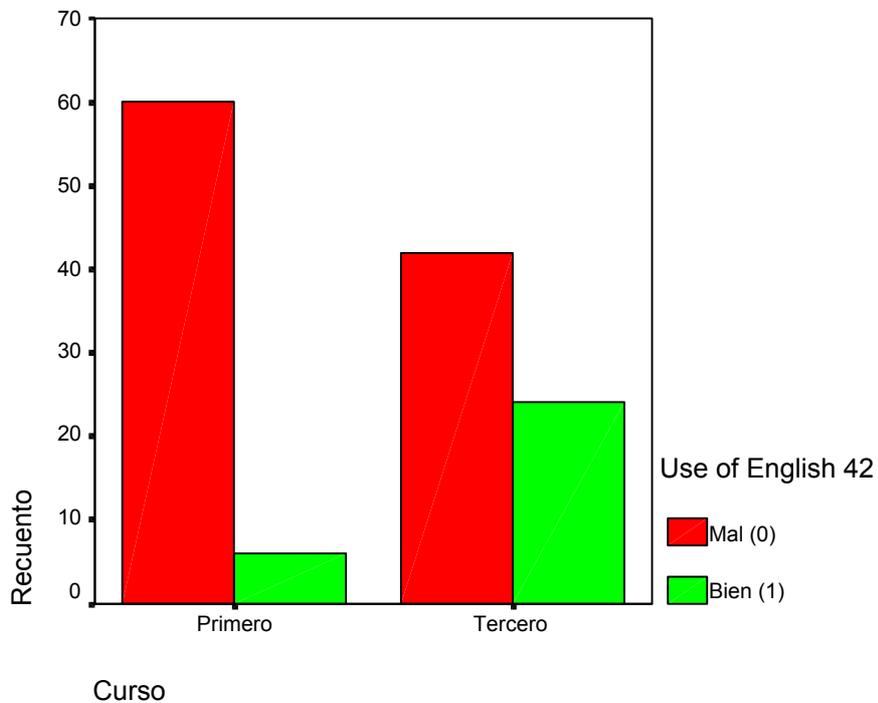


Use of English 42

En primero el 9,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 34,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 42

			Use of English 42		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	60	6	66
		% de Curso	90,9%	9,1%	100,0%
		% de Use of English 42	58,8%	20,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	42	24	66
		% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%
		% de Use of English 42	41,2%	80,0%	50,0%
Total	Recuento	102	30	132	
	% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%	
	% de Use of English 42	100,0%	100,0%	100,0%	

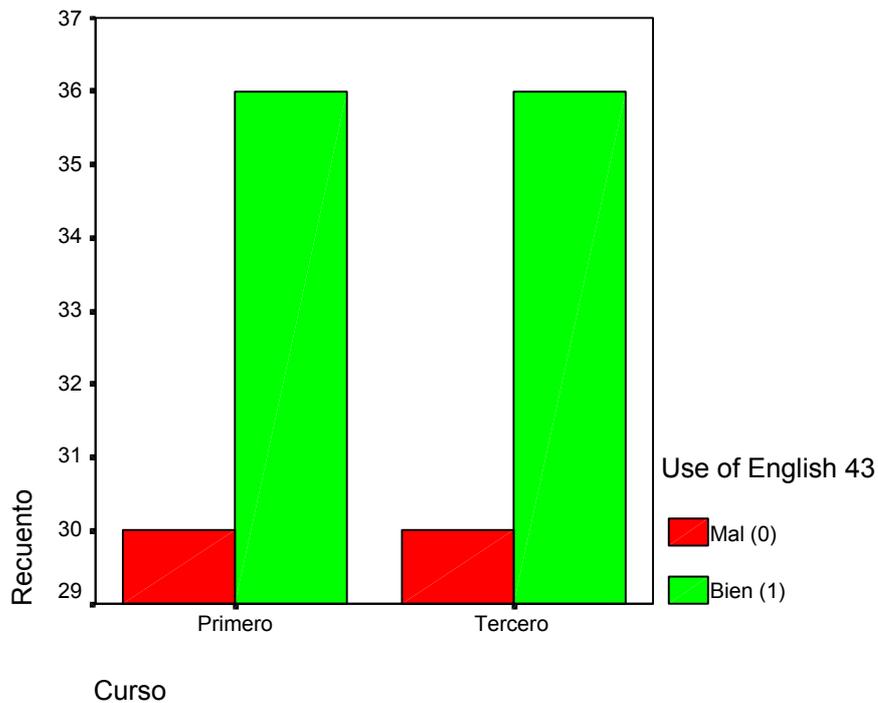


Use of English 43

En primero el 54,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 43

			Use of English 43		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 43	50,0%	50,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 43	50,0%	50,0%	50,0%
Total	Recuento	60	72	132	
	% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%	
	% de Use of English 43	100,0%	100,0%	100,0%	

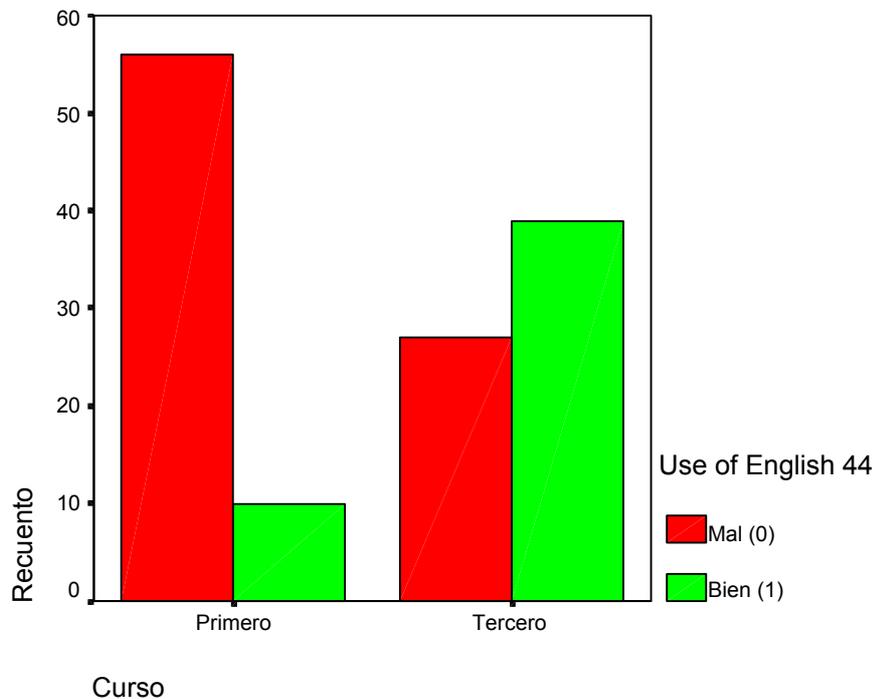


Use of English 44

En primero el 15,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 59,1%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 44

			Use of English 44		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	56	10	66
		% de Curso	84,8%	15,2%	100,0%
		% de Use of English 44	67,5%	20,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Use of English 44	32,5%	79,6%	50,0%
Total	Recuento	83	49	132	
	% de Curso	62,9%	37,1%	100,0%	
	% de Use of English 44	100,0%	100,0%	100,0%	

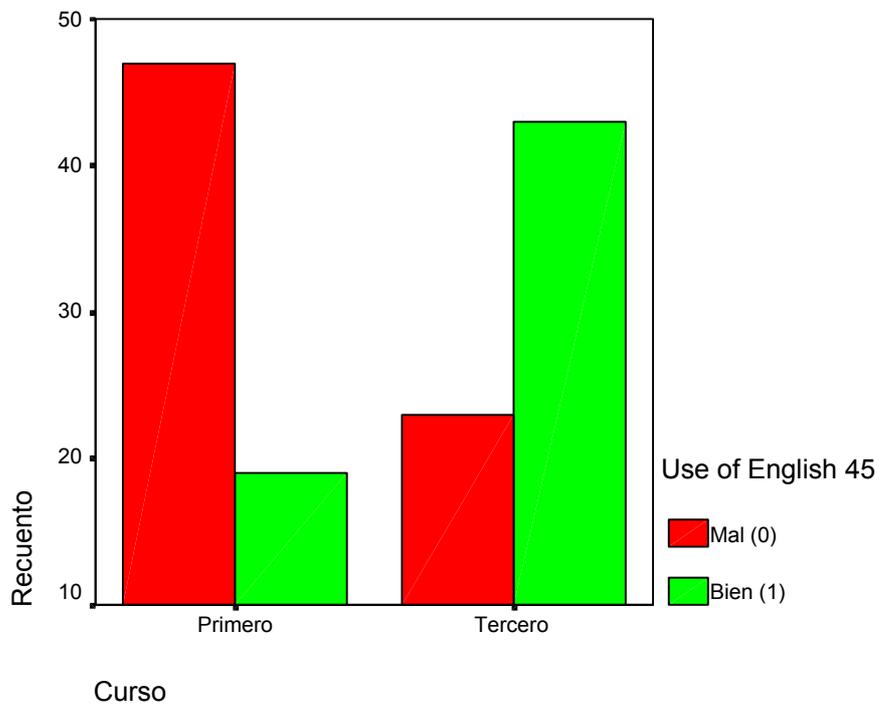


Use of English 45

En primero el 28,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 45

			Use of English 45		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	47	19	66
		% de Curso	71,2%	28,8%	100,0%
		% de Use of English 45	67,1%	30,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Use of English 45	32,9%	69,4%	50,0%
Total	Recuento	70	62	132	
	% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%	
	% de Use of English 45	100,0%	100,0%	100,0%	

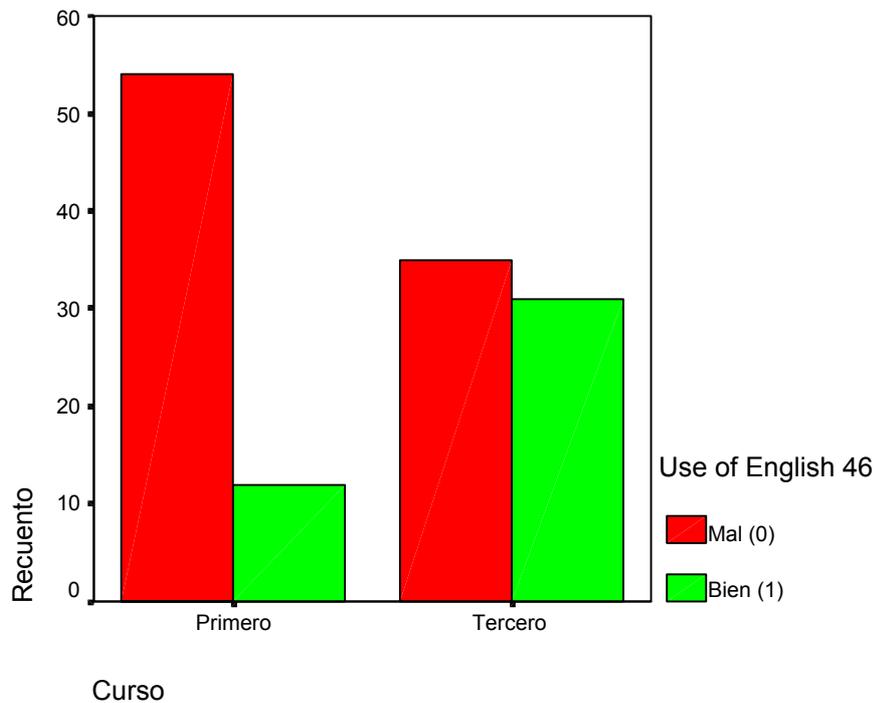


Use of English 46

En primero el 18,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 47,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 46

			Use of English 46		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	54	12	66
		% de Curso	81,8%	18,2%	100,0%
		% de Use of English 46	60,7%	27,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 46	39,3%	72,1%	50,0%
Total	Recuento	89	43	132	
	% de Curso	67,4%	32,6%	100,0%	
	% de Use of English 46	100,0%	100,0%	100,0%	

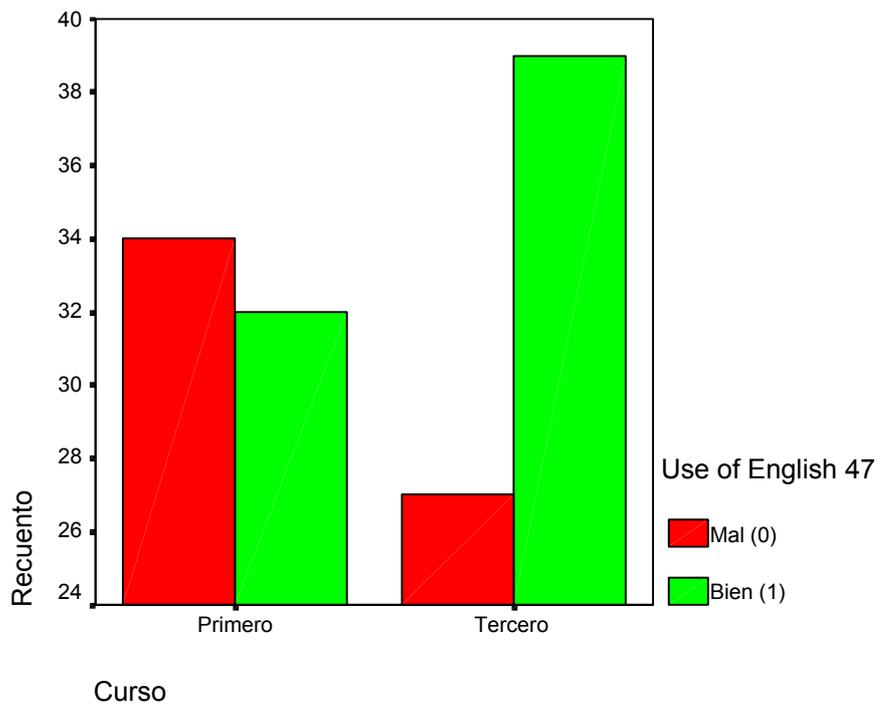


Use of English 47

En primero el 48,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 59,1%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 47

			Use of English 47		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Use of English 47	55,7%	45,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Use of English 47	44,3%	54,9%	50,0%
Total	Recuento	61	71	132	
	% de Curso	46,2%	53,8%	100,0%	
	% de Use of English 47	100,0%	100,0%	100,0%	

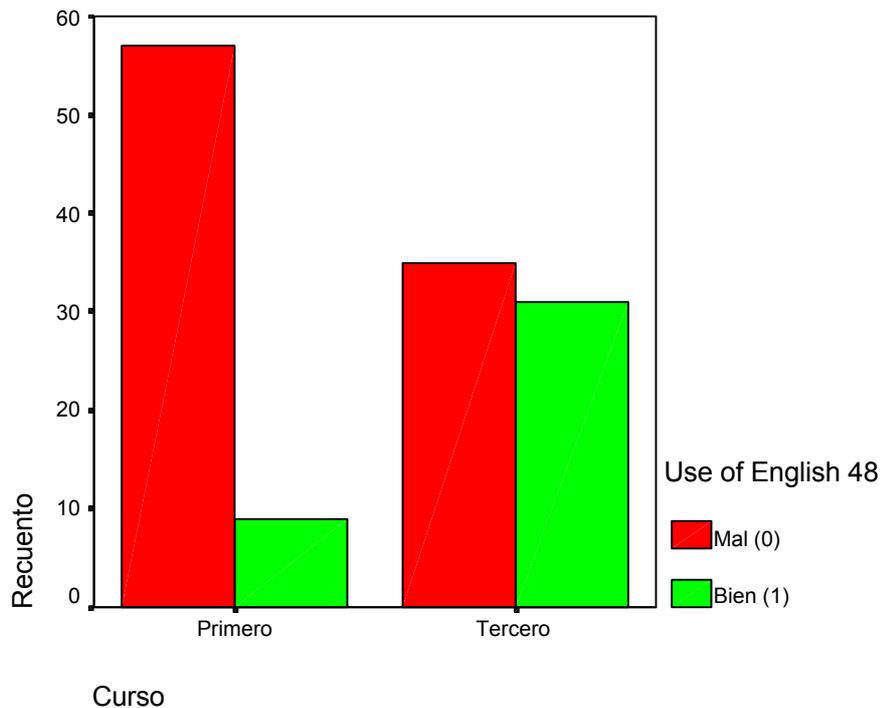


Use of English 48

En primero el 13,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 47,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 48

			Use of English 48		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	57	9	66
		% de Curso	86,4%	13,6%	100,0%
		% de Use of English 48	62,0%	22,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 48	38,0%	77,5%	50,0%
Total	Recuento	92	40	132	
	% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%	
	% de Use of English 48	100,0%	100,0%	100,0%	

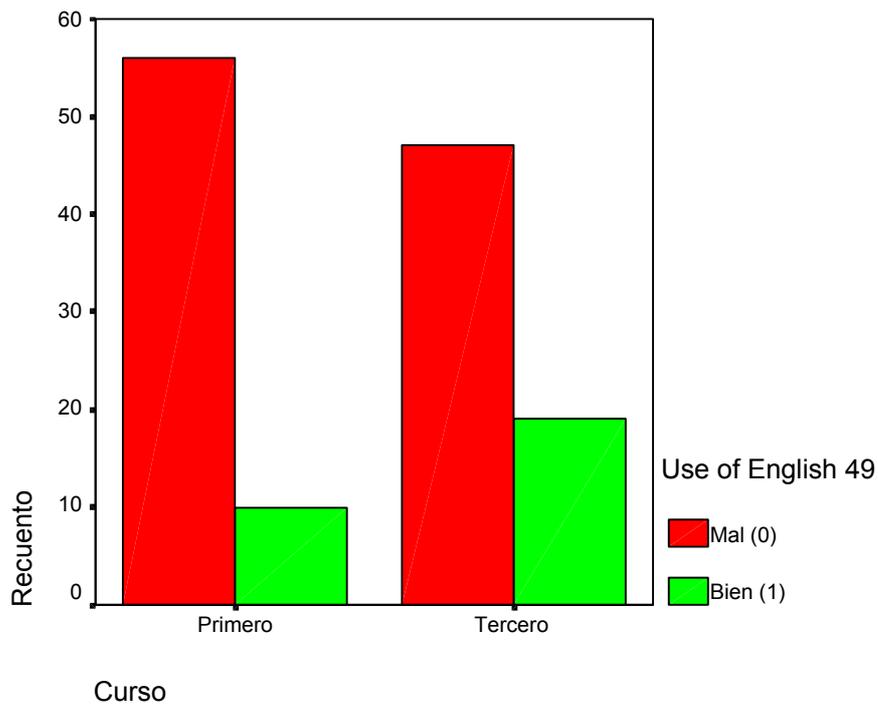


Use of English 49

En primero el 15,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 28,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 49

			Use of English 49		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	56	10	66
		% de Curso	84,8%	15,2%	100,0%
		% de Use of English 49	54,4%	34,5%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	47	19	66
		% de Curso	71,2%	28,8%	100,0%
		% de Use of English 49	45,6%	65,5%	50,0%
Total	Total	Recuento	103	29	132
		% de Curso	78,0%	22,0%	100,0%
		% de Use of English 49	100,0%	100,0%	100,0%

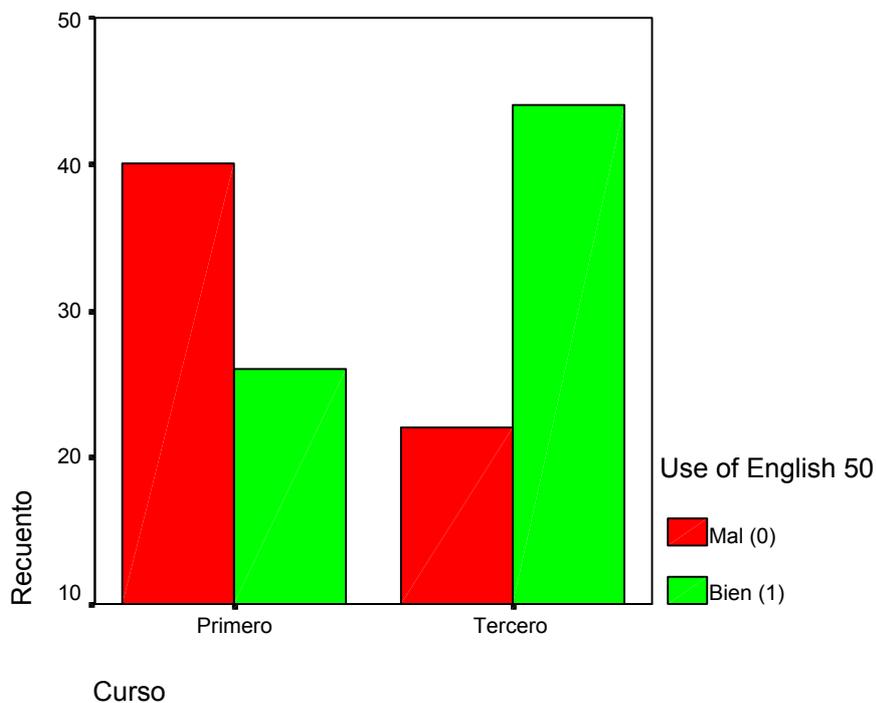


Use of English 50

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 66.7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 50

			Use of English 50		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 50	64,5%	37,1%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Use of English 50	35,5%	62,9%	50,0%
Total	Total	Recuento	62	70	132
		% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%
		% de Use of English 50	100,0%	100,0%	100,0%

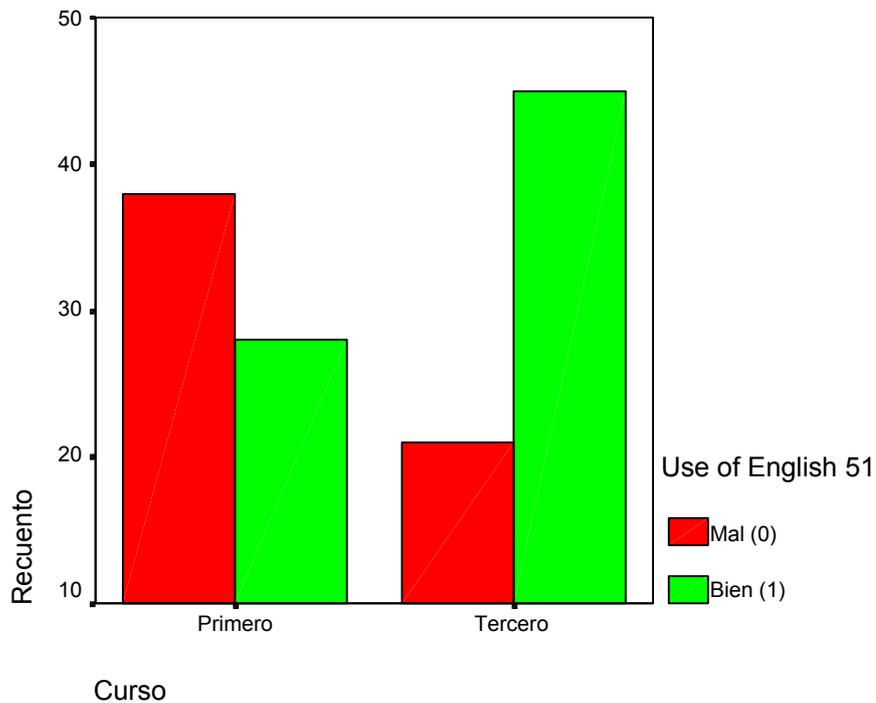


Use of English 51

En primero el 42,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 51

			Use of English 51		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	38	28	66
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Use of English 51	64,4%	38,4%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Use of English 51	35,6%	61,6%	50,0%
Total	Total	Recuento	59	73	132
		% de Curso	44,7%	55,3%	100,0%
		% de Use of English 51	100,0%	100,0%	100,0%

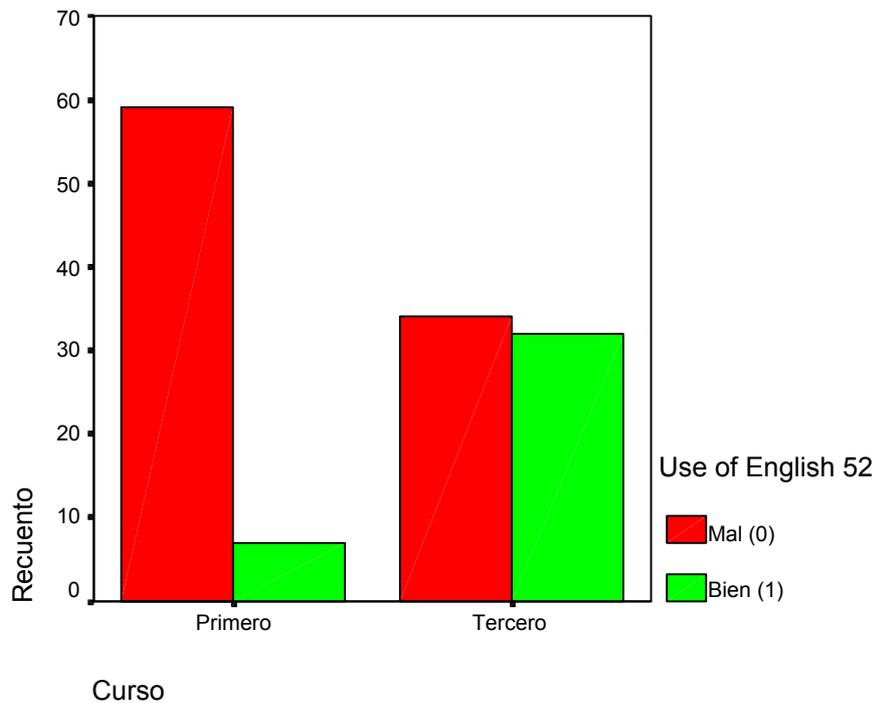


Use of English 52

En primero el 10,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 48,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 52

			Use of English 52		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	59	7	66
		% de Curso	89,4%	10,6%	100,0%
		% de Use of English 52	63,4%	17,9%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Use of English 52	36,6%	82,1%	50,0%
Total	Total	Recuento	93	39	132
		% de Curso	70,5%	29,5%	100,0%
		% de Use of English 52	100,0%	100,0%	100,0%

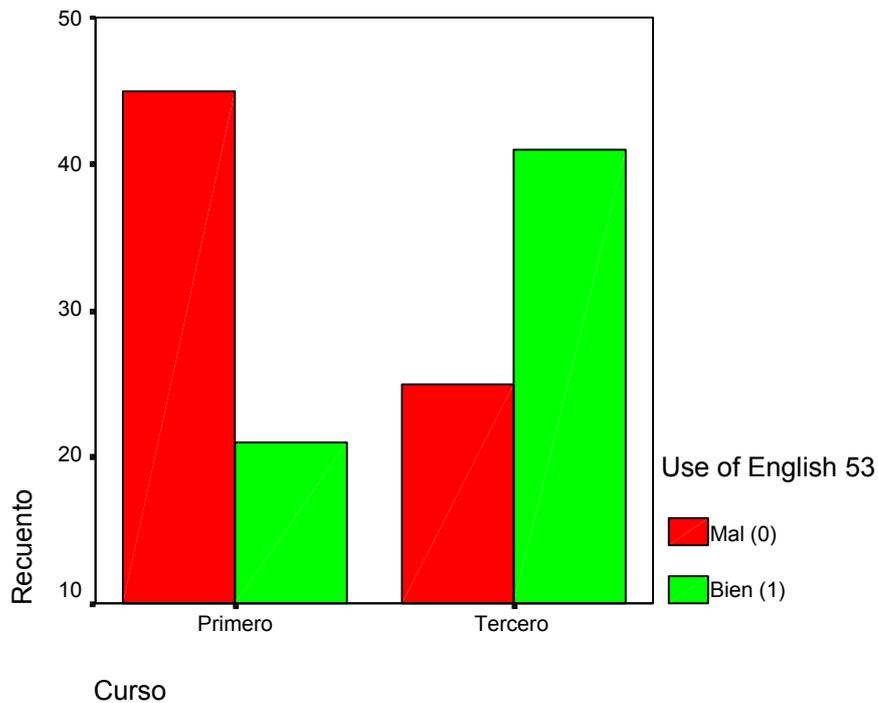


Use of English 53

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 62,1%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 53

			Use of English 53		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Use of English 53	64,3%	33,9%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	25	41	66
		% de Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% de Use of English 53	35,7%	66,1%	50,0%
Total	Total	Recuento	70	62	132
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Use of English 53	100,0%	100,0%	100,0%

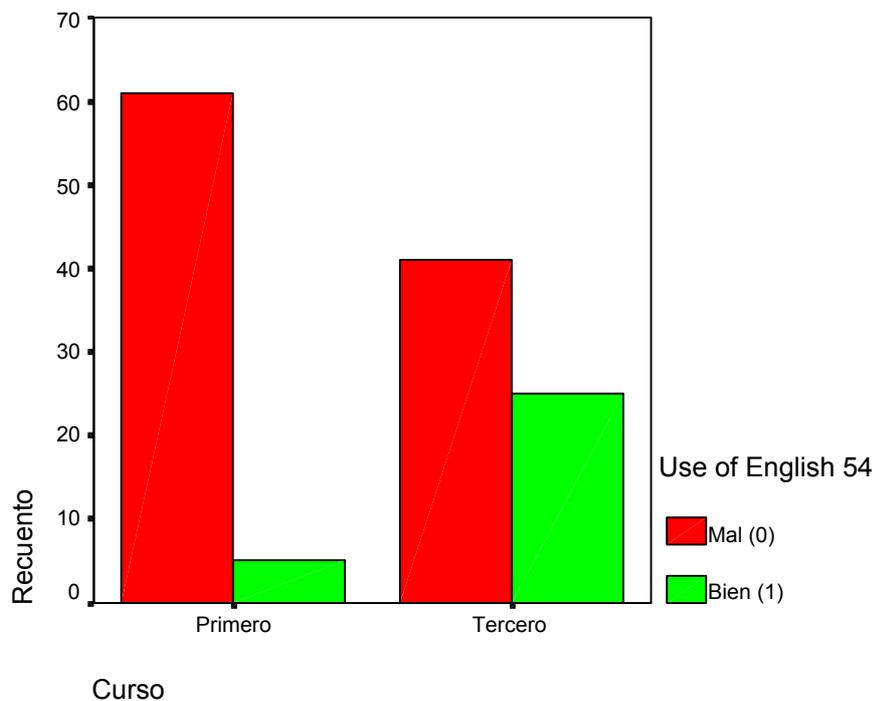


Use of English 54

En primero el 7,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 37,9%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 54

			Use of English 54		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	61	5	66
		% de Curso	92,4%	7,6%	100,0%
		% de Use of English 54	59,8%	16,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	41	25	66
		% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%
		% de Use of English 54	40,2%	83,3%	50,0%
Total	Recuento	102	30	132	
	% de Curso	77,3%	22,7%	100,0%	
	% de Use of English 54	100,0%	100,0%	100,0%	

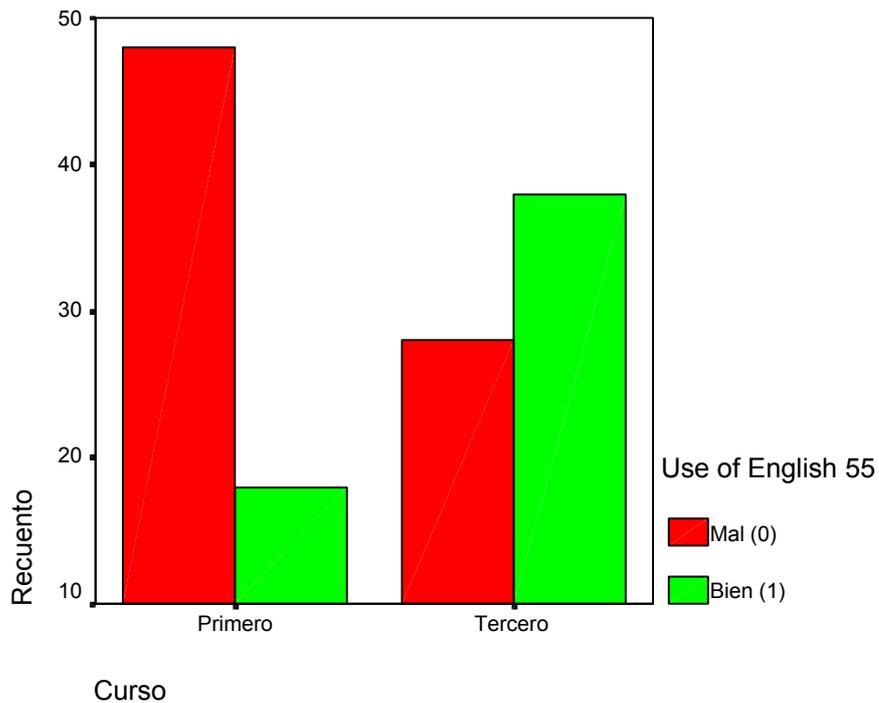


Use of English 55

En primero el 27,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 57,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 55

			Use of English 55		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	48	18	66
		% de Curso	72,7%	27,3%	100,0%
		% de Use of English 55	63,2%	32,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Use of English 55	36,8%	67,9%	50,0%
Total	Recuento	76	56	132	
	% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%	
	% de Use of English 55	100,0%	100,0%	100,0%	



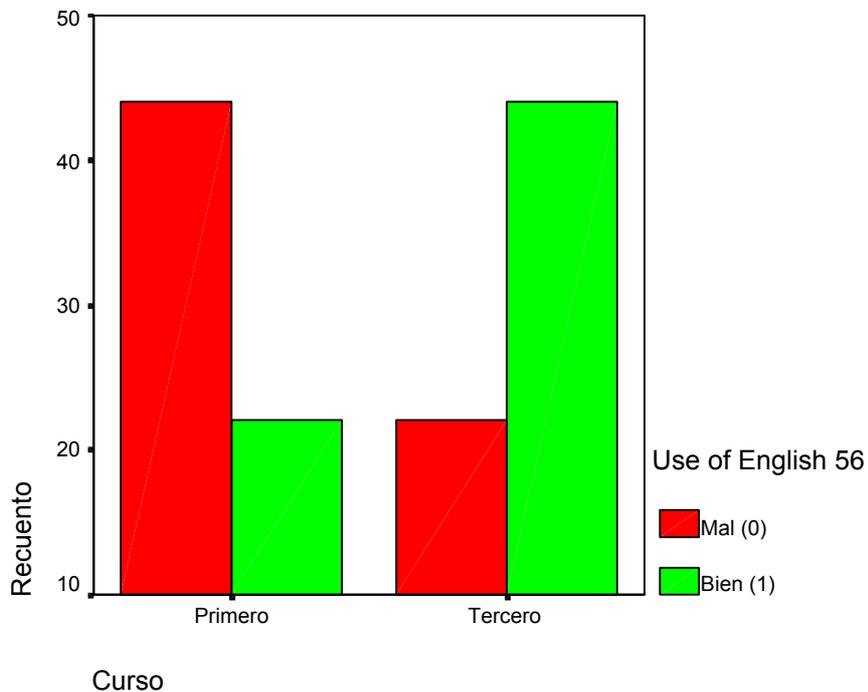
Bloque 5: Vocabulario. Formación de palabras (ítems 56 a 65)

Use of English 56

En primero el 33,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 66,7%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 56

			Use of English 56		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	44	22	66
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% de Use of English 56	66,7%	33,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Use of English 56	33,3%	66,7%	50,0%
Total	Recuento	66	66	132	
	% de Curso	50,0%	50,0%	100,0%	
	% de Use of English 56	100,0%	100,0%	100,0%	

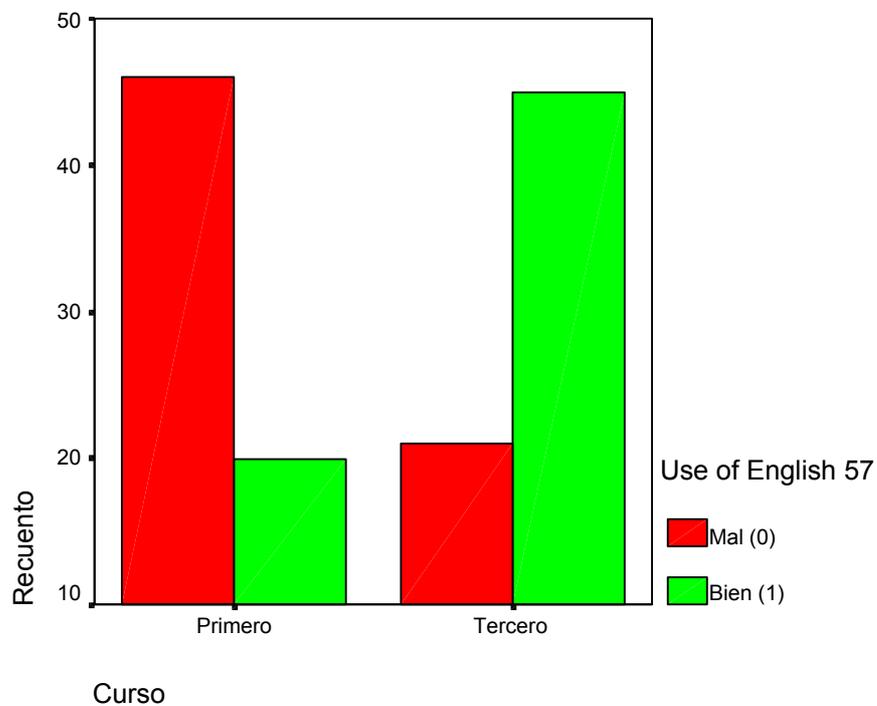


Use of English 57

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 57

			Use of English 57		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Use of English 57	68,7%	30,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Use of English 57	31,3%	69,2%	50,0%
Total	Recuento	67	65	132	
	% de Curso	50,8%	49,2%	100,0%	
	% de Use of English 57	100,0%	100,0%	100,0%	

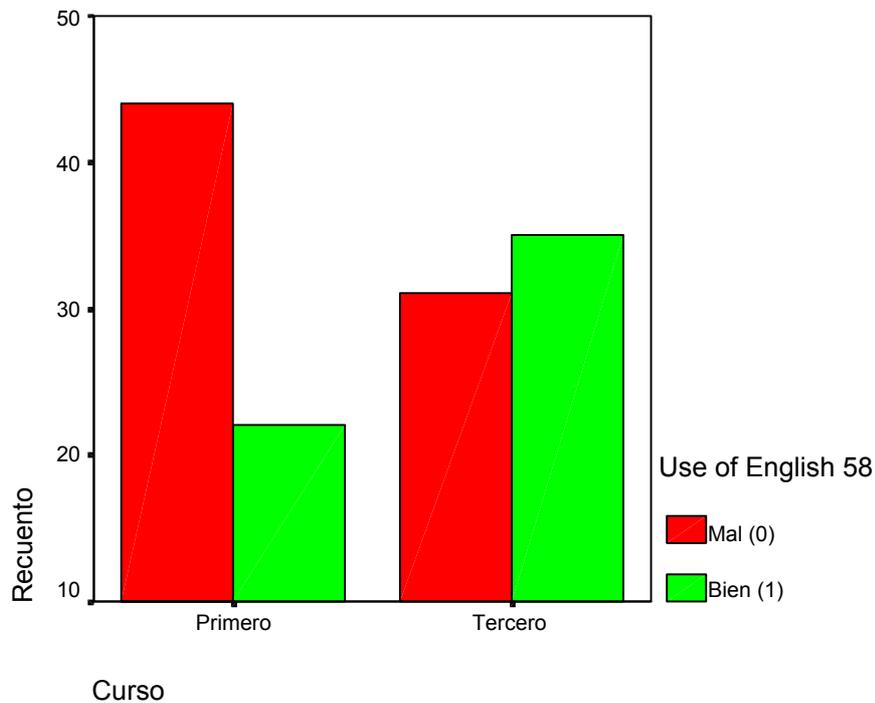


Use of English 58

En primero el 33,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 53,0%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 58

			Use of English 58		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	44	22	66
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% de Use of English 58	58,7%	38,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	31	35	66
		% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%
		% de Use of English 58	41,3%	61,4%	50,0%
Total	Recuento	75	57	132	
	% de Curso	56,8%	43,2%	100,0%	
	% de Use of English 58	100,0%	100,0%	100,0%	

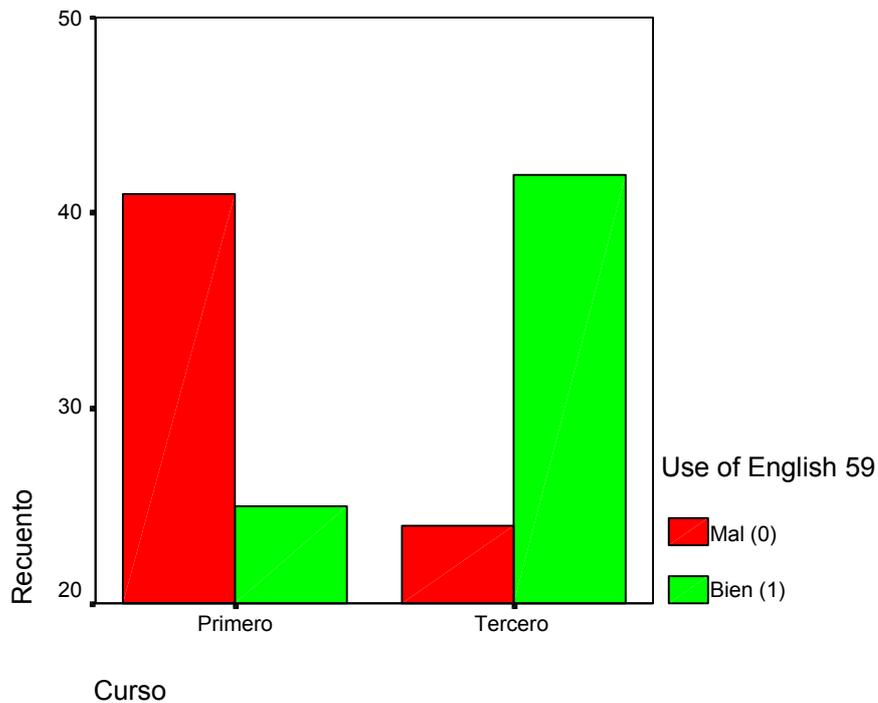


Use of English 59

En primero el 37,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 59

			Use of English 59		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	41	25	66
		% de Curso	62,1%	37,9%	100,0%
		% de Use of English 59	63,1%	37,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Use of English 59	36,9%	62,7%	50,0%
Total	Recuento	65	67	132	
	% de Curso	49,2%	50,8%	100,0%	
	% de Use of English 59	100,0%	100,0%	100,0%	

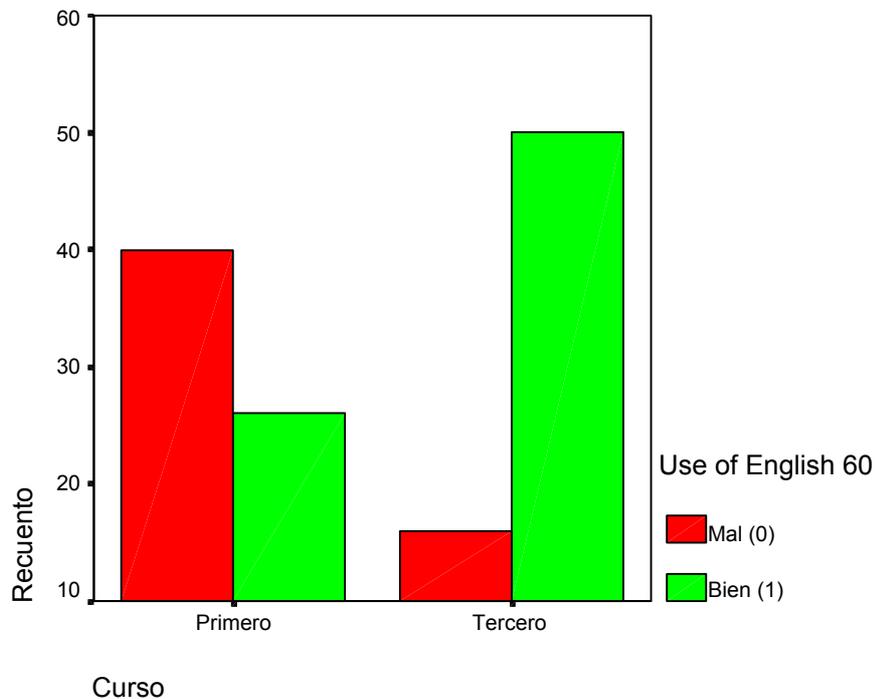


Use of English 60

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 60

			Use of English 60		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 60	71,4%	34,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Use of English 60	28,6%	65,8%	50,0%
Total	Recuento	56	76	132	
	% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%	
	% de Use of English 60	100,0%	100,0%	100,0%	

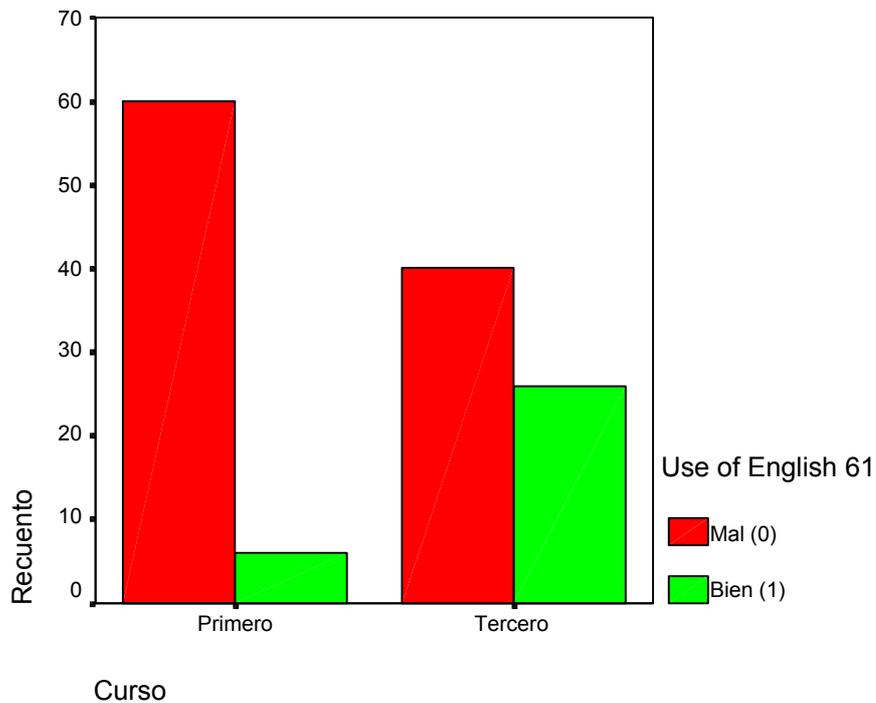


Use of English 61

En primero el 9,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 39,4%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 61

			Use of English 61		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	60	6	66
		% de Curso	90,9%	9,1%	100,0%
		% de Use of English 61	60,0%	18,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Use of English 61	40,0%	81,3%	50,0%
Total	Recuento	100	32	132	
	% de Curso	75,8%	24,2%	100,0%	
	% de Use of English 61	100,0%	100,0%	100,0%	

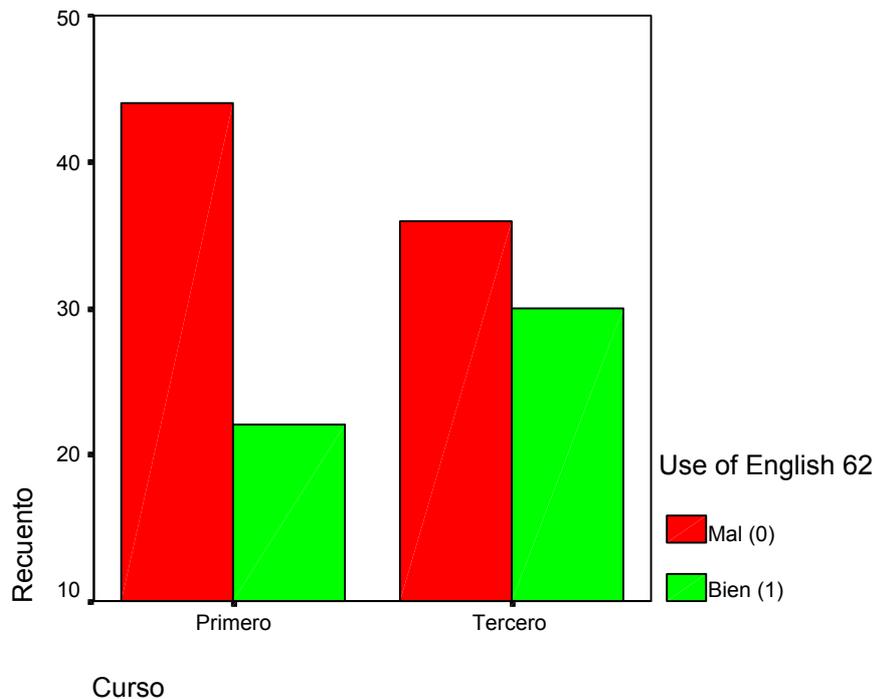


Use of English 62

En primero el 33,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 45,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 62

			Use of English 62		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	44	22	66
		% de Curso	66,7%	33,3%	100,0%
		% de Use of English 62	55,0%	42,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	36	30	66
		% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%
		% de Use of English 62	45,0%	57,7%	50,0%
Total	Recuento	80	52	132	
	% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%	
	% de Use of English 62	100,0%	100,0%	100,0%	

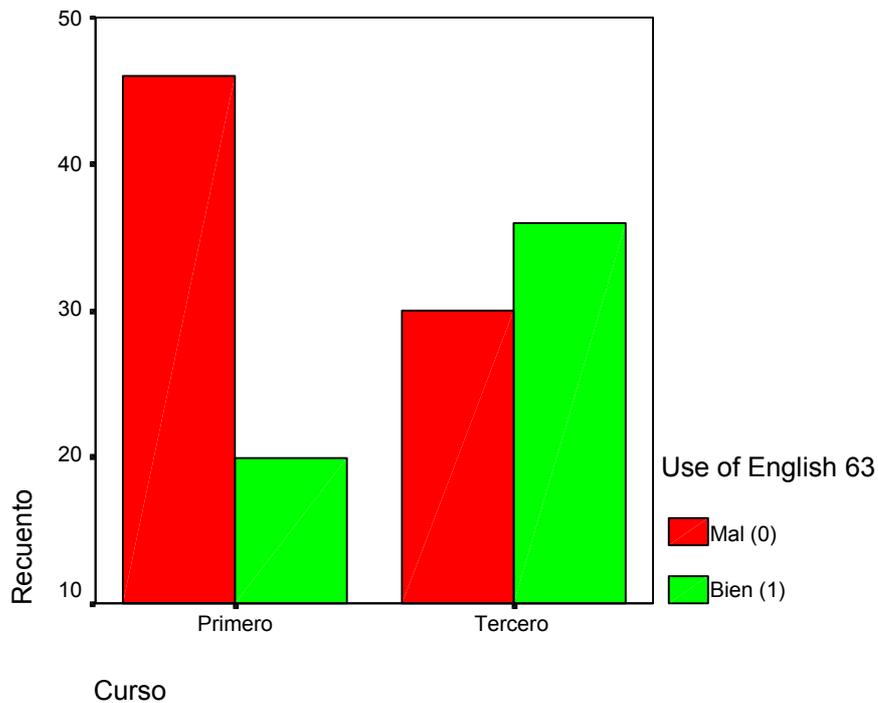


Use of English 63

En primero el 30,3% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 63

			Use of English 63		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	46	20	66
		% de Curso	69,7%	30,3%	100,0%
		% de Use of English 63	60,5%	35,7%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Use of English 63	39,5%	64,3%	50,0%
Total	Total	Recuento	76	56	132
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Use of English 63	100,0%	100,0%	100,0%

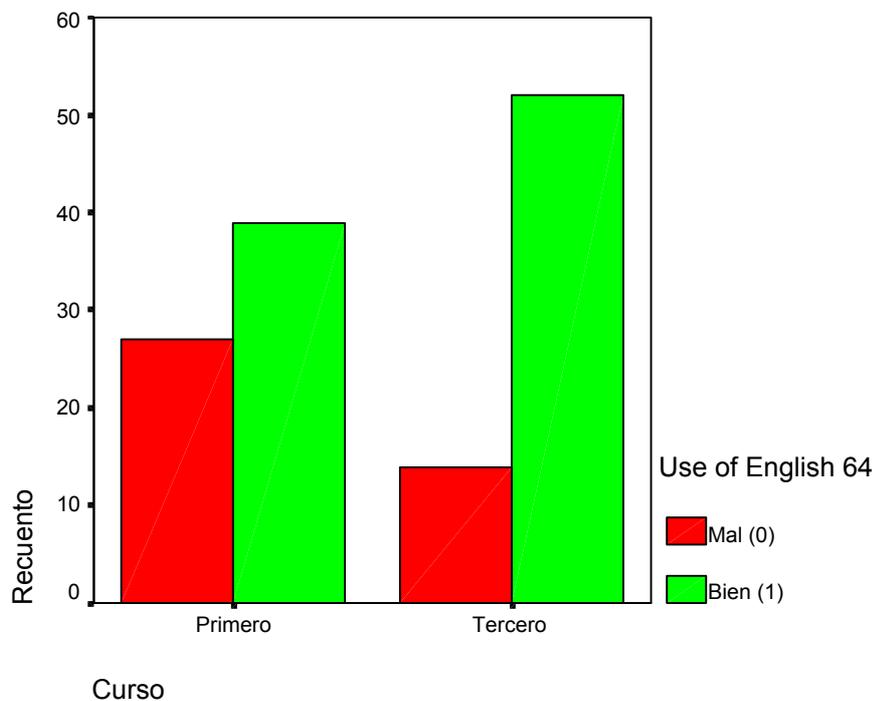


Use of English 64

En primero el 59,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 64

			Use of English 64		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	27	39	66
		% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%
		% de Use of English 64	65,9%	42,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Use of English 64	34,1%	57,1%	50,0%
Total	Recuento	41	91	132	
	% de Curso	31,1%	68,9%	100,0%	
	% de Use of English 64	100,0%	100,0%	100,0%	

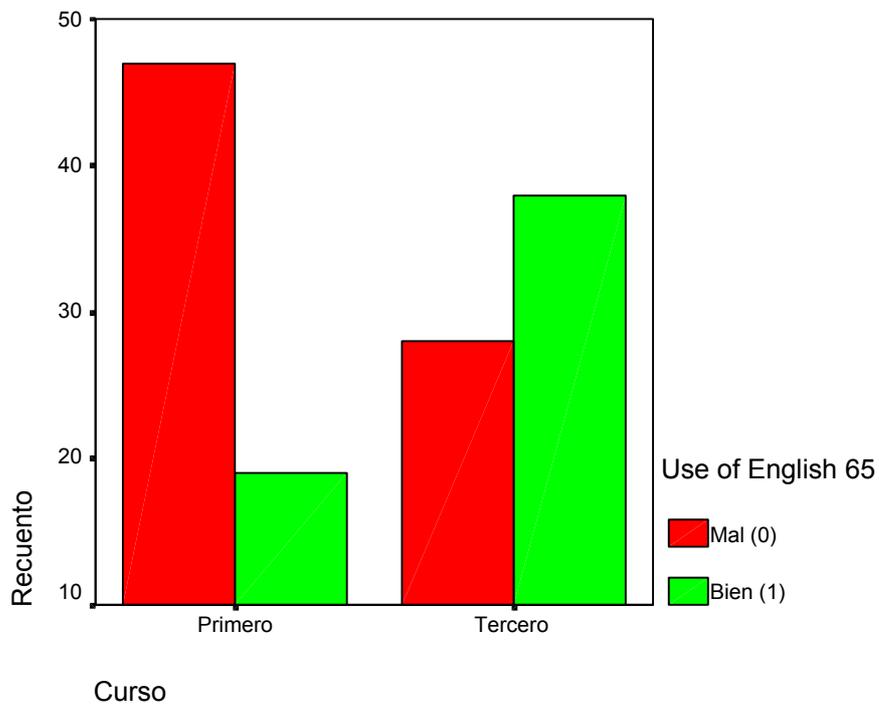


Use of English 65

En primero el 28,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 57,6%.

Tabla de contingencia Curso * Use of English 65

			Use of English 65		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	47	19	66
		% de Curso	71,2%	28,8%	100,0%
		% de Use of English 65	62,7%	33,3%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Use of English 65	37,3%	66,7%	50,0%
Total	Total	Recuento	75	57	132
		% de Curso	56,8%	43,2%	100,0%
		% de Use of English 65	100,0%	100,0%	100,0%



LISTENING

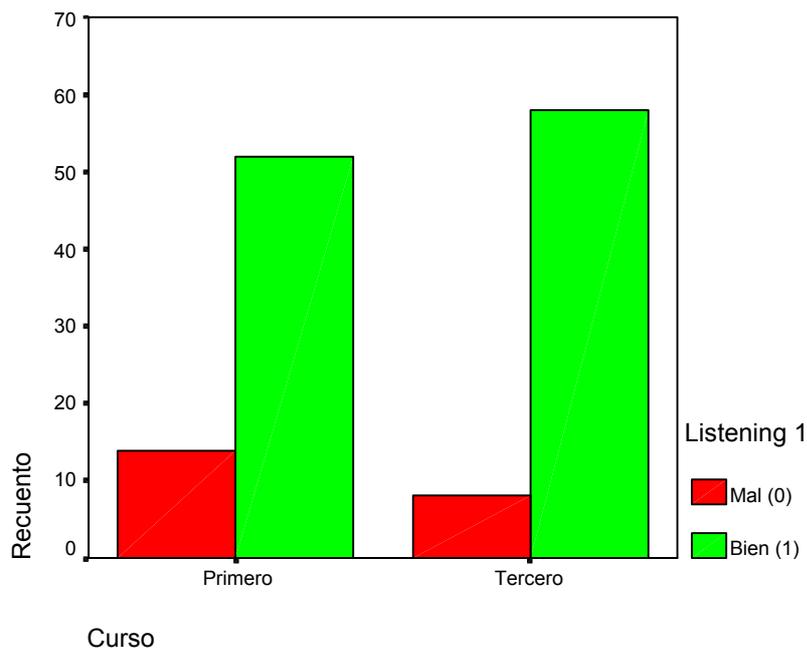
Bloque 1: Extraer información general (ítems 1 a 8)

Listening 1

En primero el 78,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 87,9%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 1

			Listening 1		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 1	63,6%	47,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	8	58	66
		% de Curso	12,1%	87,9%	100,0%
		% de Listening 1	36,4%	52,7%	50,0%
Total	Recuento	22	110	132	
	% de Curso	16,7%	83,3%	100,0%	
	% de Listening 1	100,0%	100,0%	100,0%	

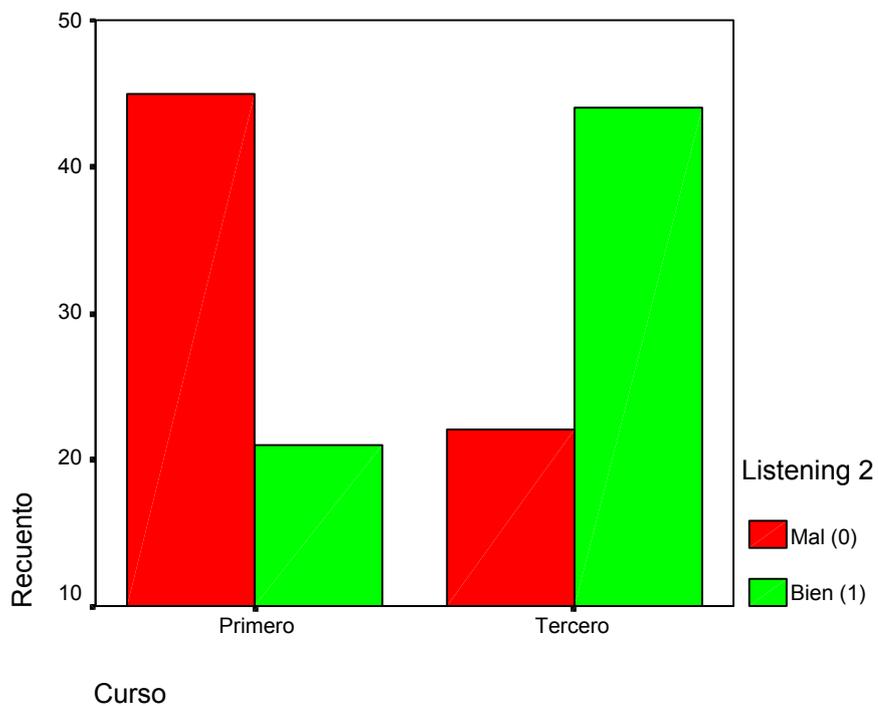


Listening 2

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 66,7%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 2

			Listening 2		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Listening 2	67,2%	32,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Listening 2	32,8%	67,7%	50,0%
Total	Recuento	67	65	132	
	% de Curso	50,8%	49,2%	100,0%	
	% de Listening 2	100,0%	100,0%	100,0%	

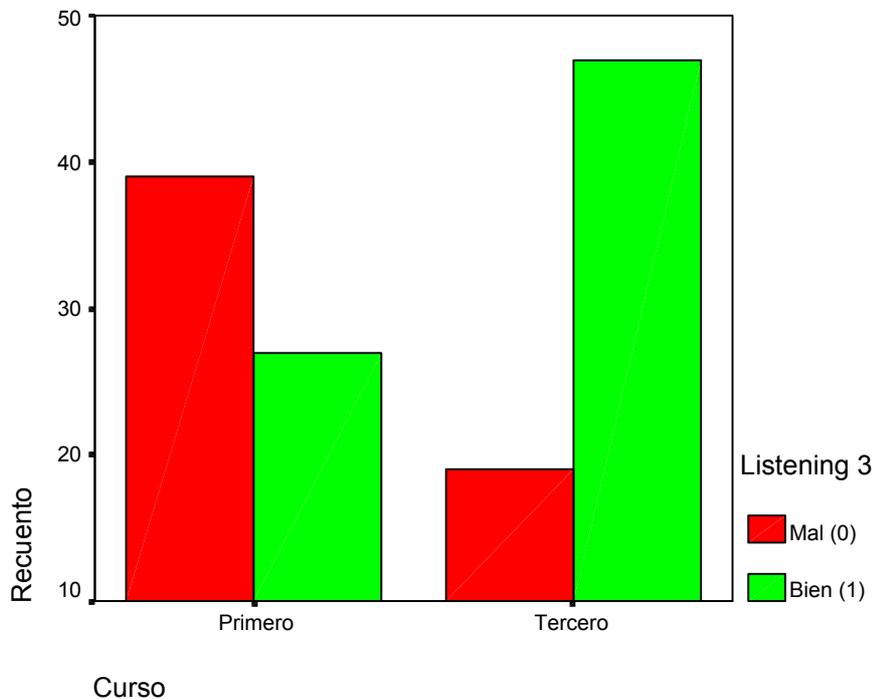


Listening 3

En primero el 40,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, mientras que en tercero lo hace el 71,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 3

			Listening 3		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	39	27	66
		% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%
		% de Listening 3	67,2%	36,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	19	47	66
		% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%
		% de Listening 3	32,8%	63,5%	50,0%
Total	Recuento	58	74	132	
	% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%	
	% de Listening 3	100,0%	100,0%	100,0%	

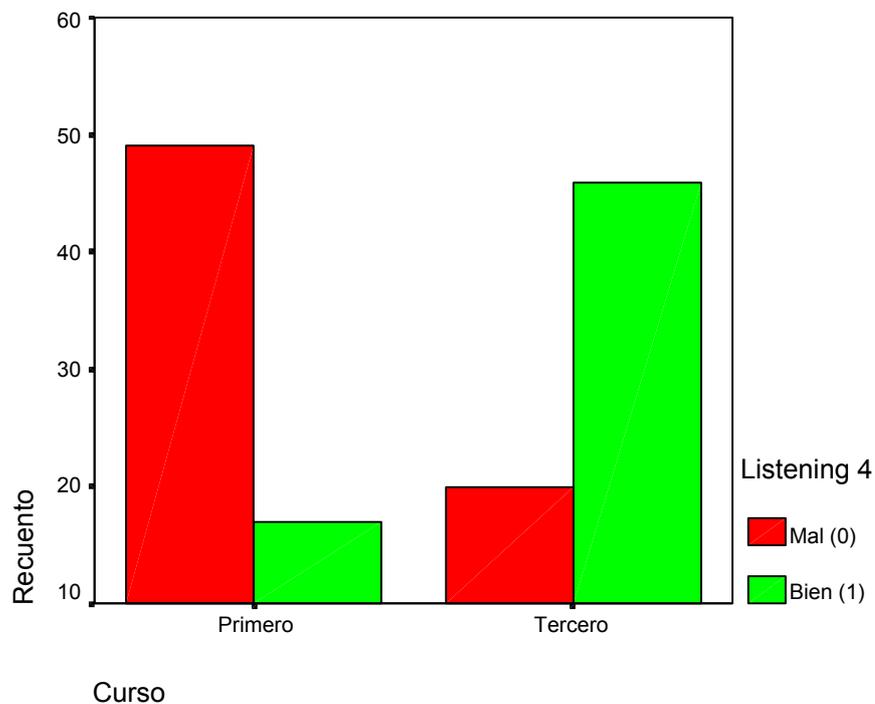


Listening 4

En primero el 25,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 4

			Listening 4		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	49	17	66
		% de Curso	74,2%	25,8%	100,0%
		% de Listening 4	71,0%	27,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Listening 4	29,0%	73,0%	50,0%
Total	Recuento	69	63	132	
	% de Curso	52,3%	47,7%	100,0%	
	% de Listening 4	100,0%	100,0%	100,0%	

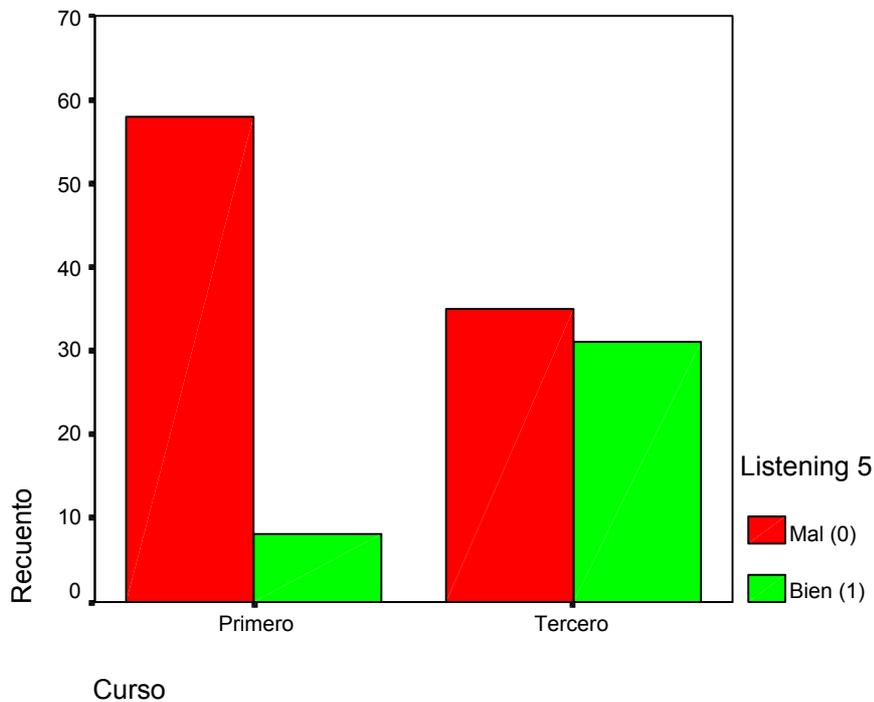


Listening 5

En primero el 12,1% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 47,0%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 5

			Listening 5		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	58	8	66
		% de Curso	87,9%	12,1%	100,0%
		% de Listening 5	62,4%	20,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Listening 5	37,6%	79,5%	50,0%
Total	Recuento	93	39	132	
	% de Curso	70,5%	29,5%	100,0%	
	% de Listening 5	100,0%	100,0%	100,0%	

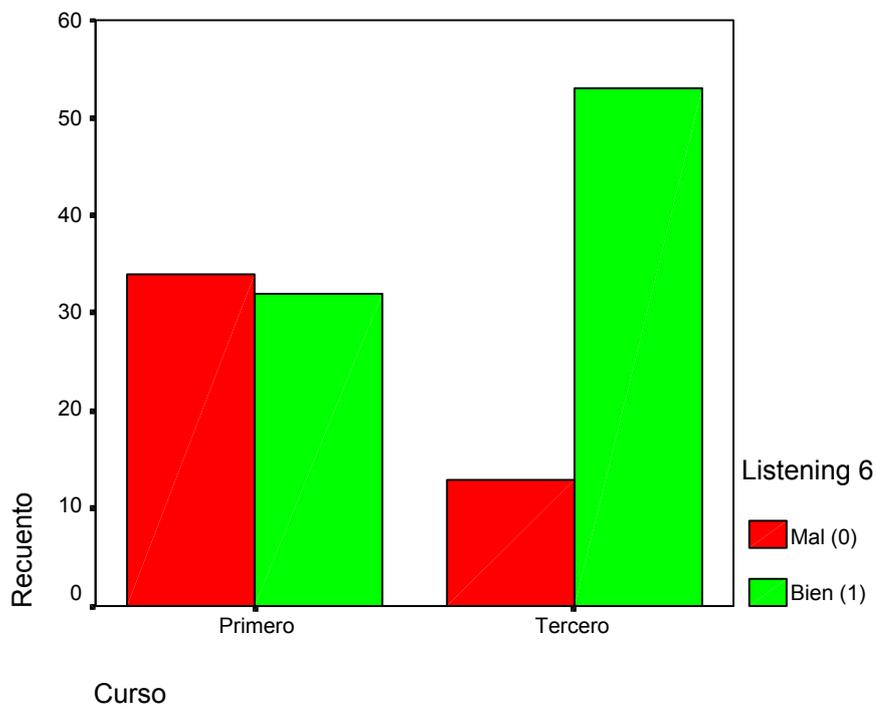


Listening 6

En primero el 48,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 80,3%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 6

			Listening 6		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Listening 6	72,3%	37,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	13	53	66
		% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%
		% de Listening 6	27,7%	62,4%	50,0%
Total	Recuento	47	85	132	
	% de Curso	35,6%	64,4%	100,0%	
	% de Listening 6	100,0%	100,0%	100,0%	

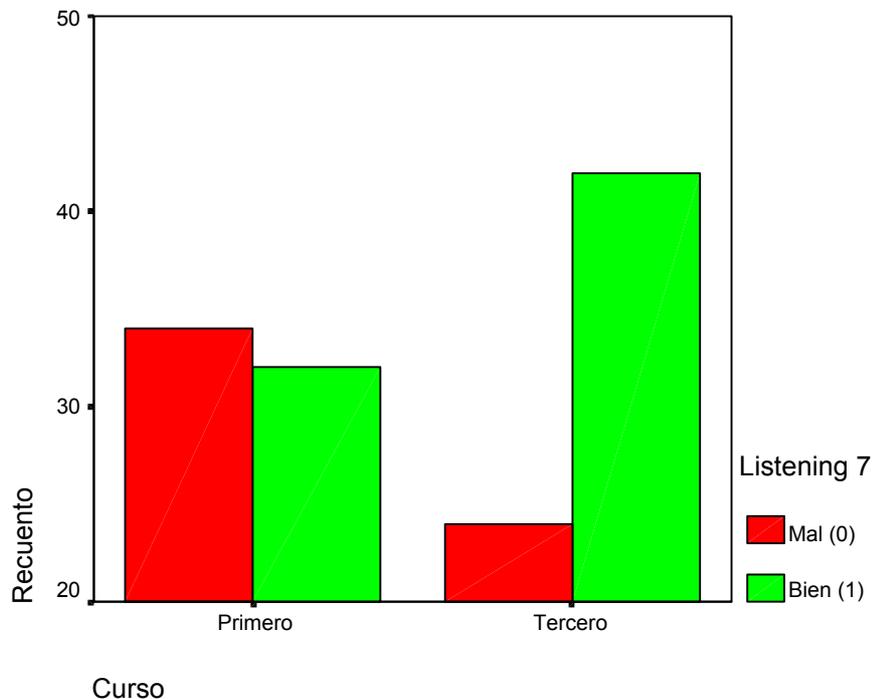


Listening 7

En primero el 48,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 63,6%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 7

			Listening 7		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	34	32	66
		% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%
		% de Listening 7	58,6%	43,2%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	24	42	66
		% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%
		% de Listening 7	41,4%	56,8%	50,0%
Total	Total	Recuento	58	74	132
		% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%
		% de Listening 7	100,0%	100,0%	100,0%

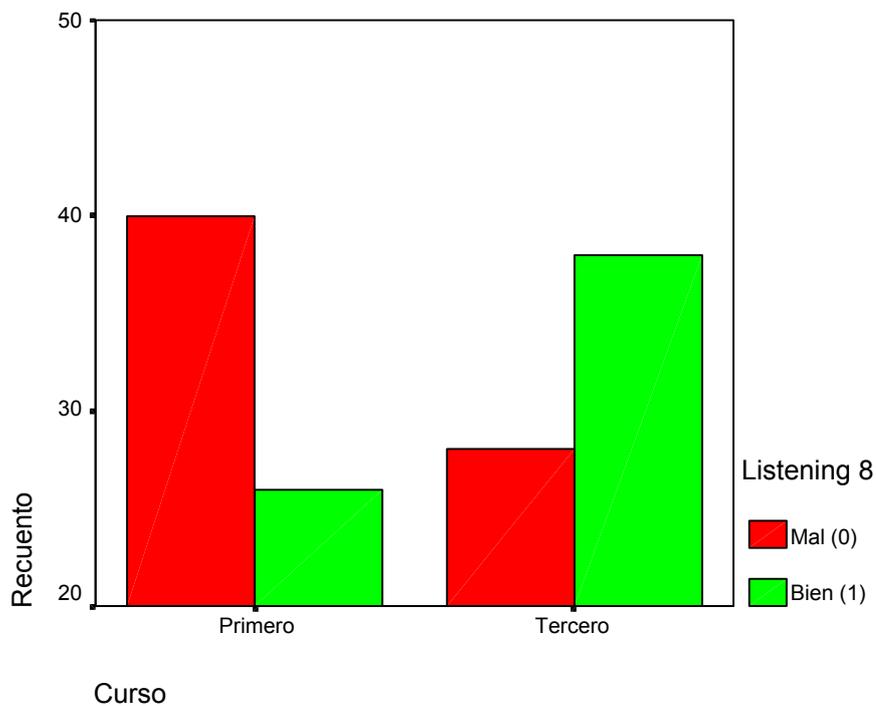


Listening 8

En primero el 39,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 57,6%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 8

			Listening 8		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	40	26	66
		% de Curso	60,6%	39,4%	100,0%
		% de Listening 8	58,8%	40,6%	50,0%
	Tercero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Listening 8	41,2%	59,4%	50,0%
Total	Recuento	68	64	132	
	% de Curso	51,5%	48,5%	100,0%	
	% de Listening 8	100,0%	100,0%	100,0%	



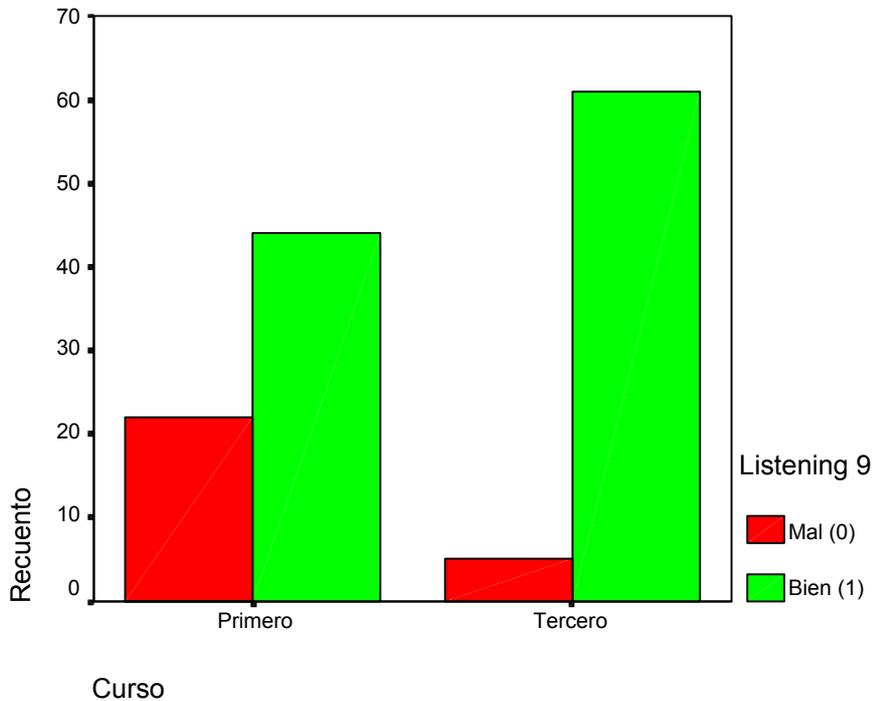
Bloque 2: Tomar notas con información específica (ítems 9 a 18)

Listening 9

En primero el 66,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 92,4%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 9

			Listening 9		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	22	44	66
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Listening 9	81,5%	41,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	5	61	66
		% de Curso	7,6%	92,4%	100,0%
		% de Listening 9	18,5%	58,1%	50,0%
Total	Recuento	27	105	132	
	% de Curso	20,5%	79,5%	100,0%	
	% de Listening 9	100,0%	100,0%	100,0%	

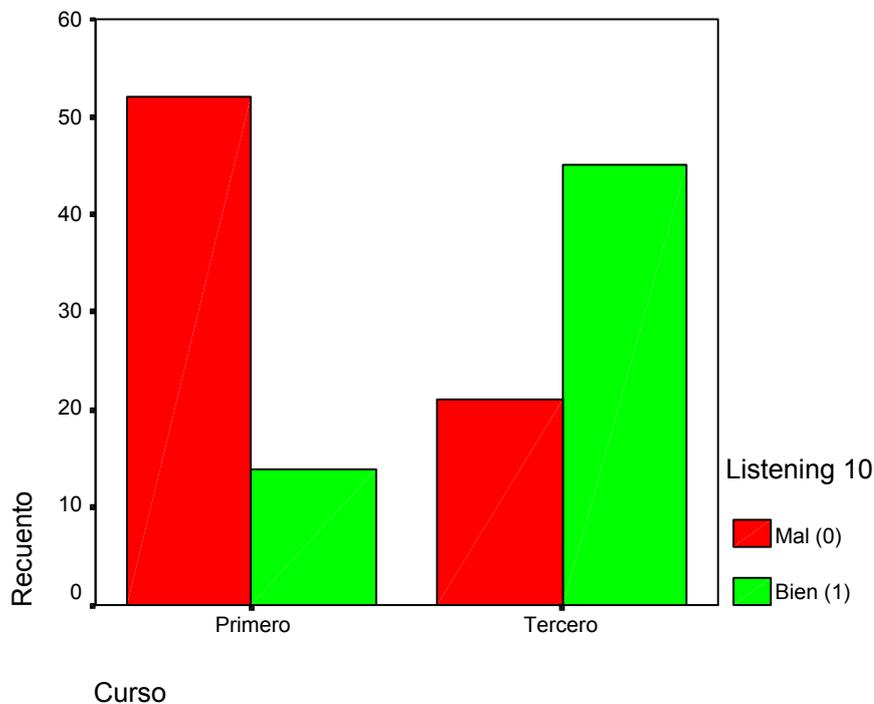


Listening 10

En primero el 21,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 10

			Listening 10		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	52	14	66
		% de Curso	78,8%	21,2%	100,0%
		% de Listening 10	71,2%	23,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Listening 10	28,8%	76,3%	50,0%
Total	Recuento	73	59	132	
	% de Curso	55,3%	44,7%	100,0%	
	% de Listening 10	100,0%	100,0%	100,0%	

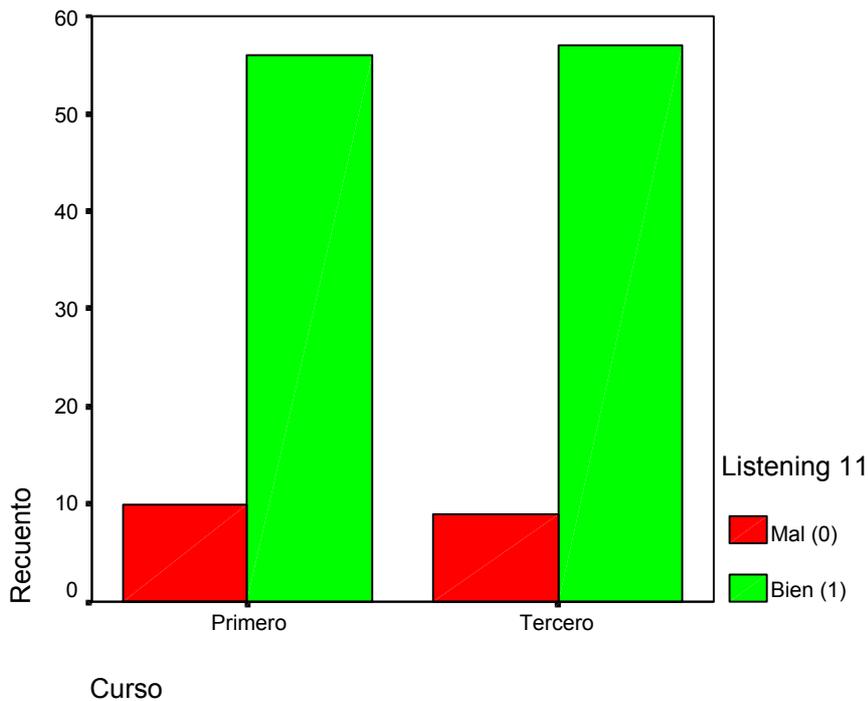


Listening 11

En primero el 84,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 86,4%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 11

			Listening 11		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	10	56	66
		% de Curso	15,2%	84,8%	100,0%
		% de Listening 11	52,6%	49,6%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	9	57	66
		% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
		% de Listening 11	47,4%	50,4%	50,0%
Total	Total	Recuento	19	113	132
		% de Curso	14,4%	85,6%	100,0%
		% de Listening 11	100,0%	100,0%	100,0%

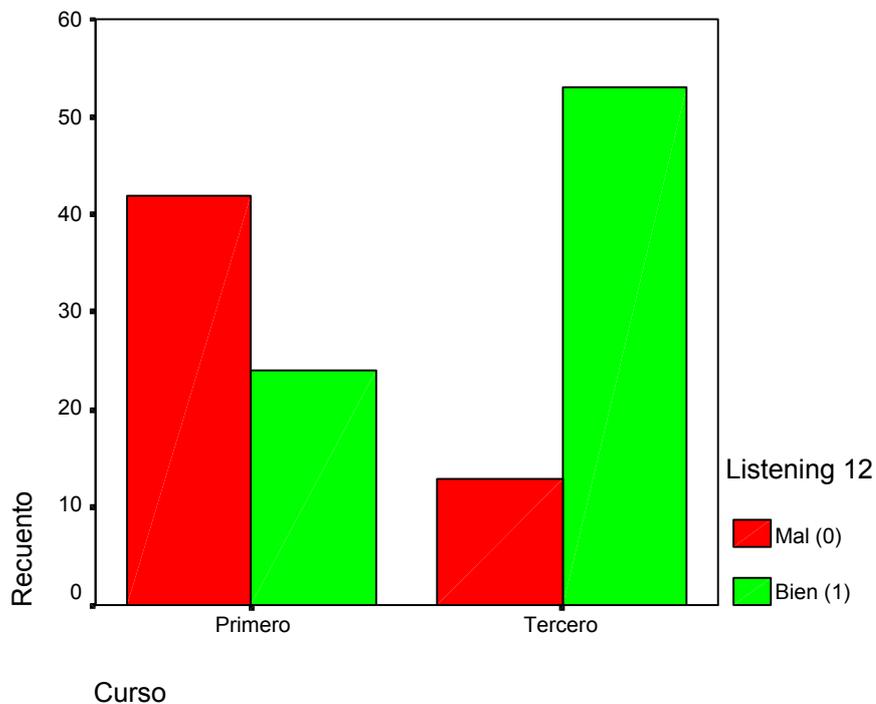


Listening 12

En primero el 36,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 80,3%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 12

			Listening 12		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	42	24	66
		% de Curso	63,6%	36,4%	100,0%
		% de Listening 12	76,4%	31,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	13	53	66
		% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%
		% de Listening 12	23,6%	68,8%	50,0%
Total	Recuento	55	77	132	
	% de Curso	41,7%	58,3%	100,0%	
	% de Listening 12	100,0%	100,0%	100,0%	

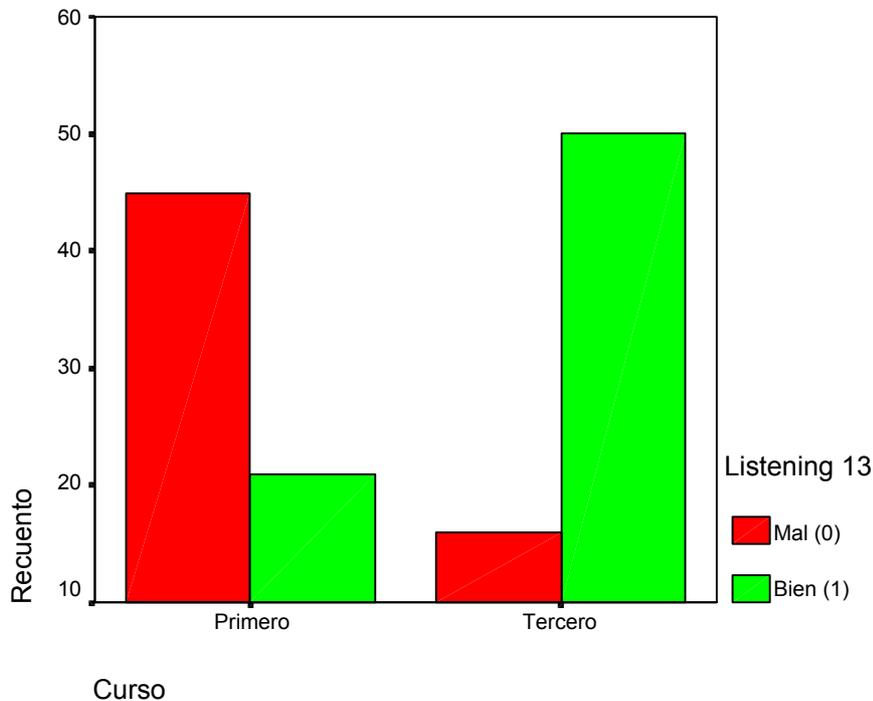


Listening 13

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 75,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 13

			Listening 13		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Listening 13	73,8%	29,6%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	16	50	66
		% de Curso	24,2%	75,8%	100,0%
		% de Listening 13	26,2%	70,4%	50,0%
Total	Total	Recuento	61	71	132
		% de Curso	46,2%	53,8%	100,0%
		% de Listening 13	100,0%	100,0%	100,0%

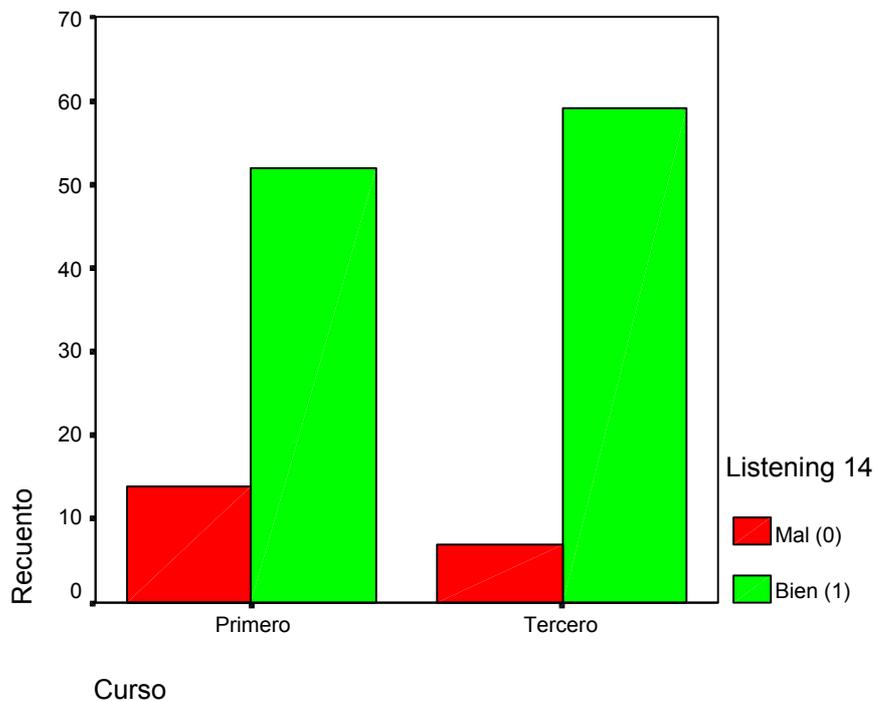


Listening 14

En primero el 78,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 89,4%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 14

			Listening 14		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 14	66,7%	46,8%	50,0%
	Tercero	Recuento	7	59	66
		% de Curso	10,6%	89,4%	100,0%
		% de Listening 14	33,3%	53,2%	50,0%
Total	Recuento	21	111	132	
	% de Curso	15,9%	84,1%	100,0%	
	% de Listening 14	100,0%	100,0%	100,0%	

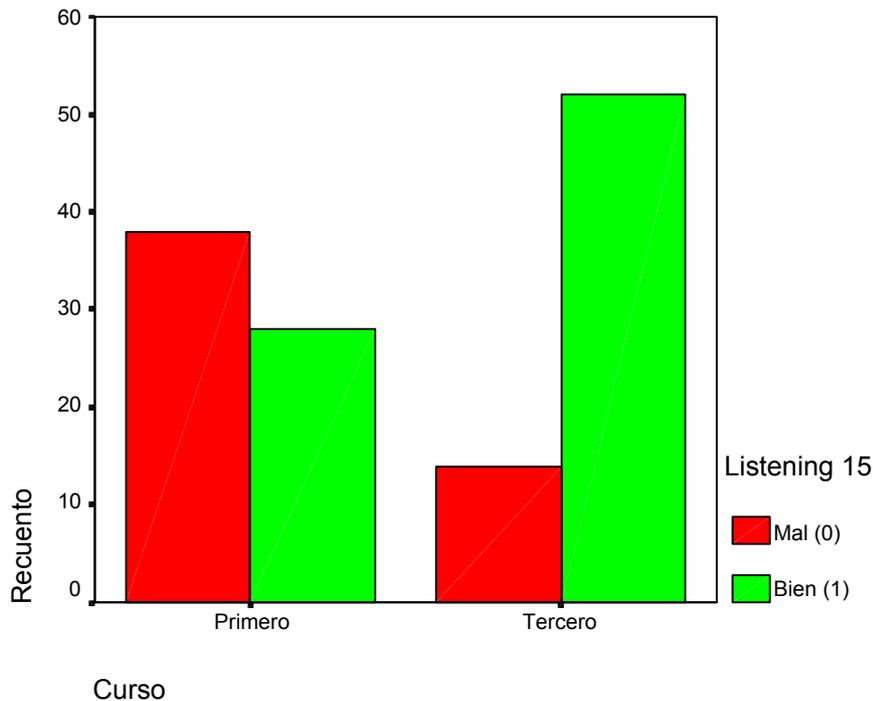


Listening 15

En primero el 42,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 15

			Listening 15		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	38	28	66
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Listening 15	73,1%	35,0%	50,0%
	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 15	26,9%	65,0%	50,0%
Total	Recuento	52	80	132	
	% de Curso	39,4%	60,6%	100,0%	
	% de Listening 15	100,0%	100,0%	100,0%	

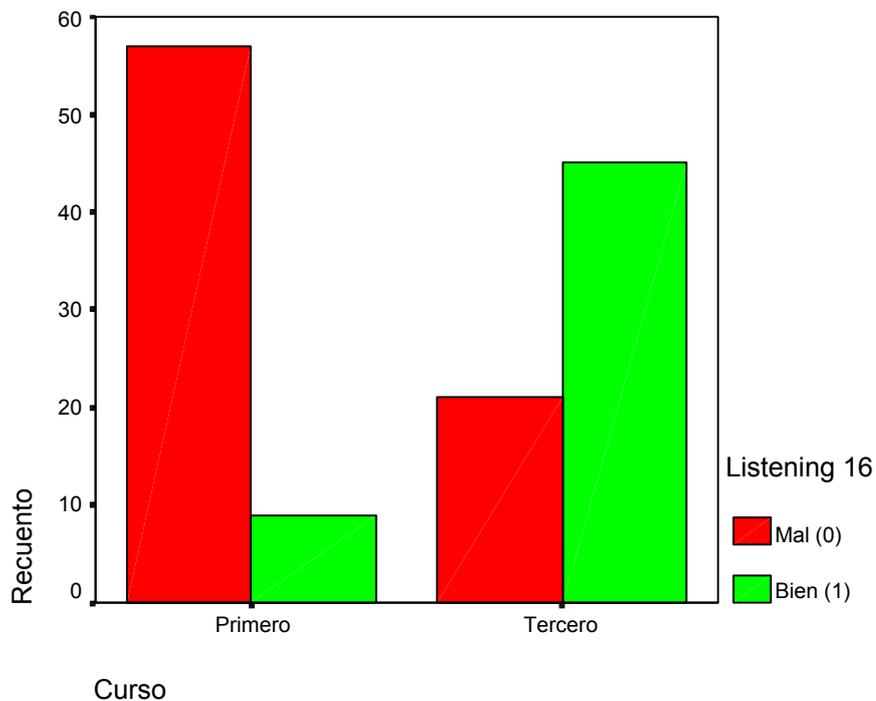


Listening 16

En primero el 13,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 68,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 16

			Listening 16		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	57	9	66
		% de Curso	86,4%	13,6%	100,0%
		% de Listening 16	73,1%	16,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	21	45	66
		% de Curso	31,8%	68,2%	100,0%
		% de Listening 16	26,9%	83,3%	50,0%
Total	Recuento	78	54	132	
	% de Curso	59,1%	40,9%	100,0%	
	% de Listening 16	100,0%	100,0%	100,0%	

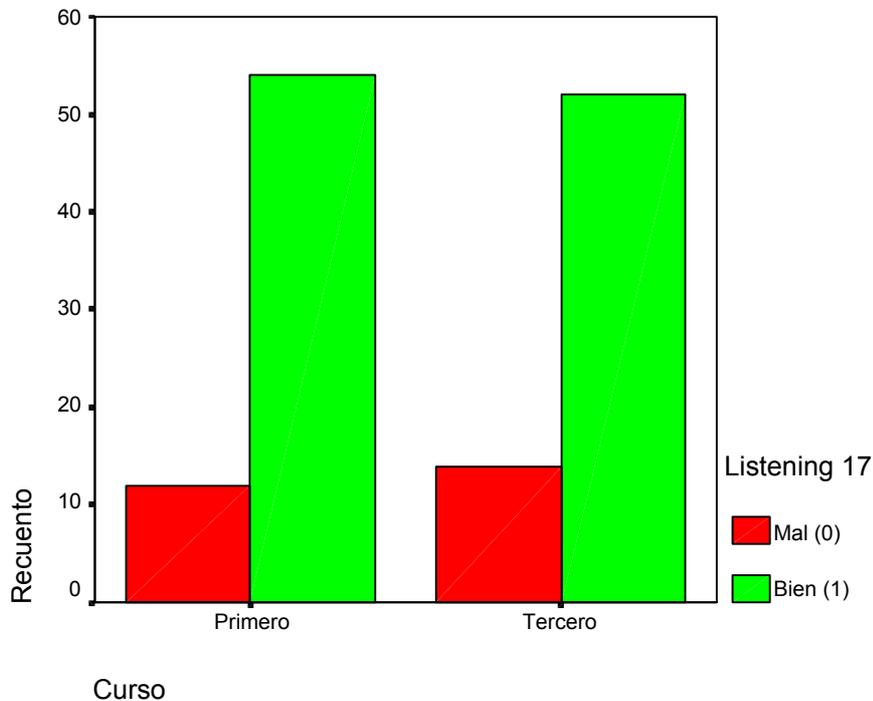


Listening 17

En primero el 81,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 17

			Listening 17		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	12	54	66
		% de Curso	18,2%	81,8%	100,0%
		% de Listening 17	46,2%	50,9%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 17	53,8%	49,1%	50,0%
Total	Total	Recuento	26	106	132
		% de Curso	19,7%	80,3%	100,0%
		% de Listening 17	100,0%	100,0%	100,0%

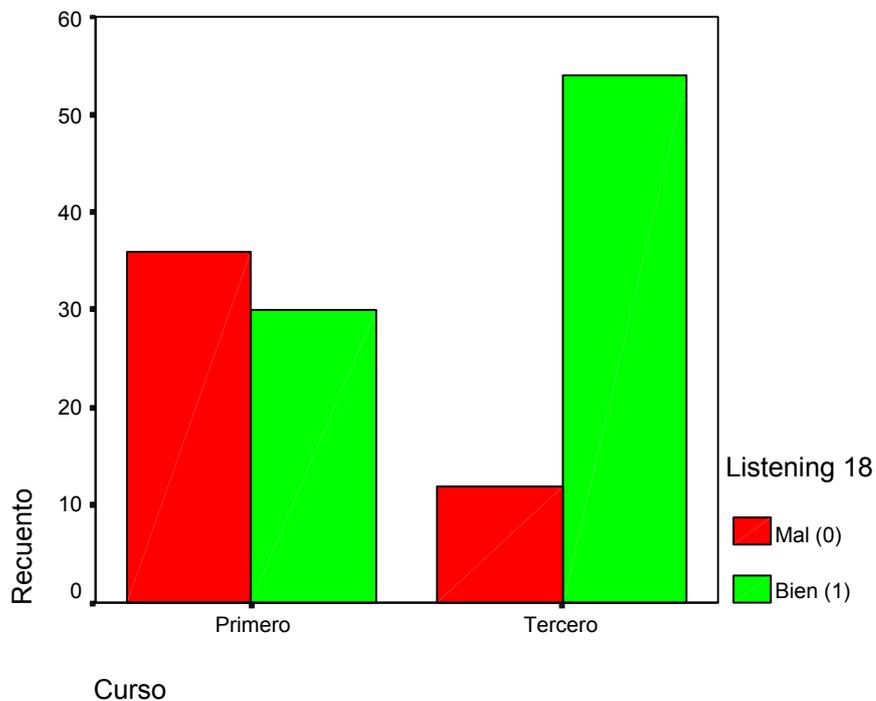


Listening 18

En primero el 45,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 81,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 18

			Listening 18		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	36	30	66
		% de Curso	54,5%	45,5%	100,0%
		% de Listening 18	75,0%	35,7%	50,0%
	Tercero	Recuento	12	54	66
		% de Curso	18,2%	81,8%	100,0%
		% de Listening 18	25,0%	64,3%	50,0%
Total	Recuento	48	84	132	
	% de Curso	36,4%	63,6%	100,0%	
	% de Listening 18	100,0%	100,0%	100,0%	



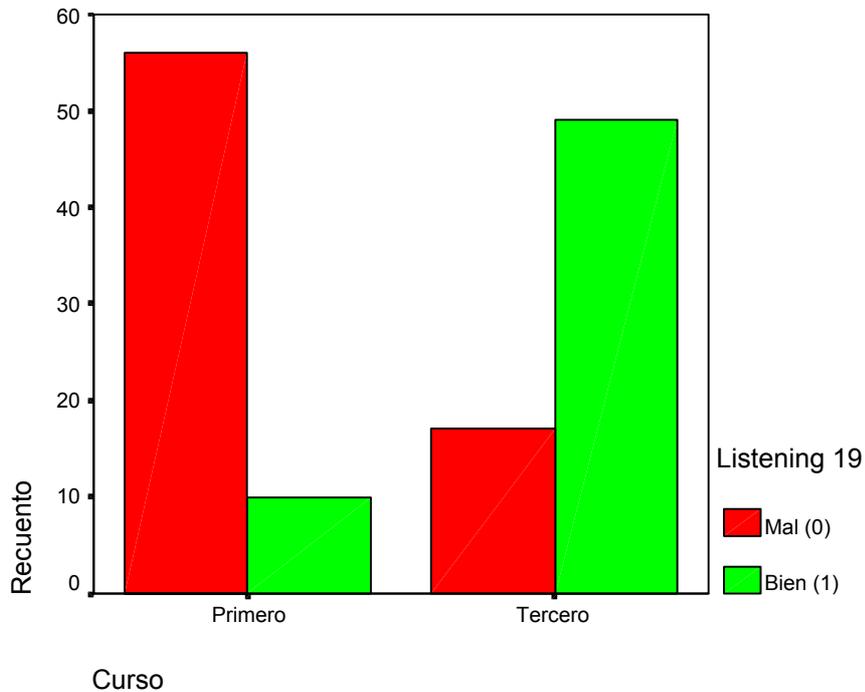
Bloque 3: Entender el significado general (ítems 19 a 23)

Listening 19

En primero el 15,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 74,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 19

			Listening 19		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	56	10	66
		% de Curso	84,8%	15,2%	100,0%
		% de Listening 19	76,7%	16,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	17	49	66
		% de Curso	25,8%	74,2%	100,0%
		% de Listening 19	23,3%	83,1%	50,0%
Total	Recuento	73	59	132	
	% de Curso	55,3%	44,7%	100,0%	
	% de Listening 19	100,0%	100,0%	100,0%	

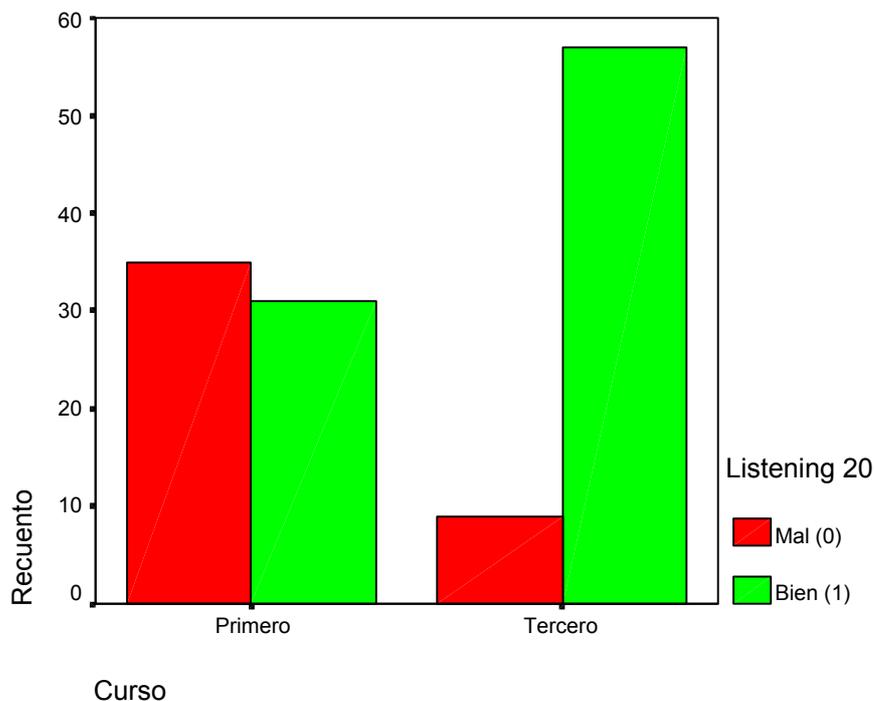


Listening 20

En primero el 47,0% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 86,4%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 20

			Listening 20		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	35	31	66
		% de Curso	53,0%	47,0%	100,0%
		% de Listening 20	79,5%	35,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	9	57	66
		% de Curso	13,6%	86,4%	100,0%
		% de Listening 20	20,5%	64,8%	50,0%
Total	Recuento	44	88	132	
	% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%	
	% de Listening 20	100,0%	100,0%	100,0%	

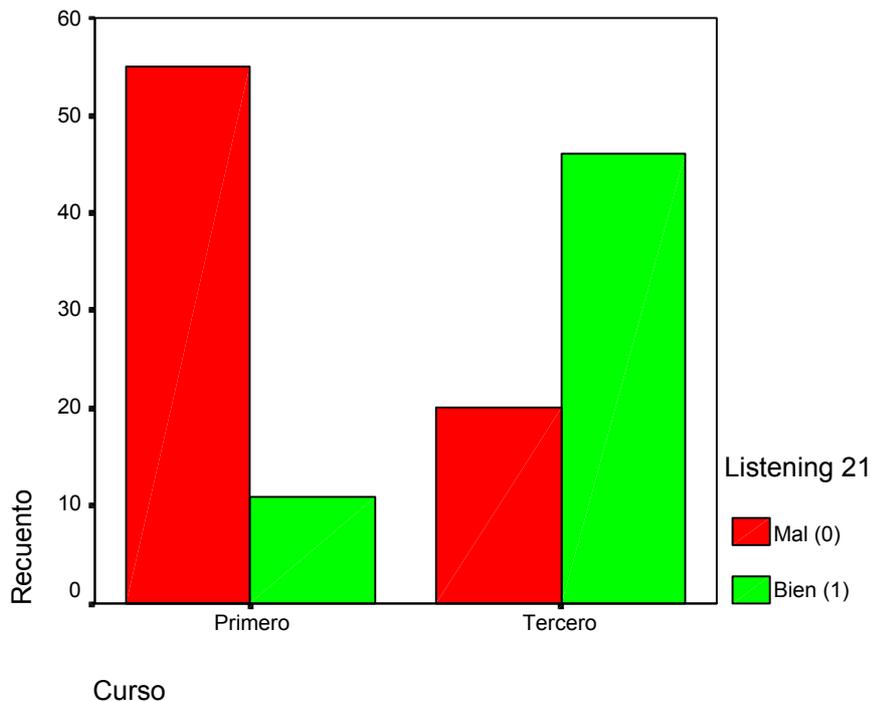


Listening 21

En primero el 16,7% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 69,7%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 21

			Listening 21		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	55	11	66
		% de Curso	83,3%	16,7%	100,0%
		% de Listening 21	73,3%	19,3%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	20	46	66
		% de Curso	30,3%	69,7%	100,0%
		% de Listening 21	26,7%	80,7%	50,0%
Total	Total	Recuento	75	57	132
		% de Curso	56,8%	43,2%	100,0%
		% de Listening 21	100,0%	100,0%	100,0%

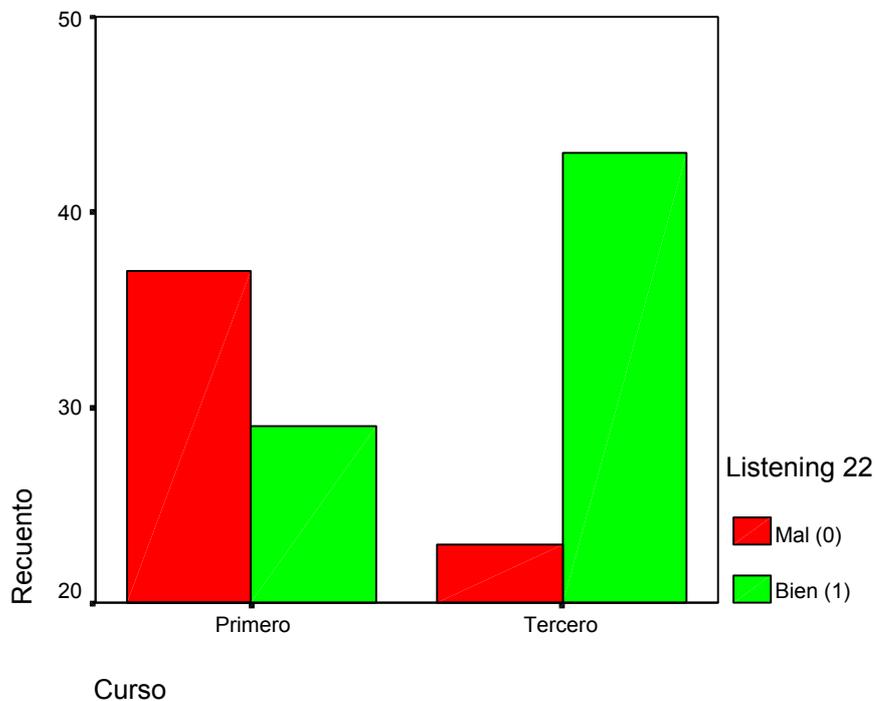


Listening 22

En primero el 43,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 65,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 22

			Listening 22		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	37	29	66
		% de Curso	56,1%	43,9%	100,0%
		% de Listening 22	61,7%	40,3%	50,0%
	Tercero	Recuento	23	43	66
		% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%
		% de Listening 22	38,3%	59,7%	50,0%
Total	Recuento	60	72	132	
	% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%	
	% de Listening 22	100,0%	100,0%	100,0%	

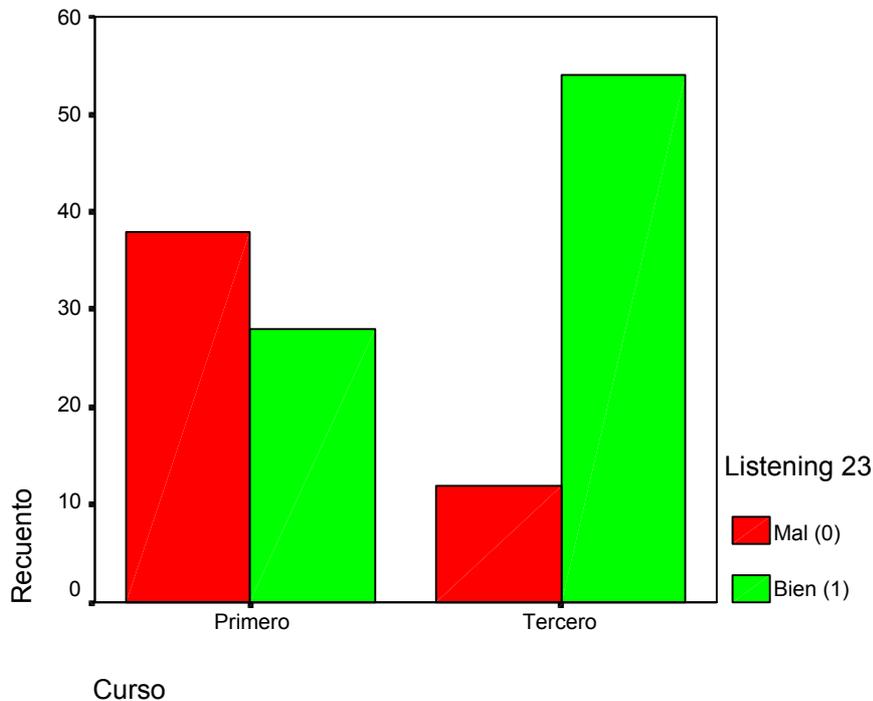


Listening 23

En primero el 42,4% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 81,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 23

			Listening 23		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	38	28	66
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Listening 23	76,0%	34,1%	50,0%
	Tercero	Recuento	12	54	66
		% de Curso	18,2%	81,8%	100,0%
		% de Listening 23	24,0%	65,9%	50,0%
Total	Recuento	50	82	132	
	% de Curso	37,9%	62,1%	100,0%	
	% de Listening 23	100,0%	100,0%	100,0%	



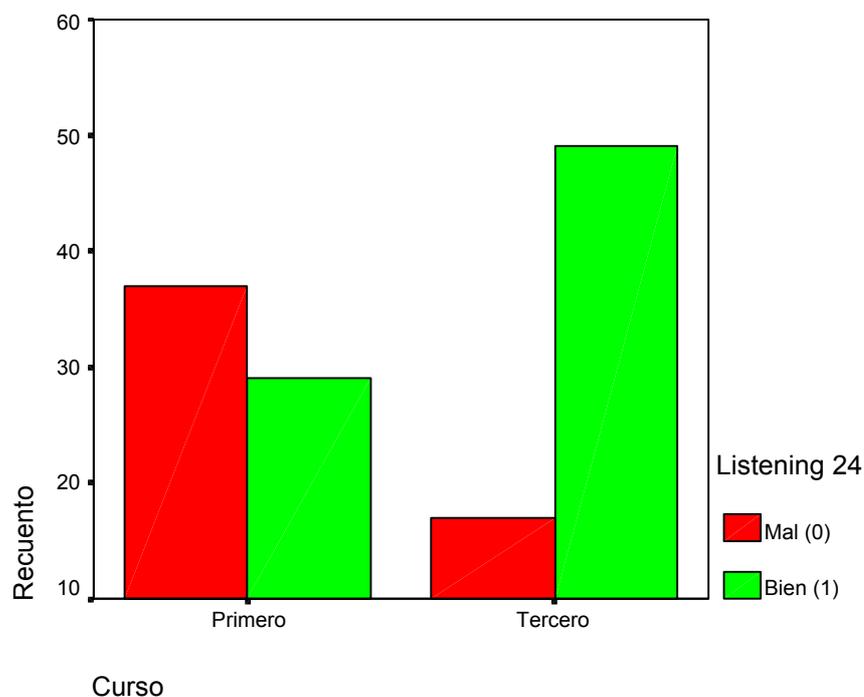
Bloque 4: Extraer información específica deduciendo el significado a través del contexto verbal (ítems 24 a 30)

Listening 24

En primero el 43,9% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 74,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 24

			Listening 24		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	37	29	66
		% de Curso	56,1%	43,9%	100,0%
		% de Listening 24	68,5%	37,2%	50,0%
	Tercero	Recuento	17	49	66
		% de Curso	25,8%	74,2%	100,0%
		% de Listening 24	31,5%	62,8%	50,0%
Total	Recuento	54	78	132	
	% de Curso	40,9%	59,1%	100,0%	
	% de Listening 24	100,0%	100,0%	100,0%	

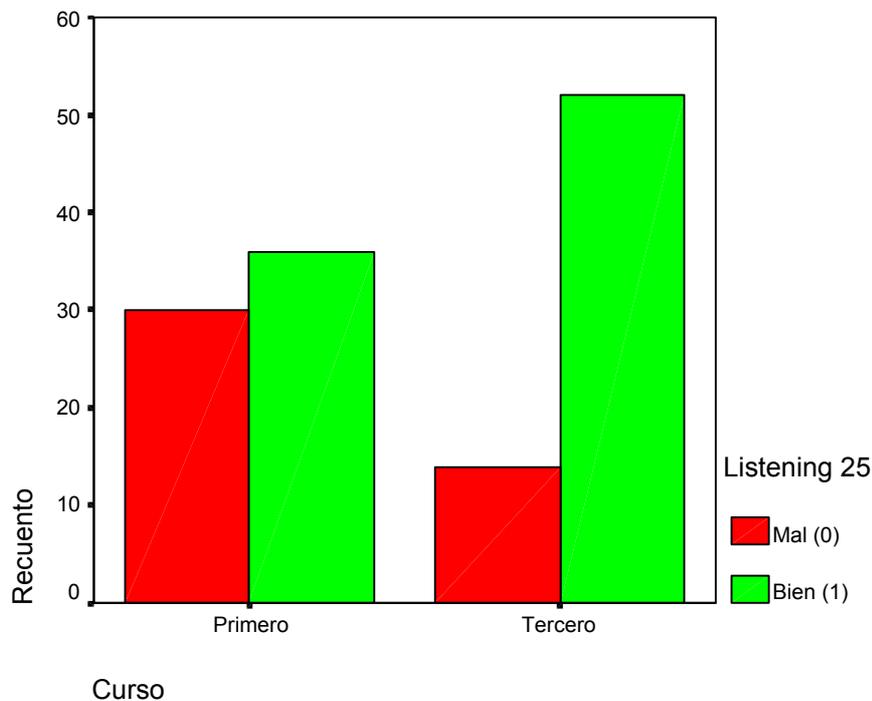


Listening 25

En primero el 54,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 25

			Listening 25		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Listening 25	68,2%	40,9%	50,0%
Curso	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 25	31,8%	59,1%	50,0%
Total		Recuento	44	88	132
		% de Curso	33,3%	66,7%	100,0%
		% de Listening 25	100,0%	100,0%	100,0%

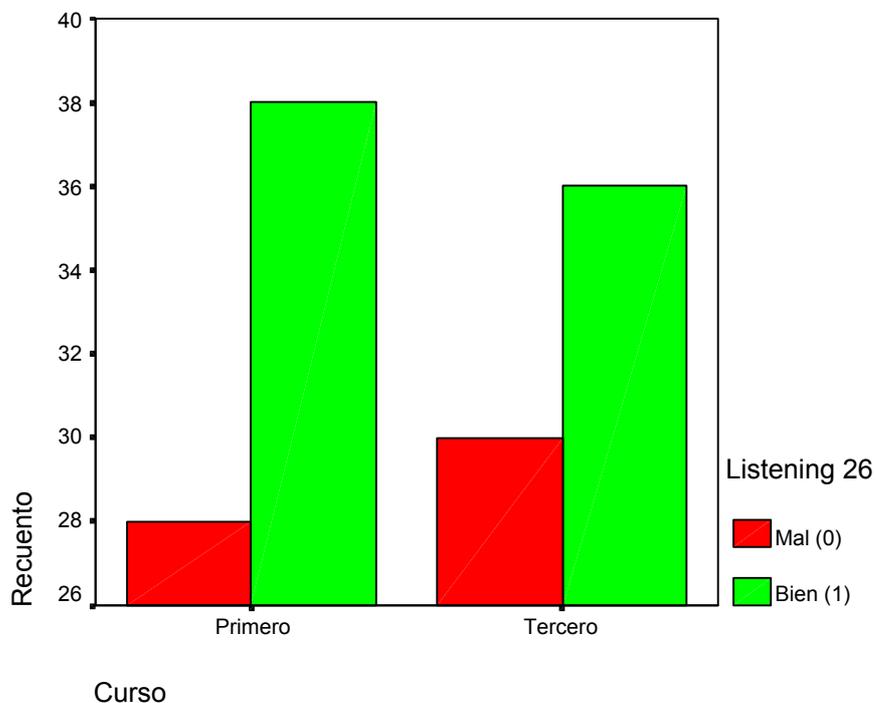


Listening 26

En primero el 57,6% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 54,5%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 26

			Listening 26		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	28	38	66
		% de Curso	42,4%	57,6%	100,0%
		% de Listening 26	48,3%	51,4%	50,0%
	Tercero	Recuento	30	36	66
		% de Curso	45,5%	54,5%	100,0%
		% de Listening 26	51,7%	48,6%	50,0%
Total	Recuento	58	74	132	
	% de Curso	43,9%	56,1%	100,0%	
	% de Listening 26	100,0%	100,0%	100,0%	

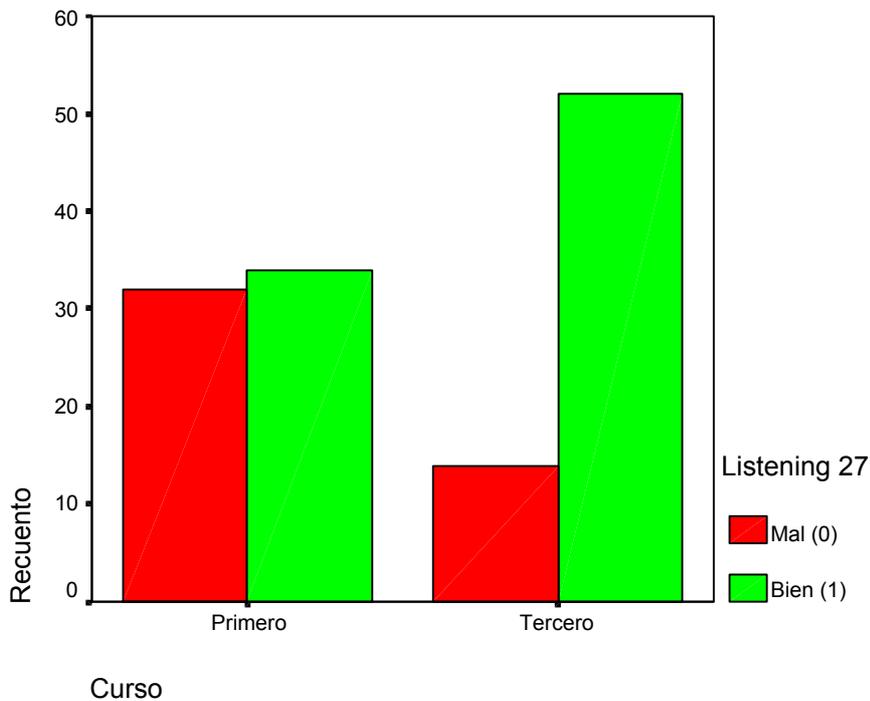


Listening 27

En primero el 51,5% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 78,8%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 27

			Listening 27		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	32	34	66
		% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%
		% de Listening 27	69,6%	39,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	14	52	66
		% de Curso	21,2%	78,8%	100,0%
		% de Listening 27	30,4%	60,5%	50,0%
Total	Recuento	46	86	132	
	% de Curso	34,8%	65,2%	100,0%	
	% de Listening 27	100,0%	100,0%	100,0%	

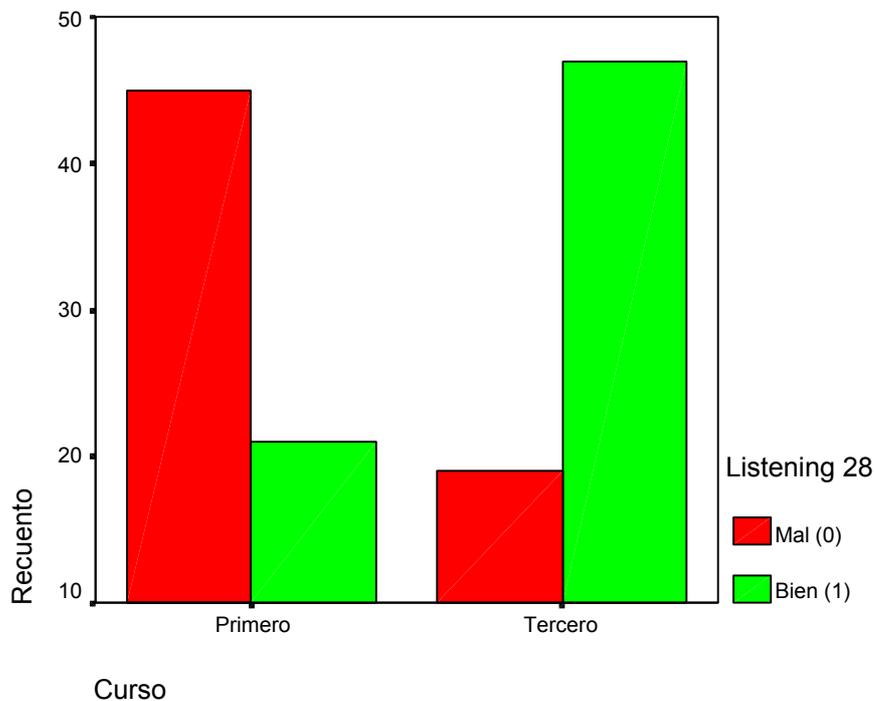


Listening 28

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, mientras que en tercero lo hace el 71,2%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 28

			Listening 28		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Listening 28	70,3%	30,9%	50,0%
	Tercero	Recuento	19	47	66
		% de Curso	28,8%	71,2%	100,0%
		% de Listening 28	29,7%	69,1%	50,0%
Total	Recuento	64	68	132	
	% de Curso	48,5%	51,5%	100,0%	
	% de Listening 28	100,0%	100,0%	100,0%	

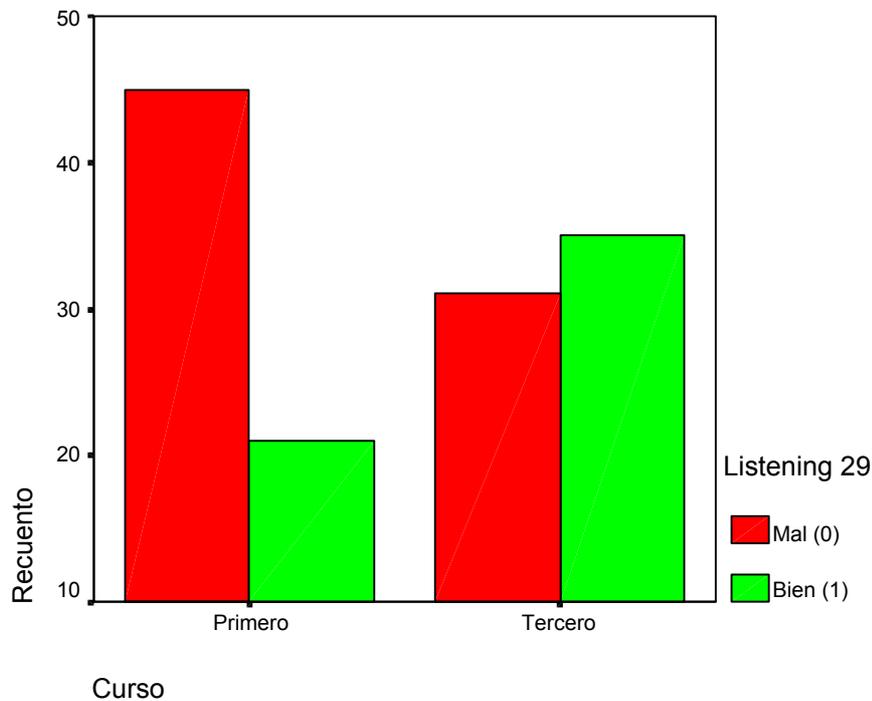


Listening 29

En primero el 31,8% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 53,0%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 29

			Listening 29		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	45	21	66
		% de Curso	68,2%	31,8%	100,0%
		% de Listening 29	59,2%	37,5%	50,0%
Tercero	Tercero	Recuento	31	35	66
		% de Curso	47,0%	53,0%	100,0%
		% de Listening 29	40,8%	62,5%	50,0%
Total	Total	Recuento	76	56	132
		% de Curso	57,6%	42,4%	100,0%
		% de Listening 29	100,0%	100,0%	100,0%

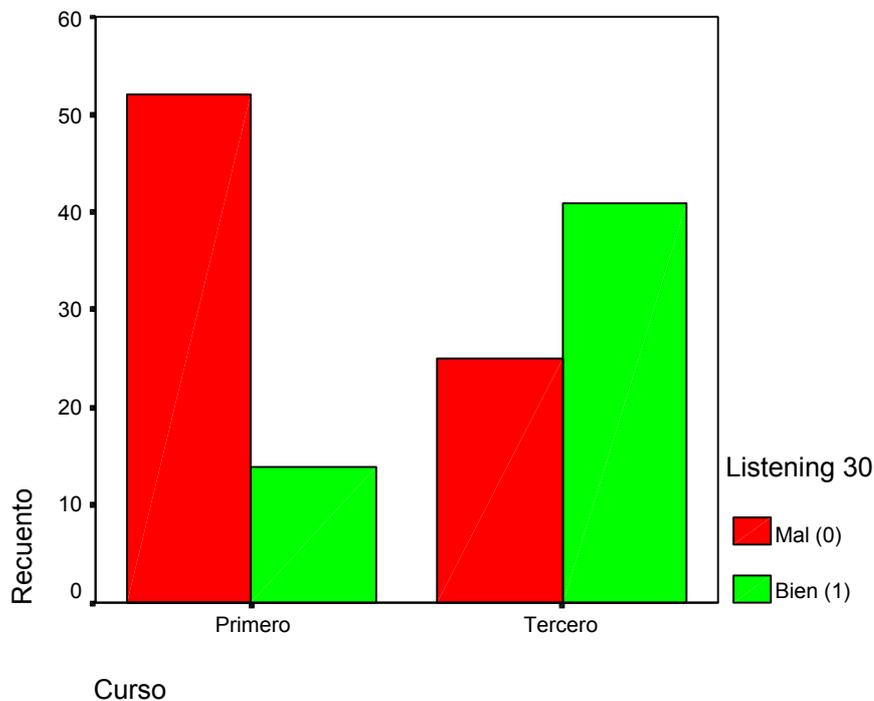


Listening 30

En primero el 21,2% de los alumnos contesta bien esta pregunta, en tercero lo hace el 62,1%.

Tabla de contingencia Curso * Listening 30

			Listening 30		Total
			Mal (0)	Bien (1)	
Curso	Primero	Recuento	52	14	66
		% de Curso	78,8%	21,2%	100,0%
		% de Listening 30	67,5%	25,5%	50,0%
	Tercero	Recuento	25	41	66
		% de Curso	37,9%	62,1%	100,0%
		% de Listening 30	32,5%	74,5%	50,0%
Total	Recuento	77	55	132	
	% de Curso	58,3%	41,7%	100,0%	
	% de Listening 30	100,0%	100,0%	100,0%	

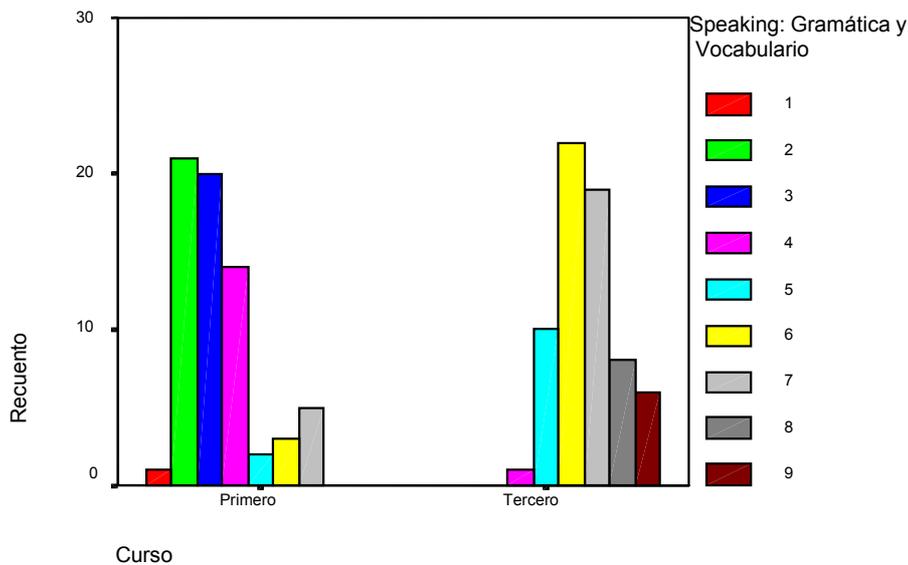


SPEAKING

Gramática y Vocabulario

Tabla de contingencia Curso * Speaking: Gramática y Vocabulario

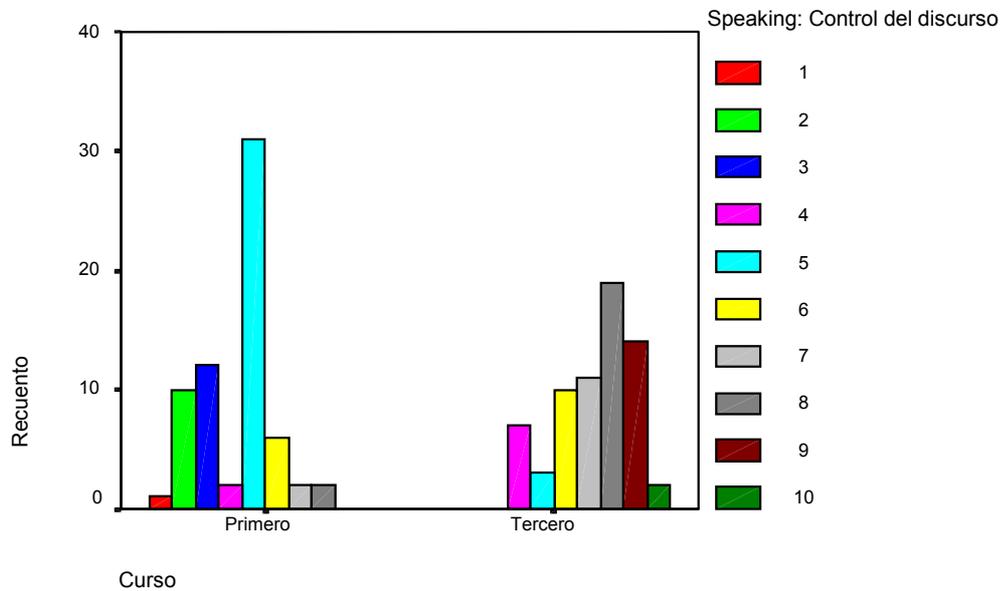
			Speaking: Gramática y Vocabulario									Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Curso	Primero	Recuento	1	21	20	14	2	3	5			66
		% de Curso	1,5%	31,8%	30,3%	21,2%	3,0%	4,5%	7,6%			100,0%
		% de Speaking: Gramática y Vocabulario	100,0%	100,0%	100,0%	93,3%	16,7%	12,0%	20,8%			50,0%
Tercero	Recuento	Recuento				1	10	22	19	8	6	66
		% de Curso				1,5%	15,2%	33,3%	28,8%	12,1%	9,1%	100,0%
		% de Speaking: Gramática y Vocabulario				6,7%	83,3%	88,0%	79,2%	100,0%	100,0%	50,0%
Total	Recuento	Recuento	1	21	20	15	12	25	24	8	6	132
		% de Curso	,8%	15,9%	15,2%	11,4%	9,1%	18,9%	18,2%	6,1%	4,5%	100,0%
		% de Speaking: Gramática y Vocabulario	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Control del discurso

Tabla de contingencia Curso * Speaking: Control de Discurso

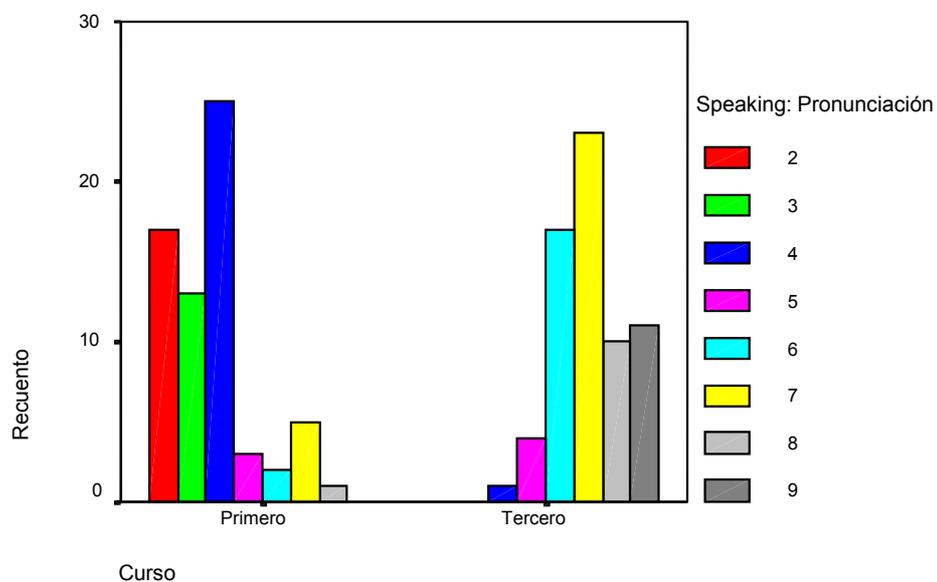
			Speaking: Control de Discurso										Total
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curso	Primero	Recuento	1	10	12	2	31	6	2	2			66
		% de Curso	1,5%	15,2%	18,2%	3,0%	47,0%	9,1%	3,0%	3,0%			100,0%
		% de Speaking: Control de Discurso	100,0%	100,0%	100,0%	22,2%	91,2%	37,5%	15,4%	9,5%			50,0%
Tercero	Recuento	Recuento				7	3	10	11	19	14	2	66
		% de Curso				10,6%	4,5%	15,2%	16,7%	28,8%	21,2%	3,0%	100,0%
		% de Speaking: Control de Discurso				77,8%	8,8%	62,5%	84,6%	90,5%	100,0%	100,0%	50,0%
Total	Recuento	Recuento	1	10	12	9	34	16	13	21	14	2	132
		% de Curso	,8%	7,6%	9,1%	6,8%	25,8%	12,1%	9,8%	15,9%	10,6%	1,5%	100,0%
		% de Speaking: Control de Discurso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Pronunciación

Tabla de contingencia Curso * Speaking: Pronunciación

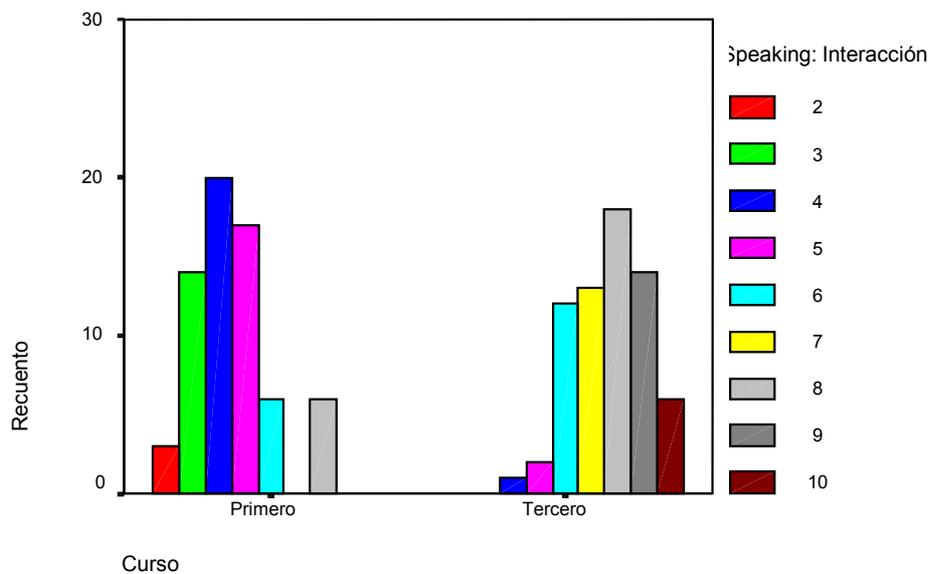
		Speaking: Pronunciación							Total		
		2	3	4	5	6	7	8		9	
Curso	Primero	Recuento	17	13	25	3	2	5	1		66
	% de Curso		25,8%	19,7%	37,9%	4,5%	3,0%	7,6%	1,5%		100,0%
	% de Speaking Pronunciación		100,0%	100,0%	96,2%	42,9%	10,5%	17,9%	9,1%		50,0%
Tercero	Recuento			1	4	17	23	10	11		66
	% de Curso			1,5%	6,1%	25,8%	34,8%	15,2%	16,7%		100,0%
	% de Speaking Pronunciación			3,8%	57,1%	89,5%	82,1%	90,9%	100,0%		50,0%
Total	Recuento	17	13	26	7	19	28	11	11		132
	% de Curso	12,9%	9,8%	19,7%	5,3%	14,4%	21,2%	8,3%	8,3%		100,0%
	% de Speaking Pronunciación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%



Interacción

Tabla de contingencia Curso * Speaking: Interacción

			Speaking: Interacción								Total		
			2	3	4	5	6	7	8	9		10	
Curso	Primero	Recuento	3	14	20	17	6		6			66	
		% de Curso	4,5%	21,2%	30,3%	25,8%	9,1%		9,1%			100,0%	
		% de Speaking Interacción	100,0%	100,0%	95,2%	89,5%	33,3%		25,0%			50,0%	
Tercero	Recuento			1	2	12	13	18	14	6	66		
		% de Curso			1,5%	3,0%	18,2%	19,7%	27,3%	21,2%	9,1%	100,0%	
		% de Speaking Interacción			4,8%	10,5%	66,7%	100,0%	75,0%	100,0%	100,0%	50,0%	
Total	Recuento		3	14	21	19	18	13	24	14	6	132	
		% de Curso		2,3%	10,6%	15,9%	14,4%	13,6%	9,8%	18,2%	10,6%	4,5%	100,0%
		% de Speaking Interacción		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



ANEXO 3

1. Análisis factorial confirmatorio

1.1. Compendio de estadísticos del análisis factorial para competencia lingüística inicial

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
R1	4,6104	2,1380	66
R2	4,9784	2,0549	66
R3	3,2576	2,7647	66
R4	4,4040	2,0115	66
W5	4,652	2,036	66
W6	4,523	1,796	66
W7	4,280	1,547	66
W8	3,689	2,005	66
W9	4,242	1,806	66
U10	3,5455	1,4282	66
U11	2,1515	1,3577	66
U12	4,0152	2,3696	66
U13	2,5657	1,4849	66
U14	3,3485	2,0643	66
L15	4,0720	1,5082	66
L16	5,0303	2,3203	66
L17	3,3030	2,3921	66
L18	4,1775	1,9135	66
S19	3,36	1,49	66
S20	4,33	1,56	66
S21	3,68	1,50	66
S22	4,50	1,50	66

Matriz de correlaciones

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
Correlación R1	1,000	,363	-,194	,276	,509	,496	,520	,396	,537	-,380	,286	,320	,343	,268	,240	,379	,011	,385	,458	,415	,526	,496
R2	,363	1,000	,074	,481	,434	,392	,384	,322	,451	,403	,303	,390	,263	,326	,202	,456	,073	,339	,425	,331	,386	,342
R3	-,194	,074	1,000	,255	,148	,220	,272	,201	,204	,411	,295	,286	,031	,077	,075	,344	,411	,137	,305	,137	,180	,287
R4	,276	,481	,255	1,000	,555	,568	,497	,470	,560	,558	,378	,474	,325	,334	,307	,378	,234	,335	,493	,358	,458	,482
W5	,509	,434	,148	,555	1,000	,840	,818	,684	,901	,585	,654	,565	,616	,536	,488	,590	,183	,433	,737	,688	,736	,752
W6	,496	,392	,220	,568	,840	1,000	,871	,835	,919	,598	,625	,569	,626	,550	,437	,581	,265	,439	,782	,721	,776	,829
W7	,520	,384	,272	,497	,818	,871	1,000	,744	,863	,569	,634	,509	,575	,499	,369	,583	,228	,456	,757	,670	,732	,790
W8	,396	,322	,201	,470	,684	,835	,744	1,000	,810	,578	,588	,517	,497	,467	,453	,478	,198	,426	,718	,645	,716	,768
W9	,537	,451	,204	,560	,901	,919	,863	,810	1,000	,610	,671	,596	,615	,536	,483	,608	,218	,405	,773	,715	,781	,811
U10	,380	,403	,411	,558	,585	,598	,569	,578	,610	1,000	,611	,542	,494	,521	,402	,447	,308	,378	,641	,579	,659	,624
U11	,286	,303	,295	,378	,654	,625	,634	,588	,671	,611	1,000	,446	,530	,629	,464	,591	,241	,396	,680	,609	,628	,682
U12	,320	,390	,286	,474	,565	,569	,509	,517	,596	,542	,446	1,000	,289	,405	,289	,470	,197	,422	,667	,589	,650	,603
U13	,343	,263	,031	,325	,616	,626	,575	,497	,615	,494	,530	,289	1,000	,574	,330	,534	,240	,280	,590	,510	,634	,575
U14	,268	,326	,077	,334	,536	,550	,499	,467	,536	,521	,629	,405	,574	1,000	,439	,483	,100	,399	,611	,584	,563	,549
L15	,240	,202	,075	,307	,488	,437	,369	,453	,483	,402	,464	,289	,330	,439	1,000	,431	,255	,260	,493	,337	,513	,497
L16	,379	,456	,344	,378	,590	,581	,583	,478	,608	,447	,591	,470	,534	,483	,431	1,000	,226	,278	,720	,519	,652	,689
L17	,011	,073	,411	,234	,183	,265	,228	,198	,218	,308	,241	,197	,240	,100	,255	,226	1,000	,358	,278	,113	,289	,330
L18	,385	,339	,137	,335	,413	,439	,456	,426	,405	,378	,396	,422	,280	,399	,260	,278	,358	1,000	,506	,468	,455	,455
S19	,458	,425	,305	,493	,737	,782	,757	,718	,773	,641	,680	,667	,590	,611	,493	,720	,278	,506	1,000	,797	,903	,898
S20	,415	,331	,137	,358	,688	,721	,670	,645	,715	,579	,609	,589	,510	,584	,337	,519	,113	,468	,797	1,000	,774	,774
S21	,526	,386	,180	,458	,736	,776	,732	,716	,781	,659	,628	,650	,634	,563	,513	,652	,289	,455	,903	,774	1,000	,898
S22	,496	,342	,287	,482	,752	,829	,790	,768	,811	,624	,682	,603	,575	,549	,497	,689	,330	,455	,898	,774	,898	1,000
Sig. (Unilateral) R1		,001	,059	,013	,000	,000	,000	,001	,000	,001	,010	,004	,002	,015	,026	,001	,467	,001	,000	,000	,000	,000
R2			,001	,278	,000	,000	,001	,001	,004	,000	,007	,001	,016	,004	,052	,000	,280	,003	,000	,003	,001	,002
R3				,020	,118	,038	,014	,052	,050	,000	,008	,010	,401	,271	,274	,002	,000	,137	,006	,137	,075	,010
R4					,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,004	,003	,006	,001	,029	,003	,000	,002	,000	,000
W5						,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W6							,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W7								,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,033	,000	,000	,000
W8									,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,056	,000	,000	,000
W9										,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,040	,000	,000	,000
U10											,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,001	,000	,000
U11												,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,025	,001	,000	,000
U12													,000	,000	,000	,000	,000	,000	,056	,000	,000	,000
U13														,009	,000	,009	,000	,003	,000	,026	,011	,000
U14															,000	,000	,000	,000	,213	,000	,000	,000
L15																,000	,000	,000	,019	,018	,000	,003
L16																	,000	,000	,034	,012	,000	,000
L17																		,002	,012	,184	,009	,003
L18																				,000	,000	,000
S19																				,012	,000	,000
S20																				,184	,000	,000
S21																				,009	,000	,000
S22																				,003	,000	,000

ª Determinante = 4,938E-10

Inversa de la matriz de correlaciones

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	2,538	,018	1,290	,294	,258	-,118	-,589	,755	1,303	1,171	,462	,190	,445	,351	,232	-,709	,304	-,745	,074	,610	-,320	-,719
R2	,018	1,829	,418	-,455	,077	,285	,014	,114	-,944	-,497	,217	-,003	,336	-,101	,244	-,849	,034	-,344	-,411	,158	-,006	,726
R3	1,290	,418	2,798	,118	,582	-,023	-,810	,447	-,849	1,658	,071	-,153	,803	,384	,431	1,135	-,506	-,189	1,017	,604	1,126	-,416
R4	,294	-,455	,118	2,085	-,458	-,905	,186	,222	-,130	-,822	,240	-,219	,157	,075	-,002	,039	,011	-,169	-,351	,640	,468	-,350
W5	,258	,077	,582	-,458	6,778	-,468	1,238	1,502	4,547	-,308	-,373	-,329	-,512	,358	-,632	-,159	,349	-,310	-,144	-,346	,391	-,062
W6	-,118	,285	-,023	-,905	-,468	0,621	2,238	2,340	4,247	,531	,899	-,071	-,732	-,715	,297	,164	-,630	,233	,074	-,795	,633	1,302
W7	-,589	,014	-,810	,186	1,238	2,238	5,849	-,096	1,219	,212	-,300	,599	-,045	,036	,550	,157	,273	-,433	-,679	,346	,002	-,558
W8	,755	,114	,447	,222	1,502	2,340	-,096	4,556	2,267	-,859	-,100	,082	,207	,441	-,334	,261	,577	-,629	-,445	,472	,104	1,206
W9	1,303	-,944	-,849	-,130	4,547	4,247	1,219	2,267	3,393	1,062	1,072	-,814	-,481	,204	-,569	,397	-,140	1,185	1,355	-,774	-,755	,358
U10	1,171	-,497	1,658	-,822	-,308	,531	,212	-,859	1,062	3,679	-,806	-,305	-,737	-,493	-,338	1,060	-,199	,518	,733	-,859	1,283	,604
U11	,462	,217	,071	,240	-,373	,899	-,300	-,100	1,072	-,806	2,946	,198	,023	-,686	-,087	-,568	-,017	-,267	-,222	-,065	,646	-,752
U12	,190	-,003	-,153	-,219	-,329	-,071	,599	,082	-,814	-,305	,198	2,405	,719	-,127	,346	-,196	,041	-,310	-,676	-,114	1,088	,512
U13	,445	,336	,803	,157	-,512	-,732	-,045	,207	-,481	-,737	,023	,719	2,814	-,659	,562	-,883	-,411	,010	-,212	,402	1,255	,837
U14	,351	-,101	,384	,075	,358	-,715	,036	,441	,204	-,493	-,686	-,127	-,659	2,467	-,435	-,118	,379	-,384	-,611	-,316	,525	,050
L15	,232	,244	,431	-,002	-,632	,29																

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,911
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1217,871
	gl	231
	Sig.	,000

Matrices anti-imagen

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22	
Covarianza anti-imagen	R1	.394	.087E-03	.182	.547E-02	.499E-02	.38E-03	.097E-02	.533E-02	.83E-02	-.125	.182E-02	.117E-02	.231E-02	.612E-02	.851E-02	.847E-02	.694E-02	-.144	.874E-03	.844E-02	.129E-02	.283E-02
	R2	.887E-03	.547	.189E-02	-.119	.189E-03	.467E-02	.273E-02	.364E-02	.85E-02	.39E-02	.017E-02	.573E-04	.519E-02	.223E-02	.093E-02	-.141	.044E-02	.325E-02	.22E-02	.104E-02	.360E-04	.970E-02
	R3	.182	.189E-02	.357	.022E-02	.087E-02	.779E-04	.95E-02	.506E-02	.229E-02	-.161	.621E-03	.227E-02	-.102	.592E-02	.194E-02	-.123	-.101	.332E-02	.80E-02	.252E-02	.124E-02	.49E-02
	R4	.547E-02	-.119	.022E-02	.480	.324E-02	.408E-02	.524E-02	.533E-02	.467E-03	-.107	.913E-02	.437E-02	.868E-02	.451E-02	.555E-04	.895E-03	.862E-03	.399E-02	.67E-02	.466E-02	.299E-02	.68E-02
	W5	.499E-02	.189E-03	.087E-02	.324E-02	.148	.550E-03	.12E-02	.865E-02	.501E-02	.123E-02	.187E-02	.202E-02	.269E-02	.141E-02	.195E-02	.710E-03	.883E-02	.225E-02	.210E-03	.124E-02	.012E-03	.910E-04
	W6	.38E-03	.467E-02	.779E-04	.408E-02	.350E-03	.418E-02	.360E-02	.484E-02	.299E-02	.358E-02	.872E-02	.278E-03	.245E-02	.273E-02	.486E-02	.669E-03	.332E-02	.077E-02	.800E-04	.182E-02	.108E-03	.123E-02
	W7	.97E-02	.273E-03	.95E-02	.524E-02	.312E-02	.360E-02	-.171	.861E-03	.158E-02	.832E-03	.174E-02	.259E-02	.272E-03	.492E-03	.993E-02	.130E-03	.609E-02	.364E-02	.115E-02	.438E-02	.275E-05	.954E-03
	W8	.533E-02	.83E-02	.506E-02	.333E-02	.865E-02	.84E-02	.81E-03	.220	.372E-02	.512E-02	.744E-03	.453E-03	.614E-02	.924E-02	.390E-02	.738E-02	.079E-02	.378E-02	.67E-03	.517E-02	.346E-03	.265E-02
	W9	.83E-02	.39E-02	.181E-02	.67E-02	.501E-02	.299E-02	.58E-02	.172E-02	.467E-02	.155E-02	.272E-02	.253E-02	.28E-02	.174E-03	.229E-02	.983E-03	.584E-03	.346E-02	.002E-02	.140E-02	.579E-03	.871E-03
	U10	-.125	.182E-02	-.161	-.107	.123E-02	.359E-02	.832E-03	.12E-02	.155E-02	.272	.743E-02	.345E-02	.712E-02	.43E-02	.89E-02	.739E-02	.303E-02	.974E-02	.86E-02	.357E-02	.642E-02	
	U11	.182E-02	.017E-02	.621E-03	.913E-02	.187E-02	.872E-02	.174E-02	.744E-03	.272E-02	.743E-02	.339	.788E-02	.766E-03	.43E-02	.156E-02	.584E-02	.330E-03	.145E-02	.474E-03	.340E-03	.246E-02	.55E-02
	U12	.117E-02	.573E-04	.227E-02	.437E-02	.202E-02	.278E-03	.259E-02	.453E-03	.253E-02	.345E-02	.788E-02	.416	.106	.106	.214E-02	.634E-02	.247E-02	.559E-03	.533E-02	.279E-02	.116E-02	.463E-02
	U13	.231E-02	.519E-02	.102	.668E-02	.269E-02	.245E-02	.272E-03	.614E-02	.128E-02	.712E-02	.766E-03	.106	.355	.949E-02	.106	.951E-02	.316E-02	.756E-03	.45E-03	.470E-02	.457E-02	.975E-02
	U14	.612E-02	.231E-02	.562E-02	.451E-02	.141E-02	.273E-02	.492E-03	.924E-02	.174E-03	.543E-02	.43E-02	.214E-02	.949E-02	.405	.938E-02	.145E-02	.598E-02	.764E-02	.45E-02	.312E-02	.182E-02	.024E-03
	L15	.851E-02	.847E-02	.694E-02	.182E-02	.108E-03	.123E-02	.49E-02	.993E-02	.130E-03	.609E-02	.364E-02	.115E-02	.438E-02	.275E-05	.954E-03	.517E-02	.346E-03	.265E-02	.107E-02	.395E-02	.100	
	L16	.874E-02	-.141	-.123	.895E-03	.710E-03	.699E-03	.130E-03	.936E-02	.983E-03	.739E-02	.84E-02	.247E-02	.815E-02	.145E-02	.227E-02	.303	.197E-02	.869E-02	.315E-02	.729E-03	.342E-03	.83E-02
	L17	.694E-02	.044E-02	-.101	.862E-03	.883E-02	.332E-02	.809E-02	.079E-02	.584E-03	.803E-02	.390E-03	.559E-03	.816E-02	.598E-02	.87E-02	.197E-02	.559	-.201	.935E-02	.595E-02	.177E-02	.67E-02
	L18	-.144	.225E-02	.332E-02	.895E-02	.225E-02	.077E-02	.634E-02	.278E-02	.346E-02	.909E-02	.145E-02	.33E-02	.756E-03	.764E-02	.170E-02	.868E-02	-.201	.491	.249E-02	.709E-02	.259E-02	.246E-02
	S19	.874E-03	.222E-02	.360E-02	.167E-02	.210E-03	.890E-04	.115E-02	.367E-03	.002E-02	.974E-02	.746E-03	.279E-02	.745E-03	.245E-02	.168E-02	.315E-02	.935E-02	.249E-02	.905E-02	.362E-02	.410E-02	.231E-02
	S20	.844E-02	.104E-02	.252E-02	.466E-02	.124E-02	.182E-02	.438E-02	.517E-02	.140E-02	.568E-02	.540E-03	.118E-02	.470E-02	.312E-02	.008E-02	.728E-03	.595E-02	.709E-02	.62E-02	.243	.110E-02	.61E-02
	S21	.29E-02	.360E-04	.124E-02	.299E-02	.912E-03	.108E-03	.275E-05	.346E-03	.578E-03	.357E-02	.246E-02	.463E-02	.457E-02	.182E-02	.328E-02	.342E-03	.177E-02	.259E-02	.110E-02	.102	.395E-02	
	S22	.83E-02	.970E-02	.49E-02	.68E-02	.10E-04	.23E-02	.54E-03	.265E-02	.671E-03	.642E-02	.255E-02	.128E-02	.975E-02	.024E-03	.107E-03	.283E-02	.467E-02	.248E-02	.31E-02	.216E-02	.39E-02	.100
	Covarianza anti-imagen	R1	.789	.076E-03	.494	.128	.217E-02	.228E-02	.153	.222	-.223	-.383	.169	.02E-02	.167	.140	.106	-.245	.143	-.328	.455E-02	.189	.342E-02
	R2	.376E-03	.867	.185	-.233	.183E-02	.467E-02	.165E-03	.938E-02	-.191	-.192	.326E-02	.120E-03	.148	.474E-02	.132	-.346	.888E-02	-.178	.56E-02	.771E-02	.152E-03	.170
	R3	.484	.185	.527	.885E-02	.134	.124E-03	-.200	.125	-.139	-.517	.475E-02	.588E-02	.286	.146	.188	-.374	-.226	.92E-02	.111	.178	.215	.86E-02
	R4	.128	-.233	.885E-02	.923	-.122	-.192	.324E-02	.190E-02	.247E-02	-.297	.699E-02	.978E-02	.462E-02	.292E-02	.110E-03	.493E-02	.526E-03	.323E-02	.64E-02	.219	.104	.67E-02
	W5	.217E-02	.182E-02	-.134	-.122	.949	.52E-02	-.197	.270	-.477	.516E-02	.334E-02	.318E-02	-.117	.754E-02	-.177	.36E-02	.100	.34E-02	.174E-02	.356E-02	.808E-02	.749E-03
	W6	.228E-02	.467E-02	.24E-03	-.192	.552E-02	.949	-.284	-.336	-.356	.492E-02	.161	.141E-02	-.134	-.140	.645E-02	.763E-02	-.145	.010E-02	.134E-03	-.120	.219E-02	-.126
	W7	.153	.165E-03	-.200	.324E-02	-.197	-.284	.963	.86E-02	-.138	.561E-02	.722E-02	.160	.110E-02	.469E-03	.166	.570E-02	.437E-02	-.126	.844E-02	.437E-02	.474E-04	.30E-02
	W8	.222	.938E-02	.125	.190E-02	.270	-.336	.86E-02	.968	-.280	-.210	.273E-02	.467E-02	.779E-02	.132	-.114	.734E-02	.202	-.207	.56E-02	-.109	.564E-02	-.179
	W9	.223	-.191	-.139	.247E-02	-.477	-.356	.138	-.290	.823	.151	-.171	-.143	.783E-02	.549E-02	-.113	.969E-02	.288E-02	.227	.117	.104	.61E-02	.090E-02
	U10	-.383	-.192	-.517	-.297	.316E-02	.492E-02	.561E-02	-.210	.151	.850	-.245	-.103	-.229	-.164	-.128	.304	.778E-02	.189	.120	-.214	.861E-02	
	U11	.169	.326E-02	.475E-02	.899E-02	.334E-02	.161	.72E-02	.273E-02	-.171	-.245	.949	.423E-02	.964E-03	-.254	.368E-02	-.182	.758E-03	-.109	.07E-02	.188E-02	.120	-.139
	U12	.702E-02	.182E-02	.588E-02	.678E-02	.316E-02	.141E-02	.160	.467E-02	-.143	-.103	.423E-02	.943	.276	.521E-02	.162	.95E-02	.982E-02	-.140	-.137	.364E-02	-.225	.104
	U13	.167	.148	.286	.462E-02	-.117	-.134	.110E-02	.779E-02	.783E-02	-.229	.964E-03	.276	.882	-.250	.244	-.290	-.183	.203E-03	.97E-02	.118	-.239	.158
	U14	.140	.74E-02	.148	.262E-02	.754E-02	-.140	.469E-03	.132	.549E-02	-.164	-.254	.521E-02	-.250	.924	-.202	.13E-02	.181	-.171	.112	.393E-02	.107	.008E-02
	L15	.106	.132	.188	.110E-03	.177	.645E-02	.166	-.114	-.113	-.128	.988E-02	.162	.244	-.202	.879	-.181	-.163	.333E-02	.33E-02	.223	-.141	.802E-03
	L16	-.245	-.346	-.374	.493E-02	.395E-02	.763E-02	.570E-02	.734E-02	.969E-02	.304	-.182	.95E-02	-.290	.413E-02	-.181	.890	.334E-02	.204	.182	.214E-02	.030E-02	.163
	L17	.143	.888E-02	-.226	.526E-03	.100	-.145	.437E-02	.202	.286E-02	.78E-02	.758E-03	.982E-02	-.183	.181	-.163	.334E-02	.718	-.384	.221E-02	.206	.740E-02	-.197
	L18	-.328	-.178	.92E-02	.23E-02	.334E-02	.010E-02	-.126	-.207	.227	.189	-.109	-.140	.203E-03	-.171	.333E-02	.204	-.384	.836	-.113	-.205	.613E-02	.101
	S19	.455E-02	.356E-02	-.191	.64E-02	.174E-02	.134E-03	.84E-02	.356E-02	.117	.120	.407E-02	-.137	.397E-02	-.122	.333E-02	-.182	.221E-02	-.113	.951	-.233	-.407	-.232
	S20	.189	.771E-02	.178	.219	.565E-02	-.120	.955E-02	.109	-.104	-.221	.188E-02	.364E-02	.118	.935E-02	.223	.214E-02	.206	-.205	-.233	.937	.98E-02	-.168
	S21	.42E-02	.32E-03	.215	.104	.808E-02	.219E-02																

Comunalidades

	Inicial	Extracción
R1	1,000	,698
R2	1,000	,810
R3	1,000	,859
R4	1,000	,635
W5	1,000	,798
W6	1,000	,878
W7	1,000	,818
W8	1,000	,735
W9	1,000	,885
U10	1,000	,642
U11	1,000	,699
U12	1,000	,580
U13	1,000	,609
U14	1,000	,721
L15	1,000	,543
L16	1,000	,626
L17	1,000	,808
L18	1,000	,741
S19	1,000	,846
S20	1,000	,698
S21	1,000	,830
S22	1,000	,874

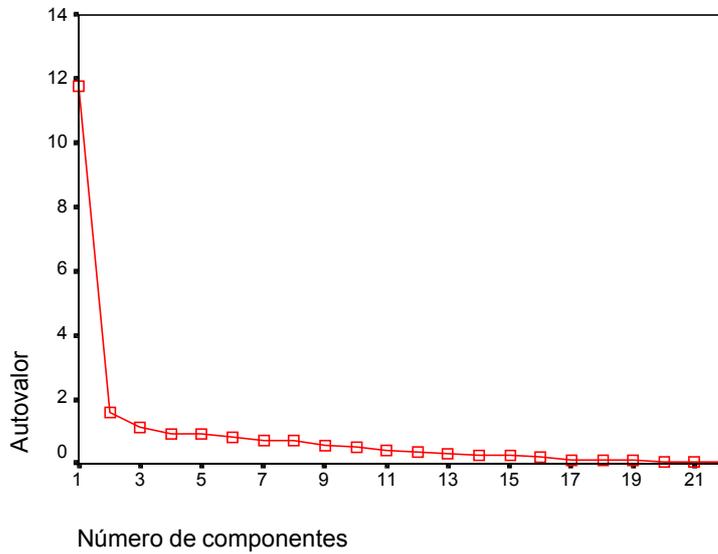
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,762	53,465	53,465	11,762	53,465	53,465	7,627	34,668	34,668
2	1,588	7,218	60,683	1,588	7,218	60,683	3,377	15,352	50,019
3	1,136	5,166	65,849	1,136	5,166	65,849	2,291	10,414	60,433
4	,937	4,259	70,108	,937	4,259	70,108	1,541	7,006	67,439
5	,911	4,140	74,247	,911	4,140	74,247	1,498	6,808	74,247
6	,825	3,752	77,999						
7	,720	3,272	81,271						
8	,707	3,213	84,485						
9	,548	2,493	86,977						
10	,520	2,363	89,340						
11	,391	1,777	91,118						
12	,360	1,637	92,754						
13	,318	1,445	94,200						
14	,282	1,282	95,482						
15	,281	1,275	96,757						
16	,183	,831	97,588						
17	,128	,584	98,172						
18	,124	,563	98,735						
19	8,325E-02	,378	99,113						
20	7,428E-02	,338	99,451						
21	6,908E-02	,314	99,765						
22	5,171E-02	,235	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,548	-,490	,274	,243	-,155
R2	,504	-9,46E-02	,592	-2,45E-02	,442
R3	,290	,826	3,038E-02	-,297	-6,41E-02
R4	,610	,162	,449	-,112	,149
W5	,874	-,153	1,089E-02	-9,15E-02	-4,95E-02
W6	,906	-7,91E-02	-1,36E-02	-9,07E-02	-,206
W7	,866	-6,69E-02	8,666E-03	-,103	-,232
W8	,816	-5,06E-02	-5,19E-02	-8,24E-02	-,240
W9	,914	-,121	1,371E-02	-,127	-,135
U10	,748	,229	9,756E-02	-4,10E-02	,140
U11	,765	,104	-,255	-4,16E-02	,189
U12	,688	,125	,276	-,109	-5,77E-02
U13	,679	-,149	-,314	7,309E-02	,147
U14	,672	-,109	-,254	9,168E-02	,430
L15	,553	3,433E-02	-,287	,251	,302
L16	,727	8,965E-02	-7,62E-02	-,142	,254
L17	,321	,652	-4,51E-02	,509	-,138
L18	,554	8,261E-02	,263	,591	-9,41E-02
S19	,917	3,714E-02	-5,97E-02	-1,80E-02	-1,77E-02
S20	,809	-,142	-8,67E-02	-5,44E-02	-,114
S21	,901	-5,78E-02	-8,61E-02	4,630E-02	-7,15E-02
S22	,914	2,712E-02	-,115	-1,42E-02	-,156

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 5 componentes extraídos

		Correlaciones reproducidas																					
		R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
Correlación reproducida	R1	698 ^a	410	-.300	.328	.542	.541	.520	.474	.554	.292	.259	.373	.354	.308	.222	.259	-1.08E-02	.493	.466	.493	.521	.477
	R2	.410	810 ^a	4.82E-02	.627	.442	.367	.348	.282	.424	.476	.310	.476	.294	.387	.233	.429	6.68E-04	.371	.418	.321	.376	.322
	R3	-.300	4.82E-02	859 ^a	.348	.157	.237	.241	.233	.211	.412	.300	.347	3.30E-02	2.24E-02	6.99E-02	.308	.488	3.71E-02	.301	.137	.201	.298
	R4	.328	.627	.348	833 ^a	.516	.513	.498	.440	.539	.563	.402	.568	.263	.332	.231	.477	.204	.390	.538	.421	.466	.488
	W5	.542	.442	.157	.516	.798 ^a	.822	.786	.739	.836	.616	.645	.597	.599	.571	.437	.621	.141	.425	.797	.738	.795	.802
	W6	.541	.367	.237	.513	.822	879 ^a	.847	.800	.877	.633	.654	.631	.595	.524	.417	.613	.222	.457	.834	.773	.833	.861
	W7	.520	.348	.241	.498	.788	.847	818 ^a	.773	.844	.805	.614	.614	.554	.478	.378	.576	.213	.437	.797	.741	.795	.826
	W8	.474	.282	.233	.440	.739	.800	.773	.735 ^a	.794	.563	.590	.563	.537	.456	.371	.543	.222	.408	.755	.703	.756	.789
	W9	.554	.424	.211	.539	.838	.877	.844	.794	.885 ^a	.644	.684	.639	.606	.555	.425	.636	.188	.437	.838	.778	.834	.854
	U10	.292	.476	.412	.363	.616	.633	.605	.563	.644	842 ^a	.599	.568	.461	.509	.425	.598	.345	.421	.686	.580	.640	.657
	U11	.259	.310	.300	.402	.645	.654	.614	.590	.664	.599	899 ^a	.462	.609	.645	.547	.639	.278	.323	.718	.607	.690	.703
	U12	.373	.476	.347	.568	.597	.631	.614	.583	.639	.566	.482	580 ^a	.345	.344	.260	.491	.242	.405	.822	.588	.611	.629
	U13	.354	.234	3.330E-02	.263	.599	.595	.554	.537	.606	.461	.609	.345	609 ^a	.622	.523	.531	.152	.311	.632	.577	.641	.629
	U14	.308	.387	2.234E-02	.332	.571	.534	.478	.456	.555	.509	.645	.344	.622	721 ^a	.593	.594	.144	.310	.618	.527	.607	.572
	L15	.222	.233	5.591E-02	.231	.437	.417	.378	.371	.425	.425	.260	.323	.593	543 ^a	.468	.399	.353	.515	.618	.511	.468	.459
	L16	.259	.429	.308	.477	.621	.613	.578	.543	.636	.598	.639	.491	.531	.594	.468	626 ^a	.188	.282	.672	.560	.631	.638
	L17	1.08E-02	6.68E-04	.488	.204	.141	.222	.213	.222	.168	.345	.278	.242	.152	.144	.299	.188	808 ^a	.534	.314	.159	.289	.330
	L18	.493	.471	3.71E-02	.390	.425	.457	.437	.408	.437	.421	.323	.405	.311	.310	.353	.282	.534	.741 ^a	.486	.392	.536	.484
	S19	.466	.416	.301	.538	.797	.834	.797	.755	.838	.686	.718	.622	.632	.618	.515	.672	.314	.486	846 ^a	.744	.830	.849
	S20	.493	.321	.137	.421	.738	.773	.741	.703	.778	.550	.607	.527	.577	.527	.419	.560	.159	.392	.744	.688 ^a	.750	.764
	S21	.521	.476	.201	.486	.795	.833	.795	.758	.834	.640	.690	.588	.641	.607	.511	.631	.289	.506	.830	.750	830 ^a	.843
	S22	.477	.322	.298	.489	.802	.861	.826	.789	.854	.657	.703	.611	.629	.672	.489	.638	.330	.484	.849	.784	.843	874 ^a
Residual ^a	R1			-.100	5.20E-02	3.35E-02	4.51E-02	2.04E-04	7.89E-02	1.71E-02	3.77E-02	2.64E-02	5.31E-02	1.14E-02	4.00E-02	1.794E-02	.120	2.237E-02	-.108	3.46E-03	7.89E-02	6.232E-03	1.988E-02
	R2	4.78E-02		0.031E-03	-.146	7.78E-03	2.420E-02	3.58E-02	0.082E-02	2.699E-02	7.28E-02	6.47E-03	8.50E-02	2.94E-02	6.09E-02	3.13E-02	2.795E-02	2.733E-02	3.24E-02	3.58E-03	3.600E-03	1.962E-02	1.999E-02
	R3	.106	0.031E-03		9.33E-02	9.49E-03	1.69E-02	1.03E-02	3.11E-02	7.38E-03	6.83E-04	6.30E-03	6.12E-02	1.88E-03	3.42E-02	1.08E-02	3.012E-02	7.09E-02	3.748E-03	3.748E-03	3.402E-04	2.19E-02	1.05E-02
	R4	5.20E-02	-.146	9.33E-02		3.89E-02	3.46E-02	1.37E-03	3.04E-02	3.08E-02	6.21E-03	2.43E-02	4.34E-02	3.20E-02	3.30E-02	1.00E-01	3.022E-02	6.44E-02	4.28E-02	2.83E-02	4.07E-02	2.33E-02	4.177E-03
	W5	3.35E-02	7.78E-03	9.49E-03	3.89E-02		3.80E-02	3.01E-02	5.50E-02	3.45E-02	3.13E-02	9.170E-03	3.19E-02	3.67E-02	3.51E-02	1.19E-02	3.07E-02	2.59E-02	1.14E-02	6.01E-02	5.06E-02	5.88E-02	1.99E-02
	W6	4.51E-02	2.42E-02	1.69E-02	2.46E-02	3.46E-02		2.44E-02	3.44E-02	2.16E-02	3.50E-02	2.83E-02	6.17E-02	3.11E-02	2.50E-02	2.03E-02	3.19E-02	1.86E-02	5.20E-02	5.29E-02	5.69E-02	1.21E-02	
	W7	2.94E-04	3.89E-02	3.08E-02	1.37E-03	3.01E-02	3.46E-02		2.93E-02	3.76E-02	3.54E-02	1.89E-02	-.106	3.13E-02	2.12E-02	1.674E-02	4.85E-02	3.88E-02	7.04E-02	7.04E-02	4.35E-02	1.61E-02	1.61E-02
	W8	7.89E-02	2.04E-02	3.11E-02	2.04E-02	5.50E-02	4.42E-02	2.93E-02		1.594E-02	1.540E-02	2.19E-03	4.55E-02	3.94E-02	3.08E-02	2.20E-02	6.47E-02	2.43E-02	8.71E-02	2.66E-02	5.82E-02	4.01E-02	2.07E-02
	W9	1.71E-02	2.699E-02	7.38E-03	2.08E-02	3.45E-02	2.16E-02	1.87E-02	1.87E-02	1.594E-02	-.338E-02	3.88E-03	4.32E-02	3.38E-02	1.88E-02	3.774E-02	2.89E-02	3.23E-02	3.23E-02	6.29E-02	5.28E-02	4.10E-02	1.25E-02
	U10	7.78E-02	2.42E-02	1.69E-02	2.46E-02	3.46E-02	3.13E-02	3.50E-02	3.54E-02	3.40E-02	3.38E-02		1.42E-02	2.46E-02	3.90E-02	1.52E-02	2.30E-02	1.51	3.68E-02	4.28E-02	2.92E-02	1.867E-02	1.30E-02
	U11	1.08E-02	6.47E-03	5.30E-03	2.43E-02	3.20E-02	3.08E-02	2.19E-03	3.98E-03	3.86E-03		1.42E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.74E-02	1.67E-02	1.67E-02	1.67E-02	2.82E-02	3.85E-02	3.85E-02	2.11E-02	1.11E-02
	U12	3.13E-02	8.50E-02	6.12E-02	9.34E-02	3.19E-02	6.17E-02	1.05	4.55E-02	4.32E-02	2.46E-02	1.69E-02		2.46E-02	3.08E-02	1.52E-02	2.30E-02	1.51	3.68E-02	4.28E-02	2.92E-02	1.867E-02	1.30E-02
	U13	1.14E-02	2.94E-02	1.88E-03	3.20E-02	6.78E-02	3.11E-02	2.13E-02	3.84E-02	3.38E-03	3.08E-02	7.84E-02	5.63E-02		4.82E-02	1.94	1.54	2.77E-03	3.747E-02	3.10E-02	4.24E-02	6.72E-02	6.29E-03
	U14	4.00E-02	6.09E-02	4.29E-02	3.08E-02	3.51E-02	2.56E-02	2.12E-02	1.06E-02	1.88E-02	1.152E-02	1.07E-02	1.08E-02	4.82E-02		-.154	1.11	4.40E-02	3.01E-02	6.85E-03	3.844E-02	4.44E-02	2.37E-02
	L15	7.94E-02	3.13E-02	1.08E-02	6.12E-02	3.03E-02	6.19E-03	3.20E-02	3.774E-02	3.30E-02	6.26E-02	3.97E-02	1.94	1.54				3.63E-02	3.23E-02	6.19E-02	3.381E-02	3.79E-03	3.79E-03
	L16	.120	2.795E-02	3.01E-02	1.00E-01	3.07E-02	3.15E-02	1.574E-03	6.47E-02	2.89E-02	-.151	4.78E-02	2.06E-02	2.779E-03				3.63E-02	3.07E-02	3.79E-02	3.67E-03	1.764E-02	1.11E-02
	L17	1.37E-02	2.73E-02	7.69E-02	3.02E-02	2.59E-02	3.07E-02	1.48E-02	2.43E-02	3.01E-02	3.66E-02	3.63E-02	4.51E-02	1.747E-02	4.40E-02	4.38E-02	3.79E-02			1.76E-02	4.62E-02	1.43E-04	1.65E-04
	L18	1.08	3.24E-02	8.97E-02	2.45E-02	1.14E-02	1.89E-02	1.87E-02	3.20E-02	3.20E-02	4.28E-02	7.28E-02	7.35E-02	3.10E-02	3.91E-02	3.90E-02	3.07E-03		-.170	1.997E-02	7.62E-02	5.19E-02	1.52E-02
	S19	6.46E-03	3.82E-03	3.78E-03	4.55E-02	6.01E-02	5.20E-02	3.99E-02	3.86E-02	6.48E-02	4.48E-02	3.85E-02	5.69E-02	4.24E-02	6.65E-03	2.23E-02	3.764E-02			3.80E-02	8.57E-02	2.42E-02	1.03E-02
	S20	1.86E-02	3.00E-03	9.02E-04	6.28E-02	5.06E-02	5.25E-02	7.04E-02	5.82E-02	6.29E-02	2.92E-02	2.08E-03	3.194E-02	6.72E-02	6.18E-02	4.11E-02	4.62E-02			3.80E-02	6.50E-02	2.42E-02	1.03E-02
	S21	2.32E-03	3.96E-03	2.19E-02	2.83E-02	5.86E-02	5.65E-02	6.35E-02	4.01E-02	5.28E-02	1.87E-02	6.22E-02	3.274E-02	6.29E-03	4.45E-02	2.381E-03	2.103E-02			1.43E-04	5.10E-07	3.11E-02	2.42E-02
	S22	1.99E-02	1.29E-02	1.75E-02	6.77E-03	4.99E-02	3.21E-02	3.61E-02	2.07E-02	4.25E-02	3.30E-02	2.11E-02	7.38E-03	5.39E-02	2.37E-02	3.275E-03	1.128E-02			5.65E-04	2.02E-02	1.03E-02	6.56E-02

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
^a Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 71 (30.0%) residuos no redundantes con valores absolutos > 0.05.
^b Comunidades reproducidas

Matriz de componentes rotados^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	.535	5,403E-02	.294	.186	-.537
R2	.158	.197	.856	3,039E-02	-.108
R3	.177	8,502E-03	.145	.183	.879
R4	.377	.112	.655	.135	.182
W5	.763	.359	.286	5,591E-02	-3,72E-02
W6	.859	.283	.205	.127	3,304E-02
W7	.841	.232	.199	.122	4,419E-02
W8	.801	.241	.128	.129	5,292E-02
W9	.843	.314	.267	6,787E-02	9,266E-03
U10	.475	.378	.407	.203	.260
U11	.501	.618	.148	9,110E-02	.191
U12	.562	.110	.443	.160	.174
U13	.478	.607	3,261E-02	6,271E-02	

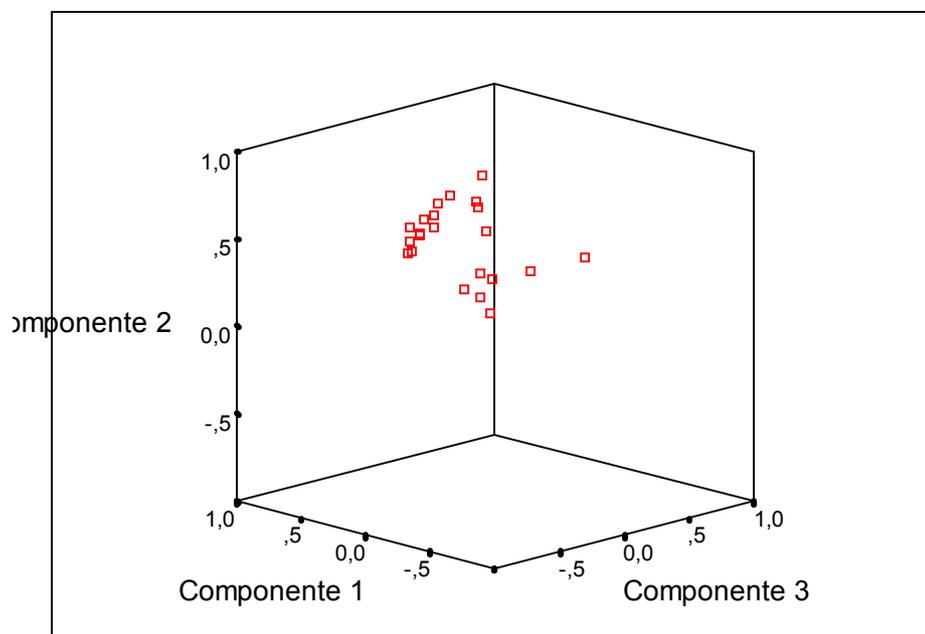
Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	,785	,470	,337	,211	,067
2	-,188	-,022	,025	,425	,885
3	-,042	-,558	,808	,144	-,115
4	-,242	,169	-,109	,837	-,447
5	-,537	,663	,470	-,229	-,001

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,113	-,174	,094	,170	-,413
R2	-,231	,048	,665	-,074	-,099
R3	,035	-,115	,044	-,019	,600
R4	-,054	-,110	,430	-,026	,101
W5	,129	-,021	,015	-,093	-,038
W6	,215	-,122	-,081	-,036	,006
W7	,229	-,156	-,078	-,035	,016
W8	,225	-,130	-,128	-,019	,021
W9	,187	-,089	-,021	-,094	-,003
U10	-,053	,073	,171	,015	,141
U11	-,052	,285	-,056	-,075	,108
U12	,083	-,171	,201	-,002	,098
U13	-,031	,303	-,139	-,039	-,082
U14	-,210	,482	,048	-,075	-,075
L15	-,199	,428	-,061	,131	-,069
L16	-,072	,224	,116	-,164	,129
L17	-,104	,018	-,143	,664	,127
L18	-,080	-,070	,087	,618	-,259
S19	,074	,049	-,023	,007	,041
S20	,155	-,016	-,093	-,055	-,040
S21	,100	,035	-,079	,049	-,040
S22	,157	-,023	-,134	,035	,039

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	1,000	1,182E-16	4,027E-16	-1,29E-16	,000
2	1,182E-16	1,000	-2,52E-16	,000	,000
3	4,027E-16	-2,52E-16	1,000	1,086E-16	,000
4	-1,29E-16	,000	1,086E-16	1,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,535				-,537
R2			,856		
R3					,879
R4			,655		
W5	,763				
W6	,859				
W7	,841				
W8	,801				
W9	,843				
U10	,475		,407		
U11	,501	,618			
U12	,562		,443		
U13	,478	,607			
U14		,760			
L15		,662			
L16	,455	,526			
L17				,796	
L18				,707	
S19	,729	,449			
S20	,740				
S21	,749	,433			
S22	,804				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

**1.2. Compendio de estadísticos del análisis factorial para
competencia lingüística final**

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
R1	6,9697	2,2062	66
R2	7,9221	1,6844	66
R3	7,3990	2,8664	66
R4	7,4646	1,9009	66
W5	7,947	1,265	66
W6	7,659	1,322	66
W7	7,462	1,447	66
W8	7,068	1,696	66
W9	7,742	1,471	66
U10	6,0606	1,7992	66
U11	5,4949	1,9253	66
U12	6,2121	1,6596	66
U13	5,2626	1,8642	66
U14	6,0303	2,2666	66
L15	6,7992	1,4730	66
L16	8,0000	1,6077	66
L17	7,5455	2,4254	66
L18	6,7532	2,0747	66
S19	6,62	1,20	66
S20	7,24	1,64	66
S21	7,06	1,21	66
S22	7,68	1,39	66

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Matriz de correlaciones

Correlación	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	1,000	,147	-,130	,173	,343	,221	-,359	,400	-,304	,206	-,172	,058	,268	,252	,072	,130	,240	,184	,249	,200	,185	,332
R2	,147	1,000	-,120	,581	,298	,249	-,355	,270	,322	,303	-,218	,074	,088	-,166	-,378	,260	,475	-,196	,290	,201	,213	,341
R3	-,130	-,120	1,000	-,170	-,128	,250	-,106	-,053	-,134	,293	-,269	-,037	-,122	-,135	-,366	-,195	-,130	-,012	-,045	-,246	-,046	,085
R4	,173	,581	-,170	1,000	,291	,283	,412	,354	,355	,513	-,512	-,111	,360	,399	-,413	,456	,525	-,288	-,297	-,352	-,268	-,388
W5	,343	,298	-,128	,291	1,000	,798	-,738	-,744	,889	-,371	-,332	,255	-,120	,242	-,238	-,238	,488	-,206	-,498	-,355	-,398	-,370
W6	,221	,249	,250	,283	,798	1,000	,831	-,777	-,844	-,319	-,336	,275	-,202	-,181	-,345	-,344	-,359	-,175	-,398	-,352	-,296	-,383
W7	,359	,355	,106	,412	,738	,831	1,000	,854	-,839	-,462	-,420	,260	-,330	-,310	-,362	-,317	-,446	-,339	-,435	-,407	-,360	-,436
W8	,400	,270	,053	,354	,744	-,777	,854	1,000	,860	-,392	-,449	,243	-,345	-,338	-,270	-,364	-,397	-,286	-,463	-,313	-,353	-,397
W9	,304	,322	-,134	,355	,889	,844	-,839	,860	1,000	-,392	-,412	,250	-,180	-,226	-,319	-,286	-,476	-,262	-,502	-,371	-,375	-,425
U10	,206	,303	,293	,513	,371	-,319	-,462	-,392	-,392	1,000	-,783	-,370	-,391	-,337	-,340	-,199	-,547	-,289	-,467	-,385	-,426	-,331
U11	,172	,218	,269	,512	-,332	-,336	-,420	-,449	-,412	-,783	1,000	-,394	-,468	-,408	-,217	-,252	-,407	-,350	-,449	-,323	-,430	-,337
U12	,058	,074	,037	-,111	-,255	-,275	-,260	-,243	-,250	-,370	-,394	1,000	-,363	-,354	-,235	-,098	-,162	-,216	-,304	-,128	-,345	-,156
U13	,268	,088	-,122	-,360	-,120	-,202	-,330	-,345	-,180	-,391	-,468	-,363	1,000	-,719	-,210	-,301	-,211	-,288	-,378	-,291	-,319	-,291
U14	,252	-,166	-,135	-,399	-,242	-,181	-,310	-,338	-,226	-,337	-,408	-,354	-,719	1,000	-,289	-,355	-,305	-,423	-,446	-,234	-,340	-,271
L15	,072	-,378	-,366	-,413	-,238	-,345	-,362	-,270	-,319	-,340	-,217	-,235	-,210	-,289	1,000	-,130	-,459	-,350	-,272	-,399	-,153	-,208
L16	,130	,260	-,195	-,456	-,238	-,344	-,317	-,364	-,286	-,199	-,252	-,098	-,301	-,355	-,130	1,000	-,316	-,231	-,207	-,228	-,260	-,398
L17	,240	,475	-,130	-,525	-,488	-,359	-,446	-,397	-,476	-,547	-,162	-,211	-,305	-,459	-,316	1,000	-,515	-,310	-,369	-,292	-,339	-,339
L18	,184	-,196	-,012	-,288	-,206	-,175	-,339	-,286	-,262	-,289	-,350	-,216	-,288	-,423	-,350	-,231	-,515	1,000	-,275	-,171	-,306	-,200
S19	,249	,290	,045	,297	-,498	-,398	-,435	-,463	-,502	-,467	-,449	-,304	-,378	-,446	-,272	-,207	-,310	-,275	1,000	-,518	-,661	-,617
S20	,200	,201	,246	-,352	-,355	-,352	-,407	-,313	-,371	-,385	-,323	-,128	-,291	-,234	-,399	-,228	-,369	-,171	-,518	1,000	-,573	-,796
S21	,185	,213	,046	-,268	-,398	-,296	-,360	-,353	-,375	-,426	-,430	-,345	-,319	-,340	-,153	-,260	-,292	-,306	-,661	-,573	1,000	-,657
S22	,332	-,341	,085	-,388	-,370	-,383	-,436	-,397	-,425	-,331	-,337	-,156	-,291	-,271	-,208	-,398	-,339	-,200	-,617	-,796	-,657	1,000
Sig. (Unilate R1)		,120	-,149	,082	,002	,038	,002	,000	,006	,049	-,083	,321	,015	,021	-,283	-,149	,026	,070	,022	,063	,069	-,003
R2		,120	-,169	,000	,008	,022	,002	,014	,004	,007	-,039	,278	,242	,091	,001	,018	,000	,057	,009	,052	,043	,003
R3		,149	,169	-,086	-,154	,022	-,199	-,337	-,142	-,009	-,014	-,384	,165	-,141	,001	,059	-,150	-,463	,361	-,023	,357	-,249
R4		,082	,000	,086	-,009	,011	,000	,002	,002	,000	,000	,187	-,002	,000	,000	,000	,000	,009	,008	,002	,015	,001
W5		,002	,008	-,154	,009	,000	,000	,000	,000	,001	-,003	,020	,168	,025	,027	,027	,000	,049	,000	,002	,000	,001
W6		,038	,022	,022	,011	,000	,000	,000	,000	,004	-,003	,013	,052	,073	,002	,002	,002	,080	,000	,002	,008	,001
W7		,002	,002	-,199	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,018	,003	,006	,001	,005	,000	,003	,000	,000	,001	,000	,000
W8		,000	,014	-,337	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,024	,002	,003	,014	,001	,000	,010	,000	,005	,002	,000
W9		,006	,004	-,142	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,022	,074	-,034	-,004	,010	,000	-,017	,000	,001	,001	,000
U10		,049	,007	,009	,000	,001	,004	,000	,001	,000	,001	,001	,001	,003	,003	,055	,000	,009	,000	,001	,000	,003
U11		,083	,039	,014	,000	,003	,003	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	,040	,021	,000	,002	,000	,004	,000	,003
U12		,321	-,278	-,384	-,187	,020	,013	,018	,024	,022	,001	,001	,001	,001	,002	,029	,217	,097	,041	,007	,153	,002
U13		,015	-,242	-,165	,002	-,168	-,052	,003	,002	,074	,001	,000	,001	,000	,045	,007	,045	,009	,001	,009	,004	,009
U14		,021	,091	-,141	,000	,025	,073	,006	,003	,034	,003	,000	,002	,000	-,009	,002	,006	,000	,000	,029	,003	,014
L15		,283	,001	,001	,000	,027	,002	,001	-,014	,004	,003	,040	,029	,045	,009	-,149	,000	,002	,014	,000	,110	,047
L16		,149	,018	,059	,000	,027	,002	,005	,001	,010	,055	,021	-,217	,007	,002	-,149	,005	,031	-,047	,033	,017	,000
L17		,026	,000	-,150	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,097	,045	,006	,000	,005	,000	,006	,001	,009	,003	,003
L18		,070	,057	-,463	,009	-,049	,080	,003	-,010	,017	,009	,002	-,041	,009	,000	,002	-,031	,000	-,013	,085	,006	,054
S19		,022	,009	-,361	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,001	,000	,014	-,047	,006	,013	,000	,000	,000	,000
S20		,053	,052	,023	,002	,002	,002	,000	,005	,001	,001	,004	-,153	,009	,029	,000	,033	,001	,085	,000	,000	,000
S21		,069	,043	-,357	-,015	,000	,008	,001	-,002	,001	,000	,000	,002	,004	,003	-,110	-,017	,009	,006	,000	,000	,000
S22		,003	,003	,249	-,001	,001	,000	,000	,000	,000	,003	-,003	-,106	,009	014	-,047	,000	,003	-,054	,000	,000	,000

a Determinante = 3,981E-08

Inversa de la matriz de correlaciones

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	1,605	,211	,265	,087	-,174	,624	-,288	-,575	,799	-,217	,045	-,186	-,365	,035	-,274	-,113	,027	-,058	,220	,527	-,302	-,1,067
R2	,211	2,321	,663	-,906	-,563	-,258	-,656	,428	-,360	-,008	-,049	,145	-,114	-,151	-,864	-,064	-,452	-,341	-,153	1,042	,020	-,1,030
R3	,265	,663	1,959	,075	-,391	-,736	,442	-,693	-,129	-,608	-,434	,445	-,004	-,280	-,907	-,367	-,256	-,199	-,429	-,039	,094	-,228
R4	,087	-,906	,075	2,725	-,098	-,502	-,377	-,367	-,223	-,842	-,386	-,205	-,354	-,462	-,637	-,165	-,212	-,391	-,093	-,139	-,205	
W5	-,174	-,563	-,391	-,098	8,390	-,2,899	,964	-,381	-,5,538	-,291	1,032	-,406	1,386	-,1,425	1,737	-,371	1,267	,416	-,757	-,1,493	-,952	2,353
W6	,624	,258	-,736	,502	-,2,899	6,882	-,3,441	-,223	-,414	1,071	-,644	-,440	-,624	1,145	-,960	-,814	-,246	-,463	-,093	,709	,500	-,910
W7	-,288	-,656	,442	-,377	,964	-,3,441	7,555	-,2,498	-,1,971	-,2,018	1,373	-,184	-,291	-,424	-,369	,516	-,789	-,1,091	,916	-,954	-,002	,161
W8	-,575	,428	,693	,367	,381	-,223	-,2,498	6,607	-,3,584	-,353	-,986	-,409	-,486	-,269	-,368	-,755	-,119	-,366	-,083	-,501	-,133	-,149
W9	,799	,360	-,129	-,367	-,5,538	-,414	-,1,971	-,3,584	1,287	1,073	-,1,075	-,012	,231	1,015	-,742	-,374	-,448	-,044	-,659	,933	,502	-,1,375
U10	-,217	-,008	-,608	-,223	-,291	1,071	-,2,018	-,353	1,073	4,328	-,2,481	-,437	-,053	,573	-,100	,075	-,1,352	-,704	-,894	-,128	-,275	,670
U11	,045	-,049	-,434	-,842	1,032	-,644	1,373	-,986	-,1,075	-,2,481	3,925	-,387	-,280	-,139	,901	,329	-,378	-,711	-,008	-,168	-,154	,093
U12	,186	,145	,445	-,386	-,406	-,440	-,184	,409	-,012	-,437	-,387	1,657	-,339	-,276	-,583	-,015	-,230	,026	,275	-,486	-,365	-,299
U13	-,365	-,114	-,004	-,205	1,386	-,624	-,291	-,486	,231	-,053	-,280	-,339	2,877	-,1,705	-,362	-,003	-,102	-,199	-,224	-,648	-,061	-,514
U14	,035	,151	-,280	-,354	-,1,425	1,145	-,424	-,269	1,015	,573	-,139	-,276	-,1,705	3,075	-,386	-,380	,020	-,444	-,679	,429	,110	-,071
L15	-,274	-,864	-,907	-,462	1,737	-,960	-,369	-,742	-,100</													

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	968,390
	gl	231
	Sig.	,000

Matrices anti-Imagen

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	S19	S20	S21	S22	
Covarianza anti-Imagen	R1	.623	-.038E-02	-.011E-02	-.008E-02	-.012E-02	-.014E-02	-.016E-02	-.018E-02	-.020E-02	-.022E-02	-.024E-02	-.026E-02	-.028E-02	-.030E-02	-.032E-02	-.034E-02	-.036E-02	-.038E-02	-.040E-02	-.042E-02	-.044E-02	-.046E-02
	R2	.658E-02	.431	.146	-.143	.289E-02	.615E-02	.374E-02	.791E-02	.374E-02	.300E-04	.539E-03	.761E-02	.714E-02	.115E-02	-.135	.147E-02	.666E-02	.323E-02	.220E-02	.767E-02	.264E-03	.757E-02
	R3	.417E-02	.146	.510	.401E-02	.238E-02	.546E-02	.989E-02	.356E-02	.618E-03	.716E-02	.565E-02	.137	.724E-04	.465E-02	-.168	-.100	.458E-02	.054E-02	.325E-02	.437E-03	.797E-02	.198E-02
	R4	.998E-02	-.143	.401E-02	.367	.427E-03	.674E-02	.183E-02	.036E-02	.119E-02	.189E-02	.787E-02	.540E-02	.262E-02	.422E-02	.515E-02	-.125	.207E-02	.883E-02	.809E-02	.745E-03	.904E-02	.128E-02
	W5	.72E-02	.289E-02	.238E-02	.27E-03	.119	.502E-02	.521E-02	.862E-03	.885E-02	.801E-03	.134E-02	.292E-02	.743E-02	.552E-02	.913E-02	.364E-02	.516E-02	.471E-02	.802E-02	.87E-02	.124E-02	.787E-02
	W6	.844E-02	.615E-02	.546E-02	.674E-02	.502E-02	.145	.625E-02	.899E-03	.833E-03	.994E-02	.239E-02	.865E-02	.915E-02	.410E-02	.906E-02	.933E-02	.219E-02	.357E-02	.452E-03	.242E-02	.718E-02	.226E-02
	W7	.37E-02	.374E-02	.238E-02	.27E-03	.119	.502E-02	.521E-02	.862E-03	.885E-02	.801E-03	.134E-02	.292E-02	.743E-02	.552E-02	.913E-02	.364E-02	.516E-02	.471E-02	.802E-02	.87E-02	.124E-02	.787E-02
	W8	.42E-02	.791E-02	.356E-02	.036E-02	.882E-03	.896E-03	.501E-02	.151	.81E-02	.234E-02	.806E-02	.739E-02	.256E-02	.133E-02	.202E-02	.511E-02	.154E-03	.759E-02	.420E-03	.650E-02	.752E-03	.840E-03
	W9	.412E-02	.374E-02	.581E-03	.119E-02	.585E-02	.533E-03	.231E-02	.81E-02	.860E-02	.197E-02	.243E-02	.53E-04	.106E-03	.923E-02	.239E-02	.772E-02	.136E-02	.195E-03	.799E-02	.663E-02	.208E-02	.208E-02
	U10	.12E-02	.800E-04	.716E-02	.896E-02	.801E-03	.994E-02	.517E-02	.234E-02	.197E-02	.231	-.146	.610E-02	.426E-03	.302E-02	.836E-03	.213E-03	-.107	.107E-02	.891E-02	.845E-02	.388E-02	.842E-02
	U11	.157E-03	.539E-03	.566E-02	.787E-02	.134E-02	.238E-02	.630E-02	.380E-02	.243E-02	-.146	.255	.596E-02	.248E-02	.115E-02	.330E-02	.481E-02	.295E-02	.946E-02	.899E-04	.933E-03	.46E-02	.049E-03
	U12	.977E-02	.761E-02	.137	.540E-02	.292E-02	.888E-02	.699E-02	.739E-02	.53E-04	.10E-02	.596E-02	.604	.711E-02	.541E-02	-.128	.479E-03	.752E-02	.887E-02	.860E-02	.376E-02	.24E-02	.308E-02
	U13	.906E-02	.714E-02	.724E-04	.262E-02	.743E-02	.315E-02	.134E-02	.256E-02	.106E-03	.426E-03	.248E-02	.711E-02	.348	-.193	.560E-02	.542E-04	.121E-02	.451E-02	.261E-02	.490E-02	.789E-03	.047E-02
	U14	.76E-03	.115E-02	.465E-02	.422E-02	.552E-02	.410E-02	.182E-02	.133E-02	.923E-02	.302E-02	.115E-02	.541E-02	-.193	.325	.456E-02	.61E-02	.199E-03	.720E-02	.740E-02	.037E-02	.339E-02	.932E-03
	U15	.20E-02	-.135	-.168	.815E-02	.513E-02	.506E-02	.773E-02	.202E-02	.239E-02	.836E-03	.330E-02	-.128	.560E-02	.456E-02	.363	.159E-02	.538E-02	.839E-02	.612E-02	-.120	.438E-02	.673E-02
	U16	.92E-02	.47E-02	-.100	-.125	.364E-02	.335E-02	.657E-02	.511E-02	.772E-02	.213E-03	.481E-02	.479E-02	.542E-04	.891E-02	.159E-02	.535	.533E-02	.896E-02	.427E-02	.677E-02	.870E-02	.84E-02
	L17	.977E-03	.566E-02	.458E-02	.207E-02	.516E-02	.219E-02	.971E-02	.154E-03	.39E-02	-.107	.295E-02	.752E-02	.121E-02	.199E-03	.558E-02	.533E-02	.342	.179	.077E-02	.238E-02	.666E-02	.126E-02
	L18	.79E-02	.323E-02	.054E-02	.883E-02	.471E-02	.357E-02	.720E-02	.799E-02	.196E-03	.107E-02	.044E-02	.887E-03	.451E-02	.720E-02	.839E-02	.398E-02	-.179	.499	.200E-02	.717E-02	.828E-02	.440E-03
	S19	.890E-02	.220E-02	.325E-02	.809E-02	.302E-02	.452E-03	.060E-02	.420E-03	.195E-02	.91E-02	.569E-04	.600E-02	.261E-02	.740E-02	.812E-02	.427E-02	.077E-02	.200E-02	.335	.931E-02	.890E-02	.713E-02
	S20	.136E-02	.767E-02	.437E-03	.745E-03	.87E-02	.242E-02	.275E-02	.690E-02	.799E-02	.845E-03	.933E-03	.376E-02	.490E-02	.037E-02	-.120	.677E-02	.717E-02	.931E-02	.218	.893E-02	-.138	-.138
	S21	.032E-02	.264E-03	.797E-02	.904E-02	.424E-02	.718E-02	.122E-04	.752E-03	.663E-02	.238E-02	.146E-02	.824E-02	.789E-03	.339E-02	.436E-02	.270E-02	.859E-02	.828E-02	.800E-02	.293E-02	.374	.444E-02
	S22	-.113	.737E-02	.698E-02	.28E-02	.707E-02	.926E-02	.639E-03	.840E-03	.968E-02	.642E-02	.049E-03	.898E-02	.047E-02	.830E-03	.873E-02	.894E-02	.125E-02	.440E-03	.713E-02	-.138	.844E-02	.171
Correlación anti-Imagen	R1	.700*	-.109	-.149	.179E-02	-.320	.188	.27E-02	-.176	.188	.23E-02	.79E-02	-.114	-.170	.594E-02	-.130	.562E-02	.257E-02	.21E-02	.101	-.194	.146	-.348
	R2	.109	.726*	.311	-.360	-.128	.453E-02	-.157	.109	.033E-02	.253E-03	.163E-02	.37E-02	.430E-02	.650E-02	-.342	.306E-02	-.174	.158	.580E-02	.319	.129E-03	-.279
	R3	.149	.311	.505*	.237E-02	.665E-02	-.200	.115	.193	.73E-02	-.209	-.157	.247	.172E-03	-.114	-.390	-.192	.107	.100	.177	.131E-02	.111E-02	.872E-02
	R4	.179E-02	-.360	.237E-02	.873*	.204E-02	.116	.832E-02	.639E-02	.663E-02	.800E-02	-.258	.181	.733E-02	-.122	-.169	-.282	.585E-02	.079E-02	.137	.264E-02	.138E-02	.513E-02
	W5	.320	-.128	.665E-02	.204E-02	.717*	-.382	.121	.123E-02	-.569	.835E-02	.180	-.109	.282	-.281	.361	.361E-02	-.256	.101	-.151	-.240	.201	.336
	W6	.188	.453E-02	-.200	.116	-.382	.841*	-.477	.300E-02	.70E-02	.196	-.124	-.130	-.140	.249	-.220	-.227	.472E-02	.125	.205E-02	.126	.117	-.143
	W7	.27E-02	-.157	.115	.532E-02	-.121	.477	.852*	-.354	-.213	-.353	.252	.199E-02	.825E-02	.879E-02	.092E-02	.137	.168	-.280	.193	-.162	.505E-04	.415E-02
	W8	-.176	.109	.193	.639E-02	.123E-02	.300E-02	-.354	.897*	-.415	.598E-02	-.194	.124	-.111	.597E-02	.862E-02	-.215	.700E-02	.101	.87E-02	.096E-02	.16E-02	.389E-02
	W9	.188	.033E-02	.273E-02	.663E-02	-.569	.470E-02	-.213	-.415	.866*	.154	-.162	.82E-03	.050E-02	.172	.133	.139E-02	.779E-02	.933E-03	-.113	.130	.136E-02	-.169
	U10	.23E-02	.235E-03	-.209	.505E-02	.493E-02	.196	-.353	.599E-02	.154	.784*	-.602	-.163	.505E-02	.157	.899E-02	.621E-02	-.380	.239	-.249	.298E-02	.809E-02	.133
	U11	.965E-02	.163E-02	-.157	-.258	.180	-.124	.252	-.194	-.162	-.602	.801*	-.152	.835E-02	.401E-02	.274	.121	.112	.254	.229E-03	.896E-02	.74E-02	.842E-02
	U12	.114	.375E-02	.247	.181	-.109	-.130	.199E-02	.124	.82E-03	-.163	-.152	.755*	-.155	-.122	-.273	.842E-03	.105	.438E-02	.124	.176	-.173	.860E-02
	U13	-.170	.430E-02	.172E-03	.733E-02	.282	-.140	.625E-02	-.111	.050E-02	.150E-02	.835E-02	-.155	.791*	-.573	.128	.126E-03	.351E-02	.288E-02	.765E-02	-.178	.219E-02	.125
	U14	.894E-02	.650E-02	-.114	-.122	-.281	.249	.879E-02	.597E-02	.172	.157	.801E-02	-.122	-.573	.773*	-.133	-.158	.596E-03	-.179	-.224	.114	.888E-02	.168E-02
	U15	.130	-.342	-.390	-.169	.361	-.220	.892E-02	.862E-02	-.133	.289E-02	.274	-.273	.128	-.133	.626*	.185	-.158	-.221	-.175	-.425	.612E-02	.349
	L16	.552E-02	.036E-02	-.192	-.282	.361E-02	-.227	.137	-.215	.139E-02	.821E-02	.121	.842E-03	.126E-03	-.158	.185	.789*	-.129	.700E-02	.105	.137	.04E-02	-.230
	L17	.257E-02	-.174	.107	.585E-02	-.256	.472E-02	.168	.706E-02	.79E-02	-.380	.112	.105	.351E-02	.596E-03	-.158	-.129	.838*	-.433	.209	.873E-02	.102	.516E-02
	L18	.21E-02	.158	.100	.079E-02	.101	.125	-.280	.100	.333E-03	.239	-.254	.438E-02	.288E-02	-.179	-.221	.705E-02	.433	.731*	.940E-02	.143	-.192	.364E-03
	S19	.101	.580E-02	.177	.137	-.151	.205E-02	.193	.87E-02	-.113	-.249	.299E-03	.124	.765E-02	-.224	-.175	.105	.209	.900E-02	.873*	.156E-02	-.249	-.298
	S20	.194	.319	.81E-02	.264E-02	-.240	.126	-.162	.098E-02	.130	.289E-02	.398E-02	.176	-.178	.114	.425	.137	.873E-02	.143	.156E-02	.728*	-.103	-.714
	S21	.146	.129E-03	.111E-02	.138E-02	-.201	.117	.505E-04	.516E-02	.136E-02	.09E-02	.474E-0											

Comunalidades

	Inicial	Extracción
R1	1,000	,430
R2	1,000	,684
R3	1,000	,753
R4	1,000	,705
W5	1,000	,835
W6	1,000	,872
W7	1,000	,846
W8	1,000	,856
W9	1,000	,923
U10	1,000	,615
U11	1,000	,632
U12	1,000	,460
U13	1,000	,694
U14	1,000	,693
L15	1,000	,544
L16	1,000	,276
L17	1,000	,658
L18	1,000	,437
S19	1,000	,676
S20	1,000	,802
S21	1,000	,725
S22	1,000	,872

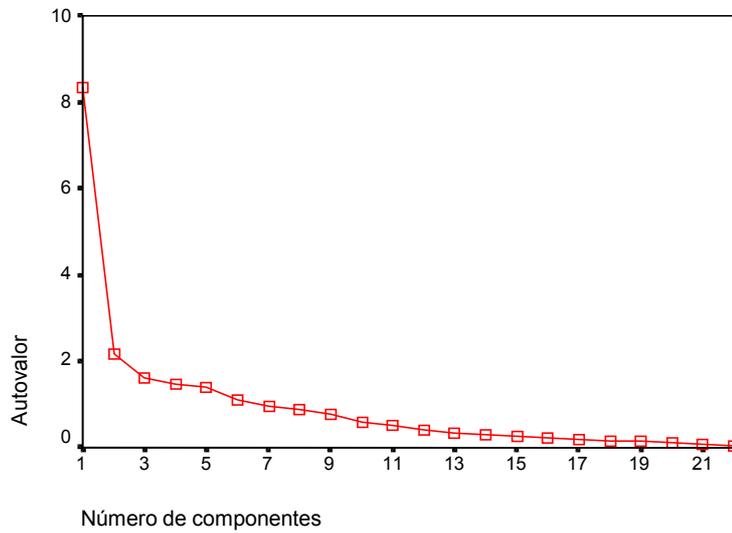
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,340	37,908	37,908	8,340	37,908	37,908	4,451	20,234	20,234
2	2,169	9,860	47,768	2,169	9,860	47,768	3,083	14,015	34,249
3	1,604	7,291	55,059	1,604	7,291	55,059	3,038	13,809	48,058
4	1,488	6,762	61,821	1,488	6,762	61,821	2,940	13,362	61,420
5	1,385	6,297	68,118	1,385	6,297	68,118	1,474	6,698	68,118
6	1,112	5,056	73,174						
7	,956	4,345	77,519						
8	,869	3,950	81,469						
9	,784	3,562	85,031						
10	,589	2,678	87,710						
11	,497	2,261	89,971						
12	,414	1,880	91,851						
13	,319	1,449	93,300						
14	,291	1,322	94,622						
15	,272	1,238	95,860						
16	,206	,935	96,795						
17	,196	,893	97,688						
18	,157	,712	98,400						
19	,132	,600	99,000						
20	9,307E-02	,423	99,423						
21	7,633E-02	,347	99,770						
22	5,059E-02	,230	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,402	-,121	-,237	5,222E-02	-,441
R2	,475	2,154E-02	,339	-,437	-,389
R3	,229	,154	,327	4,499E-02	,754
R4	,628	,279	,385	-,239	-,166
W5	,744	-,523	-1,98E-02	7,722E-02	3,587E-02
W6	,729	-,531	6,898E-02	,134	,188
W7	,817	-,397	5,927E-02	,129	-3,86E-02
W8	,786	-,423	-2,47E-02	,224	-9,52E-02
W9	,799	-,524	3,347E-02	8,926E-02	4,259E-02
U10	,681	,298	,147	9,038E-02	,178
U11	,668	,324	5,619E-02	,234	,149
U12	,411	,212	-,144	,462	,111
U13	,519	,482	-,165	,390	-,112
U14	,553	,471	-6,93E-02	,348	-,199
L15	,502	,153	,458	-,142	,196
L16	,477	,115	,111	-,102	-,111
L17	,658	8,521E-02	,394	-,183	-,170
L18	,476	,266	,184	,128	-,300
S19	,697	,110	-,408	-9,87E-02	4,221E-02
S20	,619	,137	-,290	-,471	,306
S21	,627	,200	-,496	-,190	9,488E-02
S22	,665	9,030E-02	-,426	-,487	5,250E-02

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 5 componentes extraídos

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Correlaciones reproducidas

Correlación reproducida	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	S19	S20	S21	S22
R1	.4307	.257	-.334	.188	.355	.265	.386	.427	.362	.129	.163	.149	.259	.288	-.191E-02	.195	.226	.254	.340	.141	.284	.309
R2	.297	.684 ^a	.002	.803	.288	.226	.358	.295	.324	.271	.183	.944E-02	.7384E-02	.175	.383	.354	.594	.355	.222	.286	.180	.369
R3	-.334	0.046E-02	.762 ^b	.177	.114	.255	.122	.4779E-02	.140	.389	.344	.184	.7227E-02	.1546E-02	.429	.509E-02	.156	.935E-03	.000E-02	.277	.7458E-02	.424E-02
R4	.188	.803	.177	.7059	.289	.273	.401	.328	.340	.517	.451	.133	.322	.402	.536	.417	.661	.463	.328	.377	.288	.366
W5	.355	.288	.114	.289	.835 ^b	.836	.822	.820	.876	.361	.350	.237	.164	.187	.280	.281	.417	.210	.463	.389	.360	.420
W6	.265	.226	.255	.273	.836	.872 ^b	.821	.808	.883	.394	.379	.260	.143	.157	.334	.260	.405	.179	.417	.353	.309	.352
W7	.386	.358	.122	.401	.822	.821	.946 ^b	.840	.872	.452	.445	.298	.278	.313	.351	.342	.510	.322	.487	.362	.376	.418
W8	.427	.295	.479E-02	.328	.820	.808	.840	.856 ^b	.864	.409	.425	.330	.307	.334	.268	.311	.446	.314	.485	.301	.369	.381
W9	.362	.324	.149	.340	.876	.883	.872	.884	.923 ^b	.408	.393	.258	.187	.215	.332	.311	.471	.245	.479	.384	.366	.428
U10	.129	.163	.149	.259	.358	.357	.394	.452	.409	.406	.615 ^b	.608	.383	.499	.503	.477	.347	.485	.389	.446	.432	.414
U11	.163	.183	.184	.333	.359	.379	.445	.425	.393	.608	.632 ^b	.659	.459	.569	.570	.407	.322	.421	.400	.462	.377	.425
U12	.149	.259	.257	.340	.359	.350	.298	.330	.258	.383	.459	.460 ^b	.507	.475	.327	.129	.145	.128	.251	.327	.141	.294
U13	.259	.183	.184	.333	.359	.379	.445	.425	.393	.608	.632 ^b	.659	.459	.569	.570	.407	.322	.421	.400	.462	.377	.425
U14	.288	.175	.154E-02	.402	.187	.157	.319	.334	.215	.503	.570	.475	.383	.693 ^b	.230	.297	.347	.480	.422	.202	.390	.269
U15	.191E-02	.383	.309	.530	.280	.334	.351	.268	.332	.477	.407	.129	.182	.230	.244 ^b	.301	.517	.287	.202	.326	.164	.230
U16	.195	.354	.7505E-02	.417	.281	.260	.342	.311	.311	.347	.322	.145	.257	.297	.301	.276 ^b	.405	.296	.305	.293	.276	.324
U17	.226	.594	.158	.661	.417	.405	.510	.446	.471	.485	.421	.128	.265	.347	.517	.405	.658 ^b	.438	.318	.339	.253	.358
U18	.254	.355	.939E-03	.463	.210	.179	.322	.314	.245	.389	.400	.251	.428	.480	.287	.298	.436	.437 ^b	.260	.126	.207	.184
S19	.340	.222	.7000E-02	.328	.463	.417	.487	.485	.479	.446	.462	.327	.439	.422	.202	.305	.318	.260	.676 ^b	.624	.684	.697
S20	.141	.286	.277	.377	.369	.353	.362	.301	.384	.432	.377	.141	.218	.202	.326	.293	.339	.126	.624	.802 ^b	.674	.793
S21	.294	.180	.4498E-02	.288	.360	.309	.375	.369	.368	.414	.425	.294	.419	.390	.164	.276	.253	.207	.684	.678	.729 ^b	.744
S22	.309	.359	.4246E-02	.386	.420	.352	.418	.381	.428	.383	.344	.134	.263	.260	.232	.324	.358	.184	.697	.793	.744	.872 ^b
Residual	R1	-.110	-.204	-1.45E-02	1.23E-02	-4.47E-02	2.69E-02	2.69E-02	5.81E-02	7.67E-02	7.71E-03	9.09E-02	8.62E-03	3.61E-02	9.104E-02	4.48E-02	1.336E-02	7.00E-02	9.09E-02	3.904E-02	-.109	2.32E-02
	R2	.110	.204	1.45E-02	-1.23E-02	4.47E-02	-2.69E-02	-2.69E-02	-5.81E-02	-7.67E-02	-7.71E-03	-9.09E-02	-8.62E-03	-3.61E-02	-9.104E-02	-4.48E-02	-1.336E-02	-7.00E-02	-9.09E-02	-3.904E-02	.109	-2.32E-02
	R3	.004	-.006E-02	-.002E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02	-.003E-02
	R4	-.004	.006E-02	.002E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02	.003E-02
	W5	1.23E-02	1.043E-02	1.390E-02	1.638E-02	1.937E-02	2.292E-02	2.702E-02	3.172E-02	3.702E-02	4.292E-02	4.942E-02	5.652E-02	6.422E-02	7.252E-02	8.142E-02	9.092E-02	1.011E-01	1.114E-01	1.222E-01	1.336E-01	1.456E-01
	W6	4.47E-02	2.309E-02	5.64E-03	1.056E-02	3.77E-02	1.094E-02	3.08E-02	3.87E-02	7.47E-02	4.22E-02	5.84E-02	5.980E-02	3.17E-02	1.056E-02	3.39E-02	4.83E-02	3.59E-03	1.08E-03	1.29E-02	1.047E-02	1.347E-02
	W7	2.69E-02	3.33E-03	1.81E-02	1.134E-02	6.84E-02	1.094E-02	3.08E-02	3.87E-02	7.47E-02	4.22E-02	5.84E-02	5.980E-02	3.17E-02	1.056E-02	3.39E-02	4.83E-02	3.59E-03	1.08E-03	1.29E-02	1.047E-02	1.347E-02
	W8	2.69E-02	2.52E-02	3.074E-03	1.543E-02	7.62E-02	3.06E-02	3.06E-02	4.12E-03	1.69E-02	2.384E-02	8.63E-02	8.890E-02	3.499E-03	1.683E-03	2.99E-02	4.96E-02	2.82E-02	1.160E-02	1.56E-02	1.561E-02	1.561E-02
	W9	5.81E-02	1.98E-03	1.54E-02	1.554E-02	1.374E-02	3.28E-02	4.12E-03	1.68E-02	2.821E-02	8.78E-03	6.72E-03	1.073E-02	1.24E-02	2.44E-02	5.058E-03	1.666E-02	3.80E-02	1.23E-02	8.78E-03	1.83E-03	1.83E-03
	U10	6.79E-02	3.206E-02	9.54E-02	3.14E-03	8.433E-03	7.47E-02	1.013E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02
	U11	7.71E-02	6.91E-02	7.45E-02	3.03E-02	1.83E-02	4.22E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02	3.01E-02	2.52E-02
	U12	9.09E-02	.168	-.147	2.16E-02	1.705E-02	5.54E-02	3.86E-02	8.76E-03	1.33E-02	6.56E-02	1.75	1.75	1.33E-02	6.82E-02	-.168	-.137	-.148	8.240E-02	9.67E-02	8.077E-02	4.71E-02
	U13	8.62E-03	1.397E-02	6.93E-02	2.70E-02	2.96E-02	5.43E-02	3.17E-02	3.50E-02	3.49E-03	1.073E-02	1.24E-02	2.44E-02	5.058E-03	1.666E-02	3.80E-02	1.23E-02	8.78E-03	1.83E-03	1.83E-03	1.83E-03	1.83E-03
	U14	3.61E-02	8.41E-03	6.31E-02	2.96E-02	5.43E-02	3.17E-02	3.50E-02	3.49E-03	1.073E-02	1.24E-02	2.44E-02	5.058E-03	1.666E-02	3.80E-02	1.23E-02	8.78E-03	1.83E-03	1.83E-03	1.83E-03	1.83E-03	1.83E-03
	U15	1.04E-02	1.54E-03	6.31E-02	-.121	2.27E-02	1.056E-02	1.09E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02	1.69E-02
	L16	8.48E-02	8.47E-02	.120	1.933E-02	4.26E-02	3.95E-02	2.44E-02	3.280E-02	2.44E-02	-.148	7.00E-02	4.67E-02	8.38E-02	5.799E-02	-.171	-.171	-.171	8.94E-02	6.75E-02	9.77E-02	6.52E-02
	L17	3.36E-02	-.119	2.61E-02	-.136	7.133E-02	4.63E-02	6.36E-02	4.98E-02	6.06E-02	3.240E-02	1.43E-02	8.40E-02	5.46E-02	4.20E-02	5.83E-02	8.94E-02	7.802E-02	8.09E-02	2.29E-02	7.93E-02	9.93E-02
	L18	7.00E-02	-.159	1.98E-02	-.175	4.65E-03	3.59E-03	7.76E-02	2.62E-02	8.89E-02	9.97E-02	5.00E-02	3.53E-02	-.140	5.67E-02	2.234E-02	6.75E-02	7.802E-02	1.517E-02	4.497E-02	4.577E-02	
	S19	9.09E-02	8.744E-02	2.54E-02	3.10E-02	6.91E-02	1.49E-02	6.56E-02	2.94E-02	3.94E-02	3.07E-02	1.27E-02	2.33E-02	8.14E-02	3.31E-02	8.89E-02	9.77E-02	8.69E-03	1.517E-02	1.517E-02	1.517E-02	
	S20	9.04E-02	8.46E-02	3.12E-02	2.49E-02	1.37E-02	1.08E-03	5.50E-02	1.180E-02	1.23E-02	4.71E-02	6.45E-02	1.27E-02	3.22E-02	2.71E-02	6.52E-02	2.99E-02	4.497E-02	1.06	1.06	1.06	
	S21	-.109	2.28E-02	2.66E-02	2.03E-02	3.741E-02	1.29E-02	1.47E-02	1.56E-02	7.83E-03	1.197E-02	1.779E-03	1.128E-02	-.100	4.96E-02	1.04E-02	1.57E-02	1.93E-02	9.90E-02	2.36E-02	-.105	4.70E-02
	S22	3.22E-02	1.52E-02	1.094E-02	2.95E-02	5.07E-02	1.047E-02	1.89E-02	1.591E-02	3.83E-03	1.521E-02	1.08E-03	1.199E-02	2.771E-02	1.098E-02	2.41E-02	7.37E-02	1.93E-02	1.577E-02	1.06E-02	1.06E-02	

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.
 a. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 83 (35.0%) residuos no redundantes con valores absolutos > 0.05.
 b. Comunidades reproducidas

Matriz de componentes rotados^a

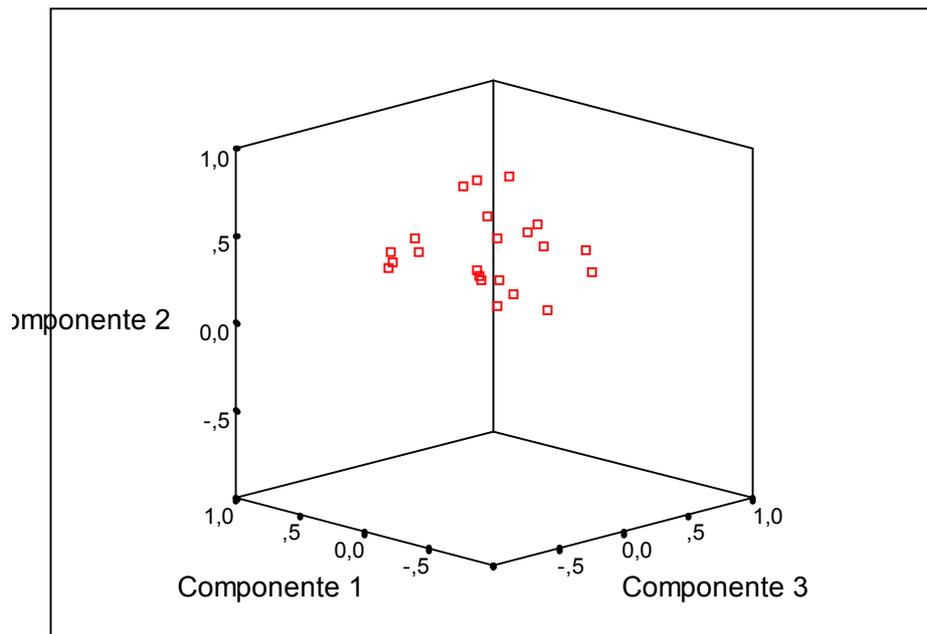
	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	.313	.150	.208	.178	-.484
R2	.152	.772	-9,28E-02	.156	

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	,614	,471	,440	,450	,068
2	-,746	,243	,573	,180	,156
3	,032	,637	-,141	-,634	,413
4	,247	-,421	,673	-,556	,007
5	,067	-,369	-,073	,232	,895

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1	,054	,018	,057	,012	-,351
R2	-,057	,391	-,177	-,008	-,161
R3	,014	-,053	,005	,005	,584
R4	-,090	,331	-,026	-,034	,016
W5	,249	-,056	-,064	-,018	-,013
W6	,269	-,079	-,057	-,051	,108
W7	,217	-,001	-,007	-,067	-,031
W8	,235	-,051	,038	-,082	-,091
W9	,256	-,037	-,061	-,040	,005
U10	-,026	,057	,133	,000	,180
U11	-,015	-,009	,214	-,022	,140
U12	,037	-,170	,294	-,058	,055
U13	-,071	-,063	,352	-,031	-,074
U14	-,074	,011	,327	-,067	-,107
L15	-,021	,216	-,048	-,056	,259
L16	-,025	,142	,005	,011	-,031
L17	-,012	,300	-,052	-,073	,002
L18	-,046	,174	,153	-,123	-,122
S19	-,009	-,094	,055	,252	-,065
S20	-,071	-,013	-,135	,387	,136
S21	-,060	-,111	,039	,334	-,048
S22	-,069	,002	-,127	,403	-,066

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5
1	1,000	-1,29E-16	-2,89E-16	,000	,000
2	-1,29E-16	1,000	2,437E-16	,000	,000
3	-2,89E-16	2,437E-16	1,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
R1					-,484
R2		,772			
R3					,849
R4		,771			
W5	,868				
W6	,892				
W7	,829				
W8	,846				
W9	,907				
U10			,498		
U11			,618		
U12			,625		
U13			,799		
U14			,771		
L15		,554			,421
L16		,407			
L17		,722			
L18		,463	,444		
S19				,657	
S20				,820	
S21				,761	
S22				,869	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

2. Análisis factorial exploratorio

2.1. Compendio de estadísticos del análisis factorial para competencia lingüística inicial

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
R1	4,6104	2,1380	66
R2	4,9784	2,0549	66
R3	3,2576	2,7647	66
R4	4,4040	2,0115	66
W5	4,652	2,036	66
W6	4,523	1,796	66
W7	4,280	1,547	66
W8	3,689	2,005	66
W9	4,242	1,806	66
U10	3,5455	1,4282	66
U11	2,1515	1,3577	66
U12	4,0152	2,3696	66
U13	2,5657	1,4849	66
U14	3,3485	2,0643	66
L15	4,0720	1,5082	66
L16	5,0303	2,3203	66
L17	3,3030	2,3921	66
L18	4,1775	1,9135	66
S19	3,36	1,49	66
S20	4,33	1,56	66
S21	3,68	1,50	66
S22	4,50	1,50	66

Matriz de correlaciones

Correlación	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	1,000	,363	-,194	,276	,509	,496	,520	,396	,537	,380	,286	,320	,343	,268	,240	,379	,011	,385	,458	,415	,526	,496
R2	,363	1,000	,074	,481	,434	,392	,384	,322	,451	,403	,303	,390	,263	,326	,202	,456	,073	,339	,425	,331	,386	,342
R3	-,194	,074	1,000	,255	,148	,220	,272	,201	,204	,411	,295	,286	,031	,077	,075	,344	,411	,137	,305	,137	,180	,287
R4	,276	,481	,255	1,000	,555	,568	,497	,470	,560	,558	,378	,474	,325	,334	,307	,378	,234	,335	,493	,358	,458	,482
W5	,509	,434	,148	,555	1,000	,840	,818	,684	,901	,585	,654	,565	,616	,536	,488	,590	,183	,413	,737	,688	,736	,752
W6	,496	,392	,220	,568	,840	1,000	,871	,835	,919	,598	,625	,569	,626	,550	,437	,581	,265	,439	,782	,721	,776	,829
W7	,520	,384	,272	,497	,818	,871	1,000	,744	,863	,569	,634	,509	,575	,499	,369	,583	,228	,456	,757	,670	,732	,790
W8	,396	,322	,201	,470	,684	,835	,744	1,000	,810	,578	,588	,517	,497	,467	,453	,478	,198	,426	,718	,645	,716	,768
W9	,537	,451	,204	,560	,901	,919	,863	,810	1,000	,610	,671	,596	,615	,536	,483	,608	,218	,405	,773	,715	,781	,811
U10	,380	,403	,411	,558	,585	,598	,569	,578	,610	1,000	,811	,542	,494	,521	,402	,447	,308	,378	,641	,579	,659	,624
U11	,286	,303	,295	,378	,654	,625	,634	,588	,671	,611	1,000	,446	,530	,629	,464	,591	,241	,396	,680	,609	,628	,682
U12	,320	,390	,286	,474	,565	,569	,509	,517	,596	,542	,446	1,000	,289	,405	,289	,470	,197	,422	,667	,589	,650	,603
U13	,343	,263	,031	,325	,616	,626	,575	,497	,615	,494	,530	,289	1,000	,574	,330	,534	,240	,280	,590	,510	,634	,575
U14	,268	,326	,077	,334	,536	,550	,499	,467	,536	,521	,629	,405	,574	1,000	,439	,483	,100	,399	,611	,584	,563	,549
L15	,240	,202	,075	,307	,488	,437	,369	,453	,483	,402	,464	,289	,330	,439	1,000	,431	,255	,260	,493	,337	,513	,497
L16	,379	,456	,344	,378	,590	,581	,583	,478	,608	,447	,591	,470	,534	,483	,431	1,000	,226	,278	,720	,519	,652	,689
L17	,011	,073	,137	,234	,183	,265	,228	,198	,218	,308	,241	,197	,240	,100	,255	,226	1,000	,358	,278	,113	,289	,330
L18	,385	,339	,137	,335	,413	,439	,456	,426	,405	,378	,396	,422	,280	,399	,260	,278	,358	1,000	,506	,468	,455	,455
S19	,458	,425	,305	,493	,737	,782	,757	,718	,773	,641	,680	,667	,590	,611	,493	,720	,278	,506	1,000	,797	,903	,898
S20	,415	,331	,137	,358	,688	,721	,670	,645	,715	,579	,609	,589	,510	,584	,337	,519	,113	,468	,797	1,000	,774	,774
S21	,526	,386	,180	,458	,736	,776	,732	,716	,781	,659	,628	,660	,634	,563	,513	,652	,289	,455	,903	,774	1,000	,898
S22	,496	,342	,287	,482	,752	,829	,790	,768	,811	,624	,682	,603	,575	,549	,497	,689	,330	,455	,898	,774	,898	1,000
Sig. (Unilateral)																						
R1		,059	,013	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,001	,010	,004	,002	,015	,026	,001	,467	,001	,000	,000	,000	,000
R2	,001		,278	,000	,000	,001	,001	,004	,000	,000	,007	,010	,016	,004	,052	,000	,280	,003	,000	,003	,001	,002
R3	,059	,278		,020	,118	,038	,014	,052	,050	,000	,008	,010	,401	,271	,274	,002	,000	,137	,006	,137	,075	,010
R4	,013	,000	,020		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,004	,003	,006	,001	,029	,003	,000	,002	,000	,000
W5	,000	,000	,118	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W6	,000	,001	,038	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
W7	,000	,001	,014	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,033	,000	,000	,000	,000	,000
W8	,001	,004	,052	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,056	,000	,000	,000	,000	,000
W9	,000	,000	,050	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,040	,000	,000	,000	,000	,000
U10	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,006	,001	,000	,000	,000	,000
U11	,010	,007	,008	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,025	,001	,000	,000	,000	,000
U12	,004	,001	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,009	,000	,009	,000	,056	,000	,000	,000	,000	,000
U13	,002	,016	,401	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000		,000	,003	,000	,026	,011	,000	,000	,000	,000
U14	,015	,004	,271	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,213	,000	,000	,000	,000	,000
L15	,026	,052	,274	,006	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,009	,003	,000		,000	,019	,018	,000	,003	,000	,000
L16	,001	,000	,002	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,034	,012	,000	,000	,000	,000
L17	,467	,280	,000	,029	,071	,016	,033	,056	,040	,006	,025	,056	,026	,213	,019	,034		,002	,012	,184	,009	,003
L18	,001	,003	,137	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,011	,000	,018	,012	,002		,000	,000	,000	,000
S19	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000		,000	,000	,000
S20	,000	,003	,137	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,184	,000		,000	,000
S21	,000	,001	,075	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,009	,000	,000		,000	,000
S22	,000	,002	,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,000	,000

¶ Determinante = 4,938E-10

Inversa de la matriz de correlaciones

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	2,538	,018	1,290	,294	,258	-,118	-,589	,755	1,303	1,171	,462	,190	,445	,351	,232	-,709	,304	-,745	,074	,610	-,320	-,719
R2	,018	1,829	,418	-,455	,077	,285	,014	-,114	-,944	-,497	,217	-,003	,336	-,101	,244	-,849	,034	-,344	-,411	,158	-,006	,726
R3	1,290	,418	2,798	,118	,582	-,023	-,810	,447	-,849	1,658	,071	-,153	,803	,384	,431	1,135	-,506	-,189	1,017	,604	1,126	-,416
R4	,294	-,455	,118	2,085	-,458	-,905	,186	,222	-,130	-,822	,240	-,219	,157	,075	-,002	,039	,011	-,169	-,351	,640	,468	-,350
W5	,258	,077	,582	-,458	6,778	-,468	1,238	1,502	4,547	-,308	-,373	-,329	-,512	,358	-,632	-,159	,349	-,310	-,144	-,346	,391	-,062
W6	-,118	,285	-,023	-,905	-,468	0,621	2,238	2,340	4,247	,531	,899	-,071	-,732	-,715	,297	,164	-,630	,233	,074	-,795	,633	1,302
W7	-,589	,014	-,810	,186	1,238	2,238	5,849	-,096	1,219	,212	-,300	,599	-,045	,036	,550	,157	,273	-,433	-,679	,346	,002	-,558
W8	,755	,114	,447	,222	1,502	2,340	-,096	4,556	2,267	-,859	-,100	,082	,207	,441	-,334	,261	,577	-,629	-,445	,472	-,104	1,206
W9	1,303	-,944	-,849	-,130	4,547	4,247	1,219	2,267	3,393	1,062	1,072	-,814	-,481	,204	-,569	,397	-,140	1,185	1,355	-,774	-,755	,358
U10	1,171	-,497	1,658	-,822	-,308	,531	,212	-,859	1,062	3,679	-,806	-,305	-,737	-,493	-,338	1,060	-,199	,518	,733	-,859	1,283	,604
U11	,462	,217	,071	,240	-,373	,899	-,300	-,100	1,072	-,806	2,946	,198	,023	-,686	-,087	-,568	-,017	-,267	-,222	-,065	,646	-,752
U12	,190	-,003	-,153	-,219	-,329	-,071	,599	,082	-,814	-,305	,198	2,405	,719	-,127	,346	-,196	,041	-,310	-,676	-,114	1,088	,512
U13	,445	,336	,803	,157	-,512	-,732	-,045	,207	-,481	-,737	,023	,719	2,814	-,659	,562	-,883	-,411	,010	-,212	,402	1,255	,837
U14	,351	-,101	,384	,075	,358	-,715	,036	,441	-,204	-,493	-,686	-,127	-,659	2,467	-,435	-,118	,379	-,384	-,611	-,316	,525	,050
L15	,232	,244	,431	-,002	-,632	,297	,550	-,334	-,569	-,338	-,087	,346	,562	-,435	1,882	-,451	-,298	-,065	-,319	,620	-,603	,021
L16	-,709	-,849	1,135	,039	-,159	,164	,157	,261	,397	1,060	-,568	-,196	-,883	-,118	-,451	3,297	,130	,528	1,048	,118	,172	-,933
L17	,304	,034	-,506	,011	,349	-,630	,273	,577	-,140	-,199	-,017	,041	-,411	,379	-,298	,130						

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,911
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1217,871
	gl	231
	Sig.	,000

Matrices anti-imagen

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
Covarianza anti-imagen	.394	.887E-03	.182	.547E-02	.499E-02	.388E-03	.977E-02	.533E-02	.838E-02	.125	.182E-02	.117E-02	.231E-02	.612E-02	.851E-02	.847E-02	.694E-02	-.144	.874E-03	.844E-02	.298E-02	2.83E-02
R2	.887E-03	.547	.158E-02		.199E-03	.467E-02	.273E-03	.364E-02	.838E-02	.739E-02	.017E-02	.573E-04	.519E-02	.223E-02	.093E-02	-.141	.044E-02	.925E-02	.222E-02	.104E-02	.360E-04	.970E-02
R3	.182	.158E-02	.357	.022E-02	.067E-02	.779E-04	.938E-02	.506E-02	.269E-02	-.161	.621E-03	.277E-02	.102	.562E-02	.184E-02	-.123	-.101	.332E-02	.868E-02	.252E-02	.124E-02	.498E-02
R4	.547E-02	.158E-02	.357	.022E-02	.067E-02	.779E-04	.938E-02	.506E-02	.269E-02	-.161	.621E-03	.277E-02	.102	.562E-02	.184E-02	-.123	-.101	.332E-02	.868E-02	.252E-02	.124E-02	.498E-02
W5	.499E-02	.199E-03	.067E-02	.024E-02	.148	.550E-03	.128E-02	.865E-02	.501E-02	.238E-02	.187E-02	.202E-02	.699E-02	.141E-02	.935E-02	.710E-03	.883E-02	.225E-02	.210E-03	.124E-02	.912E-03	.110E-04
W6	.388E-03	.467E-02	.779E-04	.088E-02	.350E-03	.416E-02	.360E-02	.848E-02	.299E-02	.358E-02	.872E-02	.278E-03	.245E-02	.273E-02	.486E-02	.669E-03	.332E-02	.077E-02	.890E-04	.182E-02	.108E-03	.232E-02
W7	.977E-02	.273E-03	.938E-02	.533E-02	.312E-02	.360E-02		.171	.361E-03	.156E-02	.832E-03	.174E-02	.259E-02	.272E-03	.492E-03	.993E-02	.130E-03	.609E-02	.364E-02	.115E-02	.438E-02	.275E-05
W8	.533E-02	.364E-02	.506E-02	.324E-02	.865E-02	.848E-02	.361E-03	.220	.372E-02	.512E-02	.744E-03	.453E-03	.614E-02	.924E-02	.390E-02	.738E-02	.079E-02	.378E-02	.676E-03	.517E-02	.346E-03	.656E-02
W9	.838E-02	.838E-02	.226E-02	.676E-03	.501E-02	.299E-02	.566E-02	.172E-02	.467E-02	.155E-02	.272E-02	.253E-02	.288E-02	.174E-03	.226E-02	.983E-03	.584E-03	.346E-02	.002E-02	.140E-02	.578E-03	.671E-03
U10	.125	.739E-02	-.161	-.107	.123E-02	.359E-02	.832E-03	.125E-02	.159E-02	.272	.743E-02	.345E-02	.712E-02	.543E-02	.839E-02	.739E-02	.303E-02	.909E-02	.974E-02	.368E-02	.357E-02	.842E-02
U11	.182E-02	.017E-02	.621E-03	.913E-02	.187E-02	.872E-02	.174E-02	.144E-03	.272E-02	.743E-02	.339	.788E-02	.766E-03	.943E-02	.156E-02	.584E-02	.330E-03	.145E-02	.540E-03	.246E-02	.246E-02	.955E-02
U12	.117E-02	.573E-04	.227E-02	.437E-02	.202E-02	.278E-03	.259E-02	.453E-03	.253E-02	.456E-02	.788E-02	.416	.106	.214E-02	.634E-02	.247E-02	.559E-03	.533E-02	.79E-02	.116E-02	.463E-02	.128E-02
U13	.231E-02	.519E-02	-.102	.668E-02	.269E-02	.245E-02	.272E-03	.614E-02	.128E-02	.712E-02	.766E-03	.106	.355	.949E-02	.106	.951E-02	.316E-02	.756E-03	.745E-03	.470E-02	.457E-02	.975E-02
U14	.612E-02	.223E-02	.562E-02	.451E-02	.141E-02	.273E-02	.492E-03	.924E-02	.174E-03	.543E-02	.943E-02	.214E-02	.949E-02	.405	.938E-02	.145E-02	.598E-02	.764E-02	.245E-02	.312E-02	.182E-02	.024E-03
L15	.851E-02	.093E-02	.184E-02	.556E-04	.495E-02	.486E-02	.993E-02	.390E-02	.226E-02	.888E-02	.156E-02	.634E-02	.106	.936E-02	.531	.727E-02	.687E-02	.170E-02	.168E-02	.008E-02	.342E-02	.107E-03
L16	.847E-02	-.141	-.123	.695E-03	.710E-03	.669E-03	.130E-03	.738E-02	.963E-03	.739E-02	.584E-02	.247E-02	.951E-02	.145E-02	.277E-02	.303	.197E-02	.868E-02	.315E-02	.729E-03	.342E-03	.836E-02
L17	.694E-02	.044E-02	-.101	.662E-03	.863E-02	.332E-02	.809E-02	.079E-02	.594E-03	.303E-03	.599E-03	.816E-02	.598E-02	.937E-02	.107E-02	.559	-.201	.935E-02	.595E-02	.177E-02	.671E-02	
L18	.144	.225E-02	.332E-02	.996E-02	.225E-02	.077E-02	.634E-02	.278E-02	.309E-02	.145E-02	.633E-02	.766E-03	.764E-02	.170E-02	.868E-02	-.201	.491	.249E-02	.709E-02	.259E-02	.246E-02	
S19	.874E-03	.222E-02	.360E-02	.167E-02	.210E-03	.890E-04	.115E-02	.637E-03	.002E-02	.974E-02	.746E-03	.279E-02	.745E-03	.245E-02	.688E-02	.315E-02	.935E-02	.249E-02	.905E-02	.362E-02	.410E-02	.231E-02
S20	.844E-02	.104E-02	.252E-02	.466E-02	.124E-02	.82E-02	.438E-02	.517E-02	.140E-02	.568E-02	.540E-03	.116E-02	.470E-02	.312E-02	.008E-02	.728E-03	.595E-02	.709E-02	.62E-02	.243	.110E-02	.261E-02
S21	.298E-02	.360E-04	.124E-02	.299E-02	.912E-03	.108E-03	.275E-05	.346E-03	.578E-03	.57E-02	.246E-02	.63E-02	.457E-02	.182E-02	.342E-03	.177E-02	.910E-02	.110E-02	.102	.395E-02		
S22	.83E-02	.970E-02	.49E-02	.68E-02	.10E-04	.23E-02	.954E-03	.265E-02	.671E-03	.642E-02	.255E-02	.129E-02	.975E-02	.024E-03	.107E-03	.283E-02	.67E-02	.246E-02	.231E-02	.261E-02	.395E-02	
Correlación anti-imagen	.789	.976E-03	.484	.128	.217E-02	.229E-02	.153	.222	-.223	-.383	.169	.702E-02	.167	.140	.106	-.245	.143	-.328	.455E-02	.189	.842E-02	-.143
R2	.376E-03	.867 ^a	.185	-.233	.183E-02	.467E-02	.165E-03	.938E-02	-.191	-.192	.326E-02	.120E-03	.148	.174E-02	.132	-.346	.888E-02	-.178	.556E-02	.771E-02	.152E-03	.170
R3	.484	.185	.527 ^a	.885E-02	.134	.24E-03	-.200	.125	-.139	-.517	.475E-02	.588E-02	.286	.146	.188	-.374	-.226	.792E-02	.119	.178	.215	.86E-02
R4	.128	-.233	.885E-02	.923 ^a	-.122	-.192	.324E-02	.190E-02	.247E-02	-.297	.699E-02	.978E-02	.462E-02	.292E-02	.110E-03	.493E-02	.526E-03	.333E-02	.64E-02	.219	.104	.67E-02
W5	.217E-02	.183E-02	-.134	-.122	.945 ^a	.52E-02	-.197	.270	.477	.616E-02	.334E-02	.116E-02	-.117	.754E-02	-.177	.336E-02	.100	.34E-02	.174E-02	.356E-02	.808E-02	.49E-03
W6	.228E-02	.467E-02	.24E-03	.192	.52E-02	.946 ^a	-.284	-.338	-.356	.492E-02	.161	.141E-02	-.134	-.140	.645E-02	.763E-02	-.145	.010E-02	.134E-03	-.120	.219E-02	
W7	-.153	.165E-03	-.200	.324E-02	-.197	-.284	.963 ^a	.866E-02	-.138	.561E-02	.722E-02	.160	.10E-02	.469E-03	.166	.570E-02	.437E-02	-.126	.844E-02	.055E-02	.474E-04	.30E-02
W8	.222	.938E-02	.125	.190E-02	.270	-.336	.86E-02	.926 ^a	-.290	.210	.279E-02	.467E-02	.779E-02	.132	-.114	.734E-02	.202	-.207	.566E-02	.109	.564E-02	
W9	-.223	-.191	-.139	.147E-02	-.477	-.356	.138	-.290	.923 ^a	.151	-.171	-.143	.83E-02	.549E-02	-.113	.969E-02	.286E-02	.227	.117	-.104	.61E-02	
U10	-.383	-.192	-.517	-.297	.316E-02	.492E-02	.561E-02	-.210	.151	.850 ^a	-.245	-.103	-.229	-.164	-.128	.304	.778E-02	.189	.120	-.214	.961E-02	
U11	.169	.326E-02	.475E-02	.899E-02	.334E-02	.161	.722E-02	.273E-02	-.171	-.245	.949 ^a	.423E-02	.964E-03	-.254	.368E-02	-.182	.758E-03	-.109	.07E-02	.188E-02	.120	
U12	.702E-02	.120E-03	.588E-02	.78E-02	.316E-02	.441E-02	.160	.467E-02	-.143	-.103	.423E-02	.943 ^a	.276	.521E-02	.162	.935E-02	.982E-02	-.140	-.137	.644E-02	-.225	
U13	.167	.148	.286	.462E-02	-.117	-.134	.10E-02	.779E-02	.833E-02	-.229	.964E-03	.276	.882 ^a	-.250	.244	-.290	-.183	.203E-03	.97E-02	.118	-.239	
U14	.140	.174E-02	.146	.202E-02	.754E-02	-.140	.469E-03	.132	.549E-02	-.164	.254	.521E-02	-.250	.924 ^a	-.202	.13E-02	.181	-.171	.122	.939E-02	.107	
L15	.106	.132	.188	.110E-03	-.177	.645E-02	.166	-.114	-.113	.128	.685E-02	.162	.244	-.202	.879 ^a	-.223	-.181	.163	.333E-02	.733E-02	.223	
L16	-.245	-.346	-.374	.493E-02	.336E-02	.763E-02	.570E-02	.734E-02	.969E-02	.304	-.182	.595E-02	-.290	.413E-02	-.181	.890 ^a	.334E-02	.204	-.182	.214E-02	.030E-02	
L17	.143	.888E-02	-.226	.526E-03	.100	-.145	.437E-02	.202	.286E-02	.78E-02	.758E-03	.982E-02	-.183	.181	-.163	.334E-02	.718 ^a	-.384	.221E-02	.206	.740E-02	
L18	.328	-.178	.792E-02	.323E-02	.334E-02	.010E-02	-.126	-.207	.227	.189	-.109	-.140	.203E-03	-.171	.333E-02	.204	-.384	.836 ^a	-.113	.205E-02	.101	
S19	.455E-02	.256E-02	-.191	.764E-02	.174E-02	.134E-03	.844E-02	.356E-02	.117	.120	.407E-02	-.137	.97E-02	-.122	.733E-02	-.182	.221E-02	-.113	.951 ^a	-.233	-.407	
S20	.169	.177E-02	.178	.219	.836E-02	-.120	.055E-02	.109	-.104	-.221	.188E-02	.364E-02	.118	.939E-02	.223	.214E-02	.206	-.205	-.233	.837	.98E-02	
S21	.442E-02	.132E-03	.215	.104	.988E-02	.219E-02	.474E-04	.844E-02	.61E-02	.124	.120	-.225	-.239	.107	-.141	.030E-02	.740E-02	.613E-02	-.407	.98E-02	.936 ^a	
S22	.13E-03	.170	.786E-02	.67E-02	.749E-03	-.126	.730E-02	-.179	.090E-02	.961												

Comunalidades

	Inicial	Extracción
R1	1,000	,615
R2	1,000	,614
R3	1,000	,766
R4	1,000	,601
W5	1,000	,787
W6	1,000	,827
W7	1,000	,754
W8	1,000	,671
W9	1,000	,851
U10	1,000	,621
U11	1,000	,662
U12	1,000	,565
U13	1,000	,582
U14	1,000	,528
L15	1,000	,389
L16	1,000	,542
L17	1,000	,530
L18	1,000	,383
S19	1,000	,846
S20	1,000	,682
S21	1,000	,823
S22	1,000	,849

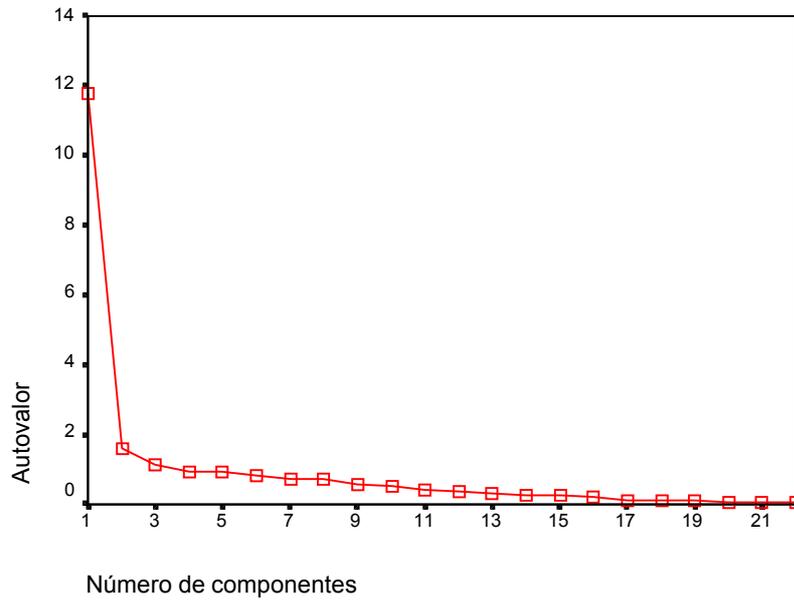
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	11,762	53,465	53,465	11,762	53,465	53,465	8,498	38,628	38,628
2	1,588	7,218	60,683	1,588	7,218	60,683	4,062	18,464	57,093
3	1,136	5,166	65,849	1,136	5,166	65,849	1,926	8,756	65,849
4	,937	4,259	70,108						
5	,911	4,140	74,247						
6	,825	3,752	77,999						
7	,720	3,272	81,271						
8	,707	3,213	84,485						
9	,548	2,493	86,977						
10	,520	2,363	89,340						
11	,391	1,777	91,118						
12	,360	1,637	92,754						
13	,318	1,445	94,200						
14	,282	1,282	95,482						
15	,281	1,275	96,757						
16	,183	,831	97,588						
17	,128	,584	98,172						
18	,124	,563	98,735						
19	8,325E-02	,378	99,113						
20	7,428E-02	,338	99,451						
21	6,908E-02	,314	99,765						
22	5,171E-02	,235	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes^a

	Componente		
	1	2	3
R1	,548	-,490	,274
R2	,504	-9,46E-02	,592
R3	,290	,826	3,038E-02
R4	,610	,162	,449
W5	,874	-,153	1,089E-02
W6	,906	-7,91E-02	-1,36E-02
W7	,866	-6,69E-02	8,666E-03
W8	,816	-5,06E-02	-5,19E-02
W9	,914	-,121	1,371E-02
U10	,748	,229	9,756E-02
U11	,765	,104	-,255
U12	,688	,125	,276
U13	,679	-,149	-,314
U14	,672	-,109	-,254
L15	,553	3,433E-02	-,287
L16	,727	8,965E-02	-7,62E-02
L17	,321	,652	-4,51E-02
L18	,554	8,261E-02	,263
S19	,917	3,714E-02	-5,97E-02
S20	,809	-,142	-8,67E-02
S21	,901	-5,78E-02	-8,61E-02
S22	,914	2,712E-02	-,115

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

		Correlaciones reproducidas																					
		R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
Correlación reproducida	R1	.619 ^a	.485	.238	.378	.557	.531	.509	.457	.254	.324	.299	.291	.355	.352	.207	.333	-.156	.335	.458	.489	.458	.456
	R2	.485	.614 ^a	8,591E-02	.559	.462	.456	.448	.385	.481	.413	.225	.498	.171	.199	.106	.313	7,333E-02	.427	.423	.370	.409	.360
	R3	.238	8,591E-02	.768 ^a	.324	.127	.187	.196	.193	.165	.409	.300	.311	6,438E-02	9,103E-02	.180	.282	.630	.237	.294	.114	.211	.284
	R4	.378	.559	.324	.603 ^a	.513	.524	.521	.466	.545	.537	.569	.564	.246	.278	.214	.424	.281	.470	.539	.432	.502	.611
	W5	.557	.462	.127	.513	.787 ^a	.804	.767	.720	.818	.819	.850	.585	.613	.601	.475	.620	.180	.474	.795	.728	.795	.793
	W6	.531	.456	.187	.534	.804	.827 ^a	.789	.744	.838	.858	.689	.609	.631	.621	.562	.652	.240	.492	.828	.745	.822	.827
	W7	.509	.448	.196	.521	.787	.789	.754 ^a	.709	.800	.831	.654	.589	.595	.587	.474	.622	.234	.476	.791	.709	.783	.788
	W8	.457	.385	.193	.466	.720	.744	.709	.671 ^a	.751	.593	.632	.540	.574	.567	.464	.552	.231	.434	.749	.671	.743	.750
	W9	.457	.481	.165	.545	.804	.808	.800	.781	.861 ^a	.857	.684	.617	.635	.624	.497	.652	.214	.505	.833	.756	.830	.831
	U10	.324	.413	.469	.537	.619	.608	.633	.593	.697	.621 ^a	.571	.570	.443	.453	.393	.556	.385	.459	.688	.564	.652	.678
	U11	.299	.225	.300	.369	.650	.689	.654	.632	.684	.571	.662	.469	.585	.568	.500	.585	.325	.365	.721	.626	.706	.732
	U12	.291	.498	.311	.564	.588	.609	.589	.540	.617	.570	.469	.565 ^a	.362	.378	.305	.490	.290	.464	.619	.514	.589	.600
	U13	.355	.171	6,438E-02	.249	.613	.631	.595	.578	.635	.443	.595	.362	.362 ^a	.202	.460	.504	.135	.281	.636	.598	.648	.653
	U14	.352	.199	9,103E-02	.278	.601	.621	.587	.567	.624	.453	.568	.378	.552	.528 ^a	.441	.498	.156	.296	.627	.581	.634	.640
	L15	.207	.106	.180	.214	.475	.562	.474	.484	.497	.393	.500	.305	.460	.441	.389 ^a	.427	.213	.233	.525	.467	.521	.539
	L16	.333	.313	.282	.424	.620	.622	.622	.592	.652	.556	.585	.490	.504	.498	.427	.542 ^a	.295	.390	.674	.581	.656	.675
	L17	.156	7,333E-02	.630	.281	.180	.240	.234	.231	.214	.385	.325	.290	.135	.156	.213	.295	.530 ^a	.220	.321	.495	.521	.516
	L18	.335	.427	.237	.470	.474	.482	.476	.434	.500	.499	.389	.464	.281	.296	.233	.390	.120	.383 ^a	.495	.413	.472	.478
	S19	.468	.423	.284	.539	.795	.803	.791	.749	.833	.688	.721	.619	.636	.627	.525	.674	.321	.495	.849	.741	.829	.846
	S20	.489	.370	.114	.432	.728	.745	.709	.671	.756	.564	.626	.514	.588	.467	.581	.171	.413	.741	.682 ^a	.745	.745	.745
	S21	.498	.409	.211	.502	.795	.822	.763	.743	.830	.652	.706	.589	.648	.634	.521	.695	.355	.472	.829	.745	.823 ^a	.832
	S22	.456	.390	.284	.511	.793	.827	.768	.750	.831	.678	.732	.690	.653	.640	.539	.675	.316	.478	.846	.745	.832	.849 ^a
Residual ^a	R1		-.122	4,361E-02	-.102	4,871E-02	3,536E-02	1,091E-02	6,196E-02	2,726E-02	6,814E-02	1,296E-02	-7,077E-02	1,636E-02	6,426E-02	3,223E-02	6,882E-02	-.166	4,998E-02	1,016E-02	7,458E-02	2,754E-02	0,047E-02
	R2			-1,211E-02	7,79E-02	2,746E-02	6,466E-02	6,441E-02	6,313E-02	2,944E-02	6,937E-03	7,812E-02	-.109	6,202E-02	1,127	9,000E-02	1,144	6,326E-02	6,896E-02	1,212E-03	3,975E-02	2,29E-02	1,846E-02
	R3				6,975E-02	2,303E-02	2,302E-02	8,915E-02	8,946E-03	3,901E-02	4,496E-03	5,006E-03	2,916E-02	3,306E-02	2,095E-02	-.105	6,205E-02	-.219	8,986E-02	1,023E-02	2,232E-02	3,116E-02	7,715E-02
	R4					4,113E-02	3,404E-02	2,444E-02	3,896E-03	1,512E-02	2,024E-02	8,900E-03	8,98E-02	7,572E-02	5,133E-02	6,316E-02	4,62E-02	4,72E-02	-.135	4,61E-02	-7,37E-02	4,42E-02	2,84E-02
	W5						3,678E-02	6,103E-02	3,286E-02	6,262E-02	3,45E-02	3,609E-03	1,911E-02	2,822E-02	8,48E-02	1,338E-02	7,02E-02	2,847E-03	3,08E-02	6,76E-02	4,00E-02	6,93E-02	4,08E-02
	W6							8,161E-02	8,142E-02	8,142E-02	8,142E-02	6,019E-02	6,36E-02	4,00E-02	6,70E-03	1,165E-02	6,47E-02	7,09E-02	2,30E-02	5,98E-02	6,67E-02	2,42E-02	4,60E-02
	W7								3,402E-02	6,309E-02	6,30E-02	-1,97E-02	8,05E-02	2,02E-02	8,80E-02	-.105	-3,97E-02	5,69E-03	2,03E-02	3,39E-02	-3,84E-02	5,17E-02	1,473E-03
	W8									1,14E-02	1,14E-02	2,27E-02	8,09E-02	1,14E-02	1,14E-02	-.114	3,32E-02	7,46E-03	3,08E-02	2,04E-02	2,69E-02	1,77E-02	1,77E-02
	W9										5,895E-02	5,895E-02	1,48E-02	1,33E-02	2,18E-02	1,48E-02	4,46E-02	3,936E-03	8,46E-02	6,02E-02	4,07E-02	4,50E-02	1,98E-02
	U10											3,902E-02	2,82E-02	6,03E-02	6,792E-02	6,000E-03	6,000E-03	-.110	7,68E-02	8,02E-02	1,92E-02	6,70E-03	5,42E-02
	U11												3,902E-02	2,82E-02	6,03E-02	6,792E-02	6,000E-03	6,000E-03	-.110	7,68E-02	8,02E-02	1,92E-02	6,70E-03
	U12													2,33E-02	2,33E-02	5,46E-02	6,070E-02	3,88E-02	6,170E-03	8,39E-02	3,04E-02	4,11E-02	1,72E-02
	U13														2,18E-02	2,18E-02	1,131	1,97E-02	6,27E-02	4,17E-02	8,97E-02	7,43E-02	6,18E-02
	U14															1,131	2,964E-02	-.131	2,964E-02	-.131	2,964E-02	-.131	2,964E-02
	L15																1,58E-03	1,58E-03	1,58E-03	6,69E-02	103	3,99E-02	2,60E-03
	L16																	1,58E-03	1,58E-03	1,58E-03	6,69E-02	103	3,99E-02
	L17																		1,58E-03	1,58E-03	1,58E-03	6,69E-02	103
	L18																			1,58E-03	1,58E-03	1,58E-03	6,69E-02
	S19																				1,58E-03	1,58E-03	1,58E-03
	S20																					1,58E-03	1,58E-03
	S21																						1,58E-03
	S22																						1,58E-03

Método de extracción: Análisis de Componentes Principales.
^a Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 92 (39,0%) residuos no redundantes con valores absolutos > 0,05.
^b Comunalidades reproducidas

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente		
	1	2	3
R1	,398	,550	-,393
R2	,124	,773	-2,50E-02
R3	7,914E-02	,126	,863
R4	,242	,692	,252
W5	,748	,477	8,748E-03
W6	,774	,469	8,821E-02
W7	,727	,466	9,198E-02
W8	,715	,387	,101
W9	,775	,499	4,710E-02
U10	,530	,461	,358
U11	,753	,178	,252
U12	,404	,587	,237
U13	,756	9,916E-02	-9,26E-03
U14	,712	,144	2,621E-02
L15	,605	4,425E-02	,146
L16	,628	,311	,224
L17	,176	8,954E-02	,701
L18	,307	,509	,172
S19	,787	,428	,206
S20	,743	,360	1,134E-02
S21	,805	,403	,111
S22	,816	,380	,198

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

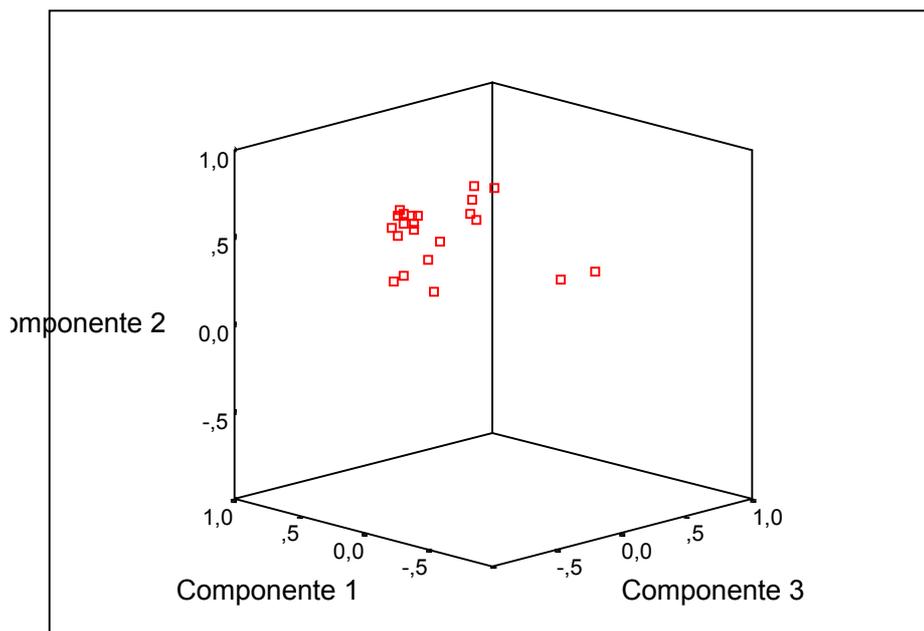
Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	,832	,525	,183
2	-,176	-,062	,982
3	-,527	,849	-,041

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente		
	1	2	3
R1	-,034	,248	-,304
R2	-,228	,469	-,072
R3	-,085	,003	,514
R4	-,183	,357	,094
W5	,074	,053	-,081
W6	,079	,033	-,034
W7	,065	,048	-,028
W8	,087	,000	-,017
W9	,072	,056	-,061
U10	-,018	,097	,150
U11	,161	-,161	,085
U12	-,093	,232	,078
U13	,210	-,198	-,070
U14	,177	-,155	-,048
L15	,168	-,191	,040
L16	,077	-,028	,069
L17	-,029	-,045	,410
L18	-,092	,218	,050
S19	,088	-,005	,039
S20	,113	-,023	-,072
S21	,110	-,022	-,019
S22	,115	-,046	,035

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3
1	1,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000
3	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente		
	1	2	3
R1		,550	
R2		,773	
R3			,863
R4		,692	
W5	,748	,477	
W6	,774	,469	
W7	,727	,466	
W8	,715		
W9	,775	,499	
U10	,530	,461	
U11	,753		
U12	,404	,587	
U13	,756		
U14	,712		
L15	,605		
L16	,628		
L17			,701
L18		,509	
S19	,787	,428	
S20	,743		
S21	,805	,403	
S22	,816		

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.

2.2. Compendio de estadísticos del análisis factorial para competencia lingüística final

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N del análisis
R1	6,9697	2,2062	66
R2	7,9221	1,6844	66
R3	7,3990	2,8664	66
R4	7,4646	1,9009	66
W5	7,947	1,265	66
W6	7,659	1,322	66
W7	7,462	1,447	66
W8	7,068	1,696	66
W9	7,742	1,471	66
U10	6,0606	1,7992	66
U11	5,4949	1,9253	66
U12	6,2121	1,6596	66
U13	5,2626	1,8642	66
U14	6,0303	2,2666	66
L15	6,7992	1,4730	66
L16	8,0000	1,6077	66
L17	7,5455	2,4254	66
L18	6,7532	2,0747	66
S19	6,62	1,20	66
S20	7,24	1,64	66
S21	7,06	1,21	66
S22	7,68	1,39	66

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Matriz de correlaciones

Correlación	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22	
R1	1,000																						
R2	,147	1,000																					
R3	-,130	-,120	1,000																				
R4	,173	,581	,170	1,000																			
W5	,343	,298	-,128	,291	1,000																		
W6	,221	,249	,250	,283	,798	1,000																	
W7	,359	,355	,106	,412	,738	,831	1,000																
W8	,400	,270	,053	,354	,744	,777	,854	1,000															
W9	,304	,322	,134	,355	,889	,844	,839	,860	1,000														
U10	,206	,303	,293	,513	,371	,319	,462	,392	,392	1,000													
U11	,172	,218	,269	,512	,332	,336	,420	,449	,412	,783	1,000												
U12	,058	,074	,037	,111	,255	,275	,260	,243	,250	,370	,394	1,000											
U13	,268	,088	,122	,360	,120	,202	,330	,345	,180	,391	,468	,363	1,000										
U14	,252	,166	,135	,399	,242	,181	,310	,338	,226	,337	,408	,354	,719	1,000									
L15	,072	,378	,366	,413	,238	,345	,362	,270	,319	,340	,217	,235	,210	,289	1,000								
L16	,130	,260	,195	,456	,238	,344	,317	,364	,286	,199	,252	,098	,301	,355	,130	1,000							
L17	,240	,475	,130	,525	,488	,359	,446	,397	,476	,547	,407	,162	,211	,305	,459	,316	1,000						
L18	,184	,196	,012	,288	,206	,175	,339	,286	,262	,289	,350	,216	,288	,423	,350	,231	,515	1,000					
S19	,249	,290	,045	,297	,498	,398	,435	,463	,502	,467	,449	,304	,378	,446	,272	,207	,310	,275	1,000				
S20	,200	,201	,246	,352	,355	,352	,407	,313	,371	,385	,323	,128	,291	,234	,399	,228	,369	,171	,518	1,000			
S21	,185	,213	,046	,268	,398	,296	,360	,353	,375	,426	,430	,345	,319	,340	,153	,260	,292	,306	,661	,573	1,000		
S22	,332	,341	,085	,388	,370	,383	,436	,397	,425	,331	,337	,156	,291	,271	,208	,398	,339	,200	,617	,796	,657	1,000	
Sig. (Unilateral)		,120	,149	,082	,002	,038	,002	,000	,006	,049	,083	,321	,015	,021	,283	,149	,026	,070	,022	,053	,069	,003	
R2	,120		,169	,000	,008	,022	,002	,014	,004	,007	,039	,278	,242	,091	,001	,018	,000	,057	,009	,052	,043	,003	
R3	,149	,169		,086	,154	,022	,199	,337	,142	,009	,014	,384	,165	,141	,001	,059	,150	,463	,361	,023	,357	,249	
R4	,082	,000	,086		,009	,011	,000	,002	,002	,000	,000	,187	,002	,000	,000	,000	,000	,009	,008	,002	,015	,001	
W5	,002	,008	,154	,009		,000	,000	,000	,000	,001	,003	,020	,168	,025	,027	,027	,000	,049	,000	,002	,000	,001	
W6	,038	,022	,022	,011	,000		,000	,000	,000	,004	,003	,013	,052	,073	,002	,002	,002	,080	,000	,002	,008	,001	
W7	,002	,002	,199	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,018	,003	,006	,001	,005	,000	,003	,000	,000	,001	,000	,000	
W8	,000	,014	,337	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,024	,002	,003	,014	,001	,000	,010	,000	,005	,002	,000	,000	
W9	,006	,004	,142	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,022	,074	,034	,004	,010	,000	,017	,000	,001	,001	,000	,000	
U10	,049	,007	,009	,000	,001	,004	,000	,001	,001		,000	,001	,001	,003	,003	,055	,000	,009	,000	,001	,000	,003	
U11	,083	,039	,014	,000	,003	,003	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,040	,021	,000	,002	,000	,004	,000	,003	
U12	,321	,278	,384	,187	,020	,013	,018	,024	,022	,001	,001		,001	,001	,002	,029	,217	,097	,041	,007	,153	,002	
U13	,015	,242	,165	,002	,168	,052	,003	,002	,074	,001	,000	,001		,000	,045	,009	,045	,009	,001	,009	,004	,009	
U14	,021	,091	,141	,000	,025	,073	,006	,003	,034	,003	,000	,002	,000		,009	,002	,006	,000	,000	,029	,003	,014	
L15	,283	,001	,001	,000	,027	,002	,001	,014	,004	,003	,040	,029	,045	,009		,149	,000	,002	,014	,000	,110	,047	
L16	,149	,018	,059	,000	,027	,002	,005	,001	,010	,055	,021	,217	,007	,002	,149		,005	,031	,047	,033	,017	,000	
L17	,026	,000	,150	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,097	,045	,006	,000	,005		,000	,006	,001	,009	,003	,000	
L18	,070	,057	,463	,009	,049	,080	,003	,010	,017	,009	,002	,041	,009	,000	,002	,031		,013	,085	,006	,054	,000	
S19	,022	,009	,361	,008	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,001	,000	,014	,047	,006		,013	,000	,000	,000	,000	
S20	,053	,052	,023	,002	,002	,000	,005	,001	,001	,004	,153	,009	,029	,000	,033	,001		,085	,000	,000	,000	,000	
S21	,069	,043	,357	,015	,000	,008	,001	,002	,001	,000	,000	,002	,004	,003	,110	,017		,009	,006	,000	,000	,000	
S22	,003	,003	,249	,001	,001	,001	,000	,000	,000	,003	,003	,106	,009	,014	,047	,000		,003	,054	,000	,000	,000	

a.Determinante = 3,981E-08

Inversa de la matriz de correlaciones

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	1,605	,211	,265	,087	1,174	,624	-,288	-,575	,799	-,217	,045	,186	-,365	,035	-,274	,113	,027	-,058	,220	,527	,302	1,067
R2	,211	2,321	,663	-,906	-,563	,258	-,656	,428	,360	-,008	-,049	,145	,114	-,151	-,864	-,064	-,452	,341	-,153	1,042	,020	1,030
R3	,265	,663	1,959	,075	-,391	-,736	,442	,693	-,129	-,608	-,434	,445	-,004	-,280	-,907	-,367	,256	,199	,429	-,039	,094	-,228
R4	,087	-,906	,075	2,725	-,098	,502	-,377	,367	-,367	-,223	-,842	,386	-,205	-,354	-,462	-,637	-,165	,212	,391	-,093	,139	-,205
W5	1,174	-,563	-,391	-,098	8,390	2,899	,964	,381	5,538	-,291	1,032	-,406	1,386	1,425	1,737	,371	1,267	,416	-,757	1,493	-,952	2,353
W6	,624	,258	-,736	,502	2,899	6,882	3,441	-,223	-,414	1,071	-,644	-,440	-,624	1,145	-,960	-,814	,246	,463	-,093	,709	,500	-,910
W7	-,288	-,656	,442	-,377	,964	3,441	7,555	2,498	1,971	2,018	1,373	,184	-,291	-,424	,369	,516	,789	1,091	,916	-,954	-,002	,161
W8	-,575	,428	,693	,367	,381	-,223	2,498	6,607	3,584	,353	-,986	,409	-,486	-,269	-,368	-,755	,119	,366	-,083	,501	-,133	,149
W9	,799	,360	-,129	-,367	5,538	-,414	1,971	3,584	1,287	1,073	1,075	-,012	,231	1,015	-,742	,374	-,448	-,044	-,659	,933	,502	1,375
U10	-,217	-,008	-,608	-,223	-,291	1,071	2,018	,353	1,073	4,328	2,481	-,437	-,053	,573	-,100	,075	1,352	,704	-,894	-,128	-,275	,670
U11	,045	-,049	-,434	-,842	1,032	-,644	1,373	-,986	1,075	2,481	3,925	-,387	-,280	-,139	,901	,329	,378	-,711	-,008	-,168	-,154	,093
U12	,186	,145	,445	,386	-,406	-,440	,184	,409	-,012	-,437	-,387	1,657	-,339	-,276	-,583	-,015	,230	,026	,275	,486	-,365	-,299
U13	-,365	,114	-,004	-,205	1,386	-,624	-,291	-,486	,231	-,053	-,280	-,339	2,877	1,705	,362	-,003	-,102	,199	-,224	-,648	-,061	,514
U14	,035	,151	-,280	-,354	1,425	1,145	-,424	-,269	1,015	,573	-,139	-,276	1,705	3,075								

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	968,390
	gl	231
	Sig.	,000

Matrices anti-imagen

	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22	
Covarianza anti-imag	R1	.623	.688E-02	.417E-02	.908E-02	.372E-02	.644E-02	.237E-02	.542E-02	.412E-02	.112E-02	.157E-03	.977E-02	.700E-02	.178E-03	.820E-02	.782E-02	.767E-03	.179E-02	.590E-02	.138E-02	.032E-02	-.113
	R2	.658E-02	.431	.146	-.143	.289E-02	.615E-02	.374E-02	.791E-02	.374E-02	.300E-04	.539E-03	.761E-02	.714E-02	.115E-02	-.135	1.47E-02	.668E-02	.323E-02	.220E-02	.767E-02	.264E-02	.757E-02
	R3	.417E-02	.146	.510	.401E-02	.238E-02	.546E-02	.989E-02	.356E-02	.581E-03	.716E-02	.565E-02	.137	.724E-04	.485E-02	-.168	-.100	.458E-02	.054E-02	.325E-02	.437E-03	.797E-02	.198E-02
	R4	.988E-02	-.143	.401E-02	.367	.127E-03	.674E-02	.183E-02	.038E-02	.119E-02	.189E-02	.787E-02	.540E-02	.262E-02	.122E-02	.815E-02	-.125	.207E-02	.883E-02	.809E-02	.745E-03	.904E-02	.128E-02
	W5	.72E-02	.289E-02	.238E-02	.27E-03	.119	.502E-02	.521E-02	.882E-03	.885E-02	.101E-03	.134E-02	.292E-02	.743E-02	.552E-02	.513E-02	.364E-02	.516E-02	.471E-02	.202E-02	.387E-02	.24E-02	.787E-02
	W6	.844E-02	.615E-02	.446E-02	.374E-02	.502E-02	.145	.62E-02	.489E-03	.335E-03	.994E-02	.238E-02	.388E-02	.315E-02	.410E-02	.308E-02	.335E-02	.219E-02	.357E-02	.452E-03	.242E-02	.715E-02	.20E-02
	W7	.37E-02	.374E-02	.989E-02	.83E-02	.521E-02	.62E-02	.132	.501E-02	.231E-02	.117E-02	.630E-02	.469E-02	.34E-02	.182E-02	.773E-02	.657E-02	.571E-02	.720E-02	.980E-02	.275E-02	.122E-04	.229E-03
	W8	.42E-02	.791E-02	.356E-02	.036E-02	.882E-03	.489E-03	.501E-02	.151	.481E-02	.234E-02	.380E-02	.739E-02	.256E-02	.133E-02	.202E-02	.311E-02	.154E-03	.759E-02	.220E-03	.650E-02	.752E-03	.400E-03
	W9	.412E-02	.374E-02	.581E-03	.119E-02	.885E-02	.533E-03	.231E-02	.481E-02	.860E-02	.197E-02	.243E-02	.533E-04	.106E-03	.923E-02	.239E-02	.772E-02	.136E-02	.196E-03	.195E-02	.799E-02	.663E-02	.208E-02
	U10	.12E-02	.300E-04	.716E-02	.189E-02	.301E-03	.594E-02	.317E-02	.234E-02	.197E-02	.231	-.146	.810E-02	.426E-03	.302E-02	.336E-03	.213E-03	-.107	.107E-02	.891E-02	.845E-03	.238E-02	.642E-02
	U11	.157E-03	.539E-03	.655E-02	.787E-02	.134E-02	.238E-02	.300E-02	.380E-02	.243E-02	-.146	.255	.596E-02	.248E-02	.115E-02	.330E-02	.481E-02	.295E-02	.044E-02	.569E-04	.633E-03	.146E-02	.49E-03
	U12	.977E-02	.761E-02	.137	.940E-02	.232E-02	.885E-02	.469E-02	.739E-02	.535E-04	.10E-02	.539E-02	.804	.116E-02	.541E-02	-.128	.79E-03	.752E-02	.897E-03	.690E-02	.376E-02	.345E-02	.30E-02
	U13	.90E-02	.714E-02	.724E-04	.262E-02	.743E-02	.315E-02	.34E-02	.256E-02	.108E-03	.226E-03	.248E-02	.711E-02	.348	-.193	.569E-02	.842E-04	.212E-02	.451E-02	.61E-02	.890E-02	.689E-03	.47E-02
	U14	.176E-03	.115E-02	.485E-02	.422E-02	.552E-02	.410E-02	.182E-02	.133E-02	.923E-02	.302E-02	.115E-02	.541E-02	-.193	.325	.456E-02	.861E-02	.199E-03	.720E-02	.740E-02	.037E-02	.339E-02	.92E-03
	L15	.20E-02	-.135	-.168	.815E-02	.513E-02	.506E-02	.773E-02	.202E-02	.239E-02	.336E-03	.330E-02	-.128	.960E-02	.456E-02	.363	.159E-02	.558E-02	.396E-02	.612E-02	-.120	.436E-02	.673E-02
	L16	.782E-02	.147E-02	-.100	-.125	.364E-02	.333E-02	.657E-02	.311E-02	.772E-02	.213E-03	.481E-02	.479E-03	.542E-04	.616E-02	.159E-02	.535	.533E-02	.398E-02	.427E-02	.677E-02	.70E-02	.394E-02
	L17	.797E-03	.368E-02	.458E-02	.207E-02	.516E-02	.219E-02	.571E-02	.154E-03	.36E-02	-.107	.295E-02	.752E-02	.21E-02	.199E-03	.558E-02	.533E-02	.342	-.179	.077E-02	.238E-02	.656E-02	.125E-02
	L18	.79E-02	.323E-02	.954E-02	.883E-02	.471E-02	.357E-02	.20E-02	.759E-02	.96E-03	.107E-02	.304E-02	.897E-03	.451E-02	.720E-02	.339E-02	.39E-02	-.179	.499	.200E-02	.717E-02	.328E-02	.40E-03
	S19	.909E-02	.220E-02	.325E-02	.809E-02	.302E-02	.452E-03	.606E-02	.420E-03	.195E-02	.31E-02	.569E-04	.569E-02	.818E-02	.740E-02	.612E-02	.427E-02	.077E-02	.200E-02	.335	.931E-02	.880E-02	.113E-02
	S20	.196E-02	.767E-02	.437E-03	.745E-03	.387E-02	.242E-02	.275E-02	.650E-02	.799E-02	.445E-03	.333E-03	.376E-02	.490E-02	.037E-02	-.120	.677E-02	.238E-02	.717E-02	.931E-02	.218	.833E-02	-.138
	S21	.032E-02	.284E-03	.797E-02	.904E-02	.424E-02	.718E-02	.122E-04	.752E-03	.663E-02	.238E-02	.146E-02	.324E-02	.789E-03	.339E-02	.436E-02	.270E-02	.699E-02	.288E-02	.830E-02	.293E-02	.374	.644E-02
	S22	-.113	.737E-02	.198E-02	.28E-02	.787E-02	.226E-02	.629E-03	.840E-03	.208E-02	.642E-02	.049E-02	.892E-02	.047E-02	.892E-02	.673E-02	.894E-02	.125E-02	.440E-03	.713E-02	-.138	.644E-02	.171
Correlación anti-imag	R1	.700*	.109	.149	.179E-02	-.320	.168	.827E-02	-.176	.188	.823E-02	.796E-02	.114	-.170	.594E-02	-.130	.552E-02	.257E-02	.212E-02	.101	.194	.146	-.348
	R2	-.109	.729*	.311	-.360	-.128	.453E-02	-.157	.109	.033E-02	.53E-03	.63E-02	.375E-02	.908E-02	.699E-02	-.342	.066E-02	-.174	.158	.80E-02	.319	.126E-03	-.279
	R3	.149	.311	.505*	.237E-02	.365E-02	-.200	.115	.193	.73E-02	-.209	-.157	.247	.722E-03	-.114	-.390	-.192	.107	.100	.177	.131E-02	.111E-02	.72E-02
	R4	.979E-02	-.360	.237E-02	.873*	.204E-02	.116	.832E-02	.639E-02	.63E-02	.50E-02	-.258	.181	.33E-02	-.122	-.169	-.282	.589E-02	.079E-02	.137	.264E-02	.138E-02	.513E-02
	W5	-.320	-.128	.695E-02	.204E-02	.772*	-.382	.121	.123E-02	-.569	.483E-02	.180	-.109	.282	-.281	.361	.361E-02	-.256	.101	-.151	-.240	-.201	.336
	W6	.188	.453E-02	-.200	.116	-.382	.841*	-.477	.30E-02	.70E-02	-.196	-.124	-.130	-.140	.249	-.220	-.227	.472E-02	.125	.205E-02	.126	.117	-.143
	W7	.27E-02	-.157	.115	.832E-02	.121	-.477	.852*	-.364	-.213	-.353	.252	.199E-02	.225E-02	.379E-02	.092E-02	.137	.168	-.280	.193	-.162	.50E-04	.415E-02
	W8	-.176	.109	.193	.838E-02	.123E-02	.30E-02	-.354	.897*	-.415	.998E-02	-.194	.124	-.111	.597E-02	.862E-02	-.215	.706E-02	.100	.87E-02	.096E-02	.116E-02	.289E-02
	W9	.188	.033E-02	.273E-02	.635E-02	-.569	.70E-02	-.213	-.415	.869*	.154	-.162	.823E-03	.950E-02	-.172	-.133	.139E-02	.779E-02	.333E-03	-.113	.130	.138E-02	-.169
	U10	.23E-02	.233E-03	-.209	.850E-02	.483E-02	.196	-.353	.598E-02	.154	.784*	-.602	-.163	.50E-02	.157	.289E-02	.621E-02	-.380	.239	-.249	.288E-02	.809E-02	.133
	U11	.196E-02	.163E-02	-.157	-.258	.180	-.124	.252	-.194	-.162	-.602	.801*	-.152	.335E-02	.401E-02	.274	.121	.112	-.254	.229E-03	.396E-02	.74E-02	.542E-02
	U12	.114	.375E-02	.247	.181	-.109	-.130	.199E-02	.124	.282E-03	-.163	-.152	.759*	-.155	-.122	-.273	.342E-03	.105	.438E-02	.124	.176	-.173	.360E-02
	U13	-.170	.430E-02	.72E-03	.33E-02	.282	-.140	.825E-02	-.111	.950E-02	.50E-02	.395E-02	-.155	.791*	-.573	.128	.126E-03	.381E-02	.288E-02	.65E-02	.178	.19E-02	.125
	U14	.994E-02	.690E-02	-.114	-.122	-.281	.249	.79E-02	.597E-02	.172	.157	.401E-02	-.122	-.573	.773*	-.133	-.158	.596E-03	-.179	-.224	.114	.838E-02	.66E-02
	L15	-.130	-.242	-.390	-.169	.361	-.220	.992E-02	.362E-02	-.130	.89E-02	.274	-.273	.128	-.133	.629*	.185	-.158	-.221	-.175	-.425	.612E-02	.349
	L16	.552E-02	.308E-02	-.192	-.282	.361E-02	-.227	.137	-.215	.139E-02	.621E-02	.121	.842E-03	.26E-03	-.158	.185	.789*	-.129	.70E-02	.105	.137	.804E-02	-.230
	L17	.257E-02	-.174	.107	.885E-02	-.256	.472E-02	.168	.706E-02	.79E-02	-.380	.112	.105	.515E-02	.596E-03	-.158	-.129	.838*	.433	.209	.873E-02	.102	.516E-02
	L18	.121E-02	.158	.100	.079E-02	.101	.125	-.280	.100	.333E-03	.239	-.254	.438E-02	.288E-02	-.179	-.221	.770E-02	-.433	.731*	.490E-02	.143	-.192	.364E-03
	S19	.101	.890E-02	.177	.137	-.151	.05E-02	.193	.87E-02	-.113	-.249	.239E-03	.124	.655E-02	-.224	-.175	.105	.209	.890E-02	.873*	.166E-02	-.249	-.298
	S20	.194	.319	.31E-02	.24E-02	-.240	.126	-.162	.089E-02	.130	.888E-02	.396E-02	.176	.178	.114	-.425	.137	.873E-02	.143	.166E-02	.728*	.103	-.714
	S21	.146	.129E-03	.111E-02	.138E-02	-.201	.117	.50E-04	.316E-02	.138E-02	.309E-02	.474E-02	-.173	.1									

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
R1	1,000	,446
R2	1,000	,713
R3	1,000	,841
R4	1,000	,722
W5	1,000	,841
W6	1,000	,885
W7	1,000	,848
W8	1,000	,868
W9	1,000	,924
U10	1,000	,710
U11	1,000	,668
U12	1,000	,579
U13	1,000	,779
U14	1,000	,761
L15	1,000	,554
L16	1,000	,653
L17	1,000	,694
L18	1,000	,459
S19	1,000	,704
S20	1,000	,805
S21	1,000	,755
S22	1,000	,889

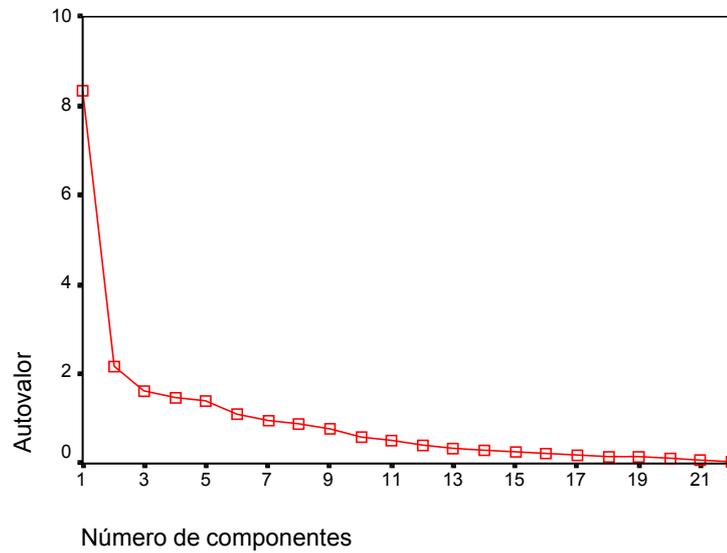
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,340	37,908	37,908	8,340	37,908	37,908	4,470	20,316	20,316
2	2,169	9,860	47,768	2,169	9,860	47,768	2,924	13,289	33,606
3	1,604	7,291	55,059	1,604	7,291	55,059	2,851	12,959	46,535
4	1,488	6,762	61,821	1,488	6,762	61,821	2,280	10,363	56,928
5	1,385	6,297	68,118	1,385	6,297	68,118	2,124	9,653	66,530
6	1,112	5,056	73,174	1,112	5,056	73,174	1,451	6,594	73,174
7	,956	4,345	77,519						
8	,869	3,950	81,469						
9	,784	3,562	85,031						
10	,589	2,678	87,710						
11	,497	2,261	89,971						
12	,414	1,880	91,851						
13	,319	1,449	93,300						
14	,291	1,322	94,622						
15	,272	1,238	95,860						
16	,206	,935	96,795						
17	,196	,893	97,688						
18	,157	,712	98,400						
19	,132	,600	99,000						
20	9,307E-02	,423	99,423						
21	7,633E-02	,347	99,770						
22	5,059E-02	,230	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



Matriz de componentes^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
R1	,402	-,121	-,237	5,222E-02	-,441	,129
R2	,475	2,154E-02	,339	-,437	-,389	-,172
R3	,229	,154	,327	4,499E-02	,754	,297
R4	,628	,279	,385	-,239	-,166	,130
W5	,744	-,523	-1,98E-02	7,722E-02	3,587E-02	-7,83E-02
W6	,729	-,531	6,898E-02	,134	,188	,111
W7	,817	-,397	5,927E-02	,129	-3,86E-02	4,497E-02
W8	,786	-,423	-2,47E-02	,224	-9,52E-02	,111
W9	,799	-,524	3,347E-02	8,926E-02	4,259E-02	-3,41E-02
U10	,681	,298	,147	9,038E-02	,178	-,309
U11	,668	,324	5,619E-02	,234	,149	-,190
U12	,411	,212	-,144	,462	,111	-,345
U13	,519	,482	-,165	,390	-,112	,291
U14	,553	,471	-6,93E-02	,348	-,199	,262
L15	,502	,153	,458	-,142	,196	-9,62E-02
L16	,477	,115	,111	-,102	-,111	,614
L17	,658	8,521E-02	,394	-,183	-,170	-,188
L18	,476	,266	,184	,128	-,300	-,148
S19	,697	,110	-,408	-9,87E-02	4,221E-02	-,169
S20	,619	,137	-,290	-,471	,306	5,578E-02
S21	,627	,200	-,496	-,190	9,488E-02	-,175
S22	,665	9,030E-02	-,426	-,487	5,250E-02	,130

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 6 componentes extraídos

La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos.

Correlaciones reproducidas

Correlación reproducida	R1	R2	R3	R4	W5	W6	W7	W8	W9	U10	U11	U12	U13	U14	L15	L16	L17	L18	S19	S20	S21	S22
R1	,469																					
R2	,236	,719																				
R3	,298	,141	,841																			
R4	,204	,581	,216	,729																		
W5	,345	,301	,603E-02	,279	,841																	
W6	,280	,207	,288	,287	,827																	
W7	,392	,350	,135	,406	,819																	
W8	,441	,276	,777E-02	,342	,811																	
W9	,358	,330	,139	,335	,878																	
U10	,889E-02	,324	,297	,477	,386																	
U11	,138	,287	,427	,365	,437																	
U12	,104	,316E-02	,8131E-02	,8189E-02	,265																	
U13	,297	,239E-02	,159	,360	,141																	
U14	,322	,130	,119	,436	,166																	
L15	,315E-02	,400	,401	,524	,288																	
L16	,274	,246	,287	,487	,233																	
L17	,202	,827	,100	,836	,432																	
L18	,235	,380	,539E-02	,444	,222																	
S19	,318	,251	,1596E-02	,306	,476																	
S20	,149	,376	,294	,384	,385																	
S21	,271	,210	,2276E-02	,265	,374																	
S22	,326	,344	,8292E-02	,403	,410																	

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
 a. Los residuos se calculan entre las correlaciones observadas y reproducidas. Hay 67 (29.0%) residuos no redondantes con valores absolutos > 0.05.
 b. Comunidades reproducidas

Matriz de componentes rotados^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
R1	,335	,174	8,561E-02	5,203E-03	,332	-,432
R2	,160	,172	,782	-,776E-02	-,582E-03	-,201
R3	,102	6,207E-02	2,258E-02	7,020E-02	,132	,897
R4	,141	,187	,715	4,691E-02	,367	,136
W5	,861	,217	,170	,147	-,218E-02	-,249E-02
W6	,897	,150	,105	7,484E-02	7,627E-02	,189
W7	,833	,174	,257	,162	,178	-,150E-03
W8	,855	,138	,146	,159	,256	-,740E-02
W9	,904	,201	,211	,143	2,627E-02	1,762E-02
U10	,203	,264	,431	,599	8,892E-02	,219
U11	,213	,228	,295	,625	,241	,189
U12	,168	8,146E-02	-,249E-02	,732	9,056E-02	-,410E-03
U13	6,059E-02	,167	3,319E-02	,432	,748	1,381E-02
U14	7,744E-02	,126	,161	,408	,739	-,291E-02
L15	,178	9,443E-02	,572	,188	2,880E-02	,387
L16	,236	,183	,253	-,237	,646	,165
L17	,291	,136	,738	,197	8,061E-02	2,322E-02
L18	,103	9,591E-03	,462	,369	,274	-,153
S19	,300	,657	,125	,372	,132	-,109
S20	,182	,819	,199	3,076E-02	8,358E-02	,230
S21	,167	,761	7,935E-02	,350	,105	-,911E-02
S22	,233	,866	,191	-,481E-02	,210	-,260E-02

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

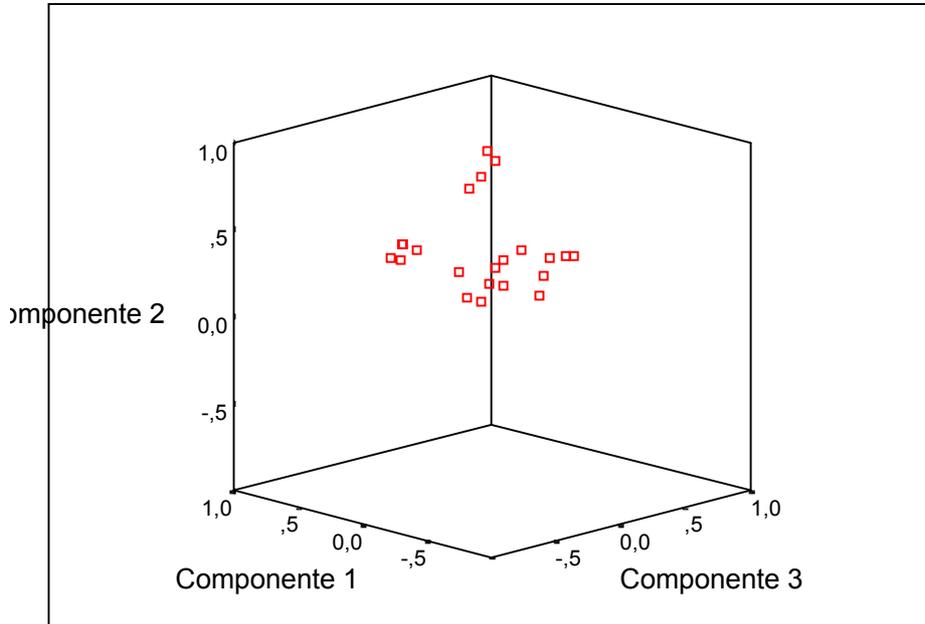
a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6
1	,616	,448	,437	,345	,325	,068
2	-,749	,181	,220	,397	,423	,146
3	,032	-,624	,657	-,102	-,062	,405
4	,223	-,571	-,422	,592	,309	-,017
5	,041	,225	-,323	,147	-,289	,859
6	,084	-,026	-,216	-,584	,730	,267

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Gráfico de componentes en espacio rotado



Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
R1	,071	,009	-,025	-,084	,189	-,308
R2	-,056	,004	,414	-,123	-,113	-,187
R3	,022	-,004	-,084	-,041	,073	,633
R4	-,073	-,031	,300	-,128	,134	,052
W5	,242	-,018	-,037	,012	-,115	-,031
W6	,273	-,056	-,091	-,057	-,016	,130
W7	,220	-,069	-,009	-,019	,017	-,020
W8	,243	-,088	-,075	-,023	,088	-,063
W9	,253	-,040	-,026	-,007	-,085	-,003
U10	-,054	,006	,119	,291	-,142	,098
U11	-,036	-,020	,027	,292	-,020	,086
U12	,001	-,056	-,106	,442	-,091	-,038
U13	-,054	-,042	-,133	,111	,416	-,009
U14	-,057	-,076	-,055	,093	,401	-,046
L15	-,029	-,050	,243	,034	-,102	,230
L16	,026	-,001	,018	-,341	,442	,120
L17	-,020	-,064	,333	,026	-,099	-,038
L18	-,054	-,118	,190	,154	,055	-,155
S19	-,021	,254	-,069	,129	-,076	-,103
S20	-,065	,387	-,021	-,115	-,063	,149
S21	-,072	,336	-,084	,120	-,091	-,088
S22	-,052	,401	-,030	-,186	,033	-,027

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6
1	1,000	,000	1,850E-16	,000	1,064E-16	,000
2	,000	1,000	-1,50E-16	,000	-1,74E-16	,000
3	1,850E-16	-1,50E-16	1,000	-2,51E-16	-4,37E-16	,000
4	,000	,000	-2,51E-16	1,000	1,139E-16	,000
5	1,064E-16	-1,74E-16	-4,37E-16	1,139E-16	1,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de componentes rotados^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
R1						-,432
R2			,782			
R3						,897
R4			,715			
W5	,861					
W6	,897					
W7	,833					
W8	,855					
W9	,904					
U10			,431	,599		
U11				,625		
U12				,732		
U13				,432	,748	
U14				,408	,739	
L15			,572			
L16					,646	
L17			,738			
L18			,462			
S19		,657				
S20		,819				
S21		,761				
S22		,866				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Fdo.: María de los Ángeles Jiménez Jiménez

Melilla, 2003