

TESIS DOCTORAL

ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS PARA
NIÑOS

Elena C. Hewitt Hughes

AUTORA: Elena C. Hewitt Hughes

DIRECTORES: Dr. Pedro L. Linares y
Dr. José Manuel Martín Morillas

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA
Granada, 1.997

Granada, 27 de NOVIEMBRE de 1.997

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

- A mi tutor, D. José Luis Martínez-Dueñas Espejo, Catedrático de Filología Inglesa.
- A los Doctores D. Pedro L. Linares, Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, y José Manuel Martín Morillas, Profesor Titular de Filología Inglesa, por interesarse en la dirección de mi tesis.
- A D. Miguel Lozano Fernández, Director del Colegio Público Genil, por ofrecerme la oportunidad de llevar a cabo la fase práctica de la Tesis con alumnos de ese Centro.
- A todos del citado colegio, sobre todo las profesoras del 3er curso de enseñanza primaria, y por supuesto, a todos los niños/as que participaron en el proceso experimental.
- A Maureen Burnett, licenciada en psicología y profesora de inglés como lengua extranjera y Marie Claire Sanderson, asimismo profesora de inglés como lengua extranjera, por sus valiosos consejos y colaboración como "inter-rater".
- A Casimiro Rodríguez Álvarez y Miguel Sola Aya, profesores de educación física, por su colaboración como examinadores en el examen psicomotor.
- A José A. Ruiz Barranco por sus comentarios inestimables sobre este manuscrito.
- A José Antonio Quirosa Corpas por su ayuda y apoyo a lo largo de estos años.

ÍNDICE

	Página
Lista de leyendas de las tablas.....	11
Lista de leyendas de las figuras.....	13
RESUMEN.....	15
PREFACIO INTRODUCTORIO.....	16
<i>Objetivos Generales.....</i>	<i>17</i>
<i>Organización.....</i>	<i>20</i>
<i>Objetivos Específicos y Metodología Fundamental.....</i>	<i>24</i>

PARTE I

I. REVISIÓN DE LA LITERATURA EMPÍRICA O SELECCIONADA

<i>I.1. Consideraciones Terminológicas.....</i>	<i>26</i>
<i>I.2. La Adquisición de la Lengua Materna y el Desarrollo Psicomotor en Niños.....</i>	<i>35</i>
<i>I.3. La Adquisición de la Segunda Lengua y el Bilingüismo Infantil.....</i>	<i>47</i>
<i>I.3.1. El bilingüismo.....</i>	<i>47</i>
<i>I.3.2. La educación bilingüe.....</i>	<i>50</i>
<i>I.3.3. Aspectos socio-psicológicos.....</i>	<i>53</i>
<i>I.3.4. La adquisición de la segunda lengua.....</i>	<i>57</i>

<i>I.4. Factores en el Aprendizaje de la Segunda Lengua.....</i>	69
I.4.1. La edad.....	69
I.4.2. Factores cognitivos y el factor de la inteligencia.....	70
I.4.3. Nivel socio-económico.....	75
I.4.4. Factores afectivos de la personalidad.....	75
I.4.5. El entorno en la casa y en la escuela.....	82
 <i>I.5. El Aprendizaje de la Lengua Extranjera.....</i>	 94
 <i>I.6. Métodos y Enfoques de Enseñanza de la Lengua Extranjera: El lugar de la Reacción Física Total "Total Physical Response" (TPR), de James Asher.....</i>	 103
I.6.1. Métodos y enfoques principales.....	103
I.6.2. Estudios empíricos de la TPR.....	116
 <i>I.7. La Psicomotricidad.....</i>	 129
I.7.1. Psicología del ejercicio.....	129
I.7.2. Psicomotricidad en la psicología.....	138
I.7.3. Psicomotricidad tendente a mejorar la atención a la tarea.....	143
I.7.4. Psicomotricidad aplicada a otras asignaturas.....	146

<i>I.8. La Psicomotricidad en el Ámbito del Aprendizaje del Inglés.....</i>	<i>157</i>
<i>I.9. Los Juegos en el Aprendizaje.....</i>	<i>159</i>

PARTE II

II. ESTUDIO SOBRE LA ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA PARA NIÑOS.

<i>II.1. Planteamiento de los Objetivos e Hipótesis.....</i>	<i>165</i>
<i>II.1.1. Objetivos generales.....</i>	<i>166</i>
<i>II.2. Definiciones Operativas.....</i>	<i>168</i>
<i>II.3. Método.....</i>	<i>171</i>
<i>II.3.1. Los sujetos.....</i>	<i>172</i>
<i>II.4. Instrumentos.....</i>	<i>176</i>
<i>II.4.1. Las pruebas de inglés.....</i>	<i>177</i>
<i>II.4.2. El examen psicomotor.....</i>	<i>187</i>
<i>II.4.3. La prueba de inteligencia.....</i>	<i>193</i>
<i>II.4.4. La prueba de personalidad.....</i>	<i>195</i>
<i>II.4.5. Los cuestionarios.....</i>	<i>197</i>
<i>II.5. Procedimiento.....</i>	<i>210</i>

II.6. Programas.....	214
II.6.1. Sobre el programa de inglés con actividad motriz 'PIAM' (aplicado sólo al grupo experimental).....	215
II.6.1.1. Aplicación de los Programas.....	217
II.6.1.2. El 'PIAM'.....	219
II.6.2. El programa de inglés (aplicado a los grupos de control y experimental).....	281
(a) El programa de inglés en los libros de texto utilizados.....	281
(b) El programa de inglés en el material adicional.....	286
(c) Descripción del material adicional....	287
 II.7. Selección y Definición de las Variables Principales.....	298
 II.8. Diseño Experimental Utilizado.....	300
 II.9. Análisis Estadístico.....	306
 III. LOS RESULTADOS.....	311
 III.1. Estado de los Grupos al Comienzo del Estudio	
III.1.1. Correlación entre el rendimiento académico y el desarrollo psicomotor..	312
III.1.2. Otras variables medidas.....	314

III.2. Estado de los Grupos al Final del Estudio.....	322
III.2.1. Las pruebas auditivas de inglés.....	322
III.2.2. Las pruebas escritas de inglés.....	325
III.2.3. Método predilecto.....	328
III.2.4. Desarrollo psicomotor.....	328
III.2.5. La influencia del padre.....	333
III.2.6. La influencia de la madre.....	344
III.2.7. La influencia de los hermanos.....	349
 IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 354
 REFERENCIAS:.....	 374
 APÉNDICE A:	
Glosario correspondiente a la Parte III.....	405
 APÉNDICE B:	
Las Pruebas de Inglés	
El Examen Psicomotor	
 APÉNDICE C:	
Carta del Language Testing Journal	
Los Cuestionarios	
 APÉNDICE D:	
Sobre los Pretests.....	410
La Influencia de la Familia.....	413

Lista de leyendas de las tablas

- Tabla 1: El Programa de *Jigsaw 1*.
- Tabla 2: Contenido Común de Ambos Libros.
- Tabla 3: Correlaciones entre las Pruebas Auditivas ó Escritas y el IMEP.
- Tabla 4: Resultados del Test *t* de Student en las Pruebas de Personalidad, Inteligencia, Psicomotricidad e Inglés.
- Tabla 5: Resultados del Análisis Chi-Square con las Variables de Tipo Nominal.
- Tabla 6: Resultados del Test *U* de Mann-Whitney con las Variables Ordinales.
- Tabla 7: Lateralidad al Principio del Estudio (todos los alumnos).
- Tabla 8: Lateralidad al Principio del estudio (principiantes sólo).
- Tabla 9: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas.
- Tabla 10: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas.
- Tabla 11: Puntuaciones Medias de los IMEPs.
- Tabla 12: Puntuaciones Medias del Control Segmentario.
- Tabla 13: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si el Padre sabe Inglés o no.
- Tabla 14: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si el Padre sabe Inglés o no.
- Tabla 15: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si el Padre ha ayudado o no.
- Tabla 16: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si el Padre ha ayudado o no.
- Tabla 17: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si la Madre sabe inglés o no.
- Tabla 18: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si la Madre sabe inglés o no.
- Tabla 19: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si los hermanos han ayudado o no.
- Tabla 20: Resultados del Pretest Auditivo del Grupo Experimental.

Tabla 21: Resultados del Pretest Auditivo del Grupo de Control.

Tabla 22: Resultados del Pretest Escrito del Grupo Experimental.

Tabla 23: Resultados del Pretest Escrito del Grupo Control.

Lista de leyendas de las figuras

Figura 1. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva de inglés (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

Figura 2. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita de inglés (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

Figura 3. Puntuaciones medias en las 2 pasaciones del examen psicomotor: Índice Medio de Edad Psicomotriz (IMEP), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

Figura 4. Puntuaciones medias en las 2 pasaciones del examen psicomotor: subprueba de Control Segmentario (CONSEG), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

Figura 5. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padres No o Sí saben inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padres No o Sí saben inglés).

Figura 6. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padres No o Sí saben inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padres No o Sí saben inglés).

Figura 7. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padre No o Sí ha ayudado) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padre No o Sí ha ayudado).

Figura 8. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Padre No o Sí ha ayudado.

Figura 9. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

Figura 10. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (E-C).

Figura 11. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

Figura 12. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Madre No o Sí sabe inglés.

Figura 13. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Madre No o Sí sabe inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Madre No o Sí sabe inglés).

Figura 14. Número de veces ayudado por la madre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

Figura 15. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Hermanos No o Sí han ayudado.

Figura 16. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

Figura 17. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (EP-CP).

RESUMEN

La enseñanza de inglés como lengua extranjera con niños ha sido objeto de atención en los últimos años. Sin embargo, el único sistema que ha llevado a cabo actividades físicas en el campo de la enseñanza de inglés es la TPR (Total Physical Response) de J.J. Asher y el énfasis ha caído en los diversos tipos de procesamiento mental del lenguaje escuchado y en el efecto de un "intervalo silencioso" en la adquisición del idioma. Además, la TPR emplea mayormente la reacción física a órdenes verbales.

En la revisión de la literatura, es decir, la primera parte de este trabajo, se ha hecho una inspección de la literatura tendente a orientarnos a la hora de realizar nuestro experimento.

El trabajo recogido en la segunda parte de esta tesis doctoral trata de un estudio empírico sobre el aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera, llevado a cabo en un colegio público de Granada. Es en este apartado propiamente empírico donde reside el aspecto más original de nuestro trabajo. El objetivo de estudio principal era comparativo. Dentro del campo del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se propuso estudiar el efecto de la metodología con actividades psicomotrices (el PIAM) en alumnos de primaria en la enseñanza del inglés en comparación con una metodología más usual. Aquí, usamos una metodología más conforme con los programas que se llevan a cabo actualmente en las escuelas de España. Esto implicó el uso de una variedad de materiales y también libros de texto ya editados. No se empleó solamente un programa a base de órdenes. Esta investigación era un intento de combinar los aspectos descritos para que las clases fueran más amenas, tanto para los alumnos como para los profesores.

Las conclusiones principales podrían concretarse en que los resultados logrados en la mayoría de variables estudiadas son altamente significativos, lo que permite reafirmar la segunda hipótesis; una mejoría mayor en el desarrollo psicomotor de nuestro grupo experimental. Además el 100% de los mismos alumnos contestaron que entre los dos métodos utilizados, ellos optaron por las actividades psicomotoras como método predilecto. Con la primera hipótesis: un rendimiento académico superior en las pruebas auditivas y escritas, con el PIAM el grupo experimental llegó a notas tan buenas e incluso ligeramente superiores que las del grupo de control. Las auditivas demuestran una media más alta para el grupo experimental tras empezar el PIAM, pero debemos ser reservados al no producirse cifras estadísticamente significativas. En las pruebas escritas las notas manifestaron superioridad para el grupo experimental exhibido en los gráficos, aunque esto vino a darse antes de la intervención con el PIAM.

También, es de destacar el descubrimiento de nuevas variables que jugaron un papel importante en este aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la influencia de la familia, sobre todo el padre. No se habían estudiado este conjunto de variables antes en este campo. Este estudio ha llegado a ser una de las pocas investigaciones empíricas y experimentales en este ámbito.

PREFACIO INTRODUCTORIO

Objetivos Generales

El trabajo recogido en esta tesis doctoral trata de un estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Es en el apartado propiamente empírico donde reside el aspecto más original y substancial: en la segunda parte. En la primera se ha hecho una revisión de la literatura tendiente a orientarnos a la hora de llevar a cabo este experimento.

Se apoya en la propia experiencia, dada la larga trayectoria de la autora como profesora de inglés. Durante ella, se hizo uso de sencillas actividades de movimiento aplicadas a la enseñanza infantil, y se observó a través de la práctica que los alumnos parecían tener preferencia por ese tipo de actividades y disfrutaban con ellas. Todo lo cual llevó a estudiar este fenómeno y otros posibles efectos que estas actividades pudieran tener sobre los alumnos en el aula.

Han transcurrido más de tres décadas desde que Asher, en 1965, escribiera su primer artículo sobre la importancia de las actividades con reacción física en el aprendizaje de un segundo idioma o lengua extranjera. A partir de entonces se han venido incorporando muchas de sus actividades a la enseñanza del inglés, del mismo modo que otras, conocidas simplemente como actividades "de movimiento" (activities with movement). Han sido muchos los que han aceptado los logros de Asher incondicionalmente, frente a los pocos quienes han intentado replicar su modelo de forma experimental, o renovar la base que él dejó.

Esto quizá haya motivado que en la literatura

especializada abunden más bien las descripciones sobre la incorporación a la enseñanza de la Reacción Física Total o TPR (Total Physical Response) de Asher, pero poco más.

La idea de utilizar juegos con el objeto de fomentar el aprendizaje se debe a la perspicacia del trabajo de Piaget, que según Rogers (1989), ha llevado a algunos profesores a inferir lógicamente la necesidad de implementar sustanciales experiencias, concretas y palpables, de conceptos y principios conducentes al dominio e internalización de la expresión simbólica de los juegos.

La estrecha relación entre lo "afectivo" y lo "cognitivo" en los niños nos conduce a la convicción de que los juegos son una manera fructífera de aprender, a condición de que el niño sea capaz de "codificar" y expresar el conocimiento que se desea que aprenda.

Esta idea no es ni mucho menos nueva, como nos demuestran las siguientes palabras de Platón:

...ningún joven puede sujetar su cuerpo y su lengua, ya que siempre está tratando de moverse y de dar gritos, saltos y brincos, bailando a gusto, bromeando y profiriendo toda clase de sonidos. (Leyes 653, p.96)

...No emplees, pues, la fuerza, para instruir a los niños; que se eduquen jugando... (República 537, p.408)

Nuestra investigación se elaboró de una manera más amplia que la de Asher. El propósito principal era realizarla de una forma más científica, combinando el campo del inglés como lengua extranjera con la psicomotricidad en psicología y aplicable solamente a niños. Esto podría significar tal vez una metodología nueva de enseñanza de inglés con niños, el Programa de Inglés con Actividad Motriz (PIAM).

El presente trabajo es comparativo, e implica el análisis del mencionado PIAM frente a una metodología más usual, en parte "comunicativa". Se esperaba determinar el alcance del empleo del primero, así como dilucidar los posibles valores pedagógicos de su efecto, y catalogación. Por supuesto, el trabajo se refiere a este estudio solamente, ya que no vamos a intentar generalizar los resultados encontrados en él.

Este planteamiento comparativo es lógicamente más eficaz que el estudio de una sola metodología, algo que en el campo de EILE (la enseñanza de inglés como lengua extranjera) casi no existe, como tampoco muchos estudios empíricos de los varios métodos de enseñanza del inglés. Así lo ha comentado Nunan (1987):

Mientras se ha escrito mucho sobre la teoría y práctica de la enseñanza (comunicativa) ha habido comparativamente pocos estudios... (p.136)

Ha sido precisamente ese deseo de hacer un estudio sobre enseñanza y aprendizaje lo que ha motivado este trabajo. Tenemos que estar de acuerdo con Bruton (1992), cuando dice:

Muchos de quienes forman opiniones en este campo han trasladado su interés al dominio macro, a expensas de perseguir la búsqueda empírica para aquellas variables que realmente mejoran el aprendizaje formal de un idioma. (p.389)

Así, pues, lo hemos hecho, siempre con la esperanza de encontrar factores que puedan mejorar ese aprendizaje formal del inglés como lengua extranjera.

Organización

Este trabajo está organizado en dos partes; en la primera, se hace una revisión de la literatura empírica o seleccionada, en su mayor parte sobre estudios primarios (empíricos); en la segunda, se describe el experimento llevado a cabo.

En la parte I intentamos describir e integrar las diversas investigaciones necesarias para lograr la meta de un trabajo más científico. Por eso, se limitará al análisis y revisión de la literatura relacionada en la mayor parte con los estudios empíricos, más que con los teóricos. Se describirán los estudios que puedan tener relación con el que nos atañe.

Al final de cada apartado, en un breve comentario, haremos hincapié sobre la significación que determinados puntos conceptuales tienen para el experimento.

La revisión de la literatura incluye libros y artículos cuya localización es fruto de la inspección de bibliografías, consultas a profesores, exploración manual en revistas especializadas y búsqueda informática (ERIC) usando las palabras claves: Actividades Psicomotrices, Actividades Físicas, Juego(s), Reacción Física Total (Total Physical Response), Inglés como Lengua Extranjera, Tests para inglés como Lengua Extranjera, Métodos de Enseñanza para la Segunda Lengua y Lengua Extranjera, Participación de la Familia, Antecedentes de la Familia (Family Background), Lateralidad, Behaviour Disorders y Jerome Bruner. El producto de éstas fue la lectura de más de 2.000 resúmenes y artículos utilizados para este apartado.

Aunque se han estudiado muchos artículos, esto se debe a que hemos tenido que cubrir varios campos. No se ha ofrecido ningún capítulo del presente trabajo como estudio exhaustivo de su tema; más bien la meta ha sido menos ambiciosa: la de informar y orientar.

Para facilitar la accesibilidad de este trabajo a lectores de cualquier campo, se han traducido las citas originales del inglés al español.

No abundan los estudios sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (a diferencia de como segunda lengua), pero se han incluido, por tanto, aquellos que abordan los ámbitos de la adquisición además del aprendizaje de la segunda lengua, algo corriente en el campo de EILE. Un problema añadido a lo exiguo de estos estudios es que en ellos se han equiparado, otorgándoles el mismo rango, los conceptos de adquisición y aprendizaje. Todo ello se complica aún más por el hecho de que en la vida real la adquisición y el aprendizaje pueden darse de manera simultánea. Por ejemplo, un alumno en Canadá, que tiene como segunda lengua el francés puede adquirir la L2 fuera del aula a la vez que aprenderla en ella.

Cualquier distinción que se ha hecho en este trabajo entre "adquisición" y "aprendizaje" ha sido con el objeto de proporcionar una "working definition" o una definición de las operaciones que permitiera después facilitar la explicación de nuestro experimento en el aula. Si nos hemos ceñido a la descripción de Ellis (1990), (véase el primer glosario), ha sido sin pretender tomar una postura "interface", o cualquiera otra. No hemos querido entrar en la polémica de dilucidar la

distinción entre ambas definiciones, ni tampoco en una definición de conceptos ya sean separados o conectados.

Igualmente, se han separado las investigaciones encontradas en la literatura; es decir, la autora las ha colocado en capítulos aparte, pero no por ningún planteamiento teórico, sino para que veamos cuáles han tenido lugar en el aula y cuáles no. De este modo podemos tener más claro cuáles aportan una mayor utilidad a la organización de nuestro estudio. En algunas ocasiones, por razones de continuidad, han sido incluidos en otros apartados, pero siempre intentando dejar constancia de ello.

En lo referente al aspecto formal, el presente trabajo o estudio experimental, se ha desglosado de la manera siguiente: En primer lugar, se tratarán aspectos generales acerca de la adquisición de la lengua materna, la segunda lengua y la extranjera. Asimismo, estudiaremos los métodos y enfoques principales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, los experimentos relacionados con ellos, la Reacción Física Total (TPR, Total Physical Response) de J.J. Asher y la psicomotricidad dentro de varios campos.

Después de una investigación en profundidad de la literatura existente, efectuada en diferentes campos, no encontramos trabajos de investigación similares al aquí formulado, aunque existan estudios como los de Asher que han servido de base.

La revisión llevada a cabo surge de trabajos prácticos con cierto rigor científico que tratan conjuntamente varios campos; todavía no existen demasiadas publicaciones de carácter

empírico sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.
Asher es quien más ha experimentado con un método similar.

Objetivos Específicos y Metodología Fundamental

Esta es la idea central del presente trabajo: la convicción de que un programa de inglés llevado a cabo con actividades psicomotrices con niños ofrece ciertas ventajas sobre otro convencional.

El núcleo del trabajo lo constituye el estudio empírico llevado a cabo durante un curso completo con niños de enseñanza primaria en el Colegio Público Genil de Granada.

En él se analiza, de forma experimental, la relación existente entre dos métodos de enseñanza (uno utilizado con el grupo de control y el otro, de psicomotricidad, con el grupo experimental), el aprendizaje resultante, y sus efectos, en una muestra de alumnos/as de 8-9 años de edad cronológica, escolarizados en el 3er curso de enseñanza primaria. Más adelante en el apartado de los programas, se proporcionará el programa de inglés con actividades motrices, realizando una descripción del mismo y de la forma en que ha sido aplicado.

Con anterioridad al experimento, se llevó a cabo un diagnóstico psicopedagógico y una evaluación del nivel de inglés con pruebas adecuadas para niños de 8-9 años, edades que se corresponden a las de los sujetos de la muestra objeto de este estudio.

El objetivo central de la investigación es realizar una exploración controlada empíricamente en un intento de avanzar a partir de los logros de Asher.

PARTE I.

REVISIÓN DE LA LITERATURA EMPÍRICA O SELECCIONADA

I.1. Consideraciones Terminológicas

El APRENDIZAJE de la lengua lo entenderemos según la definición de Ellis (1990), quien diferencia el producido en el aula en *oposición* al que tiene lugar de forma naturalista. Esto puede entenderse como una diferencia de contexto y ámbito (*setting and domain*). El aprendizaje en el aula puede caracterizarse por ser un ámbito menos amplio, en el que concurren menos participantes, temas y fines comunicativos, aunque puedan existir excepciones. En términos de psicolingüística la distinción clave vendría dada por los modos de aprendizaje, formal e informal: (d'Anglejan, 1978; Krashen y Seliger, 1976). El aprendizaje formal implica algún tipo de estudio deliberado y consciente, por ejemplo obtener información sobre las reglas gramaticales. En adelante, se abreviará el "aprendizaje de la lengua extranjera" como ALE y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, AILE.

La ADQUISICIÓN de la lengua, también lo entenderemos según la definición de Ellis (1990), la adquisición se relaciona sobre todo con la observación y participación en la comunicación. Se trata de un proceso de internalización y descubrimiento que tiene lugar de manera espontánea, casi automáticamente, si ciertas condiciones han sido propicias. Sin embargo, el aprendizaje también comporta cierta informalidad, así como la adquisición puede combinar elementos formales. Para Ellis "la diferencia psicolingüística entre el aprendizaje naturalista (adquisición) o en el aula no es absoluta, pero sí

significativa." (1990, p.2)

La SEGUNDA LENGUA, según el *Diccionario Longman de Lingüística Aplicada* (Richards, Platt y Weber, 1985, p.108), no es la lengua nativa de un país sino aquella que se utiliza ampliamente como medio de comunicación (por ejemplo, en la educación y en los órganos de gobierno) paralelamente a otra u otras lenguas. Es el caso del inglés en países como Fiji, Singapur y Nigeria.

Tanto en Gran Bretaña como en América del Norte, el término "segunda lengua" describiría a la propia lengua o nativa aprendida por quienes allí viven siendo originarios de cualquier otro lugar y otra su primera lengua. El inglés, en GB, sería la segunda lengua para los inmigrantes, así como de aquellos cuya primera lengua es el Galés.

Ellis (1986), define la segunda lengua como una forma de comunicación importante fuera del aula. Sin embargo, se puede estudiar dentro del aula y a la vez usarla fuera.

No obstante, en la literatura, este término parece ser intercambiable con el de lengua extranjera. Muchos autores emplean "segunda lengua" cuando en realidad se refieren a la "lengua extranjera". El diccionario de Longman explica que la causa de esta confusión es la distinción que hacen los lingüistas ingleses frente a los norteamericanos, que no hacen ninguna.

Stern (1983, pp.12-13), lo describe del modo siguiente:

El término 'segunda lengua' tiene dos significados. El primero se refiere a la cronología. La segunda lengua es cualquiera adquirida más tarde que la lengua nativa. Esta definición deja deliberadamente abierta la interrogante

referida al momento o tiempo de adquisición de las segundas lenguas. En un extremo el proceso de la segunda lengua puede tener lugar en una edad temprana cuando el dominio de la lengua nativa todavía es rudimentario. En el otro extremo, puede tener lugar en la vida adulta cuando casi se ha frenado o completado la adquisición de la L1. Puede darse en cualquier etapa entre estos extremos...

En segundo lugar, la expresión 'segunda lengua' indica un nivel más bajo del dominio real. De modo que 'segundo' viene a significar 'más débil' o 'secundario'.

Tal vez Stern haya profundizado bastante, pero podemos dejar que los estudios individuales mencionados distingan por sí mismos la definición exacta utilizada por sus autores a lo largo de este trabajo.

La LENGUA EXTRANJERA, se describe en el diccionario de Lingüística Longman (Richards et al., 1985), como aquella que no es nativa de un determinado país. Un idioma extranjero, pues, que se estudia para comunicarse con otros extranjeros que lo hablan o para poder leer material impreso en ese idioma.

No suele ser tan importante para los alumnos fuera del aula como la segunda lengua (Ellis, 1986). Aquella se estudia de forma más consciente y a veces académica.

A esto cabe añadir que puede llegar a ser segunda lengua si una persona se traslada a vivir al país donde se hable o llega a utilizarla frecuente y correctamente.

Stern (1983, p.16), contrasta la segunda lengua con la lengua extranjera:

Hoy en día hay consenso a la hora de hacer la distinción necesaria entre un idioma no-nativo, aprendido y utilizado en un país al que se aplica el término 'segundo idioma', y un idioma no-nativo utilizado con relación a una comunidad de habla fuera del territorio nacional al cual se aplica la expresión 'lengua extranjera'. El segundo idioma suele tener un estatus oficial o una función

reconocida dentro de un país, mientras que la lengua extranjera carece de ellos.

Se utilizarán las siguientes abreviaturas: para referirnos a la lengua extranjera, LE; inglés como la lengua extranjera, ILE.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: Debe contemplar conjuntamente a sus propósitos lo mencionado en el apartado anterior. Se abreviará la enseñanza de la lengua extranjera como ELE.

LENGUA MATERNA: Es la que un niño aprende de forma inconsciente de sus padres (Krashen, 1981a). No se enseña de forma consciente ni tampoco la decisión de aprenderla es un acto de la voluntad, más bien de lo que se trata es de la exposición a la comunicación con los adultos (Alburquerque, González-Bueno, Lindström, Marín, Martín-Laborda y Palencia, 1990). La atención se centra en el mensaje antes que en la forma. Se describe como lengua materna o primer idioma y se abreviará como L1.

BILINGÜISMO: Este término es muy difícil de definir ya que en la literatura especializada no se ha usado de forma consistente. Se ha utilizado para describir desde un estado de dominio total del segundo idioma hasta aquéllos que sólo poseen una determinada destreza en una segunda lengua (hablar, leer, oír o escribir) aun cuando sea en un grado mínimo. Sin embargo, éste no es el tema central de este estudio. En el próximo

capítulo describiremos algunos estudios primarios sobre bilingüismo por dos razones: existen pocos sobre la lengua extranjera, y para hacernos una idea de la secuencia de la adquisición y su similitud con la lengua extranjera. Una definición más exacta del tema la dejamos para otros investigadores.

La PSICOMOTRICIDAD: Bloom (1956, p.7), ha definido el aprendizaje psicomotor como esas habilidades que requieren "coordinación neuromuscular" tal como el acto de escribir o la gimnasia.

ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ: Se considera como la actividad física o de movimiento con una implicación psicológica. Linares (1993), dice que se podría suprimir el prefijo "psico", dado que se entiende que todo acto motor voluntario implica, de por sí, el aspecto psíquico.

La PSICOLOGÍA DEL EJERCICIO (Exercise Psychology): Es

...la aplicación de las contribuciones educacionales, científicas, y profesionales de la psicología en la promoción, explicación, mantenimiento e incremento de los parámetros del estado físico. Se relaciona con las cogniciones, emociones y comportamientos que están sujetos a las percepciones y/o cambios objetivos en fuerza y resistencia muscular, rango de movimientos, resistencia cardiopulmonar y estructura corporal. (Rejeski y Thompson, en Seraganian, 1993, p.5).

Se ha descrito su uso en casos de ansiedad y depresión.

TOTAL PHYSICAL RESPONSE/TPR. En la segunda edición de su libro originalmente del año 1977, Asher describe su metodología TPR

(foreword, p.2) como "aprendizaje por vía de acciones" (learning through actions).

TPR emplea la reacción física a órdenes verbales (Asher 1965, 1977; Kunihiro y Asher 1965). Los alumnos muestran la comprensión mediante una acción o respuesta física, lo cual parece ser más significativo que una respuesta verbal. No le da tanta importancia a la obligatoriedad del alumno a realizar una determinada producción escrita de la lengua extranjera. Se preocupa más por el efecto de un "intervalo silencioso" en el aprendizaje/adquisición del idioma.

No obstante, el retraso en la producción oral del idioma no es sinónimo de una comprensión auditiva pasiva. En lugar de hablar, los alumnos responden con gestos: la reacción física total.

df (DEGREES OF FREEDOM). Grados de libertad. Concepto estadístico que cabría definir de modo general como el número de entradas o sujetos de interés menos uno.

GRUPO DE CONTROL, según Richards et al. (1985):

el grupo de control es uno de dos grupos utilizados en ciertos tipos de investigación experimental, siendo el otro grupo el experimental. Por ejemplo, si quisiéramos estudiar la eficacia de una determinada metodología de enseñanza, a un grupo (el experimental) se le enseñaría usando el nuevo método y al otro, el de control, con uno más usual. (p.63)

Aunque el ejemplo anterior se refiere a la enseñanza, también se trabaja con grupos de control y experimental en la investigación dirigida a otros campos tales como los de la psicología y la medicina.

GRUPO EXPERIMENTAL. Éste es el grupo al que se le aplica el nuevo tratamiento a la hora de llevar a cabo una investigación.

VARIABLES. Según Cohen (1990, p.232), una variable es:

la que se comprueba y manipula en un experimento. Un buen ejemplo es: al grupo A se le comprueba hasta qué punto es capaz de captar un mensaje enviado a través de un canal con interferencias. El grupo B sólo tiene la oportunidad de escuchar el mismo mensaje tras tomar tranquilizantes; la variable independiente es la administración del fármaco.

VARIABLES IN/DEPENDIENTES. Seliger y Shohamy (1989, p.89), las describen así:

...la variable independiente es el factor o fenómeno que será manipulado por el investigador para dilucidar el efecto que algunos cambios provocarán. La variable dependiente es el medio por el cual se miden estos cambios.

En nuestro caso la variable independiente es la intervención con un programa de inglés con actividad psicomotriz (el PIAM), y las dependientes para modificar el aprendizaje de inglés y el desarrollo psicomotor.

ENFOQUE/MÉTODO COMUNICATIVO; Uno de los últimos movimientos que la metodología de la enseñanza del inglés ha desarrollado como reacción contra los enfoques con una base en exceso gramatical y formal, como es el caso del enfoque "audio-lingual", a expensas de los aspectos funcionales. Los materiales docentes utilizados en el método comunicativo suelen:

i) enseñar el lenguaje necesario para expresar y comprender diferentes tipos de "funciones" como: pedir, describir,

expresar gustos y disgustos, etc.

ii) están basados en un programa "nocional", "funcional" u otro organizado comunicativamente. Un programa nocional consiste en que el contenido del lenguaje se ordena según los sentidos y conceptos que un alumno necesita expresar y las funciones donde usará ese lenguaje, por ejemplo; el tiempo, la hora, cantidad, duración y posición.

iii) enfatizan el proceso de la comunicación, el uso del lenguaje apropiadamente en situaciones diversas; usar el idioma para realizar tareas diferentes, por ejemplo resolver rompecabezas, conseguir información, etc., utilizando el idioma para la interacción social.

Brumfit (1984), enfatiza la importancia de actividades en la enseñanza que motiven un aprendizaje informal. Según Alburquerque et al. (1990), fue el libro de Hymes en 1971b, *On Communicative Competence*, el que marcó el punto de partida para una nueva versión del lenguaje y sus funciones. No es posible entender el lenguaje como vehículo de comunicación sin tener en cuenta la interacción social. La competencia, según Hymes criticando a Chomsky, no es solamente gramatical sino competencia socio-lingüística, o sea el conocimiento de las reglas de uso. Un niño adquiere ese conocimiento no sólo cuando las frases son gramaticalmente correctas, también cuando éstas son apropiadas.

En la práctica pedagógica se reflejan estos pensamientos de Hymes como sigue (a) la lengua se aprende a través de la interacción de los alumnos más el "aducto", palabra que a partir de ahora se utilizará por la inglesa "input". Este

concepto lo define Richards et al. (1985), como "el lenguaje que un alumno oye o recibe y del cual puede aprender". (b) Es fundamental crear situaciones en el aula en las que los alumnos hayan de utilizar el idioma para realizar una serie de funciones. (c) el profesor debe permanecer en un segundo plano. Es al alumno a quien corresponde iniciar en gran medida la interacción. (d) la práctica del idioma surge de la interacción más la negociación del input. (e) los errores no representan un problema grave. Se aprende equivocándose.

Algunos o todos estos puntos se incorporaron, como luego se verá, a los dos grupos de este estudio, tanto el experimental como el de control. También están recogidos en el libro de texto y el programa de ambos.

I.2. La Adquisición de la Lengua Materna y el Desarrollo Psicomotor en Niños.

Una revisión de la literatura existente sobre la adquisición de la lengua materna y el desarrollo psicomotor en niños será de gran ayuda a la hora de entender tanto las similitudes, como las diferencias, entre su adquisición y el aprendizaje y/o adquisición de la segunda lengua, el aprendizaje de la lengua extranjera unido a las actividades psicomotrices.

En este apartado, por lo tanto, se tratará sólo lo esencial de estos temas, es decir, lo necesario para nuestros propósitos. Nos basamos fundamentalmente en los estudios de varios autores: Kantrowitz y Wingert (1989); Osterrieth (1960) y de Villiers y de Villiers (1979). El desarrollo psicomotor y la adquisición de la lengua materna toman lugar simultáneamente, y así lo trataremos a los dos temas en este apartado, de una manera muy parecida al apartado pertinente del artículo de Kantrowitz y Wingert.

Los principios de lenguaje parecen ser iguales en niños pequeños de todas las nacionalidades según Slobin (1973). En la matriz, el feto percibe sonidos y desde finales del segundo mes de su nacimiento el niño emite sonidos, sobre todo guturales, que al principio se distinguen claramente de los gritos.

A partir de los tres meses el niño presta mucha atención a tales sonidos, los modifica, los modula. Pichon (1947), lo ha denominado "el estado de gorjeo". En esta misma etapa,

Kantrowitz y Wingert (1989), describen cómo el aprendizaje y adquisición de muchas habilidades están entrelazadas relacionadas con el desarrollo psicomotor. Mientras, los bebés desarrollan las habilidades motoras gruesas; sentándose, yendo a gatas, andando; y las habilidades motoras finas: recogiendo objetos pequeños.

Entre los tres y los seis meses los primeros sonidos producidos son consonantes. Están expuestos a una amplia variedad de sonidos procedentes del entorno tanto como al discurso individual directamente dirigido a él. Pero lo primero que adquiere es confianza a través de sus primeras relaciones con los padres. La segunda lengua implica una serie de similitudes, si bien en este caso la edad puede ser mayor.

A partir de los 8 meses el niño realiza importantes progresos; comienza a imitar modelos sonoros nuevos (Piaget) mediante la adquisición de fonemas de origen externo: aparecen las primeras onomatopeyas, se seleccionan y fijan determinados sonidos, producidos y reiterados por quienes lo rodean, sobre todo palabras sencillas como "mamá" o "papá". El niño imita más la melodía global de la frase del adulto que las palabras. Pueden, asimismo, distinguir entre entonación ascendente y descendente aunque no sepan su significado concreto.

La etapa de una o dos palabras común a todos los niños ha sido denominada "telegráfica" por Brown y Fraser (1963). En estas oraciones de sólo dos palabras Braine (1963), reconoció dos tipos, las palabras "abiertas" y las "fundamentales" (pivotal), según la manera en que se relacionen entre sí. Ello indica que ya se aplican unas ciertas reglas que al tiempo que

ordenan y relacionan las palabras las dotan de sentido; la adquisición de vocabulario no se produce al azar.

Junto al elemento sensomotor, interviene otro elemento de naturaleza intelectual. Los sonidos que el adulto emite adquieren para él un valor representativo en situaciones cotidianas; pero ello requerirá tiempo.

La observación revela que entre los 8 y 13 meses se halla en una fase de comprensión global, sensibles al valor representativo del lenguaje antes de estar en condiciones él mismo de utilizar la palabra.

Otro aspecto fundamental de la adquisición del lenguaje, es el afectivo. Con sus gritos el niño obtiene determinadas compensaciones: especialmente la de acudir la madre, lo que le produce un estado de bienestar. En los juegos vocales de "gorjeo" el niño y la madre se divierten, "se hablan". En un principio el niño no hablará ante cualquiera. Una carencia afectiva será responsable del retraso en la aparición del lenguaje, tanto de su pobreza como de la regresión verbal.

Entre los 9 y 12 meses pueden imitar algo similar al habla y la aparición de su primera palabra se sitúa en torno a los diez meses. Existe cierta polémica sobre si los varones son más lentos que las niñas en la cuestión del lenguaje, aunque el desarrollo cerebral sea igual en ambos, pero esto es algo que no ha podido ser demostrado con éxito. De un repaso reciente de estudios americanos (Bailly, 1993), se infiere que las niñas no son especialmente aventajadas en el desarrollo pre-verbal, fonético, sintáctico, vocabulario y comunicación. Plantea que el mayor acceso de las niñas al lenguaje y la competencia en

lenguas extranjeras es resultado de factores socio-culturales, pero es probable que el estudio incluya también niños mayores que los que ahora nos ocupan.

A partir de los 12 y hasta los 15 meses pueden comprender la palabra "No" y reproducir de tres a cinco palabras. Hacia los 20 meses el niño se designa a sí mismo en tercera persona, como un objeto o sujeto externo. Comienzan a surgir las preposiciones y las formas verbales.

Según Richelle (1971), el proceso se acelera bruscamente; un centenar de palabras hacia los 20 meses; alrededor de trescientas, a los dos años, casi mil un año después. Sin embargo, son menos precisas que las palabras de un adulto. Stern (1907), lo define como un estado de "palabra-frase" que abarca la primera mitad del segundo año.

En este período comienzan a referirse a sí mismos como "yo", algo que se produce más tardíamente en los primogénitos y en los hijos únicos. Estos no toman conciencia de sí mismos con la rapidez que los que están rodeados de otros niños. Pueden usar algunos adjetivos y verbos, conceptos como "grande" y "pequeño"; pero el lenguaje es secundario frente a su mayor meta: la comunicación e interacción con los demás. El niño entra en la primera "edad interrogativa" llena de preguntas. Al aprender un nombre, cada objeto confirma su realidad propia.

Designan, como ha subrayado Piaget, más acciones posibles que objetos, nombrando las acciones por los sustantivos, como por ejemplo, el "corta-corta" para el cuchillo o "pesar" para la balanza.

Desde los 18 meses hasta los tres años los niños se

centran en el desarrollo de habilidades motoras gruesas (por ejemplo, escalar), a la vez que en el desarrollo del lenguaje. A los 3 años su habilidad de escuchar los cuentos con tranquilidad está limitada. Su crecimiento físico va más despacio, pero la maduración de los músculos gruesos sigue mientras los niños corren, saltar y montan en sus bicicletas.

Lo esencial de la estructura lingüística se logra al final del tercer año, con muchos tanteos, como es normal. Durante este espacio de tiempo el vocabulario continúa ampliándose y haciéndose más preciso. Entre los 2 y 4 años la palabra ya parece señalar una especie de prototipo que no tiene aún valor general, es decir, usan "el caballo" por "un caballo"; diferencian entre niños y niñas y pueden usar los plurales.

Culminando hacia los 3 años se sitúa la segunda "edad interrogativa", en la que al niño, más que el nombre de los objetos, le interesa su razón de ser. Es la edad del "¿por qué?", que además de la mera función informativa tiene otra afectiva: aferrarse al adulto y atraer su atención.

El niño no llega a una verdadera conversación hasta los 4 años. Para entonces, ya tiene a su disposición varios estilos y formas gramaticales. Hay una mayor habilidad para pensar el idioma y un incremento del vocabulario: 1.000 a 1.500 palabras. Ya saben decir su propia edad, pueden responder a simples preguntas de comprensión (tema estudiado por Ervin-Tripp, 1970), conocen los nombres de los colores y a veces cómo utilizarlos. Pueden seguir los cuentos. Hay ya un uso correcto del 50% al 70% de las consonantes. Pueden contar hasta tres o más y recordar tres o cuatro dígitos.

A los cuatro años son capaces de seguir dos o tres estructuras de mandato, poseen un vocabulario de alrededor de 2.000 palabras, y pueden usar todas las partes de un diálogo correctamente. Los niños ingleses adquieren primero los verbos irregulares, probablemente porque son los más útiles; sin embargo, pueden aplicar erróneamente las reglas de irregularidad a otras estructuras. El tema de la inflexión de verbos y palabras ha sido estudiado por Cazden (1968).

A los 4 años progresan con las capacidades motoras finas, tales como recortar con tijeras, pintar, trabajar con puzzles, hacer garabatos y construir.

A los 5 años mejoran sus memorias y algunos niños son capaces de escribir sus nombres debido a competencias motoras finas más agudas. Ambas edades (4 y 5 años) aprenden mejor con la interacción de personas y objetos concretos. Aprenden a través de libros pero sólo con los temas que se relacionan con sus propias experiencias. Físicamente, sigue el desarrollo de la musculatura gruesa y emergen habilidades como balancearse.

A los 5 años ya pueden hablar sobre las palabras y los juegos que con ellas se hacen. Distinguen entre la pronunciación de / d /, / k /, / b /, / e /. Los niños bilingües empiezan a hablar más tarde que los monolingües, lo cual no supone desventaja alguna, ya que con el tiempo terminan equiparándose. A esta edad son capaces de corregir sus propios errores en el habla.

A los 6 años los niños, en general, son más maduros mentalmente que físicamente y no pueden mantenerse sentados durante temporadas largas. Aprenden mejor por experiencia

propia. Su lenguaje está bien desarrollado aunque todavía dependen de la madre y siguen "interrogando".

Desde los 7 hasta los 8 años empiezan a pensar y resolver problemas de forma abstracta, pero algunos siguen usando dedos para resolver problemas de números. A los siete años son ya capaces de concentrarse durante períodos de tiempo más largos, de aprender la hora y las estaciones del año. A los ocho están mejorando las habilidades físicas y musculares. Tienden a jugar en grupo. Empiezan a desarrollar la capacidad de pensamiento abstracto. A los nueve años, si un tema motiva su interés tienen facultad para concentrarse durante varias horas. En general, hasta los 11 años no pueden la mayoría de niños pensar de modo puramente simbólico.

Las fases de desarrollo normal de un niño de 7-8 años, objeto de nuestro experimento, en cuanto a su aspecto psicomotor (Ortega y Blázquez, 1982), serían las siguientes:

- Posee conciencia de su propio cuerpo.
- Tiene control postural y respiratorio.
- Existe en él, independencia segmentaria.
- Derecha/izquierda bastante integradas.
- Posee una cierta capacidad de organización perceptiva de las referencias espaciales y temporales.

Rosell (1983), por su parte, considera al niño normal de 7 años, en cuanto a los aspectos motrices de lateralidad y relajación, de la siguiente forma:

- Parece lateralizado, porque la estructura mental de dos elementos le permite la transposición de una palabra abstracta (derecha o izquierda) y su asociación con el recuerdo del lado

de la mano que actúa, cualquiera que sea ésta.

- También, es capaz de unir dos impresiones extremas, como la contracción muscular de un miembro y la relajación del miembro opuesto (un miembro puede actuar, mientras el otro permanece inerte con un simple tono de reposo).

El niño de ocho años, según Gessell (1981), tiene mayor fluidez en los movimientos corporales, y suele caminar con más libertad.

-Hay un incremento de la velocidad y la fluidez en las operaciones motrices finas.

Vemos la importancia que tiene el aspecto psicomotor en la adquisición y aprendizaje de muchos temas de la vida de un niño. Esto incluso sigue siendo importante hasta la edad de los 11 años, y hemos cubierto las edades de los sujetos estudiados en esta investigación.

La evidencia de características comunes en la adquisición temprana del lenguaje, llevó a la teoría de que esa habilidad es en los niños resultado de unas habilidades innatas cognitivas y lingüísticas. Según Chomsky (1966), y McNeill (1966), éstas operan conjuntamente como el "language acquisition device" (mecanismo de la adquisición del lenguaje) y justifican las características en común, sean cuales sean las experiencias o contextos disponibles para el niño.

El apoyo empírico vino dado por las investigaciones que mostraron cómo la frecuencia de la exposición a las estructuras gramaticales no prevé el orden en que éstas intervendrán en el habla del niño (Brown, 1973).

La relación entre la L1 y la L2 ha sido comentada por

Hatch (1973), mediante una serie de preguntas y respuestas:

1. Si hay una secuencia en el orden de adquisición de la L2 ¿es ésta igual que en la L1 sea cual sea el lenguaje de la L1? La respuesta no está clara: hay diferencias de opinión sobre transferencia (transfer) o interferencia desde la L1.

2. ¿Es la secuencia igual para los adultos que para los niños? Sí, la misma sistematización (systematicity) y variabilidad se observa en ambos.

3. ¿Es el orden igual en la adquisición de la L1 y la posible L2? Hay similitudes, pero también se han encontrado diferencias, que se explican por una mayor madurez cognitiva y la influencia de la L1 en la L2.

4. Si hay una secuencia y si es semejante en todas las personas ¿cómo se puede explicar? Muchas variables intervienen, la interacción social, los factores personales y la educación. Todavía se sabe demasiado poco para ofrecer explicaciones seguras.

Existen otras teorías de entre las que destacan (a) the "restructuring hypothesis" donde la L2 se consigue mediante un proceso de reestructuración de la primera. (b) The "creative construction hypothesis" donde la L2 es independiente de la L1 y se desarrolla de modo semejante a como un niño lo hace con la primera lengua. No hay evidencia clara que apoye ninguna de las dos teorías.

En los últimos años el "conexionismo" ha puesto en tela de juicio la teoría de Chomsky, según la cual estamos genéticamente predispuestos a las reglas gramaticales de un idioma. Redes neuronales simuladas por ordenador han demostrado que el cerebro procesa información usando redes de neuronas que se comunican entre sí. Una red fue creada por David Rumelhart y James McClelland a mediados de los años ochenta en la Universidad de California, San Diego.

La teoría de Chomsky sugiere que el conocimiento lingüístico de la Gramática Universal está almacenado en el cerebro como una serie de reglas, gracias a la predisposición genética. Rumelhart y McClelland no están de acuerdo y sugieren que el cerebro posee la capacidad de ajustar la fuerza de sus conexiones.

De confirmarse la teoría de estos últimos autores, significaría que el cerebro humano es susceptible de ser preparado mediante un sistema de ensayo y error, y de este modo llegar a producir una gramática correcta. Los niños, que aprenden las reglas gramaticales desde cero, lo hacen por el ajuste inconsciente de las conexiones de las redes neuronales.

Un modelo reciente (the hybrid model) combina características conexionistas y computacionales; es decir, se ha propuesto un enfoque que contempla la mente como ordenador y como cerebro. Poco a poco está siendo aceptado como el más coherente. Se ve a la mente como un sistema físico que opera mediante la activación de una red de unidades de procesamiento, las cuales multiplican determinadas señales en niveles diferentes de acción e intensidades de forma paralela y

distribuida (véase Gasser, 1990, para más detalles). Pero a la vez el sistema posee características modulares y computacionales. Esto significa que en los diferentes módulos se hallan habilidades especializadas capaces de realizar procesos de un orden alto para ejecutar diferentes habilidades y estrategias, etc.

En conclusión, si el conexionismo se asemeja más a la teoría que plantea la "creative construction hypothesis", la manera de aprender/adquirir la L2, o tal vez la lengua extranjera, es muy parecida a la L1. De modo que para un aprendizaje más eficaz debemos intentar seguir de forma paralela estos desarrollos de varias maneras: buscando libros de texto con un programa similar al correspondiente a la adquisición de la L1, prestarle mayor atención al factor afectivo.

Conviene destacar la importancia que algunos factores, inherentes al proceso de adquisición de la lengua materna, tienen para la segunda lengua (y posiblemente la lengua extranjera) por las similitudes en la secuencia de sus adquisiciones. Sin embargo, por tratarse de la secuencia, son más importantes a la hora de elegir un programa o libro de texto determinados para el aula.

Tales factores son: la importancia de un período inicial de comprensión sin tener que hablar (nombrado el 'silent period' por Krashen), algo semejante al proceso que los niños experimentan en sus primeros meses de vida; la no obligatoriedad de realizar una pronunciación perfecta ya que en su L1 emiten solamente sonidos al principio; la importancia

de un programa dilatado de enseñanza, ya que según la literatura un niño necesita alrededor de cuatro años para poder mantener una conversación correctamente en su L1.

Tal vez, el aspecto de este apartado más relacionado con mi experimento sea controlar cuál de ambos sexos adquiere más rápidamente el idioma. Se trata de una variable secundaria a controlar en mi estudio, si bien hasta ahora no se había establecido una clara relación.

I.3. La Adquisición de la Segunda Lengua y el Bilingüismo Infantil

I.3.1. El bilingüismo

Como el resultado de la adquisición de la segunda lengua es un cierto estado de bilingüismo, un acercamiento a este último debería contribuir a una mejor comprensión de la adquisición de la segunda lengua.

Cummins y Swain (1986), han demostrado que los resultados de los estudios sobre las ventajas y desventajas del bilingüismo resultan contradictorios. Un aspecto positivo es que el bilingüismo es en sí mismo una ventaja. Las cuales se asocian, por lo general, a niños de un grupo lingüístico mayoritario, y las desventajas con los sujetos pertenecientes a grupos de la lengua minoritaria.

Otro factor relacionado con lo anterior es la valoración y el prestigio que en una determinada comunidad se le conceda a la L1 y L2 (Fishman, 1976; Swain, 1979 y Tucker, 1977). Los resultados positivos están relacionados con situaciones donde ambas lenguas reciban una valoración semejante en los ámbitos social y económico.

Un factor adicional a tener en cuenta es el estado socioeconómico. Los niños procedentes de una clase social y económica superior tienden, por regla general, a un mejor rendimiento en pruebas tales como las de habilidad lingüística, sensibilidad a las pistas de retroalimentación (sensitivity to feedback clues), pensamiento divergente, formación de conceptos

y la inteligencia verbal y no-verbal.

En opinión de Paulston (1975), los niños de origen social humilde tienen tendencia a rendir peor en pruebas similares a las anteriores, si bien nunca llegan al extremo de aquéllos que, pese a provenir de un entorno similar, pertenecen a grupos unilingües (Bruck, Jakimik y Tucker, 1976).

Basándose en este análisis, ha habido autores (Cummins, 1976, 1978; Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977), que han sugerido que tal vez existan niveles de umbral (threshold levels) de una más alta competencia, que un niño bilingüe debe alcanzar para evitar desventajas cognitivas y dejarse influir por los aspectos potencialmente beneficiosos para su funcionamiento cognitivo. En otras palabras, el grado de competencia alcanzado en ambas lenguas por niños bilingües, puede actuar como una variable intermedia para su funcionamiento cognitivo.

Hamer y Blanc (1989), están de acuerdo con la teoría de que contextos lingüísticos separados (por ejemplo, un idioma, una persona) facilitan el desarrollo bilingüe, mientras que contextos mixtos impiden la diferenciación. Sin embargo, esta teoría todavía está a la espera de confirmación empírica. Ambos consideran más importantes el papel de las redes sociales y los modelos lingüísticos con que se enfrenta el niño.

Los mismos autores hacen también una revisión de las investigaciones sobre el desarrollo neuropsicológico de los bilingües. Aunque los resultados empíricos no resultan del todo claros, concluyen que, sobre todo, la edad y el contexto donde tenga lugar la adquisición, son factores importantes en el proceso de lateralización.

Dirigidas a este mismo campo, están las investigaciones tendentes a averiguar cómo los bilingües procesan la información. Sin embargo, esto no será asunto de comentario dada su escasa relación con el trabajo motivo de esta investigación. No obstante, sí tendrá cabida otro asunto relacionado tanto con el tratamiento de la información como con el experimento soporte de la presente tesis doctoral, éste es la hipótesis de la exposición máxima (maximum exposure hypothesis).

Esta hipótesis se ha comprobado como falsa por las muchas evidencias que han ofrecido diferentes investigaciones. Aquella plantea que el desarrollo de las habilidades académicas en inglés se relaciona directamente con la exposición a este idioma, según lo cual, estudiantes procedentes de una lengua minoritaria requerirían una exposición máxima al inglés si quieren tener éxito académico.

Un campo donde los mayores no tienen una ventaja importante es la pronunciación. Éste parece ser uno de los aspectos menos exigentes cognitivamente, tanto en la L1 como en la L2.

En un trabajo, aún sin publicar, Cook y Brown (descrito en Cook, 1991, p.52), descubrieron que la rapidez del habla en alumnos ingleses de francés se relacionó con la amplitud de la memoria de trabajo o a corto plazo (working memory span) de ambos idiomas. En el modelo Articulatory Loop de Cook (1991), la rapidez del habla está enlazada con la capacidad de la memoria de trabajo (working memory) descrito por Baddeley (1986). Las personas que hablan más rápido tienen un mejor

lapso (lapse) de este tipo de memoria. Las palabras chinas se pronuncian más rápido y los chinos poseen un lapso mayor: las palabras galesas en cambio son más largas, y el lapso de los galeses más corto. Así que aparte de las consideraciones de la edad, esta clase de memoria está también conectada con la pronunciación.

I.3.2. La educación bilingüe.

La programación en la escuela juega un papel primordial para determinar si ser bilingüe tiene más ventajas que desventajas. Los resultados positivos se asocian con programas de inmersión mientras que los negativos están relacionados con programas de sumersión.

Inmersión se refiere a "programas de inmersión", una forma de educación bilingüe según la cual los niños que hablan un solo idioma entran en una escuela donde la segunda lengua es utilizada en la enseñanza. Por ejemplo, escuelas de Canadá para niños anglo-parlantes donde el francés es el idioma del aula.

Sumersión se refiere a "programas de sumersión", otra forma de educación bilingüe en la que la L1 utilizada pertenece a sólo una parte de los alumnos. Esto ocurre en muchos países donde los hijos de inmigrantes asisten a escuelas en las que la enseñanza tiene lugar en el idioma del país anfitrión.

En una evaluación de alumnos que estudiaban bajo un programa de inmersión en francés se comprobó que en lo referente a habilidades de inglés y de estudio eran iguales o

superiores que otros grupos semejantes de inglés. En matemáticas y ciencias no se encontraron diferencias con los grupos de comparación. En algunas pruebas de francés los alumnos del programa de inmersión obtuvieron resultados que los equipararon con los nativos de este idioma.

Los resultados de una evaluación a largo plazo EFI (inmersión temprana en francés) del CBE (Carleton Board of Education) y OBE (Ottawa Board of Education) y otros (Andrew, Lapkin y Swain 1980; Genesee, 1979), sugieren dos conclusiones importantes:

1. Es posible desarrollar, mediante programas con un diseño pertinente de FSL (francés como segunda lengua), un grado de bilingüismo considerable sin que haya que temer ningún efecto negativo a largo plazo en el incremento cognitivo, las habilidades en la primera lengua o el rendimiento académico. Hay indicaciones que señalan su efecto positivo en el desarrollo de las habilidades para la primera lengua.

2. No fue posible apreciar resultados positivos sino hasta bien avanzado el programa de inmersión, lo que viene a destacar la importancia de evaluar a largo plazo. Se ha podido ver cómo alumnos con el inglés como segunda lengua tardan entre 5 y 7 años en acercarse a los niveles medios de su curso, en lo que se refiere a las habilidades de inglés académicas y cognitivas.

Estos resultados han llevado a los especialistas a concluir que las habilidades interpersonales comunicativas difieren mucho del nivel cognitivo/académico. Lo cual es muy semejante al proceso a que los niños en edad preescolar se ven

sometidos cuando aprenden su primera lengua (Donaldson, 1978). Esas habilidades ofrecen poca información sobre las académicas.

Hamer y Blanc (1989), comentan que una exposición suficiente al lenguaje en la escuela es esencial para el desarrollo posterior de las habilidades académicas. Sin embargo, tanto o más importante es que los alumnos comprendan el "aducto académico" (academic input) a que están expuestos. En estudiantes de la lengua minoritaria este aducto está directamente relacionado con los atributos conceptuales que se desarrollan como resultado de la exposición a la L1.

Estos resultados, pues, no significan que la exposición a una lengua sea insignificante, sino que implican que las habilidades cognitivo-académicas en la L1 de alumnos cuya lengua materna es la minoritaria, son tan importantes como la exposición a la L2 para el desarrollo de esas mismas habilidades en la L2.

Hamer y Blanc (1989), dicen que bajo un rendimiento académico pobre subyacen factores socioculturales, socioestructurales y sociopsicológicos problemáticos, por encima del bilingüismo. Sin embargo, dado que esos factores varían entre comunidades, no es posible proponer una única solución; hay que evaluar cada caso por separado.

No obstante, Hamer y Blanc (1989), han identificado algunas características de programas, los cuales se ha comprobado su éxito. Todos enseñan la L1 antes que o simultáneamente a la L2. Igualmente, motivan al alumno a aprender o estimulan los conceptos lingüísticos mediante la L1, logrando de este modo un mayor nivel en la L2.

La educación bilingüe es una condición necesaria, pero no suficiente para un niño de una lengua minoritaria. De igual importancia son la lealtad a su comunidad y el uso activo de la L1 en el hogar.

En el caso de hogares con niveles socioeconómicos bajos o en aquéllos donde el idioma utilizado está descreditado por sus propios miembros u otros, parece ser ventajoso empezar la educación con la L1 del niño. De otro modo, una instrucción inicial en la L2 resulta más beneficiosa allí donde el lenguaje del hogar es la lengua mayoritaria, está valorada en la comunidad y se estimula la capacidad de leer y escribir en casa (Swain y Bruck, 1976; Tucker, 1977).

Puntos a destacar por su especial significación son: la evaluación a largo plazo, para poder apreciar los resultados académicos y cognitivos de la educación bilingüe se necesita un espacio de tiempo de entre 5 y 7 años; la importancia que los factores socioculturales, socioestructurales y sociopsicológicos tienen sobre el origen de un rendimiento académico pobre; la trascendencia del contexto familiar (in-group) del hogar.

I.3.3. Aspectos socio-psicológicos

La propia vastedad de este campo me obliga a ceñirme a sólo algunos de sus aspectos más importantes. Hamer y Blanc (1989), dicen que un bilingüe no desarrolla dos culturas de modo separado, sino que las integra en una sola identidad. El

resultado depende de las condiciones socioculturales donde tenga lugar esa integración. Si la comunidad encuentra conflictivas y exclusivistas ambas culturas, pueden resultar de ello trastornos emocionales como el "anomie".

La hipótesis de interdependencia cultural de Clément (1986), plantea que un individuo tiene, primero, que identificarse con su grupo L1, antes de poder hacerlo con el grupo L2. Este orden es un requisito indispensable para lograr habilidades de nativo en la L2.

Hamer y Blanc (1989), observaron que los factores sociales son, en su mayoría, responsables de las consecuencias negativas (bilingüismo 'subtractive'), mientras que un desarrollo de la función cognitiva del idioma en un entorno social favorable resulta un bilingüismo "aditivo" (additive).

Se han desarrollado varias teorías con la intención de aclarar la relación entre los factores sociales y la adquisición de la L2. Schumann (1978a), comenta que las personas varían en la medida en que se adaptan a la cultura de la L2 de la sociedad en cuestión. En el llamado Acculturation Model aquellos que se mantienen distanciados de la cultura de la L2 desarrollan una habilidad sólo básica en ese idioma, otros en cambio desarrollan un alto nivel y según Schumann son los factores sociales los responsables de la intensidad del contacto con la L2. Además, en su estudio longitudinal (1978b), Schumann demuestra que personas que han adquirido un idioma en un marco naturalista muchas veces no llegan a alcanzar un dominio nativo.

Uno de los logros que los resultados de determinadas

investigaciones destacan, es la probabilidad de que un individuo bilingüe contribuya a reducir los estereotipos mantenidos por los hablantes del otro idioma y su comunidad.

Cummins y Swain (1986), proponen que las dificultades académicas detectadas en niños con el inglés como segunda lengua no son causadas por no usar este idioma en el hogar. El uso de un tipo de inglés imperfecto puede tener resultados desastrosos. Los padres que no se sienten cómodos con el inglés emplean menos tiempo actuando con sus hijos.

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Inglaterra (Wells, 1981), demuestra que la agilidad del desarrollo lingüístico en los niños está relacionada significativamente con la calidad de sus conversaciones con los adultos. El conocimiento literario que tengan los niños al entrar a la escuela está fuertemente relacionado con el nivel de lectura que obtendrán en ella.

En las relaciones entre grupos (intergroup relations) el lenguaje variará en función de su importancia como símbolo de identidad y conforme a las relaciones de poder entre ambos grupos etnolingüísticos.

Dos estudios de Beebe (1977), y Beebe y Zunengler (1983), demuestran la existencia de otro factor dentro de la perspectiva socio-psicológica, la sensibilidad que el aprendiz presente frente a su interlocutor.

Esto se ha comentado con más detalle en el Speech Accomodation Theory propuesto por Giles para explicar la naturaleza dinámica de la variación dentro de las conversaciones. Está apoyado por estudios tal como el de

Thakerar, Giles y Cheshire (1982). En esta investigación se estudiaron conversaciones entre enfermeras inglesas de diferentes categorías y encontraron que las pertenecientes a esferas más altas rebajaron la velocidad de su habla y utilizaban un modelo menos estándar. Las enfermeras de rango inferior incrementaron la celeridad de su habla al tiempo que empleaban un mayor número de formas estándar. Los investigadores refieren que este estudio demuestra que las enfermeras estaban convergiendo al estereotipo del habla de su interlocutor.

Más recientemente, se han intentado integrar varias teorías sobre los procesos de adquisición en una sola (descrito en Young y Perkins, 1995). El modelo "cognitive/conative" se ha desarrollado en los campos de la psicología de la educación (educational psychology) y medidas educacionales (educational measurement) por Snow (1990), y Mislevy (1993), y está basado en numerosas investigaciones empíricas. Reconoce cinco tipos de marco mental: estructuras mentales, habilidades procesales, estrategias de aprendizaje, funciones de auto-ajuste y orientaciones mediante motivación. La adquisición viene definida por un cambio en uno o más de éstos. Cada uno se puede caracterizar por un estado inicial, otro final y el desarrollo entre ambos. Este modelo explica las diferencias individuales entre los procesos de adquisición de un segundo idioma. Además, sugiere una visión del dominio (proficiency) en un segundo lenguaje, según la cual los avanzados no solamente obtienen más de lo que les falta a los no iniciados, sino que los factores subyacentes en ambos son diferentes, e inter-actúan de

diferente manera. La clave está en ver el estado actual de las teorías sobre la adquisición de la segunda lengua desde la perspectiva de la posición ventajosa de la teoría más alta del aprendizaje en los humanos.

El aspecto más significativo de este apartado es la influencia de los padres.

I.3.4. La adquisición de la segunda lengua

El estado actual del campo de la adquisición de la segunda lengua (ASL) es muy similar al del bilingüismo; saludable, pero necesitado de una teoría general (Housen, 1990). Hay una proliferación de teorías y modelos. Algunos de los puntos en común y diferencias entre ellos pueden resumirse así (Martín Morillas, 1996, p. 85):

- a) Forma: algunos proponen cadenas causales (Gardner); otros conjuntos de reglas y condiciones (Spolsky).
- b) Tipo: proponen mecanismos innatos (específicos y generales), (White); otros el entorno (Schumann) o "interactionist" (Johnston).
- c) Fuente: algunos se inspiran en la lingüística (Cook); la psicología (McLaughlin); la psicolingüística (Clahsen); la neurolingüística (Lamendella); la sociolingüística (Tarone), etc.
- d) Alcance: algunos tratan de los niños (Wong-Fillmore); otros la SLA (ASL) naturalística (Schumann); otros entornos de educación formal (Ellis),...

Hamer y Blanc (1989), reiteradamente, pero no sin justificación, aconsejan en contra de la aplicación simplista de las actuales teorías de ASL. Tal ha sido el caso de Krashen y su teoría del "aducto comprensible" (comprehensible input theory). Sus teorías se resumen a continuación:

En la "monitor theory", la habilidad en la segunda lengua

viene determinada por dos sistemas (a) Una adquisición inconsciente/no intencional y (b) Un aprendizaje consciente/intencional. Para Krashen el sistema (a) es el más importante, para poder comunicarse verbalmente en un idioma extranjero (L2) un sujeto tiene que depender de lo que ha adquirido, mientras que lo aprendido conscientemente sólo funciona a modo de corrector (monitor).

El sistema "corrector" hace posible las variaciones y correcciones de esos conocimientos adquiridos. El "corrector" se apoya en tres condiciones:

1. tiempo.
2. concentración mental dirigida hacia formas que están en oposición al contenido.
3. conocimiento de las reglas del idioma. La adquisición no será posible mientras no haya "comprehensible input" es decir un aducto comprensible de lenguaje, un procesamiento de información a un nivel justo por encima de lo ya sabido. Pero, esto también depende del "affective filter" (filtro afectivo) o el estado afectivo de la ansiedad, motivación, actitudes personales y variables de la personalidad.

Otros trabajos (Schmidt, 1988 y Van Patten, 1990) tratan el aspecto de la atención y la consciencia (attention and consciousness). Schmidt (1988), manifiesta que una persona debe tener consciencia antes de poder adquirir una forma. La duda está en si es posible dirigir la atención a la forma y al mismo tiempo procesar el significado. El experimento de Van Patten (1990), intenta resolver este dilema. Mantiene que primero es preciso que entiendan aquello que se les dice antes de enfocar

la forma.

Una variable que más se ha considerado en la adquisición de la segunda lengua es, según Stern (1983), LA EDAD. Podemos distinguir entre (a) los efectos que ésta tiene en la dirección (route) de la adquisición de la segunda lengua y (b) el efecto que produce en el ritmo o grado de éxito (rate/achievement).

Bailey, Madden y Krashen (1974), demostraron que la edad no cambia la ruta de la adquisición. Bailey et al. hallaron que el orden en que los adultos adquieren unos morfemas gramaticales es similar al de los niños. Parecen procesar los datos lingüísticos de la misma manera, con independencia de la edad.

La mayoría de las recensiones recientes de la literatura sobre la edad han venido a confirmar que, los mayores, más maduros cognitivamente, con una L1 mejor desarrollada, adquieren con mayor celeridad que los menores en aquellos aspectos de la L2 cognitivamente más exigentes (Cummins, 1981; Genesee, 1978; Krashen et al., 1976).

Sin embargo, la revisión de Long (1990), llega a la conclusión opuesta, es decir, él ve que hay "maturational constraints":

La ventaja de la celeridad en general es transitoria, sin embargo, "más rápido" no significa "mejor", lo que se ha demostrado por los peores logros a largo plazo de los mayores y por el hecho de que solamente quienes empiezan jóvenes llegan a conseguir un dominio nativo. (p.280)

No obstante, Long, en una nota al pie de la primera página de su artículo menciona que ninguno de los revisores está de acuerdo con sus conclusiones y algunos están en fuerte desacuerdo con una o más de ellas.

Cuando se trata del éxito de la ASL los resultados son menos sorprendentes. Se ha podido ver que cuanto más largo es el tiempo de exposición a la L2, más se acerca ésta a la L1 de un nativo.

En un estudio sobre inmigrantes estudiantes de sueco, realizado en Suecia, Ekstrand comprobó que aunque el número de años expuestos a la L2 conduce a un mayor éxito, éste puede quedar restringido a la habilidad comunicativa por encima de la precisión gramatical o fonológica (Hatch, 1983).

El éxito en la L2 parece estar condicionado por la edad con que se comience, sobre todo en lo que a pronunciación se refiere (Oyama, 1976). Este autor encontró que la edad con que llegaron a Estados Unidos 60 inmigrantes italianos, de sexo masculino tuvo más importancia que su estancia allí. Oyama investigó este efecto aplicado a la gramática, pero los resultados no fueron concluyentes.

Dentro de la variable COGNITIVA, Rosansky (1975), opina que la sensibilidad que se produce con la mayoría de edad inhibe una adquisición o "aprendizaje natural". El problema de esta argumentación es su semejanza con algunas suposiciones neurológicas, las cuales están basadas en la creencia falsa de que después de la pubertad la adquisición es menos eficaz.

No obstante, todavía es posible que el desarrollo cognitivo sea un factor a tener en cuenta. La metacognición (meta-awareness) que se origina en las Operaciones Formales (Piaget) facilita la adquisición, porque el adolescente no sólo adquiere lenguaje como un niño sino que lo puede complementar mediante un estudio consciente.

Ellis (1990), explica que los adolescentes no tienen ventaja en la pronunciación porque éste es el aspecto de un idioma menos susceptible a la manipulación. Ellos son mejores que los adultos gracias a otro factor cognitivo: la memoria.

Puede resultar prematuro inquirir sobre la influencia que el ESTILO COGNITIVO tiene en la ASL. Las investigaciones existentes no demuestran de manera concluyente, que se trate de un factor importante donde estribe el éxito en la L2 y no se han hecho investigaciones tendentes a valorar su efecto en la ruta de la adquisición.

La distinción que hace Hatch (1974), entre los "coleccionistas de datos", que llegan a tener fluidez pero que no llegan a concentrarse en las reglas del idioma y los "formadores de reglas", que se ciñen a una precisión, parece reflejar la diferencia analítica/holística (holistic), característica principal del estilo cognitivo. Esto viene a sugerir que éste último, eventualmente, puede llegar a ser un factor importante en el ritmo del desarrollo.

Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978), encontraron algunas evidencias que mostraban cómo el estilo cognitivo influye en el tipo de errores producidos. Los que adquieren de forma analítica el idioma tienden a omitir los ítems pequeños y los holísticos lo contrario.

Puede darse una interacción entre los estilos cognitivos y otros factores. Fillmore (1980), sugiere que existe una diferencia entre el grado de atención en distintos grupos étnicos. Apuntó que, mientras niños de origen mejicano tenían dificultades para concentrarse, los niños chinos podían hacerlo

durante un período de tiempo bastante largo.

En la ASL el estudio de ACTITUDES Y MOTIVACIÓN ha supuesto el desarrollo de conceptos específicos para el campo del aprendizaje (la adquisición) del idioma y no siempre queda clara la distinción entre actitud y motivación.

Los resultados de las investigaciones empíricas basadas en las teorías de Gardner y Lambert resultan confusos y de difícil interpretación. Crookes y Schmidt (1989), llaman la atención sobre cómo Gardner ha proporcionado diferentes definiciones de esta operación en varias de sus investigaciones. Sin embargo, un resumen de los logros más importantes contemplarían:

1. La motivación y las actitudes son factores importantes que ayudan a determinar el grado del dominio (proficiency). Gardner (1980), informa de un índice sencillo de la actitud/motivación derivado de respuestas afectivas al aprendizaje de la L2. Éste está relacionado fuertemente con el grado de dominio en el francés de los graduados escolares en Canadá. Savignon (1976, p.295), dice que "la actitud es el factor más importante en el aprendizaje de la segunda lengua". No resulta claro si lo que quiere decir realmente es aprendizaje o adquisición.

2. Los efectos de la motivación/la actitud parecen estar separados de los de la aptitud. Aquéllos que obtienen más éxito son los que cuentan con talento además de una motivación alta para el aprendizaje.

3. En determinadas situaciones, la motivación por integrarse es un factor importante que facilita el aprendizaje de la L2, pero en otros casos la motivación va más allá. Gardner y Lambert (1972), encontraron que una motivación por integrarse se relacionó con el éxito en el aprendizaje de la L2 en Canadá, y también los Estados Unidos. En Filipinas la motivación instrumental era más importante.

4. El grado y tipo de motivación están influidos fuertemente por el contexto social donde tiene lugar el aprendizaje.

El efecto de la PERSONALIDAD no está bien definido en las investigaciones disponibles sobre la ASL. Krashen (1981b), opina que una personalidad extrovertida ayuda en la adquisición. También puede ser positiva en el aula ya que se consigue incrementar la práctica. Los resultados prestan un apoyo solamente parcial a esta teoría.

Naiman et al. (1978), no vieron una relación significativa entre la extroversión/introversión y el dominio. Tampoco Swain y Burnaby (1976), la encontraron entre la sociabilidad y locuacidad y el dominio en la inmersión temprana en el francés (adquisición) de alumnos niños de este último idioma como segunda lengua.

Sin embargo, Rossier (1975), encontró que en la fluidez oral sí había una correlación significativa de extroversión/introversión medida con la Personality Inventory de Eysenck.

En un estudio longitudinal sobre la adquisición del inglés llevado a cabo con cinco niños españoles, Fillmore (1979), dice que la habilidad social controla la cantidad de la exposición a la L2. Los niños que encontraron más fácil de interactuar con niños ingleses progresaron con mayor rapidez.

En otro estudio (Strong, 1983), trece niños adquieran inglés a ritmos muy distintos. Después de un año, algunos niños no habían adquirido casi nada, mientras que otros se podían comunicar con facilidad. De los siete estilos/habilidades sociales que había investigado Strong, sólo la locuacidad y el interés (responsiveness) se relacionaron significativamente con las medidas de lenguaje (conocimiento de las estructuras gramaticales, vocabulario de recreo y pronunciación). Strong concluye que no fueron las habilidades sociales las que lograron un mayor aducto (input), sino la habilidad de conseguir un uso más activo del inglés que aquél al que estaban expuestos, lo cual les ayudó a aprender más.

Otro aspecto de la personalidad es la inhibición. Krashen (1981b), sugiere que el comienzo de las "operaciones formales" tiene un efecto profundo en el estado afectivo del sujeto. Se induce egocentrismo, autoconsciencia e inhibición. Para Krashen esto ocurre con mayor frecuencia en los adolescentes, quienes hacen menor uso del aducto (input) que los niños. No resultaron convincentes los argumentos de Krashen, ya que los adolescentes tienen más éxito que los niños y el mismo o igual grado de éxito en la pronunciación.

Guiora (1972), Guiora, Beit-Hallahani, Brannon, Dull y Scovel (1972), vieron en la inhibición un factor negativo. Los

sujetos motivo de su estudio, hicieron mejor una prueba de pronunciación con una dosis pequeña de alcohol. Sin embargo, este experimento tampoco ha convencido debido a que es muy diferente tomar alcohol y estar en el aula.

El método de la investigación en ASL se ha revelado también como importante. Bastantes investigadores han podido constatar que la manera de evaluar la competencia (proficiency) en un idioma se lleva a cabo con métodos de análisis de factores (factor analytic methods). Es aquí donde la aparición de ciertos factores discretos (discrete factors) podría ser una evidencia que demuestre la validez de la distinción de dimensiones específicas.

Según Cummins y Swain (1986), la no aparición de los factores previstos no significa que pueden darse utilizando otros tipos de análisis o con alumnos motivo de experiencias diferentes en el aprendizaje de otros idiomas. Ello se debe a que en un análisis de los factores no se tiene en cuenta qué determina la capacidad (proficiency) del modo en que, por ejemplo, lo hace un análisis de regresión (regression analysis). Esto parece correcto, pues, un análisis de factores es más adecuado para descubrir los elementos de que se compone un test por ejemplo, mientras que un análisis de regresión es más adecuado para prever factores de éxito en la habilidad, por ejemplo.

Cummins y Swain (1986), entienden que los futuros estudios deberían prever y comprobar cuales de los componentes de la competencia comunicativa se diferenciarán en función de los grupos particulares de alumnos de idiomas en contextos de

adquisición específicos:

Hay que generar hipótesis específicas de interacción entre los diferentes componentes de dominio (proficiency) y, por ejemplo, la gramática, el discurso, y la sociolingüística en los dos modos: contextos reducidos y contextos fijos (embedded). También para alumnos con diferentes estados de desarrollo, por ejemplo adultos, adolescentes y niños, y de diferentes culturas y lenguas; la lengua L1 de China comparada con la L1 de Portugal. Y dentro de ellos los que están expuestos a la L2 en el entorno y a una enseñanza formal en la escuela. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta la posibilidad de que se pueden observar diferentes relaciones en las etapas tempranas de adquisición que en las posteriores. (1986, p.213)

Los últimos estudios en el campo de la ASL tratan del uso de estrategias. Heilenmann y MacDonald (1993), encontraron que éstas dependen del idioma en que tenga lugar el procesamiento de la comprensión. Los sujetos con los que trabajaron eran alumnos universitarios con el francés como L2 que fueron comparados con nativos franceses e ingleses. Las conclusiones parecen lógicas teniendo en cuenta que la morfología en inglés no reviste tanta importancia como en el idioma francés.

Resultados semejantes se obtuvieron trabajando con estrategias en el ámbito de la lectura. Así Davis y Bistodeau (1993), concluyeron que entre nativos ingleses, leer en inglés y posteriormente en francés con diferencias en la manera de leer en cada idioma, con franceses leyendo en francés e inglés, sin que apareciera ninguna diferencia, son resultado de las diferentes prácticas culturales y literarias en las escuelas de Francia y USA.

Como luego se verá en el apartado del aprendizaje de la L2, Johnstone (1994, p. 152), dice que "necesitan ayuda para adoptar las estrategias claves con que lograr sus propios estilos de aprendizaje" (de la L2 en el aula).

En concreto Gass (1993), propone que la INVESTIGACIÓN en la ASL influye recíprocamente en muchos otros campos, no solamente el de la lingüística, tales como la psicología, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, la teoría educativa y otros campos auxiliares de la pedagogía.

Schachter (1993), expresa el deseo de que la ASL siga teniendo repercusión en el aula. Roberts (1993), informa sobre dos estudios que contemplan las ventajas de la investigación en el aula dirigida por los propios profesores, los "teacher-researchers".

En este punto sería conveniente repasar los diversos temas que se han venido desarrollando en este apartado sobre la adquisición de la SL y que posiblemente pueden estar conectados con nuestro estudio:

1. La influencia de la edad y sus efectos en la rapidez o grado de éxito parece ser muy importante. Este estudio no va a contrastar diferentes edades; pero contemplará la diferencia en meses y sus posibles efectos. Si el tiempo de exposición es más dilatado, se acercará la L2 más a la L1 de un nativo. Puede ser un factor a tener en cuenta, sobre todo se piensa en la corta duración de nuestro experimento.

2. Tampoco se va a estudiar el estilo cognitivo, ya que éste es en sí mismo, todo un campo. Sin embargo, a la hora de dar las clases se tendrá en cuenta emplear las mismas estrategias del estudio que se consideren necesarias, y ello se hará en ambos grupos con el objeto de evitar diferencias en esta variable.

3. La motivación, aunque muy difícil de medir, es trascendental. Así que, en un intento de establecerla, se han incorporado preguntas en los cuestionarios de nuestra investigación.

4. La personalidad es un factor sustancial en la adquisición de la L2, sobre todo una personalidad extrovertida (así piensa Krashen, 1981b, aunque no todos los investigadores están de acuerdo con él). En nuestra investigación, habrá que controlar en relación con la influencia de la personalidad, sobre todo el rasgo de la extroversión. También, Krashen, en el mismo trabajo, destaca el rasgo de la inhibición en la personalidad.

5. Otro elemento a tener en cuenta es el tipo de análisis. Hemos visto, por ejemplo, que en la medida de la habilidad para un idioma es mejor un análisis de regresión que uno de factores. Sin embargo, cuando se trate de decidir qué tipo de análisis conviene emplear, hay que mirar cada caso por separado y muy detenidamente.

6. Finalmente, aspectos a subrayar para el control de las variables secundarias en este experimento son: el estado socioeconómico de los niños; la valoración y el prestigio que la comunidad, los niños en este caso (ya que se trata de un estudio llevado a cabo en el aula), conceden a las L1 y L2; y tener en cuenta que no se ha comprobado que la exposición a un segundo idioma sea más importante que las habilidades cognitivo-académicas en la L1.

I.4. Factores en el Aprendizaje de la Segunda Lengua

Este capítulo trata diversos factores, algunos mantienen cierta similitud con los del epígrafe I.3., pero dentro de otro ámbito (el aula), como los de la edad, estilos cognitivos o el nivel socio-económico.

I.4.1. La edad.

El ritmo de avance en el aprendizaje y el nivel de dominio de la L2 parecen estar muy influenciados por la EDAD. Existe evidencia que permiten pensar que los adultos aprenden más rápido cuando el tiempo de exposición es igual que en niños. Snow y Hoefnagal-Höhle (1978), demostraron que son los adolescentes quienes aprenden aún más rápido.

También los mismos autores encontraron que la edad era un factor a tener en cuenta sólo en la morfología y la sintaxis. Tan sólo había diferencias muy pequeñas, en tests de pronunciación. De modo sorprendente, la creencia de que los niños son superiores en la pronunciación no se comprobó.

Ellis (1990), hace el siguiente resumen de la cuestión:

1. La edad del inicio del aprendizaje no afecta a la dirección estructural (route) de la L2. Algunas diferencias no son resultado de la edad.

2. La edad de inicio sí afecta al ritmo y la velocidad de aprendizaje (es de suponer que Ellis se refiera aquí tanto al aprendizaje como a la adquisición). Los adolescentes obtienen

mayor éxito en la gramática y el vocabulario, frente a los adultos y niños. En cambio no existen diferencias apreciables en la pronunciación.

3. El tiempo de exposición y la edad son factores que inciden en el grado de éxito que se llegue a alcanzar. El primero afecta a la fluidez comunicativa (fluency) en tanto que el segundo lo hace sobre la precisión (accuracy), fundamentalmente la pronunciación. Algunos niños consiguen una mejor pronunciación debido a que están más tiempo expuestos al idioma; cuando el tiempo es el mismo, los adultos avanzan más rápidamente.

I.4.2. Factores cognitivos y el factor de la inteligencia

La INTELIGENCIA es el término empleado en el teórico factor general o factor "g". Aquí subyace la habilidad en muchos campos académicos. Como enfatiza McDonough (1981, p.126), ello se refiere a la "capacidad más que a los contenidos de la mente", es decir, a la habilidad de aprender más que al conocimiento.

¿En qué medida influye el factor "g" en el aprendizaje del idioma? Para Oller y Perkins (1978), no hay diferencia entre el factor "g" de la inteligencia y el del dominio en el lenguaje, aunque no incluye aquí la lengua materna o L1. Todos los niños tienen éxito a la hora de aprender la L1 exceptuando a aquellos que presentan algún tipo de deficiencia mental. La

distinción que hace Cummins (1979), entre dos clases de habilidad en el lenguaje, explica muchos de los logros alcanzados en los estudios que han investigado los efectos de la inteligencia.

Cummins distingue entre:

1. El CALP, la habilidad cognitiva/académica en un lenguaje relacionado con el factor "g" de Oller y Perkins.

2. Las habilidades básicas interpersonales de comunicación (BICS). Éstas son necesarias para la fluidez oral e incluyen aspectos socio-lingüísticos de competencia. Son básicas en el sentido de su desarrollo, de forma natural.

Genesee (1976), encontró una fuerte relación entre la inteligencia y el desarrollo de habilidades académicas en la L2 en la lectura, gramática y vocabulario en francés, pero no había relación con la habilidad oral de los nativos.

Ekstrand (1977), solamente obtuvo correlaciones bajas entre la inteligencia y los tests de comprensión auditiva del dominio, pero éstas fueron mucho más altas en la lectura, los dictados y la escritura libre.

Chastain (1969), halló correlaciones significativas entre la inteligencia cuando se había enseñado a los alumnos con un método de códigos cognitivos que enfatizaban habilidades deductivas de razonamiento, y bajas al utilizar un método audio-lingual.

En conclusión, la inteligencia puede influir en el aprendizaje de ciertas habilidades asociadas a la segunda

lengua, por ejemplo las que aparecen involucradas en el estudio formal de la L2, pero menos en la producción verbal de fluidez. Puede ser más importante para el aprendizaje de la segunda lengua en el aula, particularmente con métodos formales de estudio pero menos en entornos naturalísticos donde el conocimiento de la L2 se desarrolla mediante la comunicación. Además, se limita al ritmo de avance y al éxito de la L2 pero no hay evidencia de que influya sobre la ruta de adquisición del discurso no planeado/espontáneo.

Ellis (1990), pide el desarrollo de nuevas medidas de aptitud, porque tanto el Modern Language Aptitude Test como el Modern Language Aptitude Battery miden habilidades que pertenecen más al dominio académico que al comunicativo. Es decir, miden algo parecido al dominio cognitivo/académico de Cummins, o el factor "g". Y todavía hay un problema de definición: ¿es la inteligencia distinta de la aptitud o son ambos aspectos de la misma facultad general del lenguaje?

Según algunos autores, la inteligencia influye en la velocidad y el grado de comprensión de la instrucción de la segunda lengua (Gardner y MacIntyre, 1992). La inteligencia y el aprendizaje de idiomas probablemente tienen antecedentes biológicos y experienciales. Es posible, también, que la inteligencia tenga conexión con el uso de una estrategia de aprendizaje específica. Próximas investigaciones deberán estudiar la relación entre inteligencia, la aptitud para aprender idiomas y las estrategias para aprender idiomas.

La investigación sobre la relación entre la inteligencia y el aprendizaje de un segundo idioma o extranjero parece haber

dejado de ser tema de interés en los últimos años. Últimamente, ha habido unos cuantos estudios sobre la aptitud, pero esto también está en declive. Una razón podría encontrarse en los años 60 y 70 cuando existió una fuerte ligazón entre los modelos de aptitud desarrollados entonces, y las teorías lingüísticas (structuralist), aprendizaje (behaviourist) y la enseñanza de idiomas (audio-lingual). El interés por la aptitud ha decaído al tiempo que se han ido desafiando estas teorías.

Sin embargo, la APTITUD parece ser trascendental, ya que un alumno con capacidad natural en los idiomas será hábil para transferir nuevo material a éstos. Las estrategias de estudio son importantes porque facilitan el aprendizaje de un lenguaje. Es de esperar que las estrategias se desarrollen a partir de las experiencias anteriores y que tengan una base de motivación.

Las investigaciones demuestran el hecho de que a largo plazo la aptitud parece ser un buen factor de predicción (predicate) del éxito en una segunda lengua. Wesche (1981), clasificó alumnos en tres grupos según pruebas de aptitud y entrevistas. El primer grupo tenía grandes habilidades para la analítica, el segundo memoria importante, y el tercero habilidades iguales (no destacaba en ninguna habilidad en especial). Se enseñó a los grupos con métodos apropiados a su habilidad, y de ello resultó un mejor aprendizaje de idioma.

Para Skehan (1986), la aptitud tiene sus raíces en la competencia del primer idioma. Los alumnos que se desarrollan más rápidamente en su primer idioma, tienen un vocabulario superior de niño, provienen de hogares con un nivel más alto

de educación y obtienen niveles más altos en pruebas de aptitud.

Según Wiley (1985), la investigación muestra que estudiar un segundo idioma en la escuela elemental quizá afecte de modo positivo al rendimiento académico general, y al progreso lingüístico y promueva una producción superior en los estudios lingüísticos del instituto, aumente la madurez mental y mejore otras habilidades cognitivas.

Dentro del campo de ESTILOS COGNITIVOS, Bialystock y Frölich (1977), descubrieron que la in/dependencia del campo tenía poco efecto en la lectura en los cursos 9º y 10º de francés en escuelas de Canadá.

La "dependencia de campo" es un estilo de aprendizaje donde un alumno tiende a ver la tarea en su entidad, una tarea que contiene muchos ítemes. Este alumno tiene dificultad en estudiar un ítem en concreto, cuando se halla en otro "campo". La "independencia de campo" es cuando un alumno es capaz de identificar y enfocar en ítemes en concreto y no se distrae por otros ítemes del contexto.

Naiman et al. (1978), comprobó que el estilo cognitivo de algunos alumnos del curso 12º influyó en pruebas de imitación y de comprensión auditiva. Los alumnos "independientes de campo", obtenían resultados más altos. Pero comprobó que los cursos 8º y 10º no mostraban influencia del estilo cognitivo.

Una posible explicación es que el estilo cognitivo esté relacionado con la edad. Hansen y Stansfield (1981), concluyeron que el estilo cognitivo tiene un papel poco destacado en el desarrollo de la competencia en el idioma

extranjero.

Algunas investigaciones en este campo adolecen de un mismo problema: todavía no hay una concepción teórica o una base empírica sólida con la que discernir cuales son los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje del segundo idioma y que permitan determinar si nuestras interpretaciones de aptitud son adecuados.

I.4.3. Nivel socioeconómico.

Burstall, Jamieson, Cohen y Hargreaves (1974), encontraron una correlación alta entre el éxito alcanzado en el aprendizaje de francés y el nivel SOCIO-ECONÓMICO de los alumnos. Parece ser que el hogar influye en la motivación y los niños cuyos padres ejercen profesiones de más estatus reciben más apoyo de éstos en sus experiencias de aprendizaje que aquellos cuyos padres desempeñan profesiones de menos estatus.

I.4.4. Factores afectivos y de la personalidad.

Los factores AFECTIVOS Y DE PERSONALIDAD han recibido mucha menos atención que las habilidades cognitivas. Gardner pone énfasis en la motivación instrumental o la de integración. Los resultados de Burstall et al. (1974), y Gardner y Lambert (1972), son semejantes en algunos aspectos. Ambos reconocen que existe una relación positiva entre los resultados medidos del aprendizaje y la actitud para con la comunidad de ese idioma.

Burstall et al. (1974), sin embargo, encontraron difícil

distinguir entre motivación instrumental y la de integración. Esta autora llegó a la conclusión de que un aprendizaje temprano positivo era importante también, ya que no solamente promueve el aprendizaje posterior sino además otras actitudes positivas.

La MOTIVACIÓN juega un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua. Aquélla y las actitudes están relacionadas con el éxito en el idioma, tasas de vocabulario, la persistencia/empeño en el estudio del lenguaje y el comportamiento en el aula.

Las relaciones son complejas, pero tomadas como una unidad sugieren que la variable operativa es la motivación. Sin embargo, ésta es complicada: los deseos de alcanzar una meta, el esfuerzo y el reforzamiento asociados con el aprendizaje.

Laine (1977), trabajó con unos estudiantes finlandeses de inglés y encontró que los índices de auto-confianza y motivación se podrían asociar con el éxito logrado en este idioma. Kraemer (1990), investigó el papel de la actitud y la motivación en el aprendizaje de la L2, árabe o francés, por estudiantes israelo-judíos. La motivación funcionaba como un mediador central para prever el éxito en la L2, mientras que la integración no contribuyó significativamente a la motivación en este contexto. Este estudio demuestra la importancia de considerar los factores que contribuyen a la motivación para aprender otro idioma cuando los contextos socio-culturales son distintos.

Aunque en un contexto militar (Lett y O'Mara, 1990), la actitud y la motivación se relacionan con el dominio en la

comprensión auditiva, la lectura y prácticas habladas en el aprendizaje de idiomas

Otra variable influida por las actitudes y la motivación es el comportamiento en el aula. Glicksman (1976), le dedicó dos estudios. En el primero contrastó a los alumnos con una motivación por integrarse con los menos motivados por hacerlo. Durante unas sesiones en clase pudo ver que los primeros, sobre todo los de sexo masculino, dieron más respuestas correctas y recibieron más reforzamiento positivo (positive reinforcement) del profesor. Resultados parecidos obtuvo en su segundo estudio.

Naiman et al. (1978), obtuvieron datos similares utilizando otras tácticas. Observaron a los alumnos con más o menos nivel, seleccionados por el profesor, y calcularon las correlaciones entre su participación y la puntuación obtenida en una medida de actitud y motivación con 22 conductas de alumno y 17 conductas de profesor. Muchas de las correlaciones no fueron significativas, otras en cambio sí y muy parecidas a las de Glicksman (1976).

Rodger, Bull y Fletcher (1981), compararon a los alumnos identificados por su profesor como muy entusiastas y con un buen nivel de atención con otros que no presentaban tales cualidades. Los primeros tenían actitudes significativamente más favorables para con el aprendizaje de lenguas extranjeras que los últimos.

Sin embargo, la motivación es también dinámica. La antigua definición de instrumental o de integración parece que se ha quedado demasiado estática y limitada.

Donde la L2 funciona como lengua extranjera (cuando no es importante fuera del aula) ayuda más la motivación por integrarse. Donde funciona la L2 como segunda lengua (se usa para comunicarse fuera del aula) una motivación instrumental es más eficaz. Lukmani (1972), comprobó que la motivación instrumental puede ser más efectiva que la de integrarse. Alumnas no occidentales de la L2 (inglés) consiguieron calificaciones más altas en una prueba tipo "cloze", con una motivación instrumental.

Ambos tipos de motivación no se excluyen mutuamente. La ASL raramente implica una sola clase de motivación. Burstall (1975a), encontró que el trabajo del proyecto NFER de francés de enseñanza primaria se asoció con ambos tipos de motivación (aprendizaje) influido por el interés en el francés como asignatura académica y por los franceses y su cultura.

Burstall (1975a), dedujo que el éxito influyó más que otras actitudes tempranas en las actitudes y éxito posteriores. Parece ser que la motivación influida por el proceso de aprendizaje es la más importante.

Madrid et al. (1993), investigaron el papel del profesor como fuente de la motivación en el aula de FL. Sus resultados varían según el entorno educativo. Se describen brevemente, comparados con otros factores: en la educación primaria la figura del profesor no parecía ser muy transcendental para los alumnos, en secundaria (3ª) el profesor sí jugaba un papel clave, también en secundaria (4ª) había una actitud negativa hacia el papel del profesor, y en la Facultad de Traductores e Intérpretes no parecía muy relevante.

Otro factor de importancia, últimamente, es la ANSIEDAD. Su papel no estaba reconocido en investigaciones anteriores, pero un estudio reciente de Horwitz y Young (1991), sobre el aprendizaje de los idiomas, ha demostrado su importancia creciente.

Un experimento de MacIntyre y Gardner (1989), reveló que la ansiedad comunicativa influyó negativamente en el aprendizaje de vocabulario en la segunda lengua así como en la producción verbal. La ansiedad general no estaba asociada con la producción de la segunda lengua.

Algunos estudios han mostrado una correlación negativa entre las notas en clases de idiomas, el aprendizaje y la ansiedad (Gardner, Smythe, Clément y Glicksman, 1976; Horwitz, 1986; Trylong, 1987; Gardner y MacIntyre, en imprenta durante la redacción de este trabajo).

MacIntyre y Gardner (1989), sugieren que la ansiedad se desarrolla mediante experiencias negativas repetidas en el aprendizaje de la L2. Se ve como una respuesta emocional aprendida.

La idea de que la ansiedad en el aprendizaje de un idioma es más alta al principio para ir descendiendo a medida que se incrementa el dominio, ha sido apoyada por la investigación (Gardner, Smythe y Brunet, 1977). Por contra, también se ha sugerido que ciertos niveles de ansiedad podrían ayudar a aprender la L2 (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). Sin embargo, esta hipótesis no ha encontrado suficientes apoyos.

Por otro lado, la AUTOCONFIANZA de un alumno está relacionada con el rendimiento académico y la motivación

(MacIntyre y Gardner, 1991). Clément considera la autoconfianza como una estructura superordinada (superordinate construct) que abarca la falta de ansiedad y auto-evaluaciones positivas de competencia (positive self ratings of proficiency) durante la interacción con miembros de la L2.

Clément, Major, Gardner y Smythe (1977), encontraron que el factor autoconfianza se define por evaluaciones (ratings) positivas del profesor, una evaluación positiva del programa, el uso de la L2 fuera del aula y la falta de ansiedad.

La autoconfianza en un contexto multicultural parece tener componentes de motivación y de ansiedad. Pak, Dion y Dion (1985), estudiaron a inmigrantes chinos aprendiendo inglés en una gran ciudad. Descubrieron que la autoconfianza se asoció con una incorporación en la comunidad inglesa.

El factor de LA PERSONALIDAD ha sido dividido en cuatro elementos por Gardner (1975, p.58):

1. Actitudes específicas del grupo.
2. Características relacionadas con el programa.
3. Índices de la motivación.
4. Actitudes generalizadas.

Otros investigadores han presentado sus propios modelos. Sin embargo, no es tanto la teoría lo que aquí nos concierne, como los resultados e indicaciones de las investigaciones empíricas.

La pregunta que más ha interesado a los investigadores ha sido la del estado afectivo con que empieza el aprendizaje del idioma y su efecto sobre el grado de dominio. La mayoría de los estudios están de acuerdo en que las actitudes positivas hacia

el idioma y su comunidad están relacionadas con niveles más altos de dominio. De igual modo, los alumnos que aprenden satisfactoriamente consiguen actitudes positivas.

Estudios recientes sugieren qué factores de actitud pueden tener una mayor influencia en las primeras etapas del aprendizaje. Sin embargo, la relación entre el aprendizaje de un idioma y las variables fundamentales de personalidad han sido difíciles de establecer.

En general, se piensa que los factores afectivos pueden ser más importantes que los cognitivos. Schumann (1978c), declara que los primeros y los de personalidad proporcionan el "motor" para las habilidades cognitivas. Según este punto de vista, la empatía, la flexibilidad del ego en el lenguaje y la permeabilidad, son factores necesarios y subyacen en la aptitud para el lenguaje y otras habilidades cognitivas.

Naiman et al. (1978), encontraron que el factor de la tolerancia de ambigüedad en determinadas situaciones era bueno para predecir el éxito en los idiomas.

Pero, en general, las investigaciones no demuestran un efecto muy claro de la personalidad sobre el aprendizaje de la L2. Ellis (1990), cree que es así porque la personalidad llega a ser un factor principal solamente en la obtención de la competencia comunicativa. Strong (1983), sugiere que es posible clarificar la situación si se hace una distinción entre las investigaciones sobre "lenguaje natural y comunicativo" y "lenguaje de tarea lingüística". Se ve que factores de personalidad se relacionan constantemente con el primero pero solamente de modo irregular con el segundo.

I.4.5. Entorno de la casa y de la escuela

Aunque en este estudio se querían controlar solamente algunos aspectos de la influencia de la familia en el rendimiento académico (más adelante definido de forma específica mediante dos tipos de preguntas) se han tenido en cuenta investigaciones anteriores. De modo sorprendente, descubrimos que la influencia de la familia no parece haber sido estudiado mucho en el campo del aprendizaje de la L2 o ILE. Se encontraron solamente los trabajos de Burstall (1975a), y Gardner y Smythe (1975), que plantearon una relación positiva entre el apoyo de los padres y el éxito en la L2. Gardner entiende que la influencia que ejercen aquéllos en la competencia tiene lugar a través de la motivación.

Nuestra pretensión de examinar esta variable aplicada al aprendizaje del inglés como lengua extranjera se apoyó mayormente en la documentación aportada por la Psicología. A continuación se comenta algo sobre ella. Sin embargo, no es nuestra intención realizar un análisis extenso de este campo, sino más bien como orientación para los propósitos de esta investigación.

Una búsqueda mediante ERIC usando las únicas palabras claves disponibles: "parent background" y "parent participation" (antecedentes de los padres y participación de los padres) los combinamos con la frase clave de la "segunda lengua/la lengua extranjera" (ambos términos aparecen agrupados por ERIC en un mismo campo). La primera combinación dio un total de ocho artículos. Ninguno resultó útil, ya que siete de

ellos eran distintas traducciones de un mismo artículo. El octavo hablaba de la ayuda con la L2 a padres-inmigrantes.

La segunda combinación aportó once artículos. Tampoco ninguno resultó adecuado. Cuatro de ellos, meramente descriptivos y no empíricos, versaban sobre la influencia de los padres en la educación y los factores sociales y culturales en inglés como segunda lengua. Los demás tampoco resultaron útiles por tratar de: la participación de los padres en la preparación *laboral* para alumnos bilingües; los sentimientos de algunos padres en Canadá; la creencia de los padres en que la televisión ayuda a sus hijos a aprender inglés como L2, etc.

Hay pocos estudios específicos sobre la relación que los padres pueden tener en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera que puedan servir de base a esta investigación. De modo que dirigimos la búsqueda a los campos de la psicología y de la educación.

Se le debe a Coleman et al. (1966), haber llamado la atención sobre el significado que los factores de carácter no escolar pueden tener sobre el nivel de éxito que se llega a alcanzar en la enseñanza.

Desde la publicación de ese informe, es normal dividir las variables que definen el medio familiar del modo en que a continuación se detalla. Aunque no todas se vayan a utilizar en este estudio, es conveniente describirlas para ver cómo durante la investigación en el aula, con las definiciones específicas de nuestros cuestionarios y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, nos veremos obligados reducir su número:

- <<Background>>,
 - Nivel socioeconómico.
 - Formación de los padres.
 - Recursos culturales.
 - Estructura familiar, etc.

- <<Clima>>,
 - Relaciones paternofiliales.
 - Utilización por los miembros de la familia del tiempo durante el cual permanecen en su domicilio.
 - Demandas, expectativas, aspiraciones.
 - Contactos familia/centro docente
 - Hábitos, costumbres, etc.

Christenson (1990), da una breve historia de la investigación. Ésta nos sirve bien aquí, antes de profundizar en el campo:

Se ha reconocido que el rendimiento académico se determina por un rango de variables, que incluyen características de los propios alumnos, el entorno de la enseñanza y factores del hogar y familia y la relación entre estas variables... Desde la mitad de los años sesenta la investigación ha mostrado que el rendimiento de los alumnos en las escuelas se influye de forma potente por los antecedentes en el hogar, tradicionalmente definidos como variables globales de status social (sueldo, educación y profesión de los padres) y características estructurales de la familia (tamaño, orden de nacimiento). Aunque la relación del rendimiento académico con las variables globales del status social y las características de la estructura de la familia es una de las más robustas en el campo de las ciencias sociales (Coleman, 1966), no ha sido muy útil en el desarrollo de programas para la educación (Bensen, 1980), o en estrategias para usar en familia dirigidas a facilitar el desarrollo educacional de sus hijos. (p.505)

Christenson describe la última tendencia en la

investigación: dejar de lado las medidas de inteligencia y nivel socioeconómico en beneficio de un proceso más sutil intra familiar que aportaría resultados más específicos a los niños (Wolf, 1964). Éste último concluye que el 50% de la varianza en las cuotas de inteligencia de los niños se atribuye a variables de proceso familiar (family process variables).

En el campo de los antecedentes de los padres, según Gómez Dacal (1992), algunos de los datos que obtuvieron Olneck y Bills (1980), tratan sólo de los antecedentes del padre. Tienen un efecto significativo, particularmente las variables educación del padre, padres con trabajo de "cuello blanco", padres con titulación superior y número de miembros de la familia, sobre el nivel académico que cada alumno alcanza.

Mandel Morrow (1983), investigó el interés por la lectura que muestran los alumnos en el período preescolar. Lo relacionó con el nivel socioeconómico de los padres y obtuvo datos que mostraron cómo un nivel académico superior de primer (diplomado), segundo (licenciado) o tercer ciclo (doctorado) de la madre y/o el padre daba un mayor porcentaje de niños interesados por la lectura tanto a aquellos cuyos padres tenían un nivel de educación elemental o medio. La diferencia fue significativa en el umbral de probabilidad $p < .05$.

Fotheringham y Creal (1980), realizaron un amplio estudio sobre correlaciones entre los antecedentes familiares y el rendimiento académico en la competencia lectora. Los resultados se ofrecen en el cuadro 8 (reproducido de Gómez Dacal, p.49):

Variables independientes	Estadísticas		
	R	R ²	F
1. Nivel académico del padre	.48	.23	30.68
2. Nivel académico de la madre	.52	.27	5.22
3. Ingresos familiares	.53	.28	< 1.00
4. Profesión del padre	.53	.28	< 1.00

Otra investigación que tiene en cuenta los antecedentes familiares es la de Husén (1967), que ha estudiado las correlaciones de algunos antecedentes con las pruebas de matemáticas. Los datos que se reproducen tienen un mismo origen que los anteriores (p.50, cuadro 10):"

País	Nivel educativo del padre			<<Status>> ocupacional del padre		
	1b	3a	3b	1b	3a	3b
Suecia	.15	-.02	-.02	.17	-.03	-.03
Australia	.07	.02	-	.20	.05	-
Bélgica	.14	.08	-.02	.19	.04	.00
Inglaterra	.25	.09	-.04	.26	.08	.01
Finlandia	.14	-.04	-.10	.07	-.11	-.04
Francia	.18	.02	-	.22	-.01	-
Alemania	.13	-.02	-.06	.15	.01	-.02
Israel	.18	-.12	-	.22	.01	-
Japón	.33	.13	.13	.25	.08	.09
Holanda	.26	.05	-	.23	.05	-
Escocia	.15	.04	.03	.26	.06	.03
EEUU	.30	.32	.31	.29	.24	.26
Todos los países	.16	.07	.04	.22	.11	.13

Notas: a) Los valores en cursiva corresponden a coeficientes de correlación significativos.

b) 1b: Alumnos que siguen el curso que normalmente tiene lugar a la edad de 13 años, 3a: alumnos de último curso de enseñanza secundaria (las matemáticas son una parte fundamental del plan de estudios); 3b: alumnos del curso final de enseñanza secundaria (las matemáticas no tienen un papel esencial en el plan de estudios)."

Desafortunadamente, España no aparece en este último análisis. En Gómez Dacal (1992), los resultados de otros en los

que sí está España, relativos a la intensidad de la asociación entre los antecedentes familiares y el rendimiento académico, llegan a conclusiones no siempre coincidentes.

Jiménez Jiménez, 1988 (según Gómez Dacal, p.52. la referencia no está dada en este libro), trabajó con 5.380 alumnos de 8º curso de EGB. Tomó las calificaciones en lengua y matemáticas (7º curso) y la puntuaciones en pruebas de ortografía, palabras diferentes, vocabulario, cálculo, matemáticas aplicadas. Consiguió, con la clase social, correlaciones bastante bajas y negativas, entre .134. y .313. para el nivel formativo de la madre y/o padre y estadísticas de F significativas en el umbral de probabilidad $p < .0001$. La autora de esta tesis opina que se podrían atribuir los resultados bajos y negativos de la clase social a las calificaciones, si éstas fueran subjetivas y puestas por los profesores, igual que las pruebas utilizadas.

Otra investigación que tuvo lugar en España la llevó a cabo Cano García (1995), con 206 padres de alumnos de 5º y 8º curso de EGB (edad media 11,52 años). Mostró que el rendimiento académico estaba relacionado con el clima intelectual del hogar (5º curso), el tiempo dedicado por los niños en casa a sus tareas escolares (8º curso), y nivel educativo de los padres (ambos cursos). No depende del sexo del sujeto sino del curso. Ciertas variables diferencian entre éxito positivo y negativo; aquellos que consiguen el primero utilizan métodos de estudio (5º), reciben libros de sus padres y comprueban las tareas escolares.

La participación de los padres es compleja de definir.

Algunos autores han utilizado el término "participación de los padres" para referirse a actividades organizadas por la escuela (Cervone y O'Leary, 1982). Otros lo han usado para describir el interés mostrado por los padres en la vida académica y social de los alumnos (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum y Aubey, 1986). Así que la investigación sobre el aprendizaje en el clima del hogar (Marjoribanks, 1979, 1983), también puede ser pertinente al tema de la participación de los padres. Sin embargo, parece que la mayoría de definiciones tienen que ver con:

1. Aspiraciones académicas de los padres y las expectativas con sus hijos (Bloom, 1980).

2. Participación en actividades y programas organizadas por el colegio (Epstein, 1991).

3. Una estructura en el hogar que apoye el aprendizaje (Marjoribanks, 1983).

4. O, la comunicación entre padres e hijos sobre el colegio (Christenson, Rounds y Gorney, 1992; Epstein, 1987 y Walberg, 1986).

No está claro cuál de estas definiciones conviene más al aprendizaje.

Un asunto relacionado es quién cumplimenta los cuestionarios: si los padres o los alumnos. Si las preguntas se han dirigido a éstos se puede hablar de "percepciones de participación".

Keith (1991), concluyó que los efectos de la participación de los padres pueden variar con (a) la edad de los alumnos (b) la definición empleada de la participación de los padres (cf.

Seginer, 1983), y (c) la definición empleada del aprendizaje (Fehrmann, Keith y Reimers, 1987).

El "status" sociofamiliar y su influencia sobre el rendimiento académico, asimismo se ve afectado por variables "mediadoras" (por ejemplo, Laosa, 1982). Entre ellas, las que componen el elemento "clima", tales como la percepción que los hijos tienen del apoyo que los padres les ofrecen en su desarrollo formativo o la interacción padres/hijos.

El modelo propuesto por Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette y Singh (1993), sugiere que los padres se sienten más involucrados en el aprendizaje de sus hijos cuando éstos rinden bien académicamente o cuando proceden de un nivel socioeconómico más alto. Encontraron que los efectos de la participación son más potentes en asignaturas como las matemáticas y ciencias sociales, y más en cada área que en el rendimiento en general.

Los resultados de la investigación de Keith et al. (1993), con niños de octavo grado de una muestra nacional de 21.814 sujetos y sus padres, sugieren que la participación de los padres en la vida académica de sus hijos sí supone una influencia poderosa en el rendimiento académico. Esto es cierto para todas las asignaturas, y en parte es resultado del mayor número de tareas escolares hechas por los niños junto con padres participativos. Un artículo de Shriver, Kramer y Garnett (1993), comenta que la participación de los padres en la educación especial temprana tiene más impacto positivo en el desarrollo de sus hijos, incluido el rendimiento académico (Conrad y Eash, 1983, Herman y Yeh, 1983).

Rio Heller y Fantuzzo (1993), dicen que la ayuda de los padres es un recurso infrautilizado en el aprendizaje de los hijos y nos informan de las últimas investigaciones. En los últimos años ha llegado a estar claro que los colegios deben fomentar más la participación de los padres (Foyle y Bailey, 1986). Las investigaciones indican que éstos juegan un importante papel en el aumento del desarrollo cognitivo y el rendimiento académico de sus hijos (Comer, 1989; Cotton y Savard, 1982; Epstein y Dauber, 1991; Gottfried, 1984; Henderson, 1987; Walberg, 1984).

El estudio de Cano García (1995), confirmó la afirmación de Entwistle (1988), en relación con que los padres de niños en edad escolar orienten a sus hijos en los estudios. En alumnos de 5º de EGB la influencia de esta ayuda en el rendimiento académico es pequeña y a veces negativo, posiblemente porque los padres ayudan a los hijos que más problemas tienen. También encontró que los padres de malos estudiantes de 8º de EGB no preguntan a sus hijos sobre los estudios, ni tampoco los niños consultan con sus padres.

En relación con lo anterior, pero más específico, está la atención que prestan los padres al desarrollo formativo de sus hijos. Ésta es muy diversa: preocupación por la actividad escolar, creación de un lugar de estudio adecuado, la obtención de materiales culturales, utilización conveniente del tiempo de ocio, contactos frecuentes con el centro docente, etc. Dado que nuestro interés se centra en un área más restringida vamos a trabajar solamente con la ocupación y la ayuda de la familia (incluidos los hermanos) en la actividad escolar. En nuestro

estudio, este soporte paterno será el percibido por el alumno, ya que trabajamos dentro del aula, no fuera.

En su estudio de 1984, Marjoribanks, cita el soporte paterno como una de las variables independientes, reflejado en la pregunta concreta "¿Con qué frecuencia ayuda usted en las tareas escolares a su hijo?". La variable dependiente venía dada por las aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos que, aunque diferentes a las de nuestra investigación (rendimiento académico), es interesante.

De este estudio, Marjoribanks saca conclusiones que están relacionadas con las expectativas de los padres/soporte paterno: el incremento en el soporte materno percibido se asocia con una elevación de las puntuaciones en la escala que mide las aspiraciones de los alumnos; si el estatus ocupacional paterno es obrero, en la variable soporte materno percibido existe un punto que, hasta que es alcanzado, no produce asociación alguna entre este soporte y las aspiraciones del alumno; la variable soporte paterno percibido tiene una relación curvilínea con las aspiraciones académicas cuya intensidad varía en función del estatus ocupacional paterno.

También se inspeccionaron algunos otros cuestionarios, pero no resultaron del todo adecuados para nuestro estudio. Uno de CEAPA (1994, pp.171-175), pensado para alumnos de 8º de EGB, 2º y 3º de BUP y FP 2, contiene preguntas sobre el nivel académico de los padres, pero ninguna más que pueda relacionarse con nuestro estudio. Este cuestionario es, además, para alumnos de edades bastante más altas que las de los sujetos de nuestro experimento, que tal vez no sean capaces aún

de contestar a este tipo de pregunta.

Un artículo de Amaya y Corral (1991), trata el tema de los valores académicos y el rendimiento en la escuela. Sin embargo, aunque han incluido un apartado sobre su cuestionario, éste solamente describe el contenido, no da las preguntas en sí, tampoco en el apéndice aportan copia del cuestionario. En la planificación de enseñanza-aprendizaje:

Habrán de ser tenidos en cuenta no sólo factores de tipo docente (metodos, planteamientos didácticos, recursos pedagógicos, formas de organización, etc.)... sino también otras variables (tal como las de índole sociofamiliar y los rasgos que caracterizan al alumno) que, sin ser estrictamente escolares, determinen con gran fuerza la efectividad del aprendizaje... para construir una personalidad plena de posibilidades. (Introducción de Gonzalo Gómez Dacal, 1992, p.9)

1.5. El Aprendizaje de la Lengua Extranjera

El hecho de haber encontrado pocos trabajos que lo abordan de modo específico, induce a pensar que hasta hace dos o tres años, no se empieza a afrontar el tema con una distinción clara entre el aprendizaje de la segunda lengua y el de la lengua extranjera.

En efecto, Johnstone (1994), en su inspección anual de la investigación dentro del campo de la enseñanza de idiomas, menciona de manera especial en la introducción que va a indicar de forma particular, dónde se trata de investigación sobre la lengua extranjera. Hasta ese momento, las escasas investigaciones llevadas a cabo en este último ámbito, se encontraban casi escondidas en la literatura que tocaba el anterior.

Estos estudios son diversos, no obstante serán objeto de comentario. El primero, atañe a los programas nacionales experimentales en Escocia con niños de primaria; un estudio muy pertinente para este trabajo. Low, Duffield, Brown y Johnstone (1993), han comparado el éxito de alumnos que habían estudiado una lengua extranjera durante un año de primaria y que ya estaban en su primer curso de secundaria (P), con dos grupos de alumnos que habían empezado la lengua extranjera en secundaria (NP), y tenían un año o dos de aprendizaje.

Se cotejaron con relación a procesos del aula apoyado en un instrumento sistemático de observación, así como en el rendimiento del lenguaje basado en unas entrevistas realizadas por parejas especialmente diseñadas para este fin. Un

investigador entrevistó a los alumnos durante 20 minutos.

Los resultados mostraron que los alumnos P estaban más avanzados que los NP en pronunciación, entonación, rango de vocabulario, longitud de la declaración verbal y voluntad de iniciar y usar estrategias de comunicación cuando surgieron problemas. Conviene recordar resultados semejantes a esta edad en el campo de la adquisición de la L2 relacionados con la pronunciación, pero en el aprendizaje de la L2 no se obtuvieron diferencias de pronunciación importantes.

El equipo de investigación, actualmente, está tratando de dilucidar la manera en que se desarrolla el lenguaje de los alumnos P desde primaria a secundaria, y si las ventajas tempranas se mantienen.

Otro estudio tiene lugar en Croacia (Vilke y Vrouhac, 1993). Se ha inspeccionado la introducción de la lengua extranjera, francés, alemán o inglés, a partir de los 6 años o italiano a partir de los ocho. Bartolovic (1993), no encontró que esa edad temprana tuviera ningún efecto, positivo o negativo, en el aprendizaje de otras asignaturas. Digunovic (1993), analizó la motivación y descubrió que a los siete años los sujetos no hicieron conexión entre la lengua extranjera, los nativos, ni su cultura, pero pensaban que era una buena idea aprender la lengua extranjera y estaban muy orgullosos de su éxito. Sin embargo, algunos alumnos no apoyaron actividades de tipo juego.

Kovackevic (1993), analizó entrevistas semiestructuradas de 10-15 minutos realizadas a niños de entre 7 y 8 años. En general, la comprensión de la lengua extranjera era mayor que

la producción pero se encontró un buen nivel de pronunciación y entonación. La mayoría de los niños comprendieron el sentido de los diferentes pronombres, pero había una cierta tendencia a utilizar el pronombre "I" en lugar de "She" o "He".

Ocurre al contrario que en la L1 donde un niño comienza a hablar de sí mismo en tercera persona, pero puede que tenga que ver con su desarrollo actual de 7 u 8 años. Sin embargo, su grado de comprensión más alto que la producción es semejante a la L1.

En el mismo estudio había tendencia a la respuestas cortas, el enfoque principal era los nombres propios (de nuevo, como en la L1). Existían evidencias de autocorrección, lo que sugiere que los niños se habían dado cuenta de que la lengua nueva tenía sus propias reglas. No obstante, sería interesante conocer la metodología de enseñanza que se utilizó con éstos. No parece que Kovackevic empleara una metodología tradicional/formal, sino más bien alguna cuyo desarrollo fuera semejante al modo en que los niños adquieren la L1 (lengua materna), ello explicaría sus resultados.

En el campo de la gramática receptiva dentro de ILE, Fotos (1993), intentó averiguar cuál de tres tipos de tratamiento/enseñanza facilita a los alumnos universitarios japoneses darse cuenta de las estructuras gramaticales de meta en el input (aducto) comunicativo.

Éstos eran: (GT) ofrecer una tarea gramatical que llame la atención sobre las características de la gramática (GL) una clase de gramática o (CT) una tarea comunicativa.

Cuando las estructuras gramaticales de meta eran la



4.5

5.0

5.6

6.3

7.1

8.0

9.0

10

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

50

56

63

71

80

90

100

11.2

12.5

14

16

18

20

22.5

25

28

32

36

40

45

la producción pero se encontró un buen nivel de pronunciación y entonación. La mayoría de los niños comprendieron el sentido de los diferentes pronombres, pero había una cierta tendencia a utilizar el pronombre "I" en lugar de "She" o "He".

Ocurre al contrario que en la L1 donde un niño comienza a hablar de sí mismo en tercera persona, pero puede que tenga que ver con su desarrollo actual de 7 u 8 años. Sin embargo, su grado de comprensión más alto que la producción es semejante a la L1.

En el mismo estudio había tendencia a la respuestas cortas, el enfoque principal era los nombres propios (de nuevo, como en la L1). Existían evidencias de autocorrección, lo que sugiere que los niños se habían dado cuenta de que la lengua nueva tenía sus propias reglas. No obstante, sería interesante conocer la metodología de enseñanza que se utilizó con éstos. No parece que Kovackevic empleara una metodología tradicional/formal, sino más bien alguna cuyo desarrollo fuera semejante al modo en que los niños adquieren la L1 (lengua materna), ello explicaría sus resultados.

En el campo de la gramática receptiva dentro de ILE, Fotos (1993), intentó averiguar cuál de tres tipos de tratamiento/enseñanza facilita a los alumnos universitarios japoneses darse cuenta de las estructuras gramaticales de meta en el input (aducto) comunicativo.

Éstos eran: (GT) ofrecer una tarea gramatical que llame la atención sobre las características de la gramática (GL) una clase de gramática o (CT) una tarea comunicativa.

Cuando las estructuras gramaticales de meta eran la

colocación de adverbios y el uso de los "relative clauses" los grupos GT y GL mostraron un incremento en los resultados desde el pretest al postest. En la correcta utilización de objetos indirectos el grupo GL avanzó más que GT, y ambos más que el grupo CT.

Fotos concluye que esto demuestra la eficacia de las actividades para aumentar la sensibilidad a la gramática. El próximo paso será la relación de esto con la producción de la gramática.

Green y Hecht (1993), estudiaron la auto-corrección como estrategia cognitiva con alumnos alemanes estudiantes de inglés como lengua extranjera. Encontraron que éstos podrían mejorar su producción de LE con la ayuda de su conocimiento explícito o no de ésta. Así que algunas de las teorías de Krashen no se llegaron a confirmar, pero esta investigación subraya la importancia de la estrategia de auto-corrección como parte de la educación para el aprendizaje autónomo y no una dependencia del profesor.

Sobre la auto-corrección en el aula Makino (1993), encontró que las indicaciones del profesor (teacher cues) influyeron en el alcance/punto en que alumnos japoneses podrían corregir sus propios errores escritos. Se daban tres tipos de indicaciones: devolver los trabajos sin indicación alguna, marcando con una X cualquier frase gramaticalmente incorrecta o subrayar el error gramatical. En todos los casos los alumnos tenían que corregir sus errores. La última de estas indicaciones obtenía siempre un mayor éxito.

Un estudio de Alcon (1993), intentó describir el efecto

que preguntas cognitivas altas (high cognitive questioning/HCQ) tenían en los debates en las aulas NNS de lengua extranjera. En este caso, los alumnos eran españoles y se encontraron en el último curso de inglés de secundaria. Los resultados demostraron que en el grupo que tenía incorporadas en el curso las preguntas por el profesor, eran capaces de preguntar de la misma manera y su producción escrita era superior al grupo de control sin preguntas.

Alcon concluye que la preparación en HCQ promueve el tipo de interacción verbal que facilita la comprensión y la producción escrita de la LE.

Ellis y Beaton (1993), trabajaron con 47 alumnos ingleses, estudiantes de alemán, bajo tres condiciones: la repetición, el uso de palabras claves ("key words", basado en imaginar escenas que hacen enlace entre el sonido alemán e inglés de la palabra) y el uso de estrategias propias en un intento por aprender las palabras alemanas.

En el caso de la traducción de palabras nativas a extranjeras, encontraron que el aprendizaje de éstas era más fácil si las características fonológicas y ortográficas eran parecidas. Cuando eso era cierto, la técnica de las palabras claves resultó menos eficaz que la repetición. Había una relación significativa entre la facilidad de pronunciación y su aprendizaje. En el caso de palabras extranjeras a nativas, la porción del discurso y la facilidad de imagen eran decisivas para su aprendizaje. Esto sugiere una influencia importante del sentido.

Nyikos y Oxford (1993), investigaron diferentes clases de

estrategias en el ALE sobre 1.200 alumnos universitarios. Según un análisis de factores había cinco de éstas: de procesamiento formal de las reglas, independientes de recurso, académicas de estudio y de obtención del aducto de conversación (conversational input elicitation strategies). Emplearon la primera y la tercera para conseguir buenas notas, pero mucho menos las que fomentaron el desarrollo de la comunicación auténtica. La segunda casi encontró eco. Concluyeron pues, que "gratificaciones" y "creencias" (rewards and beliefs) son variables importantes en el aula y hay que enseñar de forma específica el uso apropiado de estrategias para que sea efectivo el proceso de aprendizaje del LE.

Nation y McLaughlin (1986), realizaron investigaciones sobre la importancia que la experiencia tiene en el aprendizaje. Estudiaron tres grupos de alumnos: monolingüe, bilingüe y multilingüe con el objeto de obtener información sobre alumnos expertos e inexpertos. El estímulo se basaba en un idioma artificial variable a tenor de la presentación (a) implícita o explícita, (b) estructurada o aleatoria. Todos los alumnos aprendieron mejor con la presentación estructurada, lo que también demostró la ausencia de efectos para las IDs (diferencias individuales). Encontraron un fuerte grado de interacción con la condición del aprendizaje "im/explicito". Los más expertos hicieron ambas tareas igualmente bien, tanto con enseñanza "implícita" como "explícita", mientras que los inexpertos sólo lo lograron con la "explícita". Revisando este estudio McLaughlin (1990), sugiere que los expertos pueden haber desarrollado una flexibilidad para re-estructurar sus

reglas internas del aducto lingüístico.

A modo de conclusion, Hamer y Blanc (1989), avisan de que:

Un enfoque pedagógico no se puede reducir a un único método, antes al contrario, debería combinar un número más amplio de técnicas, cada una correspondiendo a los aspectos específicos del proceso de aprendizaje. (p.243)

Montgomery y Eisenstein (1985), da su punto de vista particular:

De interés especial es el concepto de adaptar la enseñanza de la segunda lengua para hacerla paralela al estilo tradicional de la enseñanza de la música. Mientras la metodología etnopedagógica que resulta no es apropiada para alumnos de otra cultura, el proceso de adaptación de la enseñanza para que encaje con la manera en que los alumnos ya han aprendido a aprender debería ser de aplicación más amplia. (p.332)

Spolsky (1988), en una reseña sobre Gardner y de Ellis, hace un buen resumen de ambos autores y el estado de la investigación actual:

Ellis trabaja en el campo de la ASL con su emulación de la teoría contemporánea del ámbito de la lingüística que concierne a la gramática. El énfasis ha caído en lo que es universal (las características universales),

... entonces Ellis encuentra con regularidad que la influencia de factores individuales o de instrucción no son probados. Gardner, sin embargo, trabajó con un modelo sociopsicológico que enfatizaba la variación (individual no universal) y el uso de una gama amplia de medidas produce un rango de resultados suficiente para manifestar el efecto de la variación en los factores que ha estudiado.

... vemos la consecuencia de las condiciones cambiadas en el aprendizaje por Gardner, pero el estudio de los microprocesos de la sintáctica no nos ha llevado muy lejos, excepto por apreciar su complejidad y el hecho de que es posible controlarlo tanto de forma externa como interna

... la necesidad de una teoría... y finalmente seguimos necesitando eruditos con una experiencia amplia en la docencia para mostrar cómo el conocimiento creciente de la enseñanza de la segunda lengua debería "informar" (Strevens) la enseñanza del lenguaje. (pp.109-110)

Permite ver que el campo sociopsicológico y las

diferencias individuales han llegado más lejos que el de las diferencias individuales en la gramática (y tal vez el rendimiento académico). Investigadores como Krashen con su *Power of Reading* (1993), están trabajando en una teoría que enlace el "nivel micro del aprendizaje", de la gramática y otros aspectos de la competencia comunicativa con el "nivel macro" de los aspectos varios del dominio del lenguaje. Spolsky (1988), también pide una teoría que demuestre de qué modo las situaciones sociales llegan a actitudes individuales.

Los últimos estudios sobre el aprendizaje de la segunda lengua tienen en común los hallazgos con la gramática. Las tareas en el aula asisten mejor a un tipo de alumno que a otro, por ejemplo, los que están orientados más por las estructuras gramaticales que por las funciones/comunicación (Nobuyoshi y Ellis, 1993 en un estudio sobre la precisión en la producción verbal). Van Patten y Cadierno (1993), concluyeron que la enseñanza es más útil cuando se dirige a cómo procesan el input (aducto), que a cómo lo practican.

Últimamente, se ha planteado también la enseñanza de diversas asignaturas a través de la LE. Kästner (1993), indicó que esta posibilidad depende directamente de las características de cada asignatura. Aquellas en las que la LE ha demostrado mayores posibilidades de éxito son: Geografía, Política, Historia y Biología.

Este tema resulta muy atractivo desde la perspectiva del presente estudio y sería deseable realizar un mayor control de todas las variables que hemos visto, algo a todas luces imposible teniendo en cuenta la idiosincrasia inherente en un

trabajo como el que nos ocupa y sus limitaciones de tiempo y espacio. De todos modos, intentaremos reseñar aquello que consideremos más destacable o digno de mención, dado el carácter innovador de la teoría de Kästner.

I.6. Métodos y Enfoques de Enseñanza de la Lengua

Extranjera: El lugar de la Reacción Física Total "Total Physical Response" (TPR), de James Asher.

I.6.1. Métodos y enfoques principales

Para poder apreciar el lugar que ocupa la TPR en la historia de la didáctica y la relación que tiene nuestro estudio con ella, es necesario describir los desarrollos principales de la enseñanza del inglés en los últimos años. Antes de definir éstos debemos dirigir la atención a una cierta amplitud de miras ante la situación. Podemos apreciar las metodologías predominantes durante varias décadas, además de los llamados "nuevos métodos" de los años 70 y 80, entre los que encontramos la TPR.

Un buen análisis de todo lo anterior se encuentra en Breen (1987). Él interpreta estos desarrollos como "contemporary paradigms" (paradigmas contemporáneos) de la planificación de programas en la enseñanza. Destaca cuatro como esenciales: (a) programa formal/the formal syllabus; (b) programa "funcional"/functional syllabus; (c) programa basado en tareas/task based syllabus; y, (d) programa de procesos/process syllabus.

El PROGRAMA "FORMAL" fue el paradigma dominante en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Según Breen, Fries (1947), y Lado (1964), son los mejores representantes de esta creencia en lo científico y metódico.

A este programa o paradigma también se le llama de

"gramática" o "estructuras". Tiene sus raíces en los análisis e interpretaciones de los lenguajes clásicos. Dependió durante muchos años de las descripciones de lingüistas académicos. Enfoca en la base de las reglas, el carácter sistemático de los idiomas y el conocimiento que tiene el aprendiz de este código. Éste trabajaba para aprender cómo ser correcto o preciso en su producción del nuevo lenguaje.

Este programa formal anticipa que el alumno *acumulará de forma gradual* las diversas partes del nuevo sistema después de haber aprendido la gramática y el vocabulario básico. Va añadiendo y refinando éstos hasta que se pueden emplear de forma unificada. En las aulas esto derivó en ejercicios de traducción y gramática.

Este programa va de lo simple hasta lo complejo (o lo que los lingüistas han clasificado así). Uno de los fundamentos de este tipo de programa es que con un conocimiento elemental de las reglas el aprendiz puede generar bastante lenguaje. Pero, además, requiere que el alumno tenga conocimientos metalingüísticos, que pueda hablar sobre los sistemas de lenguaje y tenga capacidad para agrupar en categorías sus experiencias del aprendizaje de un idioma.

El segundo programa es el "FUNCIONAL", del que ya se ha hecho una breve descripción (en el capítulo I.1. Consideraciones Terminológicas) y ahora ampliaremos. El programa reemplazó al anterior en los años 60 de la siguiente forma:

...pero hasta los años 70 no desafiaron de forma más contundente la validez del programa gramatical, desde tres fuentes influyentes: Rivers (1972), Wilkins (1976) y Widdowson (1978).

(Breen, 1987, p.87)

El programa "funcional" es un esquema de conocimientos y capacidades lingüísticas basado en un punto de vista distinto del *contenido pedagógico* de un idioma. Han influido varias teorías de los años 60 y 70, tales como la sociolingüística y la pragmática. Éstas últimas se conciernen al análisis del lenguaje en uso y las relaciones entre el sistema de lenguaje y grupos o situaciones sociales:

Hymes (1971a, 1972), propuso que nuestro conocimiento del lenguaje también incluía cómo utilizarlo de manera apropiada para conseguir fines específicos y participar en situaciones cotidianas. Hymes ofreció el concepto, que ya es influyente, de *competencia comunicativa*, el cual incluye ambos conocimientos de las reglas más las convenciones y usos de esas reglas dentro de grupos sociales y culturales.
(Breen, 1987, p.88)

Este programa no selecciona ni fragmenta en subdivisiones el lenguaje a base de reglas o sistemas gramaticales. Sus categorías dependen únicamente de los *propósitos principales del uso del idioma*, moviéndose desde las "funciones" generales o comunes hasta las específicas y refinadas. Es de naturaleza cíclica. Por ejemplo, podemos tomar como una función "los saludos". El alumno podrá empezar con un conjunto pequeño de saludos como "Hello", "How do you do", etc., para luego desarrollar una gama más amplia e incluir otros más elaborados y pertinentes a situaciones formales o informales, etc.

Otra preocupación del programa "funcional" es el *sentido*, es decir, la *utilización* desde el principio del lenguaje de una manera personal dirigida a conseguir metas concretas. El lenguaje es para *lograr objetivos*, no sólo es conocimiento en sí. Esta época se caracterizó por una desilusión ante la

aparentemente mecánica metodología asociada con la anterior.

Más o menos, por esta misma época, salieron desde otros puntos y a través de profesores practicantes (en el ámbito más amplio del movimiento comunicativo) un rango de metodologías alternativas como nuestra REACCIÓN FÍSICA TOTAL (Total Physical Response/TPR), y otras como la Silent Way (Método Silencioso), Suggestopedia y Community Language Learning. Éstos no formaron parte del paradigma dominante "funcional" aunque tenían características en común.

Esta exploración activa de innovaciones en la metodología de la enseñanza de idiomas coincidió con las redefiniciones de las materias a enseñar. La TPR se incluye en la explicación de Breen (1987):

Construyendo sobre interpretaciones de tipo "wholistic" de los procesos de aprendizaje... una nueva ola de metodologías alternativas ha captado la curiosidad y entusiasmo de muchos profesores, sobre todo en América del Norte. (p.158)

Según Brown (1987), aunque la TPR se experimentó en los años 60 no fue hasta los 70 cuando se utilizó de forma amplia en los círculos profesionales. Brown destaca la simplicidad de la TPR como su característica más importante y comenta sus antecedentes:

En el siglo pasado, Gouin diseñó su Series Method a base de una serie de acciones simples asociadas con lenguaje que retienen con facilidad los alumnos. Bastante más tarde, los psicólogos desarrollaron la Trace Theory aprendizaje según el cual la memoria puede aumentarse si es estimulada o trazada por asociación con actividades motrices. A lo largo de los años los profesores de idiomas han reconocido intuitivamente el valor de asociar lenguaje y actividad física..., fue ésta la idea a la que Asher sacó partido. (Brown, 1987, p.163)

La TPR combinó otras ideas en sus fundamentos, por ejemplo, los principios de la adquisición del lenguaje en los

niños es importante. Asher se dio cuenta de que los niños escuchan durante mucho tiempo antes de hablar, y esto viene acompañado por reacciones físicas (coger, mover, mirar, etc.).

Asher también dirigió su atención al aprendizaje que tiene lugar en el hemisferio derecho del cerebro. En éste, según él, es donde se procesa la actividad motriz, y ocurre antes de que el lenguaje se procese en el lado izquierdo. Además, quería desarrollar un método que provoca menos estrés que las clases de idiomas convencionales, donde los alumnos se sienten más indefensos.

La TPR emplea mucho escuchar y actuar a base de imperativos en su mayor parte. Los comandos son una forma fácil de hacer que el alumno se mueva y resulta sencillo presentar un elemento de humor. Sin embargo, este método tiene sus limitaciones; es muy eficaz con principiantes, pero no en niveles más avanzados donde se necesita emplear lenguaje espontáneo sin haberlo ensayado de antemano. Su teoría del lenguaje es fundamentalmente estructuralista y gramatical a la vez que su sistema está asentado en oraciones; la gramática y el vocabulario son importantes, pero el enfoque se dirige al sentido no a la forma. Su meta es la enseñanza de un adecuado dominio oral tendente a conseguir que los alumnos puedan comunicarse sin inhibiciones en la L2. Sin embargo, no existe un texto de apoyo, por lo que los alumnos tienen en realidad poco control sobre su aprendizaje, dependiendo aquél directamente del profesor.

Bruton (1996), describe la metodología de la TPR como la "que realmente refleja los principios conductistas

(behaviourist) del aprendizaje" (p.79). Posiblemente, esto es debido a los siguientes contenidos comunes. Descripciones breves (a) el alumno produce una respuesta activa y repetida ante un estímulo, (b) los comportamientos están divididos en sus componentes más pequeños (en este caso órdenes), (c) la idea de que el aprendizaje de un idioma toma forma a base de hábitos (en esta instancia por vía de acciones).

Bueno González (1991), ofrece una característica más de la práctica conductista, "la repetición y el reforzamiento de ejemplos correctos mediante 'drilling'" lo cual también es practicable desde la TPR porque toma lugar a la vez que las acciones de forma casi inconsciente.

Habiendo descrito el intervalo que supuso la TPR en la historia, volvamos a la línea central de evolución de las programas de enseñanza de idiomas. El tercer paradigma, dominante aproximadamente en los años 80 y comentado por Breen (1987), se basa en un PROGRAMA DE TAREAS/TASK BASED SYLLABUS.

Se organiza y se presenta en términos de cómo un alumno puede emplear su competencia comunicativa en la realización de una gama de tareas. A esta preocupación por la comunicación se aúna la de cómo se aprende. Se enfoca a partir de la propia experiencia del alumno y su conocimiento y conciencia del proceso de aprendizaje de un idioma. Hay, pues, una distinción entre tareas comunicativas o meta-comunicativas.

Ambos tipos tienen lugar en clase y pueden facilitar el aprendizaje de un aspecto nuevo o descubrir un problema de aprendizaje que se tendrá que resolver posteriormente. Pueden llegar a generar verdadera comunicación entre los alumnos,

sobre temas que les resulten importantes y no otros más artificiales sacados de forma interesada para ilustrar un tema didáctico. Emplean las mismas habilidades que subyacen en la comunicación en sí.

Las tareas comunicativas son de muchos tipos y se ven como "puentes", ya que hacen de enlace entre las competencias para comunicarse que tiene el alumno en su lengua materna y las que hay que desarrollar en el otro idioma. La secuencia de éstas se basa en: la naturaleza de la tarea y las necesidades emergentes del alumno descubiertas durante ella. La secuencia es, entonces, una de diagnosis y otra de remedio. Puede necesitar conocimientos nuevos, pero puede aprovecharse de habilidades conocidas y viceversa. Hasta cierto punto la secuencia del aprendizaje deriva del programa inherente al alumno.

El cuarto programa se apoya en los PROCESOS. Representa cómo se hace algo, no el producto del aprendizaje ni el conocimiento del sistema del lenguaje. El programa de procesos llega aún más lejos que el basado en las tareas, debido a que aporta un enlace entre el contenido y la metodología para que el sistema inherente al alumno se haga más accesible a cada uno. Primordialmente, se tiene en cuenta las decisiones a tomar y los procedimientos de trabajo para facilitar el aprendizaje de un idioma en grupo. Asume un tercer proceso, cómo se hacen las cosas en una determinada situación en el aula y cómo éstas constituyen los medios con que se alcanza el aprendizaje y la comunicación. Esto implica un BANCO DE ACTIVIDADES, las cuales están formadas por tareas.

De modo que en lugar de imponer un programa externo, éste depende de los conocimientos de los alumnos y aquéllos son la verdadera pauta a seguir a la hora de crear el programa.

En lo que se refiere a ESTUDIOS EXPERIMENTALES de algunos de los métodos mencionados de enseñanza, podemos considerar que no abundan, si bien existen algunos dignos de tener en cuenta. Stern (1983), describe la disciplina empírica como "un elemento bienvenido de interrogación en donde tanto la especulación como la opinión habían sido dominantes" (p.491).

Había que comprobar determinados esfuerzos: cuál era mejor, los enfoques gramática-traducción (grammar-translation) o audio-lingual, Scherer-Wertheimer (1964), Smith (1970); la eficacia de los laboratorios de lenguaje (Green 1975; Keating 1963; Smith 1970); programas de inmersión o enseñanza tradicional (ya descritos en otro apartado); peticiones por parte del profesor y los resultados del aprendizaje (Politzer, 1980; Politzer, Ramirez y Lewis, 1981).

Algunos estudios recientes sobre la metodología de la enseñanza han buscado la eficacia de una enseñanza comunicativa. Sin embargo, tampoco han llegado a conclusiones decisivas. Palmer (1979), con alumnos tailandeses, realizó una investigación comparativa entre metodología comunicativa y tradicional basada en la comunicación de iguales (peers) con juegos en inglés. No se encontraron diferencias significativas entre los (dos) grupos. Una de las razones dadas fue que el profesor del grupo comunicativo no habló en inglés, mientras el del otro sí.

Hammond (1988), comparó 52 grupos universitarios de

control aprendiendo por el método gramática-traducción con 8 grupos experimentales por el enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983). En general, los experimentales tuvieron más éxito; aunque sin llegar a ser significativo, esto demuestra que el aula comunicativa no es peor que cualquier otra.

El experimento de Allen, Swain, Harley y Cummins (1990), contrastó las metodologías comunicativa y no comunicativa. Usaron una especie de lista (un "interaction analysis schedule" llamado Communicative Orientation to Language Teaching/COLT), para especificar las estrategias de enseñanza empleadas en ocho clases de francés del curso decimoprimer. Hubo pocas diferencias significativas estadísticamente en la escritura y la gramática entre las clases clasificadas como analíticas o experienciales por la lista COLT. Se había formado una hipótesis según la cual las analíticas tendrían ventaja. Lightbown (1990), lo explica por el hecho de que (a) pocos tipos de clases de lengua extranjera resultan de mucho provecho, (b) el aprendizaje depende del tipo de alumno y (c) todas las metodologías de enseñanza de idiomas ofrecen oportunidades similares para el aprendizaje.

Pero es, precisamente, el CONCEPTO DE MÉTODO el que ha resultado ser el punto débil de estos experimentos empíricos. No se han podido tomar esas nociones como tales. Se hace necesario definir de forma muy precisa los métodos de enseñanza y sus diferencias para dilucidar lo que realmente ocurre en el aula, además de precisar de un apoyo sólido en la observación u otra clase de documentación.

Sin embargo, este tipo de investigación hizo que nos

diésemos cuenta de que las disparidades entre los diversos métodos no son tantas como sus denominaciones sugieren, y ha hecho posible que tanto profesores como administraciones educativas tengan en cuenta ahora, más que hace algún tiempo, los logros empíricos de los métodos de enseñanza.

Hemos descrito los métodos principales de la enseñanza de idiomas, ahora veremos los enfoques más recientes y los desarrollos necesarios de cara al SIGLO QUE VIENE.

En un artículo de 1992, Trim destaca la aceptación de la comunicación en todos sus aspectos como la función central de la enseñanza de idiomas, amén del desarrollo de la competencia comunicativa como meta central. La evaluación se basará con mayor frecuencia en la ejecución de estos actos comunicativos más que en la manipulación de la gramática.

Trim prevé una especie de pluralismo de los métodos alternativos en uso continuo, aunque éstos no van a reemplazar a otros, más bien se incorporan sus rasgos positivos. De nuevo están recibiendo atención la gramática y el vocabulario como los medios para articular y organizar el sentido, una de las características del discurso unido.

Se espera que la organización mental y el procesamiento de los idiomas se entiendan mejor y que la enseñanza se desarrolle conforme a ellos. La construcción de amplias bases de datos de lenguaje llevará a una mejoría de la lexicografía en las descripciones de la gramática y su uso, y así a un perfeccionamiento de los programas de enseñanza.

En años recientes se ha dado un enfoque intenso en la teoría y la investigación sobre el proceso del aprendizaje de

idiomas, sobre todo las contribuciones del alumno a este proceso:

La investigación en el aula sobre el aprendizaje de idiomas arroja dudas sobre los efectos de la enseñanza. Long (1983), sugiere que la asistencia a clase es un poco más efectiva que dejar a un alumno libre en el ámbito del segundo idioma, mientras Allwright (1984), parece bastante seguro de que los alumnos no aprenden lo que les han enseñado... aprenden menos u otra cosa que no era intención del profesor... Para Allwright no es el contenido de la lección, que es la base del aprendizaje, sino el proceso de interacción en el aula lo que genera oportunidades de aprendizaje. (Breen, 1987, p.159)

Hoy en día hay una corriente "learning to learn" donde se le ayuda al alumno con técnicas para aprender. Esto incluye la facilitación de estrategias de aprendizaje (para más detalles véase Jiménez Raya en Gewerh, Catsimali, Faber, y Jiménez Raya, en prensa; y también, Jiménez Raya, 1995).

El artículo de Trim (1992), describe muchos más enfoques nuevos aparte de los requerimientos para el siglo veintiuno. Estos últimos fueron elaborados a partir de un cuestionario de un symposium de la UNESCO.

Es prioritario que todos los alumnos que salgan del nuevo sistema educativo sepan usar un segundo idioma de comunicación internacional, tanto de cara al mundo de los negocios así como con vistas a aumentar a su predisposición a la comprensión de otras culturas. Este aprendizaje debería resultar agradable y exitoso. Los alumnos se comprometen a adquirir las habilidades y estrategias de estudio para seguir con la investigación de los idiomas durante toda su vida. Trim duda que todo este proceso se pueda llevar a cabo solamente en las escuelas.

Algunos aspectos del proceso de la adquisición del lenguaje se enseñaría a los padres en cursos de educación

maternal. Otros aspectos de la metalingüística, como los de psicolingüística y sociolingüística, se deberían desarrollar en las escuelas con los alumnos.

La deseabilidad de la introducción de un idioma extranjero en las escuelas de *primaria* está todavía por descubrir de forma definitiva. Mientras tanto, su enseñanza está empezando a adquirir importancia. Un idioma extranjero se les puede presentar a los más jóvenes a través de juegos, canciones etc., y a partir de los ocho años de manera más sistemática. Hay que recordar que en muchos países la educación primaria está en manos de profesores generales y no especialistas.

Trim (1992), opina que la tecnología se verá como una herramienta más, y no una transformación de la educación. No habrá necesidad de reemplazar al profesorado por sistemas de auto-instrucción del alumno.

Una vez que hemos dado un repaso a la historia y parte del futuro de la enseñanza de idiomas, es más fácil ubicar a Asher en todo ello. Vemos que, aunque cobró importancia, su método no llegó a formar parte de los programas dominantes, pero sí de las metodologías alternativas.

La utilidad de la TPR fue reconocida y empleada (y sigue en uso hoy día) por profesores que ejercen en el aula, señal inequívoca de su viabilidad y validez en la práctica. Tal vez no llegó a ser más valorada por las desventajas mencionadas; se basa sólo en los imperativos y no llega a funcionar tan bien en niveles avanzados como en principiantes.

Su importancia para el presente estudio estriba en haber sido la base del PIAM (Programa de Inglés con Actividad

Motriz). Sin embargo, podemos apreciar algunas diferencias. Hemos desarrollado el PIAM para ser útil en las escuelas primarias, tal como pide Trim (1992), para alinear todo lo bueno que tiene la TPR con las actuales necesidades de estas escuelas, conforme a las estipulaciones de la LOGSE sobre la segunda lengua, y su énfasis en la comunicación. No es un programa que se sostenga solamente a base de órdenes.

La TPR representa menos estrés según los artículos en que se describe. Esta autora ha observado que, en la práctica, los niños, aparentemente, disfrutan con las actividades de movimiento y pretende llevar a cabo un estudio más controlado de los efectos de éstas.

Está, pues, centrado en el alumno, una de las estipulaciones para la enseñanza del futuro. Con nuestro estudio se espera basar el PIAM firmemente en la investigación empírica, un aspecto que falta en muchos otros de los métodos de enseñanza mencionados en este capítulo.

En el próximo apartado, estudiaremos en profundidad los experimentos de Asher y otros en los que intervienen la TPR, e intentaremos dilucidar las posibles aportaciones con relación al nuestro.

La aportación de este apartado a nuestro estudio ha sido la importancia de permitirnos documentar los dos métodos de enseñanza a experimentar.

I.6.2. Estudios empíricos de la TPR

El único modelo que ha llevado a cabo las actividades físicas en el campo del aprendizaje del inglés es la TPR/Total Physical Response (Reacción Física Total) de J.J. Asher. Según se observó en el Prefacio Introdutorio, se han venido incorporando muchas de estas actividades a la enseñanza del inglés, lo cual ha significado una aceptación de los logros de Asher amplia e incondicional. En la literatura especializada abundan las descripciones de la incorporación de la Reacción Física Total o TPR (Total Physical Response) de Asher, pero, poco más.

No se ha encontrado más que una crítica del trabajo de Asher (Beretta, 1986), de la cual se informa a continuación. Ello no significa que los estudios que han empleado la TPR carezcan de defectos, es más, estudiar estas carencias en profundidad ha supuesto mejorar el diseño de nuestro experimento. Además, esta evaluación crítica se anima en varios ámbitos, tales como en manuales de la American Psychological Association (1983, p.21), o libros de texto sobre la investigación (Dean Brown, 1988, p.43). Estas razones, han llevado a la autora a hacer su crítica personal de estos trabajos.

En su primer artículo que trata de un experimento (aprendizaje del ruso a través de TPR; 1965), Asher demostró que la TPR tiene más poder de cara a la retención de estructuras complejas ejemplificadas en oraciones largas y originales (novel utterances), contrastando estos resultados

con un grupo de control de igual número de sujetos (18). Podemos llamar a estos resultados "rendimiento académico" en la comprensión auditiva.

Se alcanzaron estos datos, pese a que el grupo de control ya contaba con resultados significativamente más altos al nivel de 0.5. en la prueba Otis de Mental Ability.

Parece que se cometieron algunos errores a la hora de diseñar este experimento. La prueba Otis Mental Ability se administró *tras haber realizado* aquél, y por lo tanto no podemos estar seguros de que la metodología del grupo de control no influyera en la "mental ability" (habilidad mental), aumentándola. Tampoco es posible saber el grado de habilidad mental con que contaba el grupo experimental cuando se iniciaron los trabajos. Si ésta fuera más alta al principio, podría ser una razón alternativa para explicar los mejores resultados del grupo experimental.

Otro problema es la ausencia de cualquier otra clase de pretest. Debido a ello, no conocemos nada más sobre el estado de ambos grupos antes del experimento que pudiera haber influido en los resultados. No se realizaron pruebas ni del desarrollo psicomotor, ni de personalidad, etc. No sabemos nada, excepto lo que Asher dice sobre que los sujetos no contaron con ninguna exposición ni preparación del ruso.

Otro experimento del año 1965 hecho por Kunihiro en colaboración con Asher, se refiere a la TPR aplicada al aprendizaje del japonés. Éste parece estar mejor diseñado que el anterior. Se contó con un mayor número de sujetos (88 en total, divididos en un grupo experimental y tres de control),

las pruebas de Modern Language Aptitude y American College Testing Program de habilidad mental se administraron antes del estudio, y todos los grupos resultaron ser iguales en aptitud de lenguaje. El experimento demostró que después de sólo dos semanas, el grupo experimental con TPR retenía más japonés durante períodos de tiempo distintos a partir de dos semanas, de 24 horas, e inmediatamente. Había una comprensión auditiva muy alta para oraciones largas y originales a través de TPR.

También, se descubrió que redujeron las diferencias individuales en las medidas de retención. Los miembros del grupo experimental mostraron una tendencia a agruparse de forma compacta en torno a las puntuaciones máximas.

No obstante, el grupo experimental no consiguió una retención significativa en varias ocasiones; cuando se comparó con el segundo grupo de control en oraciones de una sola palabra a las 24 horas e inmediatamente, por ejemplo. Este segundo grupo de control escuchó primero las oraciones en japonés y después la traducción en inglés. Los sujetos estaban sentados y no realizaron ninguna reacción física.

No se especifica cómo fueron administradas las pruebas al grupo experimental. Parece ser que las hicieron todos los alumnos juntos. Las acciones físicas pueden facilitar, aún más que las respuestas escritas, la posibilidad de copiar y lograr así una puntuación más alta en el grupo experimental colectivamente. Además, no se incluyen copias de las pruebas en el apéndice del artículo, como tampoco se informa de su reputación establecida, ni de las características psicométricas. Pudiera ser que las pruebas las crearan los

propios autores del artículo.

Éstos sometieron los resultados a un análisis con la estadística *t* de Student. Aparte de no especificar cuál de las pruebas *t* se empleó, los datos no se presentan con sus grados de libertad (*df*), lo que imposibilita la comprobación de la mayor o menor significación de los datos.

Kunihira y Asher comentan que en el grupo experimental las correlaciones entre las pruebas Modern Language Aptitude Test y cada una de las pruebas de idioma y el Mental Ability Test y las pruebas de idioma eran muy bajas (cercanas a cero). Intentan explicarlo mediante el siguiente razonamiento: la variabilidad de cada grupo indicaba que sólo los alumnos del grupo experimental se agruparon en torno a la nota máxima en cada una de las medidas de criterio.

Lo que quieren decir los autores, en un lenguaje poco claro, es que las bajas correlaciones se deben a que el grupo experimental constantemente obtenía las máximas notas en todas las pruebas. Tal vez el lector más avezado se pregunte a qué se debía esto. Llegamos a una primera conclusión: algo pasaba con las pruebas. Posteriormente, nos dimos cuenta de que no se había aplicado un pretest de las pruebas del idioma. Tal vez el grupo experimental empezó con ventaja en estas pruebas, aunque Kunihira y Asher nos aseguran que ningún alumno tenía fluidez en ningún otro idioma (pero el tipo de prueba en sí podría haber posibilitado algunas respuestas correctas) a pesar de que en las de habilidad mental obtuvieron iguales resultados que los grupos de control.

En un artículo de 1974, Asher, Kusudo y de la Torre

informaron de dos experimentos, uno de 1972 con alemán y otro español, ambos a través de TPR. Se encontró que el grupo experimental, con solamente 32 horas de preparación (en la escuela nocturna) tenía una comprensión auditiva del alemán mejor que la existente en estudiantes con 75 ó 150 horas de instrucción de la universidad.

El segundo hallazgo de este experimento es que la habilidad de escuchar y comprender alemán tenía una transferencia positiva a la habilidad en la lectura. El grupo experimental no recibió ninguna preparación en este sentido pero su habilidad era comparable a la de un grupo control que sí la tuvo. Ocurrió lo mismo con la habilidad para hablar aunque existieron algunos fallos de pronunciación y gramática.

Parece difícil comparar los sujetos de control con los experimentales. Ni en este artículo ni en su libro (Asher, 1977), donde vuelve a describir este mismo experimento, menciona Asher las características de los sujetos de ninguno de los grupos. Aparentemente eran muy distintos. ¿Cómo se pueden comparar estudiantes universitarios con un grupo de escuela nocturna, sobre todo cuando no se informa de sus similitudes?

Todo lo que sabemos de los sujetos de la universidad es que pueden haber estudiado literatura alemana, en tal caso, sería normal que un grupo experimental escuchando alemán constantemente en forma de órdenes tuviera mejor habilidad auditiva que estos grupos de control.

De un segundo experimento descrito en el mismo artículo, se ofrece el resultado de una media más alta para el grupo

experimental (45 horas de preparación) de 16.63, que una de los grupos de control 14.43 (con 200 horas de preparación). La t de 2.66 era significativa más allá del nivel .01. para 39 df relativa a la habilidad para comprender cuentos auditivamente.

También, el grupo experimental obtuvo notas más altas en la misma habilidad que los del control (con 75 ó 150 horas de preparación respectivamente). Para el primer grupo de control la t de 6.75 era significativa al nivel de .001. para 69 df . Para el segundo, la t de 3.21 era significativa más allá del nivel .001. para 53 df . El segundo grupo de control con estudiantes universitarios en su segundo semestre de español no sobrepasó al grupo experimental de 45 horas en la habilidad de lectura. La t de 0.60 no era significativa para 47 df .

Sin preparación directa en lectura o escritura los sujetos del grupo experimental superaron el "percentil" 75 y 65 en el nivel I y II de las pruebas Pimsleur Spanish Proficiency Tests.

Sin embargo, los alumnos del grupo experimental no eran una muestra fiable de población, al tratarse de voluntarios de los alumnos universitarios de psicología que recibieron créditos por tomar parte en el grupo experimental; tampoco en este experimento se administraron los pretests a ninguno de los tres grupos de control, luego no se determinaron los datos para evaluar la habilidad ni aptitud previas en lenguaje; todos los grupos contaron un número bastante distinto de sujetos sin ningún ajuste estadístico para esa variable. El grupo experimental tenía 27 sujetos, el primer grupo control $n=14$, el segundo $n=44$, el tercero $n=28$.

No se han descrito los resultados de las pruebas Pimsleur

Spanish Proficiency Tests o los grupos de control no las hicieron; los cuentos utilizados en el experimento para los tests fueron desarrollados especialmente para ello, y Asher mismo dice que esto puede haber dado como resultado una preferencia hacia la preparación del grupo experimental. El grupo experimental contaba al comenzar con 27 estudiantes pero al terminar el primer semestre se redujó a 16, lo que significa un nivel de "atrición" bastante alto.

El aspecto más censurable, común en todos los trabajos diseñados de Asher, es el referido a las pruebas de retención. No se ha adjuntado ningún ejemplo de tales pruebas en su totalidad, solamente ejemplos de algunas frases.

No se ha descrito la fiabilidad de estas pruebas, ni por quiénes han sido corregidas y puntuadas, ni tampoco cuántas personas han llevado a cabo este último paso ni la medida de "inter-rater reliability" (fiabilidad inter-calificadora).

Beretta (1986, p.432), hace una crítica del experimento de Asher de 1972. Explica cómo una de las medidas utilizadas para comparar el grupo experimental con el de control era un test de comprensión auditiva que incluía un cuento. Éste era exactamente el mismo que ya se había empleado con anterioridad para impartir una clase al grupo experimental. Para Beretta, en vista de ello, no es sorprendente que el grupo experimental adelantara al grupo de control con una dramática estadística de probabilidad (p) de .0005.

Se ha hecho un experimento científico sobre el efecto de la TPR en niños, alumnos principiantes de inglés de quinto curso en Alemania (Thiele y Scheibner-Herzig, 1983). El grupo

de control aprendió inglés con un método convencional mientras el experimental fue preparado en comprensión auditiva reemplazando la producción hablada por la TPR.

Los alumnos en el grupo experimental empezaron con menor habilidad lingüística, según las pruebas administradas con anterioridad a la enseñanza. Éstas fueron la germánica Foreign Language Aptitude Test, sección 1; la Hanes El KJ Hamburg Neuroticism y Extraversion Scale for Children; y, por último, la d2 Attention Capacity Test.

El grupo experimental tuvo un mayor éxito en comprensión auditiva y "dominio general" (general command) del inglés tras el primer examen de inglés. El grupo experimental mostró un efecto positivo con respecto a sus actitudes y ansiedad, posiblemente debido al retraso en la producción oral inherente a la TPR. En conjunto, los resultados alcanzados del inglés son iguales en ambos grupos.

Los problemas que se pueden ver en este experimento incluyen: que no hubo control sobre la variable profesor, al no haber sido posible que uno sólo enseñara a las dos clases. Ello puede haber sido una fuente importante de diferencias en la motivación.

No obstante, hay detalles muy positivos: para cada clase se desarrolló un programa, en el que el vocabulario y las estructuras gramaticales eran idénticas para los dos grupos. Se realizaron pruebas antes de comenzar la instrucción. Igualmente, éstas se repitieron con regularidad, después de 34 y 80 horas de clase.

En el artículo de Thiele y Scheibner-Hertzog hay una

observación interesante:

Debido a la gran cantidad de actividades físicas, este método (TPR) es de gran ayuda para aquellos alumnos que tienen mucha dificultad en mantener la atención. Gracias a la interacción social en la lengua extranjera, da la sensación de que se está actuando con y dentro del idioma y a la vez esta interacción satisface el impulso del niño a estar activo, un impulso que normalmente se considera como una interferencia durante las clases. (p.279)

Este comentario, desafortunadamente, no está acreditado por ninguna fuente, tal vez sea solamente un punto de vista de estos autores.

Otros experimentos en los que se han utilizado TPR son los siguientes: Wolfe y Jones (1982). En este caso, un grupo de alumnos de "high school" recibieron enseñanza de español mediante TPR durante 20 minutos al día, mientras que el de control la aprendía de una forma más usual. Los resultados mostraron mejores notas en los tests del grupo experimental y mayor satisfacción con su profesor y programa.

Una ponencia de Tomscha (1986), describe las limitaciones de la TPR en un programa de inglés como segunda lengua. Se encontró que la TPR era útil solamente para la enseñanza de vocabulario y con alumnos con niveles bajos de inglés. El lenguaje de imperativos y la reacción a éstos no resulta muy útil en la vida real. Además, los alumnos se sintieron frustrados por no tener oportunidad de hacer prácticas habladas. Los aspectos positivos de la TPR son: la acción ayuda a la memoria, el movimiento aporta variedad a las clases, se da una participación máxima de los alumnos, la paralingüística es útil como información cultural, y son actividades divertidas.

Un informe de Woodruff (1978), describe un curso

experimental de aprendizaje de alemán dirigido a estudiantes de la Universidad de Texas utilizando TPR. Los resultados fueron más altos que los de las normas nacionales, se mejoraron la motivación, "atrición", y las tasas de pre-matrícula (pre-registration rates). Parece ser que aquí tampoco había grupo control y solamente se compararon los resultados con los de años anteriores. Tal vez, ese año una prueba de inteligencia o similar habría explicado los mejores resultados.

Un documento de Parish (1985), apoya la TPR junto a otros métodos. Habla de las limitaciones de ciertos tipos de experimentos científicos y defiende la validez de la teoría psicolingüística y sociolingüística de los métodos. Pero mucho más pertinente para este trabajo es la importancia ya descrita de destacar el componente afectivo separado del componente cognitivo.

En un estudio de Labarca y Khanji (1984), se observa el uso de estrategias de comunicación en alumnos de francés mediante TPR o el método de interacción estratégica. Uno de los hallazgos era que los alumnos aprendiendo con el segundo método y no TPR obtuvieron mayor tasas de habilidad y utilizaron menos estrategias de comunicación.

Un proyecto experimental (Sano, 1986), incorporó la TPR para enseñar inglés a alumnos japoneses. Sano comenta que se encontró que con TPR las notas eran mejores que en años anteriores. Sin embargo, no existía grupo de control para ese año, ni describe distintas pruebas que podrían destacar otras características, tal vez fundamentales, para la obtención de notas más altas.

Sano también describe que se encontró una motivación más intensificada, tanto para la expresión verbal como no verbal. No ofrece evidencia alguna que apoye esto.

Sano presenta unas correlaciones entre los exámenes de TPR y exámenes posteriores, cuando los alumnos siguieron sus estudios con un libro de texto. Pero representan poca cosa, podría ser que tanto los tests de TPR como los del año posterior estuvieran midiendo dos aspectos parecidos como el cociente intelectual u otro factor, y no la ayuda que les prestó la TPR comparado con el trabajo posterior de libro de texto. Ninguno de los dos tests se adjuntan, como tampoco ninguna descripción que pudiera explicar con seguridad lo que están midiendo los tests.

No obstante, demuestra que la media de los tests aumentó en comparación con las pruebas de inteligencia desde que se introdujo la TPR. Además, parece ser que el número de suspensos descendió, y supone un incremento de motivación. Admite que su convicción es insuficiente, ya que su artículo describe solamente un proyecto y no un experimento.

En su libro de 1987, Krashen habla sobre la TPR, en la que encuentra apoyo para muchas de sus propias teorías. Sin embargo, explica que Asher ha demostrado que el uso de TPR no es esencial para la comprensión auditiva.

Krashen comenta que los estudios (con niños: Asher, 1966; Asher y Price, 1967; con adultos: Kunihiro y Asher, 1965; Asher, 1965 y 1969) demuestran que los alumnos que únicamente observan la TPR logran idénticos resultados que aquéllos que actúan con TPR en pruebas que la necesitan. Ambos grupos

obtuvieron mejores resultados que otro que contestaron las respuestas del test.

Esto sugiere que el principio de Asher, de conseguir la comprensión mediante imperativos, tal vez no sea necesario. Solamente es un mecanismo para lograr que los alumnos dirijan su atención al aducto (input) y mantenerlo de forma activa. No obstante, Krashen entiende que es mejor método que el audio-lingual o de traducción-gramática.

Otras líneas de investigación tratan sobre la importancia que el movimiento físico tiene en la enseñanza de los niños, porque hasta los diez u once años su capacidad para estudiar analíticamente, así como mantenerse sentados durante períodos muy largos, es menor que en los adultos (Kantrowitz y Wingert, 1989).

Mangubhai (1991), estudia el efecto de la TPR sobre los diferentes tipos de procesamiento mental del lenguaje escuchado con adultos.

No es tanto el resultado lo que aquí nos interesa, como el hecho de demostrar la necesidad de incrementar el ámbito de la experimentación sistemática relacionada con las actividades psicomotrices en la enseñanza del inglés.

Aunque existen muchos artículos más, se limitan a describir la incorporación de actividades de TPR en el aula (Lafayette, 1991, por ejemplo.). Aquí venimos empleando el término "experimento" de forma muy amplia y sólo se han encontrado 6 (con excepción de los de Asher) a lo largo de 20 años. Hemos incluido proyectos y estudios no estrictamente científicos.

En el sistema de TPR se echan en falta estudios empíricos para controlar los efectos del movimiento, tanto en el desarrollo psicomotor de los niños como en el rendimiento académico. Sería útil combinar en un estudio global aspectos positivos de todos los experimentos disponibles y aplicarlos en algún otro con niños dirigido al aprendizaje del inglés. Hay que tener en cuenta que el movimiento en los niños, sobre todo, es sinónimo de entretenimiento y diversión, y, por lo tanto, presenta una mayor afinidad con la psicología infantil que habría que aprovechar antes que aplicar otros métodos, para la adquisición y desarrollo de una segunda lengua/lengua extranjera.

Nuestro estudio, explicado posteriormente en este trabajo, es un intento de combinar los aspectos descritos, además de controlar el efecto que tienen las actividades sobre el desarrollo psicomotor.

I.7. La Psicomotricidad.

Se han comentado varios aspectos del desarrollo psicomotor general y de la lengua materna del niño en relación con el apartado I.2. Hay varias investigaciones que encuentran una relación entre la instrucción directa de habilidades psicomotoras y sus resultados en exámenes psicomotores.

Por ejemplo, Matronia (1982), encontró que el grupo experimental de niños prescolares sacó resultados significativamente más altos en el postest después de un programa de diez semanas en habilidades motrices. Se implementó el estudio debido a la preocupación de sus profesores por su falta de coordinación motriz. Ambos grupos habían sacado resultados similares en el pretest.

A continuación, se exponen otras investigaciones relacionadas con varios aspectos de la psicomotricidad.

I.7.1. Psicología del ejercicio.

El uso de la psicomotricidad en la reducción de comportamientos problemáticos está suficientemente estudiado en psicología, aunque sea un campo relativamente nuevo. En lugar de un enfoque utilizando drogas como agentes de cambio, el énfasis se traslada a un análisis de las normas de la actividad física. Las drogas tal vez causan unos efectos inmediatos pero a largo plazo pueden provocar consecuencias perjudiciales. Los cambios observados mediante una intervención

conductual (behaviourist) se producen paulatinamente, este modo gradual hace que sea mucho menos probable que se lleguen a producir efectos secundarios indeseables.

Un primer ejemplo en la literatura fue el artículo de *La Psicología del Ejercicio* de Reiger de 1884 (véase Morgan, 1972). Sugería que la catalepsia hipnótica facilita la resistencia muscular. Sin embargo, aunque éste fue el primero, a nosotros nos conciernen otros temas más pertinentes al presente trabajo, donde el ejercicio se ha manipulado como variable independiente.

Históricamente, las investigaciones relacionadas con el ejercicio se presentan dentro de diez categorías:

1. Estado físico, salud mental.
2. Percepción del cuerpo.
3. Reactividad (reactivity) al estrés.
4. La fatiga/esfuerzo.
5. Motivación.
6. Reacción metabólica y rendimiento del ejercicio.
7. El sueño.
8. Cognición.
9. El entorno industrial o de la empresa.
10. Adición al ejercicio.

Aquí nos interesan más los desarrollos importantes y puntos débiles de los experimentos de la literatura que han influido en el diseño de éste trabajo.

En un análisis de la literatura de la depresión North, McCullagh y Vu Tran (1990) llegaron a la conclusión de que ambos TIPOS DE EJERCICIO, el crónico y el agudo, influyen en

la reducción de aquélla.

A la vez, parece que el TIEMPO de ejercicio se correlaciona positivamente con una reducción de la depresión. Un meta-análisis de Petruzzello, Landers, Hatfield, Kubitz, y Salazar (1991), propuso un tiempo mínimo de 20 minutos exceptuando en la ansiedad donde más de 30 minutos produce efectos negativos. La duración de las clases en nuestro experimento (50 minutos) está conforme con ello.

Sin embargo, el meta-análisis de North, McCullagh y Tran (1990), no alcanzó el efecto pretendido por esta variable en bajar el grado de la depresión, pero sí en el TIEMPO DE INTERVENCIÓN. Cuanto mayor sea el espacio que el programa dedique al ejercicio mayor será la reducción de la depresión. En otro meta-estudio sobre el efecto del ejercicio aeróbico en el estrés, encontraron que en el estudio de Geus, Lorentz, vanDoornen, de Visser y Orlebeke (1990), fracasaron al tratar de comprobar su hipótesis con una intervención de siete semanas. Esto sugiere que la duración ha de ser mayor (tres meses o más) para lograr un efecto. El meta-análisis de Petruzzello et al. (1991), lo establece en diez semanas.

Boutcher (en Seraganian, 1993), comenta que investigaciones en el pasado usaron tiempos de intervención más cortos desde cinco a diez semanas, con una intensidad de ligera a moderada. Programas de menos de diez semanas y de baja intensidad puede que no sean adecuados para obtener resultados significativos. Boutcher también llama la atención sobre la necesidad de medir el efecto del ejercicio en la psicología y las demás variables en futuras investigaciones.

El meta-análisis de North et al. (1990), encontró efecto para el NÚMERO DE SESIONES. A más sesiones, mayor la reducción de la depresión. Pero el número de sesiones A LA SEMANA no obtuvo efecto.

El EJERCICIO PRE-ESTUDIO es importante. Los datos comentados por Ebbesen, Prkachin y Mills (1989), sobre la presión arterial después del ejercicio físico, revelaron este factor de confusión. Es decir, que si los investigadores no aseguran que el sujeto se haya abstenido de ejercicio tres o cuatro horas antes de los estudios, es posible que los logros se deban equivocadamente a la intervención.

El DISEÑO del estudio/experimento es importante. Muchos estudios no utilizan un diseño pre-experimental (resultando de ello una pérdida de información valiosa). Otras investigaciones sugieren que en lugar de con un diseño pretest/posttest, los resultados psicológicos deberían ser medidos mediante una evaluación continua.

Muchos estudios ofrecen información insuficiente sobre LA INTENSIDAD del ejercicio.

En muchos otros falta un GRUPO DE CONTROL, sin tratamiento, son ejemplos de estudios no experimentales. Sin un grupo control es imposible determinar si los cambios son resultado del ejercicio o de otras variables. Por ejemplo, aquellos que contemplan la INCLUSIÓN de un grupo control de no-ejercicio suponen una mejoría importante en DISEÑOS CUASI-EXPERIMENTALES. Además, esos estudios se han llevado a cabo en marcos naturales y ello los dotan de un grado alto de validez externa. Pero son los ESTUDIOS EXPERIMENTALES con una

asignación de los sujetos al azar a las condiciones de tratamiento los que inspiran mayor confianza.

La SELECCIÓN DE GRUPOS DE CONTROL Y/O COMPARACIÓN. Vogel (1986, incluido en Seefeldt, ed.), comenta que esto influye en la interpretación de los resultados. La mayoría de los estudios que tratan sobre el efecto de los programas de educación física comparan los resultados de un tratamiento experimental con un tratamiento alternativo. Tales comparaciones suelen ser útiles cuando se tiene que hacer una elección entre dos o más programas o componentes, cuando la eficacia de un grupo de comparación se sabe o se puede asumir. Sin esa evidencia, algunos investigadores han concluido que diferencias no-significativas indican que no estaban presentes ningunos efectos. En realidad (como característica positiva para esos estudios) ambos programas son efectivos en los grupos pero no difieren significativamente en sus efectos.

Otros estudios ignoran la VALIDEZ EXTERNA (Rejeski y Thompson en Seraganian, 1993, p.28), por la ausencia de muestras al azar (random samples), tal es el caso de poblaciones compuestas por sujetos voluntarios donde los resultados no pueden aplicarse a otras poblaciones, entornos o condiciones. O la VALIDEZ INTERNA donde se dan factores de confusión cuando dos variables se permiten interaccionar simultáneamente.

Boutcher, destaca CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES que pueden tener influencia sobre el ejercicio y el elemento psicológico: género, nivel socio-económico, edad y características psicológicas. Tuson, Sinyor y Pelletier (en prensa) destacan

variables psicológicas como el estado afectivo, la motivación y los procesos cognitivos.

Rejeski y Thompson (1991), subrayan un factor a favor en cuanto a futuros estudios: el de los PENSAMIENTOS SOBRE LA TAREA del ejercicio. Los datos obtenidos hasta ahora indican qué esquemas emocionales y cognitivos pre-conscientes influyen sobre el grado de dificultad de la tarea por sujetos.

Otro problema plantean las DIFERENTES DEFINICIONES OPERATIVAS para la misma medida o conducta en diferentes estudios, por ejemplo la definición de "actitudes" en las investigaciones examinadas por Dishman (1982).

Algunos autores (Corbin, 1987; Seefeldt, 1984), han observado que los resultados de las investigaciones realizadas con adultos no son necesariamente aplicables a niños. Es posible que la reacción de éstos ante el ejercicio sea diferente porque son físicamente y psicológicamente distintos a los adultos.

Los SISTEMAS DE MEDIDAS. Todavía no se sabe con seguridad qué medida es más válida para evaluar la reactividad (reactivity). Puntuaciones obtenidas con varios sistemas de medidas no parecen tener una correlación alta entre sí (Kagan Reznick & Snidman, 1987; Murphy, Alpert, Willey y Somes, 1988; Nesse, Curtis, Thyer, McCann, Huber-Smith y Knopf, 1985). La solución más prudente sería emplear un grupo de índices (set of indices) para representar tantas clases de evaluación como sea posible. En investigaciones comparadas con las de adultos parece ser que ejercicio tiene impacto sólo en algunos índices de reactividad (Claytor, 1991).

LOGROS: en un meta-análisis, Gruber (1986), encontró que los juegos dirigidos y/o programas de educación física sí contribuyen al desarrollo de la autoestima en los niños. Ésta parece ser un director de comportamiento importante. El impacto mayor se notaba con la participación en actividades de aeróbic o la salud física más que en los deportes, baile o actividades perceptivomotrices. En el mismo meta-análisis, Gruber sugiere que una intervención del ejercicio puede tener mayor impacto psicológico en esos niños con perfiles psicológicos "de riesgo" (at risk) con anterioridad a la aplicación del programa.

Un elevado grado de ansiedad en niños se ha asociado con su retirada de situaciones difíciles, la falta de empeño después del fracaso y disminución de las apropiadas estrategias de atención y en la resolución de problemas (Dweck y Leggett, 1988; Wine, 1980).

En unos estudios que investigaban la cantidad de ejercicio que hacen los niños en clases de educación física (Parcel, Simons-Morton, O'Hara, Caranowski, Kolbe & Bee, 1987; Placek, Silverman, Shute, Dodds & Rifeet, 1982), demostraron que éstos pasan relativamente poco tiempo realizando actividades físicas de intensidad moderada a vigorosa. Una gran proporción de las clases se dedica a la organización de las actividades.

Con niños, los estudios llevados a cabo, si bien no son abundantes apoyan los efectos que el ejercicio tiene sobre la autoestima en los niños, el locus de control interno, la ansiedad y la depresión.

Un meta-análisis por Kavale y Mattson (1983), encontró que la intervención perceptivomotriz no es efectiva en relación con

la mejoría de las variables académicas, cognitivas o perceptivomotrices.

En el campo de la reducción del estrés mediante ejercicios de aerobio, Holmes (en Seraganian, 1993, p.60), dice: "no hay duda de que la salud y los ejercicios de aerobio juegan un papel crucial en la reducción de los efectos del estrés". Sin embargo, otros escritores no son tan optimistas. Tuson y Sinyor (en prensa), comentan que los efectos positivos de este tipo de ejercicio son aceptados sin cuestiones por el público pero entre los investigadores hay menos reconocimiento, con sugerencias sobre el excesivo optimismo que supone este punto de vista (Hughes 1984; Wilfley y Kuncze, 1986).

El meta-análisis de North et al. (1990), describe el efecto que el ejercicio tiene sobre la depresión, encontró que sí era efectivo en las personas psicológicamente normales y anormales. Había efectos debidos a ambos tipos de ejercicio: aeróbico y anaeróbico (por ejemplo, levantar pesas). El anaeróbico mostraba el mismo o mayor efecto que el aeróbico.

Petruzzello et al. (1991), revelaron que el ejercicio con un mínimo de 21 minutos de duración redujo la ansiedad de tipo "estado" (state anxiety).

Un artículo que resume los beneficios que proporcionan el deporte y las actividades físicas (Wankel y Berger, 1990), concluyó que los resultados de las investigaciones sobre la relación entre el ejercicio y la depresión son paralelas a los de la ansiedad, aunque hay menos investigaciones que tratan sobre la depresión. Algunos investigadores han encontrado una reducción de la depresión en poblaciones normales. Otros no han

encontrado efectos. Se hace necesario confirmar las investigaciones en este sentido que conduzcan a clarificar hasta qué punto los resultados reflejan la actividad de la población (population activity) y las diferencias metodológicas de los estudios.

El ejercicio como una función mediante la cual enfocar la emoción se ha estudiado para averiguar si ocasiona la relajación (deVries 1976), cambia el ánimo (Morgan 1976), o facilita una cierta distracción psicológica (Bahrke y Morgan, 1978). No hay evidencias que permitan plantear la necesidad de incrementar la capacidad aeróbica u otra. Parece ser que el ejercicio solamente tiene que ser: relajante físicamente, una distracción, aumentar el ánimo y que rebaja la reacción fisiológica al estrés. Las características varían de un individuo a otro.

Algunos estudios han examinado los cambios en el funcionamiento global de la personalidad asociados con el ejercicio (Jasnoski y Holmes, 1981; Lobstein, Mosbacher & Ismail, 1983; Plante y Karpowitz, 1987). Muchos de los últimos análisis han fracasado a la hora de encontrar una asociación significativa entre la personalidad y el ejercicio (Plante y Karpowitz, 1987; Roskies, Seraganian, Oseasohn, Hanley, Collu, Martin, & Smiliga, 1986), ello tal vez se deba al hecho de que actualmente muchas personas hacen algún tipo de ejercicio físico.

Salazar, Petruzzello, Landers, Etnier y Kubitz (en Seraganian, 1993), exigen un meta-análisis para averiguar los efectos del ejercicio sobre el funcionamiento cognitivo.

Seraganian (1993), medita sobre la posibilidad de que algunos individuos estén predispuestos a beneficiarse, perjudicarse o quedar no-afectados por actividades de tipo aeróbico. Comenta que, si se supone que existe igual número de personas en esas categorías, no resulta eficaz la asignación de individuos a grupos experimentales y de control para analizar este problema. Más lógico sería una búsqueda en remirada a las personas susceptibles de beneficiarse con el ejercicio.

Seraganian (1993), dice:

Algunos investigadores pueden considerar esta proposición una profanación científica. Pero en plan práctico, lo que se propone es dejar que el interés, más que la convención científica, elija el diseño de los experimentos para la investigación. Si solamente la tercera parte de la población se beneficiara psicológicamente de los programas de ejercicio tipo aeróbico, se debería intentar con mayor esfuerzo buscar tal sub-población. (p.338)

Nuestro trabajo tiene en común con las anteriores investigaciones, la variable independiente del ejercicio físico. No obstante, las variables dependientes descritas como la depresión, no es tan útil para nosotros como los diseños de los experimentos mencionados, tiempo de intervención, etc.

I.7.2. Psicomotricidad en la psicología.

Dentro del campo de la psicología el aspecto psicomotor ha sido tenido en cuenta a la hora de enfocar numerosos problemas: en niños retrasados o hiperactivos (Bachman y Fuqua, 1983; Boyd y Higgins Hensley, 1978; Porter y Ozimo, 1984; y otros), así como una variedad de comportamientos conflictivos

(Breuning, Davis y Hatton, 1979).

Bachman y Fuqua (1983), intentaron rebajar la incidencia de conductas inapropiadas (una de ellas era la conducta fuera de tarea) en cuatro niños retrasados con edades comprendidas entre los seis y los dieciséis años. El acuerdo entre observadores era alto. Tres de los niños pasaron por tres fases que incluyeron "footing" y varios grados de ejercicio. Las fases de observación tenían lugar inmediatamente después del "footing". Los resultados indican una disminución de la conducta inapropiada. Sin embargo, aunque Bachman y Fuqua piden que futuros estudios midan el efecto del ejercicio en conductas apropiadas, y dan el rendimiento académico como ejemplo, además de las conductas no apropiadas, ellos no lo han hecho. Tampoco ofrecen en su artículo ejemplos de definiciones operativas como las de fuera de tarea.

En otros dos estudios realizados con niños retrasados (McGimsey y Favell, 1988), se empleó el ejercicio vigoroso con diez de ellos. Los resultados indicaron una reducción en la intensidad de los comportamientos problemáticos como agresividad e hiperactividad en cuatro de los seis niños. En el primer experimento las edades estaban comprendidas entre quince y veintidós años, con edades en la escala de Vineland Social Maturity desde 1,5 a 2,8 años sin problemas motóricos. La validez entre los observadores era alta, entre 51,1 a 88,7%.

Dos factores de confusión citados por los autores de ese estudio son:

1. Posible conocimiento/presentimiento de los observadores sobre la meta del experimento y la influencia de ello en los

resultados.

2. Menos oportunidades para la observación durante el tratamiento (y casos de los comportamientos problemáticos en la puntuación).

Los sujetos hicieron el ejercicio en condiciones diferentes a las de base. Otro factor identificado por la presente autora de este trabajo es que los sujetos recibieron otras clases de tratamiento simultáneamente: medicación, reforzamiento de la conducta apropiada, y tiempo aparte (time out) por interrupción. Emplearon una fase de base múltiple, y solamente dos fases en total.

El segundo experimento rectificó los factores de confusión del primero. Se observó una mejoría en cada uno de los cuatro sujetos. No obstante, también recibieron paralelamente otras clases de intervención.

Boyd et al. (1978), usaron ejercicio físico con dieciséis niños hiperactivos de sexo masculino entre seis y trece años para rebajar la ansiedad y los niveles de actividad. Obtuvieron efectos significativos para calistenia y correr, pero no para calistenia sólo. Sin embargo, esto puede deberse al hecho de que fue el único grupo no preparado por el autor senior del artículo.

Otra característica positiva de esta investigación es que los resultados se lograron a pesar de la corta duración del programa, veinte minutos diarios durante sólo cuatro semanas. Si bien los sujetos fueron asignados al azar a cuatro grupos, no se adjuntan puntuaciones pretest aunque sí había un grupo de control.

El hecho de que no se tomaran datos de base puede significar que los resultados solamente se ven por una comparación entre los grupos. Tampoco explican las características de los sujetos de cada grupo, edades, etc. Una crítica de este experimento sería quizá que los grupos no eran iguales desde el principio. Tal vez la edad u otros factores pudieron influir en los resultados.

Las variables dependientes las constituían la lectura de las conductas tomadas por el personal del hospital infantil donde se llevó a cabo este estudio. En el artículo sí están adjuntos ejemplos de la conducta. No obstante, ¿por qué no tenían los autores acceso a las puntuaciones anteriores al experimento? si el personal son las mismas personas. Este aspecto parece dudoso.

Porter y Omizo (1984), también trabajaron con niños con déficit atencional (hiperactivos). Observaron el efecto de la preparación para la relajación en grupo, el ejercicio de musculatura gruesa (gross muscle exercise) y la implicación de los padres en la atención a la tarea, la impulsividad (impulsivity) y locus de control de 34 niños. Los dos grupos experimentales ponían más atención a la tarea, demostraban menos impulsividad y lograron una puntuación más baja en el locus de control.

El estudio de Mann (1973), empleó 96 niños con trastornos emocionales, cuyas edades estaban comprendidas entre seis y catorce años. Tomaron parte de un campamento de verano y fueron asignados a cuatro grupos, cada uno formado por ocho niños con déficit atencional, ocho agresivos y ocho introvertidos. Los

grupos eran: uno de control, uno de estado físico, uno de coordinación general y uno de coordinación específica. El segundo grupo fue objeto de actividades tendentes a mejorar esfuerzo, resistencia, velocidad y flexibilidad. Al tercero, actividades para mejorar la habilidad de manipular su cuerpo, y el cuarto grupo para perfeccionar en ciertos juegos.

Los resultados fueron que el grupo de coordinación específica exhibió un rendimiento mayor en el criterio de esfuerzo, la puntuación en la escala de edades evolutivas de Bender y la medida Devereaux. El grupo de coordinación general era menos impaciente y los resultados de coordinación fueron iguales a los del grupo de coordinación específica. La conclusión fue que la reestructuración de las actividades físicas mejoró la calidad motriz de los niños, pero surtió poco efecto sobre la modificación emocional o la aptitud académica.

I.7.3. Psicomotricidad tendente a mejorar la atención ante la tarea.

Un estudio realizado por Walker en 1980, versa sobre el efecto que las actividades motrices gruesas (y de la pintura) en la atención a la tarea tuvieron en cuatro niños con déficit atencional. Éstos se eligieron teniendo en cuenta que no estuvieron tomando medicación para su déficit atencional, como ya hemos visto, eso significa una mejoría en el control de las variables de confusión. Los sujetos eran tres niños y una niña de nivel primario (elementary). El diseño utilizado fue un ABAB de inversión, es decir, algunos niños experimentaron con tareas de pintura en la fase B1 y pasaron a las actividades motrices en la fase B2 o viceversa.

La atención a la tarea se definió como el contacto de la vista con el trabajo dado por el profesor. Se usó la medida de frecuencia. Los resultados mostraron que aumentó en las dos fases B. La atención en fase con la pintura fue algo mayor (con una frecuencia de 1,7) que la actividad motriz (1,5) pero ambas aumentaron la atención casi dos veces más que la ofrecida en los datos de base. En uno de los niños en concreto, se observó que las actividades motrices fueron la tarea más efectiva para incrementar la atención. No se intentó medir el rendimiento académico ya que no se reclamaba ninguna mejoría en ese aspecto, sin embargo Walker (1980), comenta:

Si la atención a la tarea aumenta y la hiperactividad (déficit atencional) disminuye, en teoría el niño tiene más tiempo para aprender, y otros, que pudieron haberse distraído por el comportamiento hiperactivo, se distraen menos y pueden re-dirigir su energía hacia lo académico. (p.20)

No obstante, como en el artículo se trata de premios de tipo intrínseco (intrinsic rewards), puede ser que las actividades descritas tengan efecto debido a que los niños lo ven como un regalo.

Morris, en Seefeldt (1986), describe los estudios de educación física con niños incapacitados (con problemas) en el aprendizaje (learning disabled child). Según él hay dificultad a la hora de hacer estudios controlados en este campo debido a que cada individuo manifiesta sus propios síntomas. Sin embargo, uno de los síntomas más comunes es la dificultad de atención a la tarea. En tales situaciones el profesor debe planear actividades con instrucciones mínimas e involucrar rápidamente a todos los alumnos. Añade, también, qué tareas físicas específicas puede que ayuden a este tipo de niño en la esfera académica.

Otro problema que comenta Morris (1986), de este tipo de niño es la dificultad para la coordinación de movimientos motores gruesos y finos (gross and fine motor movements). Es relevante el comentario de Morris sobre que los movimientos gruesos maduran de forma más rápida que los finos.

Cuenta como muy importante un estudio que controló los efectos de la práctica de los deportes hasta diez años después (Hartzell y Compton, 1984). Había una correlación significativa entre participación e interés por los deportes con el éxito social y académico en niños incapacitados para el aprendizaje.

Un estudio de Inbar y Stoll (1968), con 108 niños de 6^a para averiguar las relaciones entre tipos y frecuencias de juegos y actitudes, encontró que la participación en los

deportes estaba asociada fuertemente con el rendimiento académico, la duración de la atención y el sentimiento de la capacidad para aprender. No estaba relacionado a auto-imagen, o actitud hacia la suerte. La participación en juegos de mesa o cartas se relacionó con el menor rendimiento académico, una auto-imagen negativa, una dependencia de la suerte más que una aplicación al trabajo, y un sentimiento de impotencia con relación al aprendizaje.

Un estudio de Dresen y Netelenbros (1983), que trabajaron con once niños holandeses de ocho a catorce años, con problemas motrices, consiguió incrementar la eficacia física y la atención en el aula en el grupo experimental (n=6). Sin embargo, parece ser que sólo fue efectivo durante el programa (diez semanas), ya que las puntuaciones tras éste empeoraron en ambos grupos y sus correspondientes medidas.

I.7.4. Psicomotricidad aplicada a otras asignaturas.

Existen varias descripciones sobre el papel que las actividades físicas desempeñan en la enseñanza de diferentes asignaturas, tal es el caso de las matemáticas (Rogers, 1989), basado en la teoría de Jerome Bruner; la música (Neil, 1990); el vocabulario aplicado a la lectura en la lengua materna (Klesius, 1989) y francés (Defeu, 1986).

Según Lapiere y Aucouturier (1977), la actividad psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental, y como punto de partida de todo aprendizaje escolar.

Se han estudiado los efectos del movimiento en el aprendizaje cognitivo. La mayoría demuestran una relación provisional, pero uno de los mejores experimentos controlados que se han realizado hasta ahora (Shepard, Volle, Lavallée, LaBarre, Jéquier, & Rajic, 1982), demostraron el impacto que las clases extraordinarias de educación física tienen sobre el rendimiento intelectual. Aunque los alumnos de enseñanza primaria no aprendieron las asignaturas a través del movimiento, quedó demostrada claramente esta relación. Asimismo, se comprobó que son necesarios varios años para poder ver los resultados.

Este experimento, denominado como el lugar donde se llevó a cabo, la región de Canadá "Trois Rivières", contó con un total de 546 sujetos y se prolongó durante seis años. Eran clases enteras, sin selección previa, de una escuela urbana y

otra rural, con una clase diaria impartida por un profesor de educación física. El programa consistió en dos años de habilidades motrices básicas, tres años de salud cardiorrespiratoria y muscular, y un último año de deportes vigorosos practicados en equipo. Los controles fueron las propias clases, precedentes y sucesivas, en las mismas escuelas, y el mismo profesorado.

Hubo una mejoría en el estado físico de los alumnos experimentales, medido por las pruebas CAHPER, y en las pruebas de toma de oxígeno, capacidad laboral (working capacity) con tasas de corazón (heart rate) de 170 pulsaciones por minuto y la verificación de la fuerza de diferentes grupos de músculos. También, los alumnos experimentales mostraron un mejor desarrollo psicomotor que incluyó una percepción más clara de las dimensiones del cuerpo, de la verticalidad y el reconocimiento del tacto. La mejoría en las pruebas psicomotrices fue más patente en los primeros dos años.

Su influencia en las calificaciones académicas se evaluó con los exámenes regionales del último curso y mediante las notas de los profesores en las aulas. Éstos evaluaron la L1, francés (comprensión auditiva, oral, lectura y escritura), matemáticas, ciencias naturales y comportamiento en los cursos superiores de inglés. Los exámenes de elección múltiple de la provincia, evaluaron el francés (vocabulario y comprensión), el inglés, las matemática y la inteligencia (verbal, figurada y simbólica por series y analogías).

Los informes de los profesores mostraron que en el primer curso los grupos de control obtuvieron mejores notas pero en

los restantes cinco años fueron los alumnos experimentales quienes alcanzaron puntuaciones mejores, y esto de forma constante, sobre todo las niñas de la escuela rural. Los profesores también observaron que había mejorado el comportamiento.

Los exámenes de la región confirmaron la mejoría de los alumnos experimentales únicamente en las habilidades matemáticas, ninguna diferencia en francés (igual que informaron los profesores) y notas más bajas en inglés y con las pruebas de inteligencia.

Según los autores, hay otras razones para explicar las mejores notas de los grupos experimentales (a) los profesores de los grupos experimentales estaban más descansados a causa de los 48 minutos sin clase, mientras los alumnos asistían a su clase diaria de EF. (b) Estos alumnos, a su vez estaban más despejados mentalmente por estar 48 minutos menos en el aula. (c) El efecto de la piscina y el gimnasio podría haber encontrado un efecto estimulante en la corteza cerebral. (d) El hecho de estar menos tiempo en el aula podría haber conducido a algunos padres a enseñar a sus niños en casa. (e) Tal vez los alumnos experimentales fueron considerados como una élite y se contribuyó a su mayor rendimiento académico. Una reflexión de la presente autora de éste trabajo es (f) el profesor de educación física para los grupos de control era distinto y no especializado.

No obstante, sería difícil evitar algunos de estos efectos en un experimento tan dilatado. Este tiene muchos méritos, los grupos experimentales recibieron menos tiempo de educación

formal y tal vez empezaron con un índice menor de inteligencia. Un efecto "halo" en las notas de los profesores no parece posible porque había mucha diferencia entre asignaturas y los profesores no eran conscientes de que las chicas habían mejorado más que los niños debido a clases extras de educación física.

En un experimento de Rogers (1989), se enseñaron matemáticas mediante juegos a 159 niños, de aproximadamente ocho años de edad. Se compararon sus notas de unas pruebas físicas con una más tradicional de matemáticas (Raven's Progressive Matrices).

Había una alta correlación entre las notas de ambas pruebas para la población examinada en su totalidad, y el autor lo presenta como muestra de la validez y fiabilidad del examen. El examen era del tipo físico llamado *Playway*, igual que el célebre método. Sin embargo, el artículo no presenta exactamente las cifras de la correlación y sus argumentos sobre los que trata de apoyar su garantía de fiabilidad y validez no son del todo convincentes. No obstante, sus conclusiones son otras.

El autor destaca dos consecuencias de este estudio: un vacío de traducción/codificación formal ("translation"/formal coding) y el factor socio-económico. Las notas de la prueba *Playway* fueron más altas en los niños sub-realizadores (under achievers) en el Raven. Rogers le debe notas bajas en éste examen a un problema de "formalidad". El Raven es simbólico y "formal", mientras que los niños aprendieron las matemáticas de forma activa.

Sugiere que los niños sub-realizadores habían comprendido los conceptos de las matemáticas y eran capaces de obtener mejores calificaciones (como se comprobó en la prueba Playway) pero que los exámenes formales rebajan esa posibilidad por el vacío causado por la diferencia que supone de traducir el activo al simbólico. Sin embargo, como no se utilizaron grupos de control, el autor comenta que no es posible afirmar que el Playway sea un método mejor que otros más ortodoxos. Tampoco se examinaron todos los niños participantes en el estudio con la prueba Playway ya que ésta exige mucho tiempo.

En cuanto al factor socio-económico, Rogers encontró que un nivel bajo de éste supone una gran desventaja para la capacidad intelectual. Parece ser que niños con una desventaja socio-económica alcanzaron mejores puntuaciones en la prueba Playway que en el Raven. Ello se debe a que éste último examen es formal y simbólico y suprime gran parte del conocimiento de los niños de nivel socio-económico menor. Se sabía que un grupo de niños (cinco varones y una hembra) presentaba cierta desventaja con todo lo relacionado con lo simbólico ya que asistieron a clases para niños con retraso en la lectura. Una comparación de sus pruebas apoya la teoría del autor en la que defiende que la evaluación activa precisa más el conocimiento real de estos niños y facilita el aprendizaje. Pese a los puntos débiles de éste estudio, sus criterios sobre las diferencias entre ambos tipos de evaluación son perfectamente lógicos.

Gabbard y Barton (1979), estudiaron los efectos, en computaciones matemáticas, de la actividad física de varios

tiempos de duración (20, 30, 40, 50 minutos o ningún tipo de actividad física) con 106 niños de segundo curso. Se observaron puntuaciones más altas en el test suministrado después de la actividad física de 50 minutos de duración. Aunque el test fue idéntico en nivel de dificultad no era igual en contenido para todos los niños. No se observaron diferencias por razones de sexo. Los autores comentan que las puntuaciones más altas posiblemente se deban a la ayuda que aporta la habilidad con que cuentan los alumnos por relajarse después de la actividad física.

Carlson (1984), estudió el efecto que las clases de música con movimiento tenían en la actitud de alumnos de quinto curso. El estudio tuvo lugar en dos escuelas, una de nivel socioeconómico bajo y otra alto. Los grupos de control y experimentales se eligieron al azar. El programa duró ocho semanas con dos lecciones de 30 minutos cada semana. El mismo profesor enseñó a las cuatro clases, así que el contenido era lo mismo pero la metodología era diferente.

Los resultados de un análisis de factores indicaron que los alumnos respondieron más favorablemente al programa cuando los dejaron participar en movimiento. En los grupos donde éste fue aplicado, fueron los alumnos de sexo masculino quienes tuvieron una mejor respuesta. El nivel socioeconómico no pareció influir en los resultados. No se menciona el número de estudiantes que participaron en el experimento ni las cifras de estadística del análisis de factores. Sí se sabe, en cambio, que este enfoque estaba dirigido a hacer un estudio de la relación entre lo cognitivo y el movimiento. Se habla de un

postest sin que se haya mencionado en ningún momento la presencia de pretest alguno. Parece, no obstante, que la meta de este "paper" de conferencia es meramente teórica; sólo hace referencia al estudio experimental en la primera página.

Penman (1977), estudió el efecto que una actividad motriz gruesa puede tener sobre conceptos del lenguaje en alumnos de tercer curso. Los niños aprendieron mejor la idea de mayúsculas y signos de puntuación a través de juegos. Éstos fueron pasivos en uno de los grupos experimentales y activos en el otro; al grupo de otro colegio se les enseñaron idénticas materias de manera tradicional. Cuatro semanas fue la duración del programa, con sesiones de treinta minutos cuatro días a la semana. Se administraron un pretest y un postest utilizando la prueba Iowa Test of Basic Skills, Language Arts, level 9 (forms 5 pretest y 6 postest). Seis meses después se midió la retención con el formato 6 del nivel 10.

Se comprobó que, los alumnos con los que se habían utilizado juegos activos, aprendieron significativamente más que aquellos otros a los cuales se les había impartido la docencia mediante juegos pasivos o de manera tradicional. No había diferencias llamativas entre los dos últimos grupos. En las pruebas de retención se encontró un efecto importante sólo cuando los juegos pasivos iban dirigidos a la puntuación.

Esto podría significar un logro importante, así como Krashen, se observaban los efectos de forma casi inmediata cuando se utilizaban juegos activos. Seis meses después la retención en el grupo pasivo era mucho mayor. El grupo sin aplicación alguna de juegos obtuvo peores resultados que el

resto, pero no es posible saber si ello fue debido a su pertenencia a otro colegio o a un control inadecuado de su programa de aprendizaje/profesor.

Otro autor (Linares, 1993), relaciona los trastornos motores con la disgrafía. En su estudio, comprobó que un programa de actividad psicomotriz repercutía en la disminución de errores en la escritura, mejoraba el estado psicomotor y la edad de maduración del grupo experimental, respecto al grupo de control (sin intervención). El programa, con treinta sesiones de una hora, dirigido a alumnos de 2º curso de enseñanza primaria, duró cuatro meses.

Somerville y Leach (1988), estudiaron los efectos de tres tipos de intervención en 40 alumnos con una edad media de diez años y once meses, que presentaban dificultades en la lectura. Los tipos de intervención fueron: aumento de la autoestima, instrucción directa y psicomotor. El programa, que también incluyó un grupo de control sin tratamiento, se desarrolló durante 12 semanas, con sesiones semanales de una hora que tenían lugar los sábados por la tarde. Cada grupo estaba formado por diez sujetos.

Con la instrucción directa se obtuvieron mejores resultados en la lectura, si bien algunos alumnos lo hicieron en el desarrollo psicomotor y la autoestima. Ningún programa produjo resultados significativos en las medidas del desarrollo psicomotor ni la autoestima. El programa psicomotor fue disfrutado por un mayor número de alumnos. Los autores también han comentado la posibilidad de que puedan producirse otros beneficios gracias al compromiso de los padres con este

estudio. Aquellos que se declaran a favor de un cierto tipo de intervenciones suelen hacer informes muy favorables, aunque sin saber que éstas no tienen otros efectos en la vida real.

White y Torrance (1978), observaron los efectos de un ejercicio preparatorio en el pensamiento creativo de 98 niños de segundo curso. 59 eran de raza negra, 56 niñas y 59 fueron descritos como económicamente desventajados. Se midieron la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración con actividad 3, figural test b de las pruebas Torrance Test of Creative Thinking. El ejercicio psicomotor solamente lo hizo el grupo experimental, el cual obtuvo mayor puntuación en las pruebas significativas de los niveles .01., .05., .01. y .001. respectivamente. Sin embargo, parece necesario replicar (replicate) este estudio con un grupo de control adecuado quienes hicieron el mismo tipo de actividad pero sin movimiento. De este modo, se podrá comprobar si los resultados obtenidos se deben a la psicomotricidad.

Un estudio realizado por Templeton y Jones (1988), analizó la relación entre la habilidad física y el rendimiento académico, la comprensión auditiva, la lectura y las matemáticas de un grupo de alumnos de quinto curso. En realidad, no se trataba de un experimento propiamente dicho, sino de un estudio de relación, y sus resultados fueron empleados en una batería de veinte pruebas de habilidad física: la Stanford Achievement Test y los resultados académicos del colegio.

Un análisis de regresión encontró tres medidas (la fuerza de agarre de la mano izquierda, el lanzamiento en el golf y la

patada a un balón de fútbol) que mostraron los resultados académicos. Los autores indican que los resultados de estudios de relación entre el rendimiento académico y la habilidad física son conflictivos.

Clair (1991), demostró una relación significativa entre tres ejercicios de movimiento/tacto y el aprendizaje cognitivo apoyado en un examen de elección múltiple (multiple choice).

Los sujetos fueron 41 estudiantes/investigadores universitarios. La clase, que tenía un nivel alto, estudiaba metodología de la investigación en el ámbito de la comunicación. Los alumnos se asignaron al azar a dos grupos por orden alfabético de sus apellidos. El contenido de las clases fue idéntico, pero el grupo experimental realizó físicamente los ejercicios mientras que el grupo de control sólo vio una demostración que el profesor hizo. El grupo experimental obtuvo unos resultados significativamente mejores ($F = 8.32$; $df = 1/38$ $p < .05$.) en un análisis de varianza, (ANOVA) del examen. Ambos grupos quedaron igualados en el pre-test.

Un estudio de Goodson (1973), llevado a cabo con 181 niños de raza blanca con un nivel socioeconómico bajo, contemplaba algunas variables dirigidas a encontrar los factores que pueden relacionarse con el éxito en la lectura. Los sujetos de este estudio pertenecían a siete Institutos (high schools) diferentes, sus cuotas de inteligencia oscilaban entre 90 y 109. Una de las variables tomada en cuenta fue el grado de participación en las actividades físicas. Los padres de los alumnos con un bajo aprecio por la lectura informaron que sus hijos habían participado en los deportes en más ocasiones que

aquéllos cuyos hijos eran aficionados a la lectura; la diferencia real, según las informaciones de los propios niños, no fue significativa.

Concluye el autor, sin embargo, que la participación en actividades físicas sí era significativa, ya que los lectores de bajo nivel empleaban su tiempo libre trabajando. Esta diferencia era, pues, significativa en el nivel $X^2 = 11.55$. Entendemos que ésta es una relación un poco generalizada, ya que además de no conocer de qué tipo de trabajo se trataba, puede ser que el resultado se deba a contar con menos tiempo libre para la lectura, a causa, precisamente, de verse obligados a trabajar.

Otra variable estudiada por Goodson fue la influencia del hogar, los padres y hacer las tareas escolares. Halló sustanciales diferencias entre los entornos familiares de los buenos y malos estudiantes/lectores, y la cantidad de material de lectura en sus hogares. Los resultados indicaron que los padres de los primeros compran más revistas, leían más y los propios niños poseían más libros. Los padres de ambos leyeron a sus hijos. Esto se debe a que hoy en día muchos más padres conocen los beneficios de esta actitud y por lo tanto no se produce en este sentido diferencia alguna entre los buenos y malos lectores. Ninguno de los padres de los malos lectores respondió afirmativamente al preguntarles si sus hijos hacían regularmente las tareas escolares mandadas por el profesor. El coeficiente de phi .36. fue significativo en el nivel .05., entre los buenos lectores, que hicieron sus tareas escolares y los malos, que no las hicieron.

I.8. La Psicomotricidad en el Ámbito del Aprendizaje del Inglés.

Una búsqueda llevada a cabo por ERIC (desde 1966 hasta marzo 1993), no reveló ningún experimento sobre el efecto de las actividades psicomotrices/físicas en el comportamiento de niños ni adultos en el campo del aprendizaje del inglés, a parte de los de tipo TPR.

Una búsqueda a mano resultó en un sólo artículo (Daley, 1988). Éste, trata más bien del desarrollo de la educación física a través del inglés, que al revés. Además, relata descripciones de actividades y no es empírica. Sin embargo, la sugerencia de usar tarjetas de lectura durante las actividades físicas sirvió para nuestro experimento.

El estudio de Oxford, Park-Oh, Ito & Sumrall (1993), investigaron un programa de TV de enseñanza de japonés vía satélite, y comprobó la importancia de la motivación y el uso de estrategias. Los alumnos que tenían preferencia por un aprendizaje auditivo estaban más motivados que los "visuales" y "haptics" (alumnos que requieren el movimiento u objetos para el aprendizaje). Estos últimos obtenían menos éxito que los demás y una menor motivación. Los autores señalan que los resultados de los "haptics" son preocupantes, si bien destacan en este sentido el éxito de los "callisthenics" por vídeo, (de la señora Callan Pincney, autora de ejercicios físicos suaves de los músculos para el desarrollo de la fuerza y mejoramiento de la postura).

Los puntos de interés de los últimos apartados (I.7.2. a

I.8.), para nuestro trabajo son aquellos estudios que han investigado la conexión entre el ejercicio y el rendimiento académico utilizando este último como variable dependiente. También, es de notar la falta de investigación empleando la psicomotricidad en el ámbito del aprendizaje de inglés.

I.9. Los Juegos en el Aprendizaje.

La importancia del juego (término general con un sentido más amplio que la actividad psicomotriz, pero que también abarca ésta última), en la experiencia humana ha sido ampliamente reconocida. Últimamente, parece ser que los juegos, aplicados al aprendizaje infantil de todo tipo de asignaturas, están siendo mejor considerados por los educadores en general. Así que éste parece ser buen momento para hablar de ello en este trabajo. De este modo, completamos el ciclo y volvemos al principio; intentaremos hacer un resumen de todo cuanto hemos informado antes.

d'Huerle (1979), habla sobre las teorías que contemplan los beneficios de los juegos aplicados a la docencia; ha citado tres: la de Piaget, la teoría psicoanalítica y la de la interacción simbólica. Todas ellas han intentado relacionar el acto de jugar con el desarrollo de las estructuras cognitivas y afectivas, además de desempeñar un papel constructivo en el desarrollo de la persona.

Coakley (1979), matiza las diferencias entre juego, jugar y deporte. Jugar es espontáneo, los juegos son informales (pero cabe añadir que tienen sus reglas) y el deporte requiere organización y es llevado a cabo en equipo. Coakley examinó los diferentes contextos y encontró que jugar espontáneamente y los juegos informales refuerzan las habilidades interpersonales, la creatividad, la cooperación, la negociación y el compromiso. Los deportes organizados, en cambio, enfatizan el conocimiento y la dependencia de unas reglas estrictas, tanto como la

aceptación de las decisiones de aquellos otros superiores en autoridad.

Sin embargo, es posible imaginar ocasiones en las que estas fronteras no estén definidas. Aún más, ¿establece diferencias un niño entre los juegos y las actividades dirigidas al aprendizaje, desarrolladas en clase? Esta ingenuidad nos da una cierta ventaja que es preciso utilizar para introducir determinadas actividades en el aula.

Si hemos de hacer caso a Rosenbusch (1985), los juegos coinciden con las etapas tempranas del desarrollo en niños de la escuela elemental. Además, para Gilroy (1989), los niños de primaria poseen un instinto natural hacia los juegos imaginativos.

Glosenger y Yawkey (1980), describen la base lógica de Piaget en relación con la importancia del juego y también los tres tipos de justificación para éste. Primera, la justificación "no-descriptiva" es personal, variable, circular y ejemplificada por frases como, "el juego sirve a los propósitos recreacionales". La justificación "intuitiva" se desarrolla después de mucha experiencia con niños y se ejemplifica en la frase "jugando los niños aprenden la cooperación, la interacción, y cómo socializarse". Con la justificación "madurez" (maturational) se ve el juego como una reacción de conflicto inconsciente, la depravación o la necesidad de controlar el entorno; está basada en distintas clasificaciones de juego: como motor, intelectual, emocional, y sensorial.

Sher (1976), describe la importancia de jugar, "ya que el

corazón de la educación preescolar es el juego". El hecho es que se han documentado muchos juegos para la enseñanza de diferentes asignaturas y dirigidos a la consecución de distintas metas.

La teoría de Jerome Bruner, expuesta en un artículo de 1983, explica que jugar espontáneamente ofrece al niño una oportunidad de practicar el lenguaje y enfrentarse a la resolución de problemas. Los resultados de una observación de laboratorio indican que los adultos y los materiales instructivos pueden enriquecer los juegos de niños. En otro artículo (Bruner, 1986), relata un experimento donde el juego libre ayudó a la resolución de problemas más que unas lecciones estructuradas con niños. Concluye con unas sugerencias para facilitar el crecimiento intelectual a través del juego.

La utilización de juegos en niños con incapacidades severas (Nakken y den Ouden, 1985), dio como resultado cambios pequeños, pero significativos estadísticamente en habilidades cognitivas (esto dentro de un programa psicomotor lo llaman juegos).

Kelso y Pryce (1988), comentan que al jugar y tocar a un niño con el Síndrome de Down, éste llega a ser más sensible/tener mejor conocimiento de: su cuerpo, el entorno social y el entorno físico.

Una investigación de Hay (1981), con niños de seis meses encontró que ante la ausencia de juguetes se puede prever con seguridad el alcance de su angustia, que, en cambio, no podría hacerse por la angustia de sus iguales (peers), su desarrollo psicomotor, ni su género (sexo).

Fauman (1983), dice que para los niños en edad preescolar el baile puede ser vehículo de autoexpresión y aprendizaje, pero el material tiene que presentarse en forma de juegos.

Una guía de Storch (1987), expone que niños de preescolar con incapacidades en aprendizaje pueden desarrollar otras capacidades sociales con sus iguales (peers) durante períodos de juego libre. Además, a través del juego, los tiempos de transición en el aula se les hacen más fáciles.

Marturano (1985), describe los juegos físicos que utilizó al aire libre para un estudio preliminar sobre la enseñanza de la lectura a alumnos "lentos" de quinto curso.

Weatherford (1990), ha incluido juegos en su descripción de las actividades para aprender vocabulario en la segunda lengua.

Un libro (Churchill y Churchill, 1973), muestra una colección de actividades para el aula que complementan un programa de estudios sociales para los cursos 6º a 12º.

Un artículo de Gugin (1974), refiere el modo de adquirir cultura a través de juegos. Otro artículo comenta un modelo de profesor y las cualidades que debe poseer. Una de éstas es que conozca y sea capaz de crear juegos (Wardle, 1978).

En un artículo de O'Neill (1994), Jim Byrne del British Council Centre for Young Learners, Barcelona, se explica el papel de los juegos en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero:

Para los niños pequeños, los juegos y las actividades en inglés deben estar diseñados para ayudar al niño a aprender sin que se de cuenta, con el objeto de reforzar el idioma de modo subconsciente; los niños asisten a este tipo de escuela porque sus padres así lo quieren, pero la clave está en que los propios niños quieran continuar, en

el beneficio activo que suponen las horas de más con el idioma y el placer que obtengan los niños. Si las clases se perciben como una carga añadida a un largo día de colegio, poco progreso podemos esperar. (p.31)

Muchos y distintos tipos de niños participan en una gran diversidad de juegos. Roberts (1978), encontró que las diferentes personalidades no afectan a los niños de once años en adelante; el rechazo ante actividades desarrolladas en casa, y la familiaridad con juegos al aire libre, no dependen de la personalidad o su matiz de extraversión. El estar expuesto en el patio del colegio diariamente, es el factor más importante para el conocimiento de juegos tradicionales.

Hasta ahora no se ha encontrado ningún estudio que pregunte a los niños por sus preferencias en juegos y actividades psicomotrices. Sería lógico hacerlo, y así lo haremos en nuestro estudio.

II. ESTUDIO SOBRE LA ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ EN EL

APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

PARA NIÑOS

II.1. PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS

II.1.1. Objetivos generales

Una vez analizada la situación actual de los estudios sobre las actividades con movimiento en el aprendizaje del inglés como segunda lengua y lengua extranjera y los diferentes campos relacionados, planteamos los siguientes objetivos generales que van a orientar la investigación de esta Tesis Doctoral:

1. Evaluar el nivel de inglés y el desarrollo psicomotor que los niños tenían al empezar este estudio, controlar y medir esos niveles a lo largo del curso académico.
2. Analizar factores descritos en relación con la lengua materna y determinados otros aspectos; el papel que juega el entorno familiar (parental and family involvement), el nivel de inteligencia y características de la personalidad.
3. Establecer la clase socioeconómica, la edad y el sexo de los alumnos.
4. Estudiar algunas otras variables como: la presencia de clases particulares de inglés así como su frecuencia y cantidad, la edad de iniciación al aprendizaje del inglés y posibles problemas físicos, etc.

De algunos de estos objetivos generales planteados se derivan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Dentro del campo del aprendizaje del inglés como lengua extranjera con niños, es mi propósito estudiar los efectos que una metodología de inglés que incorpora actividades psicomotrices tiene sobre alumnos de enseñanza primaria, comparada con otra más usual. La primera hipótesis que se pretende examinar propone que los alumnos del grupo experimental, que realicen actividades psicomotrices obtendrán un mejor rendimiento académico que el grupo de control.

Hipótesis 2. Los alumnos del grupo experimental mejorarán el desarrollo psicomotor con respecto al grupo de control.

O sea, si planteamos previamente las hipótesis:

-Hipótesis nula: No hay diferencia significativa entre los grupos experimental y control en las variables analizadas sobre el rendimiento académico (pruebas de inglés auditivo y escrito) o el desarrollo psicomotor.

-Hipótesis alternativa: Hay diferencia significativa entre los grupos, en las variables mencionadas al nivel $p \leq 0.05$. (one tailed).

II.2. Definiciones Operativas

Antes del análisis de la literatura de esta tesis doctoral ya se han explicado una serie de definiciones; en este otro apartado hay que definir, no los términos, sino "las definiciones operativas" debido a su carácter mucho más específico, estrictamente relacionado con el motivo central de este estudio.

Parece lógico definir primero los términos del título del estudio:

ACTIVIDAD PSICOMOTRIZ: Se refiere sólo al PIAM (Programa de Inglés con Actividad Motriz) descrito más adelante, en el apartado de los programas.

APRENDIZAJE DE INGLÉS: No más que aquello mostrado por las dos pruebas de *Splash 1* de inglés auditivo y escrito.

NIÑOS: Solamente los de la presente muestra de 3º de enseñanza primaria del Colegio Público Genil, ubicado en el centro de Granada.

INGLÉS: Meramente la cantidad de inglés contenido en el programa descrito y aplicado en este estudio sólo (véase apartados sobre los materiales utilizados) basado en los programas de *Jigsaw 1* (Abbs y Worrall, 1984) y *Splash 1* (Abbs, Worrall y Ward, 1993).

APRENDIZAJE ANTERIOR: Experimentación del estudio del inglés anterior recogido de las repuestas a la pregunta en clase y; del 1º cuestionario "¿Has estudiado inglés antes?" y/o de otra del 2º cuestionario "¿Estudiaste inglés antes de dar clase con Elaine?"

PRINCIPIANTES: Son los alumnos del Colegio Público Genil que respondieron de forma negativa en los cuestionarios a las preguntas sobre aprendizaje anterior.

NO PRINCIPIANTES: Alumnos del Colegio Público Genil que participaron en el estudio que han experimentado el APRENDIZAJE de inglés como lengua extranjera antes, según respuestas positivas en los cuestionarios.

RENDIMIENTO ACADÉMICO: Se refiere a las notas obtenidas en las pruebas auditivas y escritas de inglés. No se evalúa el inglés oral, por ejemplo.

LOS TESTS/LAS PRUEBAS DEL INGLÉS: Siempre que aparezca esta denominación irá referida a las pruebas del libro de profesor de *Splash 1* (Abbs, Worrall y Ward, 1993). Estas pruebas son dos: la auditiva y la escrita (sobre estructuras gramaticales, vocabulario, etc.). En el apartado correspondiente al Apéndice B se incluirán copias de las mismas y en el apartado de los Instrumentos un comentario más extenso.

LENGUA EXTRANJERA: En el presente estudio, la lengua extranjera

se refiere al inglés.

LENGUA MATERNA: La lengua materna es el español.

GRUPO EXPERIMENTAL: En éste tendrán lugar las fases de inglés mediante actividades psicomotrices.

GRUPO DE CONTROL: Este otro grupo estudiará inglés con una metodología más usual.

Los demás términos mencionados en este estudio, tales como; Inteligencia, Personalidad, la influencia de la familia, inglés extraescolar, etc., todos se refieren a este estudio solamente, que se ha medido con los tests y cuestionarios descritos en apartados posteriores.

MOTIVACIÓN: un término muy difícil de medir, aquí se ha intentado con los cuestionarios y las respuestas a dos preguntas: "¿Te gustaría aprender inglés?" y "¿Qué te han parecido las clases de Elaine?: Muy buenas/buenas/normales/ regulares/malas, aunque tal vez no se puede definir las repuestas como midiendo exactamente la motivación.

II.3. MÉTODO

II.3.1. Los Sujetos

-La muestra de la investigación está compuesta por 42 niños de ambos sexos, 22 niñas y 20 niños. Lo cual supone la población completa de un 3º de primaria en este colegio público. Había 23 alumnos en el grupo que recibió la intervención experimental, 13 niños y 10 niñas; el grupo de control contaba con 19, 12 niñas y 7 niños.

-Población. Niños/as de aproximadamente 8 años que estudian 3º de primaria. El hecho de que el estudio se realice con esta población de niños, obedece a la edad con que deben comenzar a estudiar una lengua extranjera con la entrada en vigor de la LOGSE. En el grupo experimental la edad real, en septiembre de 1994, iba de los 7,791 a los 8,750 años, con una media de 8,335. En el grupo de control, la edad cronológica estaba comprendida entre los 7,833 y los 8,750 años, con una media de 8,147.

-Ámbito. Colegio Público Genil, ubicado en el centro de la ciudad de Granada: C/Isidro, 74. Es de carácter mixto y sus alumnos provienen de familias con un nivel socioeconómico que va desde la clase media a la baja. La docencia impartida en él abarca desde Educación Infantil hasta 8º de Primaria.

* En realidad, durante el experimento se impartió clase a 44 alumnos, pero los datos de dos de ellos no fueron tenidos en cuenta en esta investigación; ambos pertenecían al grupo de

control. Uno, porque no estuvo presente desde el principio, se matriculó en el segundo trimestre; el otro, porque se trataba de un alumno con necesidades educativas especiales que no siempre estaba presente, tampoco fue posible aplicarle las pruebas.

Era necesario controlar la posible ayuda que los padres y, según los casos, también los hermanos, pudieran ofrecer a los alumnos. De igual modo se hacía preciso realizar un control para establecer si tenían algunos conocimientos anteriores de inglés, lo cual se hizo a través de los cuestionarios rellenos por los niños. Recopilar esta información de forma directa ni hubiera sido posible, ni se pretendía extender este proyecto más allá de los límites del aula. Sin embargo, se alcanzaron a controlar algunos factores relacionados y explicar por qué no se tenían en cuenta otros.

Todos los alumnos sacaron puntos en ambas o una de las pruebas de tipo pretest, las auditivas y escritas, excepto alumnos números 5 y 23. Ellos no sacaron puntos en ninguna de las dos pruebas. Era condición indispensable establecer el nivel de inglés que cada alumno pudiera tener durante el experimento, pero, sobre todo, era necesario hacerlo antes de comenzar la intervención. La razón, que los alumnos no principiantes (los que ya habían experimentado el aprendizaje del inglés), podían significar un factor de contaminación/confusión en el experimento.

La definición de principiante en el ámbito del aprendizaje del inglés, se ajustaría a la de un alumno que no conoce absolutamente nada de este idioma; algo, como veremos más

adelante, sumamente difícil hoy día. Mucho más frecuente es encontrar niños que conocen palabras sueltas y hasta unos ciertos rudimentos de esta lengua. La dificultad estriba en conocer exactamente qué saben y de dónde procede ese conocimiento.

La mayoría de los niños se encontraba en torno a los ocho años de edad (3º de primaria). Según los nuevos planes de estudios, hasta este curso no tienen que comenzar a estudiar un idioma extranjero; sin embargo, se descubrió que algunos de ellos ya lo habían hecho anteriormente:

-La alumna número 3 respondió (en el 2º cuestionario) que había estudiado inglés con su hermana antes de este experimento. También, levantó la mano en clase cuando la profesora preguntó quien había estudiado inglés ya.

-La alumna número 5 contestó (en los cuestionarios 1º y 2º) que había seguido un curso audiovisual de inglés (*Muzzy* de la BBC) en su casa con anterioridad a este estudio durante quince meses, ya que su madre es profesora de inglés. También, alzó la mano en clase cuando la profesora preguntó por los que habían estudiado inglés anteriormente.

-El alumno número 23 respondió que había estudiado inglés antes (en el 1er. y 2º cuestionarios). En el segundo explicó que fue con su padre durante un mes.

-La alumna número 36 contestó que había asistido a la Academia Mangol desde los cinco años; calculado como un total de treinta y seis meses (1er. y 2º cuestionarios). Asimismo, levantó la mano cuando se les preguntó.

-El alumno número 38 dijo haber estudiado en una academia durante trece meses (1er. cuestionario).

-La alumna número 41 había estudiado inglés en su anterior colegio durante seis meses (cuestionarios 1º y 2º). Además de responder afirmativamente cuando se preguntó en clase.

-La alumna número 42 contestó afirmativamente en el 1er. cuestionario; en el segundo, aclaró que había sido con una tía suya, profesora de inglés, durante dos días (0.160 meses). Al final de curso explicó que había dado seis meses más de inglés en su anterior colegio y mostró el libro de texto: *Fanfare 1* (McHugh, 1993).

En resumen, de un total de 42 sujetos (E y C), contábamos con 7 que habían experimentado el aprendizaje del inglés antes de este estudio. 3 de ellos (2 niñas y 1 niño, el niño con su padre, una niña con su hermana y la otra niña veía un vídeo en inglés puesto por su madre quien es profesora de inglés) pertenecientes al grupo experimental y 4 (3 niñas y 1 niño) al de control. De manera que había un número semejante de alumnos no principiantes en cada uno de los grupos. En relación con los principiantes, ambos grupos quedaron finalmente del siguiente modo: experimental (EP), 20 alumnos, 8 niñas y 12 niños; de control (CP), 15, 9 niñas y 6 niños. Como podemos ver, el número de niñas principiantes era similar en cada grupo (N= 8 y 9), los niños, 12 en experimental y 6 en el de control.

II.4. Instrumentos

II.4. Instrumentos

A continuación, se hace una descripción de cada prueba, de cada cuestionario, de su aplicación y la información suplementaria que he creído pertinente.

II.4.1. Las pruebas de inglés (véase el apéndice B)

Para la evaluación del nivel de inglés en el pretest y las etapas siguientes, los niños tuvieron que hacer varios tests. Éstos, básicamente, son de dos tipos: una prueba de audición y pruebas escritas (de vocabulario, estructuras gramaticales, etc.).

Había bastantes dificultades para encontrar tests internacionales de inglés como lengua extranjera dirigidos a niños españoles que cumplieran con las demás exigencias. Apreciamos una gran carencia de este tipo de material en el mercado. Volveremos a insistir en este tema más adelante.

Debido a esto y a que el programa está basado en los libros de texto *Jigsaw 1* ("Puzzle" 1) y en su nueva edición: *Splash 1* ("Chapoteo" 1), parecía lógico utilizar los tests incluidos en el libro del profesor de *Splash 1* (Abbs B. et al. 1993).

Los tests de *Splash 1* eran dos: el primero fue un test para medir el nivel de comprensión auditiva (listening); el segundo test de *Splash 1* mide la comunicación mediante la escritura y la lectura (gramática y vocabulario).

Además, se contó con otro test, del tipo opciones múltiples (multiple choice) de gramática (Fowler y Coe, 1990). Los niños hicieron, también, un test construido por la autora de este estudio. Sin embargo, se decidió no tener en cuenta para el experimento los resultados de aquél ni los del test de opciones múltiples, por las razones descritas más adelante. Como se puede ver, para las pruebas de inglés hemos utilizado los resultados de sólo dos de los cuatro tests.

El formato del test de Fowler y Coe presentó grandes dificultades que la mayoría de los niños no fueron capaces de salvar, aunque cada sesión dedicada a éste, estuvo precedida de una explicación que incluyó la realización de un ejemplo en la pizarra a partir de los ejercicios que en él se formularon, ya que no existen instrucciones escritas suficientemente detalladas.

Pese a que se les insistió a no contestar las respuestas que no supieran, se pudo comprobar la existencia de una gran tendencia a confiar la solución al azar concretamente en este test de elección múltiple, algo que resultó bastante obvio por una forma demasiado lineal, que de ningún modo concordaba con el formato y muy obvio cuando todas las respuestas eran de la misma fila.

La prueba que la autora diseñó, tal vez sea más adecuada para utilizarla en el futuro. Con ello se espera colaborar en llenar el vacío existente en relación con los tests de inglés como lengua extranjera para niños españoles. Pero este tema no tiene por qué ser objeto de debate en el trabajo que nos ocupa.

Como se tenían que medir los conocimientos de los no

principiantes, más todo el posible conocimiento de inglés desde el principio del programa, se entregaron en cada fase todas las partes de los dos tests que abarcaban el programa de inglés completo.

Para evitar que pudieran introducirse factores de confusión, tales como los nervios, en ningún momento se habló a los alumnos de la realización de exámenes. Cada vez que alguno de los grupos tuvo que realizar una prueba, se les presentó como "ejercicios individuales para estudiar sus progresos"; al mismo tiempo, se les alentó a no preocuparse si no podían responder algunos puntos, pero que debían esforzarse por hacer cuanto pudieran.

Para evitar otros factores de confusión, como que alumnos de un grupo comentasen con los del otro que se iba a realizar un examen; el consiguiente repaso expreso: el hecho aún más problemático de que éste tal vez sería realizado por sólo una parte de ellos; las pruebas siempre se dieron sin previo aviso. "Repetir lo que era un pretest si los alumnos no lo esperan, puede mantener sus cifras de fiabilidad" (D. Madrid, comunicación personal, comentario escrito sobre un trabajo de doctorado, Septiembre 1992).

Gracias a estas precauciones, se consiguió que ningún niño supiera cuando se iban a realizar los tests, lo cual fue confirmado por la respuesta a una de las preguntas del tercer cuestionario.

Las instrucciones de las pruebas de *Splash 1*, originalmente en inglés, fueron complementadas con la inclusión del mismo enunciado en español. Durante "los ejercicios" estaba

permitido preguntar al profesor sobre cualquier género de dudas salvo las referidas al inglés. Ayudas de este tipo son muy necesarias dada la corta edad de los alumnos.

Los tests se administraron con unos intervalos entre sí de 2 meses como mínimo y un máximo de 3. Esta medida evitó que los alumnos recordaran las preguntas.

Los test (Splash 1; Auditiva y Lectura/Escritura) fueron corregidos por la autora del estudio y un tercio de las pruebas por otra persona ajena a él. Esta segunda "inter-rater" (calificadora) es profesora de inglés como lengua extranjera, ámbito en el que cuenta con 10 años de experiencia. La fiabilidad (inter-rater reliability) de las pruebas auditivas es .978 y .985 en la pruebas escritas, cifras que superan el mínimo standard de .75 normalmente exigido. Para llegar a estos coeficientes de correlación se llevó a cabo el análisis r de Pearson, ya que ambos conjuntos de datos obtenidos mediante las "inter-raters" (calificadoras) son del tipo intervalo.

Nuestras cifras son, de modo sorprendente, altas y positivas, cosa muy aceptable y se deben a dos razones fundamentales (a) la segunda "inter-rater" (calificadora) tiene una preparación profesional/pedagógica muy similar a la primera (b) en muchas de las primeras pruebas escritas los alumnos no consiguieron puntuación alguna por tratarse de principiantes. Esto hace un acuerdo más fácil y sube la cifra de la transacción.

El hecho de que las "inter-raters" (calificadoras) fueran las mismas para todas las pruebas refuerzan la fiabilidad de estos datos.

Administración específica de las pruebas de inglés de Splash

1

Estas pruebas no vienen acompañadas de manual alguno, por lo tanto las recomendaciones y pasos a seguir fueron preparados por la autora de esta tesis.

Se realizaron de forma colectiva, pero con los grupos separados y supervisadas por la profesora con ayuda del director del centro. Las instrucciones fueron idénticas para cada grupo, así como la forma en que las pruebas se administraron.

La prueba auditiva tuvo una duración aproximada de diez minutos, cada vez que se llevó a cabo. La prueba escrita en cambio, estuvo sujeta a la capacidad y conocimientos de cada alumno. No obstante, éstos empleaban unos tiempos que iban de los quince a los treinta y cinco minutos aproximadamente, si bien, la única limitación era la que imponía el final de la clase, cuya duración era aproximadamente una hora. A los que terminaban con tiempo suficiente se les proporcionaba otro tipo de trabajo.

En la prueba auditiva de *Splash 1*, antes de repartir las hojas, la profesora da las instrucciones. Es importante asegurarse de antemano de que todos los niños tengan los seis lápices de colores necesarios para realizar la parte B de la prueba, con el objeto de evitar esperas que podrían interferir en el normal desarrollo de la prueba.

Además, debían tener preparados un lápiz corriente de grafito y una goma de borrar, el resto del material escolar

tenían que ponerlo en el suelo para evitar que pudieran consultarlo.

En la parte B se describían una serie de dibujos relacionados con un color determinado. El objetivo era sólo marcar con el color correspondiente el dibujo mencionado en el texto inglés; se les hizo hincapié en el carácter auditivo de la prueba para evitar que se demorasen coloreando.

A continuación, la profesora les da explicaciones: va a leerles tres textos; cada uno lo repetirá dos veces; tienen que escuchar y escribir las respuestas que crean correctas; en caso de no saber alguna deben dejar el espacio en blanco; no deben hablar ni copiar durante el ejercicio, ya que se trata de ver el progreso individual.

Se reparten las pruebas auditivas; los alumnos tienen que escribir sus datos personales (nombre, apellidos, curso y fecha actual). El siguiente paso es la lectura en voz alta del primer texto por parte de la profesora. En este caso, y como orientación para los niños, se leyó también el número precedente de cada frase.

Prueba escrita de Splash 1; la profesora repite las instrucciones en relación con los datos personales, la necesidad de responder el máximo de respuestas, dejar en blanco las que no sepan y la disponibilidad de ayuda. Les aclara que ahora se trata de un ejercicio escrito, que no deben empezar hasta que no reciban la señal, y que disponen de todo el tiempo que necesiten, dentro, por supuesto, de los márgenes de duración de la clase. En caso de no saber alguna respuesta se les aconseja recordar las clases y las actividades.

Cuando hayan terminado deben levantar la mano. De este modo, la profesora puede comprobar que ningún alumno haya podido pasar por alto alguna página (hay que tener en cuenta que a esta edad les resulta difícil controlar correctamente más de una hoja).

La puntuación de los ejercicios de ambas pruebas de *Splash 1* viene ya impresa en las mismas hojas de examen. La máxima puntuación posible en la prueba auditiva era 16 puntos y en la prueba escrita 103.

Localización de tests

A continuación, se hace un desarrollo más amplio de las dificultades ya comentadas para encontrar tests de inglés como lengua extranjera para niños españoles.

Como es natural, se querían utilizar tests de inglés con la fiabilidad ya establecida. Para este experimento se buscaban pruebas que cumplieran los siguientes requisitos:

1. Ir dirigidas a niños de enseñanza primaria (a partir de los 7-8 años).
2. Ser para niños españoles o por lo menos no nativos ingleses.
3. Pertenecer al tipo "progress" (progreso) o "achievement".
4. Ser de aplicación colectiva.
5. Estar pensadas para comprobar el idioma inglés de Gran Bretaña, lo mismo que el programa y los libros de texto (no americano).
6. Ser de aplicación y reconocimiento internacional.
7. Poder localizarlas en cualquier parte del mundo.
8. Tener una fiabilidad establecida.

Hasta la fecha no se ha encontrado ninguna prueba mejor que las utilizadas, las cuales incluyen las cualidades mencionadas. La búsqueda fue amplia:

- (i) Materiales y experiencia profesional como profesora

durante 12 años de inglés como lengua extranjera de la propia autora de este trabajo.

- (ii) Consultas a profesores de tres facultades de la Universidad de Granada, cada uno de ellos con conocimientos en tests.
- (iii) Mediante carta con la única revista profesional en este campo, *Language Testing Journal*, y su editor, Alan Davies (véase el apéndice C).
- (iv) Se pidió a Estados Unidos el único libro de que esta revista tenía noticias (ed. Alderson, 1989), dedicado a los tests tipo "proficiency" (dominio), con la esperanza de utilizar uno de ellos para el trabajo, aunque no eran del tipo progreso mencionado antes y tenían origen americano.
- (v) De este libro, se obtuvieron las direcciones de los centros que disponían de las dos únicas pruebas que se podrían considerar adecuadas: el LAB-82 (Language Assessment Battery) y el Maculaitis Assessment Program. Pero las cartas fueron devueltas y los números de teléfono han dejado de existir según el ordenador de Telefónica. Igualmente, fue devuelta una segunda dirigida a Maculaitis en una dirección diferente encontrada en Madsen (1983).

- (vi) Se buscó en la librería especializada CEMAPP de Granada, dedicados a la venta de tests.
- (vii) Ésta me proporcionó el número de teléfono de la Universidad Autónoma de Madrid, búsqueda que tampoco resultó fructífera.

Desgraciadamente, en este campo son muy comunes este tipo de problemas. Shelagh Rixon en un artículo de la revista *Language Teaching* (1992), comenta:

Existe muy poco sobre alumnos jóvenes en la literatura (de los tests) que pueda servir de ayuda. Los tests de Oller de "cloze" y de dictado sugeridos (1980), como medio para evaluar el dominio global de alumnos de secundaria en adelante han sido cuestionados en su validez general además de parecer poco apropiados para niños más pequeños... (p.88)

También dice que el único examen que conoce para niños es el de Trinity College. Pero tiene carácter oficial y sólo se suministra a determinados centros, y ello sólo en unas fechas concretas. Los candidatos deben pagar para acceder a su realización. No está disponible para los investigadores ni se han publicado datos sobre su validez o fiabilidad. Lo mismo se puede decir sobre los nuevos exámenes de Cambridge University para niños: "Starters", "Movers" y "Flyers".

II.4.2. El examen psicomotor

El examen psicomotor (véase el apéndice B), y las siguientes descripciones que de él se hacen se apoyan en Linares (1993), el cual parte de la adaptación de una serie de pruebas de distintos autores (Ozerestski, Guilmain, Picq y Vayer, etc.). Para la organización de estas pruebas se eligió un intervalo que oscilaba entre los 5 y los 10 años, y que se comprobó como el más idóneo para el experimento que nos ocupa, cuyos sujetos tenían, a principios del año académico 1994, entre 7 y 8 años de edad real. Es recomendable que se comience con pruebas correspondientes a una edad inferior. Este examen se compone de 9 pruebas, que deben pasarse en el orden siguiente:

- Lateralidad.
- Conducta Respiratoria.
- Control Segmentario.
- Equilibrio Corporal.
- Coordinación Dinámica General.
- Coordinación Dinámica de las Manos.
- Rapidez.
- Organización Espacial.
- Organización Espacio-Temporal.

Uno de los requisitos idóneos para un aprendizaje escolar impecable y de un idioma extranjero es un desarrollo sensomotor propicio, ausencia de trastornos neurológicos serios, una

correcta integración visual y auditiva, una lateralidad definida, una falta de trastornos motóricos agudos, suficiente capacidad motriz, una motricidad global sin alteraciones significativas que atañan al equilibrio, la coordinación general y manual y la rapidez, y un desarrollo apropiado de la organización y estructuración espacio-temporal. Un buen esquema corporal, y una adecuada lateralidad es preciso para que el niño estructure y organice lo que vea, oiga y sienta.

Según Linares (1993, p.64):

También, Pialoux (1978), considera la necesidad de un estudio psicomotor como complemento diagnóstico de los trastornos del lenguaje oral y/o escrito, con pruebas de lateralidad, coordinaciones -Ozerestki-, estructuración espacio-temporal o ritmo -Mira Stambak-, etc.

Esta versión del examen psicomotor se usó tal como la plantea Linares (1993), y en su totalidad. A continuación, figura una breve descripción de cada una de las partes de que se compone el examen.

La prueba se llevó a cabo por primera vez en Noviembre de 1994. En Junio de 1995, se pasó un retest.

En el examen de *Lateralidad* se empleó la prueba de Vayer (1977), compuesta por los subtest II, VIII y XI del Harris Test of Lateral Dominance mediante una fórmula de la dominancia lateral (mano-ojo-pie). De acuerdo con Linares, (1993, p.31 y 32):

La lateralización, en opinión de Valett [1980], es: "... el predominio lateral en la orientación corporal, en situaciones de solución de problemas, reduce el conflicto psicomotor y propicia la integración senso-motriz así como el aprendizaje".

... Zazzo (1984), por su parte, cree que la ambidiestría (capacidad de usar indistintamente las dos manos), está ligada a las alteraciones espacio-temporales y del lenguaje. Y que, la lateralidad cruzada (predominio del ojo izquierdo y mano derecha), puede conllevar

dificultades en la coordinación óculo-manual y afectar, por consiguiente, a los aprendizajes lecto-escritores.

Para la *Conducta Respiratoria* se utilizó un "Respirator" de Plent (un bote de cristal que se llena de agua coloreada hasta cierto nivel; tiene un tubo introducido en ella, que en su punta contraria acaba en una boquilla de goma que es para espirar). Con arreglo a Linares (1993, p.33):

La respiración, en opinión de Coste (1980), interviene en el desarrollo psicomotor de la persona, siendo base esencial de su ritmo propio, y variando éste según las situaciones vitales.

... Es frecuente encontrar problemas de ansiedad, fatiga y atención motivados por una mala respiración, tal y como nos comenta Schinca (1980), por lo que debemos educarla, haciendo ver al niño que aunque la respiración se ejecuta sin intervención activa de la voluntad, ésta puede intervenir haciendo consciente el acto respiratorio y, por ende, mejorar su futura automatización correcta.

La prueba de *Control Segmentario* fue adaptada por Vayer (1977, pp. 215-218), excepto la subcategoría de los 5 años que Linares tomó de Bergès y Lézine (1975).

Conforme a Vayer, es una prueba que "nos permite evidenciar las posibilidades de independencia de los brazos en relación con el tronco, el control de los diferentes segmentos y el control emocional; representando, asimismo, un medio para la observación de la imagen del cuerpo" (1977, p. 208).

Según Linares (1993, p.34), la relajación segmentaria:

... facilita, entre otras cosas, la independencia brazo-hombro, siendo condición previa de los ejercicios de coordinación de los miembros superiores, de prensión, de educación de la mano y, por ende, de los medios de expresión gráficos.

Vayer (1977), clasifica en tres etapas las situaciones que permiten conducir al niño a la relajación:

- El descubrimiento.
- La toma de conciencia.
- El control de sí.

La relajación, para Gazzano (1982), ... es un buen medio para lograr la percepción y el dominio del propio cuerpo, del gesto y del tono verdadero.

En la relajación terapéutica de Bergès y Bounes, tal y como se aparece en Masson (1985), se da, entre otras, una fase de relajación y disminución de la tensión neuromuscular; así, por ejemplo, se nombran los diversos segmentos del brazo y se hace una marcación topográfica por medio de la palpación; después, se intenta que el niño preste atención a la sensación de contracción y se le vuelve a pedir la localización de los diversos segmentos del brazo.

La relajación, en opinión de Coste (1980), proporciona un conocimiento y un control del cuerpo, una distensión; y, además, favorece la vivencia corporal propia y la comunicación con los demás.

El *Equilibrio Corporal* está tomado de la adaptación que hace Guilmain (1981, pp. 208-218), del primer ítem del test de Ozeretski, "coordinación estática", y que Linares (1993, p.73), define como *Equilibrio Corporal* porque trata de la "'equilibración'". Un equilibrio corporal defectuoso en opinión de Picq y Vayer (1977), y comentado en Linares (1993, p.35): "consume más energía, distrae involuntariamente la atención, crea imprecisión, contracturas, etc."

La Coordinación Dinámica General: Esta prueba, al igual que la anterior, está tomada de la adaptación que Guilmain hizo en 1981 del test de Ozeretski, está explicado en Linares (1993, p.37):

En educación psicomotriz, los ejercicios se dirigen, fundamentalmente, a la coordinación dinámica general -base de control del cuerpo-. Más tarde, cuando se ha logrado un buen desarrollo de las coordinaciones, se sucederán los ejercicios de disociación, cuya finalidad es: el ajuste de la motricidad global (independencia de los segmentos); y, de la motricidad fina (diferenciación de la actividad manual y digital).

La Coordinación Dinámica de las Manos: Esta prueba, como las dos precedentes, tiene su origen en Guilmain (1981).

Conforme a Linares (1993, p.37):

La coordinación óculo manual, tal y como la interpreta Ramos (1979), juega un papel muy importante en la precisión y adaptación de los gestos motrices y en los aprendizajes escritores.

Este aspecto de la motricidad, también lo entienden Picq y Vayer (1977), como de coordinación viso-manual...

Rapidez: Esta es una prueba de M. Stambak. Según Linares (1993, p.39), Ajuria Guerra (1984), entiende que la rapidez de los movimientos se encuentra relacionada con elementos de madurez, dándose un paralelismo entre la velocidad de escritura y la rapidez gestual.

Organización Espacial: Con arreglo a Linares (1993, p.83), la prueba para los 5 años se obtuvo de Picq y Vayer (1977, pp. 240-242 y 257), de su adaptación de la batería de Piaget-Head (Zazzo, 1984, pp. 67-91). Conforme a Linares (1993, p.39):

Las principales percepciones espaciales, en expresión de Fernández (1978), son las de tamaño, forma, distancia y dirección de los objetos. Dándose estas relaciones espaciales en grupos opuestos, tales como: alto/bajo, delante/detrás, cerca/lejos, dentro/fuera, izquierda/derecha.

... En opinión de Picq y Vayer (1977), las alteraciones de la orientación y discriminación espacial; así como de la representación y estructuración del espacio, son el origen de muchas de las dificultades aparecidas en el aprendizaje de los medios de expresión...

Organización Espacio-Temporal: Prueba realizada a partir de la adaptación que hacen Picq y Vayer (1977), de las "estructuras rítmicas" de Mira Stambak y descrito en Linares (1993, p.87). Con arreglo a Linares (1993, p.41):

Vayer (1977), considera las siguientes nociones en la asociación espacio-temporal:

-*Velocidad:* Desplazamiento del niño y de los objetos.

-*Duración.*

-*Cadencia regular:* En relación con los ejercicios de independencia segmentaria, y simbolización.

-*Sucesión:* El instante, salida y llegada, antes y después,

simultaneidad y sucesión, y sucesión de acciones asociadas al símbolo.

Por lo que, siendo la estructuración espacio-temporal, tal y como comentan Mucchielli y Bourcier (1982), el producto de la orientación espacial y temporal lograda a nivel vivido y de la inteligencia analítica...

A partir de los resultados obtenidos en el examen psicomotor de nuestro estudio se crearon 10 variables. De las correspondientes a los 9 subtests, 8 se podrían convertir en cifras; la novena fue la Lateralidad, no convertida en cifras y el Índice Medio de Edad Psicomotriz (IMEP), la décima.

simultaneidad y sucesión, y sucesión de acciones asociadas al símbolo.

Por lo que, siendo la estructuración espacio-temporal, tal y como comentan Mucchielli y Bourcier (1982), el producto de la orientación espacial y temporal lograda a nivel vivido y de la inteligencia analítica...

A partir de los resultados obtenidos en el examen psicomotor de nuestro estudio se crearon 10 variables. De las correspondientes a los 9 subtests, 8 se podrían convertir en cifras; la novena fue la Lateralidad, no convertida en cifras y el índice Medio de Edad Psicomotriz (IMEP), la décima.

II.4.3. La prueba de inteligencia.

Otra de las condiciones idóneas para el aprendizaje de un idioma extranjero, es un desarrollo suficiente de la inteligencia, ya que un niño cognitivamente deficitario, tendrá siempre dificultades para alcanzar un nivel satisfactorio en el aprendizaje de idiomas. Debido a la disponibilidad de la prueba del Test de factor "g", Escala 2, Forma A, de Cattell y Cattell (descrito más adelante) y el hecho, como hemos informado anteriormente, que Ellis (1990), comentó sobre la similitud entre pruebas de aptitud en idiomas y las del factor "g" se ha decidido utilizar este test.

El Test de factor "g", Escala 2, Forma A, es una prueba creada por R.B. Cattell y A.K.S. Cattell (1973), apropiada para niños de 8 a 14 años (desde 3º de primaria). Era, pues, la versión más adecuada, ya que la mayoría de los sujetos tenían más de ocho años cuando comenzó el curso, en septiembre de 1994.

Es la adaptación española de la Culture Fair Test. Es decir, es una medida que se diseñó con el fin de estimar la inteligencia individual mediante unas pruebas que redujesen, en lo posible, la influencia de factores como el nivel cultural, clima educativo, etc.

La escala 2 es de aplicación colectiva. Con ese mismo carácter se ha pasado, en este experimento, a los dos grupos; contaban éstos, respectivamente, con 20 y 23 alumnos. Conforme a los consejos de los autores, en relación con grupos superiores a los 20 sujetos, se contó con la ayuda de una

segunda persona.

La escala 2 la forman cuatro subtests que abarcan diferentes contenidos perceptivos, cuyo objetivo es evitar que determinadas diferencias en esta aptitud perceptiva puedan alterar los resultados de la medida de inteligencia.

Se aplicó conforme a las instrucciones del manual de la prueba. La respuesta correcta debe elegirse de entre cinco alternativas. Su evaluación es fácil. Se corrige con ayuda de una plantilla. Mediante una tabla, esta puntuación directa se convierte en los cocientes intelectuales de desviación.

Fue supervisado por un total de tres personas: un licenciado en psicología, con experiencia laboral en psicología de la educación, asistido por dos profesores.

Las notas en nuestro estudio iban desde una cuota de inteligencia de 68 a 130, con una media de 97,619. En el grupo experimental desde 68 a 130, con una media de 98,826. En el grupo control desde 73 a 125, con una media de 96,158. Con estas notas se creó una variable de tipo independiente.

Los autores de la prueba de inteligencia, y muchos otros actualmente, son de la opinión de que pese a ser la inteligencia un factor importante para predecir los resultados académicos, se trata sólo de un elemento más en la larga lista de cualidades individuales que es necesario considerar. Se ha descubierto que con la inclusión de algunos factores de personalidad y motivación en las baterías, el nivel de exactitud en la predicción mejora notablemente. Por eso se aplico, también, una prueba de personalidad, que comentaremos a continuación.

II.4.4. La prueba de personalidad

Es necesario un desarrollo socioafectivo adecuado para el aprendizaje. Un proceso afectivo, en los ámbitos familiar y social alterado, condicionará al niño a un aprendizaje negativo de varios tipos.

El C.P.Q.(A): Cuestionario de Personalidad para niños (adaptación española del Children's Personality Questionnaire), es una prueba creada por R.B. Porter y R.B. Cattell (1990), y baremada para escolares de entre 8 y 12 años (desde 3º de primaria). Con ella se pueden apreciar 14 factores (13 rasgos de personalidad y una escala de habilidad mental o inteligencia); y además 3 factores de segundo orden.

Los 14 rasgos de personalidad son los siguientes:

- Reservado/abierto.
- Afectado por los sentimientos/emocionalmente estable.
- Calmoso/excitable.
- Sumiso/dominante.
- Sobrio/entusiasta.
- Despreocupado/consciente
- Cohibido/emprendedor.
- Sensibilidad dura/blanda.
- Seguro/dubitativo.
- Sencillo/astuto.
- Sereno/aprensivo.
- Menos integrado/más integrado.
- Relajado/tenso.

Los 3 factores de segundo orden son:

- Ansiedad baja/ansiedad alta.
- Introversión/extroversión.
- Calma/excitabilidad, dureza.

La prueba, formada por dos partes (A1 y A2, de 70 elementos cada una y dos alternativas de respuesta), establece un perfil en decatipos (numérico y gráfico), encontrándose el promedio entre las puntuaciones 4,5 y 6,5.

La administración de ésta, puede hacerse individual o colectivamente. En el presente trabajo de investigación, se ha pasado de forma colectiva a cada uno de los grupos: uno formado por 20 alumnos y otro de 23 (de acuerdo con los márgenes, de 20 a 30 niños, que establecen los autores). También se corrige con la ayuda de una plantilla.

Fue aplicada en dos sesiones por el mismo equipo de supervisores que anteriormente había llevado a cabo la prueba de inteligencia. La duración aproximada de cada una de las partes osciló entre los cuarenta y los cincuenta minutos. En este sentido, los autores indican que su empleo se efectúe sin una limitación de tiempo determinada.

Para el presente estudio se ha hallado el promedio general de personalidad de cada uno de los niños, tal como se explica en el manual que acompaña la prueba.

Los resultados de la prueba de personalidad no deberían presentar grandes oscilaciones; una personalidad normal debería estar entre los 4,5 y 6,5 puntos. Tras pasar esta prueba en nuestro estudio, se confirmó que todas las puntuaciones estaban

dentro de esos márgenes. Podemos afirmar, pues, que todos los niños eran normales.

II.4.5. Los cuestionarios

Los cuestionarios (véase el apéndice C), fueron realizados por la autora de esta tesis, ya que no existe nada similar que pueda aplicarse a una investigación de este tipo (aprendizaje del inglés para niños).

Con anterioridad a su utilización en este proyecto ya habían sido experimentados (en el Instituto Británico de Granada, previo lugar de trabajo de la presente autora) y ajustados con niños de habla española, edades similares a los de esta muestra, procedentes de la misma ciudad. Gracias a esta experimentación anterior se infirió la necesidad de adecuar el lenguaje, simplificándolo, y la inclusión de ejemplos en determinados puntos.

Dos eran las metas que se pretendían alcanzar con los cuestionarios: incrementar y apoyar las demás fuentes de datos y controlar los posibles factores de confusión que pudieran presentarse en una investigación relacionada con la actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para niños.

Ya que los cuestionarios empleados son de creación propia a continuación se detallan la extracción de las variables y sus correspondientes puntuaciones.

Administración de los cuestionarios

La administración de los cuestionarios se hizo colectivamente. De igual modo que las pruebas se pasaron a cada uno de los grupos por separado; la profesora contó, para ello, con la ayuda del director del centro. Cada uno de aquéllos requirió una sesión aproximada de 15-20 minutos.

Debido a la corta edad de los alumnos, fue necesario hacer los cuestionarios a "paso cerrado" (lockstep). Se les aclara que deben hacer el cuestionario todos a un tiempo, conjuntamente con la profesora; ninguno podrá adelantarse a la pregunta que se esté respondiendo, y deberá estar atento a las explicaciones. Se les dirá que para contestar las preguntas tendrán que hacerlo con el máximo de detalle y en caso de tener alguna duda, que levante la mano para pedir ayuda.

La profesora debe insistir en la necesidad de que respondan sólo la verdad. Si realmente no les gusta aprender inglés, su respuesta debe ser "no". Ello no supondrá ninguna acción punitiva por parte de aquélla, pero contestando con sinceridad.

Los alumnos responderán poniendo un círculo alrededor de una de las respuestas "sí", "no", o con una información más específica, cuando sea el caso. Antes de comenzar tienen que rellenar el apartado correspondiente a sus datos personales: nombre, apellidos, curso, etc.

Una vez que les ha dado las instrucciones, la profesora reparte los cuestionarios. Este orden no es en absoluto arbitrario, de este modo se evita que los alumnos desvíen la

atención de las instrucciones que les están dando.

Hay que esperar que todos hayan terminado de poner sus datos y, tras comprobar que lo han hecho correctamente, se comienza. Un alumno leerá la primera pregunta en voz alta. Esta es la forma más eficaz de asegurarse de que comprende la intencionalidad de la clase, así como para fijar la atención del resto de los alumnos, algo que la voz de la profesora no siempre logra.

A continuación, se les pregunta si saben en qué punto del cuestionario se encuentra la clase. Si algún alumno no lo supiera, se le ayuda antes de que el resto responda la pregunta.

Proseguirá la clase hasta que todos hayan puesto por escrito sus respuestas. Al recoger los cuestionarios la profesora comprobará si han dejado alguna en blanco. Si así fuera, se consulta la respuesta al alumno. Esta investigación ofrecía la ventaja de que era la propia investigadora quien actuaba de profesora, y, por lo tanto, tenía la posibilidad de comprobar las respuestas inmediatamente, después de cada clase o en las próximas, y de este modo resolver las posibles dificultades. Esta inmediatez impedía que pudieran perderse datos por motivos tan corrientes en la cumplimentación de cuestionarios detectados en otros estudios, como letra poco clara, respuestas en blanco, etc.

El primer cuestionario. Fue proporcionado a los alumnos el primer día de clase, dentro del tiempo asignado a las clases de inglés. Además de las razones ya mencionadas, sirvió a los

niños de amena presentación del curso de inglés, y a la profesora/investigadora para conocer a los que iban a ser sus alumnos. Los cuestionarios están en español, ya que la meta que persiguen no es la enseñanza del inglés, sino este conocimiento.

Al principio del cuestionario se piden los datos personales del alumno y seguidamente los referidos, exclusivamente, al trabajo de los padres, en un intento por complementar y poner al día el estado socioeconómico de los alumnos encontrado en las fichas oficiales del colegio. Se incluyó el lugar y/o el nombre de la empresa (preguntas B y D). Hacerlo de este modo fue debido a la dificultad que algunos de los niños tienen para hacer una descripción precisa de la profesión de los padres.

Con los temas E al K se pretendía establecer qué alumnos habían experimentado con anterioridad el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La pregunta J (ii). Con esta pregunta se pretendía una ayuda auxiliar, no reviste una gran importancia. Solamente se pretendía arrojar más luz sobre el nivel de inglés existente. Tenía una razón de ser análoga a las mencionadas B y D; servir de apoyo o completar algún vacío en los datos anteriores. En ensayos precedentes, realizados con este cuestionario, se pudo comprobar que, algunos de los niños que habían estudiado inglés con anterioridad, no recordaban el título del libro empleado, y sí, en cambio, detalles como el color de la cubierta y su diseño. Información ésta que, unida al conocimiento de la presente investigadora sobre libros de EILE, logró facilitar

el nombre del libro. Con un ejemplar de éste y el concurso del niño se comprobaba la exactitud del título, el conocimiento del contenido y/o los capítulos trabajados.

A continuación, definimos las materias incluidas entre los puntos L y S, ambos inclusive. Con la pregunta L se intenta establecer a priori la motivación de los niños para aprender inglés. Un dato que, al finalizar el estudio permitirá comparar la motivación (L) con las notas obtenidas en las pruebas de inglés y controlar la posible repercusión que pueda conllevar la motivación, sin embargo, es muy difícil definir y luego medir un concepto tan complicado como éste. Entonces, para nuestros propósitos la "motivación" se refiere a lo que se ha obtenido de las respuestas a ésta y una segunda pregunta encontrada en el segundo cuestionario.

La pregunta M tiene semejante intención a la anterior, pero comparando la posible motivación (para ver si les gustaba la asignatura) tras la educación física (deportes y gimnasia) con las notas del examen psicomotor.

N, está enfocada a detectar posibles problemas físicos y su relación con las notas obtenidas en el examen psicomotor (un análisis de MANOVA no demostró relación alguna).

Mediante O (si les gusta ir al colegio) se pretendía establecer, de modo general, la probable motivación para asistir a clase. Información que podría ser válida para ver la posible influencia que pudiera tener sobre las notas en inglés.

Finalmente no fue necesario calcular la motivación después de L (el inglés), M (educación física) ni O (ir al colegio). Todos los niños respondieron afirmativamente a las tres

cuestiones, excepto uno que dijo no gustarle la educación física. De modo que esta falta de varianza hizo innecesario un análisis estadístico.

La pregunta P, sobre clases extraordinarias de inglés en academias, por ejemplo, iba dirigida a explorar otras fuentes de aprendizaje de inglés que, lógicamente podrían influir en este proyecto. Q, era similar, pero dirigida a clases con actividades deportivas.

Con la pregunta R, se quería comprobar si algún miembro de su familia sabía inglés, en un intento por controlar otro posible factor de confusión. De ello se hablará con más detalle en apartados posteriores.

En S se les preguntaba si habían estado en algún país de habla inglesa, lo que pudiera significar la posibilidad de que alguno hubiese llegado a adquirir algo del idioma.

Puntuación de los ítems del primer cuestionario

La mayor parte de la información ofrecida por los tres tipos de cuestionarios fue cuantitativa. Se convirtió en cifras para introducirla en las fichas del paquete informático. A su vez, la información obtenida se tradujo en variables: intervalo (interval), ordinal o nominal (Dean Brown, 1988).

1. Lógicamente, las preguntas cuyas respuestas sólo pueden ser SÍ o NO, se convierten en variables independientes de tipo "nominal", concediendo, para ello, un punto a las respuestas afirmativas y cero puntos a las negativas. Una vez realizado

este paso se podrían comparar con las notas de las pruebas de inglés (variable intervalo).

2. Las horas totales o el número de veces (de ayuda del padre, por ejemplo), eran convertidos en variables de frecuencia, tipo "nominal".

-A partir de las respuestas a las preguntas A-D se calculó una variable de tipo ordinal.

-Aunque las preguntas E-K son muchas, sólo se dirigieron a obtener una única clase de información: si habían o no experimentado el aprendizaje del inglés con anterioridad a esta investigación. Con ella se crearon dos variables independientes: una de tipo nominal para las respuestas SÍ/NO de la pregunta E. A la respuesta SÍ se le adjudicaba un punto y cero a NO. La otra variable (aprendizaje anterior del inglés), asimismo de tipo nominal, se calculó sobre el total de horas (frecuencia), en las preguntas F-I.

-Las preguntas J y K no se convirtieron en variables, ya que en ellas únicamente se pedía información auxiliar.

-Las respuestas SÍ/NO (aprender inglés, los deportes, problemas físicos y asistir al colegio) a las preguntas L-O se puntuaron con uno y cero puntos respectivamente.

-Tampoco se pretendían crear variables a partir de las preguntas P y Q, sólo debían servir a la propia investigadora como llamada de atención sobre la posibilidad futura de un aprendizaje extraordinario de inglés o práctica deportiva.

-A partir de la pregunta R se creó una sola variable de tipo nominal, adjudicando un punto a cada respuesta afirmativa. Las características de esta pregunta hicieron, según los miembros de la familia que supieran inglés, que la puntuación oscilara entre los tres y cero puntos (la variable es "familiasaben").

-En la pregunta S se puntuó la variable nominal correspondiente; uno si habían residido en países de habla inglesa y cero, si la respuesta era negativa.

El segundo cuestionario se dio a los alumnos al comenzar el tercer trimestre. Estaba diseñado con la intención de ampliar la información ofrecida por el primero. A principios de curso, cuando se administró el primer cuestionario, algunos niños no sabían aún si sus padres tenían previsto matricularlos en academias de inglés o iban a realizar otras prácticas deportivas. Se les volvió a preguntar, pues, sobre ambas cosas para conseguir una información más concreta.

Otra vez se comprobó si habían experimentado el aprendizaje del inglés antes del presente estudio. Después, se preguntó si habían estudiado durante el curso inglés de forma

extraordinaria.

Se les repitieron las preguntas sobre los miembros de su familia que pudieran saber inglés, pues en el primer cuestionario muchos niños dejaron sin responder esta pregunta, quizá porque: en aquel momento no lo tenían claro al no haber surgido hasta entonces, en su casa, el tema; es muy probable que no supieran diferenciar entre palabras en español e inglés; debido a su extrema juventud, demostraron no conocer el concepto abstracto de países e idiomas; tuvieron problemas incluso a la hora de contestar a la pregunta sobre la propia nacionalidad.

En el segundo, las respuestas fueron satisfactorias. Ya habían averiguado quienes en su familia sabían inglés. Se matizó mediante preguntas más concretas cuántos hermanos tenían y cuántos de ellos sabían inglés, con el objeto de lograr una cifra más detallada y una variable nominal (de frecuencia). Con la nueva información se reemplazaron las dos antiguas variables relacionadas con el padre y la madre.

Las preguntas finales del segundo cuestionario iban dirigidas a conseguir nueva información relacionada con la opinión de los alumnos sobre las clases y el tiempo dedicado a actividades deportivas extraescolares.

Puntuación de los ítems del segundo cuestionario

-La primera pregunta (aprendizaje anterior del inglés) de este segundo cuestionario, está motivada por la misma variable que en el primero, e iba dirigida a conseguir la información nueva

que pudiera haber o a aclarar la ya existente. Se puntuó de igual modo que antes, es decir, como una variable nominal.

-El resto de las preguntas sobre el aprendizaje anterior de inglés arrojó información, nueva o aclarada, que fue añadida a la variable nominal (número total de horas/frecuencia de aprendizaje anterior). Se introdujo como número de meses.

-Con las respuestas a las preguntas sobre clases extraordinarias de inglés durante el curso en que se desarrolló el experimento, se crearon dos nuevas variables. A la primera, nominal, relacionada con las dos posibilidades de respuesta (sí/no), se le adjudicó un punto cuando fue afirmativa y cero puntos en el caso contrario.

La segunda variable es igualmente de tipo nominal y se puntuó según el total de horas de inglés extraordinario.

-Con la pregunta ¿cuántos de tus hermanos y hermanas saben inglés?, se creó una variable nueva y se actualizó otra antigua cuando fue necesario hacerlo. En la primera ("hersabin") de nominal, a cada uno de los hermanos que supiera inglés se le daba un punto. En la antigua, también de tipo nominal ("newhmsab"), si ningún hermano sabía inglés se concedían cero puntos; un punto, si uno o más hermanos lo sabían.

-La variable obtenida a partir de las respuestas a la pregunta sobre si el padre sabía o no inglés, se puntuó con uno y cero

puntos respectivamente.

-Que la madre sepa o no inglés ofrece una variable puntuada con el mismo criterio que la anterior. Ambas son de tipo nominal y diferenciadas a la variable comunal del primer cuestionario, dirigida a averiguar que miembros de la familia saben inglés colectivamente.

-La impresión que sobre la clase reflejaron los alumnos en la correspondiente pregunta del cuestionario se valoró del siguiente modo (variable ordinal): 5 puntos, muy buena; 4, buena; 3, normal; 2, regular, y 1, mala.

-Las clases extraordinarias de deportes originaron las últimas cuatro preguntas, a partir de cuyas respuestas se obtuvieron dos variables nominales: una sí/no, puntuada con uno y cero puntos respectivamente; otra, puntuada a tenor del cómputo total de horas.

En el tercer cuestionario se plantearon preguntas sobre otras influencias probables en las notas de inglés. En la primera pregunta se pidió información a los alumnos de los posibles repasos de inglés que hubieran podido realizar fuera de clase.

Aunque se tomaron precauciones para evitar la posible influencia del entorno familiar (se reflejarán a continuación), había que controlar este aspecto. En este sentido tienen lugar las preguntas sobre ello.

No se les mandaron tareas escolares conectadas de forma

directa con el programa; con ello se pretendía no motivar un aprendizaje que escapara al control de este estudio; había que intentar controlar, sin embargo, el repaso que algunos alumnos pudieran hacer.

Con la penúltima pregunta se quería averiguar si conocían de antemano cuándo se iban a poner los "ejercicios individuales" de inglés (pruebas), lo cual hubiera podido invalidarlas.

La última pregunta fue diferente para cada uno de los grupos. Al experimental se le preguntó qué les había gustado más, el Reader con el Activity Book o las "actividades". La razón para denominar a estas últimas así es que, ante los alumnos, llamarlas "juegos" habría podido influir en los resultados. Dado que el grupo de control no realizó actividades psicomotrices, esta pregunta se suprimió de su cuestionario.

Al grupo de control se le preguntó si conocían las actividades que realizaba el grupo experimental en un intento por controlar posibles "escapes" de información.

Puntuación de los ítems del tercer cuestionario

-A partir de las respuestas a las primeras tres preguntas (el repaso) se obtuvieron dos variables nominales. La primera se puntuó con uno y cero puntos, según la respuesta fuera afirmativa o negativa ("repas(2)"). Para la segunda variable se tuvo en cuenta el número de veces que se había efectuado el repaso ("repasado").

-La ayuda del padre se refleja en el cuestionario mediante dos preguntas, a tenor de cuyas respuestas se crearon dos variables: la primera nominal, que se puntuó con uno y cero puntos para las respectivas respuestas sí/no ("newayupa"); otra, también de tipo nominal, puntuada en razón del número de veces/frecuencia que el alumno había recibido ayuda del padre ("vezayupa").

-Ayuda de la madre. La única diferencia entre estas preguntas y las anteriores estriba en quién ayuda al niño; en este caso es la madre. La puntuación siguió idéntico criterio ("newyuma" y "vezayuma").

-De nuevo, dos preguntas dirigidas a saber si el alumno ha recibido ayuda, en este caso de los hermanos. Las variables ("newayuhm" y "vezayuhm") se puntuaron del mismo modo.

II.5. Procedimiento

En la reunión que cada principio de curso tiene lugar, se informó a los padres de que iba a desarrollarse un proyecto de investigación, se les solicitó permiso para pasar a los niños las pruebas necesarias y, aunque no se les facilitó más información sobre el estudio, se les encareció que no preguntaran demasiado a sus hijos sobre este tema, por si ello pudiera tener alguna influencia en su aprendizaje del inglés.

El primer día de curso se entregó a los alumnos el primero de tres cuestionarios que debían cumplimentar sobre el entorno familiar, la presencia de clases particulares, etc. Los dos restantes les fueron entregados sucesivamente durante el curso.

Se evaluó el nivel de inglés en cuatro ocasiones con el mismo test (de *Splash 1*): una antes de empezar, en octubre de 1994, como pretest; otra después de la primera fase A1 (clases de inglés sin actividad motriz), en enero de 1995; la tercera después de la fase B1, inglés con psicomotricidad, en abril de 1995; y a final de curso, en junio de 1995.

Tanto el grupo de control como el experimental hicieron las pruebas de inglés en las mismas fechas. El primero, en cuanto a las pruebas de inglés, recibió instrucción en las mismas estructuras gramaticales, vocabulario, etc. La única diferencia fue que no las recibió a través de ejercicios de psicomotricidad.

En cuanto a las medidas del estado psicomotor se midió con carácter de pretest por primera vez antes de empezar el programa, en noviembre de 1994 y, por último, a final de curso en junio de 1995 como postest. El grupo de control no recibió clases de inglés con actividades psicomotrices, pero por

supuesto hicieron los exámenes psicomotores.

Las pruebas de inteligencia y personalidad se hicieron en el primer trimestre (diciembre) cuando el programa de inglés ya estaba en marcha. Que éstas se hagan o no antes de empezar la enseñanza del inglés, lógicamente no reviste la misma importancia que realizar las pruebas de inglés.

Otras variables (si la madre, el padre, etc., sabían inglés) fueron medidas durante el curso cuando se consideró oportuno, ya que no vinieron condicionadas por la actividad en el ámbito del colegio.

Las clases de inglés, en ambos grupos (experimental y control), tuvieron lugar en horario de mañana. El experimental los miércoles de 11,30 a 12,30 y los jueves de 12,30 a 1,30. El grupo de control los martes de 10 a 11 y los jueves de 11,30 a 12,30.

Dado que un solo profesor impartía las clases, era lógicamente imposible llevarlas a cabo de forma simultánea en los dos grupos. Pero ambos daban inglés por la mañana y casi a la misma hora.

Dentro del diseño, una forma de complementar son las fases ABAB en unas variables concretas. En el grupo experimental, las fases que incluyeron actividades psicomotrices (B1 y B2) fueron de 8 y 5 semanas respectivamente. Las que no incluían esas actividades (A1 y A2) de 9 y 3 semanas.

La fase A2 fue pensada para una duración mayor, pero diversas causas surgidas a última hora obligaron a recortar el tiempo total del experimento. Lo cual se hizo en esta fase porque se consideró que era en la que iba a causar menos

perjuicio. Ejemplo de ello es lo siguiente: varios casos de días sin colegio decididos en el último momento por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, tales como la "Semana Blanca" que tuvo lugar en el año 1995 con motivo del Mundial de Esquí. Es todo un ejercicio de improvisación al que se ven sometidos los directores de colegios.

Se consideró que el recorte causaría menos perjuicio en la fase A2 porque era imperativo que el programa psicomotor (B1 y B2) tuviera una duración total superior a las 10 semanas mínimas mencionadas por Boutcher en Seraganian (1993). Había que garantizar un tiempo superior a las diez semanas, porque durante las últimas, varios alumnos tuvieron que interrumpir sus clases de inglés para someterse al postest del examen psicomotor.

Afortunadamente, una revisión posterior de las listas del grupo experimental no mostró ausencias que rebajaran las 10 semanas mínimas imprescindibles de actividades psicomotrices (incluyendo las producidas por enfermedad o a causa de las sesiones del examen psicomotor). Hubo que planear, sin embargo, de antemano, con objeto de prevenir cualquier eventualidad, aunque no llegó luego a ser necesario.

II.6. Programas

II.6.1. Sobre el programa de inglés con actividad motriz (PIAM)

En la revisión de la literatura hemos podido ver que la falta de descripciones de los programas utilizados en las investigaciones empíricas de las metodologías de enseñanza, ha hecho muy difícil la valoración de aquéllas. A continuación, se aportan una serie de descripciones detalladas de los programas aplicados con nuestros grupos experimental y de control.

Como no existe un programa de inglés que incorpore en su desarrollo actividades motrices como tal (solamente existen programas psicológicos de motricidad o juegos de inglés con elementos de movimiento), este programa ha sido cuidadosamente planeado por la presente autora como sigue.

La preparación de posgrado de la actual escritora incluye el diseño de programas y la elaboración de actividades, ambos dirigidos a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

El programa de actividad motriz PAM se informó en Linares (1993).

Los juegos están clasificados según el objetivo motor general que se pretende lograr. Así que son 9 subcategorías motrices.

1. Lateralidad (L).
2. Conducta Respiratoria (C.R.).
3. Control Segmentario (C.S.).
4. Equilibrio Corporal (E.C.).

5. Coordinación Dinámica General (C.D.G.).
6. Coordinación Dinámica de las Manos (C.D.M.).
7. Rapidez (R.).
8. Organización Espacial (O.E.).
9. Organización Espacio-Temporal (O.E.T.).

El orden de las actividades que contempla este trabajo tuvo que supeditarse al contenido del programa de inglés, sus estructuras y vocabulario, etc. Por ejemplo, aunque el juego "El color te orienta" en Linares (1993), viene en el mismo orden que la pasación de las pruebas del Examen Psicomotor, lógicamente, en el programa que implica el aprendizaje de inglés, su lugar tiene por fuerza que ser otro. En el caso que nos ocupa, este juego se incorpora al capítulo 12 del libro *Jigsaw 1*, en el cual se presentan los colores en inglés.

Los juegos de inglés con elementos de movimiento han sido adaptados de los autores Abbs y Worrall (1984), Ashworth y Clark (1989), Palim y Power (1990), y Retter y Valls (1984).

Éstos también se clasificaron según el objetivo en inglés que se pretendía alcanzar. Esta clasificación depende de la etapa, que puede ser de presentación, práctica o repaso; de una o más de las cuatro habilidades (lectura, comprensión auditiva, escritura o hablar/pronunciación).

Esto implica que las actividades han de ser "desmenuzadas", es decir, algunas actividades se realizan en más de una ocasión, con variaciones sobre la original. Otro factor a tener en cuenta es la necesidad con niños de esta edad de practicar los mismos ítemes de inglés muchas veces.

Muchos de los juegos se utilizaron más de una vez debido a la imposibilidad de poder presentar una nueva estructura gramatical, vocabulario, etc., más un juego diferente con nuevas instrucciones. Hubo restricciones en el horario y tiempo de atención de niños de 7, 8 y 9 años.

En el PIAM hay un total de 62 actividades, adaptadas a partir de 38 fuentes, más sus variaciones. Los primeros son de menor complejidad y todas aparecen aquí en idéntico orden al que se practicaron según las necesidades del programa de inglés. El grupo experimental aprendió las mismas estructuras gramaticales, vocabulario, etc., que el grupo de control. Este último las estudió con el libro u hojas de trabajo de forma sedentaria, mientras que el grupo experimental las "estudió" mediante las actividades. Vieron las frases o dibujos en forma de tarjetas (sugerido en Daley, 1988), para no dejar al grupo experimental retrasado en la lectura del inglés, pero las actividades eran motrices.

II.6.1.1. Aplicación de los Programas.

Dentro del diseño ABAB, esta porción motriz tuvo lugar durante las dos etapas B, a lo que podemos llamar B1 y B2 para mayor claridad.

El total de horas "motrices" fue un máximo de 220 (teniendo en cuenta posibles ausencias por enfermedad u otra causa, y aquellas ausencias motivadas por la realización de las pruebas motrices pasadas de uno a uno). Estas horas se las dieron repartidas a lo largo de 13 semanas en total (8 más 5

semanas) y está más que conforme con el tiempo de intervención que según Boutcher, son necesarias 10 semanas como mínimo para poder apreciar los efectos. Se aplicó el programa en un total de 24 sesiones (14 y posteriormente 10), con 3 ó 4 juegos por sesión. El programa se muestra a continuación.

Las sesiones, por regla general, fueron de una hora de trabajo efectivo, dado que como comenta Linares (1993):

... nos dice Portellano (1985), las sesiones de media hora no permiten profundizar en la tarea de manera adecuada, y las superiores a una hora suelen resultar fatigosas para el niño. (p.100)

La regularidad de éstas, siguiendo también recomendaciones de este autor, se estableció en dos por semana y se realizaron según el horario escolar durante el tiempo destinado a las clases de inglés.

Por supuesto, hubo más sesiones de actividades no motrices en las fases A, pero siempre con el mismo horario (ya descrito).

El lugar donde se llevaron a cabo las sesiones fue el aula habitual de los niños, espacio adecuado de tamaño que permitía que se movieran las mesas y sillas según la organización necesaria para impartir la clase.

En cada uno de los juegos se encuentran los siguientes datos:

- Nombre del juego.
- Objetivo inglés.
- Objetivo psicomotor.
- Material necesario para su realización.
- Normas y reglas de aplicación.
- Observaciones que puedan hacerse.

II.6.1.2. *El 'PIAM' (PROGRAMA DE INGLÉS CON
ACTIVIDADES MOTRICES)*

Etapa B1

1. **Cuestionario sobre la Edad (Age Questionnaire)**

De esta autora.

Objetivo inglés: Practicar con la pregunta y su respuesta (How old are you? y I'm X years old) sobre la edad, que corresponde a la unidad 6 del libro (y que se han presentado en clases anteriores).

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica general. (Presentación de la noción; se van a mover de sus asientos para aprender inglés, una noción no muy extendida).

Materiales: Cuestionarios con los nombres de los niños y niñas de la clase, lápices, gomas de borrar.

Realización: Los alumnos preguntan las edades, en inglés de todos sus compañeros y apuntan la respuesta (que también se habrá tenido que dar en inglés) en el cuestionario que les ha dado la profesora.

Observación: La profesora tiene que explicar esta primera actividad de antemano y con bastante detalle (a) es conveniente recordar a los alumnos la forma correcta de la pregunta y la respuesta, y escribirlo en la pizarra. (b) Se practican a coro

e individualmente la pronunciación y la entonación. (c) Informarles de que van a preguntar a toda la clase su edad. Cada uno va a tener un cuestionario propio donde la suya ya está escrita (en este caso con meses y días, ya que todos pertenecían al mismo curso y sus edades sólo en años eran parecidas). (d) Hacer a algunos alumnos preguntar y responder en parejas para servir de ejemplo, mientras los demás observan. (e) Se permite usar el libro para ayudarse con el vocabulario de los números de los años, meses y días en inglés (la meta de esta actividad es otra; la pregunta y la frase de respuesta). (f) Todos tienen que hablar inglés y ayudar/corregir al otro si fuera necesario. (g) Hacer que los alumnos abandonen sus asientos y salgan al centro vacío de la clase. En caso de alumnos muy jóvenes es probable que la profesora tenga que organizar las primeras parejas y ayudar durante la actividad. (h) La profesora tiene que indicar el fin de la actividad cuando la mayoría hayan terminado, para evitar parejas desocupadas y aburridas.

2. El Puente de la Edad (Bridge)

Se desconoce quién fue el autor de esta actividad (demostrada en un curso de enseñanza para niños: International House, Mataró, julio 1990).

Objetivo inglés: "Further practice" (nuevas prácticas) con la pregunta y su respuesta sobre la edad. Vocabulario; "bridge" y "sharks" (puente y tiburones).

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, toma de conciencia del equilibrio; mantenerse en el "puente" sin caerse al "agua" con los "tiburones".

Materiales: Cinta aislante para pegar en el suelo representando un puente, una lista con las fechas de nacimiento/edades de todos los alumnos, papeletas con la edad de cada alumno escrita en inglés (en este caso en años, meses y días).

Realización: La profesora pone una línea larga de cinta aislante en el suelo, diagonalmente a través de la clase (de este modo es más larga la línea y caben todos los alumnos). Todos los alumnos se sitúan sobre la línea, sin seguir ningún orden. Los niños no deben caerse de la línea/puente porque se los "comerán" los "sharks".

La profesora explica que los niños tienen que ponerse en orden de edad, desde el mayor en un extremo de la línea, hasta llegar al más joven en el otro extremo de la línea.

Practican dos alumnos, mientras que la clase contempla este ejemplo. Se preguntan la edad y se ordenan de mayor a menor. La clase tiene que hacer como en el ejemplo, enterándose de las edades por preguntarse y responderse en inglés y ordenándose poco a poco.

Esto se hace preguntando al que tienen al lado primero y, sucesivamente, van cambiando de situación en la línea. Finalmente, la profesora corregirá, si hubiera lugar, las posiciones.

Observación: Se les da un determinado tiempo para hacer esto, diez minutos como mínimo, ya que todos tienen que preguntar la edad y todos deben responder. En este estudio, se les dio las edades a cada uno escritas como ayuda para recordar los días y meses, además de los años. Esto lo hizo la profesora, ya que la meta era responder en inglés y no gastar tiempo haciendo cálculos de los meses y días.

3. Paredes de Sí y No (Yes/No Walls)

De esta autora, basado en el juego tradicional del "ahorcado".

Objetivo inglés: Repasar vocabulario y el abecedario inglés.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, orientarse en relación a dos pancartas "Yes" y "No" situadas en paredes opuestas.

Materiales: Una pancarta grande con "No" escrito, y otra con "Yes", "blu-tac" para pegarlas en la pared.

Realización: La profesora pone las pancartas en paredes opuestas. Explica a los niños la actividad. Pone rayas en la pizarra que representan las letras de una palabra en inglés. También, y como ayuda, se pone la primera letra de la palabra, por ejemplo; T _ _ _ _

La profesora comienza a decir letras. Los alumnos demuestran su conocimiento del inglés oral, y del vocabulario y el abecedario, al responder corriendo hacia una pancarta u otra

según consideren la letra está o no en la palabra.

Observación: Es conveniente señalar antes, que aunque conozcan toda la palabra, a diferencia del "ahorcado" no deben revelar la respuesta. La meta es ir a la "pared correcta" el mayor número de veces.

4. Tarjetas de "Tom lives at number one" (I).

Basado en Abbs y Worrall (1984, p.33), *Jigsaw 1* Libro de Profesor.

Objetivo inglés: Practicar la comprensión auditiva y la lectura de "live/lives at" (con su "oculta" estructura gramatical, la inclusión de una "s" en el verbo de la tercera persona del singular) y nombres y títulos ingleses (Mr, Mrs y Miss) en el contexto de frases como: "Tom lives at number one", "Miss Brown lives at number two", etc.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión los brazos y manos (elevándolos).

Lateralidad, en este caso se trata de reforzar la mano dominante (de los pretests del examen psicomotor).

Materiales: Póster de la "Calle Park" que corresponde al capítulo 7 del *Jigsaw 1 Reader*, nombres de los inquilinos pegados sobre cada casa, conjunto de tarjetas para cada una de las parejas formadas por los alumnos (con "number" y el número de las casas, por ejemplo "number 4"), un sobre para guardar

cada juego de tarjetas.

Realización: (a) Presentación: Se coloca el póster en la pizarra. La profesora dice en inglés: "Tom lives at number one" (Tom vive en el número uno) y señala la casa correspondiente. Hace que los niños la repitan. Así hasta completar las casas y sus inquilinos. Si alguien no entiende la demostración en inglés se puede comprobar y explicar en español. Los alumnos suelen comprender, porque ya conocen los personajes por el libro. (b) Se reparten sobres con varias tarjetas que tienen números. Los niños ponen las tarjetas boca arriba en la mesa y las reparten entre la pareja. La profesora dice la primera parte de cada frase, por ejemplo "Tom lives at" y uno de cada pareja deberá levantar la tarjeta que corresponde al final de la frase: "number one". (c) Se hace con todos los personajes y casas de la calle.

Observación: En esta actividad, como en el resto, si un alumno no oye la frase, entonces tiene que dirigirse a la profesora y pedirle que la repita, diciendo en inglés: "Repeat, please".

5. Levántate/Siéntate (Stand Up/Sit Down)

Adaptación del "Action Game" de Ashworth y Clark (1989), *Stepping Stones 1* Libro de Profesor p.8.

Objetivo inglés: Enseñar lenguaje básico del aula; classroom language (dos imperativos), y practicar la comprensión de éste.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión el cuerpo y las piernas.

Materiales: Nada en especial, excepto sillas.

Realización: Se preparan las sillas un poco separadas de las mesas, de modo que permitan sentarse y levantarse sin dificultad. La profesora dice "Stand up" y realiza la acción de levantarse de su silla. La profesora indica a los alumnos que le imiten. Se hace lo mismo con el imperativo "Sit down" (siéntate/sentaros). Cuando se ha hecho esto unas cuantas veces la profesora comienza a decir los dos imperativos más rápido e incluso fuera de orden. Los alumnos tienen que escuchar muy bien el inglés, así como tener un control bueno de sus cuerpos para que se levanten y se sientan según lo que diga la profesora. Los alumnos que lo hacen incorrectamente podrán ser eliminados si con anterioridad hubiese acordado la clase esta regla. De lo contrario, se puede jugar sin eliminación, de forma no competitiva. En siguientes ocasiones puede dar las órdenes un alumno en lugar de la profesora y así les sirve de práctica oral. Por supuesto, son imperativos muy utilizados por los profesores y los alumnos, y a partir de ahora deben ser siempre dichos en inglés.

6. Mímica de ser y estar. (To Be. I.)

De esta autora.

Objetivo inglés: Presentación de las partes (y pronombres)

singulares del verbo "To be": I'm, you're, he's, she's, it's.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión los brazos y las manos (señalando).

Materiales: Ninguno para esta primera parte.

Realización: Primero se hace en español con el objeto de establecer el sentido de las acciones. La profesora dice parte del verbo (yo soy, por ejemplo), y los alumnos realizan las acciones en silencio. Luego se hace en inglés. La profesora y los alumnos hacen las mismas acciones (que antes en español) a la vez que la profesora dice las frases en inglés, los alumnos se mantienen en silencio. Las acciones son las siguientes:

- Señalar hacia uno mismo (yo soy/estoy).
- Señalar hacia la profesora con el brazo extendido (tú eres/estás).
- Señalar a un compañero (él es/está).
- Señalar a una compañera (ella es/está).
- Señalar a un objeto ("ello" (neutro) es/está).

Observación: Los plurales se presentan en otra etapa para evitar sobrecargar a los alumnos.

7. Puestos junto a la tarjeta de edad (Stand by the Cards)

Adaptación de Palim y Power (1990), número C1.

Objetivo inglés: Practicar la comprensión y la lectura de las frases con edades (además de los pronombres personales singular y plural y correspondientes partes del verbo "To be" en contraste con el verbo tener en español).

Objetivo psicomotor: Organización espacial, distribuirse en relación a las distintas tarjetas colocadas en varios lugares de la clase.

Materiales: Tarjetas con frases como "I'm nine", "She's eight", etc.; "blu-tac" para pegar las tarjetas en las superficies de las paredes.

Realización: Se sentarán formando un círculo en el suelo. La profesora repasa las frases en las tarjetas haciendo que las repitan los alumnos. Al mismo tiempo que se practica en grupo, se ha de aprovechar para corregir la pronunciación. La profesora coloca las tarjetas en las paredes dejando espacios considerables entre ellas. Puestos en pie y agrupados en el centro del espacio libre, la profesora dice una de las frases; habrán de buscar y colocarse ante el cartel correcto para mostrar que la han entendido. Después de cada frase es conveniente que los alumnos vuelvan a agruparse en el centro.

Observación: Es beneficioso que los alumnos se den cuenta de que tienen que estar quietos y en silencio para poder oír las frases. Facilita la actividad si la profesora dice las palabras "stop" (parad) y "come to the centre" (venid al centro) para

poder iniciar una nueva frase.

8. El corro (The ring)

Basado en Linares (1993, p.160).

Objetivo inglés: Repaso de la lectura y comprensión auditiva de dos adjetivos posesivos: "our" (nuestro) y "their" (su, de ellos) y cuatro adjetivos; big (grande), small (pequeño), tidy (ordenado) y untidy (desordenado) dentro de frases. Corresponde a la unidad 7 del libro.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, tomar conciencia de las nociones espaciales de agrupación-dispersión.

Realización: El número de niños indicado por la profesora debe salir de sus sitios y formar dos corros separados de tipo indicado por las frases escritas en unas tarjetas grandes "Our ring is big" (nuestro corro es grande) "Their ring is small" (su corro es pequeño). Formados dos corros nuevos con diferentes alumnos, se muestra a cada uno las dos tarjetas diferentes "Our ring is tidy" (nuestro corro es ordenado) "Their ring is untidy" (su corro es desordenado). A la señal, en inglés, de la profesora, se paran y vuelven a sus asientos, "Stop and sit down". Se repite hasta que todos los niños de la clase hayan participado, mostrándoles una de las cuatro tarjetas de pronto como "sorpresa", sin que la hayan visto de antemano.

9. Mímica de ser y estar con tarjetas; etapa de lectura. (To Be. II.)

Igual que lo ya descrito, con:

Objetivo inglés: Práctica de lectura de las partes singular del verbo "to be", ahora en inglés.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y tensar los brazos y las manos (señalando).

Materiales: Tarjetas grandes con las partes singulares del verbo "To be" y personas escritas en inglés.

Realización: Se hace un repaso rápido de las acciones con la profesora diciendo las frases primero en español, y luego en inglés.

Ahora la profesora saca las tarjetas con las partes del verbo "To be" y las personas escritas. Las muestra una por una al tiempo que dice la frase. A la vez que realizan las acciones, los alumnos tienen que leer la tarjeta y escuchar la expresión. Luego la profesora elige la ficha sin decir las frases. Los alumnos solamente podrán llevar a cabo las acciones correctas si leen y entienden las tarjetas.

10. Los Recortables (Cut-Outs)

Adaptación de Linares (1993, p.144).

Objetivo inglés: Practicar el adjetivo posesivo "Our" en la

frase "Our street" (nuestra calle). Corresponde a la unidad 7 del libro.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos; controlar el movimiento de las manos y favorecer la habilidad digital.

Materiales: Tijeras y hojas de trabajo (fotocopias con los adjetivos escritos en grande "Our". La palabra "street" estará escrita dentro de la "O" de "our").

Realización: Se muestra una de las hojas a la clase y se pregunta a los alumnos por el significado de "Our street" en español. Luego se practica la pronunciación de la frase en inglés. Se reparten las hojas y las tijeras, una para cada alumno en la clase. Ellos recortan las líneas rectas y curvas de las palabras escritas en inglés en el papel.

Observación: Es conveniente tener en reserva otras hojas para los alumnos que terminen más rápido. En este caso las hojas de reserva tienen la forma de "My", con "address" escrita dentro del adjetivo posesivo ("mi dirección").

11. Mímica de Ser y estar; plurales (To Be. III).

Igual que lo ya descrito, pero:

Objetivo inglés: Presentación y prácticas de lectura, comprensión auditiva y pronunciación de las partes y personas

plural del verbo "to be".

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y tensar brazos y manos (señalando).

Materiales: Tarjetas con los plurales del verbo "To be" escrito en inglés.

Realización: Sentados en el suelo formando un círculo tienen que reconocer los plurales y sus significados en español. Puestos en pie, se escenifica con diversos movimientos cada una de ellas, primero leyendo las tarjetas al tiempo que escuchan a la profesora, luego sólo leyéndolas y, finalmente, escuchando a la profesora sin ayuda de las tarjetas.

Las acciones correspondientes son:

-We're/we are: toda la clase forma un círculo con los brazos encima de los hombros de los compañeros de cada lado (nosotros somos/estamos).

-You're/you are (plural): señalar a la profesora con un brazo y a un compañero con el otro (vosotros sois/estáis).

-They're/they are: señalar con ambos brazos a dos personas distintas (ellos son/están).

12. Puestos junto a la tarjeta de edad: plurales (Stand by the card II)

Igual que lo anteriormente descrito, más:

Objetivo inglés: Lectura, comprensión y pronunciación de las partes y personas en plural correspondientes a las edades en inglés: "We're seven" (nosotros tenemos siete años), "You're eight (plural)" (vosotros tenéis ocho años), "They're nine" (ellos tienen nueve años).

Objetivo psicomotor: Organización espacial, organizarse en relación a distintas tarjetas distribuidas por varios lugares de la clase.

Materiales: Tarjetas grandes con los plurales de las frases sobre la edad en inglés.

Realización: Esta vez los alumnos se han de agrupar junto a las nuevas tarjetas cuando escuchen a la profesora decir lo que en ellas está escrito.

13. Las manos rítmicas (Rhythmical hands)

Basado en Linares (1993, p.173).

Objetivo inglés: Practicar una canción ya presentada con el libro correspondiente a la unidad 7 del *Jigsaw 1 Reader*. Ésta implica la práctica oral de todas las estructuras gramaticales y el vocabulario de la unidad.

Objetivo psicomotor: Control segmentario (durante la etapa de presentación de la canción), toma de conciencia de la relajación global.

Organización espacio-temporal, desarrollar el sentido rítmico en gestos manuales.

Materiales: Grabación de la canción "Your hands and my hands" (Tus manos y mis manos) tomada de la unidad 7, pág.11. de *Jigsaw 1 Reader* (Abbs y Worrall, 1984), cuadernos, lápices, gomas de borrar y hojas de trabajo con la letra de la canción (con huecos que tienen que rellenar con las palabras que faltan).

Presentación de la canción: Antes de la primera audición, la profesora indica que debe hacerse con los ojos cerrados y el cuerpo relajado. La segunda vez que oyen la canción, los alumnos tienen que estar atentos y anotar cualquier palabra en inglés que reconozcan. Luego, la profesora les pregunta y escribe las palabras en la pizarra. La tercera vez, se utiliza conjuntamente la cinta con las hojas de trabajo, en éstas se habrán dejado huecos correspondientes al vocabulario seleccionado como enfoque de la clase (en este caso los adjetivos posesivos y la parte del cuerpo, manos "hands"). Los espacios se rellenan durante la etapa de escucha y comprensión del vocabulario seleccionado. Luego se corrige y se traducen algunas palabras. Se lleva a cabo la etapa de la pronunciación para luego poder cantar.

Realización de la etapa de organización espacio-temporal: Los

niños intentan marcar el ritmo con las palmadas (ya parte de la grabación de la canción). Esto se hace dos o tres veces, cantando también la última vez.

14. Los Recortables (Cut-outs II)

Igual que lo ya mencionado, pero:

Objetivo inglés: Practicar la lectura de los adjetivos posesivos "his" y "her" (su, de él y su, de ella) en las frases "His address" (su dirección, de él) y "Her address" (su dirección, de ella). Correspondiente a la unidad 7.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar su movimiento y favorecer la habilidad digital.

Materiales: Nuevos recortables de la expresiones : "His address" y "Her address" con la palabra "address" escrita dentro de las palabras recortables "his" y "her". Tijeras.

15. Mímica de animales (Animals mime)

Basado en "Pasos de animales", Linares (1993, p.135), y "Mime" en Retter y Valls (1984, p.37).

Objetivo inglés: Presentar y practicar la comprensión, lectura y pronunciación de los nombres de los animales: cat, dog, horse, hamster, bird, fish, rabbit, elephant, snake, lion, bear, seal (gato, perro, caballo, hámster, pájaro, pez, conejo, elefante, serpiente, león, oso, foca). Corresponden a las

unidades 7, 8 y 10.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica general, toma de conciencia del desplazamiento de acuerdo con el tipo de animal.

Materiales: Papeletas (para que los demás alumnos no puedan ver) con los nombres de los animales en inglés y en español.

Realización: La profesora y los alumnos se sientan en el suelo formando un círculo. Aquélla realiza la primera mímica de un animal y pregunta el nombre del animal en inglés. El alumno que acierte de qué animal se trata realiza la siguiente imitación. La profesora le da una papeleta donde está escrito el animal que tiene que imitar. Luego lo hacen uno por uno, hasta que todos los alumnos hayan participado.

16. Recortar y pegar los muebles en sus habitaciones

En Abbs y Worrall (1984), pull out p.3. Activity Book, unidad 8.

Objetivo inglés: La presentación y práctica del próximo contenido del programa de inglés; el vocabulario de habitaciones y muebles: bedroom, bathroom, sitting room, dining room, kitchen, bed, dressing table, wardrobe, bath, toilet, wash basin, table, chair, television, carpet, armchair, cooker, fridge y cupboard (dormitorio, cuarto de baño, salón de estar, comedor, cocina, cama, tocador, armario de ropa, bañera, inodoro, lavabo, mesa, silla, televisión, alfombra, sillón,

cocina, frigorífico y armario de platos).

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar el movimiento de las manos y favorecer la habilidad digital.

Materiales: cut out, p.3 del libro *Jigsaw 1 Activity Book*, lápices, pegamento y tijeras.

Realización: Presentación. En "lockstep" (paso cerrado) la profesora realiza con la clase la escritura en inglés de los nombres de las habitaciones y los muebles sobre los dibujos correspondientes.

Después, los niños tienen que recortar los muebles y colocarlos en la habitación adecuada sin pegarlos todavía. La profesora comprueba que estén correctamente colocados y los niños empiezan a pegarlos.

17. Baile de los avestruces (Dance of the ostriches)

Adaptación de Retter y Valls (1984, p.16).

Objetivo inglés: Presentación, práctica y lectura de grupos lexicales.

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, mejorar el equilibrio dinámico.

Materiales: Tarjetas con una de las palabras escritas en

grande, dos pinzas (del tipo de las de tender la ropa).

Realización: La profesora coloca en el centro dos alumnos de, aproximadamente, la misma estatura. Con una pinza se pone una tarjeta en la espalda de cada alumno (en el jersey). Se sitúan los dos alumnos cara a cara sin que puedan ver la palabra en la espalda del otro y les pone las manos de los alumnos detrás de sus espaldas. Empieza la actividad, ambos intentan leer la palabra en la espalda del otro e impiden, a la vez, que lean la suya intentando mantenerse cara a cara para que el otro no vea su espalda. No se puede usar las manos. El resultado es un divertido tipo de baile. Al cabo de un rato la profesora les pregunta si han podido averiguar la palabra del compañero. Se sigue sacando dos alumnos a la vez hasta que toda la clase haya jugado.

Observación: Aunque los demás alumnos no estén participando en el "baile", la meta es que ellos también aprenden el vocabulario. Intentan recordar el vocabulario escrito en las tarjetas para cuando les llegue su turno. No deben revelar las palabras aunque puedan verlas.

18. Tierra, aire y mar/Categorías (Earth, air and sea)

En Retter y Valls (1984, p.19).

Objetivo inglés: Practicar pronunciando el vocabulario presentado de las categorías; animales, muebles, habitaciones y "prepositions" (in, on, under y behind). Este vocabulario

corresponde a las unidades 7, 8 y 9 respectivamente.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar la coordinación manual en habilidades de lanzamiento y recepción.

Materiales: Una pelota de papel.

Realización: Toda la clase se pone de pie, en círculo. La profesora tira la pelota a un alumno al azar y le dice el nombre de la categoría elegida, en inglés; el alumno tiene que decir una palabra en inglés que pueda incluirse en esa categoría. Por ejemplo, si la profesora le dice "furniture", al tiempo que coge la pelota, el alumno tiene que decir el nombre de un mueble en inglés. Se devuelve la pelota al profesor. Se repite la actividad hasta que todos los alumnos participen, o recuerden bien todo el vocabulario y la pronunciación.

Observación: A veces será necesario ayudar a algunos alumnos a recordar el vocabulario. Esto lo puede hacer la profesora o se puede solicitar la ayuda de la clase. La última manera resta, de forma positiva, protagonismo a la profesora y motiva a los alumnos a hablar en inglés.

19. ¿Te gustan tus vecinos? (Do you like your neighbours?)

En Retter y Valls (1984, p.17).

Objetivo inglés: Practicar el verbo "like" en forma de pregunta y la respuesta corta "No, I don't". Corresponde a la unidad 8 del libro.

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, mejorar el equilibrio durante el desplazamiento.

Materiales: Tarjetas grandes para ayudar a los alumnos a recordar la pregunta y sus repuestas en inglés: 1. "Do you like your neighbours?", 2. "No, I don't", 3. "Well, change them" (Pues, cámbialos).

Realización: Toda la clase se sienta en el suelo en círculo. Éste tiene que ser suficientemente pequeño para que los alumnos tengan espacio para correr alrededor. En las primeras ocasiones pregunta la profesora, levantando la tarjeta para que los alumnos vean la pregunta. Elige a un alumno para que responda. A la vez que pregunta "Do you like your neighbours?" (¿te gustan tus vecinos?) la profesora levanta la tarjeta con la pregunta escrita. Luego levanta otra tarjeta con la respuesta escrita "No, I don't" (no me gustan) y el alumno tiene que decir la respuesta. Ahora la profesora nombra dos jugadores además del que ha respondido a la pregunta. La profesora levanta una tercera tarjeta diciendo que los niños se cambien ya que no les gustan sus vecinos "Well, change them". Todos esos vecinos cambian de sitio lo más rápido posible teniendo que dar toda una vuelta al círculo de forma rápida y sin balancearse ni caerse. El último en encontrar un sitio vacante

para sentarse o el que se caiga, ha "perdido" la carrera y tiene que hacer la pregunta la próxima vez.

Observación: La profesora continúa prestando ayuda y nombrando a los jugadores para asegurarse de que todo el mundo participe.

20. Pez (Fish)

En Retter y Valls (1984, p.21).

Objetivo inglés: Practicar la lectura, pronunciación y realización de frases con el verbo "There is/there are" ("Haber", singular y plural) combinado con el vocabulario de muebles y habitaciones. Corresponde a la unidad 8 del libro.

Objetivo psicomotor: Conducta respiratoria, mejorar la espiración bucal.

Materiales: Peces grandes recortados de folios de papel (uno para cada alumno, con su nombre escrito), tarjetas con frases y dibujos de un mueble en una habitación. Por ejemplo, una cama en el dormitorio (en este caso los dibujos son del libro *Jigsaw 1* de Actividades pull out p.3. unidad 8. Estos dibujos son los mismos que utiliza el grupo de control pero con el libro y de forma sedentaria).

Realización: Toda la clase se sienta en el suelo, en círculo para que puedan ver al profesor y las tarjetas que se irán mostrando. La profesora explica que uno por uno tienen que

rellenar correctamente las frases diciendo la respuesta. Esto les da derecho a soplar su pez dos veces, en una "carrera de peces".

En cada tarjeta hay escrita una frase con algunos huecos correspondientes a las palabras que tiene que completar el alumno; " _ _ _ _ _ ' _ a bed in the bedroom" (por ejemplo). Si no saben acabar la frase correctamente, sólo tienen derecho a soplar al pez una vez (esto mantiene contentos a los menos hábiles de la clase). El ganador es el o la que consigue propulsar (a base de soplos) a su pez más lejos de la línea de origen. Mientras tanto, los demás intentan recordar las frases para cuando les llegue su turno.

21. *¿Te gustan tus compañeros? (Do you like your partners? II)*
Igual que la actividad "Do you like your neighbours?" descrita antes, más:

Objetivo inglés: Presentación a la noción de que se puede extender el sentido y el contexto de las frases del juego cambiando determinadas palabras. En este caso se reemplaza "neighbours" (vecinos) por "partners" (compañeros) en las tarjetas, además de cuando la profesora dice la pregunta. La presentación del concepto y el vocabulario para la dirección con y contra-reloj, "Clockwise" y "Anti-clockwise". Los niños tienen que correr alrededor del círculo según afirma la profesora.

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, mejorar el equilibrio

durante el desplazamiento. Organización espacial, presentar el concepto direccional de con-y-contra reloj.

Materiales: Las mismas tarjetas que en la primera ocasión de esta actividad, pero con un pequeño papel que dice "partners" (compañeros) puesto encima de la palabra "neighbours" en la tarjeta.

Realización: Igual que lo descrito antes pero primero la profesora le llama la atención de los alumnos a la palabra reemplazada en la tarjeta, y explica el sentido de la nueva pregunta. Luego toda la clase se sienta en el suelo en círculo. Éste tiene que ser suficientemente pequeño para que los alumnos tengan espacio para correr alrededor. En las primeras ocasiones pregunta la profesora, levantando la tarjeta para que los alumnos vean la pregunta. Elige a un alumno para que responda. A la vez que pregunta "Do you like your partners?" (¿te gustan tus compañeros?) la profesora levanta la tarjeta con la pregunta escrita. Luego levanta otra tarjeta con la respuesta escrita "No, I don't" (no me gustan) y el alumno tiene que decir la respuesta. Ahora la profesora nombra dos jugadores además del que ha respondido a la pregunta. La profesora levanta una tercera tarjeta diciendo que los niños se cambien ya que no les gustan sus compañeros "Well, change them". Todos esos vecinos cambian de sitio lo más rápido posible teniendo que dar toda una vuelta al círculo de forma rápida y sin balancearse ni caerse. El último en encontrar un sitio vacante para sentarse o el que se caiga, ha "perdido" la carrera y

tiene que hacer la pregunta la próxima vez.

Observación: La profesora continúa prestando ayuda y nombrando a los jugadores para asegurarse de que todo el mundo participe.

22. Baloncesto (Basketball)

Se desconoce el origen de esta actividad.

Objetivo inglés: Se puede usar esta actividad para realizar un repaso general. En este caso se encaminó para reforzar la estructura "there is/are" (hay) junto con el vocabulario de muebles y habitaciones de la unidad 8.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, controlar la tensión y relajación de los brazos. Lateralidad, tomar conciencia de los conceptos derecha/izquierda a través del gesto manual.

Materiales: Una pelota de papel, la papelera del aula, seis o siete fotos grandes de habitaciones con muebles recortadas de revistas (en su elección se deben tener en cuenta dos aspectos: la simplicidad de la habitación, pues un excesivo "barroquismo" podría inducir a la confusión, y que el mobiliario que aparezca en ella se atenga en lo posible sólo al vocabulario estudiado), tarjetas grandes de las frases de respuesta escritas.

Realización: Cada alumno tiene que decir una frase a partir de una foto, por ejemplo "There are two armchairs in the sitting-room" (hay dos sillones en el salón). Si lo dice correctamente

tiene derecho a tirar la pelota a la "canasta" dos veces. En caso contrario sólo tendrá derecho a hacerlo una única vez (para también motivar a los alumnos menos hábiles). Mientras tanto, a los que aguardan turno tienen que recordar las frases para cuando les llegue el momento de intervenir. Si a la profesora le parece práctico, se pueden dar puntos en cada etapa: un punto por decir una frase correcta y otro cada vez que se encesta la pelota.

23. Tarjetas de "Tom lives at number one" (II).

Igual que lo ya descrito, además de:

Objetivo inglés: Lectura y comprensión auditiva de la primera parte de frases que incluye el verbo "live/s" (vive/n).

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión brazos y manos (levantándolos). Lateralidad, en este caso se trata de reforzar la mano dominante (de los pretests del examen psicomotor).

Materiales: Juegos de tarjetas sólo con la primera parte de las frases: "Tom lives at", "Miss Brown lives at", etc., (para cada pareja de niños), y el póster de la Calle Park.

Realización: Los niños levantan las tarjetas, la profesora dirá el número de la casa y los alumnos tienen que mostrar la tarjeta correspondiente al nombre y la frase del vecino de Park Street que vive en ese número.

24. Mrs. Bond, ¿dónde estás? (Mrs. Bond, where are you?)

Basado en la actividad en Retter y Valls: "Jacob, where are you?" (1984, p.58).

Objetivo inglés: Presentar una preposición de lugar (on) y la pregunta ¿dónde estás? (Where are you?), y practicar la pronunciación de Mrs. (ya presentada) que resulta difícil para los alumnos de nacionalidad española por estar escrito todo con consonantes. Corresponde a la unidad 9 del libro.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica general, desarrollar la rapidez y coordinación de movimientos durante el desplazamiento.

Materiales: Una bufanda o pañuelo para tapar los ojos, dos tarjetas grandes con la pregunta y la respuesta respectivamente.

Realización: La profesora pide dos niños voluntarios y los coloca en el centro del aula. Uno de ellos ha de taparse los ojos con la bufanda. Éste tiene que pillar al otro ("el otro" se llama Mrs. Bond en este juego) y lo hace por preguntar "Mrs. Bond, where are you?" y escuchar la dirección de donde viene la voz con la respuesta: "I'm on the floor". A "Mrs. Bond" se le puede ayudar a recordar el inglés por medio de la tarjeta. Al que lleva los ojos tapados, le ayudan a recordar los compañeros de la clase, ya que ellos pueden ver la tarjeta con

la pregunta. Mientras tanto, Mrs. Bond intenta escapar. Cada vez que quiere coger a Mrs. Bond le tiene que preguntar para escuchar la dirección de su voz y así averiguar donde está en ese momento. Cuando lo ha pillado, le toca a otra pareja de la clase hacer la actividad.

Antes de empezar, es conveniente ensayar la pregunta y la respuesta a coro e individualmente. Hay que recordar a los demás que deben mantenerse en silencio cuando no estén ayudando, si no, él que tiene los ojos tapados no puede oír de donde viene la voz de Mrs. Bond.

25. ¿Dónde? En la papelerera. (Where? In the bin)

Basado en ¿En qué sitio? Linares (1993, p.161).

Objetivo inglés: Presentar y practicar el hablar, leer y comprender las cuatro "prepositions" (adverbios de lugar); In, on, under, behind (dentro, encima, debajo y detrás). Corresponde con la unidad 9.

Las "prepositions" descritas por los autores de *Jigsaw 1* en su índice son más bien dichos "adverbios de lugar" en español y no "preposiciones". Así que a partir de ahora vamos a dejar la palabra en su inglés original "preposition" para referirnos a: under, behind, on, in.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, desarrollar conceptos espaciales y orientarse en relación con un objeto que tiene un sentido determinado.

Materiales: Mesa, papelera, cuatro tarjetas grandes con las frases: "In the bin" (dentro de la papelera), "Behind the bin" (detrás de la papelera), "On the table" (encima de la mesa) y "Under the table" (debajo de la mesa).

Realización: Los alumnos se sientan en el suelo en círculo. La profesora mete los pies en la papelera y así queda claro el sentido de la frase "In the bin" (en la papelera). Simultanea la pronunciación de la frase y la acción que incluye levantar la tarjeta donde aparece escrito "In the bin". A continuación, se sienta encima de la mesa y hace lo mismo con la frase "On the table". Se mete debajo de la mesa "Under the table" y detrás de la papelera para "Behind the bin".

Toda la clase practica pronunciando las frases. La profesora elige a los niños de uno en uno. Cuando le muestra una tarjeta, el niño tiene que responder realizando la acción que ésta describe.

En clases subsiguientes, se anima a los alumnos a preguntar a la profesora "Where am I?" (¿Dónde estoy?), antes de que ésta le muestre la tarjeta con la frase correspondiente a la acción que tiene que realizar.

26. Saltar la Línea (Jumping the Line)

En Retter y Valls (1984, p.32).

Objetivo inglés: Repasar cualquier aspecto del inglés, en este caso la pregunta "Where?" (¿dónde?) y las cuatro "prepositions", la presentación de "Where is/are?" (¿dónde

está/n) y "It is/They are" (ello está/ellos están) combinados. Corresponde a la unidad 9.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, orientarse en relación al lado "correcto" e "incorrecto" de una línea puesta en el suelo.

Materiales: Cinta aislante, tarjetas grandes con varias preguntas y dibujos con las respuestas en el reverso de las tarjetas: "Where are the pencils?", "They are under the chair" (¿Dónde están los lápices? Están debajo de la silla); "Where's the book?", "It's in the bin" (¿Dónde está el libro? Está dentro de la papelería), etc.

Realización: La profesora pone la cinta en el suelo trazando una diagonal a través de la clase; los alumnos se colocan en fila sobre la línea. Se les explica que van a ser preguntados de uno en uno. El alumno tiene que dar una respuesta, aunque no sepa la correcta. Si los demás creen que la respuesta es correcta saltan a la izquierda de la línea (el lado previamente convenido como "correcto"), de lo contrario se salta a la derecha (el lado "incorrecto"). La profesora averigua quienes de la clase tenían razón. Luego dirá si la respuesta era correcta o no mostrando el revés de la tarjeta.

Los alumnos deben intentar recordar las preguntas y sus respuestas para saltar correctamente cuando vuelvan las mismas preguntas en ocasiones posteriores.

27. Avionetas de papel (Paper aeroplane competition)

En Retter y Valls (1984, p.43).

Objetivo inglés: Extender, presentar y practicar nuevo vocabulario con la pregunta "Where?" (dónde) y practicar pronunciar las "prepositions".

Objetivo psicomotor: Control segmentario, controlar la tensión y relajación de los brazos. Lateralidad, tomar conciencia de los conceptos derecha/izquierda a través del gesto manual.

Materiales: Una avioneta de papel (y una segunda para la repuesta), una silla, un folio para la profesora donde anotar los puntos concedidos (haría la actividad más amena si se tienen los nombres de cada alumno anotados de antemano), tarjetas grandes con dibujos con una elección de "prepositions" (de la misma hoja de trabajo del grupo de control de *Looking Forward to English* (Cadawalader-Sawyer, 1980, p.127). Las repuestas escritas detrás.

Realización: Se explica a la clase que se trata de decir la "preposition" que corresponda al dibujo. Después la profesora muestra la respuesta en el reverso del dibujo. Si fue la correcta, el alumno tiene derecho de lanzar la avioneta dos veces, si no, una sólo vez; lo hará con la mano derecha o izquierda según les indique. Obtendrán 10 puntos si cae detrás de la silla, 50 si da en el respaldo. Lo hacen de uno en uno hasta que todos hayan participado. Se suman los resultados. La

profesora felicita al ganador diciéndole "Congratulations" a la vez que le da la mano.

Observación: Es conveniente dibujar una línea en el suelo o acordar un sitio para que todos los alumnos lancen las avionetas desde la misma distancia. Los demás no deben hacer ruido para que se puedan oír los puntos e instrucciones. Si esto ocurre, se dice "Quiet, please".

28. Sillas Verdaderas o Falsas (True/False Chairs)

En Retter y Valls (1984, p.52).

Objetivo inglés: Repasar las cuatro "prepositions", su pronunciación y lectura. Unidad 9.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica general, desarrollar la rapidez y coordinación de movimientos en el desplazamiento.

Materiales: Dos sillas, dos pancartas grandes (una con "True" escrita y la otra "False", tarjetas con dibujos que recuerden a las "prepositions" (los mismos de la hoja de trabajo del grupo de control de *Collins Picture Dictionary Workbook* (Wright, 1989), número 53.

Realización: Se ponen las dos sillas al fondo del aula con una pancarta "True" o "False" en cada respaldo. Se presentan las dos palabras "True" y "False" y su sentido en español (verdadero y falso). La profesora saca dos alumnos y los pone

en el lugar de origen. Les muestra el dibujo y les dice una preposition. Si creen que la profesora ha dicho la verdadera preposition que corresponde al dibujo van corriendo a sentarse en la silla "True", o en la silla "False" si creen que la preposition es falsa. No se permite empujar a otro alumno durante la actividad. El primero en sentarse en la silla que corresponde a la respuesta, gana. Se confirma la respuesta mirando la "preposition" escrita detrás de la tarjeta.

29. Fútbol (Football)

De esta autora. Corresponde a la unidad 8.

Objetivo inglés: Practicar y incrementar la lectura y comprensión de preguntas con "like" (Do you like tennis?); pronunciar y leer la pregunta y las respuestas cortas correspondientes "Yes, I do", "No, I don't".

Objetivo psicomotor: Control segmentario, controlar la tensión y relajación de piernas y pies. Lateralidad pédica, en este caso se trata de reforzar el pie dominante, basado en los pretests del examen psicomotor.

Materiales: Una pelota de papel, una papelera, tarjetas grandes con dibujos y preguntas (tomado de la hoja de trabajo de Grainger y Hicks, 1977, p.53, del grupo de control).

Realización: Se vuelca la papelera en el suelo de manera que sirva como portería. La profesora levanta una tarjeta y

pregunta a un alumno "Do you like...?" (¿te gusta ...?). El alumno tiene que dar la respuesta corta, negativa o positiva, según la pista (una cara feliz o triste) que ofrece la tarjeta "Yes, I do", "No, I don't". Se lee la respuesta que está detrás de la tarjeta, se le enseña a toda la clase. Si el alumno ha sabido contestar bien, tiene dos oportunidades de intentar introducir la pelota en la portería, lo hará con el pie izquierdo o derecho según le diga. Si no ha contestado bien, sólo un intento. En otras ocasiones el propio alumno será quien formula la pregunta.

30. Punta-talón de la mano (Hand Race)

Adaptación de Linares (1993, p.151).

Objetivo inglés: Leer y comprender las preguntas y pronunciar y leer las cuatro posibles respuestas cortas; positivas y negativas, plural y singular; "Yes, there is/are", "No, there isn't/aren't". Están tomadas de la hoja de trabajo de Grainger y Hicks (1977, p.145) del grupo de control. Corresponde a la unidad 10.

Objetivo psicomotor: Rapidez, desarrollar la velocidad y habilidad de las manos.

Materiales: Tarjetas grandes con las preguntas en una cara y las respuestas detrás.

Realización: Se hace una pregunta a una pareja de alumnos.

Intentan dar la respuesta correcta antes que su compañero, pero ambos tienen que dar una respuesta. Después, la profesora muestra la respuesta de la tarjeta y toda la clase tiene que mirarla e intentar recordarla. Tanto si la respuesta es correcta como si no lo es, cada pareja tiene derecho a hacer la actividad "Punta-talón de la mano", consistente en juntar alternativamente, las yemas de los dedos de ambas manos y luego los talones, de forma ininterrumpida, esto se hace colocados de rodillas. Irán poniendo en el suelo el talón de una mano delante de la punta de los dedos de la otra mano, así sucesivamente, a lo largo de un recorrido determinado por la profesora. Se trata de que los dos alumnos participen en una carrera.

Observación: Hay que pedir a los niños que el movimiento sea muy rápido, pero coordinado.

31. Canción: Hay una araña en el cuarto de baño (Spider in the bathroom song)

La canción es del *Jigsaw 1 Reader*, unidad 8. La actividad es de esta autora.

Objetivo inglés: Presentar, comprender y escribir los nombres de cinco insectos: hormiga, ciempiés, abeja, caracol y araña (ant, centipede, bee, snail y spider).

Objetivo psicomotor: Control segmentario: (a) tomar conciencia de la relajación global. (b) Relajar y poner en tensión los

brazos y las manos (elevándolos).

Coordinación dinámica de las manos, controlar el movimiento de las manos y favorecer la habilidad digital.

Materiales: Cinta de *Jigsaw 1* con la canción de *Jigsaw 1 Reader*, unidad 8, p.14. (Abbs y Worrall, 1984), juegos de tarjetas con dibujos de los cinco insectos que se nombran en la canción (suficiente para cada par de alumnos de la clase), hoja de la letra para cada alumno (en ésta se han dejado huecos correspondientes al vocabulario seleccionado), lápices, gomas de borrar, hoja recortable de dibujos con vocabulario, tijeras y pegamento.

Realización: (a) Presentar el vocabulario (insectos) a través de los dibujos en tarjetas. Realizar la pronunciación a coro e individualmente, y luego apuntar los nombres de los insectos en la pizarra. Los niños han de escuchar la canción, la primera vez relajados y con los ojos cerrados. Se reparte un juego de dibujos a cada pareja. Ellos tienen que sacar los dibujos del sobre, repartírselos y ponerlos boca arriba sobre la mesa. A continuación, la profesora les explica que se va a oír la canción otra vez y tienen que dejar las tarjetas encima de la mesa ordenadas según vayan escuchando los nombres. En la audición posterior, cuando oigan el nombre de un insecto deben levantar el dibujo que corresponda. Ahora se ocupa de la hoja de trabajo. Antes de dárselos se les explica que se han dejado huecos en la letra y que se va a escuchar la canción dos o tres veces para comprender y rellenar las palabras que faltan.

Después, se comprueban las respuestas de los alumnos y la profesora las escribe en la pizarra. Los que no las hayan cogido deben copiarlas ahora en el hueco correcto. Se practica la pronunciación de la canción. Pone la canción por última vez mientras toda la clase canta. (b) Recortan, de la segunda hoja de trabajo, los dibujos y los nombres de los insectos. Las palabras deben ir pegadas junto con sus dibujos en la página correspondiente de su diccionario de dibujos.

ETAPA B2

32. El ritmo de las formas (Clapping stress on shapes)

De esta autora.

Objetivo inglés: Presentar y pronunciar el vocabulario de las formas: square, circle, triangle, rectangle y star (cuadrado, círculo, triángulo, rectángulo y estrella). Presentar el concepto de "word stress" (la acentuación de las palabras y la idea de no existir acentos escritos en inglés). Sensibilizar a los alumnos a esto en la práctica. Repasar los colores. Presentar la concepción del adjetivo antes del nombre propio de los objetos "It's a green square". Las formas corresponden a la unidad 12 (los colores, son un repaso de la unidad 11).

Objetivo psicomotor: Organización espacio-temporal, desarrollar el sentido rítmico con gestos manuales.

Materiales: Cinco formas grandes de cartón coloreadas (círculo,

rectángulo, triángulo, cuadrado y estrella),

Realización: Presentar las formas: Una por una la profesora muestra las formas, al mismo tiempo que la pronunciación en inglés. Los alumnos repiten a coro e individualmente; escuchan, mientras la profesora muestra una forma y marca el ritmo (word stress) de la palabra con palmadas. Por ejemplo, square X, circle Xx, triangle Xxx, rectangle Xxx, star X.

Se pide a los alumnos que los que saben el porqué, levanten la mano (suele haber uno o dos que se han dado cuenta). La respuesta es que cada palmada significa una sílaba, la palmada más fuerte es donde cae el énfasis y donde se dice la sílaba más fuerte.

Los alumnos deben intentar repetir las palmadas después de la profesora. Esto es necesario practicarlo varias veces, conjuntamente y por separados, ya que a algunos niños les resulta difícil escuchar y practicar el concepto todo en la primera ocasión.

Se repiten una vez más los nombres de las formas en inglés. Dan palmadas toda la clase junta. Luego se pide a individuos que den palmadas para algunas formas.

La profesora esconde las formas y sólo da las palmadas, pidiendo a los alumnos que digan en inglés a que forma corresponden las palmadas.

Luego se repasan los colores de las formas y la pronunciación de aquéllos, a coro e individualmente: "What colour is it?". También se presenta la pregunta sobre las formas "What shape is it?".

Todo esto se puede combinar para presentar un nuevo concepto. El cual es, que en inglés, al contrario que en español, el adjetivo se antepone del nombre propio de los objetos. Para ello se hace la pregunta, "What is it?" (¿Qué es?), que requiere una respuesta más compleja como "It's a blue circle" (es un círculo azul).

33. El color te orienta (The colour will orientate you)

Adaptación de Linares (1993, p.163).

Objetivo inglés: "Further practice" (más práctica) auditiva de: los colores y "behind" (detrás) que ya es conocido por los niños. Presentación y práctica auditiva de prepositions y lados; "Left side" (lado izquierdo), "Right side" (lado derecho) y "In front" (delante). Corresponde a las unidades 9 y 11.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, controlar la situación con respecto al espacio de colores.

Materiales: Cuatro rotuladores de distintos colores.

Realización: Uno por uno los niños van saliendo. Se sientan en el suelo y se orientan en la misma dirección. Colocan los rotuladores asociando el color a la determinación espacial, siguiendo la contraseña de "green pen in front, orange pen behind, yellow pen left side, blue pen right side" (rotulador verde delante, rotulador naranja detrás, rotulador amarillo al

lado izquierdo, rotulador azul al lado derecho).

La clase está atenta y entonces, después de los primeros alumnos se pueden variar las instrucciones un poco.

Luego se cambia de dirección (ejemplo: giro de 90 grados a la izquierda) debiendo poner de nuevo los rotuladores en la posición correcta.

34. El triángulo corredor (Running triangle)

Adaptación de Linares (1993, p.165).

Objetivo inglés: Práctica auditiva del vocabulario de las formas.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, apreciar longitudes y distancias, conservándolas en una evolución dinámica. Corresponde a la unidad 12.

Materiales: Ninguno.

Realización: La profesora indica una forma en inglés y el número de alumnos que deben salir: por tríos se forma un triángulo, con cuatro alumnos se forma un cuadrado, con cinco se forma un círculo, con seis se forma un rectángulo (a veces se sacan siete a ver, de manera divertida, si son conscientes los alumnos de que no se puede hacer una de las formas estudiadas con este número).

Desplazarse corriendo por el espacio sin perder las figuras.

35. El color te orienta (The colour will orientate you) II.

Igual que lo ya descrito (nº 33), además de:

Objetivo inglés: Práctica oral del vocabulario de los colores, lados y las prepositions. Corresponde a las unidades 9 y 11.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, controlar la situación con respeto al espacio de colores.

Materiales: Cuatro rotuladores de colores.

Realización: Los alumnos van saliendo, de dos en dos. Esta vez un alumno da las órdenes, así toma lugar la práctica oral de los colores, lados y prepositions además de la comprensión auditiva.

36. Lápiz mareado (Dizzy pencil)

Adaptación de Linares (1993, p.156).

Objetivo inglés: Repasar formas y colores. Corresponde a las unidades 11 y 12.

Objetivo psicomotor: Rapidez, mejorar la habilidad y rapidez digital.

Materiales: Lápices, formas grandes coloreadas (las mismas utilizadas en actividades anteriores).

Realización: La profesora pregunta en inglés a una pareja el color o el nombre de una forma ("What colour/shape is it?"). Luego tiene derecho a "marear" al lápiz: Con los dedos índice y pulgar de una mano tiene que dar vueltas a un lápiz, que está apoyado en una superficie, lo más rápido posible, primero en sentido dextrógiro y luego levógiro.

Se hace hasta que toda la clase haya participado.

37. Baile de los avestruces (Dance of the Ostriches II)

Igual que lo ya mencionado (nº 17), más:

Objetivo inglés: Práctica de la lectura de los nombres de los colores.

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, mejorar el equilibrio dinámico.

Materiales: Tarjetas grandes con los nombres de los colores en inglés pintados con rotuladores del mismo color, dos pinzas (las de tender la ropa).

Realización: Igual que lo ya descrito pero con estas nuevas tarjetas.

38. Tierra, Aire y Mar/Categorías (Earth, air and sea/Categories II)

Igual que lo antes referido (nº 18), pero:

Objetivo inglés: Practicar pronunciando los colores, formas y verbos.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar la coordinación de las manos en habilidades de lanzamiento y recepción.

Materiales: Una pelota de papel.

Realización: Igual que lo antes mencionado, en esta ocasión pidiendo a los niños una de las categorías nuevas: de colores, formas o verbos. El niño tiene que decir una palabra que puede incluirse en esa categoría.

39. Las palmadas veloces (Quick hands)

Adaptación de Linares (1993, p.157).

Objetivo inglés: Para practicar la lectura de los adjetivos big, small (el tamaño) y nombres de las formas, además de poner en el orden correcto (adjetivo antes del nombre).

Objetivo psicomotor: Rapidez, incrementar la velocidad manual.

Materiales: una pelota de papel, formas grandes y pequeñas.

Realización: Los niños, por turno, han de decir en inglés la forma y el tamaño de la figura que se les muestra, por ejemplo: "It's a big square" (Es un cuadrado grande). Luego tienen

derecho a hacer "las palmadas veloces": Lanzará la pelota verticalmente hacia arriba e intentará dar el mayor número de palmadas posible antes de recogerla, evitando así que ésta caiga al suelo.

40. El triángulo corredor (Running triangle)

Igual que lo ya citado (nº 34):

Objetivo inglés: Práctica auditiva de las formas en inglés.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, apreciar longitudes y distancias, conservándolas en una evolución dinámica.

Realización: Por turnos, divididos en grupos, los alumnos forman diversas figuras cogidos de las manos.

41. El tamaño te orienta (The size will orientate you III)

Igual que lo ya nombrado (nº 33 y 35):

Objetivo inglés: En esta ocasión, en lugar de orientar a los alumnos con frases y colores, se les orienta mediante frases que contengan el tamaño y la forma "Big circle behind" (círculo grande detrás). De este modo se practica la audición de los adjetivos y su orden gramatical en inglés, delante del nombre propio.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, controlar la situación con respecto al espacio de tamaño.

Materiales: Esta vez se necesitan dos de cada forma-una grande y otra pequeña.

42. El ritmo de las formas (Clapping stress on shapes II)

Igual que lo ya recordado (nº 32):

Objetivo inglés: Repasar el énfasis y la pronunciación de las formas.

Objetivo psicomotor: Organización espacio-temporal, desarrollar el sentido rítmico a través de gestos manuales.

43. Paredes de sí y no (Yes/No walls II)

Igual que lo ya incluido (nº 3), pero:

Objetivo inglés: Repaso y lectura de los colores.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, organizarse en relación a dos pancartas "Yes" y "No" situadas en paredes opuestas.

44. Diccionarios de dibujos (Picture dictionaries)

En Abbs y Worrall (1984), pull out p.2., *Jigsaw 1 Activity Book*, Libro de Actividades.

Objetivo inglés: Lectura de vocabulario relacionado con las unidades 10, 11 y 12 (las formas, fruta, el circo y los animales).

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar el movimiento y mejorar la habilidad digital.

Materiales: Libro de actividades pull out p.2., tijeras, pegamento y diccionario de dibujos.

Realización: Los niños recortan las palabras y los dibujos. Tienen que juntar la palabra inglesa que crean que corresponde al dibujo. Una vez que la profesora ha comprobado que lo han hecho correctamente, el alumno puede pegarlos en la página correspondiente de su diccionario de dibujos.

45. ¿Le gustan a él/ella sus vecinos? (Does s/he like her/his neighbours?)

Semejante a "Do you like your neighbours?", pero con las siguientes diferencias:

Objetivo inglés: Se practica la pregunta con la tercera persona del singular con "like" (gustar) "Does s/he like her/his neighbours?" (¿le gustan a él/ella sus vecinos?) y sus repuestas cortas: No, s/he doesn't. Práctica del concepto y vocabulario de dirección con-y-contra reloj "clockwise" y "anti-clockwise". Los niños tienen que correr alrededor del círculo según la dirección que diga la profesora.

Objetivo psicomotor: Equilibrio corporal, mantener el equilibrio durante el desplazamiento. Organización espacial, desarrollar el concepto direccional de con y contra reloj.

46. Mímica de ser y estar (To Be. IV.)

Igual que los ya citados (números 6, 9 y 11) con:

Objetivo inglés: Producción oral del verbo "To be" por parte de los alumnos.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión brazos y manos (señalando).

Materiales: Ninguno.

Realización: La profesora hace la mímica de las partes del verbo "To be" y las personas. Los alumnos dicen las frases en inglés, que corresponden a las posturas.

47. Presentación de vocabulario: las partes del cuerpo (Introduction to body vocabulary)

De esta autora.

Objetivo inglés: Presentar y practicar la pronunciación, comprensión y lectura del vocabulario: body, head, neck, arm, leg, foot/feet, ear, eye, mouth (cuerpo, cabeza, cuello, brazo, pierna, pie/s, oreja, ojo, boca). Corresponde a la unidad 13 del libro.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, tomar conciencia de la situación de los distintos segmentos corporales.

Materiales: Tarjetas grandes con las partes del cuerpo y las palabras nuevas en inglés.

Realización: La profesora va mostrando sucesivamente diversas tarjetas. En cada una de ellas hay dibujada una parte del cuerpo y escrita la palabra correspondiente. Al tiempo que enseña la tarjeta, dice en voz alta la palabra y los alumnos la repiten.

En una fase posterior, la profesora enseña las tarjetas y las palabras tapando el dibujo. Los alumnos, sin decir nada, han de señalar la parte del cuerpo que muestra la palabra en inglés. Después, la profesora dice en voz alta la palabra sin lectura/tarjeta. Los alumnos señalan en su propio cuerpo lo que han oído.

48. Pie/mano (Foot/hand)

Adaptación de Linares (1993, p.107).

Objetivo inglés: Práctica de la comprensión auditiva del vocabulario ya presentado (partes del cuerpo), mostrando esa comprensión con una reacción física. Corresponde a la unidad 13.

Objetivo psicomotor: Control de la lateralidad manual y pédica en habilidades motrices básicas.

Materiales: Una pelota de papel y una papelera.

Realización: Conducir, rodar o lanzar una pelota hasta una papelería volcada en el suelo, según las órdenes, en inglés, de la profesora: "right foot" (pie derecho), "left hand" (mano izquierda), etc. Una vez entendidas las reglas de la actividad se extienden las órdenes para incluir de vez en cuando: "head/mouth/nose" etc., (cabeza, boca, nariz, etc.). Las últimas órdenes hacen la actividad más divertida, aparte de incrementar la práctica del vocabulario.

49. Simón dice (Simon says)

Basado en un juego tradicional inglés y en Retter y Valls (1984, p.49), y Christison y Bassano (1987, p.45).

Objetivo inglés: Further Practice (nuevas prácticas) de la comprensión auditiva del vocabulario; partes del cuerpo. Presentación de imperativos con la palabra nueva "touch" (toca). Presentación y práctica de todo junto para formar las frases:

"Touch your: head, body, arm, leg, neck, ear, eye, nose, mouth, hand, foot/feet", etc., (toca la: cabeza, cuerpo, brazo, pierna, cuello, oreja, ojo, nariz, boca, mano, pie/s). Corresponde a la unidad 13 (partes del cuerpo) y también es una preparación para la unidad 17 (imperativos).

Objetivo psicomotor: Control segmentario, tomar consciencia de la situación de los distintos segmentos corporales (tocándolos).

Material: Tarjetas grandes con las partes del cuerpo escritas en inglés (las mismas que se utilizaron en la actividad anterior), una tarjeta grande con la palabra "Touch" (toca).

Realización: Primero se presenta la palabra "Touch" y su tarjeta, explicando su sentido con la acción de tocar. Los alumnos están de pie delante de sus sillas. La profesora da los imperativos "Touch your arm" (toca el brazo), por ejemplo. La clase responde tocando las partes del cuerpo ordenadas, pero solamente si las órdenes están precedidas por la frase "Simon says" (Simón dice). Los que señalan las partes del cuerpo cuando Simón no lo ha "dicho" (solamente "Touch your head"/"Toca la cabeza", por ejemplo) quedan eliminados y se sientan.

Observación: Después de hacer la actividad varias veces, los alumnos pueden jugar con los ojos cerrados.

50. La canción del círculo (Circle song)

La canción pertenece a la unidad 12 del *Jigsaw 1 Reader*. La actividad acompañante es de esta autora.

Objetivo inglés: Lectura y comprensión auditiva del texto de una canción. Presentación repaso del vocabulario (brazos, manos).

Objetivo psicomotor: Organización espacial, interiorizar nociones de agrupación-dispersión y ponerlas en práctica a

través de un baile y una canción.

Materiales: Cinta de cassette con la canción (la canción es también una descripción de los pasos de un baile. Véase la letra de la canción en Observación, a continuación) de *Jigsaw 1 Reader*, unidad 12, p.15. (Abbs y Worrall, 1984), cuadernos, lápices, gomas de borrar, juegos de la letra de la canción recortados por estrofas (suficientes para conformar un juego para cada pareja), letra de la canción (sin huecos).

Realización: Mientras los alumnos escuchan la canción por primera vez, tienen que anotar cualquier palabra que les resulta conocida. Después, la profesora preguntará a los alumnos por esas palabras y las escribirá en la pizarra.

El próximo paso es explicar a los niños que, por parejas, tienen que ordenar las estrofas de la canción mientras la escuchan dos veces más. Se entrega a cada pareja un sobre que contiene el texto de la canción recortado en estrofas. Los niños las ponen boca arriba sobre la mesa. Se pone la canción y, mientras, han de ordenar las estrofas en el mismo orden que la canción. La profesora evalúa la actividad mientras circula por el aula, ayudando para poner las estrofas en el orden correcto si algunos niños no han podido solos. Las papeletas con estrofas llevan una letra detrás (no en orden del abecedario) para facilitar la corrección. Luego se procede a la corrección colectiva en la pizarra. La próxima vez que los niños escuchen la canción, leerán la letra mientras, desde esas estrofas recortadas.

Se recogen las estrofas y se les facilita una nueva hoja a cada alumno con la letra. Como la canción describe los pasos de un baile (formar círculos, parejas, etc.), los alumnos copian de la pizarra el dibujo de los pasos del baile al lado de la línea correspondiente en la hoja de la canción. Esto se hace en "lockstep" (toda la clase con la profesora) para asegurarse de que los niños entiendan la canción.

La profesora pide dos alumnos voluntarios, pone la cinta y hace una demostración del baile. Toda la clase sale y ensaya junto a ella, luego bailan solos. Tal vez sea necesario ensayar varias veces.

Observación: La letra de la canción es la siguiente (no se ha visto la traducción española en su entidad por los alumnos para no sobrecargarles);

Come along and join our circle
 Put out your hands and make a circle
 Step to the right and sing
 Step to the right and sing! sing! sing!

Come along and join our circle
 Put out your hands and make a circle
 Step to the right and sing
 Step to the right and sing! sing! sing!

Now make pairs with arms crossed over
 Make up a pair with arms crossed over

Now altogether swing

Now altogether swing! swing! swing!

Now make a pair with arms crossed over

Make up a pair with arms crossed over

Now altogether swing!

Now altogether swing! swing! swing!

Now in your pairs skip to the centre

Try to keep your circle tight

Now link your arms behind each other

Always keep your circle tight.

REPEAT FROM BEGINNING

Traducción de la canción en español

Venid y uniros a nuestro círculo

Estirad las manos y formad un círculo

Un paso a la derecha y cantad

Un paso a la derecha y cantad! cantad! cantad!

Venid y uniros a nuestro círculo

Estirad las manos y formad un círculo

Un paso a la derecha y cantad

Un paso a la derecha y cantad! cantad! cantad!

Ahora formad parejas con los brazos cruzados

Formad una pareja con los brazos cruzados

Ahora todos juntos balancead

Ahora todos juntos balancead! balancead! balancead!

Ahora formad parejas con los brazos cruzados

Formad parejas con los brazos cruzados

Ahora todos juntos balancead (los brazos)

Ahora todos juntos balancead! balancead! balancead!

Ahora en parejas dad saltitos hacia el centro

Intentad mantener el círculo intacto

Juntad vuestros brazos detrás de la espalda

Siempre mantened intacto el círculo.

REPETIR DESDE EL PRINCIPIO

51. Repaso del vocabulario correspondiente a las partes del cuerpo

Igual que la presentación (nº 47) pero:

Objetivo inglés: Repasar y recordar el vocabulario representando las partes del cuerpo.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, tomar conciencia de la situación de los distintos segmentos corporales (señalándolos).

52. Simón dice (Simon says. II)

Igual que lo ya mencionado (nº 49):

Objetivo inglés: Presentación de las frases; "Touch your toes" (tócate los dedos de los pies) y "Put your hands on your head" (pon las manos en la cabeza) necesarias para la exacta correspondencia del vocabulario que aprenden en el grupo de control en la unidad 17.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, tomar conciencia de la situación de los distintos segmentos corporales (tocándolos).

53. Mímica para presentar los gerundios (Gerund mime)

Basado en Mime, en Retter y Valls (1984, p.37).

Objetivo inglés: Presentar el sentido del gerundio y la pregunta "What are you doing?" (¿Qué estás haciendo?) y las respuestas; "I'm talking, walking, swimming, eating, reading, playing football, sewing, sawing, digging, lying down, sitting down" (yo estoy: hablando, andando, nadando, comiendo, leyendo, jugando al fútbol, cosiendo, serrando, excavando, tumbado, sentado).

Practicar su lectura, comprensión y pronunciación. Corresponde a las unidades (14) y 15.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, tomar conciencia de los gestos que se centran principalmente en

acciones que utilizan las manos.

Materiales: Tarjetas grandes con la pregunta y respuestas, papeletas pequeñas con las frases en inglés y español.

Realización: La profesora presenta la pregunta "What are you doing?" (¿Qué estás haciendo?) y explica su sentido. Se practica la pronunciación. La clase ha de hacer la pregunta al profesor. Mientras la profesora hace mímica de uno de los verbos, casi simultáneamente (lógicamente, porque se trata del gerundio), dice la frase de respuesta en inglés "I'm walking", por ejemplo (estoy andando). Al mismo tiempo, la profesora levanta la tarjeta correspondiente. Se hace esto hasta haber introducido todas las respuestas y haya practicado la pronunciación a coro e individualmente.

En una segunda fase, se hace la pregunta y la profesora hace la acción sin mostrar las respuestas escritas. Los alumnos tienen que decir la respuesta en inglés.

54. Punta-talón de la mano (Hand race II)

Adaptación de Linares (1993, p.151).

Objetivo inglés: Presentación y práctica de frases con gerundio y el pronombre en plural (They're/ellos están). Relacionado con la unidad 15.

Objetivo psicomotor: Rapidez, desarrollar la velocidad y habilidad manual.

Materiales: Tarjetas grandes con frases incompletas y un dibujo (los dibujos son los mismos utilizados de otra manera por el grupo de control y están tomados del *Jigsaw 1 Activity Book*, p.6., unidad 15).

Realización: Igual que antes (nº 30), pero con estructuras inglesas y tarjetas diferentes.

55. Las palmadas veloces (Quick hands)

Adaptación de Linares (1993, p.157).

Objetivo inglés: Extensión y presentación de la lectura, comprensión y pronunciación de los verbos en gerundio: "typing" y "running" (escribiendo a máquina y corriendo) y repasar otros verbos en este mismo tiempo y preguntas en todas las personas. Corresponde a la unidad 15.

Objetivo psicomotor: Rapidez, incrementar la velocidad manual.

Materiales: Tarjetas grandes con las preguntas y dibujos, más las respuestas escritas detrás (estos materiales son los mismos utilizados de modo diferente con el grupo de control y están tomados del libro *Contact English 1 Student's Book* (Grainger y Hicks, 1977; p.34; 9c y 10a).

Realización: Igual que antes pero con estructuras gramaticales y vocabulario diferentes.

56. Mímica de ser y estar (To be V.)

Igual que los ya nombrados (números 6, 9, 11 y 46):

Objetivo inglés: Repasar la conjugación completa del verbo "To be", con todos los pronombres, formas cortas y largas, y plural y singular. Práctica de tres "destrezas" (leer, oír y hablar) con el verbo.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, relajar y poner en tensión los brazos y las manos a través de la señalización.

Materiales: Tarjetas grandes con las partes y personas del verbo.

Realización: Igual que antes, pero ahora con todas las variaciones combinadas.

57. El tamaño, el color y la forma te orientan (The size, colour and shape will orientate you IV.)

Adaptación de Linares (1993, p.163).

Objetivo inglés: Repasar la comprensión y pronunciación de las "prepositions", colores, formas y el tamaño; esta vez todas estas metas juntas en la misma actividad.

Objetivo psicomotor: Organización espacial, controlar la situación con respecto al espacio de los colores, las formas y su tamaño.

Materiales: Las mismas formas anteriormente utilizadas, de varios tamaños y colores.

Realización: Igual, pero mezclando todos los objetivos mencionados. Además, para que sea también una práctica de pronunciación por parte de los alumnos, se pedirán voluntarios para dar las órdenes.

58. Lápiz Mareado (Dizzy pencil II)

Adaptación de Linares (1993, p.156).

Objetivo inglés: Presentar y practicar frases con gerundio en la tercera persona del singular. Corresponde a la unidad

Objetivo psicomotor: Rapidez, mejorar la habilidad y rapidez digital.

Materiales: Tarjetas grandes con frases incompletas y un dibujo (los dibujos son los mismos utilizados de modo diferente con el grupo de control, y están tomadas del *Jigsaw 1 Activity Book*, Starbase p.10)

Realización: Igual que la anteriormente descrita (nº 36), pero con estructuras inglesas y tarjetas diferentes.

59. Mímica de gerundios II (Gerund mime II)

En Retter y Valls (1984, p.37).

Objetivo inglés: Practicar la pronunciación y comprensión de las frases en gerundio. Corresponde a la unidad 15.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, tomar conciencia de gestos que se centran principalmente en acciones que involucran las manos.

Materiales: Papeletas pequeñas con las frases en gerundio.

Realización: Igual (nº 53), pero sin la fase de presentación, ya que ésta es la de "further practice" (más práctica). A un niño voluntario se le da una papeleta (de tamaño pequeño para que los demás de la clase no la puedan ver) con una frase. El niño hace la mímica y los alumnos que adivinen la acción y sepan la frase que le corresponde, levantan la mano. Cuando uno responde correctamente, la profesora muestra la tarjeta grande con la misma respuesta para que vean todos la respuesta y para poder practicar la pronunciación. Se sigue así hasta que todos los alumnos hayan participado, o hasta que se hayan practicado todas las frases.

60. Avionetas de papel (Paper aeroplane competition II)

En Retter y Valls (1984, p.43).

Objetivo inglés: Más práctica (further practice) de los gerundios. Corresponde a la unidad 15.

Objetivo psicomotor: Control segmentario, controlar la tensión

y relajación de los brazos. Lateralidad, tomar conciencia de los conceptos derecha/izquierda a través del gesto manual.

Materiales: Avioneta de papel, una silla, tarjetas grandes con frases de gerundio (Grainger y Hicks, 1977; 9c y 10a)

Realización: Igual que lo ya recordado (nº 27).

61. Baloncesto (Basketball)

De esta autora

Objetivo inglés: Nuevas prácticas (further practice) de lectura y comprensión auditiva del verbo "To be".

Objetivo psicomotor: Control segmentario, controlar la tensión y relajación de los brazos. Lateralidad, tomar conciencia de los conceptos de derecha/izquierda a través del gesto manual.

Materiales: Las mismas tarjetas con las partes del verbo "To be" en inglés.

Realización: Igual (nº 22), pero los alumnos tienen que dar la traducción en español.

62. Recortar la ropa y vestir a Peter (Cut-out and dress Peter)

En *Splash 1 Activity Book* (1993, p.58).

Objetivo inglés: Repasar el vocabulario sobre la ropa.

Objetivo psicomotor: Coordinación dinámica de las manos, controlar el movimiento digital en habilidades de motricidad "fina" (fine motor skills).

Materiales: La página 58 de *Splash 1 Activity Book*, lápices de colores y tijeras.

Realización: Se repasan y pronuncian los nombres de la ropa y los escribe sobre los dibujos correspondientes en la página 58. Después de que los niños hayan coloreado la ropa la recortan y también al "monstruo Peter". Se doblan las lengüetas de la ropa y visten a Peter.

II.6.2. El programa de inglés (aplicado a los grupos de control y experimental)

(a) EL PROGRAMA DE INGLÉS EN LOS LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS

Como libro de texto se eligió la serie *Jigsaw* (Abbs y Worrall, 1984), de Longman, por tratarse de un libro internacionalmente conocido. Esto facilitará la replicación de este experimento en cualquier lugar del mundo.

Además, era el libro con que estaba más familiarizada la investigadora. Aspecto muy importante a la hora de preparar no sólo las clases del grupo control sino también el programa paralelo con actividades motrices.

Para lograr ser un experimento riguroso, en el sentido de las estructuras gramaticales y el vocabulario, había que ofrecer idénticos contenidos a ambos grupos. Muchas veces un libro poco conocido o poco experimentado contiene una "agenda oculta" que puede ocasionar diferencias entre grupos. La única entre este grupo de control y experimental, fue que el segundo aprendió el contenido del programa a través de actividades motrices en las fases B1 y B2.

Desde su publicación, *Jigsaw* ha sido ampliamente utilizado en muchos países. Su programa sigue, más o menos, el orden de adquisición de las estructuras gramaticales y el vocabulario.

Este libro responde, pues, a la definición del "método más usual" planteada en el proyecto de la tesis. Combina muchos aspectos de los métodos más usuales, lo que quizás equivale decir modernas, de la enseñanza del inglés como lengua

extranjera. *Jigsaw* es un curso para niños principiantes en el inglés donde las habilidades conceptuales y comunicativas están desarrolladas en una gran variedad de contextos.

La nueva edición (*Splash*) es básicamente igual. Éste tiene la ventaja de incorporar una serie de tests escritos. Esta es la razón principal por la que se ha trabajado con las dos ediciones juntas. *Splash 1* combina actividades centradas en el alumno con bastante "reciclaje" (repaso) de estructuras gramaticales, por ejemplo, para desarrollar habilidades lingüísticas y educacionales.

Como se podrá ver en los índices de ambos, que se adjuntan, el contenido de los libros es básicamente el mismo. El orden de ítemes, a veces cambiado, es la única pequeña diferencia. Los tests sirven para la combinación de ambos libros y el programa descrito. A lo largo del curso se tuvieron en cuenta las variaciones de orden entre los ítemes de las ediciones de estos libros, cuyo planteamiento se llevó a cabo con casi un año de antelación y que siguió en alguna ocasión la readaptación del programa.

El Reader 1 y su correspondiente cuaderno de actividades (Activity Book 1) y la cinta (de *Jigsaw 1*) sirven como la introducción de las estructuras gramaticales y del vocabulario. La presentación de éstos está formada por las siguientes partes: primero, los niños leen una historia (tipo tebeo/"comic") al principio de cada capítulo de *Jigsaw 1* Reader, al tiempo que escuchan la cinta con el diálogo representante; luego se practican los ejercicios de la cinta (tape exercises), que son como una especie de "oral drills"

(práctica oral), y, por último, se hacen los ejercicios escritos del Activity Book.

Aquí se pueden ver copias de los índices publicados en los libros de texto. Su correspondiente comentario sigue a continuación.

Aparte de los libros, también se utilizaron hojas de trabajo reunidas de varias fuentes. Éstas suponían una práctica añadida (further practice) de las estructuras gramaticales y el vocabulario. Después de los detalles de los índices de *Jigsaw 1* y *Splash 1* se pueden leer descripciones del material adicional en el mismo orden que fue dado. Éste incluye las referencias de las hojas de trabajo y todo el demás material.

Tabla 1: El Programa de Jigsaw 1

Unidades cubiertas	Unidades no cubiertas
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
	14
15	

(SPLASH 1) Course summary

Unit	Topic	Language
1 Hello!	Meeting people	<i>Greetings:</i> hello good morning goodbye <i>Introductions:</i> I'm
2 How are you?	Meeting people	<i>Greetings:</i> good afternoon How are you? I'm fine, thanks. <i>Identifying people:</i> he's/she's <i>Numbers:</i> 1 - 10.
3 What's your name?	The classroom	<i>Instructions:</i> Sit down. Stand up. Open your books. Close your books. Quiet, please. <i>Introductions:</i> This is (Jill). My name's (Ben).
4 Ben's family	The family	<i>Introductions:</i> What's your name? My/his/her name's (Mary). <i>Identifying people:</i> Is this (Jenny)? Yes./No. This is my/(Ben)'s sister.
5 What's this?	Familiar sights and sounds	<i>Identifying objects:</i> What's this? It's /It isn't a (car). Is it a (car)? <i>Correcting:</i> No, it's a (bus).
6 Is this your hat?	Clothes	<i>Possession:</i> Whose (hat) is this? It's my/your/his/her (hat). It's (Jenny)'s (hat). <i>Instructions:</i> Put on (your jacket). Take off (your shoes).
7 Happy birthday, Jill!	Celebrations	<i>Ages:</i> How old are you? I'm nine (years old). <i>Identifying objects:</i> What is it? It's a (watch).
8 Colours!	Colours	<i>Colours:</i> What colour is it? It's (red). <i>Preferences:</i> My favourite colour is (red). is/are
9 Our street	Local community	<i>Addresses:</i> Who lives here? (Jenny) lives here. I live at number 10. <i>Checking information:</i> Is this your (house)?

Unit	Topic	Language
10 A spider in the bathroom	Rooms in a house Insects	<i>Location:</i> There's (a spider) in the bathroom. in/on <i>Plurals</i> <i>Likes/dislikes:</i> I like (spiders). I don't like (ants). Do you like (spiders)?
11 I like snails	Animals	<i>Likes/dislikes</i> <i>Describing a place:</i> There is/are/isn't ... <i>Contradicting:</i> It isn't a dog. It's a horse.
12 I like pizza	Food	<i>Likes/dislikes</i> <i>Preferences:</i> I like sausages but I don't like cheese.
13 Where is it?	Looking for things Furniture	<i>Location:</i> Where's my (coat)? Where are my (shoes)? It's/they're (on the sofa). <i>Prepositions:</i> in/on/under/behind
14 A safari park	Wild animals	<i>Quantity:</i> Are there any (seals)? No, there aren't. How many (seals) are there? There are five.
15 I'm making a robot!	Parts of the body	<i>Identifying objects:</i> This is (his head). These are (his legs). <i>Present continuous:</i> What are you doing? I'm making a robot. <i>Possession:</i> I've/he's/she's got (a head).
16 A model village!	Buildings	<i>Describing a town:</i> There's (a station). There isn't (a school). <i>Checking information:</i> Is there (a station)? Are there any (houses)?
17 We're going to the moon!	Space travel	<i>Present continuous:</i> We're going to the moon. our/their have/haven't got
18 I'm standing on my head	Keeping fit	<i>Present continuous:</i> I'm touching my toes. <i>Imperatives:</i> Lift your arms.
19 Mary's pen friend	Friends Nationalities	<i>Descriptions of people (Revision)</i> <i>Numbers:</i> 11 - 20
20 Smile please!	Taking photos	Revision

11	COLOURS	Asking and talking about colour	Colour	Colour (in Colour in Red Yellow Pink Green Blue Orange They aren't! My favourite colour is... Can you tell me the colour of...? The 7th May 1st 1945 (Friday) 1946 (Sat) 1947 (Sun) 1948 (Mon) 1949 (Tue) 1950 (Wed) 1951 (Thu) 1952 (Fri) 1953 (Sat) 1954 (Sun) 1955 (Mon) 1956 (Tue) 1957 (Wed) 1958 (Thu) 1959 (Fri) 1960 (Sat) 1961 (Sun) 1962 (Mon) 1963 (Tue) 1964 (Wed) 1965 (Thu) 1966 (Fri) 1967 (Sat) 1968 (Sun) 1969 (Mon) 1970 (Tue) 1971 (Wed) 1972 (Thu) 1973 (Fri) 1974 (Sat) 1975 (Sun) 1976 (Mon) 1977 (Tue) 1978 (Wed) 1979 (Thu) 1980 (Fri) 1981 (Sat) 1982 (Sun) 1983 (Mon) 1984 (Tue) 1985 (Wed) 1986 (Thu) 1987 (Fri) 1988 (Sat) 1989 (Sun) 1990 (Mon) 1991 (Tue) 1992 (Wed) 1993 (Thu) 1994 (Fri) 1995 (Sat) 1996 (Sun) 1997 (Mon) 1998 (Tue) 1999 (Wed) 2000 (Thu) 2001 (Fri) 2002 (Sat) 2003 (Sun) 2004 (Mon) 2005 (Tue) 2006 (Wed) 2007 (Thu) 2008 (Fri) 2009 (Sat) 2010 (Sun) 2011 (Mon) 2012 (Tue) 2013 (Wed) 2014 (Thu) 2015 (Fri) 2016 (Sat) 2017 (Sun) 2018 (Mon) 2019 (Tue) 2020 (Wed) 2021 (Thu) 2022 (Fri) 2023 (Sat) 2024 (Sun) 2025 (Mon) 2026 (Tue) 2027 (Wed) 2028 (Thu) 2029 (Fri) 2030 (Sat) 2031 (Sun) 2032 (Mon) 2033 (Tue) 2034 (Wed) 2035 (Thu) 2036 (Fri) 2037 (Sat) 2038 (Sun) 2039 (Mon) 2040 (Tue) 2041 (Wed) 2042 (Thu) 2043 (Fri) 2044 (Sat) 2045 (Sun) 2046 (Mon) 2047 (Tue) 2048 (Wed) 2049 (Thu) 2050 (Fri) 2051 (Sat) 2052 (Sun) 2053 (Mon) 2054 (Tue) 2055 (Wed) 2056 (Thu) 2057 (Fri) 2058 (Sat) 2059 (Sun) 2060 (Mon) 2061 (Tue) 2062 (Wed) 2063 (Thu) 2064 (Fri) 2065 (Sat) 2066 (Sun) 2067 (Mon) 2068 (Tue) 2069 (Wed) 2070 (Thu) 2071 (Fri) 2072 (Sat) 2073 (Sun) 2074 (Mon) 2075 (Tue) 2076 (Wed) 2077 (Thu) 2078 (Fri) 2079 (Sat) 2080 (Sun) 2081 (Mon) 2082 (Tue) 2083 (Wed) 2084 (Thu) 2085 (Fri) 2086 (Sat) 2087 (Sun) 2088 (Mon) 2089 (Tue) 2090 (Wed) 2091 (Thu) 2092 (Fri) 2093 (Sat) 2094 (Sun) 2095 (Mon) 2096 (Tue) 2097 (Wed) 2098 (Thu) 2099 (Fri) 2100 (Sat) 2101 (Sun) 2102 (Mon) 2103 (Tue) 2104 (Wed) 2105 (Thu) 2106 (Fri) 2107 (Sat) 2108 (Sun) 2109 (Mon) 2110 (Tue) 2111 (Wed) 2112 (Thu) 2113 (Fri) 2114 (Sat) 2115 (Sun) 2116 (Mon) 2117 (Tue) 2118 (Wed) 2119 (Thu) 2120 (Fri) 2121 (Sat) 2122 (Sun) 2123 (Mon) 2124 (Tue) 2125 (Wed) 2126 (Thu) 2127 (Fri) 2128 (Sat) 2129 (Sun) 2130 (Mon) 2131 (Tue) 2132 (Wed) 2133 (Thu) 2134 (Fri) 2135 (Sat) 2136 (Sun) 2137 (Mon) 2138 (Tue) 2139 (Wed) 2140 (Thu) 2141 (Fri) 2142 (Sat) 2143 (Sun) 2144 (Mon) 2145 (Tue) 2146 (Wed) 2147 (Thu) 2148 (Fri) 2149 (Sat) 2150 (Sun) 2151 (Mon) 2152 (Tue) 2153 (Wed) 2154 (Thu) 2155 (Fri) 2156 (Sat) 2157 (Sun) 2158 (Mon) 2159 (Tue) 2160 (Wed) 2161 (Thu) 2162 (Fri) 2163 (Sat) 2164 (Sun) 2165 (Mon) 2166 (Tue) 2167 (Wed) 2168 (Thu) 2169 (Fri) 2170 (Sat) 2171 (Sun) 2172 (Mon) 2173 (Tue) 2174 (Wed) 2175 (Thu) 2176 (Fri) 2177 (Sat) 2178 (Sun) 2179 (Mon) 2180 (Tue) 2181 (Wed) 2182 (Thu) 2183 (Fri) 2184 (Sat) 2185 (Sun) 2186 (Mon) 2187 (Tue) 2188 (Wed) 2189 (Thu) 2190 (Fri) 2191 (Sat) 2192 (Sun) 2193 (Mon) 2194 (Tue) 2195 (Wed) 2196 (Thu) 2197 (Fri) 2198 (Sat) 2199 (Sun) 2200 (Mon) 2201 (Tue) 2202 (Wed) 2203 (Thu) 2204 (Fri) 2205 (Sat) 2206 (Sun) 2207 (Mon) 2208 (Tue) 2209 (Wed) 2210 (Thu) 2211 (Fri) 2212 (Sat) 2213 (Sun) 2214 (Mon) 2215 (Tue) 2216 (Wed) 2217 (Thu) 2218 (Fri) 2219 (Sat) 2220 (Sun) 2221 (Mon) 2222 (Tue) 2223 (Wed) 2224 (Thu) 2225 (Fri) 2226 (Sat) 2227 (Sun) 2228 (Mon) 2229 (Tue) 2230 (Wed) 2231 (Thu) 2232 (Fri) 2233 (Sat) 2234 (Sun) 2235 (Mon) 2236 (Tue) 2237 (Wed) 2238 (Thu) 2239 (Fri) 2240 (Sat) 2241 (Sun) 2242 (Mon) 2243 (Tue) 2244 (Wed) 2245 (Thu) 2246 (Fri) 2247 (Sat) 2248 (Sun) 2249 (Mon) 2250 (Tue) 2251 (Wed) 2252 (Thu) 2253 (Fri) 2254 (Sat) 2255 (Sun) 2256 (Mon) 2257 (Tue) 2258 (Wed) 2259 (Thu) 2260 (Fri) 2261 (Sat) 2262 (Sun) 2263 (Mon) 2264 (Tue) 2265 (Wed) 2266 (Thu) 2267 (Fri) 2268 (Sat) 2269 (Sun) 2270 (Mon) 2271 (Tue) 2272 (Wed) 2273 (Thu) 2274 (Fri) 2275 (Sat) 2276 (Sun) 2277 (Mon) 2278 (Tue) 2279 (Wed) 2280 (Thu) 2281 (Fri) 2282 (Sat) 2283 (Sun) 2284 (Mon) 2285 (Tue) 2286 (Wed) 2287 (Thu) 2288 (Fri) 2289 (Sat) 2290 (Sun) 2291 (Mon) 2292 (Tue) 2293 (Wed) 2294 (Thu) 2295 (Fri) 2296 (Sat) 2297 (Sun) 2298 (Mon) 2299 (Tue) 2300 (Wed) 2301 (Thu) 2302 (Fri) 2303 (Sat) 2304 (Sun) 2305 (Mon) 2306 (Tue) 2307 (Wed) 2308 (Thu) 2309 (Fri) 2310 (Sat) 2311 (Sun) 2312 (Mon) 2313 (Tue) 2314 (Wed) 2315 (Thu) 2316 (Fri) 2317 (Sat) 2318 (Sun) 2319 (Mon) 2320 (Tue) 2321 (Wed) 2322 (Thu) 2323 (Fri) 2324 (Sat) 2325 (Sun) 2326 (Mon) 2327 (Tue) 2328 (Wed) 2329 (Thu) 2330 (Fri) 2331 (Sat) 2332 (Sun) 2333 (Mon) 2334 (Tue) 2335 (Wed) 2336 (Thu) 2337 (Fri) 2338 (Sat) 2339 (Sun) 2340 (Mon) 2341 (Tue) 2342 (Wed) 2343 (Thu) 2344 (Fri) 2345 (Sat) 2346 (Sun) 2347 (Mon) 2348 (Tue) 2349 (Wed) 2350 (Thu) 2351 (Fri) 2352 (Sat) 2353 (Sun) 2354 (Mon) 2355 (Tue) 2356 (Wed) 2357 (Thu) 2358 (Fri) 2359 (Sat) 2360 (Sun) 2361 (Mon) 2362 (Tue) 2363 (Wed) 2364 (Thu) 2365 (Fri) 2366 (Sat) 2367 (Sun) 2368 (Mon) 2369 (Tue) 2370 (Wed) 2371 (Thu) 2372 (Fri) 2373 (Sat) 2374 (Sun) 2375 (Mon) 2376 (Tue) 2377 (Wed) 2378 (Thu) 2379 (Fri) 2380 (Sat) 2381 (Sun) 2382 (Mon) 2383 (Tue) 2384 (Wed) 2385 (Thu) 2386 (Fri) 2387 (Sat) 2388 (Sun) 2389 (Mon) 2390 (Tue) 2391 (Wed) 2392 (Thu) 2393 (Fri) 2394 (Sat) 2395 (Sun) 2396 (Mon) 2397 (Tue) 2398 (Wed) 2399 (Thu) 2400 (Fri) 2401 (Sat) 2402 (Sun) 2403 (Mon) 2404 (Tue) 2405 (Wed) 2406 (Thu) 2407 (Fri) 2408 (Sat) 2409 (Sun) 2410 (Mon) 2411 (Tue) 2412 (Wed) 2413 (Thu) 2414 (Fri) 2415 (Sat) 2416 (Sun) 2417 (Mon) 2418 (Tue) 2419 (Wed) 2420 (Thu) 2421 (Fri) 2422 (Sat) 2423 (Sun) 2424 (Mon) 2425 (Tue) 2426 (Wed) 2427 (Thu) 2428 (Fri) 2429 (Sat) 2430 (Sun) 2431 (Mon) 2432 (Tue) 2433 (Wed) 2434 (Thu) 2435 (Fri) 2436 (Sat) 2437 (Sun) 2438 (Mon) 2439 (Tue) 2440 (Wed) 2441 (Thu) 2442 (Fri) 2443 (Sat) 2444 (Sun) 2445 (Mon) 2446 (Tue) 2447 (Wed) 2448 (Thu) 2449 (Fri) 2450 (Sat) 2451 (Sun) 2452 (Mon) 2453 (Tue) 2454 (Wed) 2455 (Thu) 2456 (Fri) 2457 (Sat) 2458 (Sun) 2459 (Mon) 2460 (Tue) 2461 (Wed) 2462 (Thu) 2463 (Fri) 2464 (Sat) 2465 (Sun) 2466 (Mon) 2467 (Tue) 2468 (Wed) 2469 (Thu) 2470 (Fri) 2471 (Sat) 2472 (Sun) 2473 (Mon) 2474 (Tue) 2475 (Wed) 2476 (Thu) 2477 (Fri) 2478 (Sat) 2479 (Sun) 2480 (Mon) 2481 (Tue) 2482 (Wed) 2483 (Thu) 2484 (Fri) 2485 (Sat) 2486 (Sun) 2487 (Mon) 2488 (Tue) 2489 (Wed) 2490 (Thu) 2491 (Fri) 2492 (Sat) 2493 (Sun) 2494 (Mon) 2495 (Tue) 2496 (Wed) 2497 (Thu) 2498 (Fri) 2499 (Sat) 2500 (Sun) 2501 (Mon) 2502 (Tue) 2503 (Wed) 2504 (Thu) 2505 (Fri) 2506 (Sat) 2507 (Sun) 2508 (Mon) 2509 (Tue) 2510 (Wed) 2511 (Thu) 2512 (Fri) 2513 (Sat) 2514 (Sun) 2515 (Mon) 2516 (Tue) 2517 (Wed) 2518 (Thu) 2519 (Fri) 2520 (Sat) 2521 (Sun) 2522 (Mon) 2523 (Tue) 2524 (Wed) 2525 (Thu) 2526 (Fri) 2527 (Sat) 2528 (Sun) 2529 (Mon) 2530 (Tue) 2531 (Wed) 2532 (Thu) 2533 (Fri) 2534 (Sat) 2535 (Sun) 2536 (Mon) 2537 (Tue) 2538 (Wed) 2539 (Thu) 2540 (Fri) 2541 (Sat) 2542 (Sun) 2543 (Mon) 2544 (Tue) 2545 (Wed) 2546 (Thu) 2547 (Fri) 2548 (Sat) 2549 (Sun) 2550 (Mon) 2551 (Tue) 2552 (Wed) 2553 (Thu) 2554 (Fri) 2555 (Sat) 2556 (Sun) 2557 (Mon) 2558 (Tue) 2559 (Wed) 2560 (Thu) 2561 (Fri) 2562 (Sat) 2563 (Sun) 2564 (Mon) 2565 (Tue) 2566 (Wed) 2567 (Thu) 2568 (Fri) 2569 (Sat) 2570 (Sun) 2571 (Mon) 2572 (Tue) 2573 (Wed) 2574 (Thu) 2575 (Fri) 2576 (Sat) 2577 (Sun) 2578 (Mon) 2579 (Tue) 2580 (Wed) 2581 (Thu) 2582 (Fri) 2583 (Sat) 2584 (Sun) 2585 (Mon) 2586 (Tue) 2587 (Wed) 2588 (Thu) 2589 (Fri) 2590 (Sat) 2591 (Sun) 2592 (Mon) 2593 (Tue) 2594 (Wed) 2595 (Thu) 2596 (Fri) 2597 (Sat) 2598 (Sun) 2599 (Mon) 2600 (Tue) 2601 (Wed) 2602 (Thu) 2603 (Fri) 2604 (Sat) 2605 (Sun) 2606 (Mon) 2607 (Tue) 2608 (Wed) 2609 (Thu) 2610 (Fri) 2611 (Sat) 2612 (Sun) 2613 (Mon) 2614 (Tue) 2615 (Wed) 2616 (Thu) 2617 (Fri) 2618 (Sat) 2619 (Sun) 2620 (Mon) 2621 (Tue) 2622 (Wed) 2623 (Thu) 2624 (Fri) 2625 (Sat) 2626 (Sun) 2627 (Mon) 2628 (Tue) 2629 (Wed) 2630 (Thu) 2631 (Fri) 2632 (Sat) 2633 (Sun) 2634 (Mon) 2635 (Tue) 2636 (Wed) 2637 (Thu) 2638 (Fri) 2639 (Sat) 2640 (Sun) 2641 (Mon) 2642 (Tue) 2643 (Wed) 2644 (Thu) 2645 (Fri) 2646 (Sat) 2647 (Sun) 2648 (Mon) 2649 (Tue) 2650 (Wed) 2651 (Thu) 2652 (Fri) 2653 (Sat) 2654 (Sun) 2655 (Mon) 2656 (Tue) 2657 (Wed) 2658 (Thu) 2659 (Fri) 2660 (Sat) 2661 (Sun) 2662 (Mon) 2663 (Tue) 2664 (Wed) 2665 (Thu) 2666 (Fri) 2667 (Sat) 2668 (Sun) 2669 (Mon) 2670 (Tue) 2671 (Wed) 2672 (Thu) 2673 (Fri) 2674 (Sat) 2675 (Sun) 2676 (Mon) 2677 (Tue) 2678 (Wed) 2679 (Thu) 2680 (Fri) 2681 (Sat) 2682 (Sun) 2683 (Mon) 2684 (Tue) 2685 (Wed) 2686 (Thu) 2687 (Fri) 2688 (Sat) 2689 (Sun) 2690 (Mon) 2691 (Tue) 2692 (Wed) 2693 (Thu) 2694 (Fri) 2695 (Sat) 2696 (Sun) 2697 (Mon) 2698 (Tue) 2699 (Wed) 2700 (Thu) 2701 (Fri) 2702 (Sat) 2703 (Sun) 2704 (Mon) 2705 (Tue) 2706 (Wed) 2707 (Thu) 2708 (Fri) 2709 (Sat) 2710 (Sun) 2711 (Mon) 2712 (Tue) 2713 (Wed) 2714 (Thu) 2715 (Fri) 2716 (Sat) 2717 (Sun) 2718 (Mon) 2719 (Tue) 2720 (Wed) 2721 (Thu) 2722 (Fri) 2723 (Sat) 2724 (Sun) 2725 (Mon) 2726 (Tue) 2727 (Wed) 2728 (Thu) 2729 (Fri) 2730 (Sat) 2731 (Sun) 2732 (Mon) 2733 (Tue) 2734 (Wed) 2735 (Thu) 2736 (Fri) 2737 (Sat) 2738 (Sun) 2739 (Mon) 2740 (Tue) 2741 (Wed) 2742 (Thu) 2743 (Fri) 2744 (Sat) 2745 (Sun) 2746 (Mon) 2747 (Tue) 2748 (Wed) 2749 (Thu) 2750 (Fri) 2751 (Sat) 2752 (Sun) 2753 (Mon) 2754 (Tue) 2755 (Wed) 2756 (Thu) 2757 (Fri) 2758 (Sat) 2759 (Sun) 2760 (Mon) 2761 (Tue) 2762 (Wed) 2763 (Thu) 2764 (Fri) 2765 (Sat) 2766 (Sun) 2767 (Mon) 2768 (Tue) 2769 (Wed) 2770 (Thu) 2771 (Fri) 2772 (Sat) 2773 (Sun) 2774 (Mon) 2775 (Tue) 2776 (Wed) 2777 (Thu) 2778 (Fri) 2779 (Sat) 2780 (Sun) 2781 (Mon) 2782 (Tue) 2783 (Wed) 2784 (Thu) 2785 (Fri) 2786 (Sat) 2787 (Sun) 2788 (Mon) 2789 (Tue) 2790 (Wed) 2791 (Thu) 2792 (Fri) 2793 (Sat) 2794 (Sun) 2795 (Mon) 2796 (Tue) 2797 (Wed) 2798 (Thu) 2799 (Fri) 2800 (Sat) 2801 (Sun) 2802 (Mon) 2803 (Tue) 2804 (Wed) 2805 (Thu) 2806 (Fri) 2807 (Sat) 2808 (Sun) 2809 (Mon) 2810 (Tue) 2811 (Wed) 2812 (Thu) 2813 (Fri) 2814 (Sat) 2815 (Sun) 2816 (Mon) 2817 (Tue) 2818 (Wed) 2819 (Thu) 2820 (Fri) 2821 (Sat) 2822 (Sun) 2823 (Mon) 2824 (Tue) 2825 (Wed) 2826 (Thu) 2827 (Fri) 2828 (Sat) 2829 (Sun) 2830 (Mon) 2831 (Tue) 2832 (Wed) 2833 (Thu) 2834 (Fri) 2835 (Sat) 2836 (Sun) 2837 (Mon) 2838 (Tue) 2839 (Wed) 2840 (Thu) 2841 (Fri) 2842 (Sat) 2843 (Sun) 2844 (Mon) 2845 (Tue) 2846 (Wed) 2847 (Thu) 2848 (Fri) 2849 (Sat) 2850 (Sun) 2851 (Mon) 2852 (Tue) 2853 (Wed) 2854 (Thu) 2855 (Fri) 2856 (Sat) 2857 (Sun) 2858 (Mon) 2859 (Tue) 2860 (Wed) 2861 (Thu) 2862 (Fri) 2863 (Sat) 2864 (Sun) 2865 (Mon) 2866 (Tue) 2867 (Wed) 2868 (Thu) 2869 (Fri) 2870 (Sat) 2871 (Sun) 2872 (Mon) 2873 (Tue) 2874 (Wed) 2875 (Thu) 2876 (Fri) 2877 (Sat) 2878 (Sun) 2879 (Mon) 2880 (Tue) 2881 (Wed) 2882 (Thu) 2883 (Fri) 2884 (Sat) 2885 (Sun) 2886 (Mon) 2887 (Tue) 2888 (Wed) 2889 (Thu) 2890 (Fri) 2891 (Sat) 2892 (Sun) 2893 (Mon) 2894 (Tue) 2895 (Wed) 2896 (Thu) 2897 (Fri) 2898 (Sat) 2899 (Sun) 2900 (Mon) 2901 (Tue) 2902 (Wed) 2903 (Thu) 2904 (Fri) 2905 (Sat) 2906 (Sun) 2907 (Mon) 2908 (Tue) 2909 (Wed) 2910 (Thu) 2911 (Fri) 2912 (Sat) 2913 (Sun) 2914 (Mon) 2915 (Tue) 2916 (Wed) 2917 (Thu) 2918 (Fri) 2919 (Sat) 2920 (Sun) 2921 (Mon) 2922 (Tue) 2923 (Wed) 2924 (Thu) 2925 (Fri) 2926 (Sat) 2927 (Sun) 2928 (Mon) 2929 (Tue) 2930 (Wed) 2931 (Thu) 2932 (Fri) 2933 (Sat) 2934 (Sun) 2935 (Mon) 2936 (Tue) 2937 (Wed) 2938 (Thu) 2939 (Fri) 2940 (Sat) 2941 (Sun) 2942 (Mon) 2943 (Tue) 2944 (Wed) 2945 (Thu) 2946 (Fri) 2947 (Sat) 2948 (Sun) 2949 (Mon) 2950 (Tue) 2951 (Wed) 2952 (Thu) 2953 (Fri) 2954 (Sat) 2955 (Sun) 2956 (Mon) 2957 (Tue) 2958 (Wed) 2959 (Thu) 2960 (Fri) 2961 (Sat) 2962 (Sun) 2963 (Mon) 2964 (Tue) 2965 (Wed) 2966 (Thu) 2967 (Fri) 2968 (Sat) 2969 (Sun) 2970 (Mon) 2971 (Tue) 2972 (Wed) 2973 (Thu) 2974 (Fri) 2975 (Sat) 2976 (Sun) 2977 (Mon) 2978 (Tue) 2979 (Wed) 2980 (Thu) 2981 (Fri) 2982 (Sat) 2983 (Sun) 2984 (Mon) 2985 (Tue) 2986 (Wed) 2987 (Thu) 2988 (Fri) 2989 (Sat) 2990 (Sun) 2991 (Mon) 2992 (Tue) 2993 (Wed) 2994 (Thu) 2995 (Fri) 2996 (Sat) 2997 (Sun) 2998 (Mon) 2999 (Tue) 3000 (Wed) 3001 (Thu) 3002 (Fri) 3003 (Sat) 3004 (Sun) 3005 (Mon) 3006 (Tue) 3007 (Wed) 3008 (Thu) 3009 (Fri) 3010 (Sat) 3011 (Sun) 3012 (Mon) 3013 (Tue) 3014 (Wed) 3015 (Thu) 3016 (Fri) 3017 (Sat) 3018 (Sun) 3019 (Mon) 3020 (Tue) 3021 (Wed) 3022 (Thu) 3023 (Fri) 3024 (Sat) 3025 (Sun) 3026 (Mon) 3027 (Tue) 3028 (Wed) 3029 (Thu) 3030 (Fri) 3031 (Sat) 3032 (Sun) 3033 (Mon) 3034 (Tue) 3035 (Wed) 3036 (Thu) 3037 (Fri) 3038 (Sat) 3039 (Sun) 3040 (Mon) 3041 (Tue) 3042 (Wed) 3043 (Thu) 3044 (Fri) 3045 (Sat) 3046 (Sun) 3047 (Mon) 3048 (Tue) 3049 (Wed) 3050 (Thu) 3051 (Fri) 3052 (Sat) 3053 (Sun) 3054 (Mon) 3055 (Tue) 3056 (Wed) 3057 (Thu) 3058 (Fri) 3059 (Sat) 3060 (Sun) 3061 (Mon) 3062 (Tue) 3063 (Wed) 3064 (Thu) 3065 (Fri) 3066 (Sat) 3067 (Sun) 3068 (Mon) 3069 (Tue) 3070 (Wed) 3071 (Thu) 3072 (Fri) 3073 (Sat) 3074 (Sun) 3075 (Mon) 3076 (Tue) 3077 (Wed) 3078 (Thu) 3079 (Fri) 3080 (Sat) 3081 (Sun) 3082 (Mon) 3083 (Tue) 3084 (Wed) 3085 (Thu) 3086 (Fri) 3087 (Sat) 3088 (Sun) 3089 (Mon) 3090 (Tue) 3091 (Wed) 3092 (Thu) 3093 (Fri) 3094 (Sat) 3095 (Sun) 3096 (Mon) 3097 (Tue) 3098 (Wed) 3099 (Thu) 3100 (Fri) 3101 (Sat) 3102 (Sun) 3103 (Mon) 3104 (Tue) 3105 (Wed) 3106 (Thu) 3107 (Fri) 3108 (Sat) 3109 (Sun) 3110 (Mon) 3111 (Tue) 3112 (Wed) 3113 (Thu) 3114 (Fri) 3115 (Sat) 3116 (Sun) 3117 (Mon) 3118 (Tue) 3119 (Wed) 3120 (Thu) 3121 (Fri) 3122 (Sat) 3123 (Sun) 3124 (Mon) 3125 (Tue) 3126 (Wed) 3127 (Thu) 3128 (Fri) 3129 (Sat) 3130 (Sun) 3131 (Mon) 3132 (Tue) 3133 (Wed) 3134 (Thu) 3135 (Fri) 3136 (Sat) 3137 (Sun) 3138 (Mon) 3139 (Tue) 3140 (Wed) 3141 (Thu) 3142 (Fri) 3143 (Sat) 3144 (Sun) 3145 (Mon) 3146 (Tue) 3147 (Wed) 3148 (Thu) 3149 (Fri) 3150 (Sat) 3151 (Sun) 3152 (Mon) 3153 (Tue) 3154 (Wed) 3155 (Thu) 3156 (Fri) 3157 (Sat) 3158 (Sun) 3159 (Mon) 3160 (Tue) 3161 (Wed) 3162 (Thu) 3163 (Fri) 3164 (Sat) 3165 (Sun) 3166 (Mon) 3167 (Tue) 3168 (Wed) 3169 (Thu) 3170 (Fri) 3171 (Sat) 3172 (Sun) 3173 (Mon) 3174 (Tue) 3175 (Wed) 3176 (Thu) 3177 (Fri) 3178 (Sat) 3179 (Sun) 3180 (Mon) 3181 (Tue) 3182 (Wed) 3183 (Thu) 3184 (Fri) 3185 (Sat) 3186 (Sun) 3187 (Mon) 3188 (Tue) 3189 (Wed) 3190 (Thu) 3191 (Fri) 3192 (Sat) 3193 (Sun) 3194 (Mon) 3195 (Tue) 3196 (Wed) 3197 (Thu) 3198 (Fri) 3199 (Sat) 3200 (Sun) 3201 (Mon) 3202 (Tue) 3203 (Wed) 3204 (Thu) 3205 (Fri) 3206 (Sat) 3207 (Sun) 3208 (Mon) 3209 (Tue) 3210 (Wed) 3211 (Thu) 3212 (Fri) 3213 (Sat) 3214 (Sun) 3215 (Mon) 3216 (Tue) 3217 (Wed) 3218 (Thu) 3219 (Fri) 3220 (Sat) 3221 (Sun) 3222 (Mon) 3223 (Tue) 3224 (Wed) 3225 (Thu) 3226 (Fri) 3227 (Sat) 3228 (Sun) 3229 (Mon) 3230 (Tue) 3231 (Wed) 3232 (Thu) 3233 (Fri) 3234 (Sat) 3235 (Sun) 3236 (Mon) 3237 (Tue) 3238 (Wed) 3239 (Thu) 3240 (Fri) 3241 (Sat) 3242 (Sun) 3243 (Mon) 3244 (Tue) 3245 (Wed) 3246 (Thu) 3247 (Fri) 3248 (Sat) 3249 (Sun) 3250 (Mon) 3251 (Tue) 3252 (Wed) 3253 (Thu) 3254 (Fri) 3255 (Sat) 3256 (Sun) 3257 (Mon) 3258 (Tue) 3259 (Wed) 3260 (Thu) 3261 (Fri) 3262 (Sat) 3263 (Sun) 3264 (Mon) 3265 (Tue) 3266 (Wed) 3267 (Thu) 3268 (Fri) 3269 (Sat) 3270 (Sun) 3271 (Mon) 3272 (Tue) 3273 (Wed) 3274 (Thu) 3275 (Fri) 3276 (Sat) 3277 (Sun) 3278 (Mon) 3279 (Tue) 3280 (Wed) 3281 (Thu) 3282 (Fri) 3283 (Sat) 3284 (Sun) 3285 (Mon) 3286 (Tue) 3287 (Wed) 3288 (Thu) 3289 (Fri) 3290 (Sat) 3291 (Sun) 3292 (Mon) 3293 (Tue) 3294 (Wed) 3295 (Thu) 3296 (Fri) 3297 (Sat) 3298 (Sun) 3299 (Mon) 3300 (Tue) 3301 (Wed) 3302 (Thu) 3303 (Fri) 3304 (Sat) 3305 (Sun) 3306 (Mon) 3307 (Tue) 3308 (Wed) 3309 (Thu) 3310 (Fri) 3311 (Sat) 3312 (Sun) 3313 (Mon) 3314 (Tue) 3315 (Wed) 3316 (Thu) 3317 (Fri) 3318 (Sat) 3319 (Sun) 3320 (Mon) 3321 (Tue) 3322 (Wed) 3323 (Thu) 3324 (Fri) 3325 (Sat) 3326 (Sun) 3327 (Mon) 3328 (Tue) 3329 (Wed) 3330 (Thu) 3331 (Fri) 3332 (Sat) 3333 (Sun) 3334 (Mon) 3335 (Tue) 3336 (Wed) 3337 (Thu) 3338 (Fri) 3339 (Sat) 3340 (Sun) 3341 (Mon) 3342 (Tue) 3343 (Wed) 3344 (Thu) 3345 (Fri) 3346 (Sat) 3347 (Sun) 3348 (Mon) 3349 (Tue) 3350 (Wed) 3351 (Thu) 3352 (Fri) 3353 (Sat) 3354 (Sun) 3355 (Mon) 3356 (Tue) 3357 (Wed) 3358 (Thu) 3359 (Fri) 3360 (Sat) 3361 (Sun) 3362 (Mon) 3363 (Tue) 3364 (Wed) 3365 (Thu) 3366 (Fri) 3367 (Sat) 3368 (Sun) 3369 (Mon) 3370 (Tue) 3371 (Wed) 3372 (Thu) 3373 (Fri) 3374 (Sat) 3375 (Sun) 3376 (Mon) 3377 (Tue) 3378 (Wed) 3379 (Thu) 3380 (Fri) 3381 (Sat) 3382 (Sun) 3383 (Mon) 3384 (Tue) 3385 (Wed) 3386 (Thu) 3387 (Fri) 3388 (Sat) 3389 (Sun) 3390 (Mon) 3391 (Tue) 3392 (Wed) 3393 (Thu) 3394 (Fri) 3395 (Sat) 3396 (Sun) 3397 (Mon) 3398 (Tue) 3399 (Wed) 3400 (Thu) 3401 (Fri) 3402 (Sat) 3403 (Sun) 3404 (Mon) 3405 (Tue) 3406 (Wed) 3407 (Thu) 3408 (Fri) 3409 (Sat) 3410 (Sun) 3411 (Mon) 3412 (Tue) 3413 (Wed) 3414 (Thu) 3415 (Fri) 3416 (Sat) 3417 (Sun) 3418 (Mon) 3419 (Tue) 3420 (Wed) 3421 (Thu) 3422 (Fri) 3423 (Sat) 3424 (Sun) 3425 (Mon) 3426 (Tue) 3427 (Wed) 3428 (Thu) 3429 (Fri) 3430 (Sat) 3431 (Sun) 3432 (Mon) 3433 (Tue) 3434 (Wed) 3435 (Thu) 3436 (Fri) 3437 (Sat) 3438 (Sun) 3439 (Mon) 3440 (Tue) 3441 (Wed) 3442 (Thu) 3443 (Fri) 3444 (Sat) 3445 (Sun) 3446 (Mon) 3447 (Tue) 3448 (Wed) 3449 (Thu) 3450 (Fri) 3451 (Sat) 3452 (Sun) 3453 (Mon) 3454 (Tue) 3455 (Wed) 3456 (Thu) 3457 (Fri) 3458 (Sat) 3459 (Sun) 3460 (Mon) 3461 (Tue) 3462 (Wed) 3463 (Thu) 3464 (Fri) 3465 (Sat) 3466 (Sun) 3467 (Mon) 3468 (Tue) 3469 (Wed) 3470 (Thu) 3471 (Fri) 3472 (Sat) 3473 (Sun) 3474 (Mon) 3475 (Tue) 3476 (Wed) 3477 (Thu) 3478 (
----	---------	---------------------------------	--------	--

	16
17	
	18
	19
	20

Adjunto se puede contemplar el programa de *Jigsaw 1* por el índice mencionado. Como vemos, el Reader y Activity Book parten de lo más básico, los saludos en la primera unidad (unit 1).

El programa de *Jigsaw 1* aplicado a ambos grupos en este experimento abarcó las estructuras gramaticales, el vocabulario, etc., de la primera y siguientes unidades sin omisiones hasta la número 13 incluida (véase la tabla número 1). La unidad 14 se omitió por ser una presentación un poco confusa de la estructura del gerundio y se prefirió pasar directamente a la 15 para la introducción de esta estructura. Asimismo, se omitió la unidad 16 por ser igualmente el gerundio (la práctica se prefirió hacer con otros materiales). Se hizo la 17 y allí hubo que detenerse por llegar el curso académico a su fin. En resumen se hicieron todas las unidades excepto los números 14, 16, 18, 19 y 20.

	16
17	
	18
	19
	20

Adjunto se puede contemplar el programa de *Jigsaw 1* por el índice mencionado. Como vemos, el Reader y Activity Book parten de lo más básico, los saludos en la primera unidad (unit 1).

El programa de *Jigsaw 1* aplicado a ambos grupos en este experimento abarcó las estructuras gramaticales, el vocabulario, etc., de la primera y siguientes unidades sin omisiones hasta la número 13 incluida (véase la tabla número 1). La unidad 14 se omitió por ser una presentación un poco confusa de la estructura del gerundio y se prefirió pasar directamente a la 15 para la introducción de esta estructura. Asimismo, se omitió la unidad 16 por ser igualmente el gerundio (la práctica se prefirió hacer con otros materiales). Se hizo la 17 y allí hubo que detenerse por llegar el curso académico a su fin. En resumen se hicieron todas las unidades excepto los números 14, 16, 18, 19 y 20.

Tabla 2: Contenido Común de Ambos Libros

Unidad de Jigsaw 1	Unidad de Splash 1
1	1
2	2
	3
3	4
4	5
5	6
6	7
7	9
8	10 y 16
9	13
10	14 y 11
11	8 y 12
12	
13	15
14	17
15	18
16	
	19
17	20

El programa de la nueva edición (*Splash 1*), que se puede ver a continuación, es prácticamente el mismo que *Jigsaw 1* (véase la tabla número 2). El orden de las estructuras gramaticales, vocabulario, etc., es igual en las unidades 1, 2, 3 y 4, (en *Jigsaw 1* se recogen en una sola los conceptos que en *Splash 1* abarcan las 3 y 4. Esto hace que a algunas de las siguientes unidades de *Splash 1* correspondan una menos en *Jigsaw 1*).

Hay unas mínimas diferencias en *Splash 1*: la unidad 9

viene antes y numerada como 7 en *Jigsaw 1*. A la 8 le corresponde la 11 en *Jigsaw 1*. También, la unidad 16 contiene la misma estructura "There is/are" (hay: singular y plural) que la 8 en *Jigsaw 1*, pero el vocabulario es diferente (los nombres de edificios). La unidad 19 de *Splash 1* es un poco distinta por tratarse de un repaso de las anteriores.

Las diferencias de contenido entre ambas ediciones son pocas. Donde había dos o tres contenidos desiguales entre *Jigsaw 1* y *Splash 1* comprobados (vocabulario para los nombres de la ropa y juguetes) era en algunos ejercicios gramaticales del test. Simplemente se estudió este vocabulario (por supuesto con diferentes ejercicios a los del test) usando las correspondientes páginas de *Splash 1 Activity Book*. El trabajo hecho aparte de las unidades de los libros, aclara esto a continuación.

(b) El programa de inglés en el material adicional

Aunque las fases incluyen algunas actividades de tipo "juego", éstas siempre se llevaron a cabo de manera sedentaria en el grupo de control. Así, el programa es más justo. Es parecido al experimental con la única diferencia entre los dos grupos de la actividad motriz. De este modo, el experimento no se "contamina" con factores de confusión.

La inclusión de una descripción del programa de control en un trabajo, no es muy usual. Sin embargo, he considerado valioso incorporarla (al menos esta breve descripción) con el objetivo de demostrar el gran esfuerzo que supuso planear

programas paralelos para cada grupo.

A continuación, se reúnen primero los materiales adicionales para el grupo de control (y para el grupo experimental en las fases A1 y A2 no-motrices). Anteriormente, en el apartado II.6.1.2., se ha encontrado el programa con actividad motriz para el grupo experimental en las fases B1 y B2.

(c) Descripción del material adicional

PROGRAMA DE MATERIALES Y TRABAJOS SUPLEMENTARIOS

Se llevó a cabo además del Reader y los ejercicios del cuaderno de Actividades.

Fase A1 Materiales adicionales aparte del libro (utilizados con ambos grupos).

Corresponden con la etapa de presentación antes de iniciar el programa del libro.

1. El Abecedario (en la pizarra).
2. Canción del Abecedario (fácil y bien conocida por el programa infantil "Barrio Sésamo").
3. Tarjetas (flashcards) del Abecedario.

4. Los números 1 al 20 (pizarra).

5. Bingo.

6. Actividad del "ahorcado" (en la pizarra. El vocabulario de números es controlado en los dos grupos por la profesora y proporcionado al alumno con una palabra escrita en una tarjeta pequeña).

Corresponden a la unidad 1 del libro Jigsaw 1 (presentación de personajes del libro).

7. Vocabulario para objetos que se encuentran en una clase. *Fanfare 1 Progress Book* (McHugh, 1993, p.14).

8. Crucigrama con los números (hoja de esta autora).

9. Objetos de la clase, p.13. de *Nelson Picture Dictionary* (Ashworth y Clark, 1993). Los alumnos copian las palabras con dibujos en su diccionario-libreta de dibujos.

Corresponden a la unidad 2 de Jigsaw 1 (saludos, nombres, adjetivos posesivos: my, his, her).

10. Canción "How d'you do?" (de la unidad 2, p.8. de *Jigsaw 1 Reader*: juegos de las estrofas recortadas y hoja de trabajo de la letra con huecos).

11. "Ahorcado": pencil, morning, silence (vocabulario del libro: lápiz, mañana y silencio).

12. His name's Snoopy (hoja de trabajo de Darrell Williams, British Council, Madrid), preguntas y respuestas sobre nombres, tercera persona del singular, adjetivos posesivos "his" y "her" (su, de él; su, de ella) corresponde a la unidad 3 de *Jigsaw 1*.

13. Classroom Crossword y Pets Crossword (crucigramas del aula y animales domésticos, de *Stepping Stones 1 Activity Book* (Ashworth y Clark, 1989, p.24 y p.10).

14. His/her, ejercicio 4a. de p.11. de *Splash 1 Activity Book* (Abbs, Worrall y Ward, 1993).

Corresponden a la unidad 3 de *Jigsaw 1* (nombres de los miembros de la familia; madre, padre etc., presentación del genitivo sajón).

15. Canción "That's my family" (hoja de la letra con huecos de *Jigsaw 1 Reader*, unidad 3, p.14).

16. Palabras correspondientes a los miembros de la familia con las letras revueltas de *Stepping Stones 1 Activity Book* (Ashworth y Clark, 1989, p.34).

17. Genitivo sajón (hoja de Marie Claire Sanderson).

18. "El Ahorcado": name, sister, brother (vocabulario del libro: nombre, hermana, hermano).

Corresponden a la unidad 4 de Jigsaw 1 (pronombres demostrativos: "What's this?", "It's a ..." la identificación de objetos inanimados y nuevas prácticas del genitivo sajón).

19. "El Ahorcado": table, leg, elephant (vocabulario del libro: mesa, pierna, elefante).

20. Poner un círculo alrededor de la respuesta correcta de "Is it?", "Yes, it is/No, it isn't" de *Looking Forward to English* (Cadawalader-Sawyer, 1980, p.82).

21. Completar las repuestas de "Is it a ...?" "Yes, it is/No, it isn't" de *Looking Forward to English* (Cadawalader-Sawyer, 1980, p.84).

Corresponden a la unidad 5 de Jigsaw 1 (Repaso y Whose is it? ¿De quién es? Is this your...? ¿Es éste tu...?).

22. Hoja con el diálogo a aprender (del tebeo de la unidad 5 de *Jigsaw 1*).

23. Árbol genealógico de la familia del alumno de *Fanfare 1 Progress Book*. (McHugh, 1993, p.51).

24. Crucigrama a base de dibujos de objetos cotidianos de

Opening Strategies Workbook (Abbs y Freebairn, 1984, p.11).

25. Tarjetas (flashcards) del verbo "To be", singular. Lectura y pronunciación, y tarjetas pequeñas para cada pareja juntar las partes en inglés con las correspondientes en español.

26. El verbo "To be" con adjetivos: I'm tired, sick, etc., (estoy cansado, enfermo, etc., ejercicio 5a. de la pág. 17. *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977).

Fase B1 Materiales adicionales aparte del libro (hecha por el grupo de control solamente, aunque el grupo experimental cubrió las mismas estructuras gramaticales, vocabulario, etc. Véase el Programa de Inglés con Actividad Motriz-PIAM, fase B1).

27. Rellenado del Cuestionario sobre la Edad, preguntas y respuestas hechas por la clase sentados, en sus sitios. Era simplemente una fotocopia con los nombres de los alumnos, al principio aparecía la pregunta "How old are you?" (¿Cuántos años tienes?) y la respuesta "I'm ... years old" (tengo/"soy" ... años "de viejo" literalmente traducido).

28. Edades, tercera persona del singular de *Stepping Stones 1 Activity Book* (Ashworth y Clark, 1989, p.41).

29. Hoja de trabajo: edades con los pronombres personales de la tercera persona del singular y pronombres personales en

plural (de esta autora).

30. "El Ahorcado": birthday, cake, today (vocabulario del libro: cumpleaños, tarta, hoy).

Corresponden a la unidad 7, "Our Street", live/s (Nuestra calle, vive/n).

31. Fotocopia de la Calle Park. Escribir las respuestas a "Who lives at number 1?" (¿Quién vive en el número uno?), "Tom lives at number one" (Tom vive en el número uno).

32. "El Ahorcado": address (vocabulario: dirección).

33. Tarjetas pequeñas de "to be" en inglés y español de los plurales (juntar por los alumnos en parejas).

34. "El Ahorcado": our, house (vocabulario del libro: nuestro/a, casa).

Corresponden a la unidad 8 (Verbos haber y gustar, prepositions, muebles y habitaciones).

35. Escribir los nombres de las habitaciones y los muebles de pull out page 3, del libro *Jigsaw 1* de Actividades.

36. Canción: "There's a spider in the bathroom" (Hay una araña en el cuarto de baño) de *Jigsaw 1* (a) apuntar las palabras

reconocidas al escuchar la cinta. (b) Rellenar con palabras escritas donde se hayan dejado huecos en la letra. (c) Corrección y pronunciación. (d) Cantar.

37. Like (gustar), ejercicio 13a de la p.53. de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977). Preguntas y respuestas con "Do you like ..." y "Yes, I do/No, I don't".

38. "El Ahorcado": spider, bathroom (vocabulario del libro: araña, cuarto de baño).

39. There's/are, ejercicio 28a de la p.143 de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977). Frases con "There is/are" (hay) y vocabulario relacionado con los muebles.

Corresponden a la unidad 9, "Where is it? (¿Dónde está?, "prepositions").

40. Poner un círculo alrededor de la "preposition" que se corresponda con el dibujo de *Looking Forward to English* (Cadawalader-Sawyer, 1980, p.127).

41. "Where's my book? Escribir las respuestas usando "prepositions" y vocabulario de los muebles de *Collins Picture Dictionary Activity Book* (Wright, 1989, p.53).

Corresponden a la unidad 10 ("Are there any?", vocabulario; animales de circo, más prácticas de "like").

42. Preguntas y respuestas con "Is/are there any?" "Yes, there is/are", "No, there isn't/aren't" (haber) basados en un dibujo de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977; p.145, ejercicio 28c).

43. Canción. "Where is my hat?" (¿Dónde está mi sombrero?) una hoja con la letra p.4, unidad 9 de *Jigsaw 1 Reader*.

44. Escribir los nombres de los insectos en el diccionario de dibujos.

Fase A2 Materiales adicionales aparte del libro (hecha por ambos grupos).

Repaso general de like/s, Where?, etc., y presentación de algunos ítemes necesarios para los tests de *Splash 1*, pero no cubiertos en la serie *Jigsaw*.

45. Vocabulario relacionado con la comida (necesario para algunos ejercicios gramaticales del test escrito de *Splash 1* y no cubierto en la serie *Jigsaw*) ejercicio A de la página 35 y ejercicio C, p.36. de *Splash 1 Activity Book*.

46. Where? (¿Dónde?) y vocabulario de insectos. Ejercicio B,

p.29 y ejercicio B, p.38 de *Splash 1 Activity Book*.

47. Vocabulario de juguetes (necesario para el test auditivo de *Splash 1* y no cubierto en la serie *Jigsaw*). Hoja de trabajo basada en un dibujo de la página 46 de *Stepping Stones 1 Activity Book* (Ashworth y Clark, 1989).

48. Vocabulario conectado con la ropa (necesario para algunos ejercicios gramaticales del test escrito de *Splash 1* y no cubierto en la serie *Jigsaw*). El primer ejercicio se basa en el dibujo p.54. de *Stepping Stones 1 Course Book* (Ashworth y Clark, 1989) y ejercicio C, p.6. de *Splash 2 Activity Book*.

49. She/he/they like/s y vocabulario referido a la comida con dibujos. Hoja de trabajo basada en el ejercicio 13c, p.55. de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977).

50. "Where?". Escribir las preguntas para las respuestas mediante dibujos. Ejercicio 12b, p.48. de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977).

Fase B2 Materiales adicionales a parte del libro (hecha por el grupo de control solamente, aunque el grupo experimental cubrió las mismas estructuras gramaticales, vocabulario, etc. Véase el Programa de Inglés con Actividad Motriz-PIAM, fase B2).

Los colores que corresponden a la unidad 11, se practicaban con

el grupo de control, en su mayor parte con el libro, sin necesidad de mucho material adicional. La razón por esto es que están muy bien aclarados (y "further practice"/más práctica de los colores están incluidos en algunas actividades a partir de aquí).

Corresponden a la unidad 11 y 12 de Jigsaw 1 (colores y formas; triángulo, cuadrado, rectángulo, círculo y estrella).

51. Presentación de los nombres de las formas con la pizarra.

52. "El Ahorcado" (vocabulario; formas de la unidad 12 y colores de la unidad 11).

Corresponden a la unidad 13 (partes del cuerpo).

53. Tarjetas pequeñas de "to be" (singular).

54. Canción del Círculo: (a) Los niños anotan las palabras que reconocen. (b) La profesora las corrige. (c) Hoja de trabajo de la letra con huecos. Los alumnos escuchan la canción y los rellenan. (d) Traducción de palabras nuevas. (e) Copiar los dibujos del baile de que habla la canción. (f) Cantar.

Corresponden a la unidad 15, el gerundio; "What are you doing?", "I'm eating", etc., (¿Qué estás haciendo? Estoy comiendo).

55. "El Ahorcado": mouth, missing, making (vocabulario: boca, faltando, haciendo).

56. Gerundio, preguntas y repuestas. Ejercicio 9c, p.35. de *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977).

57. Tarjetas pequeñas de "To be" (plural).

58. Colores y formas. *Collins Picture Dictionary* (Wright, 1989, p.57).

59. Gerundio. preguntas y respuestas cortas. *Contact English 1 Students' Book* (Grainger y Hicks, 1977; p.38. ejercicio 10a).

Corresponden a la unidad 17 (imperativos).

60. Rellenar las frases de las órdenes. Hoja de trabajo basada en el ejercicio 3 con el cassette (tape exercise 3), p.4. de *Jigsaw 1 Reader*, unidad 17.

61. Gerundio. Hoja de trabajo basada en los dibujos del ejercicio anterior; *Jigsaw 1 Reader*, unidad 17, p.4.

62. Escribir los nombres sobre la ropa de Peter. *Splash 1 Activity Book*. p.58.

II.7. Selección y Definición de las Variables
Principales.

En el presente trabajo experimental, se ha seleccionado una variable independiente y dos dependientes principales, quedando como sigue:

-Variable independiente: El propio programa de inglés incorporando actividad motriz.

-Variables dependientes: El rendimiento académico en inglés como lengua extranjera y el desarrollo psicomotor.

Dado que este estudio es una investigación sobre el aprendizaje contemplado en *nuestro programa*, de inglés en el aula, las variables controladas están únicamente relacionadas con este aspecto. No se ha pretendido controlar el inglés que los alumnos hubieran podido adquirir por vías, tales como programas de televisión (normal o por satélite), amigos de su misma edad (peers), marcas comerciales, etc.

El nivel de inglés a lo largo de este proyecto se midió por las pruebas ya nombradas y en las etapas descritas.

Se hicieron cuatro medidas para el total de cuatro veces que se aplicaron las pruebas escritas; otras cuatro medidas para el total de cuatro veces que se aplicaron las pruebas auditivas.

Con el examen psicomotor se hicieron 10 variables para cada una de las dos veces que se pasó la prueba.

Estas son variables de tipo dependiente, ya que son unas de las medidas para asesorar uno de los posibles efectos de la variable independiente (el programa de inglés con actividad motriz).

II.8. Diseño Experimental Utilizado

El diseño de este trabajo empírico es del tipo cuasi experimental entre grupos naturales. Éstos fueron dos, uno de control y otro experimental. Las condiciones estuvieron complementadas por las siguientes fases: A1, inglés enseñado con una metodología más usual; B1, Programa de Inglés con Actividad Motriz (PIAM); A2, inglés sin actividad motriz y por último B2, en la cual se retomó la actividad motriz. El grupo experimental estudiaba con el mismo libro en sus fases sin actividades motrices que lo hacía el grupo de control. Este último realizó actividades suplementarias de tipo sedentario.

En cuanto a la medida del nivel de inglés, cuatro variables dependientes, ofrece la posibilidad de hablar de un diseño de dos grupos de medidas repetidas.

Las pruebas se llevaron a cabo con anterioridad al inicio del programa de inglés con el libro: el examen psicomotor, que se repitió en forma de postest a final de curso; las pruebas de inglés les fueron aplicadas en cuatro ocasiones durante el curso: previamente a la realización del programa, al final y dos veces más durante el proceso del mismo.

Al objeto de evitar la contaminación en la acción de la intervención educativa, he llevado a cabo un control de la validez.

Por una parte he creído oportuno minimizar las fuentes de error, controlando la validez interna del experimento. Así pues tenemos:

-Historia: Para atenuar los posibles efectos de esta variable, sobre los resultados experimentales, se han tomado en los dos grupos (experimental y de control) simultáneamente todas las medidas.

En ambos grupos se controló que el contenido de la enseñanza fuera el mismo. Además se analizó la frecuencia del inglés dado fuera del aula, por ejemplo clases de inglés en academias, ayuda en el ámbito familiar, etc.

-Método de Muestreo (sampling method): En esta investigación se hizo un muestreo aleatorio (random sampling). La muestra la compone el cien por cien de un 3er curso de enseñanza primaria de un colegio público.

-Esperanza de los sujetos: Ésta, también estaba controlada. Ningún sujeto, ni su padres sabían la meta del experimento. En una reunión al principio del curso solamente se les pedía permiso para llevar a cabo una investigación en las clases de inglés con sus hijos.

-Administración de las pruebas: Al seguir idénticas pautas en la realización de éstas, tanto en el grupo experimental como en el de control, quedaría controlada la variable. Directrices para las tareas (tests, cuestionarios, etc.); en ambos grupos las instrucciones eran siempre las mismas. Se les daban de forma oral y por escrito, con ayuda de la profesora siempre disponible a lo largo de las tareas. Las instrucciones orales se les daban en español, las escritas estaban en español y en

inglés en las pruebas de inglés, y en español sólo en las demás pruebas y cuestionarios. Esto se debía a la corta edad de los sujetos. Las instrucciones de las pruebas de personalidad e inteligencia eran las que vienen en el manual correspondiente.

-Instrumentación: Esta variable se ha controlado, por el uso de instrumentos iguales en ambos grupos. Además, se ha realizado más de un tipo de prueba. El contenido del inglés era exactamente el mismo vocabulario, gramática, etc., (aunque presentado de forma distinta durante las etapas psicomotrices en el grupo experimental). La profesora era la misma para los dos grupos. Y lo que es más, la profesora era la propia investigadora. Esto último es conforme con los ruegos de anteriores investigadores y autores de trabajos en el aula (Roberts, 1993).

Esto supone una mayor fuente de control y coordinación de todos los aspectos, teniendo la posibilidad de responder a cualquier dificultad imprevista sobre la marcha, además de conocer en profundidad todo lo concerniente al experimento.

-Mortalidad experimental: Su control ha venido dado porque no han faltado datos de ningún sujeto durante el tiempo que duró el proceso experimental.

-Maduración: Esta variable también se ha controlado con la inclusión de un grupo de control, esto ha permitido confirmar que se han producido iguales cambios en los sujetos de ambos grupos.

-Medidas pretratamiento: La sensibilización de los sujetos en esta medida podría afectar al postratamiento, aunque quedan controlados estos efectos por el grupo del control.

-Otro aspecto que hay que mencionar sería las facilidades que este experimento presenta para poder ser replicado (replicated), dado que se incluyen los materiales empleados, cuyo carácter internacional y disponibilidad los pone al alcance de quienquiera que se interese en profundizar en este ámbito, lo cual sería muy deseable.

La validez interna del estudio ha sido aun mejorada gracias a: el diseño ABAB con las pruebas de inglés aplicadas en cuatro ocasiones (no solamente pretest y posttest); el control estadístico de la similitud del estado de los grupos antes de la intervención en todas las variables, por tratarse de grupos naturales. El gran número de variables controladas supuso la observación de la ausencia de diferencias en la mayoría de ellas y hace que este trabajo resulte más fiable.

En cuanto a la validez externa o posibilidad de generalización de los resultados de la investigación, ésta podría ser buena debido a que la muestra se refiere a un curso entero de 3º de primaria. Según Seliger y Shohamy (1989), un experimento como el presente tiene más posibilidades de validez externa:

Es más probable que la investigación de tipo cuasi-experimental tenga validez externa por estar llevado a cabo bajo condiciones más cerca a las encontradas en contextos educacionales. (p.149)

El tamaño de esta muestra también es importante, ya que había un total de 42 alumnos, 35 de ellos no habían experimentado el aprendizaje de inglés antes. Woods, Fletcher y Hughes (1986, p.103), comentan que muestras de 20 sujetos son suficientemente grandes para asegurar la normalidad de la media de la muestra si el gráfico de población tiene un modo (sencillo) y es más o menos simétrico, no está sesgado (skewed) más que un poco.

Aunque el diseño fue experimental, las condiciones (que podrían ser descritas como "cuasi experimentales") no lo fueron del todo a causa de que los alumnos habían sido divididos en dos grupos por el colegio, aunque con criterio alfabético en razón del primer apellido. De modo que se contó con dos grupos "naturales" o "intactos". No fue posible cambiar estas condiciones sin causar grandes problemas al Centro.

A pesar de estas condiciones, se trabajó a lo largo del curso con la totalidad de los alumnos logrando un control estricto de las características de todos ellos, *de manera que se pudiera compensar por las posibles diferencias entre los dos grupos*, no se encontraron diferencias iniciales estadísticamente significativas al principio entre los grupos en las pruebas: inteligencia, personalidad, desarrollo psicomotor e inglés escrito.

Estas condiciones de tipo cuasi experimental son bastante corrientes en la investigación empírica de las ciencias sociales, sobre todo en la educación (véase Seliger y Shohamy, 1989). Sin embargo, los resultados de investigaciones así llevadas a cabo han sido ampliamente aceptados. Llamados

diseños cuasi experimentales con grupos naturales/intactos. Las clases en una escuela, existentes con anterioridad al comienzo de cualquier investigación son ejemplos muy típicos y utilizados de este tipo de grupos.

En el caso que nos ocupa, estas condiciones significan que habría que ser muy cautos a la hora de generalizar logros hallados.

No obstante, aunque las condiciones mencionadas anteriormente previenen una generalización de nuestros resultados a otras situaciones, podemos utilizar los posibles resultados para hablar de tendencias.

II.9. Análisis Estadístico

Al principio del apartado de los Resultados estudiaremos las demás variables que no aparecen en las hipótesis por si los dos grupos no fueron iguales al comenzar el estudio. Utilizamos, para este proceso, la prueba Independiente t de Student (Independent t -Test) aplicable para:

el análisis de un diseño de dos grupos naturales o aleatorios. Si la variable independiente no ha tenido efecto, entonces las dos muestras representan muestras extraídas de la misma población... (Shaughnessy y Zechmeister, 1990)

El Test de t Independiente es correcto para su uso con dos grupos. También la prueba de t es aceptable para muestras de cualquier tamaño, que no tienen que ser grandes como es el caso de la prueba Z (Dean Brown, 1988, p.165), amén de ser adecuado para muestras menores de 61 sujetos y de diferentes tamaños. Sin embargo, éstas no deben ser seriamente diferentes, no podrán tener una razón directa (ratio) de tamaño 3:1 (Dean Brown 1988, p.166). Nuestro estudio se atiene a estas observaciones. La prueba de t es apto para el caso que nos ocupa donde se contrastan dos variables, una de tipo intervalo y otra de tipo nominal (Dean Brown, 1988, p.157). En este momento, el grupo corresponde a la variable nominal y las relacionadas al principio del apartado son de tipo intervalo.

Aunque los autores citados anteriormente aprueban el uso del test t de Student con grupos naturales, en nuestro caso vamos a ser aún más prudentes y solamente lo utilizaremos para referirnos a los datos de la población de la cual procede la muestra (alumnos de 3er curso de Primaria del Colegio Público

Genil); conviene ir con cautela a la hora de extrapolar los resultados a otras poblaciones con menos similitud a la estudiada. Ello es debido a que nuestros grupos estaban formados de antemano por las necesidades del colegio, no se hizo una asignación de forma aleatoria.

A las variables que no son de tipo intervalo, sino de tipo nominal (frecuencias), se les debe aplicar otra clase de estadística para ver si existía alguna diferencia significativa entre los grupos al iniciarse el estudio. La estadística adecuada es el chi-square (X^2) de Pearson (Dean Brown, 1988, p.187). Donde las frecuencias eran bajas se han comprobado las cifras del "test exacto" de Fisher (Fisher's Exact Test, Rose y Sullivan, 1993, p.164) y la "corrección para continuidad" de Yates (Yate's Correction for Continuity, Dean Brown, 1988, p.190). En estos casos dieron cifras parecidas. Aplicamos dichas pruebas, utilizando, tanto aquí como más adelante, un análisis informático del paquete estadístico SYSTAT (Wilkinson, 1990), eligiendo un nivel de significación del 0.05.

Para calcular las dos variables ordinales restantes, junto con la variable nominal de grupo. Esto requiere utilizar la estadística U de Mann-Whitney (Dean Brown, 1988, p.160).

Para hablar de los resultados al final del estudio vamos a emplear una gama de estadísticas, entre ellas la *descriptiva*, tal como la media y de gráficos (de tipo "histograma" o "scatter"), etc.

Entre este tipo de estadística suelen emplear cifras de las correlaciones, la *r* de Pearson, por ejemplo. Sin embargo, en algunos de nuestros casos no es posible hacerlo, debido a

que la variable "grupo" es nominal y para realizar estos cálculos ambas variables deben ser de tipo intervalo (Dean Brown, 1988, p.117).

Aunque las estadísticas de inferencia no tienen un lugar estrictamente adecuado aquí, tienen la ventaja sobre la estadística descriptiva de permitirnos ver si algunas de las diferencias observadas son significativas o no. A continuación, repasaremos algunas con el objetivo de confirmar si son significativas ciertas de las tendencias presentes, pero en este estudio sólo. No pretendemos generalizar los resultados más allá de este trabajo. Serán las siguientes:

Consideramos que el análisis de Medidas Repetidas (de MANOVA) es el más adecuado para nuestros propósitos porque:

tiene como estructura básica el hecho de que se registra una *misma* conducta o indicador conductual a lo largo de una serie de puntos de observación o intervención. (Arnau Gras, Blanco Villaseñor y Losada López, 1991, p.86)

El Análisis de Medidas Repetidas de MANOVA se utilizará solamente en las pruebas auditivas y escritas 2 a 4 inclusive. G. Porte, indicó que en casos parecidos a éste, las Medidas Repetidas se aplican a partir de la segunda toma porque es donde empieza a ser un diseño entre grupos (comunicación personal durante la clase del 9/5/96 del curso "Research Design and Statistics for Applied Linguistics" ICE/Universidad de Granada, 1996).

Unas veces utilizaremos (sobre todo para el examen psicomotor), un análisis de Medidas Repetidas de ANOVA ya que Seliger y Shohamy (1989, p.139), comentan que tanto un pretest como un posttest, "se refieren a un diseño de medidas repetidas porque los sujetos se miden dos veces en la variable

dependiente". También, Anderson, Auquier, Hauck, Oakes, Vandaele & Weisberg (1980, p.238), sugieren un Medidas Repetidas de ANOVA para datos de medidas pre y pos.

Pretendemos aprovechar un MANOVA simple para ver si aporta más información, ya que, "un diseño de medidas repetidas puede ser considerado como una estructura multivariable y ser sometido a los análisis multivariados típicos" (Arnau Gras, et al., 1991, p.86), y "los análisis multivariados...se emplean cuando se consideran dos o más variables dependientes...con una variable independiente de tipo nominal o más de una" (Dean Brown, 1988, p.175).

Además según Boniface (1995):

La técnica de estadística conocida como el análisis de varianza (ANOVA), se ha desarrollado para asistir al investigador a decidir si la diferencia entre medias asociadas con las condiciones o grupos, se deben al efecto de fluctuación de la muestra combinada con el efecto de las condiciones o el efecto de fluctuación de la muestra sola. (apartado 2.1. Diseño de Grupos Independientes, p.8)

Con las variables de la influencia de la familia podemos considerar variable sujeto (subject variable) si el padre sabe inglés, y las demás variables de la familia utilizadas a continuación como independiente. Según Shaugnessy y Zechmeister (1990, p.9), hay variables independientes de tipo "sujeto" que, aunque no estén manipuladas por el investigador, sirven como variables independientes y deberían ser controladas. Siendo también si el padre sabe inglés una variable de tipo nominal (nominal variable), el análisis más adecuado para comparar su relación con las variables intervalo (interval variables) de las pruebas de inglés, es también el MANOVA (Dean Brown, 1988, tabla pp.130-1), y Medidas Repetidas.

Cuando, en este trabajo, se omitan descripciones de algunos datos, supondrá falta de resultados significativos en las variables elegidas de las hipótesis o de la familia.

III. LOS RESULTADOS

III.1. Estado de los Grupos al Comienzo del Estudio

III.1.1. Correlación entre el rendimiento académico y el desarrollo psicomotor.

Al objeto de verificar las hipótesis formuladas, he llevado a cabo diversos análisis estadísticos, pero antes de comenzar, veamos las siguientes correlaciones del estado antes de empezar con la intervención de nuestro experimento:

1º. Para hallar la posible correlación existente entre el rendimiento académico (dos pruebas: auditiva y escrita) y el examen del Índice Medio de la Edad Psicomotriz de los niños que componen la muestra experimental, la prueba más idónea es la r de Pearson.

Los datos de estas 3 variables según las medidas pretratamiento, para los 42 alumnos se han producido al hallar el índice de correlación (r), quedando como sigue:

Clave

E = grupo Experimental.

C = grupo de Control.

EP = los principiantes del grupo Experimental.

CP = los principiantes del grupo de Control.

Tabla 3: Correlaciones entre las Pruebas Auditivas ó Escritas y el IMEP

Grupo	Pruebas			
	Splash 1 e IMEP 1		Listen 1 e IMEP 1	
	r	p	r	p
E y C	.362.	≤ .018.*	.430.	≤ .004.***
EP y CP	.252.	≥ .144.	-.099.	≥ .571.
Sólo E	.432.	≤ .039.*	.181.	≥ .408.
Sólo C	.513.	≤ .025.*	.688.	≤ .001.****
Sólo EP	.279.	≥ .233.	-.137.	≥ .564.
Sólo CP	-	-	.078.	≥ .782.

NOTA

* significativo en el nivel $p \leq .05$.

** significativo en el nivel $p \leq .01$.

*** significativo en el nivel $p \leq .005$.

****significativo en el nivel $p \leq .001$.

Una vez obtenidos los coeficientes de correlación entre las tres variables en estudio (Splash 1, Listen 1 e IMEP 1), y contrastados éstos con las tablas de índices r, se pueden interpretar del siguiente modo:

En lo que respecta a las correlaciones aparecidas entre las variables: significa que existen y que la mayoría de las pruebas escritas son bastante altas y positivas; es decir, a

medida que la puntuación en las pruebas de inglés es mayor, el IMEP es más alto; y de la misma forma, al bajar el nivel de motricidad de los sujetos, decrece en las pruebas de inglés.

Curiosamente, la correlación que aparece al aplicar la r de Pearson a los datos de las variables es más baja entre los principiantes de ambos grupos en el pretest (EP) y/o (CP). También llama la atención que las correlaciones sean más altas en el grupo de Control (C) que en el Experimental (E), tomados ambos por separado.

III.1.2. Otras variables medidas

Una vez establecida la relación entre el IMEP y los pretests sobre el rendimiento académico, estudiaremos las demás variables al principio de este estudio por si los dos grupos no fueron iguales.

Para poder atribuir los resultados a la acción de la variable independiente PIAM (Programa de Inglés con Actividad Motriz) es imprescindible el control de las otras variables. Se logró un buen control de un gran número de ellas en un intento por mejorar ciertos aspectos de nuestro estudio.

Con el objeto de garantizar la precisión en el experimento, he comprobado la homogeneidad de medios existente en los dos grupos (experimental E, de control C, experimental: principiantes sólo EP, control: principiantes sólo CP). Allí donde los nombres cortos de las variables sean diferentes, aparecerán entre paréntesis, los cuales se emplearán a partir

de ahora.

En esta etapa, la variable independiente es el propio grupo, debido a que estamos tratando el principio del experimento, antes de aplicar la metodología.

Para nuestros propósitos interesa que, al principio del estudio, los resultados de las medidas entre ambos grupos sean iguales, es decir, que no haya diferencias significativas entre los dos (que podrían influir injustamente después). Hay quien no considera normal hacer pruebas estadísticas con tantas variables. Sin embargo, por tratarse de comprobar el estado de grupos naturales al principio del programa, aquí se hace necesario ver todas las variables; los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 4: Resultados del Test t de Student en las Pruebas de Personalidad, Inteligencia, Psicomotricidad e Inglés

Variable	Test t de Student.		Entre E y C		Entre EP y CP	
	Separate variance t	df	P	t	df	P
PERSONALIDAD	Pooled variance t					
Abierto	-1.112	37.5	≥.273.	-0.606	28	≥.550.
	-1.118	40	≥.270.	-0.617	33	≥.541.
Alta Inteligencia	1.769	36.6	≥.085.	2.386	28.6	≤.024. *
	1.789	40	≥.081.	2.421	33	≤.021. *
Ansiedad	0.524	28.2	≥.605.	0.149	21.7	≥.883.
	0.549	40	≥.586.	0.159	33	≥.875.
Aprensivo	0.582	29.4	≥.565.	-0.115	21.6	≥.909.
	0.606	40	≥.548.	-0.124	33	≥.902.
Astuto	0.583	39.2	≥.563.	0.683	32.8	≥.499.
	0.580	40	≥.565.	0.662	33	≥.512.
Apersonality (media de la prueba de personalidad)	-0.343	38.2	≥.734.	-0.471	28.4	≥.641.
	-0.344	40	≥.733.	-0.479	33	≥.635.

Blanda	0.025	39.5	$\geq .980.$	-0.520	32.3	$\geq .606.$
	0.025	40	$\geq .980.$	-0.489	33	$\geq .628.$
Consciente	1.645	40	$\geq .108.$	2.112	33	$\leq .042.*$
	1.611	40	$\geq .115.$	2.023	33	$\geq .051.$
Dominante	-1.472	39.9	$\geq .149.$	-0.877	32.9	$\geq .387.$
	-1.437	40	$\geq .158.$	-0.835	33	$\geq .410.$
Dubitativo	0.382	36.9	$\geq .705.$	0.421	26.2	$\geq .677.$
	0.385	40	$\geq .702.$	0.435	33	$\geq .666.$
Dureza	-0.249	34.4	$\geq .805.$	0.105	29.5	$\geq .917.$
	-0.254	40	$\geq .800.$	0.106	33	$\geq .916.$
Emprendedor	-1.832	36.9	$\geq .075.$	-1.993	30.5	$\geq .055.$
	-1.848	40	$\geq .072.$	-1.989	33	$\geq .055.$
Entusiasta	0.408	31.4	$\geq .686.$	0.730	23.1	$\geq .473.$
	0.421	40	$\geq .676.$	0.772	33	$\geq .446.$
Estable	0.410	32.4	$\geq .685.$	0.400	24.2	$\geq .693.$
	0.422	40	$\geq .675.$	0.419	33	$\geq .678.$
Excitable	-0.421	30	$\geq .677.$	-0.374	22.5	$\geq .712.$
	-0.438	40	$\geq .664.$	-0.397	33	$\geq .694.$
Extraversión	-0.359	35	$\geq .722.$	-0.517	27.7	$\geq .610.$
	-0.365	40	$\geq .717.$	-0.528	33	$\geq .601.$
Integrado	-0.259	38.8	$\geq .797.$	-0.745	32.4	$\geq .462.$
	-0.258	40	$\geq .798.$	-0.728	33	$\geq .472.$
Tenso	1.212	39.1	$\geq .233.$	1.342	30.6	$\geq .189.$
	1.206	40	$\geq .235.$	1.339	33	$\geq .190.$
INTELIGENCIA						
"g" Inteligencia	0.551	37.7	$\geq .585.$	0.352	27.2	$\geq .728.$
	0.554	40	$\geq .583.$	0.361	33	$\geq .721.$
PSICOMOTRICIDAD						
Coordinación General 1 (Codingen)	2.205	28.1	$\leq .036.*$	2.653	20.8	$\leq .015.*$
	2.310	40	$\leq .026.*$	2.859	33	$\leq .007.**$
Control Segmentario 1 (Conseg)	-0.838	39.3	$\geq .407.$	-1.361	30.3	$\geq .183.$
	-0.833	40	$\geq .410.$	-1.362	33	$\geq .183.$
Equilibrio Corporal 1 (Equibcor)	0.644	39	$\geq .523.$	0.541	29.8	$\geq .593.$
	0.642	40	$\geq .525.$	0.543	33	$\geq .591.$
Espacio Temporal 1 (Spaceten)	0.796	36.3	$\geq .431.$	1.238	29.7	$\geq .225.$
	0.806	40	$\geq .425.$	1.245	33	$\geq .222.$

Manos 1	0.037	38.9	$\geq .971.$	-0.570	29.5	$\geq .573.$
	0.037	40	$\geq .971.$	-0.574	33	$\geq .570.$
Índice Medio de Edad Psicomotriz (Psimoim 1)	1.173	33.9	$\geq .249.$	1.692	32	$\geq .100.$
	1.200	40	$\geq .237.$	1.662	33	$\geq .106.$
Organización Espacial 1 (Orgespac 1)	2.004	37.7	$\geq .052.$	2.355	27.6	$\leq .026.*$
	2.015	40	$\geq .051.$	2.407	33	$\leq .022.*$
Rapidez 1	-0.525	40	$\geq .603.$	-0.975	31.3	$\geq .337.$
	-0.515	40	$\geq .609.$	-0.966	33	$\geq .341.$
Respiración 1 (Resp)	0.313	39.9	$\geq .756.$	-0.186	31.5	$\geq .853.$
	0.305	40	$\geq .762.$	-0.184	33	$\geq .855.$
INGLÉS						
Pretest Splash 1 (escrito, gramática, vocabulario)	-1.332 -1.465	18.5 40	$\geq .199.$ $\geq .151.$	no aplicable		
Pretest Listen 1 (auditivo)	-2.063	19.4	$\geq .053.$	-1.950	17	$\geq .068.$
	-2.256	40	$\leq .030.*$	-2.180	33	$\leq .036.*$
OTRAS VARIABLES CONTROLADAS						
Edad en septiembre '94 (edadsep)	2.167	39.9	$\leq .036.*$	1.642	31.5	$\geq .111.$
	2.138	40	$\leq .039.*$	1.622	33	$\geq .114.$

* significativo en el nivel 0.05.

** significativo en el nivel 0.01.

(* Las señales negativas significan una media más alta para el grupo control).

Como podemos ver, son pocas las diferencias significativas: las hay en "beneficio" del grupo de control en el nivel auditivo de inglés (todos los alumnos y principiantes sólo). Hay diferencia significativa a favor del grupo experimental en las variables Coordinación General 1 (todos los alumnos y principiantes sólo), Organización Espacial 1 (sólo principiantes), la Edad (todos los alumnos, pero no entre los principiantes por separados), Consciente (principiantes sólo y solamente en el separate variance/varianza separada) y Alta inteligencia (principiantes sólo). Sin embargo, como esta

última es un rasgo que solamente atañe a la prueba de personalidad y no se observa ninguna diferencia en la más rigurosa Prueba de Inteligencia "g", podemos ignorar esta última diferencia.

A continuación, podemos ver los resultados del chi-square (X^2) de Pearson:

Tabla 5: Resultados del Análisis Chi-Square con las Variables de Tipo Nominal

Chi Square (χ^2)	E y C			EP y CP		
	χ^2	df	p	χ^2	df	p
Ausencia	8.227	8	$\geq .412.$	7.267	7	$\geq .402.$
Estudiado inglés antes, sí/no (estud2)	.481	1	$\geq .488.$	no aplic.	no aplic.	no aplic.
Estudiado antes-horas (estudhrs)	7.400	7	$\geq .388.$	no aplic.	no aplic.	no aplic.
Extra deportes horas	9.685	9	$\geq .377.$	7.438	9	$\geq .592.$
Extra deportes sí/no (extradep 2)	.237	1	$\geq .627.$	.486	1	$\geq .486.$
Extra inglés horas	5.670	6	$\geq .461.$	2.461	3	$\geq .462.$
Extra inglés sí/no (extraing 2)	2.307	1	$\geq .129.$	2.461	1	$\geq .117.$
Hermanos saben inglés, cuántos	4.721	5	$\geq .451.$	5.160	5	$\geq .397.$
Familia sabe inglés, cuántos (newfasa)	4.032	5	$\geq .545.$	2.593	5	$\geq .762.$
Hermanos saben inglés, sí/no (newhsab)	.237	1	$\geq .627.$	.163	1	$\geq .686.$
Madre sabe inglés, sí/no	.001	1	$\geq .976.$	.000	1	≥ 1.000
Padre sabe inglés, sí/no	7.785	1	$\leq .005.***$	6.994	1	$\leq .008.**$
Problemas físicos, sí/no	.731	1	$\geq .393.$	.588	1	$\geq .443.$
Repasado, sí/no (repas 2)	2.768	1	$\geq .096.$	.044	1	$\geq .833.$
Repasado, número de veces	5.998	4	$\geq .199.$	2.086	2	$\geq .352.$
Sexo	1.616	1	$\geq .204.$	1.373	1	$\geq .241.$
No. de Veces ayudado por los hermanos	14.443	9	$\geq .107.$	15.400	9	$\geq .081.$

No. de Veces ayudado por la madre	7.387	7	$\geq .390.$	8.615	7	$\geq .281.$
No. de Veces ayudado por el padre	4.019	5	$\geq .547.$	2.990	4	$\geq .599.$
Ayuda hermanos, sí/no (newayha)	.038	1	$\geq .845.$	.156	1	$\geq .693.$
Ayuda madre, sí/no (newayuma)	1.591	1	$\geq .207.$	.449	1	$\geq .503.$
Ayuda padre, sí/no (newayupa)	.655	1	$\geq .418.$	.268	1	$\geq .605.$
Viajes, sí/no	.040	1	$\geq .841.$	.722	1	$\geq .380.$

* significativo en el nivel 0.05.

** significativo en el nivel 0.01.

*** significativo en el nivel 0.005.

En este grupo de estadísticas vemos que no hay diferencias significativas entre los grupos en 22 de las variables, pero sí en una: si el padre sabe inglés. El grupo experimental presenta más padres que saben inglés.

Los resultados conseguidos con la prueba estadística U de Mann-Whitney son los siguientes:

Tabla 6: Resultados del Test U de Mann-Whitney con las Variables Ordinales

Test U de Mann-Whitney	E y C		EP y CP	
	U test	Z	U test	Z
Gusto por la clase	206.500	$\geq .694.$	152.500	$\geq .905.$
Nivel socioeconómico	246.500	$\geq .473.$	181.500	$\geq .286.$

Como podemos ver, no hay diferencias significativas entre los grupos en estas variables.

Para terminar este apartado, podemos concluir que del total de las 55 variables medidas descritas arriba, 48 de ellas

no mostraron diferencias significativas, lo cual ocurrió solamente en 7. Esto supone que, al principio del curso, casi se daban las condiciones idóneas para nuestros propósitos a la hora de empezar a explicar el efecto de intervención.

A continuación, se hace una descripción únicamente del estado de la lateralidad en los grupos al principio del estudio. Como ésta no es una variable que permita cifras, se presenta del modo siguiente:

Tabla 7: Lateralidad al Principio del Estudio (todos los alumnos)

Grupos	E	C
DIESTRO COMPLETO DDD	11	5
DIESTRO POCO O MAL AFIRMADO dDD, DDd, dDd, ddd	4	4
LATERALIDAD CRUZADA DID	5	5
LAT. CRUZADA POCO O MAL AFIRMADA idd, did, DiD, did, did	2	5
ZURDO COMPLETO III	0	0
ZURDO POCO O MAL AFIRMADO iII, iIi, etc.	0	0
POSIBLEMENTE AMBIDEXTRO i ó d d D i ó d I D	1 0	0 0
TOTAL ALUMNOS -	23	19

Tabla 8: Lateralidad al Principio del estudio (principiantes sólo)

Grupos	EP	CP
DIESTRO COMPLETO DDD	10	5
DIESTRO POCO O MAL AFIRMADO dDD, DDd, ddd, ddD	3	2
LATERALIDAD CRUZADA DID	4	3
LAT. CRUZADA POCO O MAL AFIRMADA IDD, did, DiD, dId, dId	2	5
ZURDO COMPLETO III	0	0
ZURDO POCO O MAL AFIRMADO III, IiI, etc.	0	0
POSIBLEMENTE AMBIDEXTRO i ó d d D i ó d I D	1 0	0 0
TOTAL ALUMNOS =	20	15

III.2. Estado de los Grupos al Final del Estudio

Llegado el momento de observar los efectos del PIAM en comparación con un método más usual de enseñanza del inglés, lo que en este punto nos interesa es el *descubrimiento de diferencias significativas entre los grupos al finalizar este estudio*, en las variables que se mencionaron en las hipótesis. Esto contrasta con el apartado anterior donde se planteaba que, la situación más idónea a la hora de comenzar una investigación de esta índole, era precisamente la ausencia de diferencias entre los grupos; grupos similares queremos decir. Ahora, de lo que se trata es de encontrar esas diferencias, que además pretendemos significativas, entre los grupos Control y Experimental, y que sean favorables a éste último, sobre todo en las tres variables que, como ya hemos dicho, se presentaron en las hipótesis; a saber: nivel de inglés auditivo, nivel de inglés escrito (evaluado con las pruebas de *Splash 1*) y estado de la psicomotricidad. Esto facilita rechazar la hipótesis nula.

Las pocas variables significativas al principio del estudio ya se quedaron regularizadas al final. Los datos relacionados con las hipótesis son los siguientes:

III.2.1. Las pruebas auditivas de inglés (listening)

Para empezar su descripción utilizaremos primero las

cifras de la media (véase la tabla 9). Así, volvamos a ver que el grupo control comenzó el curso con cierta ventaja significativa en esta prueba, tanto si se contrastan todos los alumnos en conjunto (E con C); como los principiantes sólo (EP con CP):

Tabla 9: Puntuaciones Medias de las Pruebas

Auditivas

Prueba	Grupo E	Grupo C	Grupo EP	Grupo CP
(Pretest)	0,217	1,368	0,150	0,667
Listen 1				
Listen 2	2,000	2,053	1,350	1,333
Listen 3	4,870	4,684	4,400	3,467
Listen 4	7,783	7,737	7,550	7,267

Pero el grupo de control no mantiene esa ventaja. Las demás pruebas entre E y C demuestran una media más alta para el grupo experimental tras empezar el PIAM en el Listen 3. Esto es verdad, aunque hay más alumnos en este grupo y la cifra de la media se divide entre más sujetos.

Sin embargo, entre los principiantes por separado esa ventaja empieza a darse antes de la aplicación del PIAM y en la prueba Listen 2.

En la página adjunta se puede ver la figura "histograma" número 1 de las cuatro ocasiones en que se aplicó la prueba auditiva. Las notas están trazadas como función del grupo.

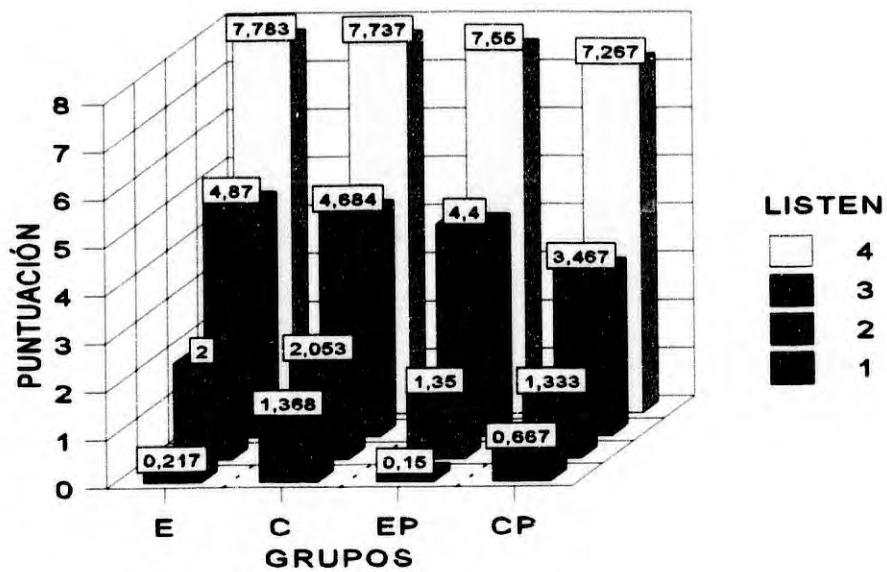


Figura 1. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva de inglés (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

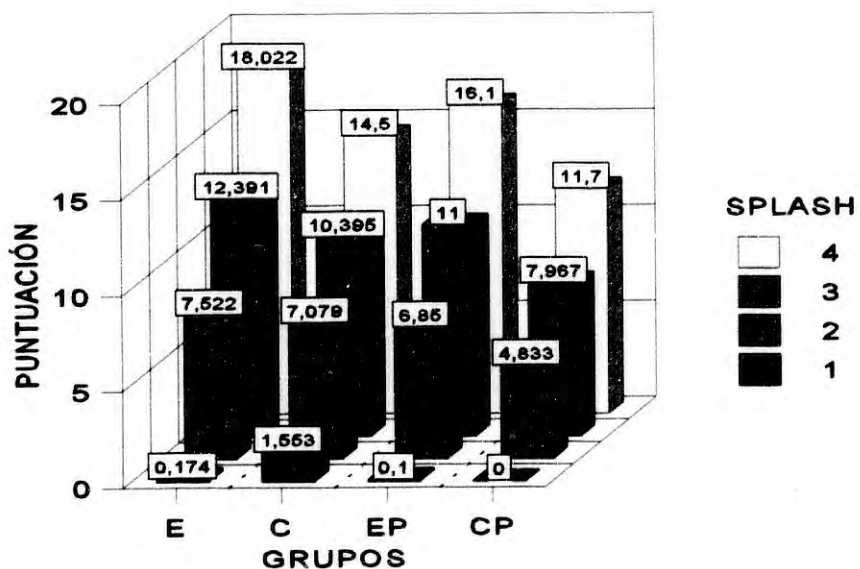


Figura 2. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita de inglés (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

Tanto en el total de los alumnos como en los principiantes sólo, se aprecia una pequeña diferencia en lo que respecta a las notas. En el primer test el grupo de control empezó con ventaja significativa estadísticamente, pero en poco tiempo, tras empezar el PIAM, fue más o menos igualado y ligeramente aventajado por el grupo experimental.

Al no producirse resultados finales con cifras estadísticamente significativas lo más cauto sería no rechazar la hipótesis nula en esta ocasión, en una de las dos variables implícitas en la primera hipótesis. Sin embargo, aunque no podemos olvidar que el grupo de control obtuvo una ventaja significativa en la primera prueba auditiva (mostrado en el apartado anterior con las pruebas t de Student), fue alcanzado posteriormente por el experimental.

III.2.2. Las pruebas escritas de inglés (Splash 1 de gramática, vocabulario, etc.)

Las cifras de la media en las cuatro aplicaciones de la prueba escrita de inglés, se pueden observar en la tabla número 10:

Tabla 10: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas

Prueba	Grupo E	Grupo C	Grupo EP	Grupo CP
(Pretest)	0,174	1,553	0,100	0,000
Splash 1				

Splash 2	7,522	7,079	6,850	4,833
Splash 3	12,391	10,395	11,000	7,967
Splash 4	18,022	14,500	16,100	11,700

En el cómputo global de alumnos (E y C) el grupo de control comienza de nuevo con ventaja, mientras que si se observan sólo a los principiantes (EP y CP), es el experimental el que lo hace. En la tabla vemos cómo el grupo experimental alcanza medias más altas que el de control.

Ahora veamos la figura 2 de las cuatro veces que tuvo lugar la prueba escrita. Está trazada igual que antes, las notas como función del grupo. Se ve una diferencia entre los dos grupos al final del curso. Sin embargo, esa ventaja empieza a darse antes de la aplicación del PIAM y en la prueba Splash (2).

Las estadísticas tampoco muestran efecto principal significativo entre grupos. Encontramos en primer lugar el Análisis de Medidas Repetidas de MANOVA que no señaló efecto principal significativo en las pruebas escritas 2 a 4 inclusive, sobre la interacción entre los grupos E y C; la lambda de Wilks 0.969, la F Multivariada (2, 39) = 0.632, $p \geq .537$. Tampoco en la interacción entre los grupos EP y CP y las pruebas escritas 2-4; la lambda de Wilks 0.964, la F Multivariada (2, 32) = 0.592, $p \geq .559$.

Entre los grupos E y C el MANOVA tampoco señaló efecto principal significativo, la lambda de Wilks 0.852, F Multivariada (4,37) = 1.605, $p \geq .194$.

Los resultados entre los grupos de principiantes EP y CP tampoco fueron significativos: la lamda de Wilks 0.915, F Multivariada (4, 30) = 0.699, $p \geq .599.$; sin embargo, entre los principiantes las F Univariadas iban creciendo lentamente, posiblemente mostrando que la diferencia entre grupos también lo hacía (a favor del grupo experimental como vemos por las medias anteriormente descritas):

Splash (1): F Univariada (1,33) = 0.744, $p \geq .394$

Splash (2): F Univariada (1,33) = 1.994, $p \geq .167$

Splash (3): F Univariada (1,33) = 2.108, $p \geq .165$

Splash (4): F Univariada (1,33) = 2.152, $p \geq .152$

De modo que una vez más debemos quedarnos con la hipótesis nula. Nos resta ver la última variable mencionada en las hipótesis, el desarrollo psicomotor, que sí fue significativo. Pero antes queremos destacar otro resultado importante.

III.2.3. Método predilecto

Aparte de los resultados relacionados con las hipótesis formuladas, se han hallado otros originales y sorprendentes, pero muy relacionados con los propósitos del presente trabajo.

En el último cuestionario facilitado a los alumnos del grupo experimental (descrito en el apartado de los materiales), se incluía una pregunta sobre la preferencia por el método. Se refería a los dos utilizados en etapas separadas y ya mencionados en el apartado del procedimiento experimental. Uno de ellos era un método más usual; el uso del Reader y Activity Book, el otro método se basaba en el uso de "actividades" (de psicomotricidad). Dado que el grupo de control no realizó actividades psicomotrices, esta pregunta se suprimió de su cuestionario.

El resultado fue que el 100% de los sujetos del grupo experimental prefirieron las actividades psicomotrices antes que el método comunicativo con el Reader y Activity Book.

III.2.4. Desarrollo psicomotor

Aquí se empezaron ya a notar resultados significativos. Primero examinaremos la variable del *IMEP* (Índice Medio de Edad Psicomotriz) en la tabla 11:

Tabla 11: Puntuaciones Medias de los IMEPs

Prueba	Grupo E	Grupo C	Grupo EP	Grupo CP
IMEP (1)	7,732	7,466	7,671	7,329
IMEP (2)	8,493	8,160	8,454	8,066

Las cifras de las medias del IMEP de los grupos E y C muestran como el grupo experimental termina el curso con una media más alta que el grupo de control. En los grupos EP y CP ocurrió otro tanto. Quizás es en la figura 3 donde se ven más claramente esta tendencia, se aprecia que el grupo experimental empezó con ventaja y logró mantenerla.

Aunque no es posible distinguirlo en esta figura (porque se emplean la media y no los resultados individuales) la diferencia se encuentra en los sujetos al otro extremo de la escala con un IMEP 2 menos maduro en el grupo de control. En el IMEP 2, casi no quedan sujetos pertenecientes al grupo experimental con una edad entre los 7 y 8 años, pero sí en el grupo de control.

Las estadísticas sobre Medidas Repetidas de ANOVA entre EP y CP principiantes son significativas entre sujetos en el IMEP (1 y 2); la F Univariada (1, 33) = 5.604, $p \leq .024$. Sin embargo en E y C no ocurre lo mismo; la F Univariada (1, 40) = 3.650, $p \geq .063$.

El MANOVA en los principiantes EP y CP mostró las siguientes tendencias: en el posttest del IMEP fue significativo; la F Univariada (1,33) = 5.409, $p \leq .026$., pero no en conjunto con el primer test. El IMEP 1 y 2 en conjunto;

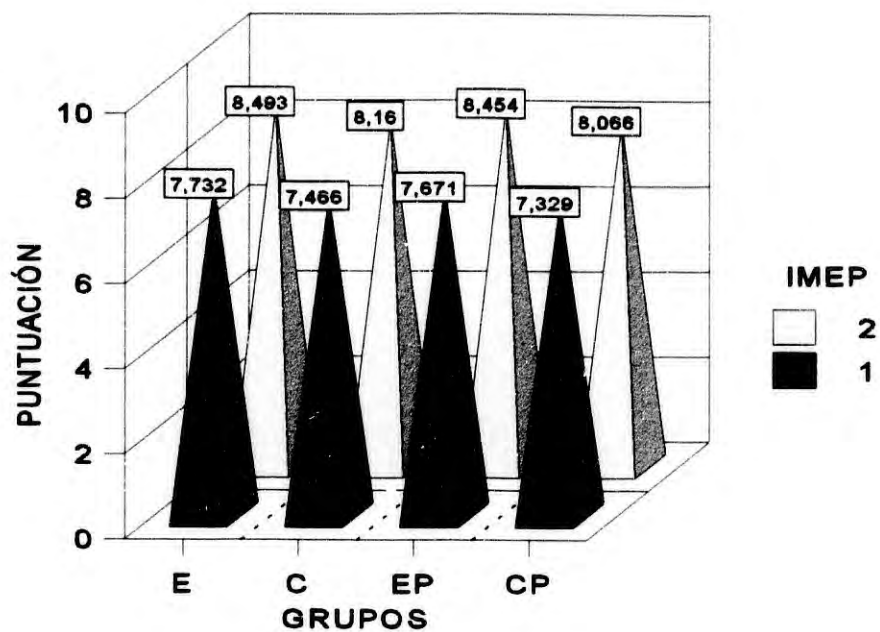


Figura 3. Puntuaciones medias en las 2 pasaciones del examen psicomotor: Índice Medio de Edad Psicomotriz (IMEP), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

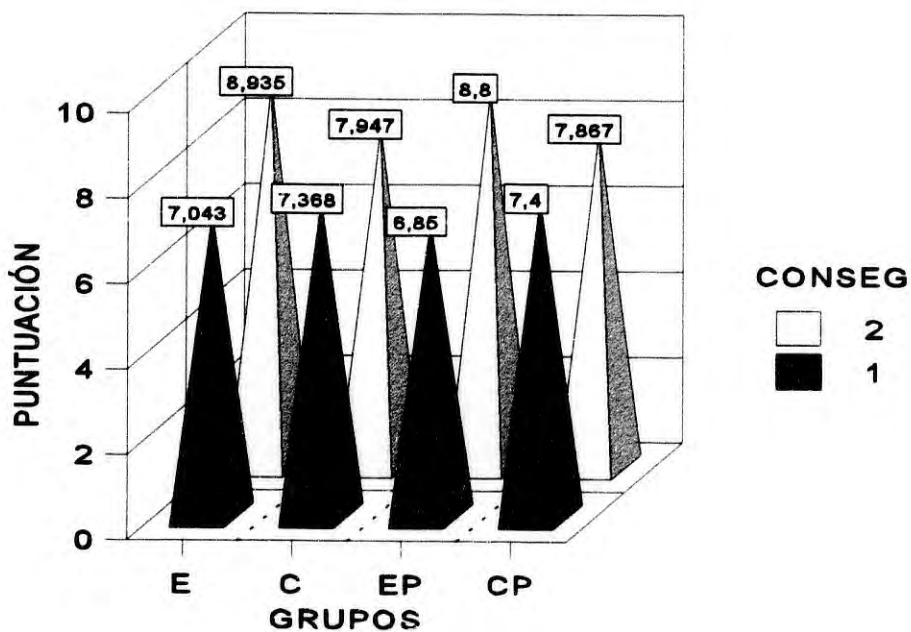


Figura 4. Puntuaciones medias en las 2 pasaciones del examen psicomotor: subprueba de Control Segmentario (CONSEG), obtenidas por los Grupos: Experimental (E), Control (C), Experimental Principiantes (EP) y Control Principiantes (CP).

la lamda de Wilks 0.842, F Multivariada (2,32) = 2.997, $p \geq .064$.

Entre todos los alumnos, de E y C, el MANOVA manifestó el mismo resultado. En el postest fue significativo; la F Univariada (1, 40) = 4.975, $p \leq .031$. pero no los IMEPs 1 y 2 en conjunto; la lamda de Wilks 0.887, la F Multivariada (2, 39), = 2.476, $p \geq 0.097$.

Esto denota que en su totalidad no existía diferencia en los dos IMEPs pero sí a final de curso en el IMEP 2. Esto probablemente tiene dos motivos: la diferencia entre los grupos, al comenzar el curso, no era suficientemente grande y se necesita una probabilidad más pequeña al final para hacer las cifras significativas en su totalidad. Al final sí se produjeron diferencias.

Veamos ahora la variable denominada *Control Segmentario*.

Tabla 12: Puntuaciones Medias del Control Segmentario.

Pruebas	Grupo E	Grupo C	Grupo EP	Grupo CP
Conseg 1	7,043	7,368	6,850	7,400
Conseg 2	8,935	7,947	8,800	7,867

Como se puede comprobar en la tabla 12, el grupo experimental finaliza el curso con una media más alta en el Control Segmentario. Asimismo, podemos apreciar cómo el grupo experimental, que empieza con una media más baja que la del grupo de control, no solamente consigue alcanzarlo, sino que termina sobrepasándolo.

Idéntica tendencia se aprecia en la figura 4. En la primera toma de Control Segmentario, el grupo CP parte de una cifra de media más grande. En la segunda toma se distingue cómo los sujetos del grupo experimental llegan a edades más maduras. Ocurre más o menos lo mismo en los grupos E y C.

El Medidas Repetidas de ANOVA dio efecto principal significativo: entre los principiantes EP y CP la interacción entre Grupo y Control Segmentario (1-2) dentro de sujetos; La F Univariada (1,33), = 11.381, $p \leq .002$.

Entre E y C la interacción entre Control Segmentario (1-2) y Grupo también fue significativa; la F Univariada (1, 40) = 8.960, $p \leq .004$.

El MANOVA simple indicó otro resultado muy significativo posterior al comienzo del programa PIAM. Para los grupos E y C el MANOVA señaló efecto principal significativo entre grupos, la lambda de Wilks 0.710, F Multivariada (2, 39) = 7.968, $p \leq .001$. La F Univariada para el postest de Control Segmentario entre grupos (1, 40) = 13.945, $p \leq .001$.

Entre los principiantes EP y CP el MANOVA también denotó efecto principal significativo entre los grupos: la lambda de Wilks 0.683, F Multivariada (2,32) = 7.430, $p \leq .002$. La F Univariada para el postest de Control Segmentario entre los principiantes (1, 33) = 10.744, $p \leq .002$.

En resumen, en este apartado, y en estas circunstancias, podemos rechazar la hipótesis nula. De las tres variables establecidas en las hipótesis para cambiar significativamente a favor del grupo experimental, sí ha tenido lugar en la variable "desarrollo psicomotor", es decir, la segunda

hipótesis, pero no del todo en los casos de rendimiento académico, en las pruebas de inglés escritas y auditivas.

III.2.5. La influencia del padre

Aunque las variables que se tratan en este apartado no aparecen en las hipótesis, la influencia del padre y de la familia parece ser tan fuerte en algunos casos, que merece un apartado especial en esta investigación.

Se quiere estudiar su intervención en todos los alumnos pero, como ya se ha dicho, no tiene relación con las hipótesis y por lo tanto tampoco con el efecto entre grupos. No tiene sentido, pues, utilizar la misma variable sino la de la familia, tal como si el padre sí o no sabe inglés ("papasabi").

Si el padre sabe inglés

Empezaremos a examinar la tabla número 13, y la figura número 5 directamente. La figura está trazada de modo similar a la anterior; las puntuaciones como función de si el padre sabe o no inglés:

Tabla 13: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si el Padre sabe Inglés o no.

Grupo	E-C		EP-CP	
	No	Sí	No	Sí
El padre sabe inglés:				
(Pretest)	0,476	1,000	0,421	0,312
Listen 1				
Listen 2	0,571	3,476	0,631	2,187
Listen 3	3,047	6,523	2,842	5,375
Listen 4	6,238	9,285	6,578	8,437

En la tabla 13, y en la figura 5, de las cuatro veces que se aplicó la prueba auditiva se ven que en el grupo Experimental-Control (E-C) empiezan con leve ventaja aquellos alumnos cuyos padres saben inglés. Es en la segunda prueba donde queda claro la considerable ventaja que adquieren aquellos, cuyos padres saben inglés. Ésta se mantiene en las pruebas tercera y cuarta, y es muy notable. Algo parecido ocurre en la misma figura 5, con los principiantes (EP-CP) excepto que tal vez empiezan con una pequeña ventaja algunos, pese a que sus padres no sepan inglés. Sin embargo, en las restantes tomas esto cambia y son similares a los de los grupos E-C en que los niños con padres que saben inglés llegan a notas más altas.

El Medidas Repetidas de MANOVA para las pruebas auditivas

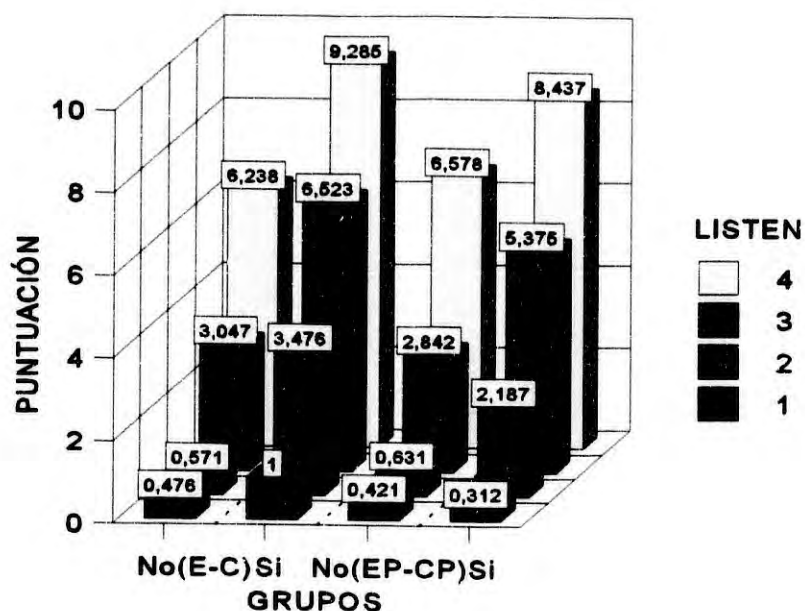


Figura 5. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padres No o Si saben inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padres No o Si saben inglés).

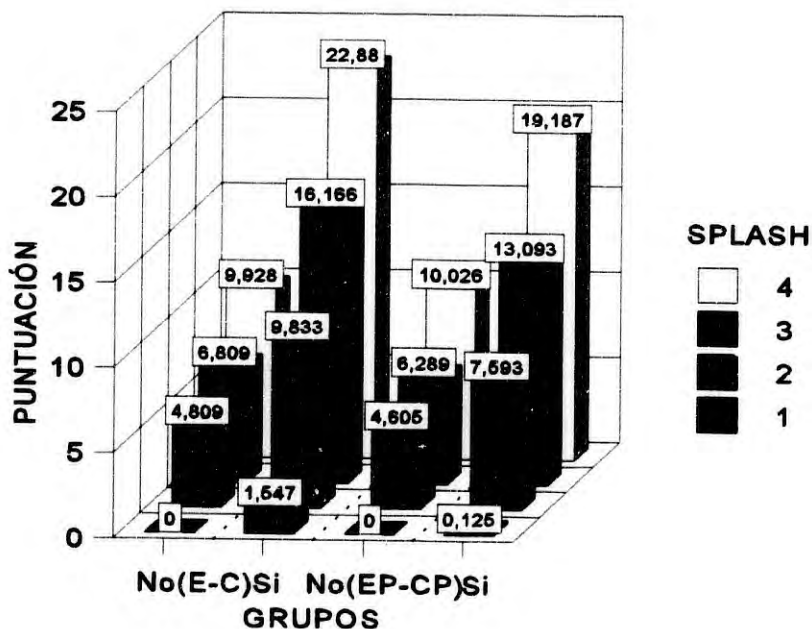


Figura 6. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padres No o Si saben inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padres No o Si saben inglés).

1-4, con la variable PAPANABI en los grupos E-C, señaló efecto principal significativo; la lambda de Wilks 0.646, la F Multivariada (3, 38) = 6.937, $p \leq .001$. En los grupos EP-CP también lo hubo; la lambda de Wilks 0.550, La F Multivariada (3, 31) = 8.456, $p \leq .000$.

El MANOVA simple para todos los alumnos de los dos grupos juntos (E-C), la variable el padre sabe inglés señaló efecto principal significativo en las pruebas auditivas 1-4: la lambda de Wilks 0.620, F Multivariada (4, 37) = 5.672, $p \leq .001$. Además, fue significativo en todas las F s Univariadas excepto en la primera prueba de Listening.

Entre los principiantes de ambos grupos juntos (EP-CP), los resultados fueron similares. En las pruebas auditivas 1-4, el MANOVA aportó efecto principal significativo; la lambda de Wilks 0.520, F Multivariada (4, 30) = 6.935, $p \leq .000$. Era significativo en las F s Univariadas de la segunda y tercera pruebas pero no en la primera ni en la cuarta.

Tabla 14: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si el Padre sabe Inglés o no.

Grupo	E-C		EP-CP	
	No	Sí	No	Sí
El padre sabe inglés:				
(Pretest)	0,000	1,547	0,000	0,125
Splash 1				

Splash 2	4,809	9,833	4,605	7,593
Splash 3	6,809	16,166	6,289	13,093
Splash 4	9,928	22,880	10,026	19,187

Con las notas de las pruebas de inglés escritas la tendencia es la misma en la tabla 14, la figura 6 y las estadísticas.

El análisis de Medidas Repetidas de MANOVA de PAPASABI en las pruebas escritas 1-4, también indicó efecto principal significativo: en los grupos E-C ; la lamda de Wilks 0.718, la F Multivariada (3, 38), = 4.970, $p \leq .005$. En los grupos EP y CP la lamda de Wilks 0.716 (3, 31) = 4.103, $p \leq .015$.

El MANOVA simple en las pruebas escritas 1-4 de Splash con los grupos E-C, también señalo efecto principal significativo para la misma variable; la lamda de Wilks 0.709, F Multivariada (4,37) = 3.795, $p \leq .011$. Otra vez fue significativo en todas las F s Univariadas excepto en la primera prueba de Splash.

En las pruebas 1-4 escritas, en los grupos EP-CP, la variable PAPASABI mostró efecto principal significativo; la lamda de Wilks 0.705, F Multivariada (4, 30) = 3.141, $p \leq .029$. De nuevo, todas las F s Univariadas fueron significativas excepto en la primera prueba.

Si el padre ha ayudado, si o no

Tabla 15: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si el Padre ha ayudado o no.

Grupo	E-C		EP-CP	
	No	Sí	No	Sí
El padre ha ayudado:				
(Pretest) Listen 1	0,363	1,000	0,344	0,500
Listen 2	1,424	4,222	0,862	2,500
Listen 3	4,393	6,222	3,896	4,333
Listen 4	7,393	9,111	7,241	8,333

Las tablas 15 y 16, y las figuras 7 y 8, parecen manifestar *más tendencias* de influencia para la ayuda del padre que hacen las estadísticas.

En la gran mayoría de los análisis estadísticos llevados a cabo esta variable no mostró efecto principal significativo.

Únicamente fue significativo: en un análisis de Medidas Repetidas de MANOVA en los alumnos E-C, en las prueba *auditivas* (la tabla 15 y la figura 7), significativas para la totalidad; la lambda de Wilks 0.792, la *F* Multivariada (3, 38) = 3.317, $p \leq .030$. El MANOVA simple mostró un resultado parecido; la lambda de Wilks 0.776, la *F* Multivariada (4,37) = 2.668, $p \leq .047$. Hubo otro resultado significativo en una de las pruebas individuales, grupos E-C, con el MANOVA; la segunda prueba *auditiva*, la *F* Univariada (1, 40) = 8.943, $p \leq .005$.

Entre los principiantes (EP-CP), el Medidas Repetidas no aportó efecto principal significativo y solamente la segunda

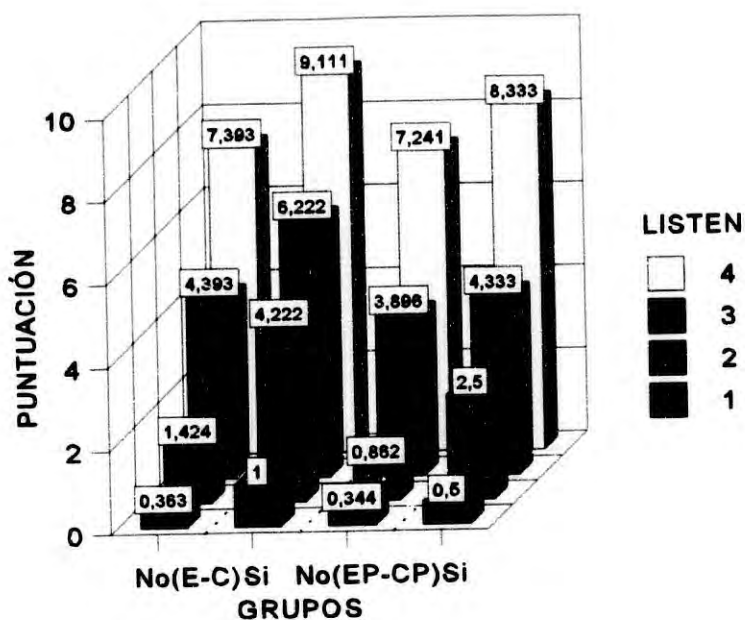


Figura 7. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Padre No o Si ha ayudado) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Padre No o Si ha ayudado).

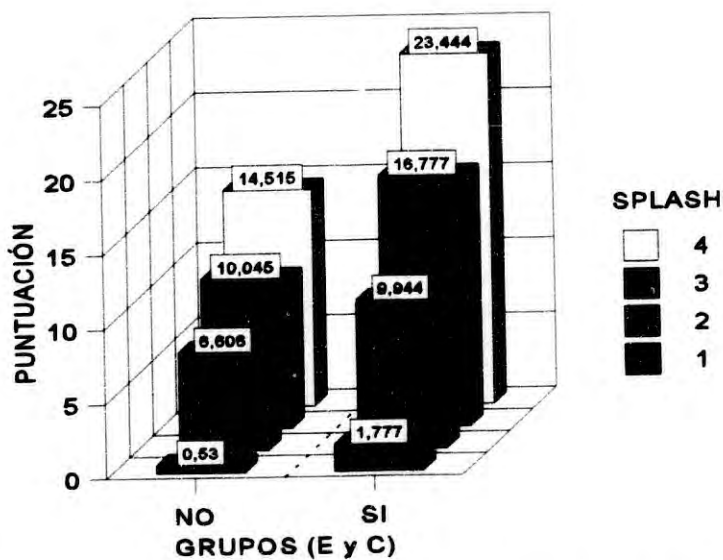


Figura 8. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Padre No o Si ha ayudado.

prueba auditiva en el MANOVA simple lo hizo; la F Univariada (1, 33), 5.316, $p \leq .028$.

Tabla 16: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si el Padre ha ayudado o no.

Grupo	E-C	
	No	Sí
El padre ha ayudado:		
(Pretest)	0,530	1,777
Splash 1		
Splash 2	6,606	9,944
Splash 3	10,045	16,777
Splash 4	14,515	23,444

Con los grupos E-C en las pruebas escritas (la tabla 16 y la figura 8), solamente el MANOVA simple señaló efecto principal significativo y sólo en la tercera; la F Univariada (1, 40) 4.329, $p \leq .044$.

Número de veces ayudado por el padre

Como ninguna de estas dos variables (las notas y las veces ayudado) es de tipo categoría, aquí no se han podido emplear ni tablas de las puntuaciones medias ni figuras de tipo

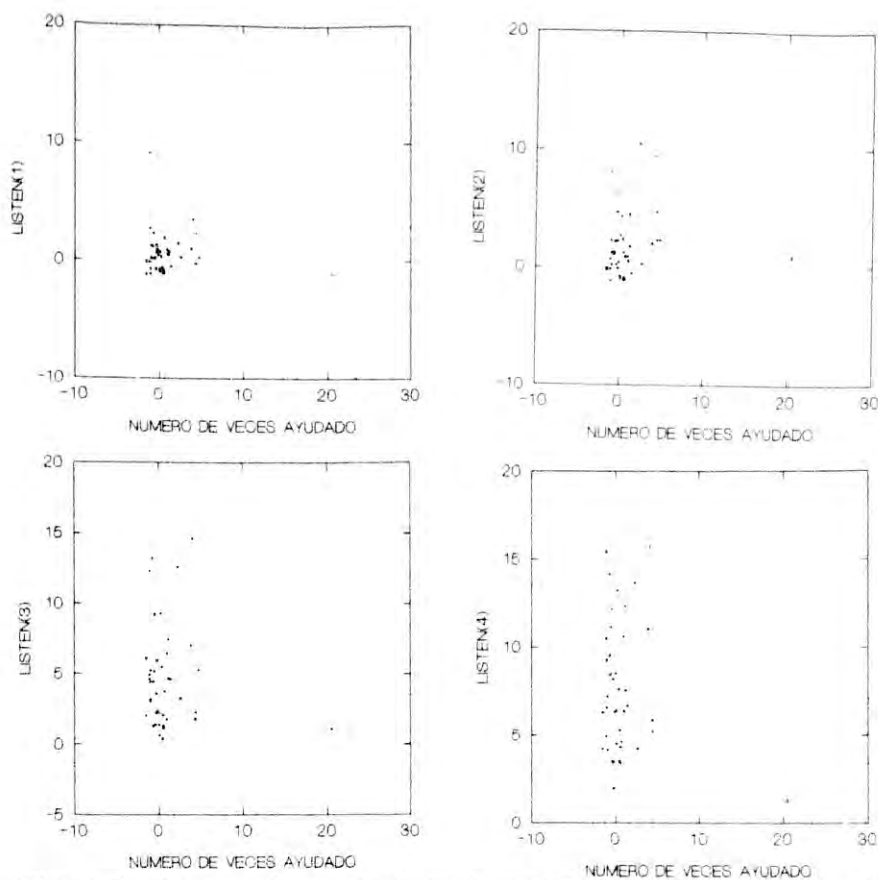


Figura 9. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

"histograma" pero sí las de tipo "scatter" (figuras 9, 10 y 11). Demuestran tendencias parecidas a las estadísticas.

El Medidas Repetidas de MANOVA señaló efecto principal significativo para el número de veces ayudado por el padre en:

Las pruebas auditivas (figura 9), en conjunto en todos los alumnos (E-C); la lambda de Wilks 0.458, la F Multivariada (15, 94) = 2.051, $p \leq .019$. Sin embargo, la tendencia en todas las pruebas, excepto la segunda, parece ser *negativa*, es decir, a más veces ayudado menos nota.

No se encontró ninguna relación entre las veces ayudado por el padre y las notas de las pruebas auditivas en los grupos EP-CP.

Las pruebas escritas (figuras 10 y 11), en su totalidad mostraron un efecto principal significativo en ambos E-C y EP-

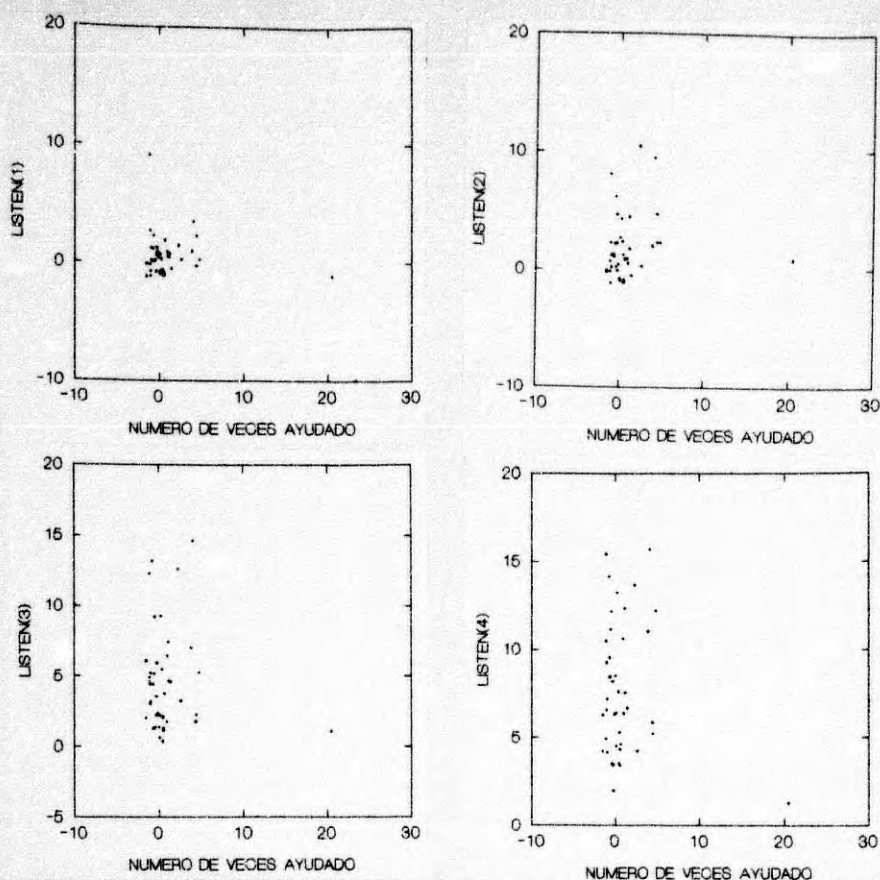


Figura 9. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

"histograma" pero sí las de tipo "scatter" (figuras 9, 10 y 11). Demuestran tendencias parecidas a las estadísticas.

El Medidas Repetidas de MANOVA señaló efecto principal significativo para el número de veces ayudado por el padre en:

Las pruebas auditivas (figura 9), en conjunto en todos los alumnos (E-C); la lambda de Wilks 0.458, la F Multivariada (15, 94) = 2.051, $p \leq .019$. Sin embargo, la tendencia en todas las pruebas, excepto la segunda, parece ser negativa, es decir, a más veces ayudado menos nota.

No se encontró ninguna relación entre las veces ayudado por el padre y las notas de las pruebas auditivas en los grupos EP-CP.

Las pruebas escritas (figuras 10 y 11), en su totalidad mostraron un efecto principal significativo en ambos E-C y EP-

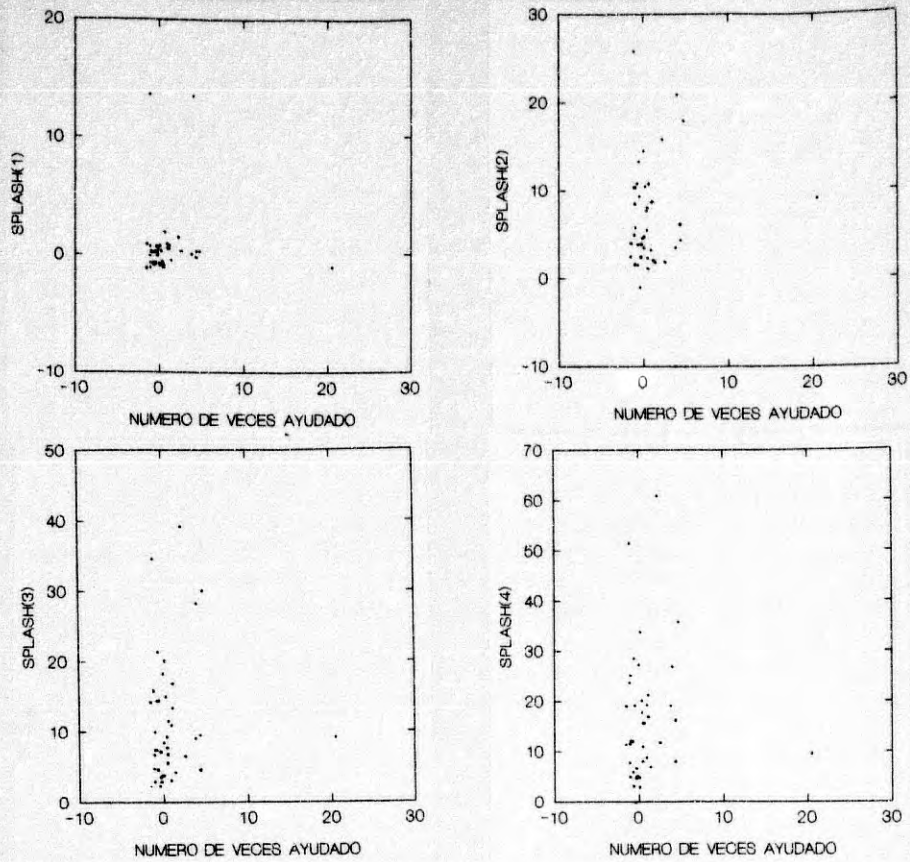


Figura 10. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (E-C).

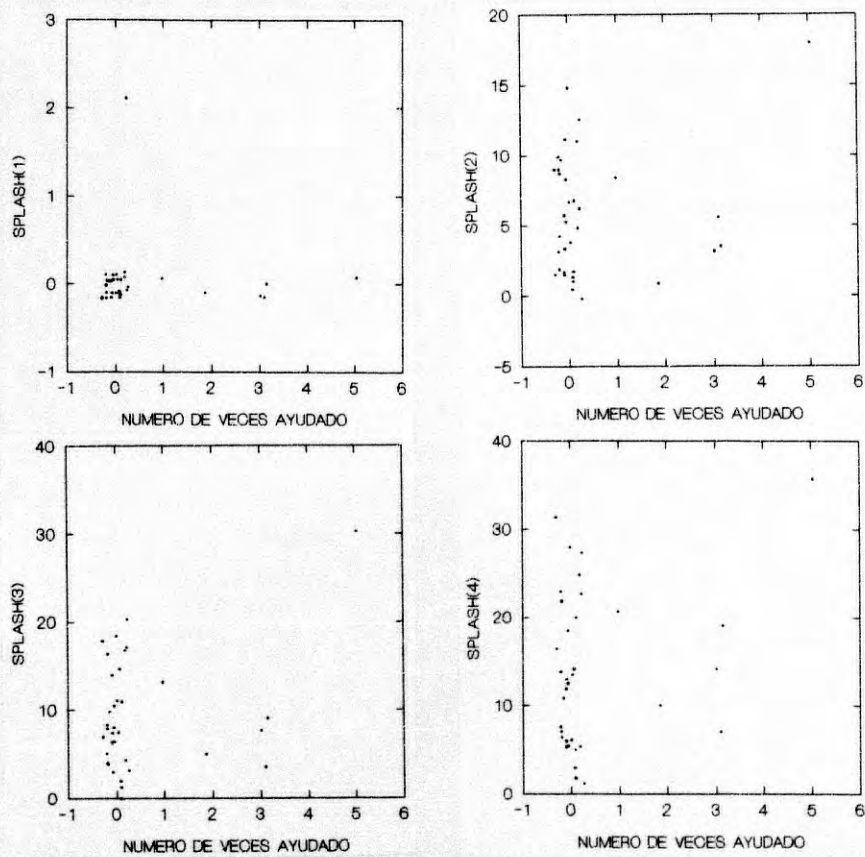


Figura 11. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

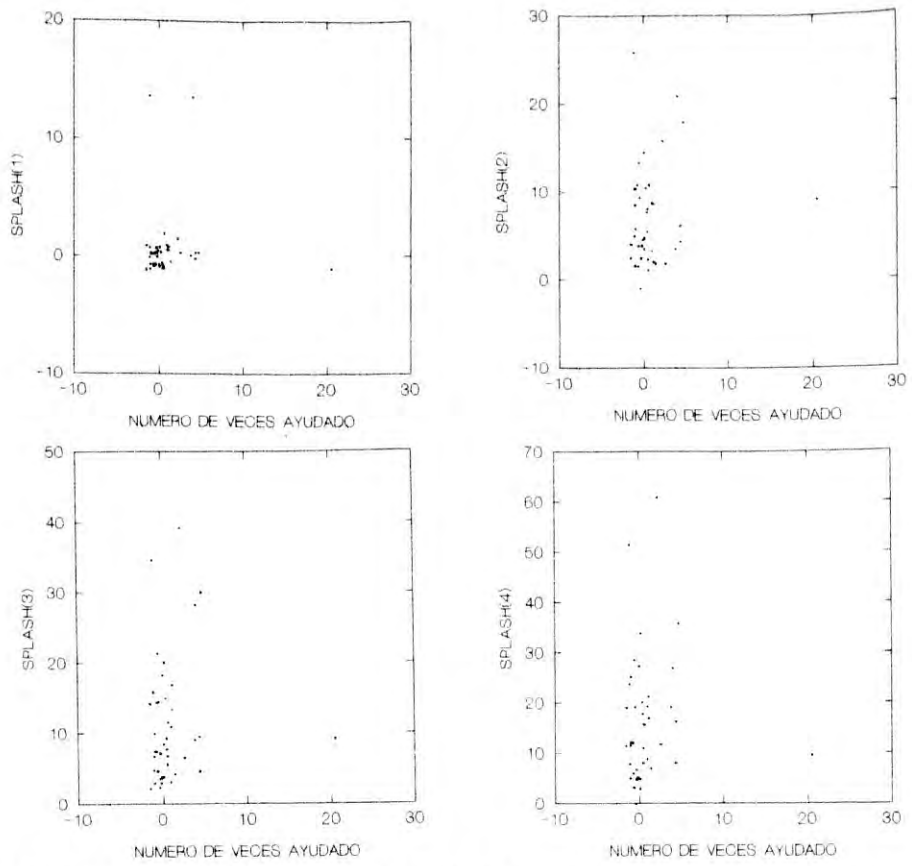


Figura 10. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (E-C).

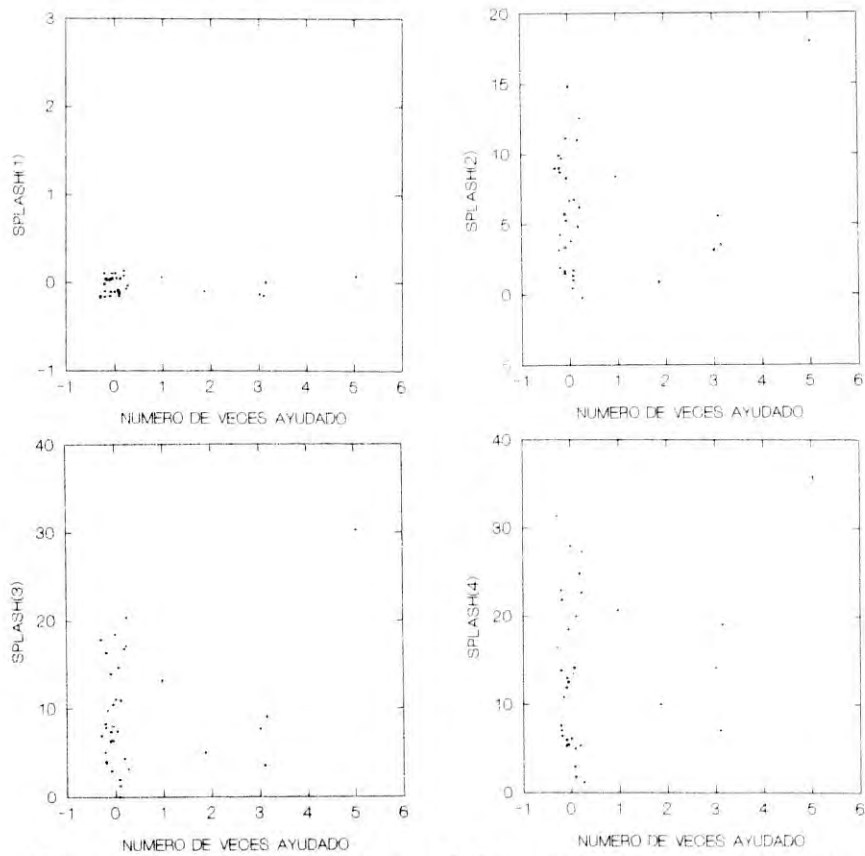


Figura 11. Número de veces ayudado por el padre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

CP; la lambda de Wilks 0.443, la F Multivariada (15, 94) = 2.154, $p \leq .013$. En EP-CP solamente indicó efecto principal significativo entre sujetos; la F Univariada (4, 30) = 2.762, $p \leq .046$.

Un MANOVA sencillo no mostró efecto principal significativo en ninguna de las pruebas de inglés, ni en E-C ni EP-CP.

III.2.6. La influencia de la madre

Si la madre sabe inglés

Tabla 17: Puntuaciones Medias de las Pruebas Auditivas de si la Madre sabe inglés o no.

Grupo	E-C	
	No	Sí
La madre sabe inglés:		
(Pretest)	0,090	1,200
Listen 1		
Listen 2	1,000	3,150
Listen 3	3,818	5,850
Listen 4	7,318	8,250

Las tablas 17 y 18, y las figuras números 12 y 13, parecen demostrar efecto en las notas, aunque esto no llega a ser *significativo* en la mayoría de los casos según las estadísticas:

Tomamos esta variable como independiente sujeto y le someteremos a un análisis de Medidas Repetidas:

Pruebas auditivas (la tabla 17 y la figura 12): Medidas Repetidas con E-C, no significativas.

Entre los principiantes de los dos grupos juntos EP-CP, la madre sabe inglés, no resultó ser significativo en las

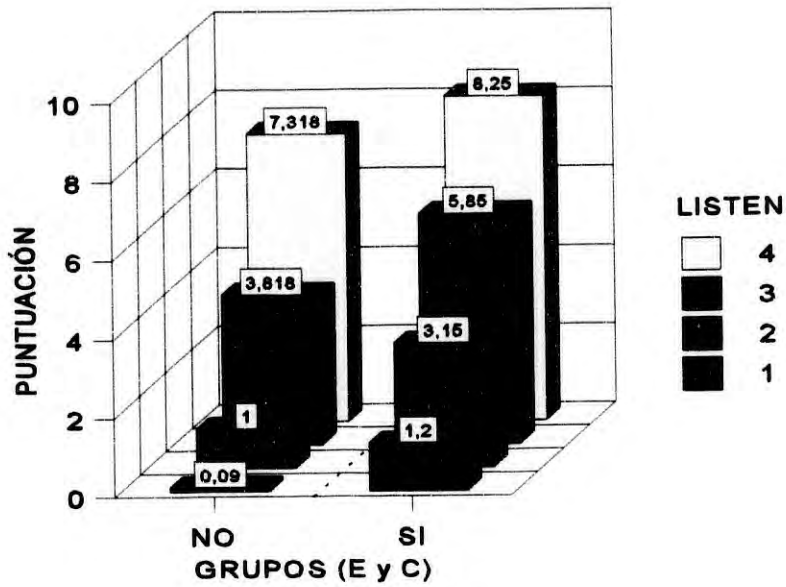


Figura 12. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba auditiva (LISTEN), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Madre No o Si sabe inglés.

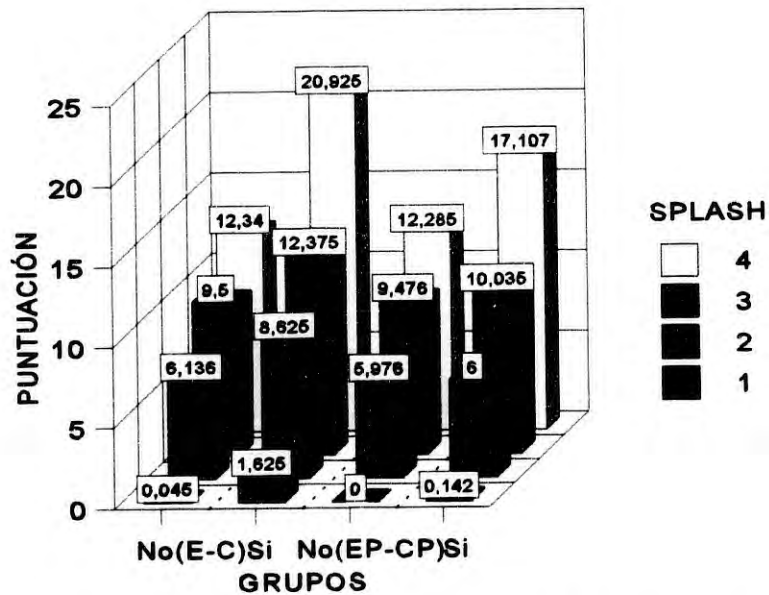


Figura 13. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental-Control (Madre No o Si sabe inglés) y Experimental Principiantes-Control Principiantes (Madre No o Si sabe inglés).

pruebas auditivas.

Entre el conjunto de alumnos de ambos grupos, E-C, un MANOVA simple, solamente fue significativa la F Univariada en la segunda prueba auditiva; F Univariada (1, 40) = 7.610, $p \leq .009$.

Tabla 18: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si la Madre sabe inglés o no.

Grupo	E-C		EP-CP	
	No	Sí	No	Sí
La madre sabe inglés:				
(Pretest)	0,045	1,625	0,000	0,142
Splash 1				
Splash 2	6,136	8,625	5,976	6,000
Splash 3	9,500	12,375	9,476	10,035
Splash 4	12,340	20,925	12,285	17,107

Pruebas escritas (la tabla 18 y la figura 13): Medidas Repetidas, E-C, entre sujetos mostraron un efecto principal significativo; la F Univariada (3, 129) = 3.760, $p \leq .013$. EP-CP en su totalidad; la F Multivariada (3, 31) = 3.505, $p \leq .027$.

Un MANOVA con todos los alumnos juntos E-C tomando las pruebas escritas de inglés como las variables dependientes mostró efecto principal significativo: solamente en la última

prueba escrita; F Univariada = (1, 40) = 5.271, $p \leq .027$.

Entre los principiantes de los dos grupos valorados conjuntamente EP-CP, la madre sabe inglés sí fue significativo de manera global en las pruebas escritas; la λ de Wilks 0.727, la F Multivariada (4, 30) = 2.815, $p \leq .043$.

Si la madre ha ayudado sí o no

Ni las puntuaciones medias ni las figuras, ni un Medidas Repetidas de MANOVA, ni un MANOVA simple en todos los alumnos E-C, señaló efecto principal significativo alguno con la ayuda de la madre en las pruebas auditivas.

En los principiantes, EP-CP, tampoco.

En todos los alumnos (E-C) en las pruebas escritas, la ayuda de la madre no dio efecto principal significativo ninguno, otro tanto ocurrió con los principiantes (EP-CP).

Número de veces ayudado por la madre

No mostró efecto principal significativo en ninguna de las pruebas auditivas.

Un Medidas Repetidas de MANOVA solamente encontró efecto principal significativo entre los principiantes EP-CP (figura 14), y la ayuda de la madre en las pruebas escritas y solamente entre sujetos; La F Univariada (21, 102) = 2.300, $p \leq .003$.

Un MANOVA sencillo no dio ninguna relación significativa. Lo único destacable es que la mayoría de las pruebas demuestran

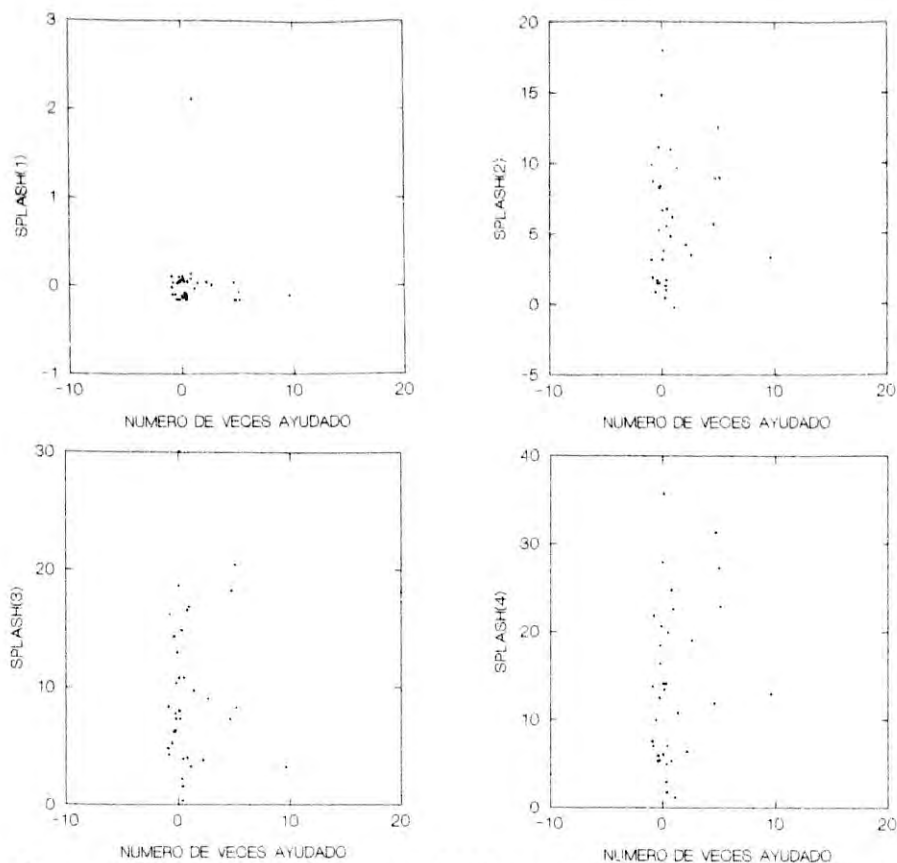


Figura 14. Número de veces ayudado por la madre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

relación negativa en todos los alumnos E-C (aunque no en los principiantes EP-CP). Esto se puede traducir como; a más veces ayudado por la madre peor la nota en las pruebas, tal vez sea que las madres prestan más ayuda al hijo más necesitado de ésta.

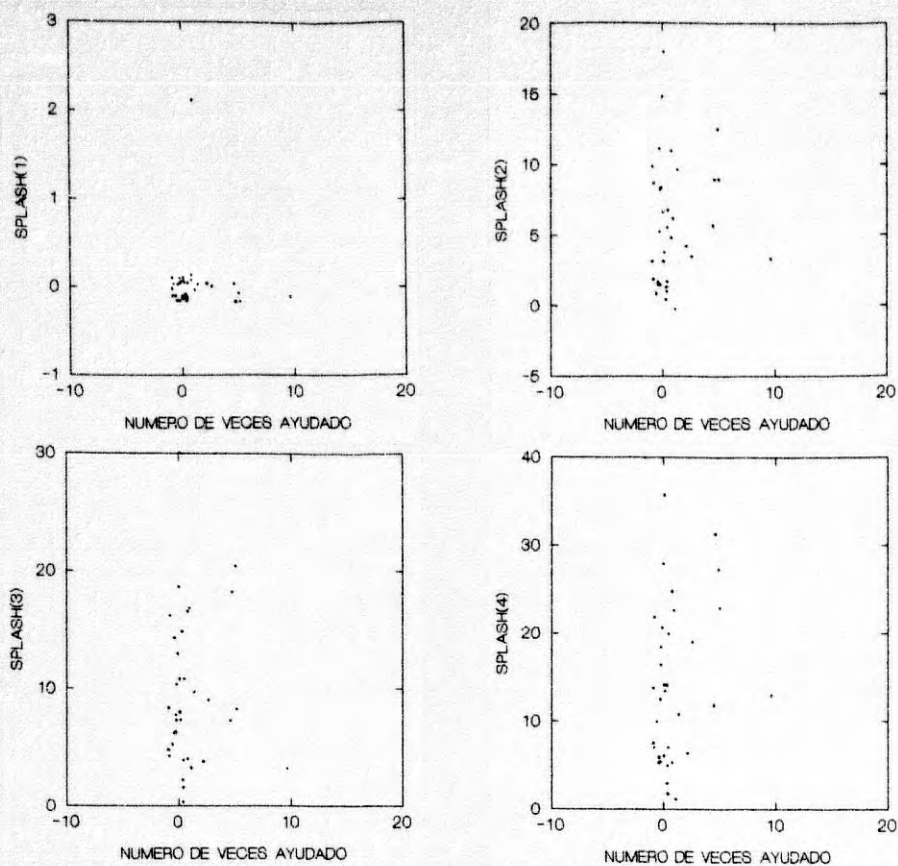


Figura 14. Número de veces ayudado por la madre, trazadas como función de las pruebas escritas (EP-CP).

relación negativa en todos los alumnos E-C (aunque no en los principiantes EP-CP). Esto se puede traducir como; a más veces ayudado por la madre peor la nota en las pruebas, tal vez sea que las madres prestan más ayuda al hijo más necesitado de ésta.

III.2.7. La influencia de los hermanos

Los hermanos saben inglés

En esta variable sujeto/independiente ni las puntuaciones medias ni las figuras, ni un Medidas Repetidas de MANOVA, ni un MANOVA simple pusieron de manifiesto efecto principal significativo en ninguna de las pruebas en ningún grupo.

La ayuda de los hermanos sí o no

Tabla 19: Puntuaciones Medias de las Pruebas Escritas de si los hermanos han ayudado o no.

Grupo	E-C	
	No	Sí
Los hermanos han ayudado:		
(Pretest)	0,600	1,038
Splash 1		
Splash 2	6,780	8,117
Splash 3	10,800	12,500
Splash 4	13,640	20,500

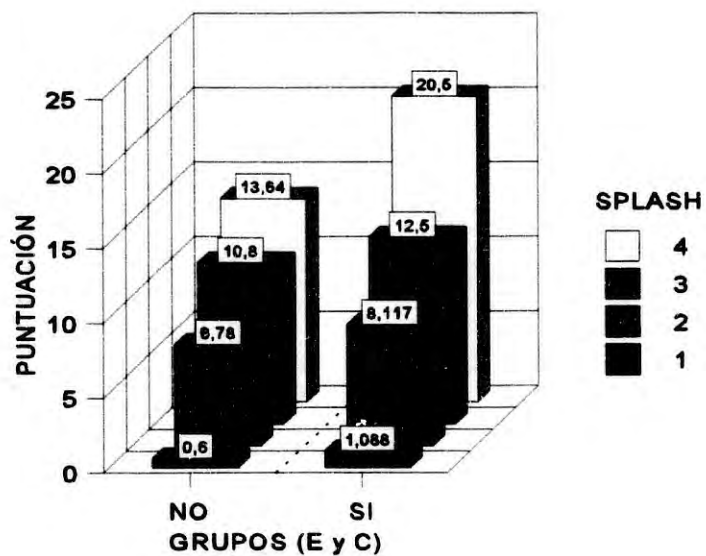


Figura 15. Puntuaciones medias en las 4 pasaciones de la prueba escrita (SPLASH), obtenidas por los Grupos: Experimental y Control, en la variable: Hermanos No o Si han ayudado.

La tabla 19, y la figura 15, evidencian idénticas tendencias que las estadísticas:

En las pruebas auditivas entre todos los alumnos (E-C), ni un Medidas Repetidas de MANOVA ni un MANOVA simple señalaron efecto principal significativo ninguno, tampoco entre los principiantes (EP-CP).

Tampoco esta variable mostró efecto principal significativo en la gran mayoría de los análisis llevados a cabo con las pruebas escritas (la tabla 19 y la figura 15). Únicamente donde a continuación detallamos:

Entre todos los alumnos E-C en las pruebas escritas un análisis de Medidas Repetidas de MANOVA sí lo hizo; la lamda de Wilks 0.763, la F Multivariada (3, 38) = 3.938, $p \leq .015$.

También el MANOVA simple; la lamda de Wilks 0.762, la F Multivariada (4, 37) = 2.894, $p \leq .035$.

No hubo efecto principal significativo entre los principiantes solos (EP-CP) en las pruebas escritas.

Número de veces ayudado por los hermanos

Un Medidas Repetidas de MANOVA mostró efecto principal significativo en las pruebas auditivas entre los principiantes EP y CP (véase también las figuras 16 y 17); la lamda de Wilks 0.169, la F Multivariada (27, 67) = 2.104, $p \leq .007$. En E-C solamente en el trazo Hotelling-Lawley 1.631 (27, 86), La F Multivariada 1.732 $p \leq .030$.

También indicó efecto principal significativo el MANOVA

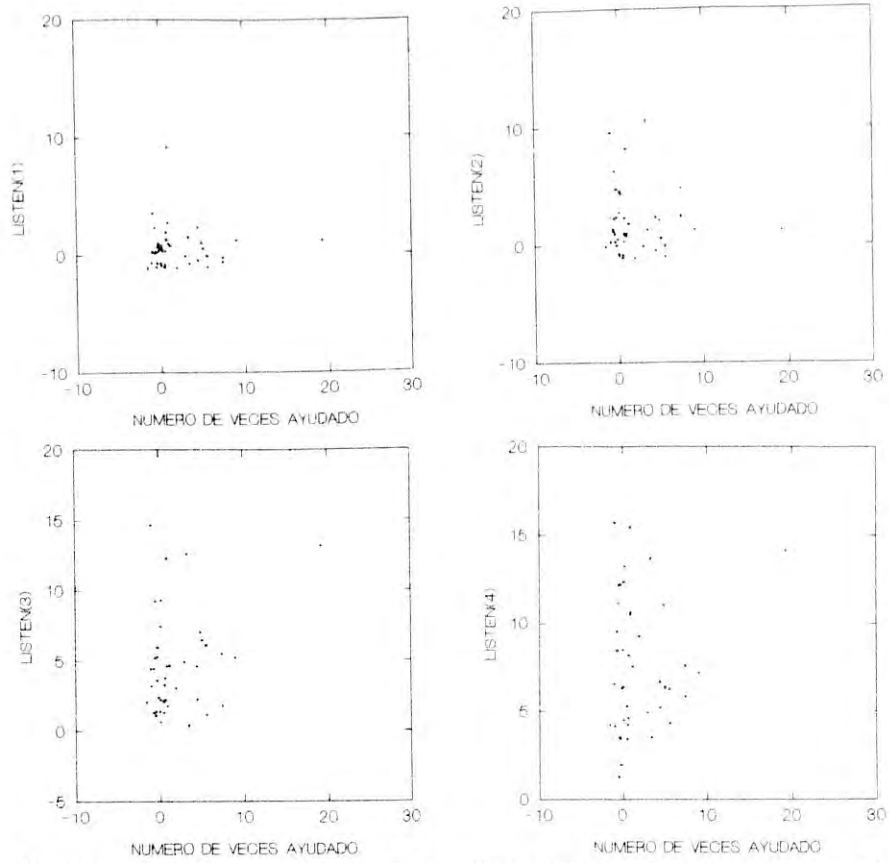


Figura 16. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

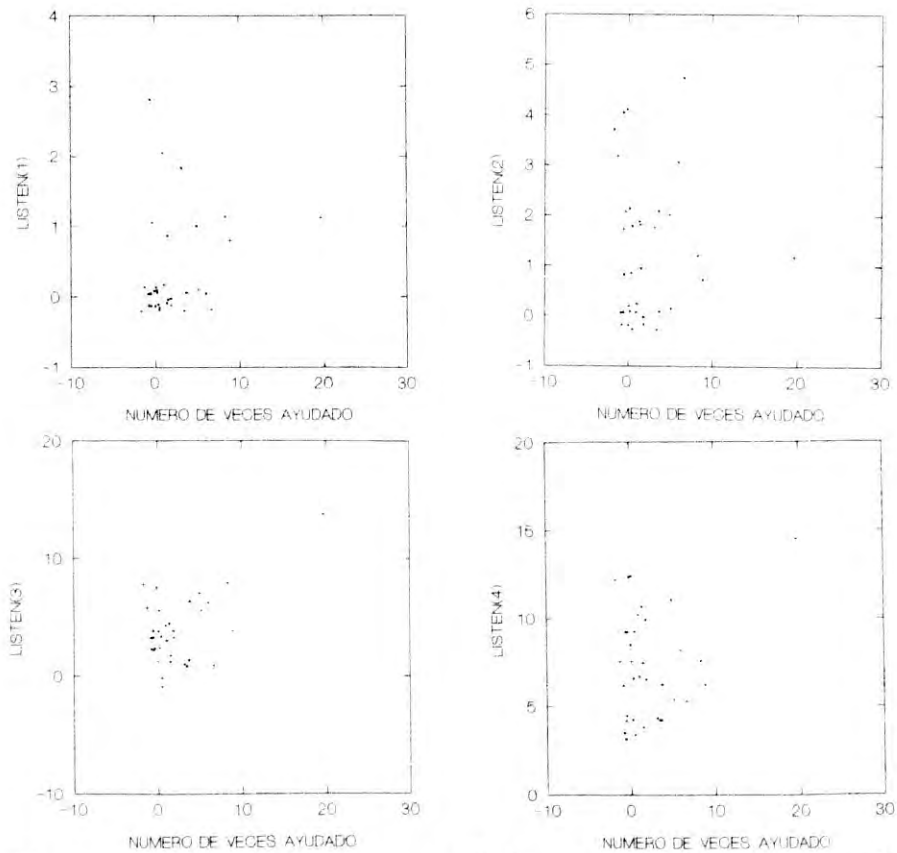


Figura 17. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (EP-CP).

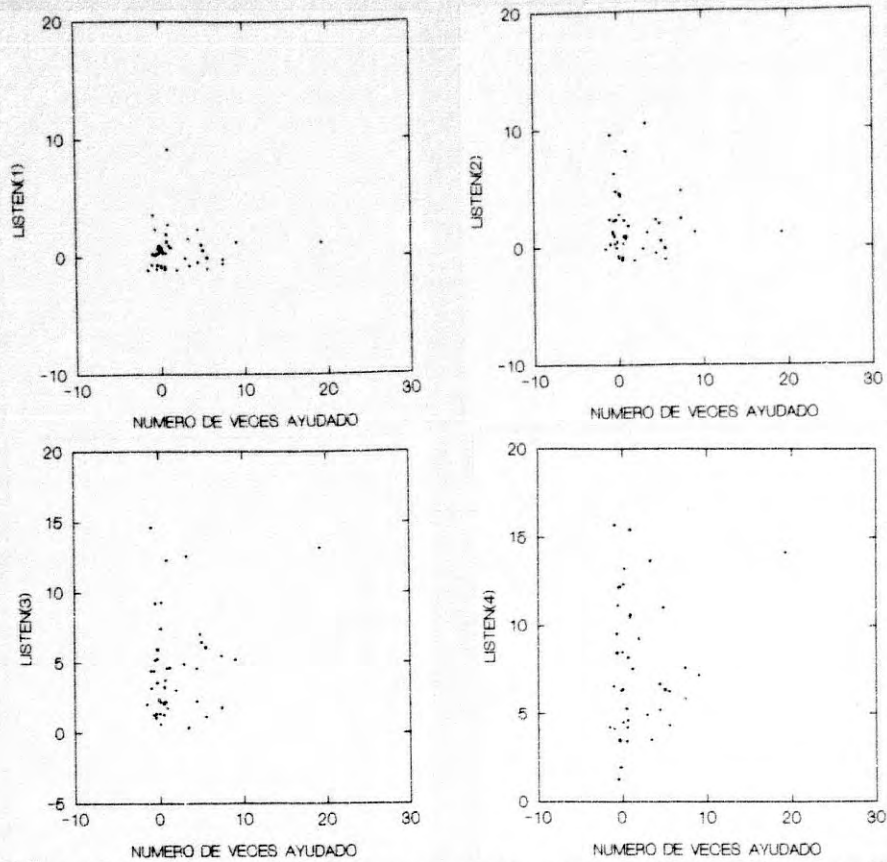


Figura 16. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (E-C).

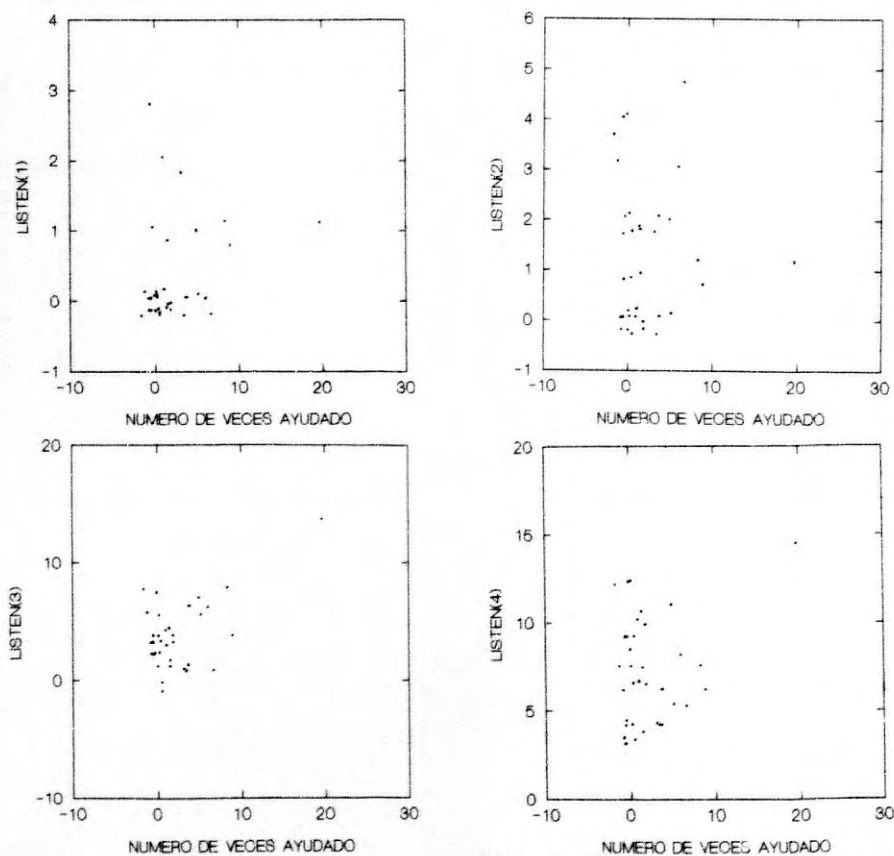


Figura 17. Número de veces ayudado por los hermanos, trazadas como función de las pruebas auditivas (EP-CP).

simple en ambos E-C y EP-CP en las pruebas auditivas; la lambda de Wilks 0.729, la F Multivariada (4, 37) = 3.432, $p \leq .018$ y la lambda de Wilks 0.565, la F Multivariada (4, 30) = 5.782 $p \leq .001$ respectivamente.

No obstante, la segunda prueba auditiva entre los principiantes (EP-CP) y también entre todos los alumnos (E-C) tiende a ser negativa.

No se encontró efecto principal en las pruebas escritas en ningún grupo.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez visto el sistema experimental practicado y examinados los datos, comenzaré la discusión de los resultados alcanzados, contrastándolos con algunos estudios efectuados por distintos especialistas.

Hemos conseguido mejorar muchos aspectos en el diseño de los experimentos de Asher y otros: contamos con más sujetos que el que Asher llevó a cabo en el año 1965; hemos tenido en cuenta la escritura, y no solamente la comprensión auditiva a través de órdenes; a todos los sujetos se les realizó un pretest en inglés; se han aplicado pruebas de inteligencia y personalidad antes de la intervención, no al final del estudio como hizo Asher; hemos incluido pre y postests para medir el desarrollo psicomotor, un aspecto ignorado por Asher aunque su método TPR estuviera basado en la actividad física; asimismo, hemos controlado y clasificado el programa de inglés en este aspecto haciéndolo todo más científico y riguroso. Se ha utilizado un grupo de control semejante al experimental, ambos del mismo curso y del mismo colegio (no de universitarios comparados con estudiantes de la escuela nocturna en el experimento de 1972 descrito en Asher, Kusudo y de la Torre, 1974), por lo que no había una gran diferencia en los sujetos de nuestro grupo de control y el experimental, éstos no eran voluntarios, consecuentemente no se marchó ninguno, significando una falta total de "atracción" (Asher, Kusudo y de la Torre, 1974, perdieron muchos sujetos); se han empleado las mismas estructuras gramaticales y vocabulario en ambos grupos, como lo hizo Thiele et al. (1983), y no como Asher, que ni menciona este aspecto.

Conviene ahora recordar que el objeto principal del presente trabajo de investigación, es verificar los efectos de la intervención educativa: la enseñanza del Inglés mediante un Programa de Actividad Motriz (PIAM) que tiene sus fundamentos en la TPR de Asher.

En cuanto a la fase experimental hay que decir, en primer lugar, que no se ha confirmado del todo la primera hipótesis de un mayor rendimiento académico del grupo experimental sobre el grupo de control, pero sí se ha verificado la segunda sobre el mejoramiento del desarrollo psicomotor.

Se ha descubierto, además, una influencia muy grande y controlada de forma limitada antes en este campo: la influencia de la familia, sobre todo la del padre.

Vamos a considerar los aspectos positivos de las variables, antes de entrar en detalles y siendo reservados a falta de producir resultados *estadísticamente significativos*, en el *rendimiento académico*. En resumen, con el PIAM el grupo experimental llegó a notas tan buenas e incluso ligeramente mejores que las del grupo de control. Las pruebas auditivas entre E y C, sí demuestran una media más alta para el grupo experimental tras empezar el PIAM (Listen 3). En las pruebas escritas las notas de los dos grupos al final de nuestro estudio, también manifestaron superioridad para el grupo experimental exhibido en las figuras, aunque esto vino a darse antes de la intervención con el PIAM.

Ahora vemos más detalles; es difícil hablar de las notas de las *pruebas auditivas*, ya que nuestro grupo experimental empezó con desventaja significativa en este aspecto. El

experimental lo alcanzó e incluso llegó a sobrepasarlo, pero la diferencia, al final no fue muy notable. Sin embargo, las pruebas entre E y C presentan una media más alta para el grupo experimental después de empezar el PIAM (3ª prueba) aunque no entre el EP y CP.

Asher (1965), obtuvo, tal vez de modo casual (debido a la falta de pretests y, por lo tanto, a la desigualdad, más que probable, de los grupos), un incremento más significativo de la comprensión auditiva en sus grupos experimentales. Sin embargo, nuestro experimento, realizado prestando una mayor atención a este aspecto, como demuestra la aplicación de pretests, no pudo revalidar del todo lo que aseveraba Asher.

No obstante, aunque los resultados en este aspecto no son tan claros como los de él, nuestro estudio llegó a un mejor control que en todos sus experimentos, ya que se administró un pretest. Hemos demostrado la importancia de esta aplicación inicial, aspecto ignorado por Asher, al haber logrado averiguar que nuestro grupo control tenía en las pruebas auditivas la ventaja mencionada al inicio del estudio. Los resultados de Asher eran en su mayor parte significativos, pero evaluó mayormente la habilidad de la comprensión auditiva y pocas veces la escritura.

Las notas de los dos grupos al final de nuestro estudio en las pruebas escritas, sí mostraron superioridad para el grupo experimental exhibido en las figuras, aunque esto vino a darse antes de la intervención con el PIAM. Sin embargo, una vez más empezó el grupo experimental con desventaja ya que el grupo de control tenía una media más alta en el pretest Splash

1.

Quizás, un programa de psicomotricidad tiene más ventajas aún, tal como una transferencia positiva de la habilidad de escuchar y leer implícito en las actividades a la habilidad en la lectura de las otras fases. Eso fue el segundo hallazgo del experimento de 1972 de Asher, Kusudo y de la Torre (1974), con alemán a través de TPR. El grupo experimental no recibió ninguna preparación en este sentido, pero su habilidad era comparable a la de un grupo de control que sí la tuvo.

Con el otro experimento descrito en este mismo artículo de 1974 con la enseñanza de español a través de TPR, encontraron que sin preparación directa en lectura o escritura los sujetos del grupo experimental sobrepasaron el "percentil" 75 y 65 en nivel I y II de las pruebas Pimsleur Spanish Proficiency Tests.

Parece que algo similar pasó en nuestro experimento. Hay que señalar que el grupo experimental de nuestro estudio, que tenía menos práctica en la escritura del inglés, sacó notas similares o mejores en pruebas que eran preferentemente de escritura.

Linares (1993), relacionó una mejoría en la escritura (disgrafía) con la educación psicomotriz. Quizás la educación psicomotriz en nuestro estudio sea otra razón para que el nivel de inglés escrito de nuestro grupo experimental se situó ligeramente por encima del control, aún con menos práctica que este último.

El grupo experimental de nuestro estudio hizo las mismas pruebas que el grupo de control. El grupo de control estuvo

todo el año incorporando la escritura en su aprendizaje del inglés, pero no así el grupo experimental. En las fases de psicomotricidad la escritura se reemplazó con actividades físicas. Lo que puede suponer una desventaja para el grupo experimental. Sin embargo, al final consiguieron mejores calificaciones en comparación con el de control.

Resulta difícil diseñar un experimento de otra manera. Kunihiro y Asher (1965), utilizaron una prueba no escrita, pero los resultados del grupo experimental en la prueba, también de tipo físico, podrían haber resultado influenciados por los propios alumnos al copiarse las acciones, ya que hicieron la prueba de forma colectiva. Un test individual físico con inglés exige demasiado tiempo para incorporarlo a un programa con alumnos en edad infantil.

Tal vez se necesita más tiempo para ver resultados significativos al respecto de la escritura como Shepard et al. (1982), que confirmaron que son precisos varios años para poder verlos. También cuenta como muy importante un estudio que controló los efectos de la práctica de los deportes hasta diez años después (Hartzell y Compton, 1984).

De todos modos, teniendo lo anterior en cuenta, es un logro importante que nuestro grupo experimental alcanzara notas similares o mejores al del control en las pruebas escritas durante un sólo curso académico y con menos práctica en esta habilidad.

Acordándonos de los estudios experimentales y comparativos que vimos en el apartado de los métodos de la enseñanza de inglés, nos dimos cuenta que en ellos raras veces resultó un

tipo de enseñanza mejor que otro (Hammond, 1988; Allen, Swain, Harley y Cummins, 1990, entre algunos, por ejemplo). Han sugerido que tal vez esto se debe a que realmente un modelo de didáctica no es mejor que otro, en cuanto a rendimiento académico se refiere. No obstante, nuestro estudio estaba mejor documentado, cosa que en algunos de los mencionados en el apartado I.6. no lo eran. Así que sí comprobamos que el PIAM era mejor en algunos otros aspectos, quizás necesite más investigación para que lleguen a ser significativos.

Las investigaciones sobre el rendimiento académico reflejan una polémica suscitada por la inclusión de actividades físicas llevadas a cabo en éste y otros campos, y su influencia en el rendimiento académico. Thomas y Thomas (en Seedfeldt, 1986, p.444), admiten que "hay poca duda que algunos tipos de actividad motriz se relacionan a la función cognitiva". Sin embargo, su análisis de la literatura que enlaza lo cognitivo con el desarrollo perceptivo-motor rechaza el efecto de éste último. Admiten que aunque estén conectados no significa que uno ha causado el otro. El meta-análisis realizado por Kavale y Mattson (1983), encontró que la intervención perceptivomotriz no es eficaz en conexión con la mejoría de las variables académicas, cognitivas o perceptivomotrices.

Sin embargo, otros estudios sí han encontrado que la aplicación de actividades psicomotoras en otras asignaturas ha mostrado cierto éxito: Clair (1991), Gabbard y Barton (1979), Linares (1993). Penman (1977), encontró que los niños aprendieron mejor el concepto de mayúsculas y signos de puntuación a través de juegos. El estudio contempló el efecto

que una actividad motriz gruesa puede tener sobre conocimientos del lenguaje en alumnos de tercer curso.

Tal vez no se ha captado diferencia significativa entre nuestros grupos en el rendimiento académico porque (a) el grupo de control tenía una ventaja estadísticamente significativa en el pretest auditivo y una media más alta en el pretest escrito (E y C) y (b) quizá los tests de *Splash 1* no fueron suficientemente "sensibles". No obstante, hay que destacar lo positivo de lo mencionado anteriormente en el punto (a). Precisamente, el hecho de que el grupo experimental haya aventajado al de control en el postest auditivo ha sido un logro, al tener ventaja el grupo de control sobre el experimental en el pretest. Tal vez, si hubiéramos tenido dos grupos comparables al principio nos hubieran dado resultados estadísticamente significativos para el grupo experimental al final del estudio. Sin embargo, hay que recalcar que los resultados del PIAM, aunque no muy significativos estadísticamente, sí se han producido (véase la tabla 9).

El tema de una adecuada evaluación académica en los experimentos (referido anteriormente en el punto b), ha sido también trascendente para otros autores. Según, Carpenter, Fujii & Kataoka (1995), la evaluación de los programas para habilidades en la segunda lengua, está distorsionada por:

La falta de instrumentos de evaluación con que medir el progreso y la competencia en niños...los esfuerzos por construir el dominio del (segundo) lenguaje de los niños no se ha igualado con el desarrollo de instrumentos de tests/evaluación que asesoran el dominio y el éxito de los programas más innovadores. (p.157)

Un resultado nuestro positivo, a tener en cuenta, es que el 100% del grupo experimental prefirió las etapas de inglés

con el Programa Psicomotor, que aquéllas en que se empleaba el Reader y el Activity Book con un método comunicativo. Asimismo, se preguntó a los alumnos por su preferencia entre ambos métodos utilizados. En nuestro estudio la actividad psicomotora fue el *método predilecto*.

Woodruff (1978), que no preguntó a los sujetos, intentó, en cambio, averiguar sus preferencias mediante las cifras de matrícula comparadas con las de años anteriores. No obstante, este informe apoya los logros nuestros. Describe una mejoría con la TPR en la motivación, "atrición" (attrition), y las tasas de pre-matrícula que quizá se debe a que para estos alumnos el método fue más ameno.

Este resultado se contradice con lo que encontró Digunovic (1993), quien analizó la motivación y descubrió que algunos alumnos no apoyaban actividades de tipo juego. Pero nuestra conclusión sí está de acuerdo con otras investigaciones utilizando movimiento o psicomotricidad (Carlson, 1984; Somerville y Leach, 1988).

Otro aspecto a destacar es que los resultados fueron significativos entre sujetos en el *IMEP (Índice Medio de Edad Psicomotriz)* EP y CP. Esto denota que sí existía diferencia a final de curso en el IMEP 2 a favor de los principiantes del grupo experimental. En este caso determinado hemos podido rechazar la hipótesis nula.

Para encontrar nuestros estadísticas significativas en el Índice Medio de Edad Psicomotriz (IMEP) hemos seguido todas las observaciones anotadas por Seraganian, en el apartado I.7.1.: el tiempo de ejercicio fue más de los 20 minutos establecidos

por Petruzzello et al. (1991), el tiempo de intervención también (mas de 10 semanas), incluimos datos y medidas pre-estudio, utilizamos un grupo de control, miramos por la validez interna y externa y medimos las características individuales (con pruebas de inteligencia y personalidad). Hemos controlado el ejercicio pre-estudio al pedir al Colegio que se planificaran las clases de educación física, de nuestros grupos en días cuando no tenían inglés.

Son varias las investigaciones que también han encontrado una relación entre la instrucción directa de habilidades psicomotoras y los resultados obtenidos en exámenes psicomotores. Por ejemplo, Matronia (1982), pudo ver cómo el grupo experimental, con niños de preescolar obtenía resultados significativamente más altos en el postest tras un programa de diez semanas con habilidades motrices. Nuestro programa tiene la ventaja de que los alumnos además aprenden inglés.

Nuestro resultado más destacado es el *Control Segmentario*, y es con ésta variable que hemos podido rechazar la hipótesis nula sin ninguna duda. Es una variable que tampoco fue examinada por Asher, pero nosotros conseguimos que el grupo experimental adelantara de forma muy significativa en este aspecto, aún empezando con desventaja. Esto ha sido cierto tanto para los principiantes (EP), como para los demás alumnos (E).

Hemos visto que un desarrollo sensomotor y un control segmentario son requisitos idóneos para un perfecto aprendizaje escolar y de un idioma extranjero. El desarrollo psicomotor viene unido a otras muchas funciones tales como trastornos de

lenguaje oral o escrito. El Control Segmentario, además de permitirnos ver las posibilidades de independencia de los brazos en relación con el tronco y el control de los diferentes segmentos del cuerpo (Vayer, 1977), está aún más directamente relacionado con el aprendizaje, siendo una condición previa para éste en general, aparte de una forma más precisa; los medios para un buen desenvolvimiento de la escritura compuesta de la coordinación de los miembros superiores, de prensión y adiestramiento de la mano.

Además, nos permite ver una relación con el control emocional y la observación de la imagen del cuerpo. A esto podemos añadir conexiones con una relajación general y una concreta de los segmentos, amén de una posible reducción en la ansiedad. Hemos advertido que la relajación es un buen medio para lograr el entendimiento y el "mando" del propio cuerpo, favorece el comportamiento corporal propio y la comunicación con los demás y posiblemente una duración de atención más larga.

Petruzzello et al. (1991), descubrieron que la actividad física con un mínimo de 21 minutos de tiempo disminuyó la ansiedad de tipo "estado" (state anxiety). Gabbard y Barton (1979), investigaron los efectos en computaciones matemáticas de ejercicio de diversos tiempos de duración. Los autores explican que las puntuaciones más altas, después de la actividad física probablemente, se deban a la ayuda que aporta la habilidad con que cuentan los alumnos al relajarse. Si podemos equiparar la variable de relajamiento con la de control segmentario en nuestro estudio, vemos que una mejoría en esta

subprueba podría dar ventajas.

En el campo de los idiomas, últimamente, la ansiedad es un factor considerado de importancia. Su papel no había sido reconocido en investigaciones anteriores, pero el estudio reciente de Horwitz y Young (1991), sobre el aprendizaje de idiomas, ha demostrado su importancia creciente.

Algunos estudios han mostrado una correlación negativa entre las notas de idiomas, el aprendizaje y la ansiedad (Gardner y MacIntyre, en imprenta durante la redacción de este trabajo; Gardner, Smythe, Clément y Glicksman, 1976; Horwitz, 1986; Trylong, 1987).

Se ha sugerido también que ciertos niveles de ansiedad podrían ayudar a aprender la L2 (Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). Sin embargo, esta hipótesis no ha encontrado suficientes apoyos.

Se piensa que los factores afectivos pueden ser más trascendentales que los cognitivos. Schumann (1978c), dice que los primeros y los de personalidad corresponden al "motor" para las habilidades cognitivas. Hemos visto que la empatía, la flexibilidad del ego en el lenguaje y la permeabilidad, son factores indispensables y subyacen en la aptitud para el lenguaje y otras capacidades cognitivas.

Los resultados alcanzados en nuestro estudio tienen mucho en común con los aportados por el experimento, con TPR con niños, de Thiele y Scheibner-Herzig (1983). El grupo experimental tuvo más éxito en la comprensión auditiva al tiempo que mostró un efecto positivo con respecto a sus actitudes y ansiedad, resultados que concuerdan con los

nuestros, comparable esta última con el control segmentario. Y semejantes también, en conjunto con los resultados alcanzados en el inglés, eran iguales en ambos grupos.

Pero, en general, las investigaciones no exhiben un efecto muy preciso de la personalidad sobre el aprendizaje de la L2. Según Ellis (1990), la personalidad llega a ser un elemento principal, sobre todo en la adquisición de la competencia comunicativa (más que el rendimiento académico). Strong (1983), sugiere una distinción entre las investigaciones sobre "lenguaje natural y comunicativo", y "lenguaje de tarea lingüística". Se observa que los factores de personalidad están constantemente relacionados con el primero, pero sólo de modo irregular con el segundo.

Morris (en Seedfeldt, 1986), se refirió a que los movimientos gruesos hacen madurar de forma más rápida que los finos. Quizá tenga razón, porque se han visto ciertos efectos con el PIAM en nuestro estudio, en lo relacionado con el Control Segmentario antes de la aplicación de algunas otras sub-pruebas del examen psicomotor. Con más tiempo, es posible que se lleguen a ver algunas mejorías más en el grupo experimental con las demás pruebas del examen psicomotor.

Nuestros resultados con la *influencia de la familia* también han sido significativos.

Los rasgos que caracterizan a la familia del alumno son, en todo caso, un componente esencial de cualquier modelo de aprendizaje, por lo que deben ser un referente insoslayable tanto a la hora de estimar la productividad de la escuela como a la de proyectar no importa qué tipo de reforma dirigida a mejorar la eficacia de la enseñanza institucional, o la de promover, por vía educativa, niveles de equiparación social más satisfactorios. (Gonzalo Gómez Dacal, 1992, pp.42-43)

En el campo del aprendizaje de inglés y los relacionados, se ha visto poco control de las variables conectadas con la influencia de la familia hasta ahora.

El padre sabe inglés significativo en nuestro estudio en las figuras, tablas y en el análisis de Medidas Repetidas de las pruebas auditivas para todos los grupos y alumnos. El MANOVA simple también mostró efecto significativo en todas las pruebas auditivas a excepción de la primera prueba auditiva (E-C), y la segunda y cuarta (EP-CP).

En las pruebas escritas, las figuras, tablas y el Medidas Repetidas resultó significativo con todos los alumnos. El MANOVA simple fue significativo para todos los grupos, excepto en las primeras pruebas.

Podríamos comparar la influencia de esta variable con la que tiene el nivel académico del padre, en la investigación de Fotheringham y Creal (1980).

Los datos para la *ayuda del padre* que aparecen en las figuras y tablas, revelan tendencias en las pruebas escritas, además de las auditivas. No obstante, las estadísticas muestran más influencia en las pruebas auditivas (excepto en la primera) que en las escritas, y entre los no principiantes en las últimas pruebas.

Esta ayuda está conforme con Keith et al. (1993), que proponen que la participación de los padres en la vida académica de sus hijos tiene un resultado muy fuerte en el rendimiento académico.

El número de veces ayudado por el padre, pese a no mandar, con intención, trabajo en casa para permitir controlar esta

variable, el efecto parece ser significativo, pero negativo, en la mayoría de los casos en el E-C en las pruebas auditivas. Esta relación negativa es parecida a la que encontró Cano García (1995). Una vez más, entre los principiantes de nuestra investigación esta variable no fue significativa; sí lo fue en las pruebas escritas de E-C, pero en FP-CP solamente entre sujetos.

Los resultados demuestran que con estos alumnos la ayuda es más eficaz una vez que ya han adquirido una base. Puede ser necesario más tiempo para poder ver los efectos de la ayuda del padre entre los principiantes.

Si el padre sabía inglés resultó ser más significativo que la ayuda según las estadísticas, aunque también, tal y como reflejan las tablas y figuras, se ven que también tienen ventaja los alumnos ayudados. Eso puede deberse a que la mayoría de los alumnos de este estudio recibieron poca ayuda; si bien, bastantes de estos padres saben inglés e incluso éste repercute en los alumnos sin necesidad de ayudarles a todos directamente.

Las mayores incidencias de ayuda por parte del padre en el grupo experimental, pudieran haberse debido a la petición de los alumnos y una mayor motivación para aprender inglés, incluso fuera del aula.

Tal vez la gran influencia de si el padre sabe inglés en nuestra investigación se puede comparar con los estudios del nivel educativo en la L1, mencionados anteriormente en el análisis de la literatura; además, Skehan (1986), descubrió que la aptitud tiene sus raíces en las competencias del primer

idioma. Los de hogares con un nivel más alto de formación alcanzan mayores calificaciones en las pruebas de aptitud.

Puesto que si el padre sabe inglés, parece ser que entre estos alumnos, éste idioma extranjero podría nombrarse "Lengua Paterna". Es decir, que el efecto observado es impresión de que la influencia del padre, es mayor que la de la madre o la de los hermanos.

En conclusión, el tema de este apartado puede ser resultado del nivel de educación/formativo del padre o que el padre sepa inglés podría ser una fuente de motivación para los hijos. Esta última es parecido a lo que encontró Burstall (1975a).

Si la madre sabe inglés, los resultados de nuestra investigación evidencian impresión en las notas según las tablas y gráficos aunque no dio resultados estadísticamente significativos en las pruebas auditivas con un análisis de Medidas Repetidas, solamente significativo en la segunda prueba, con el MANOVA, y en E-C.

Sí lo fue en las cuatro pruebas escritas de los principiantes. Esta variable ha tenido más influencia en estas pruebas. El estudio de Fotheringham y Creal (1980), mostró una correlación múltiple alta para el nivel académico de la madre, variable comparable con la nuestra de si la madre sabe inglés.

La ayuda de la madre no aportó efecto significativo alguno. *El número de veces ayudado por la madre*, tuvo significación solamente entre los principiantes, en las pruebas escritas y entre sujetos. Da la impresión de que esta relación es negativa en la mayoría de casos de E-C (pero no EP-CP). Esto

se refleja en investigaciones precedentes (Cano García, 1995; Entwistle, 1988), con alumnos de 5° de EGB, donde la influencia de ésta en el rendimiento académico es pequeña y a veces negativa, posiblemente porque los padres ayudan a sus hijos que más problemas tienen. Aunque, en nuestra investigación, la ayuda de los padres en su totalidad no era tan pequeña, los resultados negativos con esta variable pueden significar, asimismo, que la madre ayuda más al niño que lo necesita.

Si los hermanos saben inglés, no mostró ningún efecto digno de mención. Sin embargo, en la tabla 19 y en la figura 15 (para E-C) se pueden contemplar notas más altas en las pruebas escritas con la *ayuda de los hermanos*. Según las estadísticas la ayuda de los hermanos no fue significativa en las pruebas auditivas, meramente en algunas de las pruebas escritas, en E-C, pero no entre los principiantes.

Número de veces ayudado por los hermanos, aquí sí se aprecian efectos destacables en las pruebas auditivas entre los principiantes, y en todos los alumnos E-C, EP-CP con el MANOVA simple. En la segunda prueba auditiva la relación fue negativa.

En el número de veces ayudado por los hermanos no tuvo reflejo en las pruebas escritas.

Parece ser que en aquellos casos que las madres de los alumnos de nuestra investigación sabían inglés la *repercusión significativa* se aprecia en las pruebas escritas más que en las auditivas, y más aún en los principiantes. Recordamos que con la influencia del padre ocurría al contrario. La influencia de los hermanos parece rellenar otros huecos: si sabían inglés no influyó, la ayuda sí lo hizo en algunas de las pruebas

escritas; el número de veces ayudado, en las pruebas auditivas, aunque negativamente en la segunda. Así que podemos afirmar lo que dice Gonzalo Gómez Dacal (1992):

Los factores sociales y familiares modelan la eficacia y la eficiencia discentes (*sic*) con una intensidad que es función de la calidad de la enseñanza que imparten los establecimientos docentes. (p.13.)

En cuanto a las *conclusiones generales*: hemos analizado con éxito los posibles efectos que con la intervención de las actividades motrices en un programa de inglés se pueden obtener. Se ha llevado a cabo un experimento de carácter empírico basado rigurosamente en la literatura especializada. Es pues, una de las pocas investigaciones empíricas existentes de los métodos didácticos en el campo del inglés como lengua extranjera. Sintetizando, cabe decir que los resultados obtenidos en una gran mayoría de las variables estudiadas han sido altamente significativos, lo cual nos permite reafirmar en la segunda hipótesis formulada al inicio de este trabajo de investigación. Consideramos que el PIAM merece mayor atención así como una adecuada investigación.

Merece utilizar el PIAM, con niños, como método para aprender inglés por las razones mencionadas, además, porque a los alumnos les gusta.

También es de destacar el descubrimiento de nuevas variables que, habiendo jugado un papel importante en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tal es el caso de la influencia de la familia, sobre todo la del padre, habían sido estudiadas escasamente con anterioridad en el campo del AILE (aprendizaje del inglés como lengua extranjera).

La actividad psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental, y como punto de partida de todo aprendizaje escolar.

Igual importancia reviste:

- Que el alumno disfrute con su aprendizaje.
- Que mejore el desarrollo psicomotor.
- Que se investiguen los antecedentes de los padres.

En este estudio se justificaba el uso del PIAM, aunque sólo hubiera sido por los factores de diversión y mejoría del desarrollo psicomotor. Hay que valorar la importancia de este método docente, teniendo en cuenta el disfrute de los niños, los cuales encuentran en él un mejor estímulo para aprender inglés siempre según su capacidad.

La eficiencia de la educación escolar no depende tanto de la <<calidad>> con la que los profesores y los centros transmiten conocimientos cuanto del grado en el que logran que los alumnos apuren realmente sus posibilidades potenciales de aprender. (Gonzalo Gómez Dacal, 1992, p.9)

Hace falta más investigación:

1. Con el PIAM y con grupos aleatorios para que se puedan generalizar los resultados a otras situaciones y para que las estadísticas se puedan aplicar realmente de manera justa.
2. Con plazos más largos de un curso con el PIAM, a la vez que medir la motivación que pueda ocasionar éste.
3. En las similitudes entre el control segmentario y la ansiedad y el papel de ambos en el aprendizaje de idiomas.
4. En todos los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera con más experimentos empíricos, además de la

comparación de varios métodos.

5. En el campo de la evaluación para crear herramientas fiables que utilizar en estos experimentos, sobre todo con niños, a la vez de posibilitar la disponibilidad y facilidad para conseguir las pruebas y tests internacionales, etc., que ya han sido experimentados.

6. En la influencia que la familia pueda tener en el inglés como lengua extranjera. Sería necesario, en futuros estudios, determinar de qué manera influyen los padres a sus hijos con el idioma extranjero. Lo que sí queda claro es que una vez descubierta, sería necesario investigar estas variables, sobre todo la de si el padre sabe inglés, más ampliamente en el futuro, en el campo del inglés como lengua extranjera.

El PIAM (Programa de Inglés con Actividad Motriz) ha logrado que el método resulte más lúdico y, con ello, sea mayor la motivación, todo lo cual ha conducido a un rendimiento académico del inglés semejante en los dos grupos de nuestra investigación o, ligeramente mejor en el grupo experimental inferido por los datos logrados, además de mejorar aspectos del desarrollo psicomotor. Pero, si hemos logrado que el niño aprenda de forma más amena, estamos en condiciones de afirmar que el PIAM es un método mejor que otros más usuales.

REFERENCIAS

REFERENCIAS.

- Abbs, B., & Worrall, A. (1984). *Jigsaw 1, Reader*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., & Worrall, A. (1984). *Jigsaw 1, Activity Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., & Worrall, A. (1984). *Jigsaw 1, Teacher's Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., & Freebairn, I. (1984). *Opening Strategies. Workbook*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., Worrall, A., & Ward, A. (1993). *Splash 1, Pupil's Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., Worrall, A., & Ward, A. (1993). *Splash 1, Activity Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., Worrall, A., & Ward, A. (1993). *Splash 1, Teacher's Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Abbs, B., Worrall, A., & Ward, A. (1993). *Splash 2, Activity Book*. Essex: Longman Group Ltd.
- Ajuriaguerra, J. (1984). *La Escritura del Niño* (Vol. 1). Barcelona: Laia.
- Alburquerque, R., González-Bueno, L., Lindström, K., Marín, J., Martín-Laborda, P., y Palencia, R. (1990). *En el Aula de Inglés*. Essex: Longman Group UK Ltd.
- Alcon, E.G. (1993). High cognitive questions in NNS group classroom discussion: Do they facilitate comprehension and production of the foreign language? *RELC Journal*, 24(1), 73-85.
- Alderson, J.C., Krahnke, K.J., & Stansfield, C.W. (1987). *Reviews of English Language Proficiency Tests*. Washington DC: TESOL.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, R.L. (1984). Why don't learners learn what teachers teach?: The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. G. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL.

- Amaya, R., & Corral, N. (1991). Parents and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 163-169.
- American Psychological Association. (1983). *Publication Manual of the American Psychological Association* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, S., Auquier, A., Hauck, W.W., Oakes, D., Vandaele, W., & Weisberg, H.I. (1980). *Statistical Methods for Comparative Studies*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Andrew, C.M., Lapkin, S., & Swain, M. (1980). *Report on the 1979 evaluation of the French immersion programme at Allenby and Glenview public schools in Toronto, grades 5, 6 and 7*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo).
- d'Anglejan, A. (1978). Language learning in and out of the classroom. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 218-237). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Arnau Gras, J., Blanco Villaseñor, A., y Losada López, J.L. (1991). Estimación de la precisión de un diseño multivariable de medidas repetidas. *Anales de Psicología*, 7(1), 85-104.
- Asher, J.J. (1965). The strategy of the Total Physical Response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, (IRAL), 3(4), 291-300.
- Asher, J.J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-34.
- Asher, J.J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J.J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos; C.A. Sky Oak Productions.
- Asher, J.J., Kusudo, J.A., & Torre, R. de la (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *Modern Language Journal*, 58(1-2), 24-32.
- Asher, J.J., & Price, B.S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child Development*, 38(4), 1219-1227.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1989). *Stepping Stones 1, Guía Didáctica/Teacher's Book*. London: William Collins Sons and Co Ltd.



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

- Amaya, R., & Corral, N. (1991). Parents and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 163-169.
- American Psychological Association. (1983). *Publication Manual of the American Psychological Association* (3rd ed.). Washington, DC: Author.
- Anderson, S., Auquier, A., Hauck, W.W., Oakes, D., Vandaele, W., & Weisberg, H.I. (1980). *Statistical Methods for Comparative Studies*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Andrew, C.M., Lapkin, S., & Swain, M. (1980). *Report on the 1979 evaluation of the French immersion programme at Allenby and Glenview public schools in Toronto, grades 5, 6 and 7*. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (mimeo).
- d'Anglejan, A. (1978). Language learning in and out of the classroom. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning* (pp. 218-237). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Arnau Gras, J., Blanco Villaseñor, A., y Losada López, J.L. (1991). Estimación de la precisión de un diseño multivariable de medidas repetidas. *Anales de Psicología*, 7(1), 85-104.
- Asher, J.J. (1965). The strategy of the Total Physical Response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics, (IRAL)*, 3(4), 291-300.
- Asher, J.J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *The Modern Language Journal*, 50(2), 79-84.
- Asher, J.J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J.J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos; C.A. Sky Oak Productions.
- Asher, J.J., Kusudo, J.A., & Torre, R. de la (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *Modern Language Journal*, 58(1-2), 24-32.
- Asher, J.J., & Price, B.S. (1967). The learning strategy of the total physical response: Some age differences. *Child Development*, 38(4), 1219-1227.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1989). *Stepping Stones 1, Guía Didáctica/Teacher's Book*. London: William Collins Sons and Co Ltd.

- Ashworth, J., & Clark, J. (1989). *Stepping Stones 1. Activity Book*. London: William Collins Sons and Co Ltd.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1989). *Stepping Stones 1. Course Book*. London: William Collins Sons and Co Ltd.
- Ashworth, J., & Clark, J. (1993). *Nelson Picture Dictionary*. Surrey: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Bachman, J.E., & Fuqua, R.W. (1983). Management of inappropriate behaviors of trainable mentally impaired students using antecedent exercise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(4), 477-484.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Bahrke, M.S., & Morgan, W.P. (1978). Anxiety reduction following exercise and meditation. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 323-333.
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. (1974). Is there a 'natural sequence' in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-244.
- Bailly, S. (1993). Les filles sont plus douées pour les langues-enquête autour d'une idée reçue. *Mélanges CRAPEL*, 21, 43-57.
- Bartolovic, B. (1993). Young children's cognitive abilities in learning foreign languages. In M. Vilke & V. Vrouhac (Eds.), *Children and Foreign Languages/Les enfants et les langues étrangères* (pp. 27-45). University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Beebe, L. (1977). The influence of the listener on code-switching. *Language Learning*, 27, 331-339.
- Beebe, L., & Zunengler, J. (1983). Accomodation Theory: An explanation for style shifting in second language dialects. In N. Wolfson & E. Judds (Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Benson, C.S. (1980). *Time and how it is spent*. Educational Finance and Organizational Research Perspectives for the Future. Washington, DC: National Institute of Education (DHEW), Program on Educational Policy and Organisation. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 188 318).
- Beretta, A. (1986). Program-fair language teaching evaluation. *TESOL Quarterly*, 20(3), 431-444.
- Bergès, J., y Lézine, I. (1975). *Test de Imitación de Gestos*. Barcelona: Toray-Masson.

- Bialystock, E., & Frölich, M. (1977). Aspects of second language learning in classroom settings. *Working Papers on Bilingualism*, 13, 1-26.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy for Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: McKay.
- Bloom, B.S. (1980). The new direction for educational research: Alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61, 382-385.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Developing Grammars*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Boniface, D.R. (1995). *Experiment Design and Statistical Methods for Behavioural and Social Research*. London: Chapman & Hall.
- Boutcher, S.H. (1993). Conceptualization and quantification of aerobic fitness and physical activity. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise Psychology: The influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 64-79). Wiley series on health psychology/behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Boyd, J.K., & Higgins Hensley, J. (1978). *The use of physical exercise in the modification of ward behavior in institutionalised hyperactive boys: A preliminary investigation*. (Research Report 143). Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 213 183).
- Braine, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-4.
- Breen, M.P. (1987). State of the Art Article: Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Learning*, 20(2), 81-92.
- Breen, M.P. (1987). State of the Art Article: Contemporary paradigms in syllabus design. Part 2. *Language Learning*, 20(3), 157-174.
- Breuning, S.E., Davis, V.J., & Hatton, J.C. (1989). *Strategic Time-Scheduling of Physical Exercise for the Retarded: An effective procedure for reducing inappropriate behaviors*. Unpublished Manuscript.
- Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In C.N. Cofer & B.S. Musgrave (Eds.), *Verbal Behaviour and Learning*. New York: McGraw-Hill.

- Bruck, M., Jakimick, H., & Tucker, G.R. (1976). Are French programs suitable for working class children? In W. Engel (Ed.), *Prospects in Child Language*. Amsterdam: Royal Vangorcum.
- Bruck, M., Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1976). Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade six. *International Journal of Psycholinguistics*, 6, 13-33.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1983). Play, thought and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Bruner, J. (1986). Play, thought and language. *Prospects Quarterly Review of Education*, 16(1), 77-83.
- Bruner, J., Cole, M., & Lloyd, B. (Eds.) (1979). *Early Language*. The Developing Child series. Great Britain: Fontana Press (Collins Publishing Group).
- Bruton, A. (1992). Reply to Jeremy Harmer on learner-centeredness. *English Language Teaching Journal*, 46(4), 388-389.
- Bruton, A. (1996). Autonomy: Responsibility &/or initiative? *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*. 4(1), 79-80.
- Bueno González, A. (1991, Junio). *Facing errors*. VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés, (pp. 15-33), GRETA, Granada.
- Burstall, C. (1975). French in the primary school: The British experiment. *Canadian Modern Language Review*, 31, 388-402.
- Burstall, C. (1975a). Factors affecting foreign language learning: A consideration of some recent research findings. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 8, 5-25.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor, Berks: NFER.
- Cadawalader-Sawyer, J. (1980). *Looking Forward to English 1*. Madrid: Alhambra.
- Cano García, F. (1995, August). *Parental involvement in child's study and home learning*. 6th European Conference for Research on Learning Instruction, Nijmegen, Holland.
- Carlson, D. (1984, April). *It's time to move: A case for movement education in the music class*. Presented at the 68th Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction

Service No. ED 243 776).

- Carpenter, K., Fujii, N., & Kataoka, H. (1995). An oral interview procedure for assessing second language abilities in children. *Language Testing Journal*, 12(2), 157-181.
- Cattell, R.B., y Cattell, A.K.S. (1973/1977). *Test de Factor "g", Escala 2, Forma A*. (Measuring Intelligence with the Culture Fair Test). Madrid: TEA.
- Cazden, C.B. (1968). Acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 3, 433-448.
- Cervone, B.T., & O'Leary, K. (1982). A conceptual framework for parent involvement. *Educational Leadership*, 40(2), 48-49.
- Chastain, K. (1969). The audio-lingual habit theory versus the cognitive code learning theory: Some theoretical considerations. *IRAL*, 7, 97-106.
- Chomsky, N. (1966). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Christenson, S.L. (1990). Differences in students' home environments: The need to work with families. *School Psychology Review*, 19(4), 505-517.
- Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Christison, M.A., & Bassano, S. (1987). *Purple Cows and Potato Chips. Multi-Sensory Language Acquisition Activities*. California: Alemany Press.
- Churchill, E.R., & Churchill, L.R. (1973). *Enriched Social Studies Teaching Through the Use of Games and Activities*. California: Fearon Publishers.
- Clair, R.P. (1991, April). *The effects of tactile stimulation and gross motor movement on cognitive learning: A test of Montessori's Muscular Movement Theory in the college classroom*. Presented at the Annual Meeting of the Eastern Communication Association: Pittsburgh, PA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334 611).
- Clayton, R.P. (1991). Stress reactivity: Hemodynamic adjustments in trained and untrained humans. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 23, 873-881.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.

- Clément, R., Major, L.J., Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1977). Attitudes and motivation in second language acquisition: An investigation of Ontario fracophones. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 1-20.
- Coakley, J.J. (1979, March). *Play, games and sport: Developmental implications for young people*. Presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 171 678).
- Cohen, D. (1990). *Essential Psychology*. London: Bloomsbury Publishing Limited.
- Coleman, J.S., Campbell, E., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Office of Education, US Department of Health, Education and Welfare.
- Comer, J.P. (1989). Child development and education. *Journal of Negro Education*, 58, 125-139.
- Confederación Española de Asociaciones de Padres y Alumnos, CEAPA. (1994). *El Rendimiento Escolar; los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: Autor y Editorial Popular, S.A.
- Conrad, K.J., & Eash, M.J. (1983). Measuring implementation and multiple outcomes in a childparent center compensatory education program. *American Educational Research Journal*, 20(2), 221-236.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corbin, C.B. (1987). Youth fitness, exercise and health: There is much to be done. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, 308-314.
- Coste, J.C. (1980). *Las 50 Palabras Claves de la Psicomotricidad*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Cotton, K., & Savard, W.G. (1982). *Parent involvement in instruction, K-12*. Research synthesis. Portland OR: Northwest Regional Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 235 937).
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1990). Motivation; reopening the research agenda. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8, 217-256.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1978). Educational implications of mother tongue

- maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Essex: Longman Group Ltd.
- Daley, D. (1988). Language development in physical education. *The British Journal of Physical Education*, 19(3), 132-133.
- Davis, J.D., & Bistodeau, L. (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think aloud protocols. *Modern Language Journal*, 77(4), 459-471.
- Dean Brown, J. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Defeu, B. (1986). Rythme et expression. *Francais-dans-le-Monde*, 205, 62-70.
- Digunovic, J.M. (1993). Investigation of attitudes and motivation in children in early foreign language learning. In M. Vilke & Y Vrouhac (Eds.), *Children and Foreign Languages/Les enfants et les langues étrangères* (pp. 45-72). University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Dishman, R.K. (1982). Compliance/adherence in health related exercise. *Health Psychology*, 1, 237-478.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana Paperbacks, Collins Publishing Group.
- Dresen, M.H., & Netelenbros, J.B. (1983). Effects of a physical training program on physical efficiency, work capacity and classroom attention of handicapped children. *International Journal of Rehabilitation Research*, 6(3), 289-299.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebbesen, B.J., Prkachin, K.M., & Mills, D.E. (1989). *Effects of acute exercise on cardiovascular reactivity*. Presented at the Tenth Annual Meeting of the Society of Behavioral Medicine, San Francisco.

- Ekstrand, L. (1977). Social and individual frame factors in L2 learning: Comparative aspects. In T. Skuttnab-Kangas (Ed.), *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism*. Helsingfors: Universitet.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43(4), 559-617.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition, Learning in the Classroom*. Oxford: Basil Blackwell.
- Entwistle, N.J. (1988). *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. Madrid: Santillana.
- Epstein, J.L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66(3), 6-9.
- Epstein, J.L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research: Literacy through family, community and school interaction*, 5, 261-276. Greenwich, CT: Jai Press.
- Epstein, J.L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Ervin-Tripp, S. (1970). Discourse agreement: How children answer questions. In J. Hayes (Ed.), *Cognition and the Development of Language*. New York: Wiley.
- Fauman, L.S. (1983). Dance for preschool children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54(6), 56-58.
- Fehrmann, P.G., Keith, T.Z., & Reimers, T.M. (1987). Home influences on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Fernández, F. (1978). *La Dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Fillmore, L.W. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C.J. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 203-208). New York: New York Academic Press.
- Fillmore, L.W. (1980). Cultural perspectives on second language learning. *TESL Reporter*, 14, 23-31.
- Fishman, J.A. (1976). *Bilingual Education: An international*

sociological perspective. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Fotheringham, J.O., & Creal, D. (1980). Family socioeconomic and educational-emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, 73, 311-317.
- Fotos, S. (1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14(4), 385-407.
- Fowler, W.S., & Coe, N. (1990). *Test and Practice Your English, Book 1*. Surrey: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Foyle, H.C., & Bailey, G.D. (1986, August). *Homework: The human relations bridge between school and home*. San Francisco, CA: Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268 106).
- Fries, C.C. (1947). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Gabbard, C., & Barton, J. (1979). Effects of physical activity on mathematical computation among young children. *Journal of Psychology*, 103, 287-288.
- Gardner, R.C. (1975). Motivational variables in second language learning. In G. Taggart, *Attitude and Aptitude in Second Language Learning* (pp. 45-73). Proceedings of the 5th Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics, Toronto, 1974.
- Gardner, R.C. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: Conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning*, 30, 255-270.
- Gardner, R.C. (1988). The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1992). State of the art article. A student's contribution to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching Journal*, 25(4), 211-220.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1993). State of the art article. A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching Journal*, 26(1), 1-11.

- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (in press). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*.
- Gardner, R.C., & Smythe, P.C. (1975). Second language acquisition: A social psychological approach. (Research Bulletin No. 332). University of Western Ontario, Department of Psychology. In R. Gardner (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., & Brunet, G.R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, 27, 243-261.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., Clément, R., & Glicksman, L. (1976). Second language acquisition: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Gass, S.M. (1993). Second language acquisition: Past, present and future. *Second Language Research*, 9(2), 99-117.
- Gasser, M. (1990). Connectionism and universals of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 179-199.
- Gazzano, E. (1982). *Educación Psicomotriz 1*. Madrid: Cincel.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning* 26, 267-280.
- Genesee, F. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction? *McGill Journal of Education*, 13, 145-154.
- Genesee, F. (1979). Scholastic effects of French immersion: An overview after ten years. *Interchange*, 9, 20-29.
- Gessell, A. (1981). *El Niño de 7 y 8 Años*. Barcelona: Paidós.
- Geus, E.C.J. de, Lorentz, J.P., van Doornen, L.J.P., Visser, D.C. de, & Orlebecke, J.F. (1990). Exercise and training induced differences in aerobic fitness: Their relationship to psychological response patterns during different types of stress. *Psychophysiology*, 27, 457-478.
- Gewerh, W., Catsimali, G., Faber, P., & Jiménez Raya, M. (in press). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*. London: Routledge.
- Gilroy, P.J. (1989). *Discovery in motion; movement exploration for problem solving and self concept*. Tucson, Arizona. Guide: Communication Skill Builders Association.
- Glicksman, L. (1976). *Second language acquisition: The effects*

of student attitudes on classroom behaviour. Unpublished Master's Thesis. University of Ontario, London, Canada.

- Glosenger, F.I., & Yawkey, T.D. (1980). *Play and good programmes for young children: A Piaget justification*. Opinion Paper, Pennsylvania. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 213 485).
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del Alumno, Eficiencia Docente y Éxito Escolar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A. (Colección Aula Abierta. Dirección: M^a Antonia Casanova).
- Goodson, F.L. (1973). *Factors related to success in reading by disadvantaged children*. Ph.D. Disertation. University of Arizona.
- Gottfried, A.W. (1984). *Home Environment and Early Cognitive Development: Longitudinal Research*. New York: Academic Press.
- Grainger, C., & Hicks, T. (1977). *Contact English 1, Students' Book*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Green, P.S. (Ed.) (1975). *The Language Laboratory in School: Performance and Prediction-An Account of the York Study*. Edinburgh and New York: Oliver and Boyd.
- Green, P.S., & Hecht, K. (1993). Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language. *System*, 21(2), 151-163.
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self esteem development in children: A meta-analysis. In G.A. Stull & H.M. Eckert (Eds.), *Effects of Physical Activity on Children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gugin, A.A. (1974). Physical culture, holidays and competitions. *Soviet Education*, 16(4), 82-90.
- Guilmain, E. y G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años. Escalas y pruebas psicomotrices*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Guiora, A.Z. (1972). Construct validity and transpositional research: Toward an empirical study of psychoanalytic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 13, 139-150.
- Guiora, A.Z., Beit-Hallahani, Brannon, R.C.L., Dull, C.Y., & 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, 421-428.

- Hamer, J.F., & Blanc, M.H.A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammond, R. (1988). Accuracy versus communicative competency: The acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, 71, 408-417.
- Hansen, J., & Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31, 349-367.
- Hartzell, H.E., & Compton, C. (1984). Learning disability: 10 year follow up. *Pediatrics*, 74, 1058.
- Hatch, E.M. (1974). Second language learning-universals? *Working Papers on Bilingualism*, 3, 1-18.
- Hatch, E.M. (Ed.) (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hatch, E.M. (1983). *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Hay, D.F. (1981). Responses of six-month olds to the distress of their peers. *Child Development*, 52(3), 1071-1075.
- Heilenmann, L.K., & MacDonald, J.L. (1993). Processing strategies in L2 learners of French: The role of transfer. *Language Learning*, 43(4), 507-557.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Herman, J.L., & Yeh, J.P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Reviews*, 15(1), 11-17.
- Holmes, D.S. (1993). Aerobic fitness and the response to psychological stress. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise Psychology: The influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 39-63). Wiley series on health psychology/behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E.K., & Young, D.J. (1991). *Language Anxiety*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Housen, A. (1990). Review of Bilinguality and Bilingualism de J.F. Hamer & M.H.A. Blanc (1989). Cambridge: Cambridge University Press. *Applied Linguistics Journal*, 11(4),

403-411.

- d'Huerle, A. (1979). Play and the development of the person. *Elementary School Journal*, 79(4), 224-234.
- Hughes, J.R. (1984). Psychological effects of habitual aerobic exercise: A critical review. *Preventative Medicine*, 13, 66-78.
- Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A comparison of twelve countries*. Wiley: New York.
- Hymes, D. (1971a). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1971b). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumpertz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Inbar, M., & Stoll, C.S. (1968). *Autotelic behavior in socialization*. (Report Number 29). Johns Hopkins University, Baltimore. Center for the Study of Social Organisation of Schools.
- Jasnoski, M.L., & Holmes, D.S. (1981). Influence of initial aerobic fitness, aerobic training and changes in aerobic fitness on personality functioning. *Journal of Psychosomatic Research*, 25, 553-556.
- Jiménez Raya, M. (1995). Implicaciones educativas de la investigación sobre estrategias de aprendizaje de segundas lenguas. *Guadalbullón*, 8, segunda época, Universidad de Jaén, 85-97.
- Johnstone, R. (1994). Research on Language Learning and Teaching: 1993. *Language Teaching Journal*, 27(3), 139-150.
- Kagan, J., Reznick, J.S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition in children. *Child Development*, 58, 1459-1473.
- Kantrowitz, B., & Wingert, P. (1989, April). How kids learn. *Newsweek*, pp. 20-26.
- Kästner, H. (1993). Zweisprachige Bildungsgänge an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Der Neueren Sprachen*, 92(1/2), 23-53.
- Kavale, K., & Mattson, D. (1983). One jumped off the balance

- beam: Meta-analysis of perceptual motor training. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 165-173.
- Keating, R.F. (1963). *A Study of the Effectiveness of Language Laboratories. (The Keating Report)* New York: Columbia University Teachers College, Institute of Administrative Research.
- Keith, T.Z. (1991). Parent involvement and achievement in high schools. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*, 15, 125-141. Greenwich, CT; JAI Press.
- Keith, T.Z., Keith, P.B., Troutman, G.C., Bickley, P.G., Trivette, P.S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.
- Keith, T.Z., Reimers, T.M., Fehrmann, P.G., Pottebaum, S.M., & Aubey, L.W. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Kelso, R.A., & Price, S. (1988). *Activities for babies and toddlers with Down Syndrome: A physiotherapy approach*. University of Queensland, Australia: Fred and Eleanor Schonell Educational Research Centre. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 345 460).
- Kleinmann, H.H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- Klesius, J. (1989). Vocabulary on the playground. *Reading Horizons*, 29(3), 197-204.
- Kovackevic, M. (1993). Foreign language acquisition with children: Some evidence from testing English with first graders. In M. Vilke & Y. Vrouhac (Eds.), *Children and Foreign Languages/Les enfants et les langues étrangères* (pp. 72-87). University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Kraemer, R. (1990). *Social psychological factors related to the study of Arabic among Israeli Jewish high school students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Tel-Aviv University.
- Krashen, S.D. (1981a). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1981b). Effective second language acquisition: Insights from research. In J.E. Alatis, H.B. Altman & P.M. Alatis (Eds.), *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's* (pp. 95-109). New York and Oxford: Oxford University Press.

- Krashen S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK Ltd).
- Krashen, S.D. (1993). *The Power of Reading: Insights from the research*. Englewood, Co.: Libraries Unlimited, Inc.
- Krashen, S.D., & Seliger, H. (1976). The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.
- Krashen, S.D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kunihira, S., & Asher, J.J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response: An application to learning Japanese. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 3, 277-289.
- Labarca, A., & Khanji, R. (1984). *Beginning French-interactants' communication strategies*. Research Reports 143. Delaware, U.S.A. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249 798).
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lafayette, R.C. (1991). Total Physical Response: Un apprentissage non conventionnel. *Francais-dans-le-Monde*, 239, 51-55.
- Laine, E. (1977). *Foreign Language Learning Motivation in Finland*. Turku: Turku University Press.
- Laosa, L.M. (1982). School occupation, culture and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 791-827.
- Lapierre, A. y Acouturier, B. (1977). *Los Contrastes y el Descubrimiento de las Nociones Fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lett, J., & O'Mara, F.E. (1990). Predictors of success in an intensive language learning context: Correlates of language learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center. In T.S. Parry & C.W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 222-260). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Lightbown, P. (1990). Process-product research on second language learning in classrooms. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Linares, P.L. (1993). *Educación Psicomotriz y Aprendizaje Escolar: Motricidad y Disgrafía*. Madrid: Ediciones Polibea.
- Lobstein, D.D., Mosbacher, B.J., & Ismail, A.H. (1983). Depression as a powerful discriminator between physically active and sedentary middle-aged men. *Journal of Psychosomatic Research*, 27, 69-76.
- Long, M.H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Long, M.H. (1990). Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285.
- Low, L., Duffield, J., Brown, S., & Johnstone, R. (1993). *Evaluating Foreign Languages in Primary Schools*. University of Stirling. Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and learning proficiency. *Language Learning*, 22, 261-273.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P.D., & Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Madrid, D., Robinson, B., Hidalgo, E., Gomis, A., Verdejo, M. J., & Ortega, J.L. (1993, January). Sources of motivation in the EFL classroom: The teacher. International Conference of Applied Linguistics. In Memoriam, Robert J. Di Pietro (pp. 492-500). University of Granada, Spain.
- Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford American English.
- Makino, T-Y. (1993). Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47(4), 337-341.
- Mandel Morrow, L. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76(4), 221-230.
- Mangubhai, F. (1991). The processing behaviours of adult second language learners and their relationship to second language proficiency. *Applied Linguistics Journal*, 12(3), 268-298.
- Mann, L. (1973). *A comparison of three methods of physical education programming for mentally disturbed children*.

- Final Report: Office of Education (Washington).
- Marjoribanks, K. (1979). Family environments. In H.J. Walberg (Ed.), *Educational Environments and Effects* (pp. 15-37). Berkeley, CA: McCutchan.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-351.
- Marjoribanks, K. (1984). Occupational status, family environment and adolescents' aspirations: The Laosa model. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 690-700.
- Martín Morillas, J.M. (1996). *2LA theories: Some neurolinguistic and psycholinguistic issues. Recent developments and the elusiveness of a big theory. I Jornadas de Estudios Ingleses* (pp. 83-109), Universidad de Jaén, España.
- Marturano, A. (1985). Reading instruction in the out-of-doors. *Journal of Outdoor Education*, 19, 12-16.
- Masson, S. (1985). *Las Relajaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Matronia, C.A. (1982). *Relationship of direct instructional practice to the development of motor skills*. Dissertation-Practicum Report. Nova University, Florida.
- McDonough, S.H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.
- McGimsey, J.F., & Favell, J.E. (1988). The effects of increased physical exercise on disruptive behavior in retarded persons. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(2), 167-179.
- McHugh, M. (1993). *Fanfare 1. Progress Book*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In B. Harley, J. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 158-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In F. Smith & G.A. Miller (Eds.), *The Genesis of Language* (pp. 15-84). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Mislevy, R.J. (1993). Foundations of a new test theory. In N. Frederikse, R.J. Mislevy & I. Bejar (Eds.), *Test Theory for a New Generation of Tests*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Montgomery, C., & Eisenstein, M. (1985). Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL.

TESOL Quarterly, 19, 317-333.

- Morgan, W.P. (Ed.) (1972). *Ergogenic Aids and Muscular Performance* (pp. 193-231). New York: Academic Press.
- Morgan, W.P. (1976). Psychological consequences of vigorous physical activity and sport. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301, 15-30.
- Morris, A.F. (1986). Disabling and handicapping conditions. In V. Seefeldt (Ed.), *Physical Activity and Well-being* (pp. 393-414). Virginia, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Mucchielli, R. y Bourcier, A. (1982). *La dislexia . Causas, diagnóstico y reeducación*. Madrid: Cincel.
- Murphy, J.K., Alpert, B.S., Willey, E.S., & Somes, G.W. (1988). Cardiovascular reactivity to psychological stress in healthy children. *Psychophysiology*, 25, 144-152.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto, Ontario: Research in Education Series No. 7, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakken, H., & den Ouden, W.J. (1985). Research on a psicomotor program for children with severe motor or multiple disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8(1), 47-60.
- Nation, R., & McLaughlin, B. (1986). Experts and novices: An information-processing approach to the "good language learner" problem. *Applied Psycholinguistics*, 7, 41-56.
- Neil, J. (1990). Elementary music: Con moto. *Music Educators Journal*, 76(5), 29-31.
- Nesse, R.M., Curtis, G.C., Thyer, B.A., McCann, D.S., Huber-Smith, M., & Knopf, R.F. (1985). Endocrine and cardiovascular responses during phobic anxiety. *Psychosomatic Medicine*, 47, 320-332.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-210.
- North, C.T., McCullagh, P., & Vu Tran, W. (1990). Effects of exercise on depression. *Exercise and Sport Science Reviews*, 19, 379-415.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *ELT Journal*, 41(2), 136-137.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-22.
- Oller, J. (1980). *Language Tests at School*. Harlow: Longman.
- Oller, J., & Perkins, K. (1978). Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28, 85-97.
- Olneck, M.R., & Bills, D.B. (1980). What makes summy rum? An empirical assessment of the Bowles-Gintis Correspondence Theory. *American Journal of Education*, 27-61.
- O'Neill, M. (1994, September). English: The best age to start?. *Speak Up*, 109, 28-31.
- Ortega, E., y Blázquez, D. (1982). *La Actividad Motriz en el Niño de 6 a 8 años*. Madrid: Cincel.
- Osterrieth, P.A. (1960). *Introducción a la Psicología Infantil*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993). Learning a language by satellite television: What influences student achievement? *System*, 21(1), 31-48.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- Pak, A.W.-P., Dion, K.L., & Dion, K.K. (1985). Correlates of self-confidence with English among Chinese students in Toronto. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 17, 369-378.
- Palim, J., & Power, P. (1990). *Jamboree Communication Activities for Children*. Surrey: Nelson.
- Palmer, A. (1979). Compartmentalized and integrated control: An assessment of some evidence for two kinds of competence and implications for the classroom. *Language Learning*, 29, 169-80.
- Parcel, G.S., Simons-Morton, B.G., O'Hara, N.M., Caranowski, T., Kolbe, L.J., & Bee, D.E. (1987). School promotion of healthful diet and exercise behavior: An integration of organisational change and social learning theory interventions. *Journal of School Health*, 57, 150-156.
- Parish, C. (1985, April). *In defense of innovative methods*. Revised version of a paper presented at the 19th Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 258 457).

- Paulston, C.B. (1975). Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. *Working Papers on Bilingualism* 6, 1-44.
- Penman, K. (1977). Using gross motor activity to improve language arts concepts by third grade students. *Research Quarterly*, 48(1), 134-137.
- Petruzzello, S.J., Landers, D.M., Hatfield, B.D., Kubitz, K. A., & Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety reducing effects of acute and chronic exercise: Outcomes and mechanisms. *Sports Medicine*, 11, 143-180.
- Pialoux, P. (1978). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Toray Masson.
- Pichon, E. (1947). *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Masson.
- Picq, L., y Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Placek, J., Silverman, S., Shute, S., Dodds, P., & Rife, F. (1982). Academic learning time (ALT-PE) in a traditional elementary physical education setting: A descriptive analysis. *Journal of Curriculum and Instruction*, 17, 41-47.
- Plante, T.G., & Karpowitz, D. (1987). The influence of aerobic exercise on physiological stress responsivity. *Psychophysiology*, 24, 670-677.
- Platón. (1988). *La República*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Platón. (1988). *Las Leyes*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Politzer, R. (1980). Requesting in elementary school classrooms. *TESOL Quarterly*, 19, 103-123.
- Politzer, R., Ramirez, A., & Lewis, S. (1981). Teaching standard English in the third grade: Classroom functions of language. *Language Learning*, 31, 171-193.
- Portellano, J.A. (1985). *La Disgrafía: Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- Porter, R.B., y Cattell, R.B. (1990). *C.P.Q.(A): Cuestionario de Personalidad para Niños* (adaptación española del "Children's Personality Questionnaire"). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Porter, S., & Omizo, M.M. (1984). The effects of group relaxation training/large muscle exercise and parental involvement on attention to task, impulsivity and locus of control among hyperactive boys. *Exceptional Child*,

31(1), 54-64.

- Ramos, F. (1979). *Introducción a la Práctica de la Educación Psicomotriz. Fundamentos teóricos y prácticos de la psicomotricidad*. Madrid: Pablo del Río.
- Rejeski, W.J., Gregg, E., Thompson, A., & Berry, M. (1991). The effects of varying doses of aerobic exercise on psychophysiological stress responses in highly trained cyclists. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 188-199.
- Rejeski, W.J., & Thompson, A. (1993). Historical and conceptual roots of exercise psychology. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise Psychology: The influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 39-63). Wiley series on health psychology/behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Retter, C., & Valls, N. (1984). *Bonanza, 77 English Language Games for Young Learners*. Essex: Longman Group Ltd.
- Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman Group Ltd.
- Richelle, M. (1971). *L'acquisition du langage*. Bruselas: Charles Dessart.
- Rio Heller, L., & Fantuzzo, J.W. (1993). Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference? *School Psychology Review*, 22(3), 517-534.
- Rivers, W.M. (1972). *Speaking in Many Tongues*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Rixon, S. (1992). State of the art article. English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching Journal*, 25(2), 73-93.
- Roberts, A. (1978). Extraversion and outdoor play in middle childhood. *Educational Research*, 21(1), 37-42.
- Roberts, J.R. (1993). Evaluating the impacts of teacher research. *System*, 21(1), 1-19.
- Rodger, D., Bull, P., & Fletcher, R. (1981). The construction and validation of a questionnaire for measuring attitudes towards learning foreign languages. *Educational Review*, 33, 223-230.
- Rogers, P.J. (1989). Teaching mathematics through play to primary school children. *Educational Studies*, 15(1), 37-71.

- Rosansky, E.J. (1975). The critical period for the acquisition of language: Some cognitive developmental considerations. *Working Papers on Bilingualism*, 6, 92-102.
- Rose, D., & Sullivan, O. (1993). *Introducing Data Analysis for Social Scientists*. Buckingham: Open University Press.
- Rosell, G. (1983). *Manual de Educación Psicomotriz*. Barcelona: Masson.
- Rosenbusch, M.H. (1985, March). *Teaching methodology: A child centered approach*. Presented at the International Conference on Second/Foreign Language Acquisition by Children. Oklahoma City.
- Roskies, E., Seraganian, P., Oseasohn, R., Hanley, J.A., Collu, R., Martin, N., & Smiliga, C. (1986). The Montreal Type A intervention project: Major findings. *Health Psychology*, 5, 45-69.
- Rossier, J. (1975). Extroversion-introversion as a significant variable in the learning of English as a second language. Unpublished Doctoral Thesis. University of Southern California. *Dissertation Abstracts International*, 36, 7308A-7309A.
- Salazar, W., Petruzzello, S.J., Landers, D.M., Etnier, J.L., & Kubitz, K.A. (1993). Meta-analytic techniques in exercise psychology. In P. Seraganian (Ed.), *Exercise Psychology: The influence of physical exercise on psychological processes* (pp. 39-63). Wiley series on health psychology/behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sano, M. (1986). How to incorporate Total Physical Response into the English programme. *ELT Journal*, 40(4), 270-277.
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schachter, J. (1993). Second language acquisition: Perceptions and possibilities. *Second Language Research*, 9(2), 173-187.
- Scherer, G.A.C., & Wertheimer, M. (1964). *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Schinca, M. (1980). *Psicomotricidad, Ritmo y Expresión Corporal*. Madrid: Escuela Española.
- Schmidt, R. (1988). *The role of consciousness in second language grammar*. Plenary Address at the 8th Second Language Research Forum, Manoa, Hawaii.

- Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gringas (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27-50). Arlington, V.A.: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1978b). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Schumann, J. (1978c). Social and psychological factors in second language acquisition. In J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Seefeldt, V. (1984). Physical fitness in preschool and elementary school-aged children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 10, 33-37, & 40.
- Seefeldt, V. (Ed.) (1986). *Physical Activity and Well-being*. Virginia, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.
- Seliger, H.W., & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Seraganian, P. (Ed.) (1993). *Exercise Psychology: The influence of physical exercise on psychological processes*. Wiley series on health psychology/behavioral medicine. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Shaughnessy, J.J., & Zechmeister, E.B. (1990). *Research Methods in Psychology*. London: McGraw-Hill International Editions.
- Shepard, R.J., Volle, M., Lavallée, H., LaBarre, R., Jéquier, J.C., & Rajic, M. (1982). Curricular time for physical education? A controlled experiment in French Canada asks how much curricular time should be spent on physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 53(9), 19-20, & 28.
- Sher, A. (1976). *The importance of play*. Guide/Opinion Paper. Vermont, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 248 964).
- Shriver, M.D., Kramer, J.J., & Garnett, M. (1993). Parent involvement in early childhood special education: Opportunities for school psychologists. *Psychology in the*

- Schools*, 30, 264-273.
- Skehan, P. (1986). Cluster analysis and the identification of learner types. In V. Cook (Ed.), *Experimental Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 81-94). Oxford: Pergamon.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive pre-requisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of Child Language Development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Smith, P.D. Jr. (1970). *A comparison of the Cognitive and Audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia, Penn.: Center for Curriculum Development.
- Snow, C.E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). Age differences in second language acquisition. In E.M. Hatch (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp. 333-344). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Snow, R.E. (1990). New approaches to cognitive and conative assessment in education. *International Journal of Educational Research*, 14, 455-473.
- Somerville, D.E., & Leach, D.J. (1988). Direct or indirect instruction? An evaluation of three types of intervention programme for assisting students with specific reading difficulties. *Journal of Educational Research*, 30(1), 46-53.
- Spolsky, B. (1988). Review of Rod Ellis' *Understanding Second Language Acquisition* and R.C. Gardner's *Social Psychology and Second Language Learning*. *Applied Linguistics Journal*, 9(1), 100-113.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Storch, I.S. (1987). *Meeting the Needs of Learning Disabled Preschoolers: Suggestions for classroom activities*. Guide. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 294 336).
- Strong, M. (1983). Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kinder-garteners. *TESOL Quarterly*, 17, 241-258.
- Swain, M. (1978). Home-school language switching. In J.C. Richards (Ed.), *Understanding Second Language Learning: Issues and approaches* (pp. 238-251). Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Swain, M., & Bruck, M. (Eds.) (1976). Immersion education for the majority child. *Canadian Modern Language Review*, 32, (all of vol 5).
- Swain, M., & Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children: A pilot study. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 115-128.
- Templeton, J., & Jones, R. (1988). A study of the relationship between physical skills and achievement in listening comprehension, mathematics and reading. Research Report: Mississippi. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 301 849).
- Thakerar, J., Giles, H., & Cheshire, J. (1982). Psychological and linguistic parameters of speech accomodation theory. In C. Fraser & K. Scherer (Eds.), *Social Psychological Dimensions of Language Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thiele, A., & Scheibner-Herzig, G. (1983). Listening comprehension training in teaching English to beginners. *System*, 11(3), 277-286.
- Thomas, J.R., & Thomas, K.T. (1986). The relation of movement and cognitive function. In V. Seefeldt (Ed.), *Physical Activity and Well-being* (pp. 443-453). Virginia, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Tomscha, T. (1986, April). *Using TPR communicatively*. Presented at the 20th TESOL Conference, Brighton, England. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 273 133).
- Toukoma, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*. The Finnish National Commission for UNESCO, Helsinki.
- Trim, J.L.M. (1992). Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty first century. *AILA Review*, 7-20.
- Trylong, V.L. (1987). *Aptitude, attitudes and anxiety: A study of their relationships to achievemnet in the foreign language classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University.
- Tucker, G.R. (1977). The linguistic perspective. In *Bilingual Education: Current perspective: Linguistics*, Vol. 2 (pp. 1-40). Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics.
- Tuson, K.M., Sinyor, D., & Pelletier, L.G. (in press). Acute exercise and affect: An investigation of psychological

- processes leading to changes in affect. *International Journal of Sport Psychology*.
- Valett, R.E. (1980). *Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Van Patten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *SSLA*, 12(3), 287-303.
- Van Patten, B., & Cadierno, T. (1993). Input processing and second-language acquisition: A role for instruction. *Modern Language Journal*, 77(1), 45-57.
- Vayer, P. (1977). *El Niño Frente al Mundo*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vilke, M., & Vrouhac, Y. (Eds.). (1993). *Children and Foreign Languages/Les enfants et les langues étrangères*. Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Villiers, P.A. de, & Villiers J.G. de. (1979). *Early Language*. The Developing Child series. Great Britain: Fontana Press (Collins Publishing Group).
- Vogel, P. (1986). Effects of physical education programs on children. In V. Seefeldt (Ed.), *Physical Activity and Well-being* (pp. 455-501). Virginia, USA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Vries, H.A. de. (1976). Immediate and long-term effects of exercise upon resting muscle action potential. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 8, 1-11.
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-30.
- Walberg, H.J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.) (pp. 214-229). New York: MacMillan.
- Walker, B. (1980). The relative effects of painting and gross motor activities on the intrinsic locus-of-control of hyperactivity in learning disabled elementary school pupils. *Studies in Art Education*, 21(2), 13-21.
- Wankel, L.M., & Berger, B.G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 167-182.
- Wardle, F. (1978). *PACER Model: Skills and personal characteristics of alternative elementary free school and open school teachers*. Missouri: Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 182 016).
- Weatherford, H.J. (1990, February). *Techniques for learning*

- vocabulary. Presented at the Annual Meeting of the Georgia Foreign Language Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 499).
- Wells, C.G. (1981). *Learning Through Interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1981). Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K. Diller (Ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (pp. 119-154). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- White, A.W., & Torrance, E.P. (1978). The effects of psychomotor warm-up upon creative thinking in second grade. *Creative Child and Adult Quarterly*, 3(4), Winter, 212-214.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilfley, D., & Kunce, J.T. (1986). Differential physical and psychological effects of exercise. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 337-342.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Wilkinson, L. (1990). *SYSTAT: The System for Statistics*. Evanston, IL: SYSTAT, Inc.
- Wine, J.D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolf, R. (1964). *The identification and measurement of environmental process variables related to intelligence*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Chicago.
- Wolfe, D.E., & Jones, G. (1982). Integrating Dotal Physical Response strategy in a level I Spanish class. *Foreign Language Annals*, 15(4), 273-280.
- Woodruff, M.S. (1978). *The role of listening and speaking in a reading program*. Descriptive Report. University of Texas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268 810).
- Woods, A., Fletcher, P., & Hughes, A. (1986). *Statistics in Language Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1989). *Collins Picture Dictionary Activity Book*. London: Collins.
- Yourg, R., & Perkins, K. (1995). Cognition and conation in

second language acquisition theory. *IRAL*, 33(2), 142-164.

Zazzo, R. (1984). *Manual para el Examen Psicológico del Niño. (I y II)*. Madrid: Fundamentos.

APÉNDICE A

Glosario correspondiente a la Parte III

Glosario correspondiente a la Parte III.

Chi-square: Es un método estadístico utilizado para comparar las frecuencias de dos o más muestras.

Correlation: Se trata de un conjunto de procedimientos estadísticos mediante los cuales se comprueba la intensidad de la asociación entre dos grupos de puntuaciones.

F Univariada: Es la cifra del resultado de un análisis del experimento en su conjunto cuando la hipótesis nula sea la igualdad de las medias de ambos grupos.

F Multivariada: Parecida a la anterior y se lleva a cabo con múltiples variables dependientes.

Gráficos Histograma: Se trata de un tipo de figura que se utilizan para reflejar datos de tipo continuo (en nuestro caso intervalo) en función de otros denominados categoría (nominal).

Gráficos Scatter: Los "gráficos scatter, de dos dimensiones, muestran una o más variables en el eje vertical (Y) trazadas en función de otras en el eje horizontal (X)." Wilkinson (1990).

El Manova (Múltiple Análisis de Varianza): Es un análisis estadístico múltiple dirigido a comprobar la diferencia entre dos o más medias. Se emplea para estimar la probabilidad de que las medias hayan sido tomadas de la misma población.

Test U de Mann-Whitney: Este análisis es semejante al test t, como aquél, se emplea para comprobar la hipótesis nula cuando las dos muestras tienen la misma media. Éste presenta la ventaja de no necesitar la suposición de una distribución normal, como tampoco varianzas iguales en ambas muestras, puede

además emplearse con variables ordinales." Dean-Brown (1988, p. 175.).

t-test: Procedimiento que permite comprobar la diferencia entre dos medias; es utilizado para estimar la probabilidad de que aquéllas hayan sido tomadas de la misma o diferentes poblaciones.

APÉNDICE B

Las Pruebas de Inglés

El Examen Psicomotor

Tu nombre y apellidos _____

Grupo _____

Fecha de hoy _____

(SPLASH 1)
LISTENING

A ¿Cuántos años tienen? Escuchar y escribir las edades en inglés.
How old are they? Listen and write the ages.

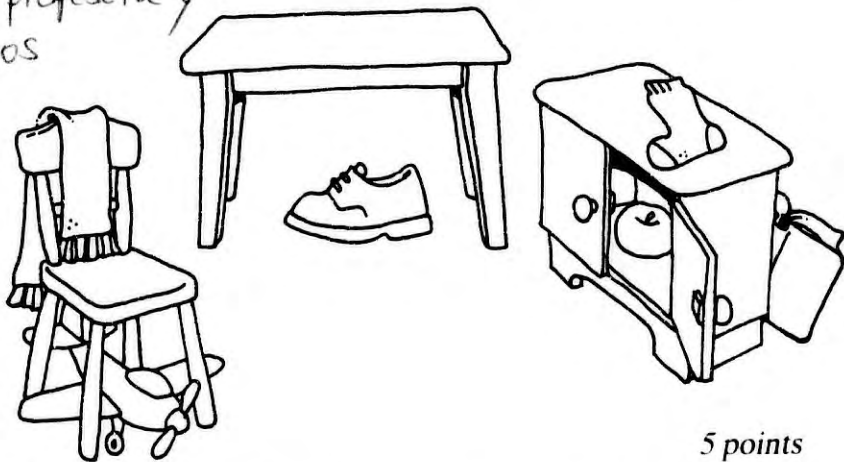
- | | | | | | |
|----------|-----------------------------------|----------|----------------------|----------|----------------------|
| 1 Lucy | <input type="text" value="nine"/> | 2 Martin | <input type="text"/> | 3 Claire | <input type="text"/> |
| 4 Robert | <input type="text"/> | 5 Piara | <input type="text"/> | 6 Steven | <input type="text"/> |

5 points

Escucha a tu profesora y
colorea los dibujos

Listen to your
teacher and colour
the pictures.

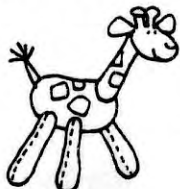
(B)



5 points

(C)

¿Cuántos juguetes tiene Martin? Escuchar y escribir los
How many has Martin got? Listen and write the numbers. (C)



5 points

Tu nombre y apellidos _____

Curso _____

Fecha de hoy _____

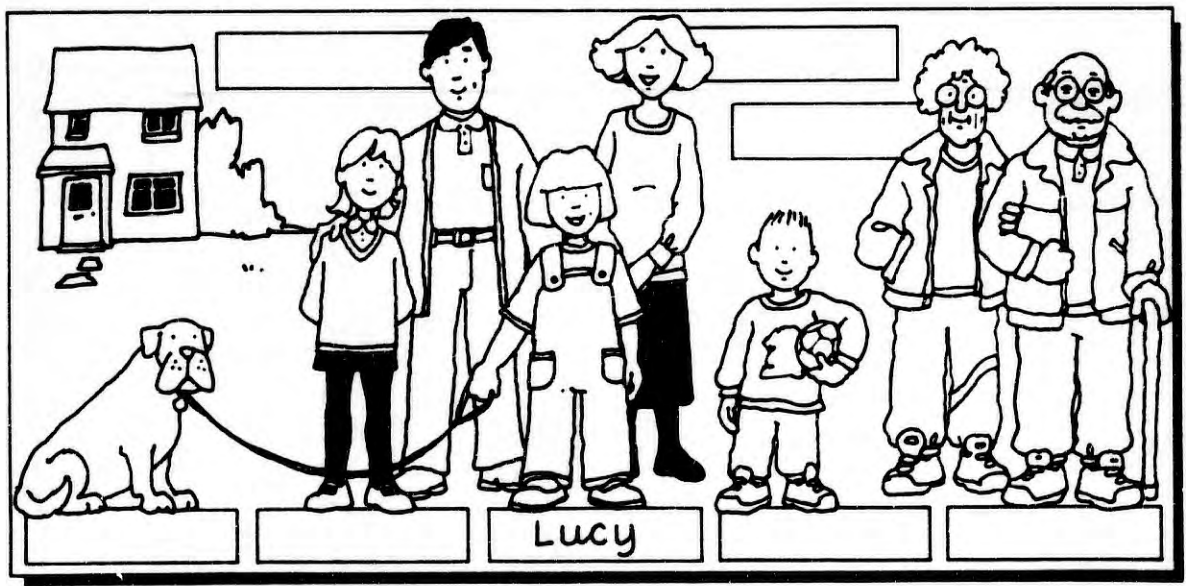
(SPLASH 1)

B Responde en inglés a estas preguntas sobre ti mismo
Answer some questions about yourself.

- 1 What's your name? _____
- 2 How old are you? _____
- 3 How are you today? _____

3 points

C Leer y escribir en inglés los nombres de la familia de Lucy
Read and write the names of Lucy's family.



Hello. My name's Lucy. This is my family.
 This is my mother. Her name's Susan.
 This is my father. His name's Peter.
 This is my sister. Her name's Sarah.
 And this is my brother. His name's Robert.
 My grandmother's name is Ethel and my grandfather's name is Francis.
 And this is Dylan. He's my dog.

7 points

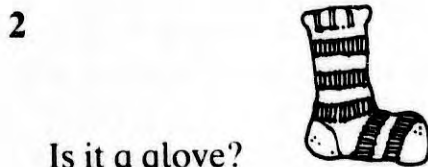


Responder en inglés a estas preguntas

D Answer the questions.



Is it a plane?
No, it's a bird.



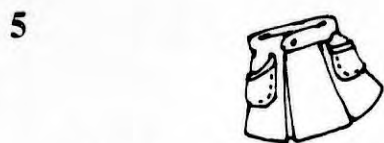
Is it a glove?



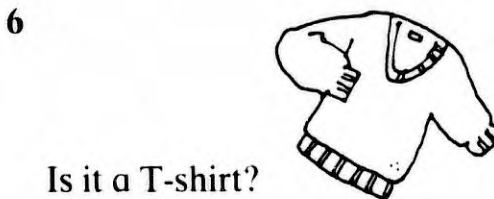
Is it a house?



Is it a bus?



Is it a dress?



Is it a T-shirt?

E Terminar las preguntas. Seguir las líneas y escribir las respuestas en inglés. 10 points
Finish the questions. Follow the lines. Write the answers.

1 Whose hat is this?
It's Martin's hat.

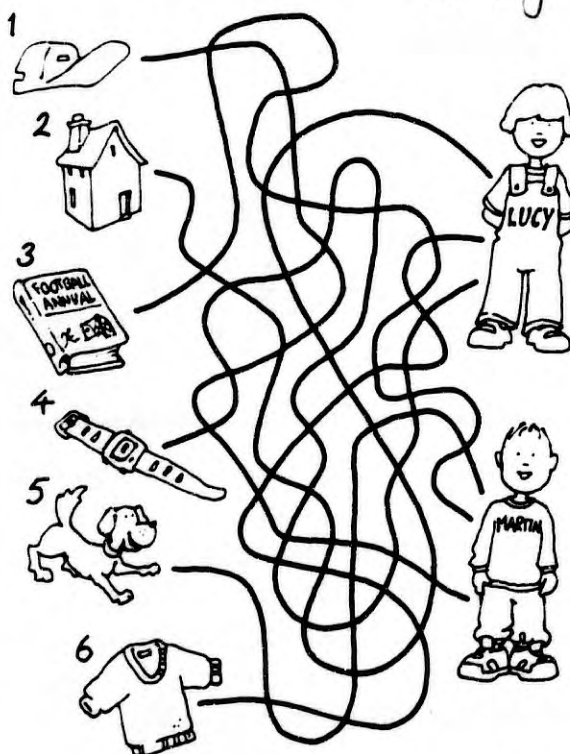
2 Whose _____ is this?

3 Whose _____ is this?

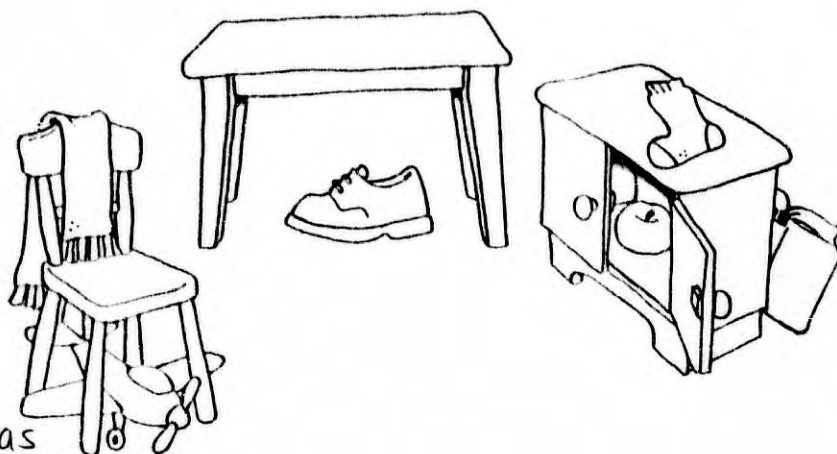
4 Whose _____ is this?

5 Whose _____ is this?

6 Whose _____ is this?



10 points



Responder en inglés a las preguntas,
 Answer the questions.

- 1 Where's the apple? It's in the cupboard.
- 2 Where's the shoe? _____
- 3 Where's the book? _____
- 4 Where's the scarf? _____
- 5 Where's the sock? _____
- 6 Where's the plane? _____

10 points

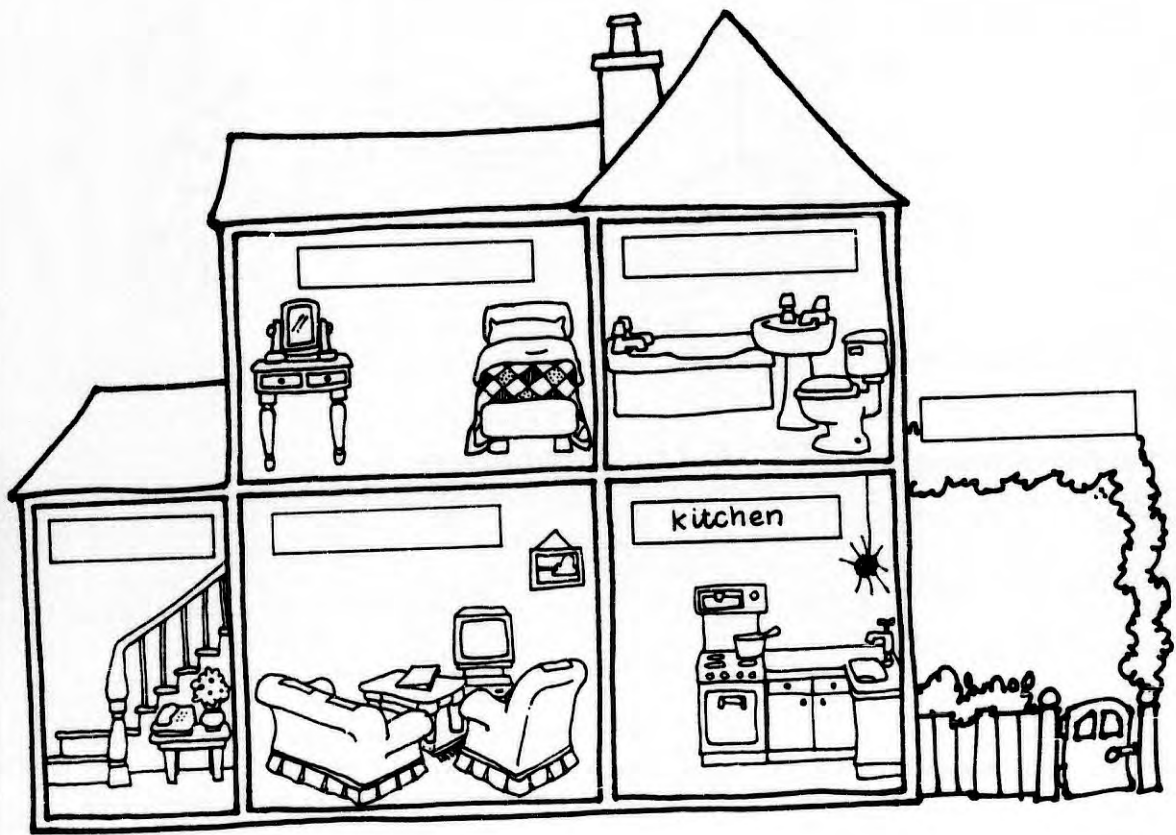
B Mira la tabla. Escribir frases en inglés
 Look at the chart. Write sentences.

name	✓	X	name	✓	X
Maria			Sophie		
George			Claire		
John			Martin		

- 1 Maria likes pizza but she doesn't like milk.
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

10 points

C Escribir en inglés los nombres de las habitaciones.
Write the names of the rooms.



Leer y según el texto dibujar los animales en la casa. 5 points
Read and draw the animals in the house.

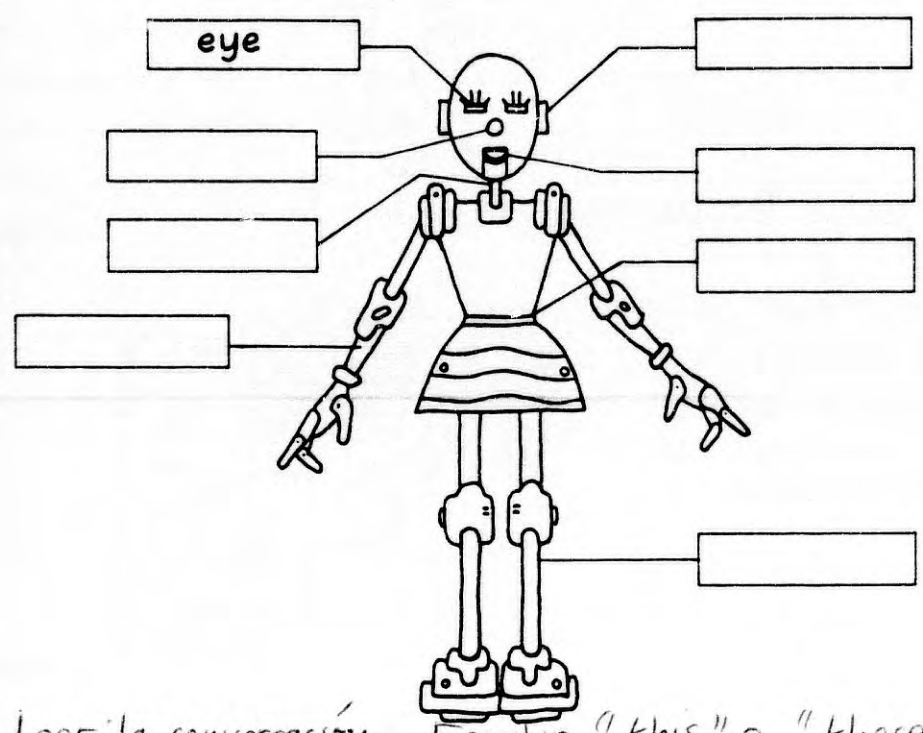
This is my house. There's a big spider in the kitchen.
There's a bird in the living room. There's a dog in the bedroom.
It's a small dog. There's a cat in the hall.
There's a horse in the garden.

D Juntar con una línea la pregunta con la respuesta que le corresponde.
Match the questions and answers.

- What colour is the sky?
 - What's your favourite colour?
 - Are there any horses?
 - Who lives here?
 - What kind of food do you like?
 - How many tigers are there?
- Yes, there are five.
 - Jenny.
 - I like pizza.
 - Pink.
 - There are three.
 - It's blue.

5 points

B Mira el robot. Escribir en inglés las partes del cuerpo.
Look at the robot. Write the parts of the body.



7 points


C Leer la conversación. Escribir "this" o "these"
Read the conversation. Write *this* or *these*.


- A:** Look! Do you like my robot? Her name's Automata.
- B:** Yes. She's very good. What's this ?
- A:** It's her head. Look, _____ are her eyes, _____ is her mouth and _____ is her nose.
- B:** What are _____?
- A:** They're her arms. And _____ are her legs.
- B:** Oh, yes!

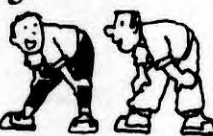
5 points





D ¿Qué están haciendo? Escribir las preguntas y respuestas en inglés
What are they doing? Write questions and answers.

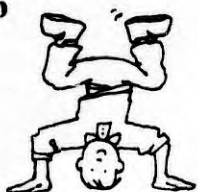
1  What's he doing?
He's making a
pizza.

2  _____

3  _____

4  _____

5  _____

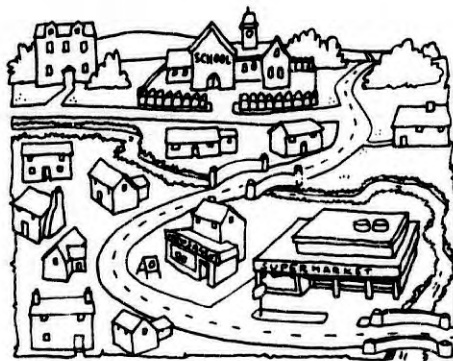
6  _____

Mira al pueblo. Pon un círculo al rededor de las respuestas correctas.

10 points

E Look at the village.
Circle the right answers.

This is my village. It's big/small.
There are ten/twelve houses and
four/two shops. There is/isn't a
station. There is/isn't a river.
There is/are two bridges over the
river. There is/are a school.



6 points

F Rellenar el impreso en inglés con frases (no palabras sueltas)
Fill in the questionnaire. Write sentences.

CONFIDENTIAL FILE **TOP SECRET**

name: _____

age: _____

address: _____

favourite colour: _____

favourite food: _____

favourite animal: _____

7 points

(SPLASH 1)

Notes on tests and key

Materials needed for tests

Pupils will need a pen, pencil and a rubber. For test 2, exercise A they also need red, brown, yellow, green, blue and black coloured pencils.

Teacher's scripts

Exercise A in each test is a listening exercise. Read the script twice: the first time pausing between each sentence and the second time straight through for pupils to check their answers.

Test 1 exercise A

- 1 Lucy is nine years old.
- 2 Martin is ten years old.
- 3 His sister's name is Claire. She's six years old.
- 4 Robert is eight years old.
- 5 His sister's name is Piara. She's five years old.
- 6 His dog's name is Steven. He's three years old.

Test 2 exercise A

The apple is red.
The shoe is brown.
The scarf is yellow.
The sock is green.
The book is blue.
The plane is black.

Test 3 exercise A

These are Martin's toys. He's got lots of toys. Look! He's got two spaceships (*pause*) and four toy astronauts (*pause*). He's got one toy giraffe (*pause*). He's got nine cars (*pause*). He's got five footballs (*pause*). He's got one camera (*pause*). The camera is his favourite toy.

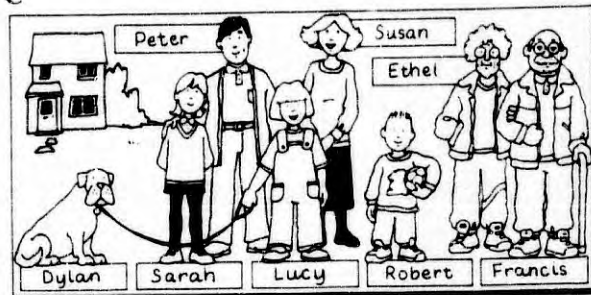
Key

Test 1

A

- | | | |
|---------|--------|---------|
| 1 nine | 2 ten | 3 six |
| 4 eight | 5 five | 6 three |

C



D

- 1 No, it's a bird.
- 2 No, it's a sock.
- 3 No, it's a school.
- 4 No, it's a car.
- 5 No, it's a skirt.
- 6 No, it's a jumper.

E

- 1 Whose *hat* is this?
It's Martin's hat.
- 2 Whose *house* is this?
It's Lucy's house.
- 3 Whose *book* is this?
It's Martin's book.
- 4 Whose *watch* is this?
It's Lucy's watch.
- 5 Whose *dog* is this?
It's Martin's dog.
- 6 Whose *jumper* is this?
It's Lucy's jumper.

Test 2

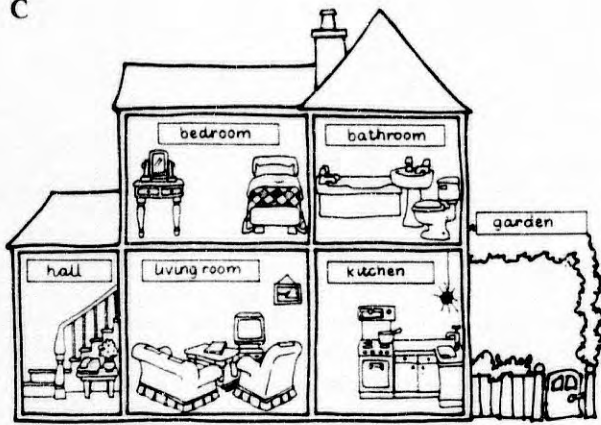
A

- 1 It's in the cupboard.
- 2 It's under the table.
- 3 It's behind the cupboard.
- 4 It's on the chair.
- 5 It's on the cupboard.
- 6 It's under the chair.

B

- 1 Maria likes pizza but she doesn't like milk.
- 2 George likes apples but he doesn't like fish.
- 3 John likes sandwiches but he doesn't like bananas.
- 4 Sophie likes ice cream but she doesn't like eggs.
- 5 Claire likes yoghurt but she doesn't like burgers.
- 6 Martin likes sausages but he doesn't like salad.

C



D

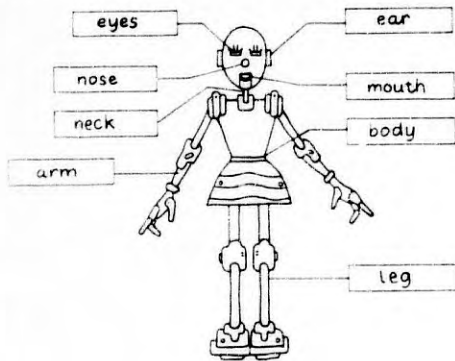
What colour is the sky? It's blue.
 What's your favourite colour? Pink.
 Are there any horses? Yes, there are five.
 Who lives here? Jenny.
 What kind of food do you like? I like pizza.
 How many tigers are there? There are three.

Test 3

A

spaceship 2, astronaut 4, giraffe 1, car 9, camera 1, football 5

B



C

A: Look! Do you like my robot? Her name's Automata.
B: Yes. She's very good. What's *this*?
A: It's her head. Look, *these* are her eyes, *this* is her mouth and *this* is her nose.
B: What are *these*?
A: They're her arms. And *these* are her legs.
B: Oh, yes!

D

1 What's he doing?
 He's making a pizza.

2 What's she doing?
 She's taking a photo.
 3 What are they doing?
 They're touching their knees.
 4 What are they doing?
 They're jumping.
 5 What's she doing?
 She's lifting her arms.
 6 What's he doing?
 He's standing on his head.

E

This is my village. It's *small*. There are *ten* houses and *two* shops. There *isn't* a station. There *is* a river. There *are* two bridges over the river. There *is* a school.

- EXAMEN PSICOMOTOR -

LATERALIDAD (L): Esta es una prueba adaptada por Vayer (1977), de los subtest II, VIII y XI del "Harris Test of Lateral Dominance"; y, nos determina mediante una fórmula la dominancia lateral (mano-ojo-pie).

Consta de 3 subpruebas:

1) *Dominancia manual:* El niño debe mimar 10 acciones (lanzar una pelota, dar cuerda al despertador, martillear un clavo, cepillarse los dientes, peinarse, girar el pomo de una puerta, sonarse, cortar con tijeras, cortar con un cuchillo, escribir).

Consigna: El niño se encuentra de pie, sin ningún objeto cerca de su mano. Le decimos: "ahora vamos a jugar a algo muy interesante, me vas a demostrar cómo haces para...".

Notación:

D, si realiza las 10 acciones con la derecha.
d, si hace 7, 8 ó 9 acciones con la derecha.
I, si ejecuta las 10 acciones con la izquierda.
i, si efectúa 7, 8 ó 9 acciones con la izquierda.

2) *Dominancia ocular:* A. *Sighting* (cartón de 15 x 25 cm con un agujero en el centro de 0,5 cm).

Consigna: "Fíjate en este cartón, tiene un agujero y yo miro por él".

Demostración: El cartón, cogido por ambas manos y con los

brazos extendidos, se va acercando lentamente a la cara. "Haz tú lo mismo".

B. Telescopio (tubo largo).

Consigna: "¿tú sabes para qué sirve un catalejo?, pues para mirar a lo lejos (demostración). Toma, mira aquello".

C. Caleidoscopio: Se le dice "si miras por aquí y giras, podrás ver cosas bonitas".

Notación: D, si usa el ojo derecho en las 3 acciones.
 d, si usa el derecho en 2 de las 3.
 l, si usa el izquierdo en las 3 acciones.
 i, si usa el izquierdo en 2 de las 3.

3) *Dominancia pédica:* a) Sacar una pelota, b) conducirla y c) chutar.

Consigna: Tras colocar la pelota en un rincón, sujeta por un objeto que la impida rodar, decirle al niño "ves donde está la pelota, sácala con un pie, me la trases rodando también con un solo pie; y, luego chutas".

Notación: D, si usa el pie derecho en las 3 acciones.
 d, si usa el derecho en 2 de las 3.
 l, si usa el izquierdo en las 3.
 i, si usa el izquierdo en 2 de las 3.

FORMULA DE LATERALIDAD (manual-ocular-pédica)

FORMULA	LATERALIDAD
D.D.D.	Diestro completo
D.l.D.	Lateralidad cruzada
d.d.D.	Diestro mal afirmado
l.l.l.	Zurda completo
l.l.l.	Zurdo mal afirmado

CONDUCTA RESPIRATORIA (C.R.): O control de la espiración. *Source = Vayer* *loc.*

Material: "Respirator de Plent" (frasco de cristal que contiene agua coloreada y un tubo sumergido en ella; el cual, en su extremo opuesto, finaliza en una boquilla de goma apta para soplar).

Realización: Se sienta al niño junto a una mesa donde se ha colocado previamente el "Respirator". Le hacemos una demostración y permitimos que ensaye una vez para familiarizarse con este instrumento.

Consigna: "Vas a hacer burbujas soplando por la boca, pero no deben de pasar de esta raya -división 10- (se le indica) y durante tanto tiempo como puedas, sin parar".

Intentos: 2 (descansando un tiempo breve entre uno y otro intento).

Puntuación: Se anotan los segundos que ha durado cada espiración, hallándose la media de los dos intentos; y viendo, a continuación, la edad que le correspondería en la tabla siguiente:

RESPIRATORIO
TABLA DE CORRESPONDENCIA DE EDAD

EDAD (años)	DURACION MEDIA (segundos)
5	< 5
6	5
7	7
8	8
9	10
10	12
11	14

✓ Vayer

CONTROL SEGMENTARIO (C.S.): Esta prueba la hemos adoptado de Vayer (1977: 215-218), salvo para los 5 años que se ha recogido de Bergés y Lézine (1975: 11-31).

5 años:

Material: Cuadros (A y B) con items y símbolos.

Realización: Hay dos partes:

A. Imitación de gestos simples: movimientos de las manos (10 items): El niño, de pie ante el examinador, imitará los movimientos de manos que realiza éste; el cual está sentado y cercano al niño, para poder ponerle sus manos en posición neutra entre cada uno de los gestos representados en la Figura 3.5.

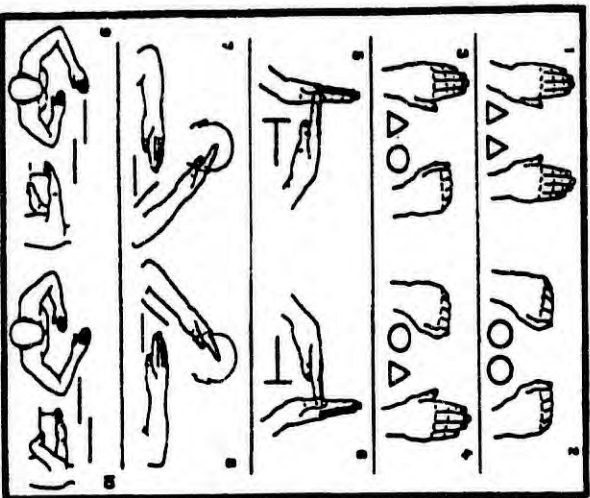


Figura 3.5: Imitación de gestos simples: movimientos de las manos (10 items) Bergés y Lézine (1975: 16-17).

Consigna: "Vas a hacer como yo, con las manos; fíjate bien y haz igual que yo". Si titubea, se puede insistir: "Vamos, haz como yo; fíjate bien". A los 10 segundos, se le dice: "Está bien, ahora baja las manos".

B. Imitación de gestos simples: movimientos de los brazos (10 items): El examinador se sitúa, de pie, a tres pasos de distancia del niño, para realizar los movimientos con los brazos tal y como aparece en la Figura 3.6.

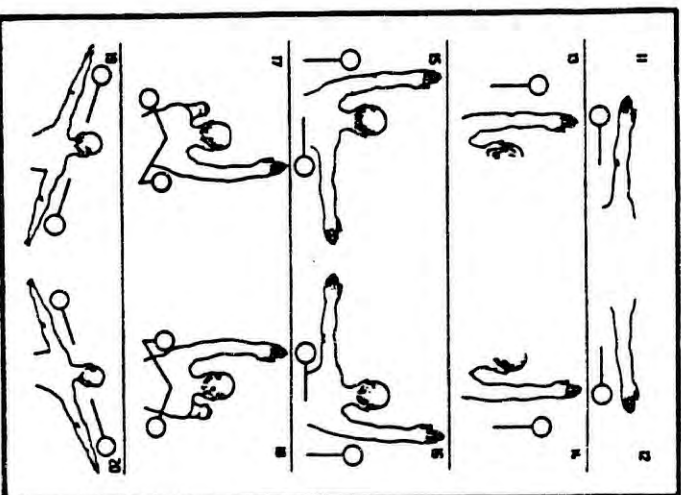


Figura 3.6: Imitación de gestos simples: movimientos de los brazos (10 items) Bergés y Lézine (1975: 18-19).

Consigna: "Fíjate bien, harás como yo". Una vez ejecutado

el movimiento por el niño, se le dice: "Está bien, baja el o los brazos". Pasando al siguiente ítem.

Puntuación: Se le da un punto por cada acierto (pudiendo alcanzar un total de 20). Acierta, cuando da las siguientes respuestas:

- Si respeta la forma y dirección del modelo (tanto si se da en espejo como si no).

- Aún existiendo vacilación, responde ayudándose de la otra mano para su realización, y después mantiene la postura sin más ayuda.

- Cuando orienta las palmas hacia el examinador o hacia sí mismo pero respetando la forma.

- Cuando realiza el gesto después de varios intentos y poco a poco se aproxima al modelo.

Falla, si existe:

- Alteración de la forma del modelo.

- Error de orientación en el sentido de la horizontal o vertical que conlleve una deformación del modelo.

TABLA DE CORRESPONDENCIA DE EDAD

EDAD (años)	MEDIA (puntos)
3	9
4	15
5	18
6	20

6 años:

Realización: El niño, situado enfrente del examinador y de pie, tendrá que efectuar unas oscilaciones con los brazos relajados.

Consigna: "Manteniendo la espalda recta, sin moverla para nada, vas a balancear los brazos de delante a atrás sin tratar de retenerlos" (demostración del examinador). "Ahora hazlo tú, mantienes bien recta la espalda y balanceas los brazos".

Intentos: 2, sin demostración para el 2º intento.

Puntuación: Acierta, cuando flexiona los brazos por el codo. Y, falla, si los brazos son conducidos o lanzados, o si permanecen extendidos.

7 años:

Realización: El niño, en idéntica posición a la subprueba anterior, e igual a las que deberá mantener en las sucesivas edades, tendrá aquí que llevar a cabo un relajamiento lateral de los brazos.

Consigna: "Fíjate bien y escucha: yo subo los brazos por los lados y los mantengo así". Teniendo la espalda recta e inmóvil, y soltando los brazos sin tratar de retenerlos. "Ahora hazlo tú. Subes los brazos. Los mantienes y los sueltas".

Intentos: 2, sin demostración para el 2º intento.

Puntuación: Acierta, si rebotan las manos en los muslos. Y, falla, si conduce o lanza el gesto, o si existe un control postural malo.

8 años:

Realización: El niño ha de procurar una relajación de los brazos por delante.

Consigna: "Vas a hacer como yo: subo los brazos por delante hasta la horizontal. Aquí los mantengo". "Teniendo recta la espalda, suelto los brazos por el lado, sin tratar de retenerlos". "Ahora tú, subes los brazos, los mantienes y los sueltas".

Intentos: 2, sin demostración para el segundo.

Puntuación: Acierta, si oscilan los brazos de delante a atrás. Y, falla, si los gestos son conducidos o lanzados; o si existe un control postural malo.

9 años:

Material: Una pica.

Realización: El niño procurará una relajación lateral de los brazos y un control emocional.

Consigna: "Vamos a hacer lo mismo que hemos hecho hace un momento. Vas a soltar los brazos a los lados cuando yo te diga, pero esta vez te lo diré golpeando así (golpe seco de la pica en el suelo). Subes los brazos por los lados, los mantienes, y los sueltas cuando yo de el golpe".

Intentos: 2.

Puntuación: Acierta, si rebotan las manos en los muslos. Y, falla, si conduce o lanza el gesto.

10 años:

Realización: El niño ha de procurar una relajación lateral de los brazos con la elevación simultánea de una rodilla.

Consigna: "Tú levantas una rodilla por delante". "Muy bien, pon ahora el pie en el suelo". "Vamos a hacer dos cosas al mismo tiempo: sube los brazos a los lados y mantendlos. Al mismo tiempo que subas ahora la rodilla, vas a soltar los brazos sin tratar de retenerlos. Anda, sube la rodilla".

Intentos: 2, primero con la elevación de una rodilla y luego con la otra. Un acierto de los dos intentos es suficiente.

Puntuación: Acierta, si se dan las dos condiciones siguientes: a) que reboten las manos en los muslos; y, b) que caigan los brazos simultáneamente a la elevación de la rodilla. Y, falla, si los brazos caen antes o después de la elevación de la rodilla. No teniéndose en cuenta el control postural.

EQUILIBRIO CORPORAL (E.C.): Esta prueba está tomada de la adaptación que hace Guilmáin (1981: 208-218) en el primer ítem del test de Ozeretski -coordinación estática-, y que hemos denominado como *equilibrio corporal*; porque, en definitiva, es una prueba de equilibrio.

Consignas generales para todas las edades: Primero, el examinador hará una demostración previa y, luego, el niño ejecutará la acción.

Es preferible comenzar con la prueba inferior a la que le corresponda según su edad cronológica; si ésta la resuelve bien pasará a la siguiente, hasta que exista un fallo. Se puntuará la última edad bien resuelta. Pero, si el niño soluciona parcialmente la última prueba (de un lado sólo -derecho o izquierdo-), se puntuará como 6 meses.

5 años:

Realización: Mantenerse 10 segundos de puntillas, con los ojos abiertos, las manos siguiendo la costura del pantalón, las piernas apretadas, los pies juntos (los talones y las puntas deben de tocarse).

Intentos: 2.

Puntuación: Falla si cambia de sitio o toca el suelo con los talones. La flexión de rodillas, el balanceo del cuerpo, o el elevarse o agacharse sobre la punta de los pies no se considera fallo, pero hay que anotarlo.

6 años:

Realización: Con los ojos abiertos, mantenerse sobre la pierna derecha, la pierna izquierda doblada en ángulo recto a nivel de la rodilla, el muslo izquierdo paralelo al muslo derecho, en ligera abducción, y las manos en la costura del pantalón. Cuando la pierna izquierda descienda, hacer que se tome de nuevo la posición inicial.

Tras un reposo de 30 segundos, recomenzar con la otra pierna.

Duración: 10 segundos.

Intentos: 3.

Puntuación: La prueba se califica + si ha sido realizada con ambas piernas, 1/2 + para una sola pierna.

Falla, si baja más de 3 veces la pierna flexionada, si toca una sola vez el suelo con la pierna flexionada, si deja su lugar, si salta, si se eleva sobre la punta del pie o se balancea.

7 años:

Realización: En cucullas, con los brazos extendidos lateralmente y los ojos cerrados. El niño se agacha, con las puntas de los pies separados a una distancia de un pie, los talones juntos, los brazos extendidos lateral y horizontalmente. A la señal, cerrará los ojos y permanecerá en esta posición. Si baja los brazos, se le pide que vuelva a ponerlos en la posición horizontal.

Duración: 10 segundos.

Intentos: 3.

Puntuación: Falla, cuando se cae, se sienta sobre los talones, toca el suelo con las manos, se mueve de su sitio, o si baja 3 veces los brazos.

8 años:

Realización: Con los ojos abiertos y las manos detrás de la espalda, el niño se pone de puntillas con los pies juntos y flexiona el tronco en ángulo recto. No debe doblar las piernas a nivel de las rodillas.

Duración: 10 segundos.

Intentos: 2.

Puntuación: Falla, si dobla las piernas más de 2 veces, si se mueve de su sitio, o si toca el suelo con los talones.

9 años:

Realización: Pedir al niño que se mantenga sobre la pierna izquierda y con la planta del pie derecho sobre la cara interna de la rodilla izquierda, con los brazos en los muslos y los ojos abiertos. Después de reposar 30 segundos, que lo efectúe con la otra pierna.

Duración: 15 segundos.

Intentos: 2 para cada pierna.

Puntuación: La prueba es calificada + cuando se consigue con ambas piernas, 1/2 + por cada pierna. Falla, si deja caer la pierna demasiado pronto, si pierde el equilibrio, o si se pone de puntillas.

10 años:

Realización: Mantenerse de puntillas, con los ojos cerrados, los brazos a lo largo del cuerpo, pies y piernas juntos.

Duración: 15 segundos.

Intentos: 2.

Puntuación: Falla, si se mueve del sitio, si toca el suelo con los talones o si se balancea (aunque se permiten ligeras oscilaciones).

COORDINACION DINAMICA GENERAL (C.D.G.): Esta prueba, al igual que la del equilibrio corporal, está tomada de la adaptación que hace Guilmain (1981: 208-219) del test de Ozeretski.

Consignas generales: Estas, serán idénticas a las ofrecidas en la prueba anterior.

5 años:

Material: Una cuerda de 3,5 metros.

Realización: Saltar con los pies juntos por encima de una cuerda que se encuentra a 20 cm, sin tomar impulso, con las piernas flexionadas por las rodillas. La cuerda está fija en un extremo y, en el otro, sostenida por un peso, que haga caerla si el niño la roza.

Intentos: 1, no permitiendo un 2º intento.

Puntuación: El niño debe saltar 3 veces, teniendo éxito la prueba si logra pasar por encima de la cuerda 2 veces de las 3. Falla si, incluso sin haber tocado la cuerda, el niño cae o toca el suelo con las manos.

6 años:

Realización: Con los ojos abiertos, recorrer en línea recta una distancia de 2 metros, debiendo colocar alternativamente el talón de un pie contra la punta del otro.

Duración: Ilimitada.

Intentos: 3.

Puntuación: Falla, si se desvía de la línea recta, se balancea, o no toca con el talón de un pie la punta del otro.

7 años:

Realización: Con los ojos abiertos, saltar a lo largo de una distancia de 5 m con la pierna izquierda, la derecha flexionada en ángulo recto por la rodilla, y los brazos caídos. Al darle la señal, comienza a saltar, cuando llega al final de los 5 m, coloca la pierna en el suelo, descansa 30 segundos y, luego, inicia el mismo ejercicio con la otra pierna.

Duración: Ilimitada.

Intentos: 2 para cada pierna.

Puntuación: La prueba se califica + si la realiza correctamente con las 2 piernas, y 1/2 + si sólo lo hace con una.

Falla, si se desvía de la línea recta más de 50 cm, si toca el suelo con la otra pierna, o si hace movimientos de balanceo con los brazos.

8 años:

Material: Una cuerda de 3,5 metros.

Realización: Salto sin impulso por encima de una cuerda que se encuentra a 40 cm, las rodillas flexionadas. La cuerda se fija en un extremo y en el otro tiene un peso como sostén que hace que la cuerda se caiga si el niño la toca.

Intentos: 1, no permitiendo un 2º intento.

Puntuación: La prueba tiene éxito, si el niño pasa por encima de la cuerda 2 de las 3 veces que debe saltar.

Falla si, aún sin haber tocado la cuerda, se cae o toca el suelo con las manos.

9 años:

Material: Una caja de cerillas vacía.

Realización: Manteniendo la pierna flexionada en ángulo recto por la rodilla y los brazos a lo largo del cuerpo, se coloca una caja de cerillas vacía a 25 cm del pie que reposa en el suelo; y el niño, a una señal dada, debe llevarla impulsándola a pie cojo hasta un punto situado a 5 metros.

Después de 1 minuto de descanso se repite el ejercicio con la otra pierna.

Intentos: 3 para cada pierna.

Puntuación: La prueba es calificada + cuando se consigue con ambas piernas, 1/2 + para cada pierna.

Falla, si toca el suelo con la pierna levantada, si gesticula con las manos, si la caja se queda a más de 50 cm del objetivo, o si no acierta a dar el golpe a la caja.

10 años:

Material: Una silla.

Realización: Saltar, con un impulso de 1 metro, sobre una silla de 45-50 cm de altura del asiento, y cuyo respaldo sujeta el examinador.

Cuando esté sobre la silla, el niño debe mantener el equilibrio, no bajándose de ésta sin autorización.

Intentos: 3.

Puntuación: Falla, si pierde su equilibrio y descende inmediatamente de la silla o se agarra al respaldo; también, si llega a la silla sobre los talones más bien que sobre la punta de los pies.

COORDINACION DINAMICA DE LAS MANOS (C.D.M.): Esta prueba, como las dos precedentes, está tomada de Guilmain (1981: 208-218).

Consignas generales: Igual a las 2 pruebas anteriores.

5 años:

Realización: Con los ojos vendados, se tocará la punta de la nariz con el dedo índice de la mano derecha, y luego con el de la izquierda.

Intentos: 3 para cada mano.

Puntuación: Falla, si toca un lugar distinto a la punta de la nariz, o si toca otro sitio antes de llegar a su objetivo. De los 3 intentos, 2 deben ser positivos.

6 años:

Material: Lápiz y laberintos del test de Ozeretski (Fig. 3.7).

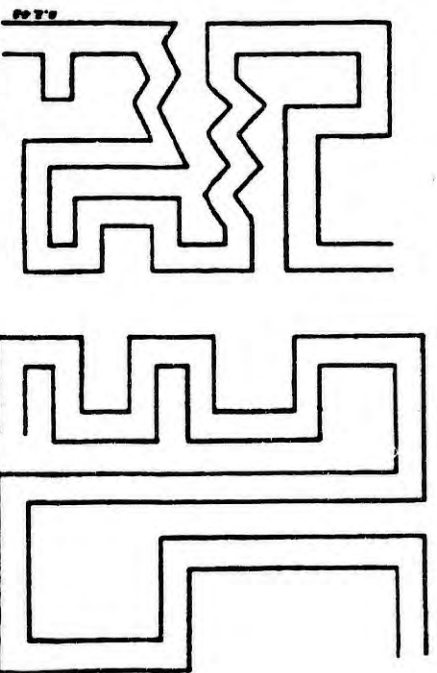


Figura 3.7. Laberintos del test de Ozeretski.

Realización: Se sienta al niño delante de una mesa, y se fijan ante él los laberintos. A una señal dada, se le pide que dibuje con un lápiz afilado que tiene en la mano derecha, una línea ininterrumpida desde la entrada a la salida del primer laberinto, e inmediatamente después en el segundo. Tras un descanso de medio minuto, empezar el mismo ejercicio con la izquierda.

Duración: 1 minuto y 20 segundos con la mano derecha; y, 1 minuto y 25 segundos con la izquierda (a la inversa para los zurdos).

Intentos: 2 para cada mano.

Puntuación: La prueba es calificada + cuando se ejecuta con ambas manos, 1/2 + para cada mano. Falla, si con la mano derecha la línea dibujada sale más de 2 veces de los límites del laberinto, o más de 3 veces para la mano izquierda (al contrario para los zurdos); o bien, si la prueba no se termina en el tiempo fijado.

7 años:

Material: Hojas de papel de seda de 5 x 5 cm.

Realización: Le damos al niño una hoja de papel de seda, y le pedimos que haga con ella, tan rápido como le sea posible, una bolita con los dedos de la mano derecha, manteniendo la palma de la mano hacia abajo y sin ayuda de la otra mano. Después de un descanso de 15 segundos, empezar el mismo ejercicio con la mano izquierda.

Duración: 15 segundos para la mano derecha y 20 segundos para la mano izquierda (al revés para los zurdos).

Intentos: 2 para cada mano.

Puntuación: La prueba se califica + cuando se consigue con ambas manos, 1/2 + para cada mano. Falla, si sobrepasa el tiempo fijado o si las bolitas no son bastante compactas.

8 años:

Realización: Con la punta del pulgar, el niño ha de tocar, a la mayor velocidad posible, los dedos de su mano uno tras otro, comenzando por el meñique (5-4-3-2) y haciéndolo luego en sentido inverso (2-3-4-5). Después, se hace el mismo ejercicio con la otra mano.

Duración: 5 segundos.

Intentos: 2 para cada mano.

Puntuación: La prueba es calificada + cuando se ha logrado con ambas manos, 1/2 + para cada mano.

Falla, si toca varias veces el mismo dedo o dos dedos al mismo tiempo, o se olvida de tocar un dedo; y, cuando tarda más de 5 segundos.

9 años:

Material: Pelota de goma de 6 cm de diámetro, y una pancarta de cartón de 25 x 25 cm.

Realización: Con la pelota, dar en una pancarta que está situada en la pared a 1,5 metros de distancia y a la altura del pecho del niño. El lanzamiento se realiza con el brazo flexionado (la mano cerca del hombro) en línea recta, sin impulso. Al lanzar la pelota con la mano derecha, el niño debe avanzar la pierna izquierda, y a la inversa. Se lanza la pelota 3 veces con cada mano.

Intentos: 1, no se permite un 2º intento.

Puntuación: La prueba se califica + si la realiza bien con las dos manos y 1/2 + para una sola mano.

Falla, si alcanza el blanco menos de 2 veces sobre 3 con la mano derecha y menos de 1 vez sobre 3 con la mano izquierda.

10 años:

Realización: El niño pone la punta del pulgar derecho sobre la punta del índice izquierdo y viceversa. Al dar la señal, el índice derecho deja el pulgar izquierdo y describe una circunferencia en torno al índice izquierdo para reunirse nuevamente al pulgar izquierdo, mientras el índice izquierdo permanece unido al pulgar derecho. Acto seguido, es el índice izquierdo, al dejar el pulgar derecho, el que ejecuta la maniotbra; y así sucesivamente con la mayor velocidad que se pueda. A los 10 segundos, comienza de nuevo el mismo ejercicio con los ojos cerrados.

Duración: 10 segundos.

Intentos: 3.

Puntuación: Falla, si los movimientos no se ejecutan de acuerdo con las instrucciones, si describe menos de 10 círculos en 10 segundos, o si no ejecuta la prueba con los ojos cerrados.

RAPIDEZ (R): Prueba de puntuado de M. Stambak.

Material: Hoja cuadrículada (25 x 18 cuadros de 1cm²), lápiz nº 2 y cronómetro.

Realización: Se le presenta la hoja al niño de forma longitudinal.

Consignas:

- "Coge el lápiz, ¿ves los cuadros?, haz una raya en cada uno, lo más deprisa que puedas".

- "Haz las rayas como quieras, pero una sola en cada cuadro, no te sales ningún cuadro ya que no podrás regresar".

- "¿Lo has entendido bien?. Entonces, comienza y ve todo lo deprisa que puedas hasta que te diga alto".

Se le repite varias veces: "más deprisa, más rápido...". Si no respeta la consigna -por trazos demasiado precisos o geométricos- repétersela y empezar nuevamente.

Duración: 1 minuto para cada mano. Lo hace primero con la mano que prefiera, y luego con la otra; y, la mejor puntuación se contrasta en el baremo (Vayer 1977: 227):

TABLA DE CORRESPONDENCIA DE EDAD

EDAD	Nº. DE TRAZOS
5	57
7	74
8	91
9	100
10	107

ORGANIZACION ESPACIAL (O.E.): La prueba para los 5 años está sacada de Picq y Vayer (1977: 257) y el resto, de los mismos autores (1977: 240-242) en su adaptación de la batería de Piaget-Head (Zazzo, 1984: 67-91).

5 años:

Material: 2 rectángulos de cartulina de 14 x 10 cm (uno de ellos cortado por la diagonal).

Realización: Se coloca un rectángulo delante del niño, en sentido longitudinal. Después, le acercamos el rectángulo cortado (con los 2 trozos separados).

Consigna: "Coge esos dos trozos y júntalos, de manera que te salga una cosa como ésta".

Intentos: 3, de un minuto máximo cada uno.

Puntuación: 1 punto si tiene 2 logros sobre 3 intentos.

6 años:

Realización: Debe de reconocer, sobre sí, la derecha y la izquierda:

- 1.- Enseñar la mano derecha.
- 2.- Enseñar la mano izquierda.
- 3.- Indicar el ojo derecho.

Puntuación: 1 punto si tiene 3 logros de los 3 ítems.

7 años:

Material: 2 pelotas (una roja y otra azul).

Realización:

a) Ejecutar los movimientos a la orden:

- 1.- Mano derecha a oreja izquierda.
- 2.- Mano izquierda a ojo derecho.
- 3.- Mano derecha a ojo izquierdo.
- 4.- Mano izquierda a oreja derecha.
- b) Posición relativa de 2 pelotas:
- 5.- ¿La pelota roja está a la derecha o a la izquierda?
- 6.- ¿La azul está a la izquierda o a la derecha?

Puntuación: 1 punto si tiene 5 logros de los 6 ítems.

8 años:

Material: Una pelota.

Realización: Debe de reconocer sobre otro la derecha-izquierda (el examinador se coloca frente al niño):

- 1.- Tócame la mano derecha.
- 2.- Tócame la mano izquierda.
- 3.- El examinador con una pelota en la mano derecha, pregunta: ¿En qué mano tengo la pelota?

Puntuación: 1 punto si tiene 3 logros de los 3 ítems.

9 años:

Realización: El niño ha de imitar los movimientos del examinador que se encuentra frente a él.

Consignas: -"Yo voy a hacer ciertos movimientos que consisten en llevar una mano hasta un ojo o una oreja, de esta manera" (se le hace una rápida demostración).

-"Tu te vas a fijar en lo que yo hago y harás lo mismo que yo...":

- 1.- Mano izquierda-ojo derecho.
- 2.- Mano derecha-oreja derecha.
- 3.- Mano derecha-ojo izquierdo.
- 4.- Mano izquierda-oreja izquierda.
- 5.- Mano derecha-ojo derecho.
- 6.- Mano izquierda-oreja derecha.
- 7.- Mano derecha-oreja izquierda.
- 8.- Mano izquierda-ojo izquierdo.

Si comprende los 2 primeros, continuamos; y, si no, se le dan hasta 2 explicaciones más. No insistiremos, si después de la segunda explicación sigue fallando. Los movimientos en "espejo" se consideraran fallos.

Puntuación: 1 punto si tiene 6 logros de los 8 ítems.

10 años:

Material: Muñecos dibujados de 18 x 10 cm (Figura 3.8).

Realización: Efectuar los mismos 8 movimientos que para los 9 años, reproduciéndolos de esas figuras.

Consigna: "Vas a hacer lo mismo que hace el muñeco aquí dibujado, harás el mismo gesto que él y con la misma mano que él". Se le pueden dar 1 ó 2 explicaciones.

Puntuación: 1 punto si tiene 6 logros de los 8 ítems.

-Observaciones generales sobre puntuación en las diferentes edades:

- Se puntúa + en las pruebas que estén bien resueltas.
- Se puntúa 1/2 + en las pruebas que corrige espontáneamente.
- Se cuenta como un válido cuando corrige espontáneamente dos ítems erróneos.
- Se puntúa 0 en las pruebas falladas.
- Se puntúa 1/2 + si logra más de la mitad de los ítems.
- Si falla la mitad de los ítems, no se continuará con la prueba.
- En general, se ha de progresar de año en año bien resuelto.

ORGANIZACION ESPACIO-TEMPORAL (O.E.T.): Prueba basada en la adaptación que hacen Picq y Vayer (1977: 243-245) de las "estructuras rítmicas" de Mira Stambak.

Se divide en 3 subpruebas:

1ª.-Reproducción de estructuras temporales por medio de golpes:

Material: Lápices.

Realización: El examinador se encuentra situado frente al niño (cada uno con un lápiz en la mano).

Consigna: "Vas a escuchar, fijándote bien, cómo doy los

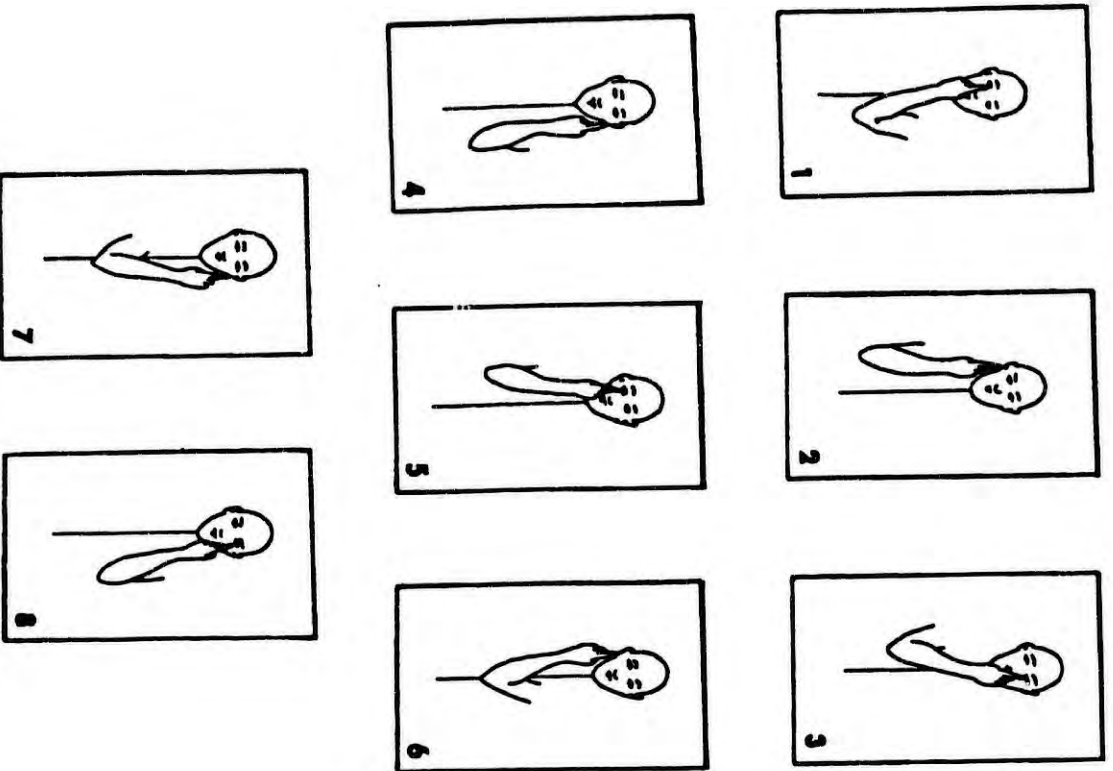


Figura 3.8: 8 figuras esquemáticas -reducciones del original- de la prueba de Piaget-Head (Zazzo, 1984: 71-78).

golpes y tú con el lápiz vas a hacer lo mismo que yo. Escucha con atención":

Ensayo: 00 y 0 0

1.	000	11.	0 0000
2.	00 00	12.	00000
3.	0 00	13.	00 0 00
4.	0 0 0	14.	0000 00
5.	0000	15.	0 0 0 00
6.	0 000	16.	00 000 0
7.	00 0 0	17.	0 0000 00
8.	00 00 00	18.	00 0 0 00
9.	00 000	19.	000 0 00 0
10.	0 0 0 0	20.	0 00 000 00

El examinador golpea las estructuras del ensayo y el niño repite. Y, en cuanto éste reproduzca bien los tiempos cortos y largos, se pasará a la prueba. Si el niño falla, se hará un nuevo ensayo. Se parará definitivamente cuando falle 3 estructuras de una forma sucesiva.

Observación: El niño no verá el lápiz del examinador golpeando.

2ª.-Simbolización de estructuras espaciales:

Material: Papel, lápiz y círculos de 3 cm de diámetro de papel rojo pegados en un cartón.

Realización: El examinador tiene las siguientes estructuras (sobre cartón):

Ensayo: 00 y 0 0

1.	0 00	6.	0 0 0
2.	00 00	7.	00 0 00
3.	000 0	8.	0 00 0
4.	0 000	9.	0 0 00
5.	000 00	10.	00 00 0

Consignas: "Ahora, en vez de dar golpes con el lápiz, vas a dibujar unos redondeles. Aquí tienes un papel y el lápiz. A ver como dibujas redondeles pequeños". Se le presentan las 2 estructuras de ensayo, dándole una explicación.

"Muy bien, veo que lo has entendido. Ahora vas a mirar y fijarte bien en los redondeles que yo te enseñaré, los dibujarás lo más deprisa que puedas y tal como los hayas visto". Las estructuras del ensayo permanecen delante del niño; y, las otras, se enseñan durante 2 segundos y se las esconde.

Intentos: 1, parando si falla 2 estructuras sucesivas.

Observación: Le haremos desistir si desea colorear los círculos por él dibujados.

3ª.-Simbolización de estructuras temporales:

a) Reproducción por medio de golpes:

Material: Lápiz y círculos pegados en un cartón.

Realización: El examinador tiene las estructuras siguientes:

Ensayo: 00 y 0 0

1.	000
2.	00 00
3.	00 0
4.	0 0 0
5.	00 00 00

Consigna: "Vas a hacer ahora algo mejor. Te enseñaré otra vez unos redondeles y en vez de dibujarlos vas a hacerlo dando pequeños golpes con el lápiz". Se le presentan las 2 estructuras de ensayo, con una sola explicación (si la necesita); luego, se pasan a las estructuras de la prueba. Estas se dejan delante del niño, y paramos si falla 2 estructuras sucesivas.

Intentos: 1 por estructura.

b) Transcripción de estructuras temporales:

Material: Lápiz y papel.

Realización: El examinador tiene como punto de referencia las siguientes estructuras:

1. 0 00
2. 000 0
3. 00 000
4. 0 0 00
5. 00 0 0

Consigna: "Para terminar seré yo quien de los golpes con el lápiz y tú dibujarás redondeles. Coge la hoja de papel, escuchas mis golpes y luego los dibujas tal como los hayas oído". Se para cuando falle 2 estructuras sucesivamente.

Puntuación general de las tres subpruebas anteriores: Se da 1 punto por ítem bien resuelto (con claridad), pudiendo lograrse un máximo de 40 puntos:

ESPACIO TEMP

TABLA DE CORRESPONDENCIA DE EDAD

EDAD (años)	PUNTOS
5	< 6
6	6
7	14
8	19
9	24
10	27

Firm Vágar

11

32

EXAMEN PSICOMOTOR (Hoja de Respuestas)

La *hoja de respuestas*, nos sirve para anotar los resultados del examen psicomotor (ver la hoja de respuestas que se adjunta). En ella, observamos las siguientes características:

a) *Nombre, sexo, estudios.* También, se recogen datos referentes a la *Edad Real*, la *Edad Mental* (a partir del W.I.S.C.), y la *Edad de Maduración* (tras la pasación del Bender), que servirán como punto de referencia a los datos obtenidos en el examen psicomotor.

b) Se pueden anotar hasta 3 pasaciones diferentes del mismo examen (ejemplos: antes de aplicar el programa de actividad motriz, después de su aplicación, y, a modo de seguimiento, varios meses más tarde desde la finalización del programa).

c) Además, tenemos que tener en cuenta los siguientes aspectos: -En la prueba de lateralidad, se anota la fórmula resultante de las acciones manuales, oculares y pédicas.

-En la conducta respiratoria, se anotan los segundos que invierte en la espiración (en los 2 intentos) y en la media de éstos.

-En la de rapidez, el número de trazos que realiza con una y otra mano.

-En la organización espacio-temporal, los puntos que suma.

-Y, en el resto de las pruebas, se dibuja un aspa (X) para la realización + (1 año), y media aspa (/) para cuando es 1/2 + (1/2 año).

d) Al objeto de completar la información, se ha obtenido el I.M.E.P. (Índice Medio de Edad Psicomotriz) de cada una de las 3 pasaciones. Este, surge de la suma de edades parciales (desde la conducta respiratoria hasta la organización espacio-temporal), dividido por el número total de pruebas; o sea, ocho, dado que el resultado de la prueba de lateralidad no se integra en este cómputo, al no ser un número sino una fórmula (teniendo su propia interpretación).

- EXAMEN PSICOMOTOR (Hoja de Respuestas) -

-Nombre:

-Sexo:

-Estudios:

-Fechas exámenes: 1º:

2º:

3º:

Exámenes	Edad Real	Edad Mental	Edad Meducción	I.M.E.P.
1º.				
2º.				
3º.				

-LATERALIDAD (L.):

Exámenes	Manual	Ocular	Pédica	Fórmula
1º.				
2º.				
3º.				

-CONDUCTA RESPIRATORIA (C.R.):

Exámenes	1ª Prueba	2ª Prueba	Media	Edad
1º.				
2º.				
3º.				

-CONTROL SEGMENTARIO (C.S.):

Exámenes	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	Edad
1º.							
2º.							
3º.							

-EQUILIBRIO CORPORAL (E.C.):

Exámenes	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	Edad
1º.							
2º.							
3º.							

-COORDINACION DINAMICA GENERAL (C.D.G.):

Exámenes	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	Edad
1º.							
2º.							
3º.							

-COORDINACION DINAMICA DE LAS MANOS (C.D.M.):

Exámenes	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	Edad
1º.							
2º.							
3º.							

-RAPIDEZ (R):

Exámenes	Mano derecha	Mano izquierda	Edad
1º.			
2º.			
3º.			

-ORGANIZACION ESPACIAL (O.E.):

Exámenes	5a.	6a.	7a.	8a.	9a.	10a.	Edad
1º.							
2º.							
3º.							

-ORGANIZACION ESPACIO-TEMPORAL (O.E.T.):

Exámenes	1º.	2º.	3º.	Edad
1º.				
2º.				
3º.				

APÉNDICE C

Carta del Language Testing Journal

Los Cuestionarios

(FOWLER)
+ COE

1 Nombre y apellidos _____
Grupo _____
Fecha de hoy _____

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

A Where are David and Janet?

B They 1 the bus stop. They're going 2 school.

A Have they got 3 books?

B Yes, Janet is reading 4 book, and David 5 books in his bag.

- | | | | | |
|---|------------|-----------|------------|-----------|
| 1 | A are at | B are | C is at | D is to |
| 2 | A in | B on | C at | D to |
| 3 | A there | B they're | C their | D they |
| 4 | A her | B she | C she's | D hers |
| 5 | A have her | B has her | C have his | D has his |

A Is this 6 car?

B No, it's 7. He is 8 there.

A Is he 9?

B Yes, but his car 10 American.

- | | | | | |
|----|---------------|---------------|--------------|--------------|
| 6 | A you're | B you | C your | D yours |
| 7 | A of Mr Brown | B to Mr Brown | C Mr Brown's | D a Mr Brown |
| 8 | A this man | B that man | C this men | D that men |
| 9 | A England | B English | C an English | D a English |
| 10 | A it | B it's | C is | D its |

A Hello, Ann. 11 you today?

B 12 fine. And you?

A Very 13, thank you.

B 14 your mother today?

A 15 London.

- | | | | | |
|----|-----------|------------|------------|-------------|
| 11 | A Who are | B How are | C Who is | D How is |
| 12 | A I'm | B Am | C I | D Am I |
| 13 | A good | B fine | C well | D best |
| 14 | A When is | B Where is | C When are | D Where are |
| 15 | A On | B At | C In | D Of |

A There's a bottle 16 the table. 17 it?

B It's 18. Have you got 19?

A No, I haven't got 20.

- | | | | | |
|----|----------|--------------|-------------|------------|
| 16 | A in | B on | C into | D onto |
| 17 | A Who is | B Whose | C Who's | D Whose is |
| 18 | A of me | B me | C my | D mine |
| 19 | A drink | B some drink | C any drink | D a drink |
| 20 | A a | B one | C some | D any |

2

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

A What 1 the girls doing?

B 2 playing.

A Where?

B 3 the garden. Can you see 4 ?

A Yes, they're 5 the big tree.?

- | | | | |
|-------------|------------|--------|-----------|
| 1 A is | B do | C are | D does |
| 2 A She's | B They | C Them | D They're |
| 3 A At | B On | C In | D Into |
| 4 A they | B she | C her | D them |
| 5 A between | B in front | C over | D near |

A What 6 doing?

B 7 a book. 8 many books?

A No, I 9 books, but I like good films.

B Yes, I like 10, too.

- | | | | |
|---------------|----------------|----------------|---------------|
| 6 A are you | B you are | C you | D is you |
| 7 A I reading | B Am reading | C I'm reading | D I read |
| 8 A You read | B Are you read | C You reading | D Do you read |
| 9 A no like | B don't like | C doesn't like | D like not |
| 10 A them | B they | C it | D him |

A 11 my sister. She is writing a letter 12 new pen. She's writing 13 brother. He doesn't live here.

B Oh, where does he live?

A He 14 a big town. He 15 a good job.

- | | | | |
|--------------|------------|--------------|-------------|
| 11 A See | B See at | C Look | D Look at |
| 12 A by his | B with his | C with her | D by her |
| 13 A to our | B at she | C at her | D to us |
| 14 A work on | B work in | C works on | D works in |
| 15 A have | B has | C are having | D is having |

A What 16 is it?

B It's half 17 one.

A Good. Now we 18 to have lunch. You 19 on this chair.

B Thank you. Please 20 any potatoes.

- | | | | |
|------------------|-------------|-----------------|------------------|
| 16 A clock | B hour | C time | D watch |
| 17 A at | B to | C past | D on |
| 18 A going | B are going | C are go | D goes |
| 19 A can to sit | B can sit | C sitting | D are sit |
| 20 A not give me | B give me | C don't give me | D not to give me |

Choose the correct answer. Only one answer is correct.

A My big brother 1 football.

B Where 2 ?

A In the park. We can 3 this afternoon.

B I 4 go to the park this afternoon. I 5 help my mother.

- | | | | | |
|---|--------------|---------------|----------------|--------------|
| 1 | A plays the | B play the | C plays | D play |
| 2 | A he plays | B he play | C does he play | D do he play |
| 3 | A to go here | B to go there | C go here | D go there |
| 4 | A not can | B can't | C don't | D not |
| 5 | A must | B must to | C go to | D going to |

A 6 hot today. 7 a cold drink in the house?

B I'll 8 my mother. Mum, 9 any Coca-Cola?

C No, but you can have milk.

B Oh, but we 10 milk.

- | | | | | |
|----|-------------|--------------|---------------|----------------|
| 6 | A The sun's | B The sun | C A sun's | D A sun |
| 7 | A Are there | B Is there | C There are | D There is |
| 8 | A say to | B ask to | C say | D ask |
| 9 | A A say we | B we has | C have we | D we have |
| 10 | A no like | B don't like | C do like not | D not like the |

A Jack, come over 11 .

B Yes, what 12 ?

A Go to the shop and buy 13 bread.

B 14 go now? I'm 15 my friends.

A Yes, please go now.

- | | | | | |
|----|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| 11 | A there to me | B here to me | C there to my | D here to my |
| 12 | A you do want | B do you want | C does you want | D you does want |
| 13 | A some | B any | C a | D much |
| 14 | A Must I | B Do I must | C I must | D I must to |
| 15 | A talk to | B talking to | C talk at | D talking at |

A Do you know Jane Smith?

B Yes, but she 16 to school with me. She 17 a big shop.

A Where is it?

B It's 18 my house.

A Do you see Jane at the weekends?

B Yes. 19 Saturday we 20 play tennis.

- | | | | | |
|----|------------|------------|----------------|-----------------|
| 16 | A isn't go | B goes not | C doesn't go | D doesn't going |
| 17 | A walks on | B walks in | C works on | D works in |
| 18 | A between | B near | C at | D in front |
| 19 | A At | B In | C The | D This |
| 20 | A are | B go to | C are going to | D are going |

1er. Cuestionario.

Por favor, contesta las siguientes preguntas con tanto detalle como puedas. Si tienes alguna duda pregunta a la profesora.

Tu nombre y apellidos _____

Tu dirección C/ _____ numero _____ piso _____ ciudad/pueblo
_____ código postal _____ numero de teléfono _____

Edad _____

Fecha de nacimiento año ___ mes _____ día _____

Nacionalidad (por ejemplo: Española, Británica) _____

A. Profesión de tu padre _____

B. Lugar donde trabaja tu padre (la empresa y/o la calle) _____

C. Profesión de tu madre _____

D. Lugar donde trabaja tu madre _____

E. ¿Has estudiado inglés antes? Sí/No

F. ¿A qué edad empezaste a estudiar inglés la primera vez? _____ años

G. ¿Has estudiado inglés en alguna academia? Sí/No

H. Nombre y dirección de la academia _____

¿Tiempo allí? _____ años _____ meses

¿Cuántas horas a la semana? _____

2. Nombre y dirección de algunas otras academias donde has estudiado inglés

¿Tiempo allí? _____ años _____ meses

>

¿Cuántas horas a la semana? _____

I. ¿Has estudiado inglés con un profesor particular en casa? Sí/No

¿Cuánto tiempo? _____ años _____ meses

¿Cuántas horas a la semana? _____

J. ¿Cuáles son los nombres de los libros con que has estudiado inglés?

Color de la cubierta de los libros _____

Editoriales _____

K. ¿Otros materiales de inglés que has usado? _____

L. ¿Te gustaría aprender inglés? Sí/No

M. ¿Te gusta la asignatura gimnasia/deporte? Sí/No

N. ¿Tienes algún problema física (como por ejemplo en las piernas, brazos etc) Sí/No
¿Cual _____

O. ¿Te gusta asistir al colegio? Sí/No

P. ¿Tienen pensados tus padres matricularte en clases particulares de inglés este curso? Sí/No

Q. ¿Tienen pensados tus padres matricularte en clases de deportes aparte de las que das en el colegio? Sí/No

R. ¿Saben inglés tu: padre Sí/No; madre Sí/No; hermanos Sí/No.

S. ¿Has estado alguna vez en Inglaterra, USA, Australia u otro país donde hablan inglés? Sí/No;

Nombre del país _____ tiempo allí _____ meses _____ años

2º Cuestionario

Tu nombre y apellidos _____

Curso _____

¿Estudiaste inglés antes de dar clase con Elaine? Sí/No

(Si la respuesta es sí) ¿con quien y/o donde estudiaste inglés antes? _____

¿Durante cuanto tiempo? _____

¿Cuántas horas a la semana? _____

¿Estás estudiando inglés este curso, aparte de las clases con Elaine? Sí/No

Si la respuesta es sí ¿Con quien y/o donde? _____

¿Durante cuantos meses? _____

¿Cuántas horas a la semana? _____

¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? _____

¿Cuántos de tus hermanos y hermanas saben algo de inglés? _____

¿Tu padre sabe inglés? Sí/No

¿Tu madre sabe inglés? Sí/No

¿Qué te han parecido las clases de inglés con Elaine? muy buenas / buenas / normales / regulares / malas

¿Has dado clases de deportes este curso, aparte de lo que haces en el colegio? Sí/No

¿Qué tipo de deporte? _____

¿Durante cuantos meses? _____

¿Cuántas horas a la semana? _____

3er. Cuestionario

Tu nombre y apellido _____

Curso _____

¿Has repasado el inglés alguna vez este curso, fuera de las clases con Elaine? Sí/No

¿Con quien? _____

¿Cuántas veces? _____

¿Tu padre te ha ayudado con el inglés este curso? Sí/No

¿Cuántas veces? _____

¿Tu madre te ha ayudado con el inglés este curso? Sí/No

¿Cuántas veces? _____

¿Tus hermanos o hermanas te han ayudado con el inglés este curso? Sí/No

¿Cuántas veces? _____

¿Conocías cuando se iban a poner los ejercicios escritos individuales? Sí/No

(GRUPO EXPERIMENTAL SÓLO:)

¿Cual te ha gustado más? -Estudiar con el libro y el Activity book.

-Las actividades.

(GRUPO DE CONTROL SÓLO:)

¿Te hubiera gustado hacer las actividades que se hicieron en el grupo 3A?

Sí

No

No sé las actividades que han hecho en el grupo 3A

APÉNDICE D

Sobre los Pretests

La Influencia de la Familia

Sobre los Pretests: El Pretest Auditivo

En la primera prueba auditiva, 28 de los 42 alumnos no obtuvieron puntuación, otros 14 al menos un punto. En el grupo de control 10 alumnos lograron obtener puntos, mientras que sólo lo hicieron 4 en el experimental. En el primero, esa cantidad incluyó a todos los alumnos que habían contestado sí habían experimentado antes el aprendizaje del inglés y uno del grupo experimental. Los dos restantes de este último grupo no consiguieron puntuación, pero sí otros tres alumnos. La máxima puntuación posible en la prueba auditiva era 16 puntos. El reparto de alumnos que consiguieron puntos en la prueba pretest auditiva es el siguiente:

Tabla 20: Resultados del Pretest Auditivo del Grupo Experimental

Alumno número	Número de puntos
2	1
3	2
8	1
13	1

Tabla 21: Resultados del Pretest Auditivo del Grupo de Control

Alumno número	Número de puntos
26	3
28	1
31	2
35	1

36	10
37	2
38	1
40	1
41	4
42	1

El Pretest Escrito

En el pretest escrito, bastantes menos alumnos que en el auditivo, sólo 5 del total, obtuvieron puntuación. Dos, que también obtuvieron puntuación en la audición, pertenecían al grupo experimental; uno de ellos, además, había experimentado el aprendizaje. En el grupo de control, tres lograron puntuación. Estos mismos habían puntuado en la prueba auditiva, y también habían experimentado el aprendizaje. La máxima puntuación en la prueba escrita era 103. El reparto de los puntos se hizo como sigue:

Tabla 22: Resultados del Pretest Escrito del Grupo Experimental

Alumno número	Número de puntos
3	2
13	2

Tabla 23: Resultados del Pretest Escrito del Grupo Control

Alumno número	Número de puntos
36	14 y medio

41	14
42	1

El Pretes+ Psicomotor

En el total de alumnos de ambos grupos el IMEP mínimo obtenido fue 6,280 años y 10,070 el máximo, y la media 7,612 años. La edad real en septiembre de 1994 estaba entre los 7,791 años y los 8,750, con una media de 8,250 años.

Solamente en el grupo experimental, la puntuación mínima alcanzada en el IMEP oscilaba entre los 6,420 años y los 8,780, dando una de media de edad psicomotriz de 7,732; la edad real, en septiembre de 1994, iba de los 7,791 a los 8,750 años, con una media de 8,335.

La puntuación mínima del IMEP del grupo de control era de 6,280 años y la máxima de 10,070, obteniéndose un IMEP de 7,466. La edad cronológica (en septiembre de 1994) estaba comprendida entre los 7,833 y los 8,750 años, con una media de 8,147.

El IMEP se calculó sin incluir las cifras de la variable de la Respiración debido a que la mayoría de las cifras eran extremas en ambos grupos. Como la razón de esto ha podido deberse al material utilizado en esta prueba, se creía conveniente dejarlas fuera de los cálculos.

Los niños demostraron en las dos siguientes subpruebas estar muy por encima de la media correspondiente a sus edades: Conducta Respiratoria y Organización Espacio-Temporal. En cambio, se encontraban bastante por debajo en las subpruebas

de Rapidez, Coordinación Dinámica de las Manos y Control Segmentario. Esta insuficiencia se intentó paliar en el grupo experimental incrementando durante el PIAM las actividades relacionadas con estas tres últimas categorías.

La Influencia de la Familia

Sabían inglés los siguientes miembros familiares del grupo de control: 5 padres, 9 madres y los hermanos de 11 alumnos. En el grupo experimental fueron 16 padres, 11 madres y 11 hermanos.

Ayudaron con el inglés en el grupo de control 3 padres, 4 madres y 8 hermanos; en el experimental lo hicieron 6 padres, 9 madres y 9 hermanos.