

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral se ha llevado a cabo gracias a la inestimable dirección, coordinación y continuo apoyo de los doctores D. Daniel Madrid Fernández y D. José María Roa Venegas, quienes siempre han estado a mi lado haciendo de esta tarea algo realmente formativo, interesante y, por supuesto, enriquecedor. Es imposible describir en unas breves palabras el grado de agradecimiento que siento hacia ellos, así como de admiración por su labor docente, investigadora y calidad humana. Ellos han estado siempre a mi lado, iniciándome en la investigación científica, resolviendo mis dudas, facilitando el acceso a datos, bibliografías, etc. y dedicando muchísimo de su tiempo libre en mi favor.

Mi agradecimiento va dirigido también a todos los alumnos y profesores que han colaborado en la cumplimentación de los cuestionarios aplicados, pues sin ellos no habría sido posible esta tarea.

También quiero agradecer el apoyo constante de mis padres, que nunca han dejado de animarme a continuar con mi formación, y cuya constancia y tenacidad en las tareas propuestas espero haber heredado.

Por último, mi mujer, M^ª José, pieza clave. Me ha dado todo su tiempo, su cariño y su paciencia para poder llevar a cabo este trabajo. Y a mis hijos, José Luis y Pedro, que son la motivación de todo cuanto hago. Especialmente a ellos tres va dedicado este trabajo.

A todos, GRACIAS.

PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LOS PRINCIPIOS Y TÉCNICAS QUE SE APLICAN EN EL AULA DE IDIOMA

ÍNDICE

0.	PREFACIO	8
1.	MARCO TEÓRICO	13
1.1.	TEORÍAS CURRICULARES	13
1.1.1.	Humanismo Clásico.	13
1.1.1.1.	El Humanismo Clásico en el currículum de la lengua extranjera.	19
1.1.1.2.	Crítica al Humanismo Clásico	20
1.1.2.	Racionalismo Técnico.	23
1.1.2.1.	El Racionalismo Técnico en el currículum de la lengua extranjera.	29
1.1.2.2.	Crítica al Racionalismo Técnico	30
1.1.3.	Movimiento Progresista.	34
1.1.3.1.	El Movimiento Progresista en el currículum de la lengua extranjera.	39
1.1.3.2.	Crítica al Movimiento Progresista.	48
1.1.4.	Teoría Crítica.	50

1.1.5.	Movimiento Reflexivo y de la Investigación-	
	Acción.	54
1.1.5.1.	El profesor como consumidor de	
	la investigación.	58
1.1.5.2.	El profesor como investigador y colaborador	
	de investigación.	60
1.1.6.	La enseñanza como Arte.	63
1.1.6.1.	La Enseñanza como Magia.	64
1.1.6.2.	El Profesor Creativo.	66
1.1.6.3.	La Enseñanza como Ciencia: el profesor	
	como científico.	69
1.1.7.	Resumen sobre las Teorías Curriculares.	71
1.2.	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS .	
1.2.1.	Método Gramática Traducción.....	76
1.2.2.	Método Audio-Lingual.....	81
1.2.3.	Enfoque Comunicativo.....	87
1.2.4.	Método Directo, Natural y Basado	
	en el Contenido.	93
1.2.5.	Resumen sobre los Principios Metodológicos y	
	Técnicas Didácticas.	98
1.3.	COMPETENCIA COMUNICATIVA.	100
1.4.	HABILIDADES Y DESTREZAS.	116
1.4.1.	Comprensión Oral.....	117
1.4.2.	Expresión Oral.....	125
1.4.3.	Lectura.	133
1.4.4.	Escritura.....	142
1.4.5.	Combinación de destrezas	
	153

1.5.	ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES. ...	156
1.5.1.	Actitudes y valores.	157
1.5.2.	Materias transversales.	165
1.6.	ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE.	169
1.6.1.	Control de la clase.....	170
1.6.1.1.	Control visual de la clase.	170
1.6.1.2.	La posición del profesor en la clase.	171
1.6.1.3.	Comunicación no verbal.	172
1.6.1.4.	La participación del alumnado.	174
1.6.1.5.	Las intervenciones del profesor.	175
1.6.1.6.	Relaciones alumno-profesor.	178
1.6.2.	Agrupación en el aula.	180
1.6.2.1.	El mobiliario de clase.	181
1.6.2.2.	Distintas relaciones en el aula.	182
1.6.3.	Temporalización.	188
1.6.4.	Manejo de la clase.	192
1.6.4.1.	La disciplina en el aula.	192
1.6.4.2.	Deberes y tareas para casa.	195
1.7.	RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES.	198
1.7.1.	Criterios para la selección y elaboración de los materiales curriculares.	202
1.7.2.	Otros criterios para el análisis de los materiales.	203
1.7.3.	El modelo de Stern.	207
1.7.4.	Los materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en las facultades de educación.....	209

1.7.5.	Algunas características fundamentales de los materiales didácticos que deben emplearse.	210
1.8.	ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS.	227
1.8.1.	Canciones.....	228
1.8.1.1.	Análisis lingüístico.	230
1.8.1.2.	Desarrollo de destrezas y procedimientos.	235
1.8.2.	Juegos.....	239
1.8.3.	Otras actividades.	244
1.9.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	246
1.9.1.	Evaluación de la diversidad.	252
1.9.2.	Adaptaciones curriculares.	255
1.9.3.	La sobredotación.	258
1.10.	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.	263
1.10.1.	Concepto de Evaluación.	264
1.10.2.	Diferentes Modelos de Evaluación.	270
1.10.2.1.	Modelo de Tyler.	271
1.10.2.2.	Modelo de R. Stake.	272
1.10.2.3.	Modelo de Suchman.	273
1.10.2.4.	Otros modelos de Evaluación.	275
1.10.3.	Funciones de la Evaluación.	279
1.10.4.	Diferentes Tipos de Evaluación.	281
1.10.4.1.	Evaluar proceso y producto.	282
1.10.4.2.	La Evaluación Sumativa y Formativa.	284
1.10.4.3.	La Evaluación Cuantitativa y Cualitativa.	292

1.10.4.4.	Evaluación [norm-referenced] y [criterion-referenced].	303
1.10.4.5.	La evaluación como toma de decisiones.	304
1.10.4.6.	Evaladores profesionales externos.	305
1.10.4.7.	Autoevaluación del alumno.	306
1.10.5.	La Evaluación en la Ley de Calidad (LOCE).	310
1.11	PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO.	313
1.11.1.	Paradigma del Pensamiento del Profesor.	316
1.12.1.	Paradigma del Pensamiento del Alumno.	318
1.12.	REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA.	321
2.	MARCO METODOLÓGICO.	372
2.1.	OBJETIVOS.	373
2.2.	METODOLOGÍA.	375
2.2.1.	Muestra.	375
2.2.2.	Material.	380
2.2.3.	Procedimientos.	385
2.2.3.1.	Diseño.	385
2.2.3.2.	Definición de variables.	389
2.2.3.3.	Tratamiento estadístico.	427
2.3.	RESULTADOS.	428
2.4.	CONCLUSIONES.	628
2.5.	IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS.	652
2.6.	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.	654
3.	BIBLIOGRAFÍA.	658
4.	APÉNDICES.	684

4.1. TABLAS.	798
4.1.1. Tablas de Fiabilidad de los cuestionarios empleados.	800
4.1.2. Tablas de datos estadísticos sumatorios.	802

0. PREFACIO.

En nuestro trabajo intentamos conocer la opinión que tanto profesores como alumnos tienen sobre las principales teorías, principios y métodos que se han usado y se usan hoy en día en la enseñanza de idiomas y que, por tanto, se aplican en el aula de lengua extranjera.

Además, pretendemos hacer una revisión de las situaciones que se dan en el aula de idioma con el objetivo de conocer cuál es la opinión de profesores y alumnos a cerca de éstas y conocer hasta qué punto coinciden.

Es cierto que hay muchos estudios que tratan, desde el plano teórico, cada una de las técnicas y métodos que aquí tratamos, pero no conocemos estudio alguno en el que se haya pretendido conocer la realidad de lo que ocurre en el aula partiendo de los principios que definen cada una de estos paradigmas de una manera tan amplia. Este trabajo nos servirá, como podremos demostrar más adelante, para conocer si realmente estamos ante un enfoque comunicativo en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera o si una cosa es lo que creemos que ocurre y otra lo que se hace. Plantearemos líneas de investigación futuras que contemplen la observación en el aula del trabajo del profesor, con las dificultades que esto conlleva, y así poder comprobar que los datos que ofrecen los profesores coinciden realmente con lo que hacen en el aula por medio de la observación directa.

Nos parece absolutamente necesario investigar la actuación docente y, desde los resultados, proponer, si es posible, un modelo que cumpla con las exigencias de los profesores y alumnos, siendo capaces de justificar nuestra propuesta desde la experiencia manifestada por los encuestados o si, por el contrario, deberemos sacar de cada uno de los principios y técnicas que se aplican en el aula aquellas características que más nos sirvan para nuestra actuación docente.

0. PREFACIO

Nos parece tan poco razonable imponer un estándar de estilo de enseñanza en los profesores como hacerlo con un estilo estándar de aprendizaje entre los alumnos, pues algunos profesores tienen éxito motivando y enseñando desde un enfoque humanista clásico y otros, sin embargo, se manejan mejor con valores progresistas, que ponen menos énfasis en la planificación y más en la negociación y la relación con los alumnos.

El objetivo de este estudio será, pues, abrir las miras de los profesores para que, conociendo su actuación docente y la opinión de los alumnos acerca de ésta, pueda ampliar su rango de estrategias con el fin de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Todo dependerá de cómo se encuentre el profesor de cómodo en la clase pues su estado de ánimo, su seguridad en cuanto a los contenidos aplicados, su trato con los alumnos y su gusto por la tarea que desempeña harán que la tarea sea más eficaz.

El profesor deberá asumir distintos roles si queremos que la enseñanza sea eficaz, roles que, en muchas ocasiones, no cumple o no coinciden con las expectativas de los alumnos. Madrid (1996) propone los siguientes:

El profesor ha de ser *informador*:

- Ha de proveer “input” adecuado al alumno (diálogos, narraciones, descripciones)
 - Explicará el uso de los elementos lingüísticos contenidos en los textos que se presenten: (estructuras, giros, funciones, conectores, ...)
 - Enseñará elementos culturales, etc..
2. Ha de ser *facilitador, mediador y monitor* de experiencias de aprendizaje significativas.

0. PREFACIO

3. Será *diagnosticador* de los intereses y necesidades de los alumnos:
 - Hablando con ellos sobre sus necesidades.
 - Usando cuestionarios para averiguar sus hobbies y sus posibles necesidades futuras.
 - Tomando en consideración las características de la comunidad.
4. Ha de ser *motivador* y generador de actitudes positivas.
5. Propiciará *situaciones de adquisición* de la lengua extranjera (Krashen 1988):
 - Usando la lengua extranjera como lengua de comunicación en el aula en la mayoría de las ocasiones posibles.
 - Enseñando lenguaje prefabricado por medio de canciones, rimas y situaciones reales.
 - Representando historias cortas y diálogos fáciles, simulaciones y [role-plays].

Además, deberá adoptar otros roles adicionales como ser:

1. Favorecedor de *destrezas* orales y escritas.
2. Generador de *actitudes* y *valores* relacionados con la autonomía del alumno.
3. Facilitador de actividades *lingüísticas* y *comunicativas* en la clase.
4. Fomentar las *estrategias* y *procedimientos* de aprendizaje y comunicativas, ofreciendo tareas adecuadas para ese propósito.
5. Practicar una *evaluación continua* del proceso de enseñanza y

0. PREFACIO

aprendizaje y de los resultados obtenidos, actuando siempre como un *evaluador objetivo* que administre los tests y cuestionarios suficientes para evaluar la competencia de los alumnos, evaluando no sólo a los alumnos sino también el currículo escolar.

6. Fomentar la *autoevaluación* entre el alumnado.

Se hace por tanto necesario un estudio como éste que sirva para conocer mejor qué tipo de profesor tenemos en nuestras aulas y cuál es el profesor que el alumno espera. Para ello, haremos una revisión pormenorizada de las distintas teorías curriculares, los principios metodológicos y técnicas didácticas, la competencia comunicativa, la sociocultural, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica; estudiaremos la importancia que tienen las destrezas desde un amplio marco teórico y observaremos cuál es la importancia real que se da a cada una de ellas; haremos una revisión de los valores y actitudes así como de las materias transversales y de la valoración que se hace de ellas; nos detendremos en cómo se organiza, controla y maneja la clase, siendo especialmente significativas las posibles diferencias de apreciación entre alumnos y profesores; examinaremos la importancia que se da a los recursos y a los materiales curriculares, si se atiende a la diversidad, en especial en los niveles obligatorios; haremos una somera revisión teórica sobre la evaluación y veremos cuál es la importancia que profesores y alumnos dan a la misma, los modos de aplicarla, etc.. Por último, veremos cuál es la importancia que se da a las distintas técnicas de temporalización tanto por parte de profesores como de alumnos.

Visto todo lo anterior, plantearemos una serie de implicaciones pedagógicas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Como podremos observar en 2.3. Resultados y 2.4. Conclusiones, existen diferencias, aunque no demasiado graves a nivel general pero sí suficientemente

0. PREFACIO

significativas a nivel particular, que nos hacen pensar que se puede mejorar la actuación docente teniendo en cuenta la opinión de profesores y alumnos.

Esperamos, pues, que este trabajo abra los ojos a aquellos profesores que mantienen siempre una misma actitud ante la enseñanza sin considerar que cada grupo es distinto y necesita de una actuación docente en particular, haga reflexionar sobre el proceder metodológico que se lleva a cabo en el aula y en base a qué se encuentra condicionado, y sirva, en definitiva, para entender la importancia de conocer la opinión de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

0. PREFACIO

1. MARCO TEÓRICO

A continuación presentamos el marco teórico desde el que vamos a partir para la realización de nuestro trabajo. Pretendemos que el lector encuentre información suficiente para poder tener una idea suficiente con la que entender los resultados y las conclusiones que presentamos, siendo, por tanto, nuestra intención la de hacer una revisión de los diferentes principios y técnicas que se aplican en el aula.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

De las diferentes teorías curriculares hemos decidido estudiar la opinión que tienen profesores y alumnos sobre las que creemos que tienen mayor vigencia o la han tenido y, por lo tanto, han influido o aún lo hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Nos hemos quedado con el humanismo clásico, el racionalismo técnico, el movimiento progresista, la teoría crítica, el movimiento reflexivo y de la investigación en la acción y la enseñanza entendida como arte.

1.1.1. Humanismo Clásico.

El humanismo clásico, como indica Clark (1987:5), se remonta hasta Platón y su concepto de formar a una élite de la sociedad para que gobernasen el estado. Esa élite pasaría por un periodo de formación en gimnasia y dialéctica para llegar a la sabiduría necesaria para desarrollar las labores de gobierno del estado.

Este movimiento se caracteriza por el deseo de promover la memorización y la capacidad de analizar, clasificar y reconstruir elementos del conocimiento. Podríamos señalar como característico entender el conocimiento como un grupo de verdades reveladas cuyas reglas y regularidades deberían ser estudiadas y

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

perfeccionadas a consciencia. El profesor es alguien que posee un conocimiento y cuya tarea es transmitirlo a los alumnos que tiene a su cargo. El alumno tiene como tarea principal adquirir conocimiento y ser consciente de las reglas que lo acompañan para así controlarlo y aplicarlo en nuevos contextos. Se pone mucho énfasis en la clase sobre el estudio, la comprensión consciente de lo aprendido, la reflexión y la consciencia sobre lo aprendido, y sobre la aplicación controlada de lo adquirido.

Lo mismo que en muchos otros, en el sistema educativo británico el humanismo clásico ha creado dos tipos distintos de educación secundaria - una escuela secundaria “grammar” o “senior” para la élite, es decir, para aquéllos que serán los gobernantes de la nación en el sentido platónico, y una escuela secundaria moderna o “junior” para las masas. Se ha argumentado que los dos tipos se ocupan del mantenimiento y promoción de dos culturas totalmente distintas que se solapan. A la élite se le introduce en una “alta” cultura y en un pensamiento intelectual abstracto para así promover sus capacidades intelectuales y juicio crítico, mientras que las masas siguen un currículo más acorde con su modo de vida menos abstracto y sus expectativas más prácticas y de ocio.

Clark (1987) señala que ese empeño del humanismo clásico en el mantenimiento de los estándares ha llevado al establecimiento de unos cuerpos poderosos de inspectores encargados de observar e informar de lo que se hace en las escuelas. También ha favorecido la implantación de comités examinadores de prestigio cuya tarea es la de hacer exámenes que elijan a una élite de unas características definidas y se encargue de impedir que el resto acceda a los niveles superiores de educación.

Añade Clark que, para asegurar las tradiciones académicas, las universidades, como guardianes de la sabiduría de la nación, han controlado de manera efectiva el sistema de examinación escolar, lo cual ha determinado lo que se ha de hacer en el aula.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Así, podemos decir que el humanismo clásico se preocupa de:

- El mantenimiento y transmisión a través de la educación de la sabiduría y la cultura de las generaciones anteriores. Esto ha llevado a la creación de un sistema de educación doble en Gran Bretaña: uno acorde con las más altas tradiciones culturales de una élite, y el otro que se preocupa más del estilo de vida más concreto y práctico de la masa.
- El desarrollo para la élite de capacidades intelectuales y facultades críticas generalizables.
- El mantenimiento de estándares a través de comités de inspectores y de exámenes externos a las escuelas controlados por las universidades.

Para Eisner:

“La educación es una empresa normativa. Es un proceso dirigido a la consecución de ciertas virtudes. El currículo -que abarca las actividades llevadas a cabo por la escuela para conseguir sus fines- es uno de sus principales recursos pedagógicos. El otro es la enseñanza. Como la sístole y diástole de los latidos del corazón, currículo y enseñanza se sitúan en el centro de la educación”.

(Eisner, 1992:302)

El diseño del currículo depende, como sabemos, del modo particular en el que se interrelacionen los objetivos, los contenidos y la metodología y del énfasis que se ponga en cada uno de ellos. Veremos en nuestro trabajo cómo el humanismo clásico enfatiza sobre el contenido, el racionalismo técnico en los objetivos y el movimiento progresista en la metodología, lo que dará lugar a tres tipos diferentes de currículo. O lo que es lo mismo:

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

A cerca del Currículo	Humanismo Clásico	Racionalismo-Técnico	Movimiento Progresista
Pone el énfasis en	CONTENIDO	OBJETIVOS	METODOLOGÍA

Veremos, a lo largo del trabajo, cómo la demarcación entre currículo y enseñanza es cada día más confusa, siendo la enseñanza una tarea que mezcla elementos de oficio, arte y ciencia.

La principal característica que podríamos señalar de un currículo propio del humanismo clásico es que está dirigido hacia unos contenidos determinados. El que diseña el currículo irá desde la estructura más simple a la más compleja, de los elementos simples a los que se considera como más complejos. Los objetivos se expresan, pues, en términos del control consciente de los varios elementos del conocimiento. Así, los materiales, como el libro de texto, por ejemplo, se elaboran para cubrir los contenidos seleccionados, siendo la tarea primera del profesor aplicar el libro de texto en el aula y seguir la secuencia dada de experiencias de aprendizaje, unidad por unidad, de un modo bastante rígido, para así no romper lo que se entiende que es un proceso de graduación cuidadosamente diseñado. Será, por tanto, fundamental que la clase sea lo más homogénea posible, pues se espera de ella que se mueva como un bloque a través de las distintas unidades del texto.

En el plano metodológico, añade Clark (1987), el humanismo clásico pone gran énfasis en el estudio, en la comprensión de las reglas particulares o los principios que forman los elementos del conocimiento que se van a aprender, así como la reaplicación de éstos en nuevos contextos. Así, el profesor explica ciertos datos que serán estudiados y de los que se extraerán sus normas y leyes, las cuales también serán explicadas. El alumno tendrá entonces que aplicar dichas reglas y normas en situaciones cuidadosamente controladas antes de intentar aplicarlas en contextos más abiertos.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

En cuanto a la evaluación, el objetivo de ésta es construir tests que van a discriminar entre alumnos de niveles superiores e inferiores, con lo que se crea un orden de alumnos cuyos logros podrán ser comparados. El objetivo de la evaluación será comprobar hasta qué punto se han adquirido los conceptos enseñados por el profesor y si su aplicación en determinados contextos es correcta. La calificación se obtendrá teniendo en cuenta, sobre todo, los errores cometidos por los alumnos.

Como indicábamos anteriormente, el objetivo de esta evaluación no es otro que seleccionar a un grupo de alumnos que serán los que accederán, según los resultados obtenidos, al siguiente nivel educativo, en el que serán repartidos según los niveles académicos en grupos lo más homogéneos posible, de modo que cada grupo o clase marche como un único bloque, con un mismo ritmo, hacia el siguiente estadio educativo.

Destaca lo señalado por Clark (1987), para quien el propósito de los examinadores de este humanismo clásico no es otro que producir resultados que reflejen la curva normal o de Gauss, en la cual se repartan los grupos de alumnos en porcentajes previamente predecibles. Así, “si se han de dar cinco calificaciones y la población de alumnos evaluados tiene una distribución normal del logro, se espera que un test bien hecho produzca resultados que permitan que al 10% de los alumnos se les de una A, una B a un 20%, una C a un 40%, una D a un 20% y una E a un 10%.”

Otra de las características propia es sumar las calificaciones obtenidas en distintos ejercicios o tests, de modo que si se evalúa al alumnado sobre gramática, traducción o lectura comprensiva, la nota que se da será una global para la materia.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Aunque, por ahora, en España sólo tenemos el control de evaluadores externos a la finalización del Bachillerato, en breve y una vez se aplique la Ley de Calidad, tendremos que someter a nuestros alumnos a controles que los habiliten para pasar a grados superiores del sistema educativo o que intentarán identificar el nivel adquirido por ellos y el dado por los centros educativos donde hayan estudiado. En breve tendremos una prueba de Revalida al acabar la Educación Secundaria que, según sabemos hasta la fecha, sólo servirá para dar el Título de Bachillerato con una calificación cuantitativa que distinguirá, como decimos, a unos alumnos de otros y a unos centros de otros. Además, los alumnos tendrán que pasar por una prueba de acceso en algunas universidades para medir sus conocimientos y preparación.

Para Clark (1987:8), el humanismo clásico lleva a un currículo en el cual:

- El propósito fundamental es promover las capacidades intelectuales.
- Un análisis del contenido de una materia en particular en sus elementos constituyentes del conocimiento determina lo que se ha de enseñar y lo que se ha de aprender. Se secuencia así de los más sencillo a lo más complejo.
- Se creará un libro de texto para el curso que cubra los distintos elementos del conocimiento.
- Los objetivos de cada unidad se entienden como elementos para controlar conscientemente los distintos elementos del conocimiento que habrá durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se espera que todos los alumnos de una misma clase avancen con el libro de texto al mismo ritmo.
- La metodología empleada pone gran énfasis en el aprendizaje consciente de reglas y patrones y la aplicación de éstas en contextos primero controlados y luego más abiertos.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- La evaluación se preocupa, sobre todo, de la selección y ubicación de aquéllos que pasen al siguiente estadio educativo.
- La calificación se entiende como si se tratara de recompensar a cada alumno con una nota sumativa para cada asignatura estudiada

1.1.1.1. El humanismo clásico en el currículo de la lengua extranjera.

Como veremos más adelante con mayor detalle, el método más conocido al que el humanismo clásico ha dado lugar en cuanto al currículo de la lengua extranjera es el método de la gramática-traducción. La fonología, la gramática y el vocabulario se entienden como configuradoras de una lengua, y se secuencian desde lo que se consideran como estructuras más sencillas a las más complejas. Luego se introducirá al alumno en una serie de textos graduados en su dificultad o escogidos simplemente como ejemplos de esas estructuras y los significados que debieran emplearse. Los alumnos tendrán que ir superando estos textos y dominar los elementos del conocimiento que conllevan. Señala Clark (1987:9) que esto se hará con una comprensión consciente de las reglas de los elementos y a través de la práctica repetida de los mismos. Se fomenta la comprensión de las reglas de formación de oraciones, la memorización de paradigmas y sistemas gramaticales, el análisis de oraciones en sus partes constituyentes, clasificar éstas y agrupar todo este conocimiento para hacer traducciones y escribir ensayos. En los niveles superiores habría que añadir el estudio de textos literarios de valor para promover el juicio crítico y estético.

En cuanto a la renovación del currículo, el humanismo clásico aboga por cambiar los exámenes, lo cual no se puede hacer con mucha frecuencia. El

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

cambio, que vendrá desde fuera de la escuela, será, por tanto, lento y se caracterizará por periodos repentinos de agitación seguidos por períodos muy largos de inactividad.

Los inspectores, a los que Clark llama “los guardianes de los estándares educacionales de la nación”, tienen todo el poder del gobierno para evaluar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas e identificar las buenas prácticas, observaciones que se harán en grandes cantidades de documentos e informes que se espera produzcan los cambios necesarios.

1.1.1.2. Crítica al humanismo clásico.

El humanismo clásico no se sostiene con su división de una enseñanza intelectual para la élite y otra práctica para las masas en unos tiempos en los que se tiende a promover la igualdad de oportunidades entre las personas. A aquéllos alumnos de la élite se les ha de proveer de una enseñanza también llena de destrezas prácticas. A la media de los alumnos y a los menos capacitados se les ha de instruir también en las capacidades intelectuales, lo cual les servirá para entender los principios sobre los que se basa su trabajo práctico.

Los colegios tienen ahora la obligación, añade Clark, de dar a los estudiantes la motivación y la capacidad de aprender más allá del conocimiento y las destrezas incluidas en el currículo. Esa falta de preocupación por las destrezas prácticas para la élite mostrada por el humanismo clásico ha llevado a un currículo de la lengua extranjera cuya preocupación principal es el dominio de la gramática y el vocabulario que conforman una lengua. Trim (1978:3, citado en Clark, 1987) se refiere a esta situación como a una ascensión sin límite por un camino estrecho y recto lleno de dificultades y peligros para alcanzar una meta que sólo unos pocos puedan lograr. Esta puede ser sin duda la razón del gran fracaso en el estudio de una lengua extranjera, pues son muchísimos los alumnos que

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

abandonan al verse cada vez más lejos de la meta propuesta y mayor el camino por recorrer.

En el humanismo clásico, y como consecuencia de todo lo dicho anteriormente, hay una falta de énfasis en la práctica de la comunicación diaria, creyendo que los aprendices podrán comunicarse una vez que dominen las reglas de construcción de oraciones y el vocabulario adecuado. Sirva como muestra lo dicho por Wilkins (1974:121), para quien el alumno, al comenzar a estudiar la lengua extranjera, no espera ser capaz de comunicarse en ella pues raras veces va a encontrar la ocasión propicia.

Como señalábamos anteriormente, el método gramática-traducción ha hecho muy poco por poner al aprendiz en situaciones reales en las que, por ejemplo, aprenda a pedir comida o indicaciones para llegar a un sitio determinado. Los alumnos no se enfrentan a textos reales, sino a estructuras oracionales o mayores pero siempre previamente preparadas para repasar las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendido. Podemos decir que el profesor típico del humanismo clásico no ha hecho nada para poner en contacto a su alumnado con extranjeros con los que practicar la lengua.

Todo esto lleva a que los alumnos que han destacado dentro de este humanismo clásico por su dominio de las estructuras gramaticales y el vocabulario estudiado han fracasado en sus primeros intentos de hacer un uso de la lengua en situaciones reales ya sean orales o escritas, habiendo necesitado de un periodo de inmersión en comunidades donde se hablara la lengua extranjera para adquirir un dominio del uso de la lengua en distintas situaciones.

Con respecto a la evaluación, podemos decir que la forma de evaluar del humanismo clásico proporciona muy poca información al profesor, al alumno y a los padres de lo que los estudiantes realmente pueden o no hacer. Lo que sí indica es hasta dónde ha llegado un alumno comparándolo con el resto del grupo. Clark

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

(1987) señala que siempre, independientemente de si se han logrado los logros marcados o no, habrá un grupo de alumnos que recibirá la calificación máxima. Serán siempre los mismos alumnos los que fallen en gramática, vocabulario o cualquier destreza evaluada, lo que les producirá una sensación de desmotivación y falta de autoestima que, en la mayoría de las ocasiones, desembocará en faltas de disciplina en el aula. Es evidente que este grupo de alumnos difícilmente podrá aprobar su asignatura pues no se les evalúa según unos objetivos sino en relación a unos compañeros, a un grupo, dentro del cual siempre ha de haber un porcentaje de suspensos.

Clark también critica la tendencia existente entre los profesores de este humanismo clásico que confunden el logro con la capacidad y que creen que los alumnos que sacan las notas más bajas son los de una habilidad innata más pobre. Aquel alumno que aprende de un modo más lento es catalogado como carente de capacidad, pues es más lento que el resto del grupo. El profesor, al comenzar el curso, ya sabe que su grupo quedará dividido en tres o cuatro grupos que se diferenciarán claramente por los niveles adquiridos, para lo que no necesita conocerlos ni personal ni académicamente. Los alumnos asumirán su papel dentro de esta división y el resultado será muy malo para la clase. Bloom habla de una “profecía perniciosa” cuando dice:

“The instructor expects a third of his students to learn well what is taught, a third to learn less well, and a third to fail or just get by. These expectations are transmitted to the students through school grading policies and practices and through the methods and materials of instruction. Students quickly learn to act in accordance with them, and the final sorting out through the grading process approximates the teacher’s original expectations. A pernicious self-fulfilling prophecy has been created”.

(Bloom 1971:47)

En resumen, podríamos decir que el humanismo clásico se puede caracterizar como elitista, que ve la educación como un proceso de arriba a abajo,

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

en el que las universidades y los inspectores, en representación de la administración, hacen el currículo con el que se ha de trabajar en las escuelas, y que los profesores transmiten a sus alumnos.

Se puede decir que el humanismo clásico ha sido eficaz si entendemos una sociedad que necesita que se forme a un grupo de alumnos de élite para que sean ellos quienes transmitan los valores culturales tradicionales y la sabiduría, y que transmitan su sapiencia al resto. Ahora bien, en nuestros tiempos, cuando se huye precisamente de lo anterior y se busca una sociedad más igualitaria y una educación más preocupada por el alumno y no por los logros de unos pocos, el humanismo clásico ha tenido que dejar paso al racionalismo técnico y a corrientes progresistas.

1.1.2. Racionalismo Técnico.

Skilbeck y Clark usan el término reconstruccionismo para el movimiento que vamos a ver a continuación. Nosotros usaremos el término tecnológico porque estos modelos de enseñanza no usan sólo recursos tecnológicos para cambiar la educación, sino también, como dice Madrid (1996), porque “tecnifican” el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo, haciéndolo más objetivo y racional.

El racionalismo técnico se conocerá, sobre todo, por ser una ideología optimista que cree que el hombre puede mejorarse tanto a sí mismo como a su entorno (Skilbeck, 1982), pudiendo planearse con el tiempo suficiente un avance social, económico, intelectual y espiritual y para lo cual va a ser fundamental el papel de la educación. Así, podremos llegar a un mundo mejor en el que todos los ciudadanos sean valorados con igualdad.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Los reconstruccionistas, tienden a tener gran fe en el poder de planificar, de proponer unos objetivos que se han de perseguir, y en la intervención deliberada en el sistema educativo para conseguir los logros que se estimen necesarios.

Los partidarios de esta teoría tecnológica se oponían abiertamente a la división que propugnaba el humanismo clásico, lo que llevó a un sistema de escolarización comprensivo, de grupos en los que se encontraban alumnos con distintas capacidades y con un currículo igual para todos. Crosland (1974, citado en Clark, 1987) habla incluso de lograr una nación hecha de personas que se comunican entre sí, de cohesión social, de un sentido de comunidad. Para ello dice:

“We have only to consider our industrial relations and the lack of communication and mutual understanding reflected in them to see the depth of social division in Britain today... so long as we choose to educate our children in separate camps... for so long will our schools exacerbate rather than diminish our class divisions.”

(Crosland 1974)

Al ser humano se le tratará ahora sin diferencias por su nivel de capacidad o de logro. Daunt (1973) dice que su profesor ideal sería el que valorase y tratase a todos los miembros de la sociedad con el mismo criterio, sin caer en el sentido absurdo de pensar que todos los talentos y las aptitudes son iguales.

Ahora se van a enfatizar los aspectos prácticos de la educación. En el aprendizaje de una lengua extranjera se pondrá mayor énfasis en el desarrollo de la habilidad para comunicarse, logrando así una mayor comprensión y unidad entre los grupos y naciones. Este sentimiento ya se manifestaba claramente en el trabajo realizado por el Consejo de Europa en 1981 sobre Lenguas Modernas en el que se recomendaba a los países miembros la enseñanza de, al menos, una lengua europea distinta de la nacional a alumnos mayores de diez años, con el objetivo de

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

capacitarlos para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de esa lengua ya sea para el quehacer diario o bien para la mejor comprensión entre las culturas.

En resumen, podemos decir que este modelo se preocupa por:

- Realizar cambios sociales por medio de la educación.
- Que a todos los ciudadanos se les valore del mismo modo.
- Alcanzar un consenso sobre los logros que se han de conseguir que vaya seguido de una planificación rigurosa de los medios para conseguirlo.
- Una escolarización comprensiva con un núcleo curricular común y grupos en los que se mezclen alumnos con distintas capacidades.
- La promoción de relaciones entre los pueblos a través de una comunicación efectiva.

Mientras que el currículo propio del humanismo clásico estaba basado en los contenidos así como en la estructura de lo estudiado, el currículo propio del racionalismo técnico está basado en los objetivos. En su diseño, los valores han dado lugar a lo que se denomina la aproximación “ends-means”. La estructura del currículo “ends-means” y los pasos necesarios para elaborarlo han sido dados por Taba (1962:12) del siguiente modo:

Paso 1: diagnóstico de necesidades.

Paso 2: formulación de objetivos.

Paso 3: selección de contenidos.

Paso 4: organización de contenidos.

Paso 5: selección de experiencias de aprendizaje.

Paso 6: organización de experiencias de aprendizaje.

Paso 7: determinación de qué y cómo evaluar.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Como podemos observar, esta estructura indica una visión muy lineal del desarrollo del currículo, comenzando con un diagnóstico de las necesidades y acabando con un esquema para evaluar si en el transcurso de la instrucción las necesidades se han visto llevadas a cabo.

Tyler (1949) rechazó la tradición humanista clásica de listar los elementos de contenido pues no especifica lo que se supone que han de hacer los alumnos con esos elementos. La receta de Tyler para marcar adecuadamente los objetivos es la siguiente:

“The most useful form for stating objectives is to express them in terms which identify both the kind of behaviour to be developed in the student and the content or area of life in which this behaviour is to operate”.

(Tyler 1949:46)

Los objetivos deberán ser lo más explícitos posible para que “guíen las decisiones de qué cubrir con el currículo, qué enfatizar, qué contenidos seleccionar y que experiencias de aprendizaje acentuar.” (Taba 1962:197)

Añade Clark (1987) que una vez que los fines comportamentales de un programa de instrucción en particular se habían consensuado, era necesario producir una serie de pasos diseñados para dar forma al comportamiento del alumno para conseguir los objetivos deseados. Los pasos debían ser pequeños, de modo que los aprendices los pudieran superar fácil y rápidamente, y así moverse con un sentimiento de confianza en su propio éxito. La secuenciación deberá ir de lo más sencillo a lo más complejo, para llegar así al comportamiento deseado y a los objetivos propuestos.

El modelo de evaluación del humanismo clásico no parecía el mejor para determinar si los alumnos estaban logrando los objetivos propuestos en un currículo en particular, pues se daban medidas que relacionaban el logro de un alumno con el del resto de los individuos de un grupo, pero decía muy poco o

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

nada en cuanto al logro de los objetivos propuestos en el currículo. Glaser (1963) propuso un modelo de evaluación que toma como referencia el criterio, la cual “proporciona información explícita sobre lo que el individuo puede o no puede hacer”, midiendo la actuación con respecto a un criterio en lugar de comparar al individuo con el resto del grupo. Con este tipo de evaluación era posible que todos los alumnos logaran una nota máxima, pues se evaluaba, como hemos dicho, en base a unos criterios preestablecidos.

Se propuso también que se llevase a cabo una evaluación formativa que a lo largo del curso diagnosticara si los estudiantes estaban logrando los objetivos paso a paso para, de no ser así, hacer hincapié en aquellas áreas donde hubiese que realizar trabajos de refuerzo.

Es muy curioso el plan Dalton (citado en Clark 1987). Se trataba de establecer una serie de objetivos predeterminados y firmar una especie de contrato con los alumnos que estipula para qué fecha debería haberse finalizado. Deja a los individuos libertad para elegir libremente qué tareas realizar cada día, lo que significaba que, por primera vez, el alumno iba a aprender por sí mismo, actuando el profesor como socializador más que como instructor.

Carroll (1971) mantenía que si a cada estudiante se le daba el tiempo que necesitaba, y la instrucción que requería, podría lograr el nivel que él mismo se propusiese. Reiterando esta posición, Bloom mantenía que:

“...if students are normally distributed with respect to aptitude for some subject and all students are given the same instruction... then achievement measured at the subject's completion will be normally distributed... conversely if students are normally distributed with respect to aptitude, but the kind and quality of instruction and learning time allowed are made appropriate to the characteristics and needs of each learner, the majority of students will achieve subject mastery... The normal curve is not sacred. It describes the outcome of a random process. Since education is a purposeful activity in which we seek to have students learn what we

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

teach, the achievement distribution should be very different from the normal curve if our instruction is effective. In fact, our educational efforts may be said to be unsuccessful to the extent that student achievement is normally distributed.”

(Bloom 1971:49-50)

El mismo Bloom (1978:6) añadiría más adelante que “bajo las condiciones apropiadas, casi todos los alumnos pueden aprender cualquier cosa que el colegio les enseñe”. Para él, combinando el comportamiento cognitivo del alumno, sus características afectivas y la calidad de la instrucción podríamos conseguir un mayor nivel de logro así como una actitud más positiva en cuanto a la materia, la escuela y a sí mismo. Este autor mantenía que el tiempo extra dedicado a ayudar a aquéllos con dificultades de aprendizaje a conseguir el logro en las unidades iniciales, y el comienzo inevitablemente más lento que éste implicaba para todos, se compensaría por el hecho de que el aprendizaje de estos alumnos inicialmente más lentos tendería a convertirse en tan rápido como el de aquéllos que eran, en un principio, más rápidos en el aprendizaje.

Bloom propuso varios patrones para corregir el fracaso entre los que destacamos la ayuda entre sí de pequeños grupos de alumnos, la ayuda directa del profesor al alumno o alumnos con mayores problemas en su aprendizaje o que alumnos más avanzados ayudasen a los más rezagados.

Clark (1987) señala que donde se ha practicado este modelo se han descubierto, al menos inicialmente, que los profesores lo encuentran valioso por:

- Tener que hacer sus objetivos más explícitos para ellos mismos y sus alumnos.
- Mantener una observación más formal sobre el progreso de los alumnos que al que estaban acostumbrados anteriormente.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Intentar responder a la información dada por la evaluación en un modo más sensible.
- Asegurarse que los alumnos sienten mayor éxito en los objetivos planteados en cada unidad.

Por su parte, los alumnos también muestran los beneficios de ser ayudados:

- Por aproximarse a la tarea del aprendizaje de un modo más útil que habitualmente.
- Por lograr un sentimiento de éxito en cada unidad (algo que se negaba a menudo a los que les costaba más en las clases convencionales).
- Por competir contra los criterios y no contra otros alumnos, lo que provoca trabajo cooperativo en lugar de competitivo.

1.1.2.1. El Racionalismo Técnico en el currículo de la lengua extranjera.

La principal preocupación del racionalismo técnico es provocar una mejor comprensión entre los grupos sociales enseñándoles a comunicarse efectivamente. En aquellos países donde se hablan dos lengua y hay dos grupos sociales distintos asociados a ellas, los seguidores de este movimiento tenderán a promover una política educacional bilingüe en la que los miembros de ambos grupos aprendan la lengua del otro. Sirva como ejemplo el caso de programas de “inmersión” en Canadá, en los que hablantes de inglés aprenden asignaturas en francés para promover un mejor sentimiento de unidad nacional en ese país.

El racionalismo técnico ha tenido una enorme influencia en los últimos años en el diseño del currículo de la lengua extranjera. Ha dado lugar, entre otros, a los métodos audio-lingual, audiovisual/situacional o el basado en el tópico así

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

como a los Graded Objectives in Modern Languages en Gran Bretaña (GOML). En nuestro trabajo prestaremos especial atención, entre otros, al método audio-lingual (2.2.)

1.1.2.2. Crítica al Racionalismo-Técnico.

Para Clark (1987: 33-48), en este movimiento, tanto los profesores como los alumnos se comportan como siervos al servicio de un programa preparado y diseñado fuera del ámbito donde se van a impartir y que, por consiguiente, no incorpora los acontecimientos imprevisibles que ocurren en clase, las sugerencias del alumnado y sus intereses. Ni profesores ni alumnos son considerados como individuos con la necesidad de aprender y enseñar de un modo recíproco hacia un fin que ambos se hubiesen propuesto. Los profesores suelen centrar sus esfuerzos en la consecución de los objetivos instructivos que marca el programa, sin preocuparse de incorporar al programa las modificaciones que sugiere el alumnado. Por eso, este modelo cae en el mismo error que el humanismo clásico al considerar el conocimiento como algo externo al discente, que se impone sobre sus esquemas conceptuales ignorando sus intereses y necesidades, su individualidad, los programas que construye el alumnado de acuerdo con sus preferencias, madurez y estado de desarrollo cognitivo. Se suele entrenar a los alumnos en el desarrollo de determinadas competencias y roles que le vienen de fuera, pero raramente crean y construyen lo que producen, cayendo de nuevo en el mismo error que el humanismo clásico al no considerar el hecho de que cuando se tenga que hacer uso de la lengua en la vida real tendremos que improvisar y enfrentarnos a situaciones nuevas e imprevisibles que no habían sido programadas previamente.

Algunos cursos de lengua extranjera contemporáneos trivializan con unos objetivos turísticos como, por ejemplo, encontrar el camino a un lugar, comprar helados, etc. Los profesores, en su opinión, no necesitan siempre tener unos objetivos predeterminados. Stenhouse (1970) señala la inutilidad de intentar

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

especificar cuáles serán los resultados del estudio de una obra literaria como Hamlet y señala lo siguiente, no sin un tono de provocación:

“Education as induction into knowledge is successful to the extent that it makes the behavioural outcomes of the students unpredictable.”

(Stenhouse, 1970)

Como señalábamos anteriormente, el racionalismo técnico lleva consigo un análisis de las necesidades del alumno que serán los pilares del currículo. Clark cree que habría que distinguir, como se hace en lengua alemana, entre necesidades objetivas, no necesariamente señaladas por el alumno, y subjetivas, que las siente internamente el alumno, pues por la ambigüedad del término se puede caer en hacer un currículo que quiera satisfacer a todo el mundo.

Richterich consideraba muy extraño el que se intentase predecir cuáles son las necesidades comunicativas de los alumnos cuando la esencia de la mayor parte de la comunicación es imprescindible:

“A fundamental contradiction may be seen... between the desire to define precise needs and aims and the fact that the use of language as a means of communication and of controlling social situations requires a capacity to react appropriately to things which cannot be accurately foreseen or defined... Nuances, differentiation and a certain degree of individualisation will have to be introduced when it comes to creating specific units.”

(Richterich 1973:32)

Es muy curiosa la evolución en el pensamiento de Richterich y sus colegas del Consejo de Europa que, como indica Clark (1987), han abandonado la estrategia de encapsular las necesidades de los alumnos en una programación rígida hacia una estrategia en dos etapas. La primera se preocupa de recoger información acerca de los alumnos y sus aspiraciones, a través de técnicas rápidas

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

y simples de análisis. Allí donde se den grupos razonablemente homogéneos en cuanto a los propósitos para los cuales aprenden la lengua extranjera, estos datos se pueden usar para dar algún tipo de necesidad inicial objetiva. El segundo paso sería negociar en clase con el profesor para asegurarse que la enseñanza que reciben está en sintonía con sus necesidades subjetivas. Así, la programación predeterminada se mantiene como referente pero no ya como algo que dicte lo que deba pasar durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

También se ha criticado de este método racionalista y técnico el que los dicentes tengan que aprender a reproducir con exactitud los patrones de habla de la comunidad de la lengua extranjera, es decir, se les pide que aprendan estereotipos, con lo que no van poder crear lo que digan, lo cual, en la vida real, les producirá más de un problema pues al comunicarnos adoptamos funciones de las acciones en las que nos vemos envueltos y no posturas estáticas. El lenguaje ha de tener un toque personal. Di Pietro (1976) señala que:

“The textbook which provides only samples of stereotypical exchanges among people in its dialogues will never allow learners to develop the verbal strategies which go with being a person in a new language... To be somebody in another language, you must know how to speak not only in accordance with your own age group, your own sex-membership, but also with regard to your personal psychological disposition towards others”.

(Di Pietro 1976:53)

En nuestro trabajo abordaremos la importancia de las distintas competencias comunicativas, por lo que creemos importante resaltar lo dicho por Clark al respecto cuando mantiene que en clase puede ser más importante centrarse en las competencias lingüística, discursiva y estratégica y no dedicar tanto tiempo a la sociolingüística cuando no hay nativos de la lengua extranjera que se estudia. Sí habrá que añadir una dimensión sociolingüística cuando se entre en contacto con hablantes nativos de la comunidad indígena.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Por otro lado, podría parecer que el rechazo a permitir al profesor a que negocie con los alumnos, a que responda a sus necesidades del momento, a abastecer las necesidades cognitivas de los alumnos más débiles enseñándoles directamente si fuera necesario, hacían que este nuevo método fuese tan inflexible como las situaciones típicas del humanismo clásico en las que el profesor era el que dirigía la enseñanza y a las que había venido a sustituir.

En cuanto a la evaluación, aunque no está claro cuántos niveles debiera haber, pues Carroll señala nueve o Wilkins, siete, los rangos irán desde cero hasta conseguir una competencia como la de un nativo. Estas escalas caen en el error de que los alumnos desarrollan un mismo nivel a la vez en las diferentes competencias ya que se puede dar el caso de quien desarrolle una fluidez muy alta pero con errores y otro alumno en el caso contrario y a ambos se les dé la misma calificación. Clark propone que se califique según las diferentes competencias, pudiendo ocurrir que un alumno tenga un nivel 3 en competencia estratégica mientras se mantenga en un nivel 1 en la sociolingüística. Es evidente que, dado el alto número de subcomponentes para los que habría que dar una puntuación, este sistema es impracticable en el aula.

También se ha criticado el énfasis en los resultados del aprendizaje por encima del proceso. La investigación y la evaluación parecen preocuparse solamente por indicar si los objetivos iniciales se han logrado, ignorando las variables humanas y los resultados no esperados. El racionalismo técnico está, pues, más preocupado por los programas y los currícula que por los procesos de enseñanza, aprendizaje y renovación. De ahí que se le pueda achacar que se preocupa más por la apariencia y la intención que por la esencia y la realidad.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

1.1.3. Movimiento Progresista.

El movimiento progresista, también llamado interpretativo-simbólico, a diferencia de los dos anteriores, sitúa al alumno y a su desarrollo como individuo con unas necesidades específicas tanto intelectuales como emocionales, es decir, como un ser humano, en el centro del proceso educativo. Este movimiento tiende a ver la educación como un medio de ofrecer a los niños con experiencias de aprendizaje de las que podrán aprender con su propio esfuerzo. Lo importante para los progresistas es el crecimiento a través de la experiencia. Hay cierta tendencia, debido al hecho de seguir los ritmos de aprendizaje del alumno, a pensar que se trata de un estilo de aprendizaje de algún modo “libre”, aunque, como veremos, no es así al cien por cien.

Para los progresistas, la educación no se ve como el proceso según el cual se transmiten una serie de conceptos, sino como un modo de capacitar a los discentes a aprender a cómo aprender con su propio esfuerzo. De ahí que los profesores no sean ya instructores sino creadores de un ambiente propicio para poder aprender:

“The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has learned that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives a basis for security”.

(Rogers 1969, citado en Clark 1987:49)

El conocimiento se entiende como la capacidad de resolver problemas que depende de la capacidad de recuperar esquemas apropiados de un almacén mental, de utilizar cualquier cosa que se pueda recuperar automáticamente para resolver una situación. Para los progresistas, el conocimiento nunca es estático:

“The dependence of knowledge on a conceptual structure means that any body of knowledge is likely to be of only temporary significant. For the knowledge which develops from the use of a given concept usually

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

discloses new complexities of the subject matter which call forth new concepts. These new concepts in turn give rise to new bodies of inquiry and, therefore, to new and more complete bodies of knowledge stated in new terms.”

(Schwab 1964:13)

El aprendizaje, pues, lleva consigo la percepción e interiorización de unos esquemas cada vez mejores que describirán y explicarán los fenómenos que nos rodean de un modo más apropiado que aquéllos que ya tenemos previamente. No se trata solamente de reemplazar unos por otros, sino de ir edificando de un modo gradual sobre estructuras conceptuales ya existentes asimilando lo nuevo, lo que no quiere decir que los nuevos esquemas sean mejores pues aún pueden ser incompletos o inadecuados.

Como hemos dicho, el profesor deja de ser instructor para ser ahora el guía o facilitador, pues ahora el aprendizaje no necesitará tanto de un profesor que enseñe como de un alumno que asimile poniendo en práctica lo que aprende.

Otro aspecto de este movimiento progresista será la visión que se tiene de la clase como una comunidad en sí, con la responsabilidad de crear su propia subcultura y una red de relaciones apropiada entre sus componentes. De este modo, uno de los mayores papeles de la educación será promover las relaciones personales saludables y un sentido de la responsabilidad grupal.

Si trasladamos este sentimiento de grupo al aprendizaje de la lengua extranjera, el movimiento progresista lo verá como proceso de desarrollo intuitivo por el cual los seres humanos tienen una capacidad natural para ella y no como resultado del estudio y la práctica de objetivos predeterminados.

Clark (1987) caracteriza al progresista como un movimiento preocupado por:

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- El crecimiento individual por la interacción de un ambiente favorable.
- El aprendizaje a través de la experiencia.
- Los procesos de aprendizaje naturales y las etapas del desarrollo.
- Sensibilidad por los intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada individuo.
- El alumno como persona.
- La naturaleza social del alumno y el desarrollo de relaciones saludables con otros miembros de la comunidad que se establece en el aula.
- El fomento de la responsabilidad del discente y del aprendizaje de cómo aprender.

Como indicábamos en 1.1.1., mientras que el humanismo clásico se preocupa por los contenidos y el racionalismo técnico por los objetivos, el movimiento progresista se va a centrar más en el método, así como en la necesidad de establecer los principios que gobiernen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Stenhouse (1975:92), para el cual un proceso se construye sobre la noción de principios de procedimiento que guíen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y una especificación del currículo muy ligera que ayude a los profesores a poner en marcha el proceso, propone los principios establecidos para el proyecto Man: A Course of Study, para explicar lo que él propone como principios de procedimiento:

- Iniciar y desarrollar en los jóvenes un proceso de saber plantear preguntas.
- Enseñar una metodología de investigación donde los alumnos puedan buscar información.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Ayudar a los jóvenes a desarrollar la habilidad para usar una variedad de fuentes de primera mano desde las cuales desarrollar hipótesis y sacar conclusiones.
- Dirigir las discusiones de clase en las que los jóvenes aprendan a escuchar a los demás así como a expresar sus propios puntos de vista.
- Apoyar discusiones abiertas donde no se encuentren respuestas bien definidas a muchas preguntas.
- Fomentar que los niños reflejen sus propias experiencias.
- Crear un nuevo papel de profesor en el que se convierta en fuente más que en autoridad.

(Hanley et al. 1970)

En cuanto a las actividades que el profesor tendría que llevar a cabo, Stenhouse cita los criterios de Raths (1971) para la selección de las actividades. Serán de gran valor las que hagan que el alumno pregunte activamente, que haga una elección basada en información, asuma riesgos, que lleve a cabo tareas en colaboración con otros compañeros y aquéllas en las que se transfiera el conocimiento o las destrezas a situaciones nuevas.

En cuanto a la evaluación, ésta no cubre sólo los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino que también invita al discente a expresar qué siente acerca de lo que está haciendo, con lo que se espera que aprendan a superar sus tareas mejor y así aprendan a aprender. Se enfatiza en la evaluación con un compañero o con el profesor para ver con ellos qué se ha de mejorar. Las calificaciones serán, por tanto, el resultado del acuerdo entre profesor y alumno acerca del proceso de aprendizaje, huyendo de relacionar cada informe con el del resto de los compañeros ni con unos niveles determinados de antemano. Es muy importante, pues, la individualidad de cada contexto de enseñanza y aprendizaje.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Otros progresistas como Adelman y Elliot enfatizan la importancia de ayudar a los profesores a desarrollar destrezas y estrategias que les permitirán evaluar y mejorar su actuación en el aula. Lo ideal sería entonces enseñar al profesor a evaluarse a sí mismo. Los profesores tendrían que observar, estudiar y reflexionar sobre su propia actuación en el aula, además de escuchar lo que sus alumnos les digan sobre sus clases. La preocupación de los progresistas por hacer al discente responsable de su propio aprendizaje va en paralelo con la preocupación de los profesores en cuanto a hacerse responsables de mejorar su propio currículo en el aula.

Bennett (1979:64) señala como rasgos distintivos del profesor tradicional con respecto al progresista los siguientes:

PROGRESIVO	TRADICIONAL
1. Materias integradas.	1. Materias independientes.
2. Profesor como guía hacia experiencias educativas.	2. El profesor como distribuidor de conocimientos.
3. Papel activo del alumno.	3. Papel pasivo del alumno.
4. Los alumnos participan en la planificación del “currículo”.	4. Los alumnos no intervienen en la planificación del “currículo”.
5. Predominio de técnicas de descubrimiento en el aprender.	5. Énfasis sobre la memoria, práctica y repetición.
6. No necesarios ni premios ni castigos; p. ej., motivación intrínseca.	6. Empleo de premios, p. ej., grados, motivación extrínseca.
7. No importancia a los estándares académicos convencionales.	7. Sí importan los estándares académicos.
8. Pocos exámenes.	8. Exámenes regulares.
9. Énfasis sobre el trabajo en equipo.	9. Énfasis en la emulación regular.
10. La enseñanza no se limita a la clase.	10. Enseñanza limitada a la clase.
11. Énfasis en la expansión creadora.	11. Poco énfasis en la expresión creadora.

Nos parece también muy interesante el resultado obtenido por el estudio que Bennett lleva con un grupo de profesores a los que encuesta para saber su grado de aceptación de dos métodos de enseñanza distintos, de los que destacamos los siguientes datos: (Bennett 1979:91)

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

MÉTODOS FORMALES	MÉTODOS LIBERALES
<ul style="list-style-type: none"> - No piden mucho a los profesores. - No dejan inseguros a los alumnos sobre lo que han de hacer. - Imparten en los alumnos técnicas y conceptos básicos firmemente asentados. - No fomentan pérdidas de tiempo ni dan posibilidades para soñar despierto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Piden mucho a los profesores. - Dejan inseguros a los alumnos sobre lo que han de hacer. - Hacen que los alumnos piensen por sí mismos. - Pueden crear problemas de disciplina. - Fomentan pérdidas de tiempo y posibilitan el soñar despierto. - Permiten al alumno desarrollar su plena capacidad potencial.

1.1.3.1. *El Movimiento Progresista en el currículo de la lengua extranjera.*

Los enfoques de proceso al currículo de la lengua extranjera suelen tender a crear el ambiente adecuado para que el alumno desarrolle su aprendizaje. No se enfatiza tanto el programa y sí la necesidad de unos principios metodológicos de procedimiento diseñados para poner en movimiento el proceso de aprendizaje. Hay también una mayor preocupación por las diferencias entre alumnos y por desarrollar estrategias que promuevan la implicación y la responsabilidad en su propio aprendizaje.

Estos principios afloran de los estudios psicolingüísticos de la adquisición del lenguaje ligados a los estudios sociolingüísticos de la creación y el proceso del discurso, más que desde el análisis del lenguaje o de las necesidades comunicativas del aprendiz.

Considerando las pruebas psicolingüísticas disponibles, la adquisición de la lengua es un proceso subconsciente que lleva a la construcción de un almacén implícito de conocimiento. Esto parece seguir una secuencia de desarrollo común

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

en el cual los aprendices de una lengua extranjera en particular progresan, se estancan o dan marcha atrás a lo largo del continuo del desarrollo, aunque lo hagan en grados distintos (Bailey, Madden y Krashen 1974, Corder 1981).

Una vez que el alumno ya ha aprendido su primera lengua, al aprender la lengua extranjera se centrará en aquello que más le interese, de modo que si su interés es integrarse en la comunidad donde se habla esa lengua, su atención se centrará sobre todo en el dominio de los aspectos morfológicos y sintácticos, mientras que si su intención es simplemente poder comunicarse para entender y ser entendido, la atención a la morfología podrá ser menor. Se verá, pues, cómo el alumno motivado centra sus esfuerzos en unos aspectos más que en otros. Así, el alumno que tenga que estudiar una lengua extranjera para aprobar un examen carecerá de una motivación integradora y sí habrá una motivación externa (el deseo de superar el ejercicio para conseguir metas mayores) que le facilite el aprendizaje. El tema de la motivación lo tocaremos principalmente en la revisión que hagamos de estudios sobre el tema en 2.

Para Corder (1978:82), sólo podemos enseñar algo a alguien si ya posee el marco necesario conceptual para acomodar la nueva información, es decir, será necesario un periodo de gestación en el que se produzca una amplia exposición a los mismos elementos del conocimiento antes de que los datos se puedan incorporar al almacén del conocimiento.

Los partidarios del movimiento progresista no adoptan una postura común en cuanto a si centrarse en la gramática o en otras competencias. Krashen (1981, 1982) es uno de los que mantienen que centrarse en la forma no llevará a la mejora de comunicación espontánea y para ello toma prestada la noción de Palmer (1921) de la distinción entre “capacidades espontáneas” para el aprendizaje y las “capacidades de estudio”. A éstas las llama Krashen “adquisición” y “aprendizaje” y llega más lejos que Palmer al crear una teoría separando los procesos de adquisición y aprendizaje. Sugiere que el proceso de adquisición

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

alimenta un almacén de conocimiento implícito al que se accede normalmente de un modo inconsciente e inmediato, y que el proceso de aprendizaje deliberado viene a completar un almacén de conocimiento explícito, para acceder al cual se requiere un esfuerzo mayor.

La división que hace Krashen entre adquisición y aprendizaje parece dar una explicación al caso del alumno que sabe usar una estructura correctamente para hacer un ejercicio bien y, sin embargo, comete errores con la misma al aplicarla en una situación de comunicación real. Así queda claro que la corrección en la realización de ejercicios gramaticales forma parte del aprendizaje pero no de la adquisición con lo que Krashen explica el fallo de los métodos de gramática-traducción y del audio-lingual o audio-visual en cuanto a su capacidad de producir un uso espontáneo del lenguaje. Según él, la clase debería centrarse en actividades que promoviesen la adquisición.

Así pues, la gradación no se hará en base a contenidos sino en cuanto al nivel retórico empleado por los hablantes nativos cuando se comuniquen con el alumno o el que usen los padres o los cuidadores con los niños pequeños.

Habrán posturas diferentes como la de Valdman (1980) que se mantiene en la necesidad de secuenciar el desarrollo estructural y que rechazan Newmark y Reibel al señalar que nada se gana en positivo al centrarse en la gramática. Otros creen que un alumno de lengua extranjera mayor de ocho años tiene un sistema de necesidades comunicativas a las que el profesor debe responder.

Otros estudios enfatizan en la importancia de la competencia discursiva, es decir, en la necesidad de internarse en los rasgos formales del texto hasta llegar a áreas de conocimiento y experiencia que gradualmente construimos en nuestra mente. Nuestra interpretación del discurso viene dada por la comprensión del contexto en el que se usa, los presupuestos que compartimos con otros hablantes,

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

nuestro conocimiento del mundo y nuestra experiencia de discursos anteriores parecidos.

Miller, Gallanter y Pribram (1960) han intentado dejar claro que los seres humanos no somos mecanismos de entrada y salida de información y sugieren que lo que hacemos son planes, es decir, procesos jerarquizados que controlan el orden en el cual se lleva a cabo una secuencia de operaciones.

Humans are not automatons, smoothly and automatically encoding and decoding whatever messages they wish. The system is full of bugs, and its capabilities frequently fall short of the demands placed upon it.

(Morrison y Low 1983:247)

En resumen, podemos decir que los principios de procedimiento de un enfoque de proceso hacia el aprendizaje de la lengua extranjera son:

- El alumno debe participar activamente en una interacción trascendente con la lengua extranjera para lo que se debe dar algún tipo de vacío de información.
- El lenguaje usado por el profesor debe estar retóricamente adaptado al nivel del alumno a través de estrategias muy cuidadas que promuevan el proceso de arriba a abajo basado en el conocimiento del contexto y el proceso de abajo a arriba a través de técnicas como:
 - Un habla pausada con una articulación clara, pocas contracciones, pausas largas, entonación exagerada; vocabulario comprensible, sin excesos de lenguaje coloquial, pocos giros, evitar la repetición de los mismos nombres para personas y lugares, etc.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Definiciones extra y estrategias para una mejor explicación como la repetición o el uso de gestos.
- Una sintaxis simplificada, con unidades simples en lugar de complejas oraciones subordinadas.
- Técnicas que faciliten la comprensión del discurso como el dar una respuesta posible dentro de la pregunta, preguntas de sí o no, etc. (Terrell 1980, Krashen 1981, y Ellis 1981).

Al profesor se le pedirá que proporcione tareas con el nivel apropiado de apoyo contextual y que deje a los alumnos que encuentren las soluciones por sí solos. Así, a través de la discusión, se les ayuda a ser conscientes de lo que han hecho y de lo que deberían haber hecho más. El éxito del profesor estará, sobre todo, en su capacidad de crear una atmósfera y un contexto poderosos en el que los alumnos estén ansiosos de asumir riesgos e involucrarse en la solución de los problemas dados.

El progresismo está, sobre todo, centrado en el alumno, y sería interesante cómo éstos pueden variar, siendo útil esta información no sólo para el capítulo correspondiente al progresismo sino a cualquiera de los que se estudian en este trabajo.

Algunos estudiosos han intentado crear listas de características individuales que pueden afectar al aprendizaje de una lengua extranjera y ante las cuales los profesores deberían saber cómo actuar. Las diferencias más importantes serían:

- *Capacidad o aptitud*, es decir, suele haber una correlación entre la capacidad académica en general y el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- *Experiencia anterior y formación en el lenguaje*, o lo que es lo mismo, suele haber relación entre la capacidad para el dominio de la primera y la segunda lengua extranjera. Se ha demostrado con recientes estudios que aquéllos que dominan una segunda lengua encuentran menor dificultad en aprender una tercera que los que sólo hablan la materna y comienzan a aprender la segunda.
- *Madurez cognitiva, afectiva y social*. La madurez está relacionada con la experiencia, con la edad, lo que explica que los adolescentes encuentren más difícil llevar a cabo tareas comunicativas que los más jóvenes por la vergüenza al error, a equivocarse, siendo más fácil para ellos repetir estructuras dadas, de ahí las teorías que mantienen que la enseñanza de la lengua extranjera ha de comenzar antes de la adolescencia.
- *Género*. La discriminación es positiva hacia las mujeres si comparamos los datos obtenidos en el aprendizaje de una segunda lengua en cualquier centro de secundaria, lo que podríamos relacionar con el punto anterior pues éstas maduran antes que los varones. La diferencia es menor, por lo tanto, en la educación primaria. Destacamos, por curiosa, la cita siguiente de Clark:

“There is also, undoubtedly, a sexual stereotyping effect in favor of language learning for girls. Boys are typically guided towards scientific/technological careers, while girls are directed towards commercial/secretarial ones, where languages are perceived to be more useful.”

(Clark 1978:73)

- *Personalidad*. También el carácter de las personas puede afectar el modo en el que se aprende una lengua extranjera.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Así, aquéllos que sean extrovertidos aprovecharán más de una metodología basada en la comunicación, mientras que los introvertidos preferirán una enseñanza menos participativa y más orientada a conseguir la perfección. El modo de ser de cada alumno afectará, pues, también, a la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

- *Estilos de aprendizaje.* Podríamos señalar algunos estilos de aprendizaje que también afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera y que, aunque diferentes, van a necesitar de una gran atención por parte del profesor:
 - Hay quienes prefieren aprender oyendo distintas informaciones y, si es posible, interactuando con otras personas, y quienes, sin embargo, prefieren leer y estudiar en privado.
 - También encontraremos a aquéllos que dependan más del contexto o a quienes éste no sea importante en absoluto para aprender una lengua extranjera.
 - Para algunos alumnos es más efectivo aprender tomando las actividades como un todo, mejorándolo poco a poco, mientras que para otros es mejor desmenuzar ese todo en sus componentes y experimentarlos.
 - Encontramos también a quienes van a necesitar mucha ayuda del profesor o a los que van a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- *Motivación.* Mientras en aquellos países donde se habla inglés como primera lengua puede haber poca motivación instrumental hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, en otros, como en España, sí la hay, ya sea por el deseo de conseguir un mejor trabajo o de comunicarse con gentes de otros países (Madrid et al.1993, Ortega 2002). Tras una larga trayectoria estudiando la motivación, Madrid llega a la definición de motivación como:

“estado interno del individuo influenciado por determinadas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.”

(Madrid 1999:69)

Podríamos decir que habrá mayor motivación en aquellas clases donde se haga un mayor énfasis en un uso del lenguaje amplio en el que se incluyan actividades de comprensión oral, producción oral, lectura e, incluso, de producción escrita en la lengua extranjera. Según Clark (1987), la comunicación en el aula y hacer que el alumno sea consciente de sus propios logros serán ingredientes esenciales para aumentar la motivación del alumno.

Ni los clásicos ni los progresistas han prestado la suficiente atención a las variables que acabamos de señalar, aunque entre estos últimos sí ha habido quien ha pedido que los profesores enseñen a los alumnos a adoptar rasgos y actitudes propios de un buen aprendiz, algo que se torna imposible si pensamos en, por ejemplo, la personalidad, ya que a nadie que sea introvertido se le puede pedir, y aún menos esperar que lo haga, que se convierta en alguien extrovertido para así

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

mejorar su rendimiento. Los progresistas enfatizan la necesidad de que el profesor sea sensible a este tipo de variables y, ya que es imposible dar a cada alumno las mismas experiencias, habrá que dejar espacio para que cada individuo aprenda según sus aspiraciones, personalidad, estilos de aprendizaje, etc., haciendo hincapié en la necesidad de que cada alumno asuma, en la medida de sus posibilidades, el manejo de su propio proceso de aprendizaje.

Los progresistas buscan la negociación en la clase, donde tanto alumnos como profesores tienen algo que decir. El profesor tiene la obligación de asegurar que se trabaje para el logro de los objetivos, mientras que el alumno deberá asegurarse de que sus aspiraciones, necesidades e intereses tengan la atención necesaria en el proceso por parte del profesor. Clark (1987), que señala que los profesores necesitan dejar explícitamente señalado lo que desean conseguir y que se debe animar a los estudiantes a que hagan públicos sus deseos, encuentra tres niveles de negociación dentro del progresismo:

- 1 Un nivel débil, en el que el profesor determina por adelantado lo que se ha de hacer, y en el que la negociación se limita a discutir objetivos y actividades con los alumnos para asegurarse que entienden lo que se espera de ellos.
- 2 El segundo nivel, el intermedio, los profesores buscan temas que son de interés y útiles para los alumnos e informan a éstos de su utilidad. Más tarde, planearán las unidades con los alumnos, las actividades, los fines,... para luego llevarlas a cabo por ambos.
- 3 Un nivel fuerte, en el que tanto los objetivos como las actividades se negocian con los alumnos y éstos incluso tienen mucho que decir en la formulación de sus trabajos. Este nivel es poco común.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

El movimiento progresista tiende, pues, a enfatizar en la necesidad de que los profesores busquen sus propias soluciones para los problemas relacionados con el currículo que les puedan surgir en sus centros. Mientras que el racionalismo técnico presenta una escuela en la que la solución a sus problemas viene dada desde fuera, los progresistas diagnosticarán sus problemas y buscarán la solución a éstos.

1.1.3.2. *Crítica al movimiento progresista.*

Es difícil criticar desde la práctica el movimiento progresista. Hemos pasado de un humanismo clásico en el que los sistemas educativos los controlaba una élite, al racionalismo técnico, en el que, debido a una combinación de factores sociopolíticos y económicos, los sistemas educativos están siendo responsabilidad de gobiernos locales y centrales, dejando muy poco espacio para la interpretación individual o para la innovación inspirada en la clase. Incluso si el clima político y las condiciones de trabajo de clase permitieran a los profesores y a los alumnos a tomar la responsabilidad de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, muchos se resistirían en favor de una enseñanza más dirigida, pues cuesta mucho trabajo, y se ha de hacer lentamente, el cambiar de parecer a aquéllos que ponen todo el peso de la enseñanza en el libro de texto y en un sistema de evaluación externo.

En cuanto a la postura progresista de reproducir un aprendizaje natural alejado de la tutela de un profesor, la prudencia indica claramente que ni el nivel de la motivación del alumno ni la cantidad de exposición a la lengua extranjera en unas condiciones normales de clase permitiría inclinarse por una postura puramente progresista que abandonase las dos corrientes anteriores; hay una necesidad de intervenir guiando la instrucción y suministrando el “feedback” suficiente para completar el proceso.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Parece pues evidente que aprender una lengua extranjera será una tarea en la que habrá que crear la habilidad para reconocer y poder usar giros, frases, expresiones, etc. que se escuchan y cuyo uso se conoce, y el desarrollo de una capacidad de crear más con las estructuras y el vocabulario aprendidos.

Como Hawkins señala:

“Classroom language teaching is somewhat like gardening in a gale, where the frail seedlings of the foreign language planted in one lesson are then ripped out by the gale of the L1 and have to be replanted again in the next foreign language lesson.”

(Hawkins 1981:97)

En este caso estamos hablando de regresión, es decir, de un fenómeno que se da no sólo entre alumnos sino también entre profesores que no tienen la oportunidad de mantener una entrada de información constante y pierden parte de lo aprendido.

La educación no puede estar, por lo tanto, simplemente limitada al énfasis de la adquisición inconsciente, algo que señala Donaldson del siguiente modo:

“In school pupils learn not just to talk, but to choose what to say, not just to talk, but to choose what to say, not just to interpret, but to weigh up possible interpretations.”

(Donaldson 1978:89)

Señalamos como una visión extrema del progresismo aplicado al diseño del currículo de la lengua extranjera el confundir el propósito del aprendizaje de la lengua en la educación, que va más allá de la adquisición de una capacidad comunicativa. También son objeto de crítica por las bajas medias académicas de sus alumnos, porque el alumnado, por muy motivado que esté, no es capaz de aprender por sí solo, sino que necesita del papel del profesor y, sobre todo, por el

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

temor de sus detractores de que el profesor “progresista” se convierta en profesor “permisivo”, al que achacarán cualquier deterioro en los niveles de los alumnos.

1.1.4. Teoría Crítica.

El enfoque comunicativo contribuye, como fundamento teórico, al surgimiento de una serie de teorías críticas de la educación así como al estudio de las ya existentes. Ahora se desarrollará un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus propias ideas y prejuicios para, si lo considera preciso, modificarlos (Ayuste et al., 1994). Esta teoría crítica considera fundamental la autoreflexión y el diálogo entre los participantes, para que de este modo el individuo se concencie de que aquellas ideas que considera suyas no son sino el fruto de una experiencia personal que viene dada por elementos que lo condicionan como la familia, el estado, la cultura y la religión.

Así, el objetivo de la educación es que se creen las situaciones adecuadas para que esa comunicación entre los distintos sujetos se produzca en unas condiciones de democracia e igualdad. El papel del profesor es esencial, pues será él quien procure que se den las circunstancias apropiadas para que los alumnos reflexionen y participen en la toma de decisiones, democratizando la enseñanza y dando a todos la oportunidad de participar por lo que en el proceso educativo forman parte activamente alumnos, profesores, administración y padres.

Los autores a los que podemos inscribir en este enfoque hacen hincapié en la necesidad de estudiar la transmisión de poder dentro de la escuela y en los procesos de resistencia de los alumnos, valorando las funciones sociales de la misma. La definen como un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación., concibiendo el aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa en el que el educador juega un

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

papel de facilitador del diálogo. “En este sentido, defienden un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad” (Ayuste et al., 1994: 41)

El educador, como facilitador de la comunicación, deberá proponer temas de modo que se den unas condiciones ideales de diálogo en el que todas las personas participen sin tipo alguno de discriminación o participación.

En el modelo de profesor de la teoría *interpretativo-simbólica* y de los movimientos *personalistas*, el profesor reconceptualiza y reconstruye la cultura para hacerla asequible al alumno (Lorenzo, 1994). La actividad docente se produce a través de juicios prácticos de los profesores, que se construyen, en gran medida, a través de la reelaboración colaborativa y compartida del conocimiento. Los profesores, como señalábamos anteriormente, actúan como facilitadores y mediadores de las experiencias de aprendizaje, procuran integrar los contenidos de las disciplinas y evitan impartirlos de forma aislada. Fomentan la negociación curricular con el alumnado, las técnicas de aprendizaje por descubrimiento, la creatividad y la motivación intrínseca. No enfatizan tanto los niveles académicos, ponen menos exámenes y tienden a evaluar basándose en la evaluación *procesual* y *criterial* (según las capacidades de cada alumno). Fomentan el trabajo en grupo y el trabajo autónomo.

Los profesores actúan como facilitadores del aprendizaje y como negociadores de las tareas de aprendizaje. Fomentan la autonomía de los discentes y enseñan al alumnado cómo aprender por sí solo, de forma autónoma. En este sentido, el movimiento progresista requiere que el profesor sea un diagnosticador eficaz de intereses y necesidades, facilitador y monitor de las experiencias de aprendizaje, generador de actitudes positivas hacia el trabajo independiente y hacia la autonomía del aprendizaje. A veces, las tareas tienen una orientación cíclica y se repiten en etapas posteriores, en situaciones y contextos diferentes.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Bennet ha encontrado varias características fundamentales en los profesores interpretativos, que se podrían sintetizar en los siguientes puntos (1979:64):

- Muestran una tendencia a integrar las materias objeto de enseñanza favoreciendo la interdisciplinariedad y la transversalidad curricular.
- Los profesores actúan como facilitadores de las experiencias de aprendizaje.
- Se considera que son los aprendices los auténticos agentes activos de su propio aprendizaje.
- Es fundamental la participación del alumnado en la negociación curricular, en la selección de actividades y tareas.
- Predominan las técnicas de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento.
- Se busca la motivación intrínseca.
- Los niveles académicos no se enfatizan tanto como en los otros dos movimientos.
- Se aplican pocos exámenes; predomina la evaluación procesual y continua.
- Se practica el trabajo en grupo con frecuencia.
- Las experiencias de aprendizaje van más allá del escenario del aula.
- Gran parte del trabajo se dirige hacia el desarrollo de la creatividad del alumnado.

Los profesores que Brophy y Rohrkemper (1981) llamaron *socializadores* y Barnes (1969, 1976) profesores *interpretativos* comparten la mayor parte de las características anteriores y, en nuestro contexto, el modelo de profesor que propone la reforma de 1990 también va por ese camino. De acuerdo con el estudio de Brophy (1985) sobre las estrategias didácticas que se emplean en las clases

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

aproximadamente un tercio del profesorado se identifica y actúa de acuerdo con todos estos principios.

Las características del enfoque comunicativo desde la pedagogía crítica son (Ayuste et al., 1994:52):

Función social de la educación:

- Reproducción de las culturas y las relaciones sociales.
- Producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales a partir de las interpretaciones de los participantes.
- La educación nunca es neutra. Enfatiza el proceso de reproducción de las desigualdades existentes o la transformación hacia una sociedad más igualitaria.

Con respecto al centro:

- Comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción de los iguales.
- Apertura a la comunidad y a los movimientos sociales.
- Gestión democrática de todos los participantes.
- Esfera pública democrática debatiendo los temas de interés social y superando el control del Estado y el dinero.

En cuanto a los estudiantes:

- No son simples objetos receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento.

En lo concerniente al currículum:

- No se basa únicamente en los aspectos intelectuales de la cultura sino en todos los componentes de la interacción incluyendo sentimientos.
- Se construye a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes.
- Confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad.

1.1.5. Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción.

El *profesor reflexivo* que propone el paradigma de la investigación acción es un profesional que analiza, investiga y reflexiona sobre los acontecimientos didácticos que tienen lugar en el aula. Para Zeichner y Liston (1985), “a reflective teacher is defined ... as one who assess the origins, purposes and consequences of his or her work at all levels (en Richards y Nunan, 1990: 202). Es decir, el profesor reflexivo reflexiona sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, sobre las limitaciones del material y de los demás recursos con que cuenta para el desarrollo curricular. Este modelo de profesor dirige sus esfuerzos hacia el desarrollo de los hábitos pedagógicos y las destrezas necesarias para el desarrollo profesional a través de la reflexión e indagación y hacia la preparación de un profesorado que individual y colectivamente participe en la consecución de los objetivos educativos propuestos (Barlett, 1990).

Se considera que los profesores piensan sobre su enseñanza cuando la llevan a cabo; reflexionan sobre los acontecimientos pedagógicos cuando se

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

enfrentan a múltiples situaciones inciertas, inestables, únicas y conflictivas. Cuando los profesores reflexionan sobre las acciones pedagógicas del aula, se convierten en investigadores de su práctica docente (Stenhouse 1987, Elliott, 1990). Los profesores no aplican específicas categorías derivadas de un modelo teórico preestablecido, sino que constituyen una nueva teoría sobre cada situación pedagógica y relacionan el pensamiento con la acción. La necesidad de responder inmediatamente a cada situación a través de una acción deliberada convierte al paradigma de profesor reflexivo en el de toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986; Marcelo, 1987).

Es justo reconocer que fue Dewey (1933, 1965) uno de los precursores de la enseñanza como actividad práctica con su máxima “learning by doing” y su propuesta de formar profesores investigadores que combinen las actitudes indagadoras con la apertura mental, la responsabilidad y honestidad. Para Dewey, al investigación y la intervención reflexiva configura el pensamiento crítico y reflexivo del profesorado (Pérez Gómez, 1992: 413).

El segundo gran impulso que recibe el enfoque reflexivo de la enseñanza lo protagonizó Schwab (1969), tras una crítica dura a las restricciones que imponía el racionalismo técnico, a quien acusa de fragmentar y atomizar el pensamiento educativo. Schwab defiende que la enseñanza es antes una actividad práctica que técnica, ya que se ve afectada por un conjunto de situaciones complejas, problemáticas imprevisibles que el profesor debe comprender y solucionar, de forma diferente, en cada caso. Por eso, la enseñanza ha de desarrollar un discurso práctico que sirva para fundamentar la interacción y la toma de decisiones. Teniendo esto en cuenta, conviene orientar la formación inicial del profesorado de manera que prepare a los profesionales para intervenir “en el arte de la práctica” (Pérez Gómez, 1992: 414).

Al empuje posterior que imprimen Stenhouse (1987) y Elliott (1990) a la figura del profesor que reflexiona e investiga en la acción, habría que añadir las

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

aportaciones de Fenstermacher (1987), para quien, cuando al profesor no se le permite tomar posesión del conocimiento, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias, se puede producir el fenómeno de la alienación (op.cit: 4). Para lograrlo, Fenstermacher (op.cit) propone un enfoque educativo basado en el desarrollo profesional del docente, donde el conocimiento se presente con la intención de cambiar la acción y de manera que se impregne con los significados personales, sociales y contextuales del profesorado y lo integre con los objetivos del propio trabajo (op.cit: 7). En este modelo, la actuación del profesorado se apoya en conocimientos prácticos adquiridos a través de la experiencia cotidiana, en las interacciones de la vida del aula. Por tanto, tiene mayor aplicación sobre los profesores en ejercicio o durante el período de prácticas docentes.

La actividad del profesor reflexivo se orienta hacia una reflexión continua sobre las situaciones de enseñanza, lleva consigo una actitud investigadora sobre la naturaleza de los acontecimientos pedagógicos. Su formación implica no solo la adquisición de destrezas para enseñar sino también una habilidad para analizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, los profesores se convierten no solamente en agentes de su propia formación sino también en investigadores sobre las causas y efectos de los acontecimientos del aula (véase de Vicente, 1988 y Villar, 1988).

Este paradigma, es quizás el que está recibiendo mayor atención en la actualidad. En opinión de Gilpin (1999: 109), más del 70% de los formadores de profesores lo siguen y basan sus programas en él. Se considera que el modelo del profesor reflexivo contribuye a que el profesorado se formule preguntas sobre la práctica y desarrolle modos de discurso basados en el respeto mutuo de diferentes puntos de vista y en las bases teóricas de la DLE. Para Elliott (1976), sólo se pueden esperar cambios sustanciales en el aula si los profesores son conscientes de sus teorías personales y reflexionan críticamente sobre ellas. Cuanto mejor y mayor sea el autoconocimiento y el autocontrol que ejerce el profesorado sobre sus prácticas de aula, mayor será también la posibilidad de introducir cambios

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

sustanciales. En este sentido, el auto-conocimiento se genera a través de la práctica reflexiva. Como hemos visto en el capítulo 3, el profesor practica la reflexividad a través de la investigación acción, el análisis de casos, el análisis y desarrollo del currículo de LE, mediante la reflexión cooperativa en equipo (coaching), en seminarios de investigación, et. (De Vicente, 1995: 68-87).

Vez (2001) ha considerado el modelo del profesor reflexivo, dentro del modelo de la *racionalidad práctica*, como “una racionalidad que ha servido a una buena parte del profesorado de lenguas para integrarse en la profesión de los artistas, como prácticos autónomos que reflexionan, toman decisiones y son capaces de crear durante su propia ejecución” (op.cit:56). Y es a través de esta práctica reflexiva cuando el profesor aborda las cuestiones propias del desarrollo curricular:

- ¿Qué enseñar? (Objetivos y contenidos).
- ¿Cuándo enseñar? (Secuenciación de objetivos y contenidos).
- ¿Cómo enseñar? (Cuestiones metodológicas).
- ¿Qué, cómo y cuando evaluar? (Enseñanza como arte).

Vemos, pues, que el paradigma del profesor reflexivo toma como punto de partida la actitud indagadora e investigadora del profesor que investiga mientras reflexiona sobre la acción educativa. Además, hemos resaltado la importancia de la investigación para la innovación educativa y el desarrollo profesional del docente. Por eso, varios autores han reivindicado en los últimos años la figura del profesor investigador que no se limite a consumir los resultados de investigación.

Shalaway y Lanier (1978) han encontrado cuatro roles de los profesores con respecto a la investigación educativa. El primer rol que, identifican estas autoras es el del profesor colaborando como investigador. De acuerdo con Marcelo (1989), en esta función se concibe al profesor como una persona que

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

genera conocimiento práctico acerca de su profesión, capaz de identificar y diagnosticar problemas de investigación, recopilar datos e interpretar hallazgos. El profesor como miembro del equipo de investigación aporta un conocimiento práctico y aplicado que enriquece las percepciones e ideas más analíticas de los investigadores. Este rol demanda unas características específicas en los profesores, como son: interés por las actividades de investigación, destrezas de comunicación oral y escrita, implicación personal fuera de las horas de clase, personalidad positiva y con capacidad de trabajo en equipo (Shalaway y Lanier, 1978).

Otro rol del profesor como sujeto de investigación que distingue Marcelo (1989) consiste en continuar realizando las mismas actividades que antes de comenzar su participación como sujeto investigado. El grado de exigencia por parte del profesor depende del tipo de investigación que se adopte, de forma que puede oscilar desde la respuesta a un cuestionario, hasta la participación en una investigación etnográfica en la que su poder de intervención puede ser algo mayor. También puede actuar como mero colaborador de la política de investigación educativa. Desde este rol, su función puede ser también la de juez o crítico de los resultados de investigaciones y de sus posibilidades de diseminación y aplicación (Marcelo, op.cit). Finalmente, Shalaway y Lanier (1978) han identificado el rol del profesor colaborando en la diseminación y aplicación de la investigación. En este punto, los investigadores han actuado como productores y los profesores como consumidores. Pero, como señalan Shalaway y Lanier (op.cit.: 30), “la diseminación no es una calle de una sola dirección; debe existir un flujo de dirección en ambos sentidos. Los profesores y formadores de profesores deben aprender acerca de la utilización de los resultados de investigación en la clase, pero los investigadores deben conocer los resultados de las aplicaciones a la clase, qué problemas se encuentra y qué alternativas de investigación se hacen necesarias”.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

1.1.5.1. El profesor como consumidor de la investigación.

Para Marcelo (1989), los modelos de investigación y desarrollo no han tenido todo el éxito que se esperaba debido a cuestiones epistemológicas y de valoración. Por ejemplo, de acuerdo con los principios de la racionalidad técnica, aplicados a la producción y aplicación de los conocimientos, el lenguaje del conocimiento es también un lenguaje de autoridad que se ha de aplicar directamente sin ser cuestionado (v. También Schön, 1983 y Buchmann, 1986).

No es que haya que rechazar la posibilidad de aplicar los hallazgos de la investigación empírica para mejorar la práctica docente. Se trata de que estos hallazgos se presenten al profesorado de manera que sean incorporados significativamente a su propia práctica cotidiana. Para ello es necesario, como apuntan Heck y Williams (1984), que los profesores tengan oportunidad de analizar, interpretar y seleccionar los descubrimientos de la investigación que sean más relevantes para su práctica personal. Un ejemplo de ello nos lo ofrecen Eaker y Huffman (1980) cuando describen su programa para diseminar los hallazgos de la investigación sobre la conducta docente con el objetivo de mejorar las destrezas de los profesores mediante la aplicación de los resultados de investigación, hacer que los profesores sean más analíticos de su propia práctica, y llegar a que los profesores evalúen críticamente los resultados de las investigaciones en relación a su aplicabilidad. En este modelo, el profesor no participa de ninguna forma en el proceso de investigación. Es consumidor de resultados, pero el proceso de adaptación de estos a su propia práctica se estructura y secuencia de forma que existan posibilidades de incorporación duradera de los resultados presentados. Las actividades del programa incluían (en Marcelo, 1989: 20):

- Seminarios de presentación de los resultados de las investigaciones y la discusión por parte del grupo de profesores participantes, y decisión por parte de cada profesor de qué destrezas podían mejorar su práctica.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Llevar a cabo los resultados de investigación en las aulas, con observaciones por parte de los responsables del programa.
- Presentar sesiones de puesta en común con posteridad a la implementación en las que los profesores valoran el resultado y la aplicabilidad de los resultados presentados en el seminario.

1.1.5.2. El profesor como investigador y colaborador de investigación.

Para Marcelo (1989), la imagen del profesor como investigador aparece unida al movimiento de investigación acción y tiene sus orígenes en los trabajos de Collier, que fue quien acuñó el término; y posteriormente de Kurt Lewin, quien definió la investigación-acción como (en Wallance, 1987: 99) "una espiral de pasos que se componen de un ciclo de planificación, acción y hallazgos acerca de los resultados de la acción". Desde el punto de vista de la investigación-acción, se concibe al profesor como una persona que es capaz de reflexionar sobre su propia actividad docente, que puede identificar y diagnosticar problemas de su propia práctica, capaz de llevar a cabo lo que Schön denomina reflexión en-la acción (Schön, 1987). Al reflexionar sobre su propia práctica, al identificar y diagnosticar problemas surgidos en ella, al plantearse intencionalmente la posibilidad de intervenir en dicha situación utilizando metodologías apropiadas, es cuando el profesor se convierte en investigador de su propia práctica, es cuando desarrolla investigación en la acción. En este sentido, como ha puntualizado Escudero (1987: 7), la investigación-acción "supone una apuesta por una investigación abierta, participativa, democrática, centrada en los problemas prácticos de los profesores, y dirigida a mejorar la enseñanza, no sólo a describir y comprender su funcionamiento".

La adopción del paradigma del profesor reflexivo nos obliga a desarrollar técnicas que permitan analizar e investigar sobre la acción, ya sea con supuestos prácticos mientras el alumnado está en la Facultad o en la acción,

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

durante el período de prácticas docentes. Varios autores han enfatizado la figura del profesor investigador (Stenhouse, 1975; Elliott, 1990; Tonucci, 1979; Gimeno, 1983; Porlán, 1987; Cañal, 1987; Sáenz, 1991; Hewitt, 1999; Madrid, 1998) que estudia la complejidad de los fenómenos educativos para intentar comprender y elaborar sus propias teorías personales que orienten y guíen sus actuaciones.

Es evidente que los profesores son los auténticos destinatarios de la investigación en el aula, pero, si disponen del apoyo necesario, reflexionan y analizan los eventos de clase, se convierten en agentes de la investigación e innovadores de su práctica docente, como ha reconocido también Burton (1998):

“For teachers to carry out changes in schools, professional development must involve teachers personally, as a group of supporters, crafters and adequately consulted judges of reform.”

(en Hewitt, 1999: 174)

Las actividades del profesor-investigador incluyen intervenciones basadas en datos, análisis observacionales, discusiones sobre la práctica docente, etc. (Fueyo y Kooland, 1997). La indagación e investigación de los múltiples aspectos que abarcan esas actividades y la elaboración de principios y teorías sobre la práctica docente es la esencia de lo que Roberts (1998) llama el paradigma del profesor-investigador y Allwright (1997) y Nunan (1997) denominan “practitioner research”.

En este sentido, la investigación del profesor, las redes de profesores investigadores y la investigación-acción pueden ser consideradas como uno de los nuevos modos a través del cual el profesorado consigue su desarrollo profesional (Hewitt, 1999). Además, la investigación del profesor es sinónimo de profesionalismo (Fueyo y Kooland, 1997) y, como hemos dicho en repetidas ocasiones, implica reflexión deliberada sobre la práctica. Por otra parte, no debemos olvidar que la investigación obliga también a ampliar el conocimiento

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

del profesor y a mantener el interés en la profesión, dos claros indicios de desarrollo profesional.

Humphreys, Penny, Nielsen y Loewe (1996) han advertido que si el profesorado no desarrolla una conciencia crítica sobre los acontecimientos del aula, se convierte en mero técnico, consumidor de la investigación de los profesionales y controlados por la Administración. Este es también el análisis que hace la pedagogía crítica (Popkewitz, 1980; Giroux, 1990 y Apple, 1986).

Podríamos resumir lo anterior diciendo que la investigación que lleva a cabo el profesorado está pensada y diseñada acuerdo con las ideas de los profesores, es adecuada para propiciar la evolución y el desarrollo profesional, se basa en la reflexión analítica y crítica de la práctica docente e implica reorganización, cambios y mejoras en el ejercicio profesional. Se trata, pues, de una investigación contextualizada que se centra en los alumnos, genuina y única, que se construye y desarrolla sobre la vida escolar. Pensamos que los profesores-investigadores aprenden sobre su oficio y pueden conocer mejor los entresijos y determinadas complejidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. El estudio empírico realizado por Hewitt nos da las siguientes claves respecto al perfil que caracteriza esta tipología de profesorado (1999: 189):

- Tienen mayor conciencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que transcurren en el aula.
- Se sienten más motivados.
- Adquieren un mejor conocimiento de las técnicas de observación, evaluación y adaptación de las actividades de clase.
- Toman conciencia de la importancia de los enfoques centrados en el alumno.
- Aprenden técnicas nuevas procedentes de los alumnos y de otras áreas curriculares.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Mejora la interacción y la relación afectiva con los estudiantes.
- Si investigan sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, mejoran su nivel de inglés.
- Aumentan sus conocimientos teóricos.
- Toman confianza sobre la utilidad de su investigación para descubrir las lagunas existentes en la “literatura” sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- Conocen mejor y más profundamente los tests y los cuestionarios empleados para obtener datos.
- Aprenden y descubren técnicas de investigación nuevas.
- Comprenden mejor la utilidad de la investigación en general.
- Aumenta y mejora la relación con los demás miembros de la comunidad educativa.

1.1.6. La enseñanza como arte.

Frente a la concepción de la enseñanza como oficio o actividad artesanal, ha surgido el paradigma de la enseñanza como arte que contempla la figura del profesor como artista. Como ha señalado Pennington (1999: 100), la enseñanza no es una actividad simple y cerrada, sino todo lo contrario: “a fuzzy set of content knowledge, working principles, and inductively, by individual teachers”. Es decir, se trata de una destreza que se adquiere comenzando por la teoría y trabajando la práctica (top-down), pero también centrándose en la práctica para construir la teoría (bottom-up); tanto de forma deductiva como inductiva.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los profesores actúan aplicando sus teorías prácticas (Richards, 1999), sus teorías personales (Williams, 1999) o subjetivas (Grotjahn, 1991). Construyen esas máximas y teorías personales o subjetivas cuando relacionan el conocimiento que reciben con la

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

experiencia de clase y sus características personales, a través de lo que Schön (1983, 1987) ha llamado el ciclo de la reflexión en la acción (Pennington, 1999: 99). En este sentido, la enseñanza ha de concebirse como una actividad que se construye socialmente:

“as a socially constructed activity that requires the interpretation and negotiation of meanings embedded within the context of the classroom” (Johnson, 1996: 24).

La enseñanza como profesión integra los conocimientos externos e internos, los personales y los compartidos, y une los aspectos subjetivos e intersubjetivos de la enseñanza a través de la interacción entre el “arte” de enseñar y la “ciencia” u “oficio”.

Pennington (1999) representa la enseñanza como un “continuum” con dos extremos. En uno de ellos sitúa los aspectos “mágicos” y extremadamente artísticos de la actividad docente y en el otro extremo sitúa la enseñanza como “ciencia” (Pennington, 1989: 97):

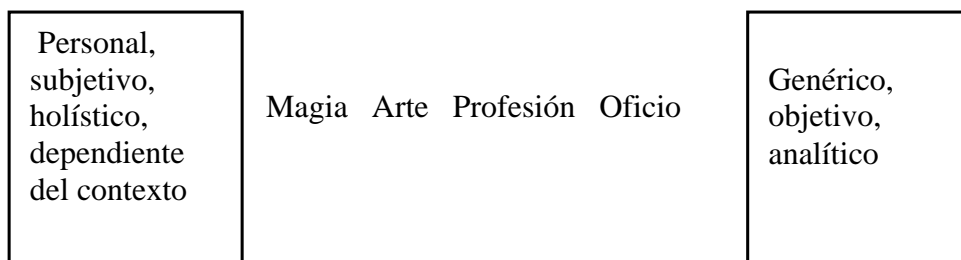


Fig. 1: Dimensiones de la enseñanza (Pennington, 1989)

La posición derecha representa la concepción de la enseñanza que propone el racionalismo técnico y los modelos tecnológicos. Es decir, se trata de una enseñanza científica, objetiva y empirista.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

1.1.6.1. *La enseñanza como Magia.*

La posición izquierda de la fig.1 se acerca más al paradigma interpretativo-simbólico, aunque es diferente, pues se trata de una concepción “anti-científica”, mística o mágica, cercana a la concepción de Stevick (1980) cuando habla de la enseñanza como el misterio que se esconde más allá de lo misterioso (the mystery behind mystery). En este polo situamos al profesor que emplea su magia y sus dotes personales para desarrollar su función docente.

La concepción de la enseñanza como *magia* o *arte* considera la docencia como un acto misterioso o místico dentro de un contexto complejo cuyas características dependen de factores personales e individuales que nunca se pueden conocer a fondo:

“The conception of teaching-as-magic views teaching as a mysterious or mystical act situated within a complex context whose characteristics are dependent on personal and individual factors that can never be fully known or described.”

(Pennington, 1999: 101)

Es evidente que, desde esta perspectiva teórica, los contextos de enseñanza se pueden estudiar únicamente desde un punto de vista personal, subjetivo, holístico y acientífico.

Esta concepción de la enseñanza acentúa la individualidad del profesorado, la importancia de sus dotes naturales y de sus cualidades personales y profesionales para la docencia. Parte de que los actos didácticos están muy ligados a los contextos específicos en que ocurren y no se pueden describir ni comprender fuera de esos contextos culturales, políticos, administrativos y de aula en los que transcurren (Pennington, 1999: 10).

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

Veiz (2001), basándose en Schön (1987), relaciona el modelo de la enseñanza como arte con el de la enseñanza reflexiva, puesto que ese análisis subjetivo de los contextos de enseñanza es la esencia de la reflexión-en-la-acción. Schön (1987: 13) señala que existe una fundamentación artística inherente a la práctica de los profesionales competentes. Esta dimensión artística (artistry) no llega a ser tan misteriosa como indica Pennington (1999), sino que “es una forma de ejercicio de inteligencia, un tipo de saber, ... es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él” (Veiz, 2001: 64).

Schön (1987) distingue tres tipos de manifestaciones artísticas del profesorado: el arte de definición de los problemas, el arte de su puesta en práctica y el arte de la improvisación. Esta última manifestación es la que se acerca más al extremo superior del “continuum” de la fig. 13. Como concluye Veiz, “todas estas manifestaciones de arte son necesarias para que los profesores, como artistas, puedan mediar las interacciones entre sus alumnos y el conocimiento lingüístico” (2001: 64).

1.1.6.2. *El profesor creativo.*

Dentro del paradigma de la enseñanza como arte, la figura del profesor creativo ocupa un lugar importante que vamos a explorar siguiendo el marco conceptual que propone Amabile (1983). Este modelo se basa en varios principios que caracterizan la producción creadora y definen el concepto de creatividad. Para Amabile, las premisas e hipótesis en que se basa la producción creadora son las siguientes (en Adams, 2001: 35-37):

- Existe un continuum desde los niveles bajos de creatividad que se observan en la vida diaria hasta los avances significativos de la ciencia, la literatura y las artes. Esta premisa implica que cualquiera puede producir trabajo creativo.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Existen diferentes grados de creatividad en el profesorado.
- En los niveles altos de creatividad, parece que existe cierta relación o emparejamiento entre las características de los profesores y el dominio en el que destacan (Feldman, 1980).
- La edad a la que se consigue la creatividad máxima en determinados dominios varía considerablemente.
- Aunque existen diferencias individuales en las manifestaciones creativas del profesorado, es posible aumentar ese grado de creatividad.
- Determinados niveles de creatividad van acompañados de rasgos personales específicos en el profesorado, pero el poseer esos rasgos no implica ser creativo (Stein, 1974).
- Varios profesores creativos han experimentado el fenómeno de la *incubación* (Poincaré, 1913): después de una pausa en el trabajo, ante cualquier problema de difícil solución, ha surgido el “flash” de la inspiración de forma instantánea:

“after ceasing to work consciously on an issue, a difficult problem, or some challenging task (teachers may) experience a flash of insight, an apparent flash of illumination, in which the solution appears to them unexpectedly.”

(en Adams, 2001: 37)

- Aunque la motivación extrínseca no favorece la creatividad, hay profesores que producen trabajo creativo bajo la presión de agentes motivadores externos.

Partiendo de estas premisas generales, Amabile elabora su modelo en torno a tres ejes componenciales: Destrezas relevantes en relación al dominio, habilidad creadora y motivación hacia la tarea (1983: 68):

1. Habilidad en un campo específico:
 - Conocimiento de ese campo

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Habilidades técnicas requeridas
 - Habilidades en un campo de trabajo específico que depende de habilidades cognitivas innatas, habilidades perceptuales y motoras específicas, características de la educación formal y no formal
2. Habilidad creadora:
- Estilo cognitivo apropiado.
 - Conocimiento implícito y explícito de la heurística para generar ideas nuevas.
 - Estilo de trabajar que depende de la formación, experiencia y rasgos de personalidad
3. Motivación hacia la tarea:
- Actitud hacia la tarea.
 - Percepción de nuestra propia motivación para emprender la tarea que depende del nivel inicial de motivación intrínseca hacia la tarea, limitaciones extrínsecas, habilidad individual para disminuir el efecto de las limitaciones, etc.

De acuerdo con Amabile (1983), las habilidades creativas más relevantes dependen de varios factores: el estilo cognitivo, el conocimiento de la heurística, el estilo de trabajar, los rasgos de personalidad y la motivación intrínseca. Cada uno de estos componentes, a su vez funciona dependiendo de los siguientes factores (op.cit: 72):

1. Estilo cognitivo:
- Ruptura de grupos perceptivos y cognitivos.
 - Comprensión de las complejidades.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Mantener abiertas las opciones de respuesta durante un tiempo prolongado.
- Generar ideas sin preocuparse de su organización posterior.
- Uso de categorías amplias y flexibles.
- Precisión en el recuerdo de lo que se ha memorizado.

2. Conocimiento de la heurística:

- Aplicación de principios que contribuyan a la búsqueda de soluciones.
- Uso de la metáfora para encontrar soluciones y generar ideas en diferentes contextos.

3. Forma de trabajar:

- Habilidad para concentrar el esfuerzo y la atención durante períodos de tiempo prolongados.
- Habilidad para abandonar estrategias de recuerdo poco productivas.
- Adaptar los problemas que sean difíciles de resolver.
- Constancia ante las dificultades.
- Predisposición para trabajar duro y con alto nivel de productividad.

4. Rasgos de personalidad:

- Autodisciplina.
- Habilidad para prescindir y para retrasar las recompensas.
- Independencia de juicio.
- Tolerancia a la ambigüedad.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Alto grado de autonomía.
- Localización interna del control de los acontecimientos.
- Predisposición para el riesgo.
- Alto nivel de auto-iniciativa.

Además, tendríamos que mencionar la motivación intrínseca. Pues, como indica Adams, las situaciones en que el profesorado actúa por iniciativa propia y explora nuevos campos de acción favorecen la creatividad :

“ creativity is most likely to occur under conditions of intrinsic motivation”, in situations where what a teacher does, approximates the criteria of “creative teaching” and where teachers may decide to embark on their own initiatives, upon a process of personal growth or development which has positive repercussions on their teaching, ...”

(Adams 2001:46)

1.1.6.3. La Enseñanza como Ciencia: el profesor como científico.

En el otro extremo del “continuum” se sitúa la enseñanza como ciencia, que considera la docencia como un acto que puede reproducirse tal cual en diversos contextos y se puede describir a través de la observación y el análisis empírico. A través de ese análisis, es posible estudiar los comportamientos docentes más efectivos de cualquier contexto. Los contextos de enseñanza pueden someterse a estudio y describirlos de forma genérica y analítica, ya que el comportamiento docente y el conocimiento que aplica el profesor es objetivo y racional (Pennington, 1999: 101). Por consiguiente, se pretende suministrar una base universal que explique la enseñanza, encontrar los elementos que tienen en común todos los contextos de enseñanza, describirlos en profundidad y analizarlos para elaborar un corpus de conocimientos y principios a disposición de las futuras generaciones de profesores. Se propone diferenciar lo que es una enseñanza efectiva de lo que no es y en general marca las pautas de lo que se considera “good teaching” y recomienda reproducir esas líneas de actuación en cualquier

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

contexto educativo (Pennington, 1999: 101). Diversas investigaciones han demostrado que el buen profesor combina elementos de los dos extremos arriba mencionados, es decir, de la enseñanza como arte y como ciencia. Sanderson ha resaltado los siguientes aspectos (1982: 9):

- Predomina en sus clases el uso de la LE.
- Vigila y cuida la pronunciación, acento y entonación de su alumnado.
- Usa la LE como lengua de instrucción.
- Usa la LE para dar instrucciones sobre los ejercicios de clase.
- Elogia las respuestas correctas de los alumnos.
- Reacciona de forma positiva ante los errores que comenten los alumnos.
- Se muestra afectuoso cuando actúa. Su expresión facial es relajada y afectiva.
- Explora oralmente y de forma intensiva los contenidos que enseña.
- Usa con frecuencia la comunicación no verbal.
- Relaciona la lengua extranjera con sus aspectos culturales
- Explica las actividades con detalle.
- Usa materiales variados.
- Es flexible en relación con los objetivos lingüísticos de clase.
- Construye a partir de los errores del alumnado.
- Emplea actividades y procedimientos variados.
- Hace que participe toda la clase.
- Usa con soltura los recursos audiovisuales y las nuevas tecnologías.
- Hace que el alumnado use la lengua extranjera con frecuencia.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

1.1.7. Resumen sobre las Teorías Curriculares.

Podríamos, después de todo lo dicho al respecto, concluir este primer apartado diciendo que para que la enseñanza de una lengua extranjera sea efectiva, hablando desde un punto de vista teórico, deberá combinar algunos de los aspectos recogidos en las grandes teorías vistas hasta el momento. En las conclusiones de nuestro trabajo observaremos si profesores y alumnos comparten esta visión y consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es más eficaz si combina elementos de las mencionadas teorías.

Podemos resumir los puntos anteriores mencionando algunas de los rasgos que caracterizan cada una de las teorías curriculares anteriormente mencionadas.

Del Humanismo Clásico destacamos las siguientes:

- Dirigir la enseñanza, indicando siempre a los alumnos lo que han de hacer.
- Preocuparse preferentemente de la enseñanza y aprendizaje de hechos, principios y conceptos y de la memorización de éstos.
- Se evalúa comparando a unos alumnos con otros.
- La investigación viene dada por las universidades y la evaluación de los procesos por la inspección (ambos, agentes externos al aula).

Del Racionalismo Técnico podríamos destacar las siguientes características que diferencian el proceso de enseñanza y aprendizaje de otras teorías:

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- La enseñanza se va a dirigir predominantemente hacia los temas y contenidos establecidos de antemano en la programación sin salirse de ella.
- El profesor será estricto en el cumplimiento de los objetivos establecidos por la Administración o por el Centro (departamento, seminario, etc.), trabajando con una programación cerrada y bien definida por la legislación académica.
- El profesor establece niveles académicos y enfatiza su completa impartición y consecución.
- El docente actúa fundamentalmente como instructor y el alumno se limita a aprender lo que le indica el profesor.
- El profesor considera como funciones principales suyas las siguientes: programar, aplicar la programación en el aula y evaluar lo programado y enseñado.
- El aula es el espacio fundamental para el aprendizaje.
- El profesor actúa como autoridad académica, como ocurre en otros métodos como el denominado “Suggestopedia”.
- El docente se preocupa de controlar, guiar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los contenidos estarán graduados según su dificultad.
- Se evaluará de manera periódica en base a los objetivos programados previamente.
- No existe la autoevaluación del alumno, por lo que el profesor es el único responsable de la evaluación.

Son propias del Movimiento Progresista las siguientes características:

- Ser afectuoso y cuidar las relaciones personales con el alumnado.
- Programar centrándose en los intereses y necesidades del alumnado en lugar de aplicar íntegramente la programación del departamento o seminario (currículo abierto).

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Participación de los alumnos en la elección de las actividades del aula (currículo abierto).
- Poner muy pocos exámenes y basarse, fundamentalmente, en la evaluación continua.
- Salir con cierta frecuencia del aula para determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje (museos, visitas, entorno).
- Acudir en horario extraescolar con los alumnos a resolver dudas, ayudarles en la realización de sus tareas, etc.
- Promover y fomentar la socialización de la enseñanza y el aprendizaje.

De la Teoría Crítica destacamos las siguientes características:

- El profesor fomenta la crítica ideológica entre los alumnos.
- Adoptará una postura crítica para no sólo describir lo que se tiene alrededor sino también para intentar cambiarlo; ser agente del cambio social y político.
- El currículo se negociará no sólo con los alumnos, sino también con el resto de la Comunidad Educativa (padres, administración, etc.).
- Procurará que los contenidos sean socialmente significativos.

Destacamos como propias del Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción las siguientes características:

- Analizar, investigar y reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de los acontecimientos didácticos que ocurren en el aula.
- No trabajar sobre categorías preestablecidas sino analizar y actuar de un modo distinto y propio sobre cada situación pedagógica.

1.1. TEORÍAS CURRICULARES

- Investigar, a partir de los exámenes y ejercicios de control, qué ha fallado en el proceso, qué obstáculos han surgido, por qué, cómo superarlos, etc.

De la teoría de la Enseñanza como Arte destacamos los siguientes rasgos:

- Enseñar necesita que se improvise y que el profesor valore este arte de la improvisación.
- Enseñar depende principalmente de las dotes del profesor y de sus cualidades personales y profesionales.
- Trabajar de modo individual, lejos de marcos establecidos por la Administración, corrientes, etc.
- Premiar a los alumnos por hacer algo bien destruye la creatividad en éstos; se ha de buscar la motivación intrínseca.

Hasta aquí la presentación que hemos hecho de las diferentes teorías curriculares que han tenido y tienen mayor aceptación entre el profesorado y que recogen los distintos quehaceres de los docentes en los últimos años. A continuación nos centraremos en los diferentes métodos y técnicas didácticas empleadas por los profesores para ver sus características generales, los rasgos que las diferencian, los puntos en común con las teorías que acabamos de ver y la vigencia que tienen los mismos en el profesorado actual así como la aceptación por parte de éste y del alumnado.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Deberíamos comenzar dejando clara la distinción entre principios o enfoques, métodos y técnicas, que se relacionan entre sí, como veremos, de

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

manera jerarquizada. En realidad representan tres niveles de análisis y de toma de decisiones de los profesores en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera dentro de un aula.

Cerezal (1995) señala que el principio o enfoque es el concepto más abstracto de los tres y que se refiere a los principios lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos que conllevan los métodos y las técnicas pues, como sabemos, cada profesor tiene algún tipo de principio teórico que le sirve de marco para su idea de método y técnica. Una técnica es el proceder de clase, y el método se situará entre estrategias y técnicas como mediador entre la teoría y la práctica en clase.

Richards & Rodgers (1986) consideran que el método está compuesto de *enfoques o principios, diseño*, refiriéndose a éste como a los objetivos y contenidos lingüísticos, y *procedimientos*, o lo que es lo mismo, técnicas y manejo de la clase.

Edward Anthony identificó en 1963 tres niveles de conceptualización y organización a los que llamó enfoque o estrategia, método y técnica, y que Richards y Rodgers resumen del siguiente modo:

“... approach is the level at which assumption and beliefs about language and language learning are specified; method is the level at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught, and the order in which the content will be presented; technique is the level at which classroom procedures are described”.

(Richards & Rodgers 1986:15)

Antes de mencionar los principales métodos, creemos necesario señalar los tres problemas principales con los que se encuentra la enseñanza de la lengua extranjera y que Stern (1983: 401-5) los llama del siguiente modo:

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- 1 La conexión entre la primera y la segunda lengua, es decir, la disparidad que se crea en la mente del alumno que ve como la primera lengua domina sobre el conocimiento que tiene de la segunda.
- 2 La opción implícita-explicita, es decir, la elección entre elegir si modos más conscientes u otros más subconscientes o automáticos de aprendizaje de una lengua extranjera. Al respecto, es importante recordar la distinción que hace Krashen entre el aprendizaje de una lengua (explícito y consciente) y la adquisición de una lengua (implícita y subconsciente).
- 3 El dilema código-comunicación, es decir, el problema con el que el se encuentra aquél que va a aprender una lengua extranjera pues tendrá que atender tanto a las formas lingüísticas como a la comunicación real.

Veamos, a continuación, los métodos que han tenido o tienen una mayor relevancia en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera. La aparición de cada método se debe, en gran medida, a la pérdida de expectativas del anterior a la vez que al avance de las teorías, la investigación y la experiencia en la práctica docente. Observaremos, pues, que no hay líneas que separen claramente cada uno de los métodos, sino que se trata, en muchos casos, de mezclas entre dos o más métodos.

1.2.1. Método Gramática Traducción.

El estudio del latín clásico y un análisis de su gramática y su retórica se convirtió en el modelo de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el siglo XVII al XIX. Se daba gran importancia a la gramática latina, que se enseñaba por medio del aprendizaje de memoria de la gramática, el estudio de las declinaciones y conjugaciones, traducción y práctica en escribir oraciones modelo, incluyendo,

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

algunas veces, el uso de textos bilingües y diálogos. Las lagunas, los olvidos de la gramática sabemos que se pagaban con sanciones que podemos calificar de brutales.

En cuanto se empezó a enseñar lenguas modernas en las escuelas europeas, la base que se usó fue la misma que en la enseñanza del latín, esto es, reglas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir llenaban los libros de texto, oraciones que estaban redactadas para satisfacer la explicación de la gramática y que, en la mayoría de las ocasiones, no guardaban relación con el lenguaje usado en la comunicación real.

En el siglo XIX, este método basado en la enseñanza del latín se convirtió en el modelo para estudiar ésta y otras lenguas en las escuelas, por lo que cualquier libro de la época tendrá la estructura antes mencionada de capítulos organizados entorno a puntos gramaticales que en primer lugar se listaban, después se explicaban y más tarde se ilustraban con ejemplos. A este método se le conoció en un principio en los Estados Unidos como el método prusiano.

Richards and Rodgers (1986) señalan como principales características del método gramática-traducción las siguientes:

- a. El propósito del estudio es aprender una lengua para poder leer su literatura o beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual que resultan del estudio de la lengua extranjera. El lenguaje se acerca al alumno por medio de un detallado análisis de sus reglas gramaticales, seguido de una aplicación de este conocimiento a la traducción directa e inversa de oraciones y textos. Es muy importante señalar la afirmación de Stern (1983:455) en la que dice que “se mantiene la primera lengua como el sistema de referencia de la adquisición de la segunda.”

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- b. Los objetivos mayores son la lectura y la escritura, prestando una mínima o nula atención a la producción y a la comprensión orales.
- c. El vocabulario que se estudia es el empleado en los textos usados, enseñándose las palabras en listas de vocabulario bilingües y la memorización de éstas.
- d. La oración es la unidad base de la enseñanza de la lengua extranjera, siendo ésta una opción que se pensaba que facilitaría el aprendizaje. Los ejercicios se dedican, en su mayoría, a traducir estas oraciones directa e inversamente.
- e. Se enfatiza la precisión pues, además del valor motivador a nivel intrínseco, es fundamental para superar los exámenes que aparecen en gran número para evaluar los conocimientos de los alumnos y poder pasar a niveles superiores.
- f. Se enseña la gramática de modo deductivo, es decir, presentando y estudiando las reglas gramaticales que se practicarán más tarde con ejercicios de traducción
- g. La lengua materna del alumno es el medio de instrucción usado por el profesor para explicar nuevos términos y para establecer comparaciones entre ésta y la lengua extranjera.

Madrid (1996b) señala además:

- h. Los profesores juegan un papel autoritario en la clase y la

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

interacción principal va desde el profesor al estudiante.

Este método, que se usa aún en situaciones en las que el objetivo primero es entender textos literarios en la lengua extranjera con poca necesidad de un conocimiento oral de la misma, es el que se emplea en la mayoría de los centros donde se imparte el actual Bachillerato debido a la normativa actual que obliga a preparar a los alumnos para que demuestren su conocimiento de la lengua extranjera en base a la lectura y la escritura, abandonando lo relativo a la comprensión y producción orales. Veremos, a lo largo de nuestro trabajo, si, debido entre otras cosas a la próxima implantación de la Ley de Calidad según la cual los alumnos tendrán que superar un examen de revalida que constará, entre otros, de un examen oral de la lengua extranjera cursada, la orientación cambia en los cursos de Primaria y ESO.

Las principales técnicas usadas son:

- a. Enseñanza de la gramática de la lengua extranjera por medio de la presentación de reglas junto a excepciones y listas de vocabulario traducido a la lengua materna.
- b. Una clase normal tendrá la siguiente estructura: presentación de la regla gramatical seguido por una lista de vocabulario y de ejercicios de traducción de unos textos seleccionados.
- c. Hacer ejercicios de lectura comprensiva sobre textos dados.
- d. Que los alumnos busquen anónimos y sinónimos de palabras del texto.
- e. Seleccionar vocabulario de textos leídos, memorizarlo y formar oraciones nuevas con éste.
- f. Reconocer palabras que tengan la misma raíz u origen.
- g. Hacer ejercicios en los que haya que rellenar los huecos.
- h. Escribir composiciones sobre un tema propuesto por el profesor.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Si repasamos los ejercicios de Selectividad que en la actualidad tienen que superar los alumnos al acabar el Bachillerato, encontramos que tienen la siguiente estructura que obligará, creemos, a que los profesores sigan en gran medida este método:

1. En primer lugar, un texto con una serie de preguntas de comprensión lectora.
2. En segundo lugar, un ejercicio también de comprensión lectora en el que los alumnos tienen que decir si cuatro oraciones son verdaderas o falsas según el texto del primer ejercicio y justificar su respuesta señalando la línea en la que se han apoyado para decidir.
3. Un tercer ejercicio en el que se pide a los alumnos que den sinónimos o antónimos de palabras dadas y hagan tres o cuatro ejercicios de gramática en los que han de pasar oraciones de pasiva a activa, de estilo directo a indirecto, etc.
4. Por último, un cuarto ejercicio en el que tienen que escribir una composición sobre un tema dado de unas 80 ó 100 palabras de extensión.

Madrid (1996b) señala como las principales desventajas de este método las siguientes:

- a. Se le da demasiada importancia a puntos gramaticales secundarios, a las listas de formas y a los ejemplos; algunas definiciones y explicaciones son a menudo incoherentes a causa de sus criterios heterogéneos. Como resultado, el lenguaje se hace confuso para los estudiantes.
- b. Las normas gramaticales siguen siendo las establecidas por los grandes autores sin tener en cuenta el lenguaje actual.
- c. La morfología ocupa un lugar predominante a diferencia de

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

la sintaxis, por lo que no se presentan las reglas que capacitan a los alumnos a construir oraciones complejas correctas.

- d. Se exagera el hecho de que los alumnos eviten los errores, enfatizando los aspectos prescriptivo y mecánico del lenguaje.
- e. Las traducciones son erróneas pues se hacen palabra a palabra.
- f. Los estudiantes tienen que estudiar muchos términos gramaticales, cayendo demasiado peso en su memoria, con lo que se frustran.

Larsen-Freeman (1986) señala las siguientes técnicas propias de este método:

1. Traducción de un párrafo literario de la lengua extranjera a la materna, con lo que se trabajará vocabulario y estructuras gramaticales. La traducción puede ser oral o escrita. Los alumnos no deben traducir los “idioms” literalmente, sino de modo que se muestre que entienden su significado.
2. Preguntas de lectura comprensiva en la lengua extranjera sobre un texto leído. A menudo las preguntas están secuenciadas de modo que las del primer grupo tienen su respuesta en el texto leído, mientras que un segundo grupo de preguntas estarán basadas en el texto aunque sus respuestas no se encuentren contenidas en el mismo implícitamente. Puede haber un tercer grupo de preguntas en las que los alumnos tengan que relacionar el pasaje leído con su propia experiencia.
3. Ejercicios de búsqueda de antónimos y sinónimos de palabras dadas que aparecen en el texto leído. También se podrán hacer ejercicios en los que los alumnos tengan que definir palabras o

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

expresiones con sus propias palabras basándose en sus conocimientos anteriores.

4. Enseñar a los alumnos a reconocer palabras afines aprendiéndose la ortografía o algunos patrones que se correspondan entre ambas lenguas. Se puede pedir también a los alumnos que memoricen palabras que parezcan afines pero que tengan significados en la lengua extranjera diferentes de los de la lengua materna (falsos amigos).
5. La aplicación deductiva de reglas a partir de ejemplos dados, señalando las posibles excepciones. Así, se pide a los alumnos que una vez han aprendido una regla la apliquen en distintos ejemplos.
6. También son propios los ejercicios de rellenar los huecos que rellenarán con nuevas palabras o con usos de un tipo gramatical en particular, como preposiciones o verbos en diferentes tiempos.
7. La memorización de listas de vocabulario dadas y sus traducciones correspondientes. También se les pide que memoricen reglas y paradigmas gramaticales tales como verbos y conjugaciones.
8. Uso de palabras nuevas en oraciones que los alumnos producen para así demostrar que se ha entendido el uso y significado de las mismas.
9. La realización de composiciones sobre temas dados por el profesor que normalmente tienen que ver con temas tratados en las lecturas de clase o que se reducen a resumir textos leídos con anterioridad.

1.2.2. Método Audio-Lingual.

El informe Coleman de 1929 recomendaba que se usara una estrategia basada en la lectura para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los colegios y universidades americanas, con lo que se enfatizaba la enseñanza de lecturas comprensivas. Por entonces, no había un consenso en cuanto a cómo introducir las

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

estructuras complejas, las oraciones, la gramática o el vocabulario, lo cual se hacía al criterio del autor de cualquier libro de texto. Por supuesto, no había un criterio común de qué aspectos gramaticales o de vocabulario eran los adecuados para los alumnos según el nivel en el que se encontraran (principiante, intermedio o avanzado).

Pero la entrada de los Estados Unidos en la II Guerra Mundial cambió el panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras. De pronto se tenía que enseñar, con propósitos muy bien definidos, a soldados para que pudiesen comunicarse en alemán, francés, italiano, chino o japonés, y así poder actuar de intérpretes o traductores, entre otras funciones. Hubo, por tanto, que desarrollar un programa específico de enseñanza de estas lenguas, tarea que se encargó a las universidades americanas. En 1942, tal y como señalan Richards y Rodgers (1986) se estableció el ASTP (Army Specialized Training Program), en el que participaron hasta cincuenta y cinco universidades de ese país. El objetivo de los programas del ejército era conseguir una competencia conversacional y ya que era distinto del que hasta ahora había sido el propósito de los cursos de lenguas conversacionales, se hacían necesarios nuevos enfoques. No hay que olvidar que, en la década de los cincuenta, el gobierno americano volvió a dar un empujón a este método ante los avances rusos en la conquista del espacio en un intento de que los científicos no se quedaran aislados ante los avances científicos por desconocimiento de lenguas extranjeras.

El origen, pues, del método audio-lingual (término acuñado por el profesor Nelson Brooks en 1964), se encuentra en Leonard Bloomfield quien, desde la Universidad de Yale, sentó las bases de la lingüística estructural segmentando y clasificando lo producido según los elementos fonológicos y gramaticales que lo constituyen. Fries, Brooks, Rivers y Lado siguieron usando estos principios hasta la década de los setenta, en una relación muy cercana al behaviorismo. Así Bloomfield se convirtió en una fuente esencial para el método del ejército americano o lo que sería el método precursor del audiolingual y de técnicas de

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

laboratorio. Los procedimientos principales eran la imitación y la repetición, el mimo y la memorización.

Madrid (1996b) destaca como características de este método en cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, las siguientes:

- a. El aprendizaje de la lengua extranjera es lo mismo que cualquier otro tipo de aprendizaje y, por tanto, se puede explicar por las mismas leyes y principios.
- b. El aprendizaje es el resultado de la experiencia y es evidente en los cambios de comportamiento.
- c. El aprendizaje de la lengua extranjera es distinto del de la lengua materna.
- d. Se trata de un aprendizaje basado en la formación de hábitos.
- e. El aprendizaje se lleva a cabo por medio de la analogía (formación de hábitos que incluyen la discriminación y generalización) más que por el análisis (el aprendizaje deductivo de las reglas, como en el método gramática-traducción).
- f. Los errores son resultado de la interferencia de la primera lengua y se han de evitar a toda costa.

Richards y Rodgers señalan como las bases del audiolingüismo las siguientes:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera es, básicamente, un proceso de formación de hábitos. Los buenos se adquieren dando respuestas correctas en lugar de cometiendo errores. Memorizando diálogos y reproduciendo los mismos ejercicios se reduce al mínimo el riesgo de producir errores.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

2. Las destrezas del lenguaje se aprenden de un modo más eficaz si lo que se ha de aprender se presenta de forma oral antes de verlo escrito. El entrenamiento auditivo-oral (aural-oral training) es necesario como base para el desarrollo de otras destrezas del lenguaje.
3. El aprendizaje será más eficaz si se trabajan ejercicios de repetición que capacitan al alumno a formar analogías correctas. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje de la gramática es esencialmente inductivo y no tanto deductivo.
4. Los significados que las palabras del lenguaje tienen para el nativo se podrán aprender sólo en un contexto lingüístico y cultural, por lo que enseñar una lengua lleva consigo la enseñanza de aspectos sociolingüísticos y socioculturales de los países donde se habla esa lengua.

Por lo tanto, el método audio-lingual enfatiza sobre un enfoque oral en la enseñanza de la lengua extranjera así como en una producción oral precisa, dejando en segundo lugar las explicaciones gramaticales. Las clases, según señala Madrid (1996b), se organizan siguiendo estos tres puntos metodológicos:

- Nada se hablará sin antes haberlo oído.
- Nada se leerá sin antes haberlo hablado.
- Nada se escribirá sin antes haberlo leído.

Una clase típica del método audiolingual tendrá la siguiente estructura (adaptado de Richards y Rodgers 1986:58-9)

1. Los estudiantes primeros escuchan un diálogo con las estructuras clave de la lección, repiten cada una de las líneas ya sea individual o grupalmente, y las memorizan. El profesor presta atención a la

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

pronunciación, entonación y fluidez, siendo la corrección de errores de pronunciación y gramática inmediata. Los alumnos repiten las líneas por frases si éstas son muy extensas y unos dicen una parte del diálogo y el resto otra, sin consultar, claro está, el libro de texto.

2. Cambiando ciertas palabras claves o frases, el diálogo se adapta a los intereses o situaciones de los alumnos.
1. Se seleccionan algunas estructuras clave del diálogo que se usarán como base para la repetición, primero grupal y, más tarde, individualmente. Se puede ofrecer alguna explicación gramatical, pero seguirá siendo algo mínimo.
4. Los alumnos pueden consultar sus libros de texto y se pueden incluir algunas actividades en las que haya que seguir la lectura, o basadas en el vocabulario, por ejemplo. En el nivel primario, la escritura es puramente imitación y consiste tan sólo en copiar algunas oraciones que hayan escuchado. Conforme crece el nivel de destreza, los estudiantes pueden escribir variaciones de lo practicado o composiciones cortas sobre temas dados.
5. Las actividades de seguimiento (follow-up activities) se pueden dar en el laboratorio de idiomas.

Widdowson (1978) señala como contribuciones positivas de los métodos estructuralistas las siguientes:

- Fueron los primeros métodos en recomendar una enseñanza de la lengua extranjera basada en teorías lingüísticas y psicológicas.
- Intentaron extender el aprendizaje de las lenguas a un gran número de personas.
- Enfatizaban la progresión sintáctica, mientras que los métodos anteriores se preocupaban más del vocabulario y la

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

morfología.

- Se produjo un desarrollo de las diferentes destrezas.
- Promocionaron el uso de técnicas simples.

No obstante, y poco a poco, el método audiolingual perdió fuerza y fue en los años setenta, después de haber tenido su mayor apogeo en la década anterior, cuando comenzó a recibir las mayores críticas, que se centraban, en primer lugar, en cuestionar sus ideas a cerca de las teorías del lenguaje y del aprendizaje; en segundo lugar, los profesores no veían cumplidas sus expectativas; y, por último, los estudiantes encontraban dificultades para comunicarse fuera del aula, encontrando la experiencia del aprendizaje aburrida y desalentadora.

El ataque teórico vino del cambio en la teoría lingüística de mano de Noam Chomsky (1966), quien rechazaba el enfoque estructuralista a la descripción del lenguaje así como la teoría comportamental del aprendizaje de una lengua. Para él, el lenguaje no es una estructura de hábitos, y sí algo que lleva consigo innovación y formación de nuevas oraciones y patrones de acuerdo con unas reglas de gran abstracción y complejidad. La teoría de la gramática transformacional de Chomsky proponía que las propiedades del lenguaje derivan de aspectos innatos de la mente y de cómo los seres humanos procesan la experiencia a través del lenguaje. Para él, las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que se generan desde la competencia subyacente del aprendiz.

Las principales críticas son según Roulet (1972, citado en Madrid 1996b):

- 1 Su descripción del sistema gramatical es bastante incompleta. No provee las reglas necesarias para construir una gama infinita de oraciones gramaticales.
- 2 Da demasiado peso a los factores gramaticales de segundo orden, y así abandona generalizaciones importantes.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- 3 Las relaciones sintácticas reciben un trato mínimo.
- 4 No da al profesor criterios para determinar la gramaticalidad de las elocuciones, y por lo tanto, no da criterios apropiados para el tratamiento del error.
- 5 La exclusión del estudio del significado por los estructuralistas americanos provoca que no haya la información necesaria para la enseñanza del léxico y de una comprensión oral y escrita.
- 6 El énfasis puesto en los criterios formales a expensas de los aspectos situacionales y semánticos y de la enseñanza de la formación de hábitos, lleva a los profesores y a los estudiantes a tratar las estructuras como un fin en sí, abandonando su aplicación en la vida real.
- 7 Lleva al profesor a considerar el lenguaje como la única variable y a no atender los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- 8 Deja a alumnos y profesores sin un enfoque creativo en lo referente al estudio del lenguaje.

Larsen-Freeman (1986) propone las siguientes técnicas propias del método audio-lingual:

1. La memorización de diálogos o conversaciones cortas entre dos personas se usan para comenzar la clase, aprendiéndose de memoria una de las partes los alumnos y la otra el profesor. También se puede hacer que cada mitad de la clase aprenda un personaje y lo representen por parejas entre ellos. En este método se incluyen algunas veces estructuras oracionales así como puntos gramaticales para su posterior estudio en clase.
2. También es propio de este método el que el profesor divida una oración en partes para que sea más fácil a los alumnos recordarla, de modo que la vayan repitiendo parte por parte, empezando desde

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

el final, que es donde normalmente se incluye la información nueva, hasta llegar a reproducir la oración completa.

3. Los ejercicios de repetición en los que se pide a los alumnos que repitan los modelos del profesor con la mayor precisión y rapidez posibles y que se suelen usar, normalmente, para enseñar las distintas partes del diálogo.
4. Para comprobar la capacidad de expresión oral del alumnado se hacen ejercicios encadenados, en los que el profesor comienza preguntando o saludando a un alumno y éste deberá responder al profesor y preguntar al siguiente, que hará lo propio con el anterior. Aunque la comunicación no es muy rica si sirve, como decimos, para evaluar el habla de los alumnos.
5. Ejercicios de sustitución en los que el profesor dice una oración del diálogo y más tarde una palabra o una frase clave que el alumno tendrá que incluir en el punto exacto del diálogo al que pertenece, con lo que se espera dar práctica al alumno en la tarea de buscar y rellenar los huecos de una oración.
6. También son propios los ejercicios de transformación en los que a los alumnos se les da, por ejemplo, una oración en afirmativa y tendrán que pasarla a negativa, o de activa a pasiva, o de estilo directo a indirecto.
7. Ejercicios en los que el alumno ha de responder con rapidez a preguntas del profesor o en los que incluso se hace que sea el propio alumno el que formule las cuestiones.
8. Ejercicios en los que se da al alumnado parejas de palabras que son muy similares en su pronunciación para que éstos las reconozcan y sean capaces de reproducirlas correctamente.
9. Diálogos aprendidos previamente a los que se les borran algunas palabras clave que el alumno tendrá que colocar en su lugar oportuno.
10. También son comunes los juegos con la gramática, diseñados para

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

hacer que los alumnos practiquen un punto gramatical en un contexto. Así, los alumnos son capaces de expresarse aunque de un modo limitado.

1.2.3. Enfoque comunicativo.

Este enfoque se llama normalmente comunicativo, aunque también se le ha llamado funcional o nocional. El término comunicativo, en lo relativo a la enseñanza de la lengua, denota una preocupación por los aspectos semánticos del lenguaje.

Hasta finales de la década de los sesenta, la enseñanza de la lengua extranjera estaba dominada por la *British Situational Language Teaching* y por el audiolingualismo americano, pero, como Howatt reconoce:

“By the end of the sixties it was clear that the situational approach... had run its course. There was no future in continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. What was required was a closer study of the language itself and a return to the traditional concept that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them.”

(Howatt 1984: 280)

La crisis de los métodos estructuralistas había comenzado con las críticas de Chomsky en las que explicaba claramente la incapacidad del estructuralismo para considerar las características fundamentales del lenguaje. Los profesores de lenguas extranjeras tendían a producir estudiantes estructuralmente competentes pero incompetentes en el plano comunicativo, siendo incapaces de llevar fuera del aula los hábitos adquiridos en clase a base de ejercicios repetitivos.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Con la formación del Mercado Común Europeo, el Consejo de Europa encargó a varios expertos un estudio sobre la realidad y necesidades de los alumnos europeos. Wilkins (1976:18) pone como punto de partida el deseo de desarrollar una capacidad comunicativa como punto de partida, con lo que, en lugar de comenzar con formas gramaticales o estructuras lingüísticas como hicieran los métodos anteriores, Wilkins desarrolla un análisis del significado funcional que subyace a los usos comunicativos del lenguaje. Como señala Cerezal (1995), describió dos tipos de significado, uno referido a las categorías nocionales (conceptos tales como tiempo, cantidad, ubicación, frecuencia,...) y el otro referido a categorías de funciones comunicativas (aprobación, predicción, ...)

Este trabajo capitaneado por Wilkins culminó en el documento llamado *Threshold Level* del Consejo de Europa, un trabajo que incluye listas de situaciones, tópicos, nociones generales y específicas y formas adecuadas del lenguaje, así como implicaciones metodológicas. El método conocido como Comunicativo se consolidó así, además de gracias a las contribuciones de lingüistas aplicados entre los que destacan Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, Trim, Richterich y Chancerel.

No existe un único texto o autoridad sobre este método, ni ningún modelo que sea universalmente aceptado como autoridad. Así, para algunos, la enseñanza del lenguaje desde el método comunicativo significa no más que una integración de la enseñanza gramatical y funcional. Littlewood (1981:1) señala que una de los rasgos más característicos del método comunicativo es que presta atención sistemática a aspectos funcionales a la vez que estructurales del lenguaje. Para otros, significa usar procedimientos donde los aprendices trabajen por parejas o grupos empleando recursos en tareas de resolución de problemas.

Finocchiaro y Brumfot (1983:91-93) contrastan los rasgos principales distintivos del método audio-lingual y del comunicativo, según su interpretación (en Richards and Rodgers 1986:67-68)

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Audio-lingual	Comunicativo
Atiende a las estructura y a la forma más que al significado	1. El significado es primordial
2. Demanda la memorización de diálogos basados en estructuras dadas.	2. Los diálogos, si se usan, se hará en torno a las funciones comunicativas y, normalmente, no se memorizan
3. Los elementos del lenguaje no están necesariamente contextualizados	3. La contextualización es una premisa básica.
4. El aprendizaje del lenguaje es aprender estructuras, sonidos o palabras.	4. El aprendizaje del lenguaje es aprender a comunicarse.
5. Se busca la maestría.	5. Se busca la comunicación efectiva.
6. Los ejercicios rutinarios son una técnica central.	6. Estos ejercicios se pueden dar, pero periféricamente.
7. Se busca una pronunciación como la de un nativo.	7. Se busca una pronunciación comprensible.
8. Se evita la explicación gramatical.	8. Cualquier instrumento que ayude al alumno se acepta - éstos variarán según su edad, interés, etc.
9. Las actividades comunicativas sólo aparecen después de un largo período de instrucción rígida y de ejercicios.	9. Los intentos porque se produzca la comunicación se pueden dar desde el mismo instante en que se comienza el aprendizaje.
10. Se prohíbe el uso de la lengua materna.	10. Se acepta un uso sensato de la lengua materna donde sea factible.
11. Se prohíbe la traducción en los primeros niveles.	11. La traducción se puede usar donde los alumnos la necesiten o les sea útil.
12. La lectura y la escritura pasan a un segundo lugar en beneficio del discurso.	12. Si se desea, la lectura y la escritura pueden comenzar desde el primer día.
13. El sistema lingüístico de la lengua estudiada se aprende por medio de la enseñanza abierta de los patrones del sistema.	13. El sistema lingüístico de la lengua estudiada se aprende mejor a través del esfuerzo por comunicarse.
14. La competencia lingüística es el objetivo deseado.	14. La competencia comunicativa es el objetivo deseado, es decir, la habilidad para usar de un modo efectivo y apropiado el sistema lingüístico.
15. Se reconocen las variedades del lenguaje pero no se enfatizan.	15. Las variedades del lenguaje es un concepto central en los materiales y la metodología.
16. La secuencia de las unidades la determina exclusivamente los principios de complejidad lingüística.	16. La secuenciación viene determinada por cualquier consideración de contenido, función y significado que mantenga el interés.
17. El profesor controla a los alumnos y evita que hagan cualquier cosa que vaya en contra de la teoría.	17. El profesor ayuda a los alumnos de cualquier modo que les ayude a trabajar con el lenguaje.
18. "El lenguaje es un hábito", así que se deben evitar los errores a toda costa.	18. El lenguaje lo crea el individuo por medio del error.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

19.	La precisión, en términos de corrección formal, es un objetivo primero.	19.	La fluidez y el lenguaje aceptable es el objetivo primero: la precisión se juzga en el contexto.
20.	Se espera que los alumnos interaccionen con el sistema lingüístico.	20.	Se espera que los alumnos interaccionen con otra gente, ya sea en persona, por parejas o grupos.
21.	Se espera que el profesor especifique el lenguaje que los estudiantes han de usar.	21.	El profesor no puede saber exactamente qué lenguaje usarán los alumnos.
22.	La motivación intrínseca florecerá de un interés en la estructura en la estructura del lenguaje.	22.	La motivación intrínseca florecerá de un interés en lo que se está comunicando con el lenguaje.

Ahora se considera al lenguaje como un fenómeno social pues se trata de un medio de comunicación e interacción entre los miembros de una comunidad, siendo el propósito de la enseñanza de la lengua extranjera el desarrollar la *competencia comunicativa* en los estudiantes. Este término se acuñó en oposición al concepto chomskiano de *competencia* que se refiere al conocimiento abstracto que los hablantes tienen para producir oraciones correctas en una lengua.

Por otro lado, como señala Cerezal (1995), la competencia comunicativa extiende el concepto chomskiano a la habilidad para entender y producir mensajes apropiados a una situación socio-psicocultural, de modo que los usuarios de la lengua pueden relacionar su conocimiento lingüístico a las convenciones del día a día.

En definitiva, el aprendizaje se mejora cuando estas ideas se aplican a las actividades de clase:

- Relación entre las actividades y la comunicación real.
- Las actividades usan el lenguaje para tareas transcendentales.
- El lenguaje usado es importante para el aprendiz.
- El lenguaje se usa de modo comunicativo y no tanto para practicar destrezas.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

Larsen-Freeman (1986) expone una serie de actividades propias de este método desarrolladas en clase por el profesor y extrae de ellas los principios que distinguen a este método. A continuación hace una revisión de dichos principios por medio de diez preguntas cuyas respuestas amplían los que nosotros hemos recogido, en líneas generales, en este capítulo.

La competencia comunicativa lleva consigo la capacidad de usar la lengua apropiada en un contexto social dado; que la verdadera comunicación tiene un propósito, siendo el hablante así capaz de evaluar si su propósito se ha logrado o no basándose en la información que recibe o emite, o que una de las características de este método es el uso de materiales auténticos, dando de este modo a los alumnos la oportunidad de desarrollar estrategias para comprender el lenguaje tal y como se usa por los nativos.

En cuanto a los sentimientos de los alumnos, señala que éstos estarán más motivados cuando sientan que están aprendiendo a hacer algo útil con la lengua que estudian. También trata el papel de la lengua materna de los alumnos, al que no da demasiada importancia pues, en su opinión, la lengua extranjera debería usarse no sólo durante las actividades comunicativas sino también, por ejemplo, para explicar las actividades a los alumnos o decir qué deberes han de hacer, con lo que los alumnos entenderán mejor que esta lengua no es sólo un objeto de estudio sino también un medio de comunicación.

Destacamos también su postura en cuanto a la evaluación pues, a diferencia de métodos anteriores, ahora el profesor deberá tomar en consideración la fluidez, además de la precisión y olvidar aquello de que el alumno que tiene el mejor control de las estructuras y el vocabulario es el mejor comunicador. En cuanto a los errores, el profesor los verá como un producto natural del desarrollo de las destrezas comunicativas.

Las técnicas o materiales que están asociadas a este enfoque son:

1. Uso de materiales auténticos, aunque éstos se podrán usar

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

sólo en niveles medio-altos, pues a niveles inferiores la dificultad para su comprensión será extrema. Otra opción para los de menos nivel será el uso de materiales reales que no contengan un vocabulario demasiado elevado (menús, horarios, etc.)

2. Las oraciones desordenadas para que el alumno las ponga en su orden correcto y reconstruya el texto es otro ejercicio propio de este enfoque, con lo que el alumno trabaja con la cohesión y la coherencia. Este ejercicio se podrá también realizar con las intervenciones de un diálogo, por ejemplo, o se pedirá que ordenen varias fotografías o dibujos dados para luego escribir las líneas que acompañen a cada una de ellos para hacer un texto coherente.
3. Los juegos, ya vistos en otros métodos, serán especialmente útiles para este enfoque cuando, según Johnson y Morrow (1981, citados en Larsen-Freeman 1986), tienen los tres rasgos de comunicación: falta de información, elección y retroalimentación.
4. Utilización de tareas de resolución de problemas ya que normalmente incluyen los tres rasgos mencionados en el punto anterior, además de servir para que los alumnos intercambien información o trabajen juntos para alcanzar una solución.
5. Los ejercicios de “role-play” son también muy importantes para este enfoque, lo que no quita que no puedan serlo para otros, pues dan a los alumnos la oportunidad de practicar la comunicación en diferentes contextos sociales y en diferentes roles sociales.

Podemos acabar diciendo que la mayor contribución del Método Comunicativo es que se pide a los profesores que cuiden todo lo que está

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

relacionado con la comunicación. El profesor debe cuestionarse si prepara a sus alumnos para que desarrollen estas competencias comunicativas, si valora más la fluidez que la precisión, si usa juegos, tareas de resolver problemas o “role-plays”, si usa lenguaje real, etc., con lo que conocerá mejor si su objetivo está claramente definido, si los alumnos lo conocen y si comparten el mismo interés. El profesor, no obstante, se verá, como indicábamos anteriormente, seriamente limitado cuando sus alumnos tengan que superar pruebas escritas en las que predomina el dominio de la gramática o el léxico por encima de la cohesión y coherencia de textos, sin mencionar la producción oral.

1.2.4. Método Directo, Natural y Basado en el Contenido.

El enfoque natural se remonta a 1977, cuando Tracy Terrell, un profesor de español en California, propuso lo que él llamó “Método Natural”, una nueva filosofía de la enseñanza de las lenguas, en un intento de desarrollar una propuesta que incorporara los principios naturales que los investigadores habían identificado en sus estudios relativos a la adquisición de una segunda lengua. Este enfoque surgió, como decíamos, de las experiencias de Terrell como profesor de español y desde entonces tanto él como otros investigadores lo han aplicado no sólo a la enseñanza del español sino a otras lenguas y también a grupos de distintos niveles. Terrell se unió con Krashen, en compañía del cual publicó el libro *The Natural Approach* en 1983 y gracias a cuya colaboración y apoyo, este enfoque ha tenido una gran aceptación.

Krashen y Terrell han identificado el enfoque natural con lo que ellos llaman enfoques “tradicionales” de la enseñanza de lenguas, que definen como “basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua nativa”, y, como añaden Richards y Rodgers (1986), sin hacer referencia al análisis gramatical, ejercicios gramaticales o a una teoría particular de la gramática. Para estos autores, tales enfoques “han sido llamados naturales,

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

psicológicos, fonéticos, nuevos, de reforma, directos, analíticos, de imitación, etc.” (Krashen and Terrell 1983:9). El hecho de que los autores de este enfoque natural relacionen su enfoque con el método natural ha llevado a algunos a asumir que son términos sinónimos y, aunque la tradición es común, hay diferencias notables entre el enfoque natural y el antiguo método natural, que con el tiempo se llamaría método “directo”.

El término natural en el método directo se refería a que se usaban los mismos principios del aprendizaje natural que se producen en los niños pequeños. A diferencia del método directo, el enfoque natural enfatiza menos en los monólogos del profesor, la repetición directa, y en las preguntas y respuestas formales y hace menos hincapié en la producción exacta de oraciones en la lengua estudiada. En el enfoque natural se enfatiza la exposición a la lengua, el “input”, más incluso que la práctica, un período prolongado de atención a los que los aprendices escuchan antes de que intenten producir en la lengua; y un deseo de usar materiales escritos u otros cualesquiera como fuente de información comprensible.

En la segunda mitad del S. XIX, una serie de circunstancias contribuyeron a la crítica del método gramatical. En primer lugar, numerosas sugerencias interesantes surgieron de profesores de lengua extranjera con espíritu reformista, tales como Marcel y Gouin en Francia y Prendergast en Gran Bretaña. Pero el movimiento más importante fue la aparición del movimiento reformista de la década de los ochenta de ese siglo, entre los que destacaron Viëtor en Alemania, Passey en Francia y Jespersen en Dinamarca. La Asociación Fonética Internacional se creó en 1886 y uno de sus objetivos principales fue la enseñanza de lenguas modernas.

Richards y Rodgers señalan como principios de este método directo o natural los siguientes (1986:8):

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

1. La lengua hablada es primaria y por eso deberá hacerse hincapié en la metodología basada en lo oral.
2. La fonética se debe aplicar tanto a la enseñanza como a la preparación de los profesores.
3. Los alumnos deben escuchar la lengua primero, antes de verla escrita.
4. Las palabras se deben presentar en oraciones, y las oraciones en contextos con significado y no ser enseñadas como elementos aislados e inconexos.
5. Las reglas gramaticales se enseñarán sólo después de que los alumnos hayan practicado los puntos gramaticales en un contexto - es decir, la gramática se ha de enseñar de modo inductivo.
6. Se debe prohibir la traducción, aunque la lengua materna se podrá usar para explicar palabras nuevas o para corregir la comprensión.

Estos principios fueron la base de la lingüística aplicada -la implicación de un enfoque lingüístico a la enseñanza de la lengua extranjera- que llevó a la aparición de los métodos naturales y al anteriormente mencionado método directo. Sus ideas principales están resumidas en las siguientes guías para la enseñanza oral de la lengua que aún se usan en los colegios Berlitz y que citan Richards y Rodgers (1986:10):

1. Never translate: demonstrate
2. Never explain: act
3. Never make a speech: ask questions
4. Never imitate mistakes: correct
5. Never speak with single words: use sentences
6. Never speak too much: make students speak too much
7. Never use the book: use your lesson plan
8. Never jump around: follow your plan
9. Never go too fast: keep the pace of the student

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

10. Never speak too slowly: speak normally
11. Never speak too quickly: speak naturally
12. Never speak too loudly: speak naturally
13. Never be impatient: take it easy

El procedimiento habitual de este método es la presentación de un texto del libro por parte del profesor del que explica, en la lengua extranjera, expresiones difíciles por medio de paráfrasis sinónimos y demostraciones. Además, otras actividades podrían ser (Stern 1983: 459; Larsen-Freeman 1986):

- Que los alumnos lean en voz alta uno tras otro mientras el profesor usa todos los medios a su alcance para que los significados queden claros, eso sí, sin usar la lengua materna en ningún momento.
- Hacer ejercicios de preguntas y respuestas en la lengua extranjera para lo que se pide a los alumnos que respondan con respuestas largas de modo que practiquen nuevo vocabulario y estructuras gramaticales.
- Auto-corrección por parte de los alumnos comparando lo que ellos han dicho con alguna alternativa dada por el profesor. El profesor podrá hacer ver también al alumno que su respuesta es correcta repitiendo la misma con un tono de pregunta para hacer ver al alumno que algo ocurre con la misma. Otra opción podría ser repetir lo que el alumno ha dicho deteniéndose justo antes del error, con lo que el alumno sabrá que la palabra siguiente es errónea.
- Practicar conversando, haciendo el profesor preguntas en las que se incluyan aspectos gramaticales estudiados que el alumno ha de entender para poder responder correctamente. En una segunda fase serán los alumnos quienes se pregunten entre sí usando las estructuras gramaticales estudiadas.
- Ejercicios de rellenar los huecos en la lengua extranjera que, aunque era ejercicio citado en el método gramática-traducción,

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

difiere en su aplicación. Todos los términos están en la lengua extranjera además de que no se aplica ninguna regla gramatical.

- Realización de dictados, para lo que el profesor lee el texto tres veces, la primera a velocidad normal, para que los alumnos sepan de qué va el texto, una segunda que se lee más despacio y por grupos de palabras para que escriban lo que oyen, y en una tercera ocasión en la que vuelve a leer a velocidad normal para que puedan corregir los errores cometidos.

De este método directo, Cerezal (1995:168) señala como ventajas con respecto al método gramática-traducción las siguientes:

- a) Exposición del discente a la lengua hablada;
- b) La lengua usada es más realista y con más significado;
- c) El profesor puede tener un mejor control del contenido y del ritmo de la clase;
- d) Los errores y fallos pueden corregirse inmediatamente;
- e) El enfoque a la lengua es más descriptivo y moderno.

Richards y Rodgers (1986) señalan como desventajas:

1. Difícil de implementar en la educación estatal.
2. Énfasis excesivo en la similitud del aprendizaje de la primera y la segunda lengua.
3. Requiere profesores nativos o con una fluidez como la de un nativo en la lengua extranjera.
4. Depende mucho de las destrezas del profesor más que en el libro de texto, pero no todos los profesores tienen un buen dominio de los principios del método.
5. Algunas veces los profesores tienen que parafrasear en exceso en la

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

lengua extranjera para explicar un significado cuando sería mucho más fácil explicarlo en la lengua materna.

6. A menudo se critica porque no tienen una buena base en lingüística aplicada y metodología.

Durante la década de los veinte, en el S. XX, el uso del método directo había decaído y llegó una tendencia hacia la combinación de algunas de sus técnicas con actividades más controladas y basadas en la gramática, y con la lectura como la destreza que más se había de desarrollar.

1.2.5. Resumen sobre los Principios Metodológicos y Técnicas Didácticas.

A continuación haremos un breve resumen de cada uno de los principios metodológicos y técnicas didácticas expuestas anteriormente, destacando los rasgos que caracterizan al profesor según cada una de ellas.

Son rasgos característicos del Método Gramática-Traducción los siguientes:

- Centrar el trabajo sobre todo en la lengua escrita antes que en la oral.
- Considerar como un éxito la capacidad para traducir textos y oraciones directa o indirectamente por encima del dominio oral.
- Poner especial atención en el aprendizaje de reglas gramaticales y su aplicación mediante abundantes ejercicios.

Son propias del Método Audio-Lingual las siguientes características:

- Considerar que enseñar una segunda lengua consiste en desarrollar hábitos lingüísticos.

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- Tomar los errores como una interferencia de la lengua materna.
- Seguir un orden establecido en el desarrollo de las destrezas comenzando por los ejercicios de comprensión oral, luego los de expresión oral, lectura y escritura.

El Enfoque Comunicativo se distingue por los siguientes rasgos:

- Procurar, ante todo, la comunicación ya sea a nivel oral o escrito.
- Proponerse desarrollar la competencia comunicativa del alumnado.
- Lo importante es que se entienda el significado y el sentido de los mensajes y no tanto la corrección gramatical.

Como rasgos comunes de los Métodos Directo, Natural y Basado en el Contenido destacamos los siguientes:

- Promover un aprendizaje “experiencial” y basado en los contenidos.
- Hacer hincapié en el aprendizaje de vocabulario y de la terminología del tema que se está estudiando ya que una lengua es esencialmente su léxico y los contenidos que se aprenden.
- La estructura gramatical no requiere un análisis o atención explícitos por parte del profesor, del alumno o de los materiales que se usan, sino que se adquiere de forma subconsciente e implícita.
- El alumno producirá en la lengua extranjera cuando esté preparado para ello; mientras tanto, se le suministrará “input” significativo y experimentará un “periodo de silencio”.
- Los errores no se corregirán cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido de lo que expresa.
- Proporcionar un flujo constante de información comprensible para el alumnado, usando palabras clave, gestos, el contexto, la

1.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

repetición o parafraseando para facilitar la comprensión de lo dicho.

- Los materiales que se usan en clase tienen como objetivo principal promover la comprensión y la comunicación en contextos naturales.
- Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras o para corregir la comprensión en los niveles más bajos.

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

A comienzos de la pasada década de los setenta, algunos lingüistas e investigadores comenzaron a hablar de competencia comunicativa como una noción distinta de la competencia gramatical o lingüística. La competencia comunicativa era sinónimo de despreocupación por la perfección gramatical, considerando a los aprendices de la lengua comunicativamente competentes si eran capaces de transmitir lo que querían a su interlocutor, olvidándose de ser o no correctos en el plano de la gramática.

El dominio de la lengua por un nativo implica la habilidad para transmitir y comprender los diversos usos o funciones de la lengua que hemos enumerado anteriormente. A ese dominio se le denomina competencia comunicativa, que Hymes (1972) lo formula de la siguiente forma: “when to speak, when not, and as to what to talk about with when, in what manner”. Es decir, la competencia comunicativa implica el conocimiento y las destrezas necesarias para la comunicación.

La competencia comunicativa tiene su fundamento en la teoría de los actos de habla, en el análisis del discurso y en la etnografía de la comunicación. Autores como Austin, Searle, Halliday y Hymes han hecho importantes aportaciones. La diferencia esencial entre un enfoque estructural o lingüístico y un

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se podría resumir en las categorías marcadas por Widdowson (1978):

<u>Linguistic categories</u>	<u>Communicative categories</u>
correctness	Appropriacy
usage	Use
signification	Value
sentence	Utterance
proposition	Illocutionary act
cohesion	Coherence
linguistic skills	communicative abilities

A partir de la aceptación del enfoque comunicativo, la preocupación principal ha sido la de acercar la lengua a su uso real. De ahí que el análisis de necesidades de lengua por los alumnos haya pasado a un primer plano para establecer las características de Inglés a aprender (Inglés para universitarios, para niños, etc.). El uso de la lengua en situaciones reales ha llevado a la puesta en práctica de roles específicos en contexto (médico-paciente, dependiente-comprador, ...), se han concretado los actos de habla (preguntar, pedir ayuda, identificarse, dar consejo,...), y las tareas de aprendizaje se han realizado a través de “role-playing”, “problem-solving”, simulaciones,... Bajo este enfoque pueden realizarse “drills” cuyo objetivo es principalmente lingüístico, pero normalmente tienen relación con el contexto socio-lingüístico que se presenta a los alumnos (Stern, 1983).

El término de competencia comunicativa fue acuñado por Dell Hymes (1967, 1972), un sociolingüista que estaba convencido, como señala Pérez (1996), de que la noción de competencia de Chomsky estaba demasiado limitada.

Stern dice al respecto (1983:111):

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

“From the mid-seventies, the key concept that has epitomized the practical, theoretical and research preoccupations in educational linguistics and language pedagogy is that of communication or communicative competence”.

A pesar de no ser un término surgido en el siglo veinte, sí es cierto que ha sido durante esta centuria cuando ha tenido un mayor impacto, siendo Chomsky quien introdujo por primera vez este término en contraposición al de actuación.

La competencia comunicativa se refiere al conocimiento inconsciente, abstracto, imposible de observar del sistema lingüístico que posee el usuario de una determinada comunidad de hablantes. Por contra, actuación (performance), sería el conocimiento que se puede observar y medir de la competencia. Para Chomsky (1965: 4), se hace una distinción fundamental entre competencia, es decir, el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, y actuación, o lo que es lo mismo, el uso real del lenguaje en situaciones concretas.

La tarea de la lingüística es, según Chomsky:

“Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance”

(Chomsky: 1965: 3)

Aunque la terminología introducida por Chomsky para señalar la diferencia entre competencia y actuación se consideró innovadora, la diferencia entre estos dos conceptos ya había sido establecida unos cincuenta años antes por otra figura sobresaliente como Ferdinand de Saussure, cuya distinción entre *langue* y *parole*, como señala Pérez Cañado (2002), es similar a la dicotomía competencia-actuación de Chomsky, con el sistema compartido por todos los hablantes de la lengua (*langue*) como el centro de interés lingüístico frente a los usos individuales de cada hablante (*parole*).

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Ambos términos, aunque referentes a fenómenos diferentes e independientes uno del otro, no pueden existir el uno sin el otro. De Saussure (1916: 37) incide en su conexión y reciprocidad al señalar que *langue* es necesaria para hacer que *parole* sea inteligible y efectivo, mientras que *parole* lo es también para establecer el *langue*, pues, históricamente, *parole* ha precedido siempre a *langue*.

Aunque Chomsky reconoce la relación entre su dicotomía y la establecida por de Saussure, considera la suya propia como superior pues trata los procesos subyacentes (1965: 4). También Hymes la considera superior en cuanto a la terminología que emplea, que sugiere personas, situaciones y acciones más concretas. Munby (1978: 7) señala otra diferencia entre ambas dicotomías cuando señala la orientación claramente psicológica de la de Chomsky en cuanto a la diferencia existente entre competencia y actuación, algo de lo que carece la de de Saussure.

Hymes da una concepción más amplia de la competencia comunicativa de Chomsky cuando habla de cuatro componentes que reflejan el conocimiento y la habilidad del usuario de la lengua para hacer un uso no sólo de aspectos gramaticales, sino también de psicolingüísticos, socioculturales y de facto:

“If an adequate theory of language uses and language use is to be developed, it seems that judgements must be recognized to be in fact not of two kinds (grammaticality and acceptability) but of four. And if linguistic theory is to be integrated with theory of communication and culture, this fourfold distinction must be stated in a sufficiently generalizad way... .

1. Whether (and to what degree) something is formally possible;
2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtud of the means of implementation available;
3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, succesful) in relation to a context in which it is used and

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

evaluated;

4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.

(Hymes, 1971:281 en Pérez Cañado, 2002)

Son muchos los autores que en esa década de los setenta se suman a la idea de que la noción de competencia comunicativa no debería quedarse en las consideraciones lingüísticas, entre los que destacamos a Cooper, Pride, Habermas o Jakobovits, aunque se mantengan diferencias significativas entre todos ellos.

Para Cooper hay más de comunicación efectiva que de mera competencia lingüística y, a diferencia del modelo de Hymes, para él sólo hay dos parámetros: sociolingüístico y gramatical:

“To communicate effectively, a speaker must know not only how to produce any and all grammatical utterances of a language, but also how to use them appropriately. The speaker must know what to say, with whom, and when, and where”

(Cooper, 1968 en Pérez Cañado, 2002: 17)

Para Pride (1970: 287), es esencial tener en cuenta los aspectos sociales además de los gramaticales:

“The ability to use one’s language correctly in a variety of socially determined situations is as much and as central a part of linguistic ‘competence’ as the ability to produce grammatically well-formed sentences”.

(Pride, 1970: 287)

Para Habermas no es suficiente la competencia lingüística como para que el hablante tome parte de un discurso, pues debe de contar con alguna competencia comunicativa que lo complemente. Tal competencia la describe de un modo, quizás, demasiado idealizado, razón por la que puede ser que sus ideas hayan tenido una pobre repercusión:

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

“Above all, communicative competence relates to an ideal speech situation in the same way that linguistic competence relates to the abstract system of linguistic rules. (...) Communicative competence is defined by the ideal speaker’s mastery of the dialogue - constitutive universals irrespective of the actual restrictions under empirical conditions”.

(Habermas, 1970, en Pérez Cañado, 2002: 18)

Jakobovits es, sin duda, quien con su comprensión de la competencia es el más destacado entre sus contemporáneos. Coincide con Habermas en su rechazo a la noción restringida de Chomsky de la competencia lingüística y su mayor diferencia está en que omite el conocimiento gramatical de la competencia comunicativa, además de que señala cuatro aspectos dentro de ésta: paralingüísticos, kinésicos, sociolingüísticos y psicolingüísticos, por lo que podemos afirmar que para este autor, la competencia lingüística, la comunicativa y la actuación son tres dominios distintos, algo que, en nuestra opinión, podría llevar a entender que estas competencias se debieran enseñar por separado o comenzando por la lingüística y después la comunicativa.

Widdowson (1978) incorpora elementos de análisis retórico y discursivo a la noción de competencia comunicativa, poniendo gran énfasis en la importancia del registro, discurso o actos del habla dentro de esta competencia señalando que en el aprendizaje de la lengua de un niño, la adquisición de elementos formales va unida a la interacción social, a los patrones del discurso y al sentido de lo que es apropiado.

Entramos en la década de los ochenta de la mano de Sandra Savignon (1983), quien, en opinión de Pérez Martín (1996: 317), realiza uno de los mejores estudios sobre el tema al facilitar una visión de la noción de competencia comunicativa que estamos estudiando tremendamente útil. Para ella,

“Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting - that is in a dynamic exchange in which linguistic

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

competence must adapt itself to the total information input, both linguistic and paralinguistic of one or more interlocutors”.

(Savignon, 1972 en Pérez Martín , 1996: 317)

Más tarde, Savignon señala que “la competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes”, y señala las siguientes características (1983: 14-15):

1. La competencia comunicativa es un concepto **dinámico** y no estático. Depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten, hasta cierto punto, el mismo sistema simbólico. En este sentido, entonces, se puede decir que la competencia comunicativa es un rasgo interpersonal más que intrapersonal.
2. La competencia comunicativa se aplica tanto a la lengua **escrita** como **hablada**, así como a muchos otros sistemas simbólicos.
3. La competencia comunicativa es específica de un **contexto**. La comunicación ocurre en una variedad infinita de situaciones, y el éxito en un papel en particular depende de la comprensión que uno tenga del contexto y de la experiencia anterior de tipo similar. El éxito requiere que se hagan las elecciones apropiadas de elección de registros y estilo dependiendo de la situación y del resto de participantes.
4. Hay una diferencia teórica entre **competencia** y **actuación**. La competencia se define como una habilidad que se presupone y la actuación como la manifestación declarada y

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

abierta de esa habilidad. La competencia es lo que uno sabe. La actuación es lo que uno hace. Sin embargo, sólo la actuación es observable y es sólo a través de la actuación cuando se puede desarrollar, mantener y evaluar la competencia

5. La competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes. Tiene, por tanto, sentido, hablar de grados de competencia comunicativa.

La mayor contribución de Savignon a la noción de la competencia comunicativa, como señala Pérez Martín, es su énfasis en la naturaleza negociadora de la comunicación.

Para Savignon, la competencia comunicativa incluye competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, en lo que coincide con el marco inicial de Canale y Swain, que sería definitivo en la comprensión de la competencia comunicativa.

Otros estudios sobre la competencia comunicativa varían en la inclusión o no de diferentes componentes o en la importancia que se da a éstos. Una dimensión en la que difieren la mayoría de las definiciones es el papel de la perfección gramatical. Al respecto, Munby (1978) mantiene que la competencia comunicativa debería incluir la noción de competencia gramatical pues, como decíamos antes, no se han de enseñar por separado, además de que la competencia lingüística/gramatical es un componente esencial de la comunicativa. Munby basa su teoría en tres componentes: una orientación sociocultural, una visión socio-semántica del conocimiento lingüístico y en las reglas del discurso.

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

En relación a este último componente, las reglas del discurso, Widdowson (1978) hace una distinción esencial entre *cohesión*, preocupada por el modo en el que se relacionan las oraciones en la construcción del texto, y la *coherencia*, referida a los modos en los que se relacionan los significados contextuales y las partes del discurso.

El modelo de Canale y Swain (1983), punto de referencia para cualquier estudio sobre la competencia comunicativa, recoge las cuatro destrezas -listening, speaking, reading and writing- y recoge lo expuesto por otros autores como Wales, Hymes y Munby. Así, proponen una visión integradora de la competencia comunicativa con cuatro componentes principales:

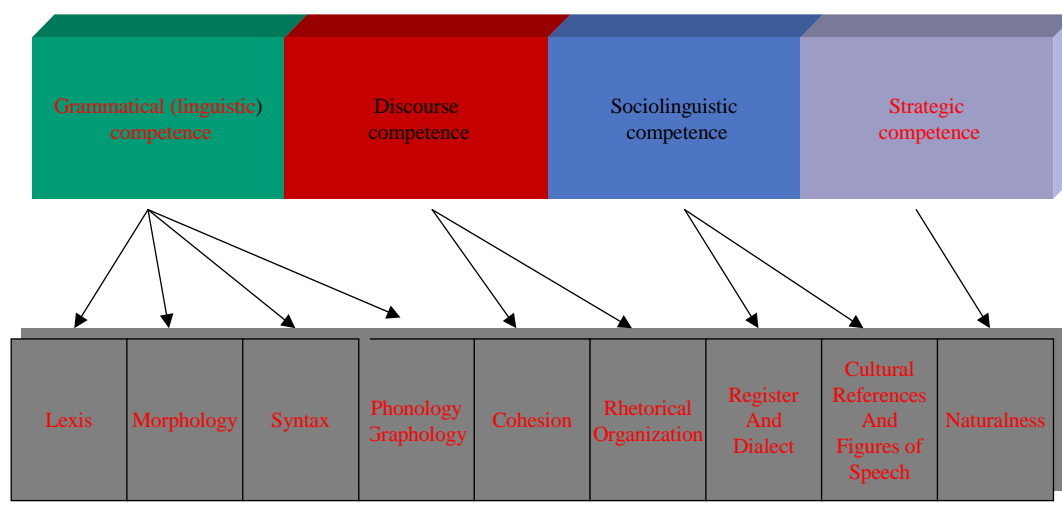


Fig. 1.3.a. Modelo de Canale y Swain (fuente Pérez Martín, 1996)

1. La *Competencia Gramatical* se refiere al grado de perfección del código lingüístico (verbal o no verbal) al que llega el usuario de la lengua. Trata el conocimiento de términos léxicos y reglas de morfología, sintaxis, formación de palabras, pronunciación, ortografía y semántica.

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

2. La *Competencia Discursiva* complementa a la anterior por lo que respecta a la habilidad para combinar ideas y así lograr la cohesión en la forma y la coherencia en el pensamiento. Trata la maestría en cuanto a cómo combinar las formas gramaticales y los significados de las palabras para lograr un texto, ya sea escrito o hablado, unificado en distintos géneros. Sirva como ejemplo el siguiente de Widdowson (1978: 29 en Pérez Martín 1996: 319):

Speaker A: “That’s the telephone?”

Speaker B: “I’m in the bath”

Speaker C: “O.K.”

El propio Widdowson indica que, aunque no haya un señal manifiesta de cohesión entre las tres oraciones, no se puede negar que forman un discurso coherente. Es evidente, pues, que tanto el componente gramatical como el discursivo reflejan el uso del sistema lingüístico, pero que mientras que la competencia gramatical se centra en la gramática a nivel de oración, la competencia discursiva se preocupa sobre las relaciones entre las oraciones.

3. La *Competencia Sociolingüística* se centra en el uso correcto que se puede hacer de las formas gramaticales en varios contextos para transmitir funciones específicas de la comunicación (narrar, describir, etc), o lo que es lo mismo, el conocimiento de las reglas socioculturales y del discurso, para lo que será necesaria la comprensión del contexto social en el que se usa la lengua. La adecuación se refiere no sólo al significado sino también a la forma, algo a lo que Richards y otros han llamado “competencia interaccional”.

Existe cierta tendencia aún en nuestros días a relegar a uno segundo plano a la competencia sociolingüística que a la

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

gramatical, algo que intentaremos comprobar en nuestro trabajo. Blum-Kulka distingue tres tipos de reglas que actúan entre sí para determinar el grado de eficacia con el que se transmite y se interpreta una función comunicativa: reglas gramaticales, adecuación social y reglas lingüísticas.

Bachman (1990: 94) define la competencia sociolingüística como “the sensitivity to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use contexto; it enables us to perform language functions in ways that are appropriate to that context”. Para él la competencia sociolingüística lleva consigo cuatro habilidades: 1) sensibilidad hacia las diferencias en dialectos o variedades; 2) sensibilidad hacia las diferencias en el registro; 3) sensibilidad hacia la naturalidad, y 4) habilidad para interpretar referencias culturales y figuras del habla.

4. La *Competencia Estratégica* queda descrita por estos dos autores como las estrategias de comunicación verbal y no verbal a las que se recurre para compensar las lagunas que se producen en la comunicación debido a, por ejemplo, una competencia insuficiente, o lo que es lo mismo, la capacidad y la habilidad que tenemos para hacer que no se noten las lagunas que tenemos haciendo uso de nuestra capacidad para parafrasear, explicar con las manos o con otras palabras, etc.

Para Canale (1983: 10-11) se recurre a la competencia comunicativa para “realzar la efectividad de la comunicación”, como por ejemplo, el habla deliberadamente lenta y suave para conseguir un efecto retórico. Brown (1994: 228) define la competencia estratégica de un modo comprensivo como “el modo

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

en el que manipulamos la lengua para conseguir unos objetivos comunicativos”.

En cuanto al aprendizaje de la lengua extranjera, parece evidente que la calidad de la comunicación en los niveles iniciales dependerá de la competencia que el alumno tenga en su lengua materna, además de la motivación y la actitud que tengan tanto profesor como alumno.

Para Canale y Swain (1980), los cinco principios para hablar de un enfoque comunicativo serán los siguientes:

1. Cobertura de las áreas de competencia, incluyendo las cuatro áreas de conocimiento y destreza: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica, con el propósito de que las cuatro se integren.
2. Un enfoque comunicativo debe estar basado y responder a las necesidades e intereses del alumno.
3. La interacción significativa y realista, dando a los discentes la oportunidad de formar parte de esa interacción con hablantes capacitados de la lengua, habiéndose argumentado que los exámenes de lápiz y papel, las audiciones grabadas, los tests orales y otras actividades similares no permiten al alumno que desarrolle sus destrezas comunicativas en situaciones reales.
4. Las destrezas del alumno en su lengua materna juegan un papel esencial, pues desde las primeras etapas de la vida del alumno debe hacer un uso correcto de éstas.

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

5. Un método curricular flexible, en el que al alumno se le enseñe no sólo el lenguaje sino también sobre la cultura de la segunda lengua, lo que facilitará el conocimiento de ésta, el conocimiento de la cultura de la segunda lengua y el conocimiento de la lengua en general.

Pérez Martín (1996: 322) señala algunos ejemplos de ejercicios o tareas sobre competencia comunicativa para mostrar su aplicación a aspectos de la enseñanza y aprendizaje:

1. Grammatical (linguistic) competence:
 - Complete sentences - sentence formation.
 - Word stress in connected speech - Phonology.
 - Liaison (e.g. “Fred-and-Antonio are camino”) - Phonology.
 - Punctuation conventions - Orthography.
 - Meaning of idioms in context - Vocabulary.
 - Place words in the right order. Recognise difference between tense and aspect.”
2. Discourse competence
 - Lexical cohesion devices in context (e.g. use of synonyms) - Cohesion.
 - Grammatical cohesion devices in context (e.g. ellipsis, logical connectors, parallel structures) - Cohesion.
 - Identify the clause which has the thesis statement.
 - Oral discourse patterns (e.g. the normal progression of meanings in a casual conversation) - Coherence.
 - Link a paragraph with the next one.
 - Written discourse patterns (e.g. the normal progression of meanings in a formal letter) - Coherence.

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

- To be able to work out an introduction / development / conclusion of a piece of oral or written language.”

3. Sociolinguistic competence

- Provide examples of common communicative errors done by foreigners.
- Teach / learn the difference between style and register.
- Teacher provides a context and students give examples of appropriate language.
- Students correct the incorrect use of forms depending on different contexts.
- Know how to use function correctly (invite, suggest, apologise, ...)
- Organize communicative interaction within the members of a class.
- Know how to use idioms appropriately.”

4. Strategic competence

- Teach strategies in class. Keep motivation high.
- Know how to interrupt a conversation.
- Know how to take advantage of visual memory.
- Know how to group vocabulary into lexical fields so that it is easier to remember.
- Recognise when an interlocutor wishes to finish a conversation. Use of pause fillers (e.g. well, and, I see) to maintain conversation while searching for ideas or grammatical forms.”

Pérez Valverde (2002), siguiendo las orientaciones de J. Culler, habla de competencia literaria en lengua extranjera refiriéndose a la incapacidad de la

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

competencia lingüística para la comprensión y apreciación de obras literarias. Brumfit y Carter afirman que un programa de literatura no se debe reducir a que se haga un uso de los textos literarios con un fin exclusivamente lingüístico, sino que tendrá que estar orientado hacia el desarrollo de la competencia literaria, relacionando el texto con otras experiencias artísticas y literarias. Culler se refería a la competencia literaria en los siguientes términos:

[...] anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by which fictions are read, would [...] be quite baffled if presented with a poem. His knowledge of the language would enable him to understand phrases and sentences, but he would not know, quite literally, what to make of this strange concatenation of phrases. He would be unable to read it as literature [...] because he lacks the complex “literary competence” which enables others to proceed. He has not internalised the “grammar” of literature which would permit him to convert linguistic sequences into literary structures and meanings” (1975: 114, citado en Pérez Valverde, 2002: 86-87)

Se hace necesario, por tanto, para que el lector interprete correctamente un texto literario no sólo que conozca los elementos lingüísticos del mismo, sino que, a la vez, tenga la capacidad necesaria para interpretar los códigos que aparecen en un texto dado, códigos que, además de los lingüísticos, están relacionados con la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, elementos simbólicos, referencias intertextuales, alusiones a realidades externas al texto y propias del autor, etc., por lo que será necesario que el lector esté familiarizado con los códigos y las convenciones literarias, que varían en grado de complejidad y que, por tanto, la didáctica de la literatura deberá considerar (Pérez Valverde, 2002).

Hacemos nuestra, a su vez, la idea de que se hace necesario que exista un programa de literatura que cubra dos fases: una primera en la que se prepare a los alumnos para abordar la lectura literaria y vivenciar la experiencia estética, y una segunda que los ayude a describir, explicar o dar cuenta de esa experiencia (recepción de textos y objetos estéticos e interpretación de éstos).

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Kramersch (1993, citado en Pérez Valverde, 2002) ofrece tres procedimientos interesantes para fomentar la lectura estética: en primer lugar, la celebración de la poesía, que tiene por fin despertar en el alumnado el goce estético desde las características visuales y prosódicas del texto poético; en segundo lugar, la comprensión de la poesía, para lo que sugiere el contraste de varias traducciones o interpretaciones del poema así como la reescritura del poema siguiendo un patrón diferente; por último, la creación de un taller de poesía en el aula de idioma extranjero.

Recogemos a continuación el modelo para el tratamiento de textos literarios en clase de lengua extranjera de Kramersch que pretende, por un lado, potenciar la recepción estética y, por otro, familiarizar a los estudiantes con los modos en que los escritores estructuran su discurso escrito. Éstas serían las fases de dicho modelo:

- Fase de preparación por parte del profesor (elección del texto, análisis de su respuesta ante el texto, búsqueda de relaciones entre el texto y la experiencia personal de los alumnos, modo de presentación en clase, etc.)

- Fase de pre-lectura (véase 1.4.3.):
 - explicar a la clase la diferencia entre los distintos tipos de lectura (estética, informativa) en función de los objetivos de la misma;
 - si han de leer el texto en casa, informar al alumnado del tipo de comprensión que se espera que hagan, así como de las tareas que se llevarán a cabo en la siguiente sesión;
 - familiarización de los estudiantes con la temática abordada en el texto mediante la discusión de un tema determinado o la creación por parte de éstos de textos que expresen la experiencia en torno a la que gira la obra;

1.3. COMPETENCIA COMUNICATIVA

- activación de las expectativas de los estudiantes con respecto a:
 - A) el contenido (para contextualizar la obra se les facilitará información que les permita la adecuada comprensión del texto);
 - B) el género (que el alumnado sepa si es un cuento de hadas, una tragedia, un drama, etc.)

- Fase de lectura en clase: se lee el texto en voz alta, aclarando dudas gramaticales y de vocabulario, invitando a los alumnos a que aporten las ideas o comentarios que les ha sugerido la lectura (predicciones, preguntas, comentarios sobre la estructura, comentarios sobre sus propias dificultades ante el texto, confirmación de predicciones, referencias a información anterior, inferencias, asociaciones con su propia experiencia y conocimientos).

- Fase de exploración de la historia, con el objetivo de activar los procesos cognitivos de los alumnos con el fin de explotar el cuándo, cómo y el qué de la historia: formación de preguntas, establecimiento de relaciones lógicas y analógicas, selección y rechazo de información, etc.

- Fase de exploración del discurso, para la que Kramersch propone una serie de actividades creativas con el fin de explorar las opciones narrativas imperantes en el texto (género, estructura narrativa, punto de vista, características del mundo ficcional de la historia, ...)

- Transposición del texto a otro género literario, medio artístico o a otra lengua para comprobar cómo el medio elegido condiciona el significado.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Reescritura del texto en clase, para hacer ver a los alumnos cómo el punto de vista elegido por el escritor condiciona la presentación de la historia.
- Actividades dirigidas a mostrar el efecto que la secuenciación de los acontecimientos produce en el lector (por ejemplo narrar un cuento conocido empezando a mitad de la historia)
- Actividades que familiaricen a los estudiantes con el concepto de lector implícito (escribir varios finales para un cuento cada uno de ellos dirigido a un tipo de lectores según la edad, nivel, etc.) y analizar las diferentes opciones elegidas.
- Actividades orientadas a concienciar a los estudiantes de que un mismo texto puede generar lecturas y respuestas distintas dependiendo de cada lector.
- Actividades que tengan como fin hacer ver a los aprendices la existencia de distintas voces en un texto.

Si comparamos este método con el expuesto en 1.4.3. por Madrid y McLaren podremos comprobar cómo nos encontramos ante dos explotaciones muy diferentes del texto, haciendo ésta mayor énfasis en lo literario y aquella en lo lingüístico.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

La división del lenguaje en cuatro destrezas -comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura- tiene su origen, como indicábamos en 1.2., en el método

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

audiolingual, división que ha tenido una gran aceptación desde el plano pedagógico para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

A continuación haremos una revisión de las cuatro destrezas básicas, fundamentales para el aprendizaje de estas lenguas, valorando su desarrollo en el aula, conociendo el uso que de ellas hacen los profesores y si son demandadas por los alumnos. Veremos también aquellas actividades en las que se da una combinación de estas destrezas.

1.4.1. Comprensión Oral

El desarrollo de esta destreza puede considerarse como fundamental en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua desde el momento en el que el alumno va a recibir la información ya sea escrita o por medio de la audición de textos, conversaciones, diálogos, etc.

McLaren y Madrid (1996: 39) creen que escuchar es importante porque:

1. Proporciona información comprensible, esencial para el proceso del lenguaje.
2. Se necesita en la vida real.
3. Es algo que toda la clase puede hacer.
4. Permite a los alumnos distinguir sonidos, acentuación y patrones de entonación.
5. Conecta con lo que el alumno hace a menudo: escuchar música, ver cadenas de televisión musicales, vídeos, etc.
6. Una comprensión oral exitosa puede aumentar la motivación.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

Para estos dos autores, basándose en Anderson y Lynch, hay una serie de factores que hacen de ésta una tarea activa (op.cit: 39), lo que McLaren concreta del siguiente modo: (McLaren 1996: 213-214)

1. Escuchar es como leer. Si escuchas atentamente los sonidos uno por uno como si fuesen letras, podrás reconocer las palabras.
2. Cuando estás escuchando, lo importante es reconocer cada palabra que el hablante dice. Preocúpate de entender las palabras, y el significado de la oración vendrá solo.
3. Escuchar es, básicamente, un juego de averiguación. Piensa en lo que parece que el hablante dice. Intenta averiguar lo que quiere decir a partir de lo que tú crees que él quiere comunicar.
4. La comprensión oral puede ser difícil, así que necesitas toda la ayuda posible. Intenta escuchar atentamente los sonidos que emite el hablante y, al mismo tiempo, intenta usar tus conocimientos de la gramática y del vocabulario y tus mejores artes para averiguar lo que quiere decir.

(Anderson and Lynch, 1988: 23)

Para McLaren, la primera opción parece reconocer que lo que el oyente escucha son sonidos y no palabras completas, pero no se puede comparar con la identificación de letras cuando se está leyendo pues es imposible controlar la velocidad del que habla como sí podemos hacer al leer una y otra vez el texto en cuestión hasta reconocer todas las letras empleadas. Estamos totalmente de acuerdo con McLaren cuando afirma, con respecto al segundo punto, que no se debe intentar entender cada una de las palabras, pues lo más probable es que haya muchas de éstas que no entendamos y, aún así, será el contexto lo que nos dé el significado final. En cuanto al tercer apartado, este autor señala como muy

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

interesante el cambio en cuanto a que ahora ya no hablamos del texto en sí sino de la actividad mental del oyente que tendrá que ir anticipando lo que el hablante intenta comunicar. El cuarto y último apartado lo señala como el más completo pues enfatiza la necesidad de integrar y activar la percepción auditiva, el conocimiento lingüístico y la intuición semántica.

En cuanto a las destrezas que se ponen en marcha a la hora de la comprensión oral destacamos:

- La discriminación de sonidos en palabras sueltas o conectadas en un discurso.
- La discriminación de patrones de acentuación.
- El reconocimiento de la acentuación y de las variantes de ésta.
- El reconocimiento de aquellas palabras o grupos de palabras que indiquen el desarrollo de una idea, la explicación o clarificación, etc.
- La distinción de la idea principal y su discriminación de otras de menor importancia.
- La capacidad de recoger los puntos esenciales del texto para poder resumirlo.
- La capacidad de eliminar o no prestar atención a aquellos elementos que no son importantes para la comprensión del texto.
- La comprensión de:
 - lo que se quiere indicar con los distintos patrones de entonación, es decir, si el hablante presenta una actitud u otra.
 - información que no aparece de manera explícita en el texto.
 - las relaciones dentro de la oración y de las partes de un texto.
 - significado conceptual, en particular de cantidad, comparación, causa, resultado, etc.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

McLaren y Madrid (op.cit.: 40) señalan como básicos para la enseñanza de la comprensión oral los siguientes:

- Listening should be taught systematically, in varied ways and regularly.
- The importance of distinguishing “pre-listening”, “while-listening” and “after-listening” phases.
- The need for motivation: if the student understands, she is happy. For this reason, wherever possible tasks should be success-oriented.
- The mere quantity of listening the learner does is of importance.
- The insistence that the students do not (usually) have to force themselves to understand every word.
- The importance of “success-oriented” activities. The tasks should be basically simple.
- The importance of a task, which should be explained to the students before they know why they are listening, as we do in real life.
- This in turn requires grading the exercises/tasks.

Es obvio señalar que el objetivo de aprender una lengua extranjera no es otro que el de poder comunicarse, y, para ello, el hablante deberá tener la capacidad de recibir información, procesarla y entenderla para poder producir una respuesta coherente. Así, si el alumno es capaz de desarrollar esta destreza, seguro que su ánimo y el deseo por seguir aprendiendo la lengua van a ir en aumento, lo cual debe ser fomentado por el profesor.

Vemos por tanto que no se podremos trabajar esta destreza como algo que ocurre sin una sistematización por parte del profesor, sino que se debe seguir una programación y una secuenciación adecuadas que mantengan un trabajo de esta destreza sistemático a lo largo del curso.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

Como veremos en los resultados de nuestro cuestionario y no sólo aplicados a esta destreza, la importancia de realizar actividades previas a la audición es notable, pues evitaremos que el alumno se encuentre ante un texto totalmente desconocido y elevaremos su grado de aceptación del mismo si le presentamos antes el tema del que vamos a tratar, algunas palabras clave para la comprensión del mismo o algún otro texto relacionado. De igual modo, el trabajo con el texto no debe acabar en el momento de la actividad en clase, sino que habrá que prever actividades en las que el alumno tenga que seguir trabajando los aspectos más destacables del texto ya sea aplicándolos a otros textos o para conseguir una mejor comprensión del mismo.

Uno de los grandes errores que comete el aprendiz de una lengua extranjera es intentar entender el significado de cada una de las palabras que escucha lo cual es, incluso en nuestra propia lengua, casi imposible en algunas situaciones. El oyente deberá aceptar que va a haber palabras o expresiones que no entienda, pero que no le impedirán conseguir una idea general de lo que se quiere decir acudiendo a elementos extralingüísticos como los gestos, la entonación, etc. El profesor puede ayudar en este caso gesticulando significativamente, poniendo cara de tristeza o alegría según el estado que se quiera expresar o, simplemente, dirigiendo la mirada hacia el alumno mostrándose cómplice de la necesidad de entender el texto. Es evidente que este error lo comete el alumno y también el profesor. Más adelante veremos actividades con las que podemos desarrollar esta destreza y deberá ser cuidadoso en algunas de ellas el docente pues puede provocar el efecto contrario al dejar como huecos en una canción palabras que sean muy difíciles y que al alumno cueste mucho reconocer.

En este sentido, orientar las actividades hacia el éxito, hacia un sentimiento positivo entre el alumnado será también recomendable. Así, si proponemos entre los alumnos de Bachillerato un debate en lengua extranjera sobre la conveniencia de la inclusión de Turquía dentro la Unión Europea, por ejemplo, las limitaciones

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

no sólo de vocabulario sino también de criterio van a ser determinantes. Temas como sus impresiones sobre el cine de Almodóvar, el Señor de los Anillos, las letras de Eminem o las opciones de universidad, ciclos formativos o mercado laboral serán más cómodas para ellos al conocer más vocabulario al respecto y tener una opinión más clara sobre estos temas.

En el cuestionario que hemos aplicado a profesores y alumnos intentamos conocer la opinión que les merece realizar distintas actividades con las que desarrollar esta destreza. Así, se les pregunta por la conveniencia de escuchar diálogos, textos, películas, etc. en versión original o adaptada al nivel, realizar audiciones para identificar el tema general de la mismas o datos específicos, averiguar cuál es la actitud del hablante a partir del tono de sus intervenciones, comprender términos relacionados con la cantidad, comparaciones, etc, diferenciar las partes del texto, o distinguir la información primaria de la secundaria.

Anderson and Lynch (1988: 6-7) nos ofrecen cuatro oraciones en las que se usa la palabra “listen” para que consideremos cómo el significado varía en cada una de ellas:

- a) Los padres pidieron a la canguro que escuchara en la puerta del niño cada quince minutos aproximadamente.
- b) Tuve que oír sus quejas sobre el coste de la vida durante casi una hora.
- c) El portavoz del Presidente ha admitido que un aparato de escucha había sido colocado en el despacho del Secretario de Estado.
- d) La destreza más importante que ha de aprender un médico es saber escuchar.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

En el primer caso, escuchar se refiere a oír ruidos, sonidos y no palabras, con la intención de actuar inmediatamente. En el segundo caso se trata de escuchar sin prestar demasiada atención a lo que se está diciendo sin un deseo claro de reaccionar ante lo que se dice. En el tercer caso se trata de escuchar una radio o un televisor con el claro propósito de entender lo que se está diciendo, siendo la actitud del oyente muy importante. En el último caso, se trata de escuchar con paciencia discriminando aquella información que sea relevante de aquella otra que, en este caso, el paciente cuente a su médico pero que no añada nada que pueda influir en el diagnóstico de la enfermedad.

Siempre se ha considerado tanto a la comprensión oral como a la lectura como destrezas pasivas, a diferencia de la producción oral y escrita, que serían las activas. Pero sería erróneo confundir la aparente actividad física con la inactividad mental. Para McLaren (op.cit.:214-217) escuchar una lengua extranjera no es una actividad pasiva en absoluto, sino extremadamente activa e intensa y señala los siguientes factores que hacen que sea, en efecto, activa:

- a. El oyente siempre tiene que estar preguntándose por qué está escuchando, pudiendo estas razones cambiar a lo largo de la audición, de ahí, señala, la importancia de la información previa.
- b. Ya que lo que se escucha realmente no son palabras, sino sonidos y silencios, que tendrá que procesar para extraer el significado del mismo en forma de palabras, frases y oraciones.
- c. El oyente tendrá que anticiparse a lo que va a venir y recordar lo que ya ha escuchado, por lo que si escucha una oración del tipo: “Él lo habría comprado si...”, habrá de esperar que a continuación llegue una oración condicional, aunque puede ocurrir que no, y que el pronombre se refiera a una persona de la que se ha hablado anteriormente.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- d. El oyente no tiene control sobre la velocidad ni el tono de la voz de lo dicho con lo que se observa una gran diferencia con respecto a las otras destrezas pues se puede hablar rápido o lento, escribir también a mayor o menor velocidad o hacer las correcciones que creamos necesarias y, por supuesto, leer controlando el modo en el que se hace. Ya que no podemos controlar la velocidad ni el tono del hablante, deberemos dar a nuestros alumnos la mayor variedad de ejemplos en los que puedan observar distintas velocidades y voces.
- e. La audición de textos provenientes de aparatos es una dificultad añadida, pues al hablar con alguien en vivo nos sirven sus gestos, su mirada, etc. Sin embargo, hablar con alguien por teléfono, el sonido de un aviso en un aeropuerto o un texto en un casete hacen casi imposible distinguir sonidos similares.
- f. Anderson and Lynch (1988: 70) hablan de la diferencia entre haber entendido el texto cuando se ha escuchado y la incapacidad para recordar cuál es la respuesta en un ejercicio de comprensión. Así, se dará el caso del alumno que haya entendido el texto perfectamente pero no sea capaz de recordar la respuesta.

El Apéndice 1.4.A.1. presentamos la taxonomía de Munby (1978) en la que podemos observar cómo algunas destrezas no se llevan a cabo al mismo tiempo por el oyente, sino que tendremos que insistir en la necesidad de hablar de actividades previas a la audición, actividades durante la audición y actividades posteriores a la audición.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

En los apartados anteriores hemos visto cómo el realizar actividades previas a la audición del texto puede favorecer la comprensión del mismo. Destacamos las siguientes:

- Trabajar el vocabulario que se va a tratar en la audición.
- Ver fotografías, láminas, etc. que estén relacionadas con el tema a tratar y hacer comentarios sobre ellas, provocando la participación de los alumnos.
- Leer breves comentarios o resúmenes relacionados con el texto.
- Ver las fotografías o situar de alguna manera el texto de modo que se pueda inferir cuál va a ser el contexto.

Las actividades que se realicen durante o después de la audición son difíciles de separar, por lo que las agrupamos y proponemos las siguientes:

- Reconocer el tema principal del que se trata y otros temas secundarios.
- Realizar ejercicios de rellenar los huecos en un diálogo o un texto basándose en lo escuchado.
- Rellenar datos en una tabla con huecos.
- Seguir las instrucciones para llegar a un sitio determinado marcando sobre un mapa la ruta a seguir.
- Responder a preguntas de verdadero o falso, de elección múltiple, de información, etc.
- Completar una historia inacabada.
- Buscar errores en un texto, es decir, lo que no coincida con lo oído.
- Relacionar fotografías con textos según lo escuchado.

Proponemos, siguiendo a McLaren y Madrid (op. cit.), algunas actividades de comprensión oral:

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Actividades de representación: el alumno deberá oír el texto y gesticular lo que en él se dice, asegurándose así el profesor su comprensión.

- Actividades de entrenamiento auditivo: con estas actividades se entrena al alumno para que reconozca entonación, secuencias de sonidos, segmentos realmente significativos y morfemas y palabras que puedan causar confusión. (Rivers and Temperley, 1978: 98).

- Actividades en las que se aprenda a distinguir claramente el mensaje en situaciones que puedan crear confusión, especialmente con conectores, pronombres, preposiciones, modales, prefijos, morfemas, etc.

- Actividades en las que se discriminen sonidos (juegos como el bingo o ejercicios de escuchar y leer), el acento o la entonación.

- Diálogos: simples del tipo de los libros de texto, o más largos en los que el alumno no tiene que fijarse en cada una de las palabras que lo componen sino en el texto como un conjunto.

- La audición de narraciones, lo que es sin duda una de las actividades más populares y útiles pero que presenta, entre otras, dificultades como que el texto puede ser un largo monólogo en el que toda la información sea relevante con la dificultad de no poder identificar a los distintos personajes al haber un único narrador o que sea necesario un gran dominio del estilo directo e indirecto para su comprensión.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

1.4.2. Expresión Oral

El sentimiento de frustración en un profesor que sabe que sus alumnos llevan siete u ocho años estudiando una lengua extranjera y son incapaces de comunicarse oralmente es enorme. Este sentimiento debería hacernos reflexionar sobre si el modo en el que habitualmente se enseña en las escuelas es el correcto, es decir, aquél en el que predomina la gramática y la traducción. También será positivo que el profesor no interrumpa constantemente al alumno que produce oralmente para corregir cada uno de sus errores, que serán muchos en los primeros niveles, pues puede desmotivar a éste, asustar a los compañeros y entender este tipo de ejercicios como algo estrechamente relacionado con la corrección y las malas calificaciones. Al respecto será muy interesante observar los resultados de nuestro trabajo si queremos conocer cómo entienden en este sentido los profesores la enseñanza y qué es lo que en realidad demandan los alumnos. El aprendizaje no debe, por otro lado, entenderse como un proceso en el que el alumno juega un papel pasivo, sino todo lo contrario, es decir, el alumno debe estar ampliamente involucrado en el mismo.

Hablar una lengua lleva consigo el entenderla oralmente, es decir, la producción y la comprensión oral interactúan entre sí en la comunicación oral. McLaren y Madrid (1996: 61) señalan las siguientes diferencias entre el lenguaje usado en la comunicación oral y escrita:

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

Oral language	Written language
<ul style="list-style-type: none"> - Espontáneo e impredecible. - Simple. - Redundante. - Contiene “fillers” y clichés (e.g., you know, I mean, etc.) - Acompañado de gestos y expresiones faciales. - Está sujeto a variaciones fonéticas: <ul style="list-style-type: none"> * Depende de dialectos, registro y nivel del discurso. * Debido a combinaciones fonéticas: omisiones, asimilaciones, etc. - Usa vocabulario coloquial e informal rico en “slang”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeado y revisado. - Sintaxis más compleja. - Menos redundante. - Evita clichés y filtros. - No existen las expresiones faciales y gestuales (a menos que se lea en voz alta). - No existen transformaciones fonéticas en el lenguaje escrito. - Usa vocabulario coloquial e informal rico en “slang”.

Ha habido dos teorías contrarias sobre la importancia del “input” recibido y de la interacción en la adquisición de la segunda lengua y que han centrado la atención de los profesores. Por un lado, la más controvertida ha sido la hipótesis del “input” comprensible de Krashen (1985), que mantiene que la lengua surge justo cuando el aprendiz entiende el mensaje que recibe. Por otro lado, Ellis (1984: 95) mantiene que la interacción contribuye al desarrollo porque es el medio por el cual el aprendiz es capaz de romper el código. Estas dos teorías han sido aceptadas como complementarias y como ejemplo de ello citamos a Klein (1986), quien señala el acceso, tanto por el “input” como por las oportunidades de comunicación, como una de las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje.

Tejada y Nieto (1996: 242-3)) señalan los siguientes rasgos que hay que tener en cuenta como característicos del lenguaje hablado y que lo diferencian del escrito. Señalan los siguientes:

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- a) Enunciados cortos, normalmente oraciones o frases incompletas así como expresiones ya hechas.
- b) Se prefiere la coordinación a la subordinación.
- c) Predominio de la activa sobre la pasiva.
- d) Estructura de lo comentado: una vez que el tema se cita y lo entiende el oyente, se añade algún comentario.
- e) Se hace referencia al entorno.
- f) Se usa un vocabulario muy general con un bajo grado de explicitud.
- g) Se admite la repetición de enunciados o trozos de éstos.
- h) Se usan pausas frecuentes, interrupciones, marcadores y rellenos para clarificar, reelaborar o comprobar la comprensión, todo en una atmósfera de espontaneidad.

Para Rivers y Temperley (1978: 4), todo el proceso de aprendizaje de la comunicación oral y escrita ocurre en dos fases:

Fase Cognitiva:

- a) Conocimiento de componentes de la comunicación: reglas, categorías, funciones, ...
- b) Interiorizar las reglas referidas con aquellas categorías y funciones.

Fase Productiva:

- a) Práctica de secuencias de sonidos (que pueden incluir “palabras”).
- b) Práctica en la formulación de comunicaciones (incluye oraciones, mensajes cortos y textos más extensos).

De las cuatro destrezas que estamos estudiando, será esta de la producción oral la que más trabajo cueste al alumno desarrollar pues van encontrar mayor

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

problema para expresar lo que sienten o una postura determinada en la lengua extranjera estando habituados a hacerlo en la lengua materna. Recurren entonces a reducir lo que quieren expresar al lenguaje que poseen, incluyendo constantemente elementos propios de la lengua materna para facilitar su propósito comunicativo.

A diferencia de aquellos alumnos que aprenden un idioma como segunda lengua extranjera y que por tanto pueden practicarlo al acabar la clase, a nuestros alumno habrá que facilitarles la puesta en práctica de lo aprendido. Será tarea del profesor proporcionar a los alumnos los materiales necesarios para que se den esas situaciones que sirvan a éstos para desarrollar su competencia comunicativa. En el caso de la producción oral la representación de diálogos es la actividad que más se lleva a cabo por la efectiva ayuda que proporciona al alumnado que trabaja sin darse cuenta los aspectos gramaticales estudiados, aprende a distinguir las actitudes de los papeles que representa, desarrolla la competencia discursiva a nivel oral y, especialmente, pierde la vergüenza de usar la lengua extranjera en público.

Tejada y Nieto (1996: 246-248) hablan de una primera fase que no sería específicamente de comprensión oral como preparación para la producción oral sino más concretamente de práctica pre-comunicativa y una segunda fase en la que el alumno realice actividades encaminadas a conseguir fluidez. Veamos qué tipo de actividades proponen para cada una de estas fases:

Fase 1.

- Práctica oral. Se buscarán ejercicios en los que la respuesta se active si se ha entendido la información dada y con la intención de trabajar sobre todo el orden de las palabras, los morfemas o los fonemas del enunciado.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Memorización de diálogos: Útil, sobre todo, para facilitar marcos discursivos además de proporcionar mejoras a nivel sintáctico. Los diálogos deberán ser abiertos para que el alumno pueda tomar la iniciativa e introducir sus propios comentarios.
- Juegos orales para instrucciones y preguntas: en estas actividades los alumnos dan instrucciones o hacen preguntas para obtener una respuesta ya sea física o verbal. Se pueden usar materiales como tarjetas, fotos, “realia” o textos.
- Dictado de símbolos: se han de rellenar los huecos de una fotografía o de un diagrama con dibujos fáciles siguiendo las instrucciones de un hablante. Se podrá comprobar el éxito del proceso viendo que efectivamente el dibujo obtenido sea fruto de la descripción.
- Grabaciones: se propone la grabación de las conversaciones de los alumnos, anuncios, entrevistas o llamadas telefónicas como si se tratase de una emisora de radio.

Fase 2.

- Discusiones: se facilitan distintos temas para la discusión, como podrían ser las noticias, las experiencias propias o cualquier evento.
- Juegos con dibujos y fotos: se persigue provocar la conversación por medio de ayuda visual usando, por ejemplo, dos fotografías para encontrar similitudes y/o diferencias, etc.
- Cuentos y discursos: hacer que los alumnos den pequeños

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

discursos o cuenten cuentos.

- Simulaciones y representaciones: se da a los alumnos diferentes papeles para que resuelvan diferentes situaciones.

Rivers y Temperley (en McLaren y Madrid 1996: 61-84) señalan los siguientes propósitos a la hora de construir o seleccionar los diálogos que se usan en el aula:

1. Diálogos funcionales: el propósito es proporcionar un lenguaje lo más real y auténtico posible para lo que se tendrá en cuenta la contextualización del lenguaje, el rol que desempeña el participante (intenciones, propósitos, actitudes, etc.), se centrarán en el significado y no en la forma y se pondrá un mayor énfasis en el discurso que en las oraciones en sí. Un ejercicio de este tipo tendrá dos fases bien definidas (McLaren y Madrid op.cit: 64):
 - Fase de presentación:
 1. El alumno escucha el diálogo para aprender a pronunciar el nuevo vocabulario.
 2. El profesor explica las nuevas formas y los significados y enfatiza en la pronunciación.
 - Práctica controlada o guiada:
 1. Los alumnos practican el lenguaje que se les presenta e introducen nuevos elementos como su número de teléfono o su dirección.
 2. Diálogos abiertos: el propósito es desarrollar la competencia discursiva del alumno centrándose en la conexión lógica entre los enunciados y los elementos de coherencia y cohesión del diálogo. En este tipo de actividades el alumno tendrá que incluir información

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

personal como puede ser el número de hermanos y hermanas que tenga.

3. Simulaciones: con estas actividades el alumno representa situaciones de la vida real para los que se les dan las instrucciones pertinentes. McLaren propone un ejercicio en el que el alumno ha de indicar a un conductor que dirección escoger ante una señal de tráfico de una rotonda en la que aparecen varias opciones, para lo que recomienda que los alumnos hagan mimo para que se les entienda mejor.

4. Role play: la principal diferencia con respecto al ejercicio anterior es que ahora los alumnos no discuten entre sí sobre sus papeles y sus actuaciones. Para que estos ejercicios sean correctamente aplicados deberíamos seguir los siguientes pasos: situar el contexto, describir los personajes que van a actuar, presentar el lenguaje que los alumnos podrán usar así como el propósito de la conversación, realizar una demostración (especialmente en los niveles intermedios) de lo que se va a hacer para que el alumno se sienta familiarizado y, por último, puesta en escena de los papeles para conseguir los objetivos deseados.

5. Mimo: aunque el mimo no lleva consigo comunicación oral, bien es cierto que puede usarse como estrategia para compensar los déficits en la comunicación oral.

6. Diálogos gramaticales: diálogos que se construyen para enseñar estructuras gramaticales o lo último que se haya estudiado, para lo que el profesor tomará del texto los ejemplos que necesite y el alumno lo representará para afianzar el uso de nuevos términos.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

7. Diálogos culturales: Serán como los diálogos anteriores pero en los que los alumnos aprendan aspectos socioculturales.

8. Diálogos que faciliten la conversación: son el resultado de situaciones coloquiales que proporcionan al alumno una base de expresiones útiles para la conversación como idioms, giros, etc., que se memorizan y se transfieren a otras situaciones coloquiales.

9. Diálogos fonéticos: diálogos cuyo objetivo es la práctica de la pronunciación de ciertos sonidos.

10. Chistes: diálogos que tienen el objetivo de romper la seriedad de la clase con algo que gusta mucho a los alumnos.

Además, nos proponen actividades tan variadas como:

- Formular y responder a preguntas:
 - Preguntas de sí o no.
 - Preguntas en las que se pide una información detallada o Wh- questions.
 - Preguntas personales sobre el alumno.
 - Uso de elementos reales con los que hacer estos diálogos.

- Dar y seguir instrucciones:
 - Funcionamiento de maquinaria (vocabulario relativo a, por ejemplo, una videoconsola)
 - Cómo hacer cosas (cocinar, fabricar una cometa, etc.)

- Describir fotografías, láminas, tablas, etc.
- Cantar y recitar (canciones infantiles, de moda, con contenidos culturales, etc.)

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Encuestas y entrevistas que los alumnos rellenen y que otros amigos también cumplimenten.
- Debates y discusiones sobre temas que sean interesantes para los alumnos.

1.4.3. Lectura

La tercera destreza que vamos a estudiar en nuestro trabajo es la lectura, algo que es, para la mayoría de los alumnos que estudian una lengua extranjera, una ayuda para reconocer las relaciones existentes entre símbolo y sonido en un contexto dado.

La lectura es una destreza esencial para poder vivir en nuestra sociedad que se ha de trabajar tanto dentro como fuera del aula. De nuevo, será tarea del profesor motivar a sus alumnos hacia la lectura haciendo una adecuada selección de textos y actividades. Sería excelente que el profesor sondeara a sus alumnos para conocer cuáles son sus preferencias en su lengua materna y por qué razones, ya sean extrínsecas (la comunicación, la información, etc) o intrínsecas (el mero gusto por la literatura) para, a partir de ahí, llegar hasta el tipo de texto que les gusta o necesitan.

Álvarez, Broca y Bruton (1994) demostraron que a los estudiantes de secundaria españoles les gusta leer, sobre todo, canciones, cómics y revistas. Como suele ocurrir, la opinión de profesores y alumnos no coincidía en este sentido.

Bruton (1995) plantea la siguiente distinción:

- Actividades de lectura dirigidas por el profesor.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

Es decir, actividades que se realizan en clase dirigidas por el profesor que consisten en la lectura de textos breves con el objetivo de desarrollar la lectura y el lenguaje y olvidando centrarse en temas, en su mayoría, que interesen al alumnado. Por otro lado, se puede tratar también de lecturas de textos extensos que requieren varias sesiones de clase. Estas lecturas serán de mayor nivel que las independientes que veremos a continuación por razones obvias y las deberá usar el profesor para motivar a su alumnado, preparar la lectura, facilitar la entrada de vocabulario, ayudar a los que más les cuesta, etc. y no tanto el examen.

– Lectura independiente.

El propósito primero de la lectura independiente es motivar una mayor exposición hacia la lectura en inglés (o en la lengua extranjera). Si el profesor acerca al alumno textos interesantes, entretenidos o útiles, los alumnos leerán más y aprenderán a leer y leerán para aprender. Estos textos se podrían dividir entre los que elige el alumno por sí mismo, que suelen ser más largos, normalmente de ficción, o los más breves, que suelen ir acompañados por una tarea y dirigidos por el profesor.

Para leer siempre tenemos más de una razón. McLaren y Madrid (1996: 92) señalan las siguientes:

1. Para recoger información en general o satisfacer la curiosidad.
2. Necesitamos entender las instrucciones para rellenar un formulario, solicitar un empleo, etc.
3. Necesitamos averiguar los detalles de algo que será próximo en el futuro: horarios, programas de espectáculos,

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

menús, etc.

4. Queremos entender las cartas y mensajes de nuestros amigos para mantener la relación con ellos, comprender cartas de negocios, etc.
5. Necesitamos entender las contribuciones que otros hacen en nuestro campo profesional, para lo que necesitamos leer artículos, reseñas, etc.
6. Hemos de consultar diccionarios, enciclopedias, etc.
7. Tenemos que leer periódicos, revistas, etc. para saber qué ocurre a nuestro alrededor, en nuestra ciudad, barrio, etc.
8. Para leer sólo por placer y diversión (historias, novelas, letras de canciones, etc.)

Además, practicar la lectura es útil para el aprendizaje de una lengua extranjera porque:

- Lo capacita para:
 - Reconocer términos léxicos y estructurales.
 - Entender esos términos.
 - Conocer las reglas de formación de palabras en lengua extranjera.
- Lo ayuda en la ortografía y el reconocimiento del orden de las palabras.
- Mejorar su capacidad para averiguar el significado de las palabras por el contexto.
- Sirve como refuerzo de los términos que se han practicado oralmente.
- Facilita el aprendizaje de las áreas transversales.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

Es, por tanto, fundamental que se desarrolle la lectura en clase, para lo que el profesor tendrá que poner lo mejor de su parte al hacer una selección correcta de textos que aproxime a cada alumno con aquellas temáticas que más le interesen, así como al enseñar a los alumnos a leer correctamente y no caer en vicios provocados, por ejemplo, por una lectura excesivamente rápida o lenta o en la que el tono interrogativo, tan propio del alumno con poca autoestima en la lectura, se enquiste y se haga cada vez más difícil de corregir.

En nuestro cuestionario hemos abordado también lo referente a la lectura comprensiva y queremos dejar claro también que no pensamos que se trate de que el alumno tenga que recordar todos y cada uno de los datos que le facilitamos en el texto, sino que es quizás más importante que recuerde lo que sí es importante de ese texto o de una situación dada. Para ello, preguntamos a profesores y alumnos sobre su opinión a cerca de este tipo de actividades, recogiendo resultados muy distintos según los niveles educativos de los encuestados.

El profesor debe capacitar al alumno, como decíamos, a que lea textos adaptados o en versión original que le gusten y le sean atractivos. Y cuando decimos que se lean textos en versión original no queremos indicar que se lean novelas, lo cual sería más frustrante, según el nivel, que motivador, sino que también incluimos anuncios, artículos de revistas, críticas de cine o música, etc. en revistas que, sólo por su temática general, ya van a interesar al alumnado.

También nos hemos centrado en la importancia que otorgan a las actividades que se realizan antes, durante y después de la lectura. Entre estas actividades señalamos, siguiendo a McLaren y Madrid (1996) el desarrollo de las siguientes subdestrezas (compárese con modelo de Kramsch recogido en 1.3. sobre la competencia literaria):

- Previas a la lectura:
 - Identificar el tema del texto.
 - Anticipar y predecir información que es posible que se

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

incluya.

- Recordar qué tipo de información se le pide que recoja.
 - Comprobar sus suposiciones y conocimientos anteriores: el texto debería estar relacionado con el conocimiento previo del alumno.
 - Recordar vocabulario relevante.
 - Usar cualquier apoyo visual disponible (diagramas, fotos, etc.)
-
- Durante la lectura:
 - Comprender la puntuación.
 - Seguir la ortografía.
 - Leer por grupos de palabras.
 - Deducir el significado de términos poco familiares entendiendo las reglas de formación de palabras y el contexto.
 - Entender información explícita.
 - Hacer inferencias.
 - Entender el lenguaje figurativo.
 - Comprender la función comunicativa de las oraciones.
 - Entender las relaciones dentro de la oración.
 - Moverse de frase en frase y de oración en oración (entendiendo las técnicas de unión de oraciones, etc.)
 - Comprender las relaciones entre las partes de un texto a través de elementos de cohesión léxica y gramatical.
 - Distinguir la idea principal de los detalles adyacentes.
 - Recoger los detalles más salientes para resumir.
 - Entender los encabezados, números, diferentes tipos de letra, etc.
 - Hojear para sacar lo esencial o la impresión general del texto.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Estudiar con detalle el texto para obtener información específica.
 - Usar diccionarios y enciclopedias apropiadamente.
 - Distinguir opiniones de hechos.
- Tras la lectura:
 - Resumir contenidos.
 - Comprobar que la información seleccionada es la correcta.
 - Transferir la información a otro formato.
 - Recodificar la información (entendiendo la equivalencia de significados).
 - Responder a una variedad de preguntas de comprensión.

Entre las tareas para el desarrollo de la escritura proponemos algunas actividades como:

- Realizar ejercicios para asociar términos con gráficos que los representen o se completen oraciones según un dibujo, un mapa o una fotografía dados.
- Tareas que hagan que el alumno infiera información que no está explícitamente incluida en el texto.
- Realizar ejercicios de lectura en los que el objetivo sea, principalmente, el refuerzo de estructuras gramaticales.
- Leer textos y traducirlos a la lengua materna, especialmente giros idiomáticos o estructuras muy habituales, tarea que se hace bastante llevadera para nuestros alumnos, a diferencia de la traducción inversa, que les resulta menos atractiva por su mayor dificultad.
- Tareas en las que haya que leer y relacionar términos con, por ejemplo, partes del cuerpo o fotografías con las que se

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

relacionen por su significado.

- Realizar ejercicios en los que los alumnos tengan que detectar errores en un texto basándose en la información que les proporciona una fotografía, un dibujo o cualquier otro elemento que se les ofrezca.
- Desarrollar tareas en las que los alumnos relacionen significados a base de ejercicios en los que los mensajes estén relacionados por su contexto o uso.
- Ordenar palabras desordenadas.
- Trabajar con la lectura de diagramas, mapas, etc., recogiendo información implícita en los mismos.
- Usar juegos como la sopa de letras.
- Hacer ejercicios en los que se practique la pronunciación de acentos, etc.
- Trabajar con significados conceptuales, es decir, que el alumno entienda bien distintas funciones del lenguaje (cantidad, movimiento, medida, propósito, etc.) que le van a permitir actuar rápidamente en situaciones donde se le precise por medio de la lengua extranjera.
- Hacer tareas en las que los alumnos reconozcan estructuras de la oración, como por ejemplo, identificar preguntas, exclamaciones, oraciones negativas e interrogativas, etc. por medio de ejercicios en los que relacionen sujetos con predicados de oraciones, oraciones subordinadas con principales o respuestas con preguntas.
- Trabajar con “realia” para extraer significados de textos comprimidos como anuncios o instrucciones, carteles de restaurantes, museos, alojamientos, etc. para asegurarnos que el alumno se familiarice con este tipo de fuente de información.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

En nuestro trabajo, hemos preguntado a profesores y alumnos su apreciación sobre los siguientes aspectos de la lectura y cuyos resultados discutiremos en 4.:

- Realizar juegos que desarrollen la expresión escrita.
- Leer obras literarias en lengua extranjera.
- Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso.
- Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple.
- Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)
- Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total.
- Fomentar una lectura silenciosa fluida.
- Suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos.
- Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, hacer que un aparato funcione, etc.
- Captar las ideas generales y el tema de un texto.
- Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos.
- Localizar conectores y explicar su significado.
- Desarrollar y controlar la velocidad lectora.
- Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto.
- Practicar ciertas destrezas antes de proceder con la lectura: dar información sobre el tema del texto, anticipar y predecir información que se incluya en éste, usar material visual complementario, etc.
- Realizar ejercicios en los que se de un texto y el alumno tenga que responder a unas preguntas de comprensión del mismo, ya sean de

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

verdadero o falso, de elección múltiple o en los que deba darse una información más pormenorizada.

- Practicar ciertas destrezas durante la lectura: entender la puntuación, lectura por grupos, entender mensajes implícitos, comprender el lenguaje figurado, etc.
- Practicar ciertas destrezas tras la lectura: resumir, comprobar que la información seleccionada es la correcta, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, interpretar y explicar lo leído, etc.
- Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.
- Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido.

No queremos dejar de hacer una mención especial, dentro de la lectura, a la inclusión de los textos literarios en el aula de idioma. Si comparamos la inclusión que se hacía de textos literarios en los currículos de las últimas décadas con la situación actual, podemos sentirnos bastante optimistas por el cambio que se está produciendo, pues consideramos esencial en la formación del alumnado la inclusión de textos literarios en las programaciones de los distintos niveles. Es común encontrar ahora en cualquier material elaborado por las distintas editoriales textos de lectura adaptados en dificultad a los distintos niveles de los alumnos.

Durante el tiempo en el que el método más usado era el de gramática-traducción (véase 1.2.1.) se hacía uso de textos literarios clásicos para que el alumno tradujera y, a la vez, le sirvieran como ejemplo a imitar, textos que eran excesivamente complejos para los niveles de los alumnos, especialmente los menos expertos. A partir del auge del método audio-lingual (1.2.2.) y del enfoque comunicativo (1.2.3.), los textos literarios perdieron fuerza y se centró la enseñanza en la adquisición de las destrezas orales.

Pérez Valverde (2002) ofrece una muy interesante visión de los enfoques y orientaciones más destacados en la actualidad en el área de la enseñanza-

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

aprendizaje de la lengua extranjera, que utiliza para justificar la inclusión de textos literarios en el aula de idioma, así como la consideración que la autora hace de considerar la competencia literaria como un objetivo más del aprendizaje de lenguas. Así, cita a McRae (1994: 35) que reclama la necesidad de introducir desde los mismos comienzos del aprendizaje verbos modales que permitan al alumno a expresar sus puntos de vista, argumentando sus ideas en torno a la importancia de la utilización de textos literarios en el aula de idioma extranjero como soporte de la dimensión creativa de la lengua.

En esta obra, Pérez Valverde señala como fundamental el volumen *Literature and Language Teaching* (1986), editado por C. Brumfit y R. Carter, en el que recogen los trabajos de varios estudiosos partidarios de la inclusión de los textos literarios en la enseñanza de la lengua extranjera centrados en aspectos como las bases para la elaboración de un programa de la literatura que tenga en cuenta las características de alumnado al que va dirigido, formación y desarrollo de la competencia literaria, relación entre competencia lectora en lengua extranjera y didáctica de la literatura, el componente estético y el desarrollo personal del estudiante en la didáctica de la literatura. Además, señala los siguientes aspectos como argumentos avanzados a favor del acercamiento a la literatura en lengua extranjera (op.cit: 82-83):

- Contribución al desarrollo de la competencia lingüística. Los defensores de esta tendencia recomiendan la utilización de textos literarios como recursos para reforzar el estudio de la lengua.
- Familiarización con la cultura extranjera. El estudio de la literatura se contempla en el marco del acercamiento a los referentes culturales de la lengua extranjera.
- Desarrollo de la competencia literaria, sin confundir el estudio de la literatura con los programas para la enseñanza de la lengua o la cultura.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

1.4.4. Escritura

Las tareas de escritura siempre han estado relacionadas con la realización de ejercicios de gramática, algo que no es así gracias a, principalmente, el enfoque creativo que se le ha dado a la producción escrita. Escribir es muy útil para que el alumno sea capaz, como decíamos, de repasar la gramática estudiada, pero, además, para aprender a aprender, como elemento de producción del desarrollo de otras destrezas y, sobre todo, un medio adecuado para que el aprendiz exprese, con los factores favorables de la posibilidad de la revisión, corrección, etc. lo que quiere decir. Raimés (1983) señala el lado compositor de la producción escrita, haciendo especial hincapié en el texto escrito y a quién va dirigido. Escribir se relaciona con pensar en la lengua extranjera. Para White (1983: 10), escribir lleva consigo la relación funcional, temática y gramatical entre las oraciones que componen el texto.

Escribir requiere que se conozcan los símbolos con los que hemos de trabajar, saber qué representa cada uno de ellos y cuáles son las normas con las que podemos hacer oraciones, párrafos o textos. Hasta ahora, lo mismo que ocurre con la producción oral, hasta que nos encontramos con que el que escribe no puede usar recursos paralingüísticos como la gesticulación, la expresión de la cara, la entonación, etc. Escribir será, para el alumno que aprende una lengua extranjera, la herramienta perfecta para poder comunicarse con amigos o a nivel profesional, además de hacer distintos usos del lenguaje para desenvolverse correctamente. Entre éstos destacamos los siguientes:

- Escribir a cerca de uno mismo.
- Expresar posturas a favor y en contra.
- Dar instrucciones.
- Informar sobre acciones y experiencias anteriores o narrar otras futuras y hacer hipótesis.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Explicar distintos procesos de realización y secuencias de actos.

Si damos a nuestros alumnos alguna de las razones anteriores, encontrarán atractivo escribir, poniendo entonces más interés y produciendo textos que serán más interesantes y de mejor calidad. Si por el contrario forzamos a escribir por el simple hecho de completar varios ejercicios gramaticales sin que el alumno dirija su producción a un lector en particular, estaremos desmotivando a nuestros alumnos y haciendo que no se sientan atraídos por la escritura en lengua extranjera.

La escritura se ha considerado desde distintas perspectivas. Bueno (1996) cita a Raimés, quien analiza varios enfoques (de controlada a libre, escritura libre, modelo del párrafo, organización gramática-sintaxis, comunicativo, procesal) para concluir que unos se solapan con otros y que no hay, por tanto, un único modo de enseñar a escribir. Lo que sí parece evidente es que todos ellos conciben la escritura como escribir un texto conectado y no compuesto de oraciones aisladas, que el que escribe lo hace con una intención y se dirige a un lector y que el lenguaje escrito es un elemento muy útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Raimés estudia los últimos treinta años en cuanto al estudio de la escritura, para lo que pone una fecha de comienzo pero no para su finalización, y es que todavía tenemos diferentes teorías con distintos enfoques, como la actual sobre la escritura de composiciones o textos lejos de oraciones aisladas. Para Sampson (1983), este enfoque comunicativo del lenguaje escrito se caracteriza por cuatro rasgos: el que haya un producto como resultado, una audiencia específica, un propósito o función y un enfoque lingüístico.

Bueno (op.cit) hace una revisión de los distintos enfoques y las fechas en los que se han aplicado señalando que se prestó más atención en la forma a partir de 1996, en el escritor desde 1976, en el contenido desde 1986 y en el lector desde 1986. Para Raimés (1987), el propósito de la escritura es el aprendizaje, pues los

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

alumnos aprenden más cuanto más escriben, pues esta destreza favorece el aprendizaje interactivo y comunicativo al incluir a los tres vértices de la comunicación: el escritor, el lector y el texto. Añade, además, que es una herramienta de aprendizaje porque ayuda a los alumnos a:

- ñ Aprender sobre el tema principal.
- ñ Aprender una lengua.
- ñ Aprender a generar y formar ideas.
- ñ Reforzar conceptos gramaticales.
- ñ Reconocer y usar nuevas estructuras.
- ñ Imitar modelos de formas.
- ñ Comunicarse con los lectores.
- ñ Desarrollar fluidez.

Entiende que, tras lo señalado, no se puede considerar a la escritura como la menos importante de las cuatro destrezas y le permiten señalar algunos de los aspectos que afectan a la enseñanza de la escritura en nuestros días:

- La escritura como herramienta de aprendizaje.
- La importancia de temas que atraigan a los alumnos.
- La necesidad de un lector distinto del profesor, aunque no se excluya a éste (Hedge: 1988: 61-64).
- La utilidad de escribir por parejas o en grupos.
- La necesidad de tiempo para hacer borradores y revisar.
- Un nuevo tratamiento de errores escritos y de técnicas de respuesta.
- La complejidad de la escritura.
- La diversidad de los procesos de cada aprendiz.
- La necesidad de publicar.

El profesor debe poner énfasis en la correcta adquisición de esta destreza pues, como indicábamos, es clara evidencia de un nivel adecuado en la lengua

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

estudiada, junto a la producción oral, además de que estas dos destrezas se complementan entre sí. Así, el docente deberá trabajar la instrucción y la práctica, lo cual lleva consigo (McLaren y Madrid 1996):

- El desarrollo de destrezas gramaticales y mecánicas.
- La competencia sociolingüística para tener la capacidad de escribir correctamente, o lo que es lo mismo, usar el lenguaje requerido para cada situación.
- La competencia discursiva, es decir, la habilidad para combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión.

Estos autores señalan los siguientes principios para la enseñanza de la escritura:

- La escritura es un proceso dinámico y, como tal, está sujeta a revisión, corrección y cambio.
- La revisión y el cambio durante el proceso de escritura son necesarios para mejorar esta destreza, algo que hacemos incluso con nuestra lengua materna.
- Se debe escribir pensando en a quién va dirigida el texto.
- Debe haber razones para escribir. Los alumnos deben conocer el propósito de la actividad: saludar a un amigo en su cumpleaños, felicitar a alguien por el éxito obtenido, consolidar formas lingüísticas y puntos gramaticales, etc.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Esta actividad debe estar centrada en temas de interés para los alumnos, relacionados con sus aficiones, tiempo libre y necesidades, cercana a sus experiencias y a su ambiente personal. Algunos temas deben sugerirse y otros se pueden escoger de entre las preferencias de los alumnos.
- La integración de destrezas, como veremos a continuación, pues las otras destrezas deben estar integradas en el proceso de escritura. Una vez que los alumnos hayan escuchado o leído un texto, deben hablar o escribir a cerca del mismo. Para desarrollar al máximo la competencia comunicativa del alumno, las destrezas oral y escrita deben desarrollarse en paralelo.
- Promover la corrección activa. Los alumnos deben involucrarse en el proceso de corrección, pues pueden aprender al corregir sus errores, ya sea individual o de modo colectivo, por parejas o en equipos, teniendo en cuenta otras opciones que les suministren los compañeros de clase.

Adaptamos a continuación el marco que proporciona Bueno (op.cit: 295-306) para el desarrollo de la escritura en una lengua extranjera:

Recursos: La escritura, como hemos indicado en varias ocasiones y para lo que dedicamos un subcapítulo aparte, no es una destreza que se dé por sí sino que va a ir estrechamente ligada a las otras tres destrezas. También presta gran atención a la utilidad de los materiales visuales.

1. Lecturas: La mezcla de lectura y escritura es una de las más fructíferas, ocurriendo que aquéllos que leen mucho son buenos escritores. Los textos que se usan para la lectura sirven como fuentes de información y modelos para la escritura. Distingue tres niveles:

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

- Reconocimiento: los alumnos se familiarizan con la puntuación, la morfología, la estructura de la oración, etc.
 - Escritura paralela: supone la escritura de un texto similar al dado pero con algunos cambios (lectura, toma de notas y reescritura del texto). Este tipo de tarea motiva al alumno pues le permite escribir en lengua extranjera con cierta fluidez.
 - Las tareas con textos relacionados irán desde aquéllas en las que se controle lo que se escribe (muy relacionadas con el texto dado: toma de notas, resumen, definición de ideas, etc.) a las libres (en las que el texto es sólo un punto de partida, algo útil en la fase previa a la escritura: ampliar el texto dado, completar un texto incompleto, escribir opinión personal, etc.).
2. Entrada y salida oral: Hay una estrecha relación entre las destrezas de comprensión y producción oral con la escritura, siendo muy útil escuchar el texto primero o hablar acerca del mismo, además de poder usarse actividades que sirvan para afianzar lo escrito. Sugiere este autor que se dialogue con los alumnos sobre un tema antes de pedirles que escriban sobre él, con lo que se evita que empiecen en frío o sin tener nada que decir sobre el mismo. También, hacer estos coloquios sobre el tema una vez se haya escrito sirve para que el alumno encuentre una utilidad a lo que ha escrito. Además, señala, combinar ambas destrezas servirá para que profesores y alumnos tomen consciencia de que la comunicación es algo que precisa de ellas a la vez que para observar las diferencias que existan a la hora de producir, lo que servirá para mejorar en ambas.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

3. Materiales visuales: flashcards, cuadros, fotografías, tablas, etc., pueden entenderse también como lenguaje escrito. Incluso cuando se lee y se ve el texto escrito, esto se puede interpretar como una ayuda visual, aunque contenga muchas palabras. Es muy importante que se contextualice un texto con un gráfico al lado que aporte mayor información, lo sitúe, lo aclare, etc. “La tarea de la escritura parece ser más agradable si se le acompaña de un apoyo visual”.

Como técnicas propone las siguientes:

1. Técnicas individuales, por parejas o grupales: es costumbre entender la escritura como algo relacionado con la soledad, con la individualidad, pero dejemos esta acepción para el escritor intimista y pensemos en quien ha de hacerlo para aprender, que tendrá que deberá trabajar en compañía mejor que individualmente, de lo que se beneficiará sobremanera. Así solucionamos el problema que se plantea para antes de escribir, pues entre varios siempre surgen ideas. Durante la escritura los alumnos podrán organizarse de varios modos, como, por ejemplo, el caso en el que uno da las ideas y el vocabulario necesario y el otro las plasma sobre el papel o aquellos que van escribiendo un párrafo cada uno. Tras la lectura, la corrección se puede hacer entre los propios compañeros (“peer-editing”). Estas tareas por parejas o grupos benefician mucho sobre todo a aquellos cuyo rendimiento es menor, pues se benefician de la colaboración de un compañero.
2. Técnicas previas a la escritura: propone, entre otras, las siguientes:
 - Lluvia de ideas (*brainstorming*): oral o escrita, individual o

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

por grupos, con el objetivo de hacer a los alumnos que piensen sobre el tema.

- Agrupaciones (*clustering*): parecido al anterior pero por agrupaciones.
- Bucle (*looping*): escribir sin detenerse o, lo que es lo mismo, escribir mucho sobre algo, detenerse de repente y resumir todo lo anterior en una sola oración.
- Cubing: se trata el tema desde seis puntos de vista: descripción, comparación, asociación, análisis, aplicación y argumento.
- Invención clásica: muy relacionada con la anterior: los temas, los objetos y las palabras se definen y se comparan con otras, expresándose relaciones de causa y efecto.
- Debate/discusión: presentar oralmente por parejas o grupos dos posturas sobre un tema.
- Entrevistas mutuas: se hacen entre los alumnos sobre el tema principal.
- Conocer empíricamente el asunto: visitando lugares antes de escribir sobre ellos o hablando sobre las experiencias personales en relación con el asunto.
- Fantasear, meditar, transportación mental: pensar libremente sobre el tema.

Oluwadiya (1992: 32) dice sobre las técnicas previas a la escritura: “Prewriting techniques take students through oral, written, intelectual, auditor, kinesthetic, and experiential activities that can stimulate higher-level thinking as well as writing skills in students”.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

3. Técnicas de organización: relacionadas con la organización, la planificación y la preparación y con las estrategias de transferencia e inferencia. Señala, siguiendo Raimés (1983: 3.1.), las siguientes:

- Escribir un resumen.
- Identificar el tema y los comentarios de un párrafo o un texto dados.
- Responder a preguntas sobre la organización de un texto.
- Distinguir entre generalizaciones y detalles específicos.
- Localizar los conectores y explicar sus significados.
- Diferenciar hechos de opiniones.

4. Técnicas durante la escritura:

Al escribir, es evidente que los alumnos ponen en práctica lo que han adquirido durante la fase previa a la escritura así como en lo referente a las técnicas de organización que acabamos de ver. Ahora, las técnicas serán:

- Cooperación: escribir por parejas o grupos.
- Pedir ayuda para clarificar dudas, ya sea consultando al profesor, a otros alumnos o consultando diccionarios, libros de texto o de consulta, etc.
- Transferencia positiva de la lengua materna, es decir, usar ideas sobre el tema y técnicas de organización que sean válidas también para escribir en la lengua extranjera.
- Evasión: abandonar las estructuras y palabras desconocidas y reemplazarlas por otras que sean más fáciles y con las que se sienta más seguro, dando margen a que se usen nuevas estructuras pero sin caer en inventar, pues, es claro, no

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

puede el alumno inventar el orden de las palabras o el de la oración en un texto.

5. Técnicas de edición: se refieren, sobre todo, a la revisión y corrección del texto. Señala, entre otras, las siguientes:

- Clara división entre párrafos.
- ¿Se usan los conectores correctamente?
- Concordancia sujeto y verbo.
- Estructuras sintácticas.
- Orden de las palabras.
- Ortografía y puntuación.
- Uso y omisión de artículos.
- Se distinguen el tema y los comentarios.
- Uso correcto de las formas verbales en el tiempo.

6. Técnicas de respuesta: quien lea el texto puede ser el mismo autor, el profesor, un amigo, algún miembro del grupo de clase, etc., con lo cual nos alejamos de la concepción tradicional según la cual el único lector iba a ser el profesor. Responder ante lo que se ha escrito no quiere decir sólo el hecho de corregir y revisar, sino, y quizás más importante, reaccionar, buscar un significado (Dixon 1986: 5) exactamente igual que cuando leemos algo en la vida real. La respuesta al texto puede venir dada por una revisión guiada, para lo que necesita la colaboración del profesor, que lo irá guiando para mejorar su estilo y no cometer errores según patrones dados. También podrá ser el mismo alumno quien lea su texto y se autocorrija los errores (Raimes: 1983: 149). El profesor, por otro lado, podrá hacer comentarios escritos sobre el papel o hablar del mismo. Otro medio de responder, de reaccionar ante el texto puede ser, como veíamos anteriormente, la corrección por parte de otro compañero, sugiriendo éstos técnicas de mejora, técnica para la

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

cual es interesante ver los resultados a los que llega Mangelsdorf (1992) en cuanto a las ventajas y limitaciones de esta técnica.

Como en las anteriores destrezas, proponemos, siguiendo a McLaren y Madrid (1995) las siguientes actividades:

1. Ejercicios de ortografía como identificar los símbolos gráficos de vocabulario conocido o palabras completas en, por ejemplo, un diálogo o sopas de letras, muy útiles para que el alumno se centre en la ortografía de las palabras que busca.
2. Puntuación de textos, lo cual implica un proceso de leer textos fijándose especialmente en los signos de puntuación además de aprender las reglas básicas de puntuación (signos de exclamación e interrogación, apóstrofes, etc.)
3. Ejercicios de instrucción, tan famosos en los años setenta y asociados con el método audiolingual y las teorías comportamentales que promueven que el aprendizaje es cosa de hábitos, se basan en la repetición guiada de oraciones y estructuras. Para que sean efectivos deben comprender un vocabulario real y auténtico y no llevar demasiado tiempo, pues pueden ser aburridos si no se acompañan de otras actividades que distraigan al alumno.
4. Rellenar los huecos: con el objetivo de introducir un componente de impredecibilidad y reproducir las condiciones para la comunicación auténtica, podemos hacer diálogos en los que haya vacíos de información que el alumno deba completar.
5. Rellenar formularios: algo muy frecuente en la vida cotidiana y a lo que debemos acostumbrar a nuestros alumnos (dar datos perso-

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

nales, de la familia, gustos musicales, etc.)

6. Repaso de gramática: responder a preguntas, hacer preguntas para respuestas dadas, completar y conectar oraciones, etc.
7. Activación del vocabulario: no debemos caer en ejercicios que sólo se centren en el aprendizaje de memoria de listas de vocabulario sino que hemos de darle una utilidad comunicativa a este tipo de ejercicios con ejercicios en los que tenga que señalar y escribir, por ejemplo, las partes del cuerpo, de la casa, etc.
8. Composiciones guiadas: al alumno se le da un modelo a seguir, la estructura de la composición o textos en los que tiene que completar huecos; descripciones modelo para hacer otras similares, invitaciones de cumpleaños para que haga otras parecidas, etc.
9. Resumir textos: actividad muy útil pues también lo es en la lengua materna.
10. Traducción: esencial en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el profesor no debe olvidarse de hacer ejercicios de este tipo. Deberá aplicarlo a usos reales del lenguaje, como la traducción de anuncios, noticias, avisos, etc.
11. Composición libre: una vez que ya han escrito con cierta ayuda pueden hacerlo libremente, aunque sigan necesitando la ayuda del profesor para organizar sus ideas, pensar en las opciones, enlazar el texto con otros anteriormente trabajados en clase, etc.
12. Juegos: aunque hemos dedicado un capítulo expresamente al tema de las actividades lúdicas y a los pasatiempos, señalamos aquí

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

también algunas actividades muy útiles para el desarrollo de la escritura como pueden ser el ahorcado (quizás más conveniente realizarlo completando el dibujo de un animal o una figura humana sin tener por qué estar ahorcado y, por lo tanto, cambiándole el nombre), encadenar palabras que empiecen por la letra por la que ha acabado la anterior, o ir diciendo palabras con las letras del abecedario, o juegos en los que los alumnos agrupen palabras por familias. En nuestros resultados podremos ver cuáles es la percepción que de este tipo de actividad tienen alumnos y profesores y si realmente son tan útiles y solicitados como siempre se ha pensado o si depende de la edad y nivel de los alumnos o de los años de docencia de los profesores.

En nuestra investigación hemos pedido la opinión de profesores y alumnos sobre los siguientes aspectos relacionados con la escritura:

- Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación.
- Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión.
- Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados.
- Hacer actividades de producción escrita libre.
- Completar textos inacabados.
- Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas.
- Practicar técnicas de resumen.
- Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos.
- Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis.
- Insistir en la producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

y la edición del producto final.

1.4.5. Combinación de destrezas

Hemos considerado en nuestro trabajo aquellas actividades en las que se produce una combinación de destrezas y, para éstas, hemos dedicado un apartado propio en los cuestionarios aplicados.

Hemos distinguido actividades en las que se tenga que escuchar y repetir a la vez, o aquellas en las que los alumnos leen o escuchan y hacen resúmenes ya sean orales o escritos de los textos. Hemos recogido también aquellas actividades en las que se utiliza la lectura como preparación para la expresión oral, como por ejemplo el leer las instrucciones de un ejercicio. También consideramos que hay una combinación de destrezas cuando se escucha y se lee un texto a la vez o cuando se completan los huecos de un texto. Hacer un dictado es también una actividad en la que se combina la capacidad de comprender lo que se está escuchando y la habilidad de escribirlo correctamente. Un dictado es, básicamente, un ejercicio de comprensión oral que también lleva consigo la escritura y la lectura de lo que se ha escrito. Un dictado debe mantener el siguiente proceso:

- En primer lugar, el profesor habla en la lengua extranjera sobre el tema que trata el diálogo.
- En segundo lugar, leerá el texto a velocidad normal, sin que los alumnos escriban nada, dedicándose tan solo a escuchar el texto.
- Ahora irá leyendo grupos de palabras, cada uno de ellos dos veces.
- Dejará un tiempo para que los alumnos señalen dónde pueden tener errores y comprueben vocabulario, cohesión, concordancias, etc.
- Por último, el profesor volverá a leer el texto, esta vez a menor velocidad que al comienzo para que puedan anotar alguna palabra

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

que quedara de las lecturas anteriores.

- Los alumnos deberán corregirse el dictado para ver los errores cometidos.
- Repetir el dictado y comprobar errores.

Otras opciones alternativas al dictado tradicional (completo) podrían ser la toma de notas o el dictado con huecos, en el que el alumno tendrá palabras que le servirán de guía.

Ward (1983) propone las siguientes sugerencias para una actividad que incluya las destrezas de comprensión oral, lectura, producción oral y escrita:

Fase 1.

1. Preparación para el nivel de comprensión oral. Esto dependerá de la cantidad de práctica que el alumno haya realizado antes.
2. Evaluar la comprensión oral antes de continuar. Los alumnos pueden necesitar el tener una serie de preguntas delante de ellos mientras escuchan la historia (preguntas de las que antes señalábamos como previas a la lectura), como por ejemplo:
 - ¿Qué vio el policía?
 - ¿Qué había perdido el hombre?
 - ¿Quién estaba enfadado?
 - ¿Qué había robado el hombre?

Cuando hayan escuchado la historia, los alumnos escribirán respuestas cortas en trozos de papel y los intercambiarán para corregirlos.

3. Más preguntas orales para ir introduciendo la segunda fase de la actividad del tipo ¿Dónde ocurrió esto? ¿Cuánta gente había? , etc.

Fase 2.

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

1. Dividir la clase en grupos de cuatro o cinco dependiendo del número de personajes de la historia.
2. Cada grupo escribe un diálogo basándose en la historia que acaban de escuchar estando claro lo que se les pide y con qué ayuda cuentan.
3. Cada grupo memoriza su diálogo.

Fase 3.

Representación del diálogo. Si hay cuarenta alumnos en clase, habrá diez diálogos, por lo que las representaciones durarán varios días. Es recomendable comenzar con un buen grupo para poner un nivel razonablemente bueno. Si la actividad es buena, es recomendable que el profesor pida una buena dicción, textos bien escritos y una actuación con tintes humorísticos, todo dentro de un alto grado de flexibilidad.

También podemos encontrar actividades en las que el alumno combine la lectura de información en un ejercicio con la producción oral, cuando deba dar respuestas a preguntas sobre la información que aparece en un folleto, por ejemplo, o trabajando por parejas y haciendo preguntas entre sí sobre las materias que cursan cada uno según su horario de clase o la disponibilidad para ir al cine según una agenda dada.

También encontraremos actividades en las que se integren la escritura y la lectura, pues, de hecho, lo que escribimos es normal que lo leamos para repasar el vocabulario, la corrección gramatical, etc. Así, podremos dar a los alumnos ejercicios del tipo:

Ordenar palabras y textos, en los que tienen que leer las palabras, entender su significado y su posible función en la oración y conectarlas correctamente o, lo mismo pero

1.4. HABILIDADES Y DESTREZAS

aplicado a intervenciones desordenadas de un diálogo.

Leer un texto buscando información específica (scanning) en el mismo para completar por escrito un formulario.

En nuestra investigación nos hemos centrado en algunas actividades en las que se combinan dos o más destrezas, habiendo destacado las siguientes:

- Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.
- Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos (lectura y escritura).
- Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos (lectura y producción oral).
- Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, elementos clave que van a utilizar en la expresión oral, etc (lectura y producción oral).
- Oír textos y hacer resúmenes orales de las mismas (comprensión y producción orales).
- Oír textos y hacer resúmenes escritos de las mismas (comprensión oral y escritura).
- Oír y leer textos simultáneamente (comprensión oral y lectura).
- Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito (comprensión oral, lectura y escritura).
- Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos (comprensión oral, lectura y escritura).
- Hacer dictados completos (comprensión oral y escritura).

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

Nos referimos a actitudes como las predisposiciones habituales y estables de pensar, actuar y sentir según marcan nuestros valores y constituyen el sistema por el cual orientamos y creamos nuestras relaciones y conductas con todo lo que nos rodea.

Los distintos y variados estudios que se han realizado desde las distintas ramas de las Ciencias de la Educación nos aportan elementos suficientes como para poder afirmar que el proceso educativo se culminará y habrá alcanzado sus objetivos cuando se en él se considere el desarrollo sistemático de habilidades, actitudes y valores. Se habla de la necesidad de educar a las personas en el saber, el saber hacer y el saber ser.

1.5.1. Actitudes y valores

En el preámbulo de la LOGSE se dice: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.”

Añade, además, en el Art. 2 de la misma, el valor fundamental de valores y actitudes para propiciar “una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.”

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

En los materiales editados por el M.E.C. (1992) y la Junta de Andalucía (1992) se recogen y desarrollan los currículos oficiales de las distintas áreas, así como orientaciones didácticas y para la evaluación. Se pone especial hincapié en la necesidad de evaluar tres tipos de contenidos y objetivos que aparecen en el currículo (conceptos, procedimientos y actitudes), señalando la importancia de tener presente la mayor presencia de los procedimientos y las actitudes en todas las áreas en dicho proceso de evaluación. Se resalta, también, la importancia de la evaluación de las actitudes cuya presencia suele ser escasa y difícil de evaluar.

Rubio et al. (2001), señalan la importancia de la evaluación de las actitudes, los valores y las normas de comportamiento para la educación integral de la persona., y aunque se pone de manifiesto habitualmente la importancia de este ámbito, no se hace un planteamiento tan riguroso como se hace con la enseñanza de los conceptos y los procedimientos respecto a la didáctica de este tipo de contenidos (Ginés, 2000).

Para Bolívar (1995) se pone de manifiesto que para una correcta evaluación integrada, ésta debe ser entendida en un triple sentido:

- No separar aspectos conceptuales y procedimentales de los actitudinales.
- Que el proceso de evaluación esté integrado en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La labor de evaluación debe ser conjunta dentro del equipo de profesores.

No podemos caer en el error de pensar que con la simple instrucción de una serie de contenidos se desarrollen actitudes y valores, pues es cada día más necesario que el sistema educativo ayude a los alumnos a desarrollar habilidades,

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

actitudes y valores que no se aprenden en una clase tradicional en la que se dedique la mayor parte del tiempo a memorizar contenidos. La comunidad educativa deberá enseñar al alumno a pensar por sí mismo, a respetar a los demás, a tener actitudes positivas ante culturas extranjeras, a respetar la suya propia, a ser solidario, a ser respetuoso con el hábitat animal, etc. No va a ser sólo una cuestión de incorporar actitudes y valores como algo propio de la buena intención del educando y como algo agregado que se trata de modo ocasional, sino que se han de incorporar a los currículos, programaciones y diseños que se llevan a cabo en los centros educativos así como en el desarrollo de estrategias y actividades llevadas a cabo en el aula.

Los principales retos y exigencias que presenta la educación para el S. XXI son: promover el sentimiento de solidaridad y de justicia, el respeto a los demás, el sentimiento de responsabilidad, la estima por el trabajo humano y sus frutos, las actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales, la defensa de la paz, la preservación del entorno, la defensa de la identidad y dignidad de los pueblos, el desarrollo de una visión amplia del mundo, la capacidad de respuesta ante actitudes deshumanizantes de los avances científicos y tecnológicos, el desarrollo de las capacidades para la generación de conocimiento en todos los ámbitos: fomentar el espíritu emprendedor, el desarrollo y difusión de la cultura propia y la vivencia de valores humanos compartidos.

Formar en valores debe facilitar que cada alumno sea capaz observar, analizar, decidir y actuar según una serie de principios propios de su personalidad que proceden de una base social y ética profunda, donde se escape del individualismo y se piense en colectivo.

Claudia Navarro (2001) señala como características de las actitudes, las siguientes, que reafirman la importancia de éstas en el proceso educativo:

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

1. *Estabilidad, consistencia y perfectibilidad.* El primer rasgo distintivo de las actitudes es su perdurabilidad, su resistencia al cambio caprichoso o a la versatilidad. Sin embargo, todas las actitudes positivas son flexibles y admiten cambios y revisiones críticas que hacen posible una dinámica de perfeccionamiento gradual.
2. Su componente es básicamente *interlectivo y afectivo* casi en idéntica proporción. Toda actitud constituye una elección, un tomar partido entre una u otra opción, y esto sólo es posible si nuestra mente conoce, juzga y acepta un valor determinado. AL dictamen de la razón sigue la voluntad, estimulada por los procesos afectivos, los deseos y demás motivos que instan al sujeto a pasar a la acción.
3. Los *hábitos* adquiridos con la educación recibida tienen siempre mucha mayor fuerza que la herencia biológica. Las actitudes se califican más bien como algo adquirido, fruto de la historia de cada sujeto.
4. *Determinan en buena medida el comportamiento*, ya que son hábitos operativos que conducen a la acción. Son un pronóstico fiable de la conducta de cualquier individuo.
5. Siempre hacen *referencia a unos valores en concreto*.
6. *Son perfectamente transferibles.* El poder de generalización de las actitudes permite que una de ellas abra su acción eficaz a muchos modos y objetos diversos.

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

Si el objetivo que nos proponemos es formar actitudes en nuestros alumnos, lo primero que hemos de hacer los profesores es despertar deseos en el educando para que sea constante en realizar la acción o conducta apropiada durante el tiempo que se estime necesario hasta que los actos acaben convirtiéndose en disposiciones, éstas en hábitos y los hábitos se transformen en actitudes (Navarro, 2001). Señala los mismos pasos en la educación para los valores humanos:

1. Ilusionar, animar y despertar el deseo y el interés por repetir la conducta deseada, lo que no es otra cosa que saber motivar, reforzando, alabando y alentando todo acto positivo con el fin de despertar en el sujeto en deseo de repetirlo. Se ha de conseguir que las acciones deseadas resulten gratificantes y capten la atención del educador, a la vez que se dejan de lado las acciones que se quiere extinguir y que no son rentables para el alumno.
2. Facilitar la imitación de modelos positivos. Todos los educadores sabemos que son nuestras obras las que persuaden más que nuestras palabras, por lo que contar con modelos positivos va a ser determinante. “Las palabras mueven; los ejemplos, arrastran.”
3. Pasar a la acción. Es la acción la que transforma a las personas, de ahí que las actitudes se generen por la cantidad y la calidad de las acciones repetidas por el sujeto hasta la creación de hábitos.
4. Control y evaluación de la propia conducta. Reflexionar, “mantener una charla amistosa y crítica con nosotros mismos” periódicamente para valorar los esfuerzos realizados.
5. Comprometerse voluntaria y públicamente en la formación de hábitos que lleven a la adquisición de la actitud deseada.

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

6. Proporcionar el ambiente más adecuado y las circunstancias más facilitadoras para la formación de actitudes.

Como indicábamos anteriormente, el profesor va a tener un papel fundamental en el desarrollo de valores y actitudes no ya sólo por su papel de instructor sino también porque va a ser un espejo en el que se miran los alumnos. Su auditorio estará siempre atento al más mínimo detalle de su personalidad, lo que lo convierte en herramienta esencial y valiosísima para provocar cambios que pueden ser positivos o, por qué no, negativos.

Un profesor que ha sido capaz de influir positivamente en las personas que tiene a su cargo deberá su éxito a la calidad humana que vive dentro y fuera de él, lo que significa, y cada día se ve con más claridad, que un amplio bagaje cultural y de conocimientos no es suficiente para realizar una labor educativa eficaz.

Además de una preparación académica buena, una especialización en su tema y el arte suficiente para dominar la didáctica, un buen educador deberá considerar como esenciales los siguientes valores (www.encuentra.com):

1. *Superación*. Esta es sin duda una de las palabras que más se usan, o se deben usar, en un centro educativo por parte de los profesores, pues cada momento que un profesor dedica a lograr este cometido, todo su esfuerzo se traduce en acciones concretas: aprende e implementa nuevas técnicas de enseñanza, comenta temas relacionados con su materia, comparte experiencias personales, sugiere y ofrece puntos de vista respecto a lo que ha leído sobre el tema, ... Es decir, el profesor siempre tendrá algo novedoso que compartir con compañeros y alumnos. Un buen profesor debe conocer y vivir los valores humanos, superarse haciendo un esfuerzo personal por mejorar en hábitos y costumbres.

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

2. *Empatía.* Partiendo de la premisa de que para enseñar se necesita vocación e interés por los demás, hay una serie de acciones concretas que permiten vivir mejor este valor, como por ejemplo, al prestar la misma atención a todos los alumnos de la clase, con independencia de que exista o no afinidad; dedicando unos minutos para hablar fuera del aula con cada uno de los alumnos y conocer así sus inquietudes o las razones que les lleven, quizás, a la desmotivación y los malos resultados y ofrecer la ayuda necesaria para mejorar la integración de éstos en el grupo, los resultados académicos o el grado de motivación. Cualquier alumno se siente mucho mejor si el profesor le dedica una sonrisa o le felicita por un trabajo que, esté mejor o peor, pero se nota que ha requerido de un gran esfuerzo por parte del alumno. Las palabras de ánimo o el interés por aquéllos que se encuentran en el vagón de cola del grupo hacen que el alumno aprenda, no sólo los contenidos, sino también los valores y actitudes necesarios para que el alumno sepa controlar su propio estado de ánimo, sea respetuoso con los que no rinden como el resto del grupo o manifiestan ideas contrarias a las de la mayoría.

3. *Coherencia.* El profesor representa autoridad, orden, dedicación y verdadero interés por las personas, lo que supone trasladar a la vida personal las mismas actitudes que se piden en el aula. Para pedir que los alumnos cumplan con la entrega de sus trabajos y que éstos estén debidamente realizados (pulcros, ordenados, etc.), el profesor deberá revisar, corregir, poner correcciones por escrito y entregar los exámenes y las calificaciones con la misma puntualidad con que se solicitan a los alumnos. De igual modo ocurre con el lenguaje usado, las posturas, el aseo personal, los

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

hábitos de higiene y el modo de actuar con los demás: ser amable, respetuoso, afectivo... El alumno será reflejo también de la clase, como antes ocurre con la familia. Colegio y familia deben demostrar disciplina en la vida cotidiana para poder pedir exigirla al alumno.

4. *Sencillez*. Nos referimos a la posición del educador que desarrolla una labor de servicio y no de privilegio para tener autoridad o para hacer gala de conocimientos. Es quizás el valor que más necesario se hace en el buen profesor. No hay por qué temer a reconocer que se desconoce cierta parte del tema, solicitando una oportunidad para investigar y tratar el tema posteriormente. La sencillez también nos hará más fácil el aceptar las críticas y los errores personales, rectificando y pidiendo disculpas si fuese necesario. También es sencillo aquel profesor que comparte sus experiencias con otros profesores, dando consejos y sugerencias que faciliten la tarea de los compañeros y aceptando, por supuesto, las de otros. Estos rasgos se respirarán en el aula y el alumno aprenderá a vivir con ellos, reconociendo sus fallos, escuchando consejos y sugerencias, pidiendo tiempo para ampliar conocimientos y reconociendo que el camino por andar es aún muy largo.
5. *Lealtad*. La murmuración, la crítica, la difamación y la falta de honestidad son, lamentablemente, algo muy común en nuestra sociedad. El profesor que es leal a su institución aceptando sus normas, respetando a los que tienen cargos directivos y sabe trabajar en equipo, aunque no siempre esté de acuerdo en todo o si el grado de incomodo se queda en lo personal o va más allá y debe ser tratado más ampliamente, sembrará este valor entre sus alumnos, que estarán dispuestos a trabajar en equipo, a ayudar a los demás, y a reconocer sus propias carencias. Aprenderán así a

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

comentar las inquietudes con las personas adecuadas y no hacerlo con ánimo de crítica o por hacer daño al resto. El profesor que en clase comente aspectos que son privados y exclusivos del equipo directivo o de otros compañeros estará desarrollando en los alumnos el vicio de ser imprudente así como el desprecio hacia la comunicación con otros compañeros para resolver los problemas de manera interna y no pública.

6. *Alegría*. Es casi imposible pensar en un profesor comprometido con su tarea y con la formación de sus alumnos en valores y que no sea entusiasta, alegre, optimista, emprendedor, sin dejar de ser estricto y respetuoso. Para esto necesita madurez y esfuerzo, es decir, el profesor debe dejar sus problemas personales en la puerta del aula y concentrarse en lo que hace: preparación, elaboración, exposición y conducción de la clase. La alegría vendrá como resultado de esa vocación de la enseñanza como servicio, con la satisfacción de cumplir con el deber que no se traduce en aplausos pero sí en la satisfacción de ver crecer a los alumnos no ya sólo en el plano académico sino también en el personal.

En la actualidad, nuestro sistema educativo se ve obligado a desarrollar programas que den respuesta a las inquietudes planteadas en temas tan comunes como el desarrollo de valores, la formación humana, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación para la vida, etc. Martínez C. (1999) habla de la experiencia del Sistema ITESM, la cual le ha permitido reconocer ciertas características relevantes para el éxito o fracaso de programas que pretendan desarrollar la formación en actitudes y valores:

1. *Estudio concienzudo de las necesidades*, opiniones y expectativas de la comunidad educativa (padres de familia, maestros y alumnos) respecto a la iniciativa propuesta. Será fundamental que estos

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

proyectos nazcan de necesidades reales de la comunidad a la que se atiende y no sean sólo corazonadas o intuiciones.

2. *Base teórica sólida y congruente con la misión de la educación.* La continuidad y permanencia del programa debe sujetarse a su coherencia con la misión de la institución y no supeditarse a la aprobación de la autoridad de turno, lo que en nuestro caso podríamos traducir simple y llanamente como dar continuidad a este tipo de programas independientemente de quién gobierne los centros o las administraciones.
3. *Que el equipo docente esté involucrado, entusiasmado y comprometido* con el programa que se oferta, pues podría desperdiciarse un excelente programa si se impone a alumnos o profesores sin ninguna sensibilización previa.
4. *Estrategia para la evaluación y estandarización del programa* durante la fase de lanzamiento, es decir, evaluar el programa para, desde los resultados, proponer los cambios y adaptaciones necesarias.
5. *Metas concretas a corto, mediano y largo plazo.* Planificación estratégica del lanzamiento, desarrollo y consolidación para, una vez haber tomado consciencia de los tiempos, recursos y esfuerzos que son necesarios, centrar las aspiraciones y evitar las desilusiones.
6. *Capacitación y actualización constante del personal docente involucrado.* Los equipos directivos de los centros tendrán que velar por la formación constante de aquellos docentes que tendrán la responsabilidad de llevar a cabo estos programas de desarrollo

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

de valores y actitudes en los alumnos, de modo que utilicen las técnicas más motivadoras para hacerlos lo más atractivos posible.

7. *Selección objetiva y cuidadosa del personal* que se involucre de manera más directa en el desarrollo del programa, lo cual es obvio, pues, como decimos. los hechos y las actitudes de los formadores valen más que las palabras.
8. *Incorporación a la estructura académica* del mismo, lo que significa que estos programas tendrán que plantearse de modo curricular y no como algo extraacadémico, además de tener una continuidad en el tiempo y un seguimiento constante.

1.5.2. Materias transversales

Las materias transversales serán, por otro lado, la necesidad de dar un carácter moral a la escuela, con lo que los contenidos actitudinales han pasado a formar parte de los componentes curriculares de todas las áreas y/o materias de la educación obligatoria , habiendo quedado la educación moral y cívica como tarea de la acción conjunta de cada centro escolar por medio de su Proyecto de Centro. Las enseñanzas transversales completarán esta formación desde distintos campos:

- Coeducación.
- Educación vial.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación del consumidor y del usuario.
- Educación para la paz.
- Educación para la convivencia.
- Derechos humanos.

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

La transversalidad forma parte del currículo y aporta innumerables ventajas además de que mejora la calidad de la educación en varios frentes (Reyzábal y Sanz, 1995):

- Diversifica el desarrollo curricular, lo enriquece y actualiza incluyendo otros muchos elementos: los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc.
- Actúa como elemento aglutinador del conocimiento científico, incorporando sistemas extradisciplinares que permiten la creación de invariantes culturales.
- Permite el desarrollo de contenidos de alta funcionalidad y utilidad social, actuando de puente entre el conocimiento científico codificado y las aportaciones más recientes.
- Desarrolla fórmulas alternativas de organización escolar para el desarrollo curricular.

Las materias transversales, por lo tanto, han de verse como elementos imprescindibles para conseguir alcanzar objetivos superiores a los meramente académicos, y que faciliten y ayuden al alumno a vivir en la sociedad de manera solidaria y participativa. La transversalidad impregna a las materias curriculares de una cotidianeidad de lo aprendido, da un sentido social a lo académico y complementa, en definitiva, y junto a los valores y actitudes, la formación íntegra del alumno.

El profesor, por medio de dramatizaciones, canciones, textos, poemas, recortes de periódicos y revistas, etc. puede trabajar las materias transversales a lo largo del curso. Por nuestra parte, proponemos los siguientes ejemplos de temas transversales aplicados a la lengua extranjera para los niveles obligatorios:

Coeducación:

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

- Desarrollar entre el alumnado la necesidad de la igualdad de oportunidades y capacidades para acceder al mercado laboral sin distinción de género, repasando las situaciones que se viven en distintos países y culturas.
- Realizar críticas constructivas de los modos de actuar en países distintos al del alumno y en tiempos pasados.
- Enfatizar sobre la necesidad de creación de lazos sinceros y cordiales entre hombres y mujeres, respeto mutuo y colaboración en todo tipo de tareas (profesionales, laborales, etc.)
- Formar al alumno varón en la necesidad de compartir los roles que siempre se han vinculado exclusivamente con la mujer haciendo críticas constructivas basándose en situaciones del pasado reciente de, por ejemplo, nuestra cultura.

Educación vial:

- Desarrollar el respeto por las normas de educación vial dando a conocer aquellas de otros países con las que haya diferencias significativas.
- Educar para el respeto por los ancianos, los niños y los discapacitados.

Educación ambiental:

- Crear hábitos entre el alumnado por el reciclaje y la recolección selectiva de los residuos.
- Mostrar las distintas formas de entender el respeto con el medio ambiente que se tienen en otros países.
- Fomentar el respeto hacia la limpieza del aula, del centro, del pueblo o la ciudad y hacer extensivo ese respeto a lugares a donde se viaje.

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

Educación para la salud:

- Fomentar el gusto por una dieta equilibrada, respetando las costumbres de otros países pero sin olvidar las propias si son más saludables.
- Fomentar el deseo por la práctica de actividades deportivas como fuente de salud.

Educación del consumidor y del usuario:

- Dar a conocer situaciones de compra, venta, alquiler, etc. realizadas según las costumbres de países extranjeros.
- Fomentar el respeto por los derechos de los consumidores y usuarios, facilitando a las gentes que nos visitan o vienen a vivir entre nosotros desde culturas foráneas la comprensión de las posibles transacciones.
- Opinar ante distintos programas de televisión o radio con un talante crítico y buscando siempre que contribuyan a su propia formación.
- Enseñar a manejarse con monedas extranjeras y cálculo rápido del cambio, trabajando vocabulario específico de tiendas, mercados, compra-venta, mercadillos, etc.

Educación para la paz:

- Mostrar hábitos solidarios con gentes de razas y culturas distintas a las nuestras.
- Emplear formas de cortesía en el aula y en los procesos de comunicación en los que intervenga el alumno dando a conocer las propias de culturas diferentes.
- Enseñar a reconocer los errores propios y asumir los cometidos ante los demás con situaciones en los que se traten temas de

1.5. ACTITUDES, VALORES Y MATERIAS TRANSVERSALES

responsabilidad en tareas que propicien la reflexión y la autocrítica.

Educar para la convivencia:

- Respeto por hábitos distintos a los nuestros.
- Fomentar el uso de las buenas maneras en el trato con los compañeros, profesores y demás miembros de las comunidades educativas.
- Hacer que el alumno se sienta responsable de que lo que se hace en el aula es tarea y responsabilidad de todos los alumnos que la componen.
- Provocar actitudes de rechazo y capacidad de cambio con aquellos comportamientos que son claramente perjudiciales para la sociedad.
- Celebrar fiestas de países en los que se usa la lengua extranjera y que tengan un carácter social, creativo, solidario, etc.

Derechos humanos:

- Conocer y respetar los derechos básicos del ser humano.
- Conocer y respetar, en especial, los derechos del niño.
 - Fomentar actitudes contrarias a la guerra, la tiranía, las invasiones, el terrorismo, etc. desde la paz.

En nuestro trabajo podremos ver la opinión que tienen alumnos y profesores de las materias transversales en general y en concreto de:

- La realización de actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera.
- La realización de actividades que fomenten la educación en la

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

salud.

- Hacer ejercicios en clase que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas.
- Fomentar, mediante ejercicios, diálogos, debates, etc. la educación ambiental.
- La educación sexual desde las distintas materias cursadas.
- Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor.
- Integrar en el currículum actividades de educación vial.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

Se puede aprender una segunda lengua extranjera bien sumergiéndose en una ambiente en el que se necesite para poder comunicarse con los demás o bien en un aula, que es lo que a nosotros aquí nos ocupa.

Para conocer a fondo el funcionamiento de este proceso de aprendizaje hemos de estudiar cómo organiza el profesor su actuación en el aula cuando imparte lengua extranjera, qué medios usa para el control de la misma y cómo es capaz de manejarse entre los alumnos y resolver las situaciones que pueden impedir la normal marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje.

También veremos, en el Capítulo 15, cuál es la opinión generalizada del alumnado por niveles educativos, así como del profesorado, y si ambas opiniones coinciden en aspectos tan controvertidos e importantes como los ahora tratados.

Trataremos de conocer qué opinión les merece la realización de tareas individualmente, por parejas o por equipos, si se debe agrupar a los alumnos en

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

base a sus capacidades y comportamiento o no, cómo se ha de distribuir el alumnado en el aula, es decir, si se deben sentar por separado, por parejas, etc., si se han de usar elementos de comunicación verbal por parte del profesorado, deberes, castigos, cómo se ha de emplear la disciplina, etc.

1.6.1. Control de la clase

1.6.1.1. Control visual de la clase

Si queremos controlar las reacciones de los alumnos a nuestro modo de enseñar, deberíamos asegurarnos de que observamos todas las partes del aula. Suele ocurrir entre los profesores principiantes el que se preste siempre atención al mismo grupo de alumnos durante la clase, especialmente a aquéllos que se sientan en la primera fila. El profesor, con esta actitud, se está privando de recibir información que va a necesitar más tarde sobre el resto de alumnado, de modo que no podrá saber si los alumnos están asimilando lo que están aprendiendo, y, lo que es quizás más importante, si están aburridos, interesados, cansados o con deseos de contribuir con alguna respuesta a nuestras preguntas. Será por tanto fundamental que el profesor mantenga un contacto visual con todos los alumnos de la clase si es que quiere percibir lo que realmente está ocurriendo en ese momento. En opinión de Madrid (1996), el contacto visual nos permite:

- Mostrar que somos conscientes de lo que está ocurriendo en las distintas partes de la clase.
- Ayudar a que se produzca compenetración: una relación más estrecha, simpatía, seguridad, etc.
- Atraer la atención del alumno y hacer que éste preste atención.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- Indicar al alumno que queremos que participe en clase.
- Mostrar al alumno o al grupo de alumnos que el profesor está interesado en lo que ocurre en el aula.
- Recoger información de las reacciones de los alumnos: sus gestos y expresiones, etc.
- Cuando se hace un ejercicio, el contacto visual se usa generalmente para comprobar si la atención de los alumnos se centra en la actividad adecuada, para mantener la atención sobre ella y asegurarse de que entienden lo que ocurre.
- El contacto visual se puede usar para llamar a los alumnos.

1.6.1.2. La posición del profesor en la clase

En una clase de lengua extranjera, debido al constante cambio de actividades, el centro de atención del alumno también varía, como también lo hacen la actitud y la posición del profesor. La supervisión de las actividades que se están haciendo en clase o que vienen hechas de casa, la petición de ayuda por parte de cualquier alumno o la simple necesidad que profesores y alumno tienen de relacionarse en el aula hacen que el profesor deba estar constantemente en movimiento dentro del aula.

Una posición estática cuando se está explicando la lengua puede producir el aburrimiento entre los alumnos, lo que hace a la clase totalmente ineficaz. Todos sabemos que la mayoría de las actividades requieren que el profesor se mueva por la clase y adopte diferentes posiciones en clase, lo que hace que a

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

veces sea muy importante ponerse de pie frente a los alumnos en una posición claramente visible, pasear entre los alumnos o sentarse en el asiento de un alumno que ha salido a la pizarra. Es recomendable que el profesor no deje de hablar mientras usa la pizarra, volviéndose de vez en cuando a preguntar a los alumnos algo referente a lo que ha escrito, procurando no estorbarles para que puedan ver claramente lo que allí se ha escrito.

No hay tampoco que olvidar que, por otro lado, el estar moviéndose entre los alumnos puede hacer que éstos se distraigan, por lo que ha de hacerse con una actitud discreta. Si lo que se explica es para toda la clase, qué duda cabe de que el profesor debe ser el centro de la atención del alumnado, pero si se dirige a un grupo que trabaja en equipo o a una pareja, no debe distraer al resto de los alumnos.

1.6.1.3. Comunicación no verbal

Un buen profesor debe saber que hay otras maneras de comunicarse con el alumno distintas de la oral y la escrita. Los gestos, o lenguaje corporal, se pueden usar por sí o, bien, acompañados de comunicación verbal. Una mirada fija a un alumno hará que éste deje de hacer algo incorrecto, o que el alumno se sienta felicitado por una actuación correcta.

La comunicación no verbal es importante en la clase de idioma, pues, en la mayoría de las ocasiones, hacemos más comprensible, gracias a los gestos, aquello que queremos decir. Cuando el profesor usa la lengua extranjera para comunicarse con sus alumnos, acompañar lo dicho con gestos expresivos facilita mucho la comprensión por parte de éstos, lo que, a su vez, les anima al verse capaces de comprender lo que se les dice.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

Al respecto, Mehrabian (1982) mantiene que el cincuenta por ciento de la información se transmite por las expresiones faciales o por el lenguaje corporal, es decir, aquél profesor que, como decíamos, acompañe su discurso con los gestos apropiados, conseguirá que su auditorio entienda más y mejor lo que dice, haciendo así que se entienda lo que se dice sin necesidad de recurrir a la traducción de lo dicho a la lengua materna.

Esta comunicación paralingüística, que en los alumnos de cursos superiores puede considerarse como contraproducente por el exceso de gestos, tiene ciertas ventajas dignas de mención (Camacho, 1994):

- La estimulación vocal tiene una influencia importante sobre la transmisión de un mensaje de un sujeto a otro. Wainwright (1986) atribuye a los estímulos vocales el treinta y ocho por ciento de la información que transmitimos.
- En la clase se inspira un mayor interés con un tono medio de voz, ya que un tono demasiado alto puede dar la impresión de excesiva autoridad y, por consiguiente, un tono demasiado bajo podría indicar timidez e inseguridad.
- Las pausas y las alteraciones de ritmo acompañadas por gestos de cualquier tipo pueden atraer la atención de los alumnos.

Se pueden usar los gestos para iniciar ciertas actividades en clase, para agrupar a los alumnos, etc., lo que provocaría, por ejemplo, demasiado ruido en la clase que sería superado por el profesor experimentado con gestos que también sirven como un medio efectivo de controlar la clase y para dar instrucciones sin necesidad de elevar la voz en demasía. Gower y Walters dan ejemplos útiles (1985:11-12):

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- *Escucha o habla más alto* (con la mano puesta en la oreja)
- *Atención, por favor* (palmadas)
- *No demasiado bien* (expresión facial de duda o negación)
- *Bien* (con los pulgares hacia arriba)

1.6.1.4. La participación del alumnado

Como indicábamos arriba, un error muy común entre algunos profesores, especialmente noveles, es dirigirse siempre al mismo grupo. Es, entre los profesores que realizan las prácticas, el error que más se produce y que ellos mismos reconocen cuando observan la actuación de sus compañeros. Este grupo al que siempre se dirigen suele ser, casi siempre, el de los alumnos que tienen mejor disposición hacia el aprendizaje de los idiomas, los que sacan mejores notas y son más extrovertidos. Esta actitud conlleva que se ignore, involuntariamente, a los menos capaces, a los que se portan peor, a los que tienen menos interés o son, simplemente, más tímidos.

El profesor se tendrá que asegurar de que todos los alumnos participen de manera activa en su aprendizaje, lo que se puede conseguir, según Madrid (1996) dando a cada alumno una tarea acorde con sus capacidades. Se darán ejercicios más sencillos a aquellos alumnos a los que les cueste más superar los objetivos marcados, lo que hará que, sintiéndose capaces, vuelvan al ritmo de la clase y no lo abandonen. Cualquier docente sabe que el mejor modo de atraer la atención de sus alumnos menos aventajados es o darles un cargo de responsabilidad dentro del grupo o ponerles ejercicios que puedan hacer fácilmente. Desde ahí, seguro que

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

con una programación adecuada a sus necesidades, el profesor no tendrá a ese alumno dentro del grupo de los conflictivos, pues se verá capaz de avanzar, se sentirá motivado por el trato de su maestro.

Si lo que buscamos es la participación de la clase, es evidente que preguntar siguiendo el orden de lista o su ubicación dentro del aula hace que pierdan el hilo conductor aquellos alumnos que saben que aún les quedan veinte o treinta alumnos por delante de ellos. Además, los discentes más “rápidos” sabrán qué pregunta les va a tocar y tendrán la respuesta preparada de antemano. Seguir un orden lleva también a que aquel alumno al que ya has preguntado desconecte pues sabe que tienes que volver a dar la vuelta a la lista hasta que le toque de nuevo a él, y un alumno al que el profesor no mantenga atento es un alumno que puede hacerse daño a sí mismo a la vez que al resto de sus compañeros. El factor sorpresa será, por tanto, esencial para que todos estén atentos por si les toca participar en cualquier momento, sabiendo que el haberlo hecho una vez no quiere decir que no puedan hacerlo de nuevo en cualquier momento. Madrid (1996) añade que a la hora de pedir la respuesta a una pregunta es mejor hacer ésta a nivel general y luego señalar a quien la vaya a responder, lo que hace que toda la clase esté atenta, y no del modo contrario, que llevaría a que sólo el señalado prestara atención a la pregunta formulada.

1.6.1.5. Las intervenciones del profesor

El primer principio básico es que el profesor debe ser oído por toda la clase, desde cualquier asiento. Es muy importante que se controle el tono empleado en clase, pues no se ha de intimidar al alumnado, lo que sería un grave error, ni tampoco parecer inseguro de lo que se dice. La entonación va a ser fundamental mientras se mantenga en un mismo nivel y no se varíe constantemente, pues los alumnos podrían llegar a pensar que son capaces de cambiar el ánimo del profesor a su gusto, enfadándolo, no dejándolo dar la clase correctamente, etc., de ahí, de nuevo, la importancia de los gestos para callar a los

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

alumnos o pedirles que se sienten. El profesor nunca usará el mismo tono de voz aún con el mismo grupo si las clases que tiene que impartir a lo largo de la semana están distribuidas en el tiempo de modo que una sesión la dé a primera hora de la mañana, otra después del recreo y la última en la hora antes de acabar la jornada. Aún siendo los mismos alumnos, a primera hora estarán más receptivos y el profesor tendrá que forzar menos la voz, después del recreo estarán más ruidosos y tendrán cosas de las que seguir hablando, fruto del ambiente respirado durante el descanso, mientras que a última hora estarán más cansados, lo que provoca menor atención y, en el profesor, el empleo de un tono más elevado de voz. El tono de voz es vital y por ello es muy importante modular la inflexión, entonación, intensidad e incluso el timbre de nuestra voz de modo que seamos lo más expresivos que se pueda y podamos indicar distintos tipos de actividades o fases en una tarea determinada con el tono de voz adecuado.

El profesor, con simplemente dejar de hablar, llama la atención de sus alumnos que entenderán, en este caso, que espera a que se callen para seguir hablando él. O bien, cuando repite una y otra vez lo mismo mirando a un alumno que está distraído de modo que el resto de sus alumnos dirige su mirada al que habla, etc.

Es muy importante que el profesor controle el tiempo que emplea para sus intervenciones. Si el profesor olvida que el objetivo de una clase de lengua extranjera es que el alumno la hable y la entienda, y usa sobre todo la lengua materna, estará actuando en contra de sus propios objetivos. Sería necesario plantearse hablar menos, es decir, dejar que sean los alumnos quienes lo hagan y, sobre todo, hacerlo en la lengua extranjera.

Algunos estudios han probado que los profesores son los responsables de lo dicho en clase en un sesenta por ciento (Bellack et al, 1966; Dunkin and Biddle, 1974), lo cual hace aún más importante que se tienda a mantener, al menos, un equilibrio entre el tiempo empleado por uno y por otros. Además, e insistimos en

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

ello, el profesor debe ser consciente de la importancia de usar la lengua extranjera en clase para explicar cosas, dar instrucciones, etc. El lenguaje que se usa para este propósito es metalenguaje (Madrid, 1996). Podemos incrementar la cantidad de input que se da en clase usando una gran cantidad de metalenguaje y reduciendo el uso de la lengua materna.

Si importante es el tono, no lo es menos la velocidad con la que hablamos. Así, Hatch (1983:183) señala que cuando los profesores hablan más despacio a los estudiantes de una segunda lengua:

- Les da más tiempo para procesar.
- La segmentación de estructuras ayuda a entender la información recibida.

Madrid (1996) señala que las investigaciones demuestran que los profesores modifican diferentes aspectos de su discurso. Algunas de esas modificaciones son (Chaudron, 1988:54-89) fonéticas, de vocabulario y sintácticas.

Algunas veces usamos, incluso, formas muy simples del lenguaje que nos hacen producir oraciones muy sencillas y con poco valor comunicativo pero útiles para la revisión de puntos gramaticales.

Para Krashen (1982:64), uno de los rasgos del buen profesor de idiomas es su capacidad para hacer el input lo más comprensible que pueda al alumno, sin importar cuál sea el nivel de comprensión de la lengua extranjera. Es decir, la calidad y cantidad de input auditivo, que llega en su mayoría por medio del profesor o de una cinta o un CD, juega un papel esencial en el aprendizaje de una lengua.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

Para Chaudron (1988:85), las modificaciones más comunes del habla para los alumnos que no son nativos son:

1. Velocidad de habla más lenta.
2. Pausas más frecuentes y largas.
3. Pronunciación simplificada y más exagerada.
4. Uso de vocabulario más básico.
5. Bajo grado de subordinación.
6. Mayor repetición de ideas básicas.

1.6.1.6. Relaciones alumno-profesor

Como veremos en el Capítulo 13, en el que se hace una revisión sobre estudios sobre el tema, es fundamental el factor de la relación afectiva entre el profesor y el alumno. Recientemente hemos llevado a cabo un trabajo de investigación en el que se preguntaba a alumnos sobre su grado de preferencia en cuanto a cualidades físicas, pedagógicas o personales del profesorado. Las respuestas dadas muestran que se prefieren las cualidades afectivas, es decir, que el profesor sea respetuoso con su alumnado, que sepa escucharlo, etc., dejando atrás las cualidades científicas o pedagógicas y, a la cola, las físicas.

Gower y Walter (1985:29, citado en Madrid, 1996), recomiendan para crear una atmósfera positiva en clase que deberíamos:

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- Mostrar interés personal en los alumnos, respetar sus opiniones y tomar en serio sus reacciones a los sucesos diarios.
- Seguir su progreso escolar cuidadosamente y recomendar tareas específicas para consolidar y avanzar en su aprendizaje.
- Pedir opinión a los alumnos sobre el enfoque metodológico que hemos adoptado, con la opción de modificarlo cuando sea necesario o enfatizar aquellos aspectos que más gusten a los alumnos.
- Comportarse apropiadamente según las situaciones particulares.
- Tomarse las sugerencias de los alumnos en serio y actuar en consonancia.
- Aprenderse el nombre de todos los alumnos y usarlos.
- Planificar mucho trabajo por grupos y parejas de modo que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar juntos, comparando y compartiendo sus ideas y su conocimiento, enfatizando así la naturaleza social del aprendizaje y uso de la lengua.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

1.6.2. Agrupación en el aula

La mayor dificultad con la que se encuentra un profesor novel es mantener el control de una clase, de modo que todos los alumnos aprendan a su propio ritmo, para lo cual pueden influir aspectos como la personalidad del profesor, su preparación metodológica, su edad y experiencia, o una mezcla de éstos y otros elementos.

La marcha de la clase también depende las condiciones físicas del aula, pues los alumnos no se interrelacionan entre sí, sino que también lo hacen con lo que los rodea. De este modo, el profesor deberá tener en cuenta todas las posibilidades que le brinda su espacio de trabajo para conseguir el máximo de flexibilidad, movilidad y adaptabilidad (Unzurrunzaga, 1974).

Queda probado que los cambios que se hagan en la distribución de la clase pueden producir cambios en el comportamiento de los estudiantes con respecto a los resultados de participación y aprendizaje. El Currículo de Lengua Extranjera de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía, 1989) recomienda:

- Uso de *Work corners*: esquinas con materiales como pósteres, tarjetas, flashcards, etc. que se puedan usar para actividades complementarias tales como proyectos de lectura, actividades de audición, etc.
- *Banco de actividades*: se propone que se tengan preparadas actividades con sus correspondientes materiales debidamente guardados y ordenados para que puedan ser cogidos por los alumnos cuando los necesiten.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

1.6.2.1. El mobiliario de clase

No cabe duda de que un aula demasiado pequeña, mal ventilada, que tenga mal ubicada la pizarra o una distribución de sillas y mesas inadecuada puede condicionar enormemente nuestra actividad docente.

Si tuviésemos la posibilidad de poder desplazar el mobiliario, deberíamos hacerlo según la actividad que fuésemos a desarrollar. Así, propone Madrid (1996) lo siguiente:

- Distribución de *herradura* para sesiones de lluvia de ideas con pequeños grupos y para explicaciones a nivel general, ya que permite un contacto visual muy amplio y da al profesor mucha información a cerca de lo que está ocurriendo en el aula simplemente mirando la cara de los alumnos.
- Colocar a los alumnos por *filas* de dos o tres mesas es útil para las explicaciones y para practicar actividades por parejas, pero no es el modo apropiado para tareas de equipo. Añadiríamos en este tipo de distribución la que quizás se usa más en nuestras clases, especialmente en los niveles de E.S.O. y superiores: agrupación por filas individualmente.
- Se pueden distribuir las mesas de modo que formemos una *gran mesa*, estando los alumnos sentados alrededor de ella. Este tipo de organización facilita el trabajo por parejas y reducir la distancia entre profesor y estudiantes, pero no así el grupal.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- El modo de organización más extendido en todo el mundo es la organización por *grupos*, con la ventaja de facilitar el trabajo por parejas y grupal, además de que deja espacio para realizar actividades de representación de papeles, diálogos, etc. Hace más fácil la movilidad del profesor por el aula a la vez que es muy positivo para que pueda seguir el trabajo de cada alumno personalmente.

1.6.2.2. Distintas relaciones en el aula

Son muchos los autores que mantienen que la adquisición de una destreza es consecuencia de la práctica continuada de la misma, lo que conlleva a pensar que el que aprende a leer lo hace leyendo, a escribir, escribiendo y a leer y a hablar al relacionarse con los demás (Swain, 1985).

También es notable la cantidad de estudios que demuestran la importancia de la conexión entre las relaciones que se dan en el aula con los resultados obtenidos en el aprendizaje de una lengua extranjera (Ellis, 1993). Madrid (1996) define esa interacción como el proceso de comunicación interpersonal entre profesor y alumno y el esfuerzo que ambas partes hacen por entenderse.

Existen varias hipótesis sobre el papel que juega esta interacción en el aprendizaje de una lengua extranjera:

- La hipótesis de la frecuencia mantiene que el alumno aprenderá más fácilmente aquellos aspectos de la lengua extranjera que use con más frecuentemente.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- La hipótesis del input (Krashen, 1985) mantiene que el “interlanguage” del alumno se desarrolla como resultado directo de la cantidad de información comprensible que recibe y que ha de estar un paso por encima de su nivel en cuanto a la dificultad.
- Long (1983, 1984) propone la hipótesis de la interacción, según la cual el input que recibe el alumno se hace comprensible gracias a los cambios que ocurren en la interacción comunicativa (conversación).
- La hipótesis de la producción (output) la mantiene Swain (1985), quien mantiene que el alumno alcanzará mayores logros en la lengua extranjera en relación a la cantidad de tiempo que se le permita expresarse en ella.
- Por último, la hipótesis llamada de “topicalisation”, es decir, aquella que mantiene que el profesor debe dejar a los alumnos que éstos elijan el tema que quieren tratar, algo que se torna casi imposible en los niveles inferiores.

Queda evidente tras la breve revisión de las distintas hipótesis la importancia de la relación entre lo que se recibe y lo que se produce (input y output) en el aprendizaje de una lengua extranjera. La relación entre los alumnos, por su lado, también aporta beneficios en este proceso pues incluso los ejercicios por parejas o grupales pueden aportar tanta información al alumno como podría hacerlo una clase guiada exclusivamente por el profesor.

Naiman et al (1978) demuestran que existe una gran relación entre el nivel de participación y producción en el aula con respecto al nivel de competencia adquirido en la lengua extranjera.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

1.6.2.2.1. Interacción profesor-clase.

Es claro que cuando el profesor explica materia nueva o corrige para todos los alumnos en la pizarra o desde su mesa, se produce una comunicación unidireccional entre éste y los discentes. Sin embargo, si pregunta a éstos con el objeto que de una respuesta cualquiera de ellos y éstos lo hacen, aunque sea todos a la vez, se está produciendo una comunicación bidireccional en el sentido en el que se refieren a ella Dulay, Burt y Krashen (1982:20-21).

Este tipo de interacción bidireccional profesor-clase puede ser útil si se usa de vez en cuando siempre que no se caiga en el abuso pues el profesor ha de tener una serie de técnicas de agrupamiento distintas a ésta, que ya decíamos que es la predominante. Nunan, basándose en los datos aportados por veintiséis profesores, llegó a la conclusión de que el tipo más frecuente de interacción entre alumnos y profesores era:

1. El profesor frente a la clase (de un 40% a 100%)
2. Trabajo en pequeño grupo (con intervalos que iban del 12,5% al 24%)
3. Trabajo individual (del 11% al 28,6%)
4. Trabajo por parejas (0% al 17,8%)

Será muy interesante contrastar estos resultados con los obtenidos en nuestro trabajo tras consultar no sólo a profesores sino también a alumnos.

La zona de acción predominante del profesor en el aula abarca a aquellos alumnos que se sientan más cerca del profesor, mientras que aquellos alumnos menos motivados y con menor rendimiento se sientan al fondo o más cerca de la salida (Walberg, 1969 y Blázquez, 1993), habiéndose demostrado en otros trabajos que los alumnos que se sientan en la zona de acción participan más en clase y se relacionan más con el profesor. Si además consideramos los estudios

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

que demuestran la relación entre estos dos factores y los resultados del aprendizaje (Ellis, 1980; Swain, 1985; Strong, 1983; Peck, 1985), entenderemos lo importante que es fomentar la participación entre todos los alumnos y no sólo entre aquellos que se sientan en esa zona de máxima acción. Habrá que tener en cuenta, no obstante, que los alumnos de niveles inferiores no deciden por sí dónde sentarse y será el profesor quien deba distribuirlos por el aula atendiendo al mejor desarrollo del proceso de aprendizaje. En el caso de los profesores de lengua inglesa, la cosa se complica un poco más en los niveles obligatorios, donde el tutor suele colocar a los alumnos por su comportamiento y rendimiento, intentando evitar la formación de grupos que interrumpen la marcha normal de la clase, pues los alumnos no siempre van mal en todas las materias. Se hace, pues, más necesario, recurrir a agrupamientos distintos del habitual consistente en tener a los alumnos sentados por filas e individualmente.

1.6.2.2.2. Trabajo por grupos o equipos

El trabajo en equipos puede ser una oportunidad única para fomentar el aprendizaje cooperativo, pues los alumnos aprenden de sus compañeros y también de ellos, desarrollando ciertas estrategias como trabajar juntos para resolver un problema, aunar información, etc.). Este tipo de agrupamiento es muy popular entre los alumnos, para el cual el profesor debe seguir unos criterios de agrupación que sean aceptables para los alumnos (Madrid, 1996:140-141):

- Aunque se dé a los alumnos libertad suficiente para formar los grupos, el profesor deberá de estar al tanto de que en agrupaciones de seis o siete alumnos haya una igualdad entre alumnos de mayor y menor rendimiento.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- Mantener los grupos por largos periodos ahorra mucho tiempo a la hora de organizar la clase.
- El hecho de que haya uno o más alumnos de un nivel más elevado en cada grupo evita que el profesor tenga que ir uno por uno asegurándose que se han entendido las instrucciones y que lo que se está haciendo es correcto.
- Realizar tareas por grupos requiere que el profesor lo haya preparado con anterioridad de un modo sólido, pues no se trata de dar una tarea y ya está. Incluso, algunas tareas requieren que en primer lugar el profesor haga una pequeña demostración de lo que se ha de hacer. Esto llevará un cálculo lo más exacto posible del tiempo que se va a emplear en la consecución de la tarea. Y, sobre todo, el profesor deberá responderse a la pregunta de si, en efecto, es más eficaz realizar esta tarea por grupos que por parejas o individualmente, pues puede ser que hayan métodos en los que se dedique menos tiempo y tengan el mismo resultado.
- Se requiere un seguimiento cuidadoso del progreso de cada grupo con la intención de comprobar cuál es el avance real de cada alumno y sacar conclusiones positivas para futuras actividades.
- También será necesario que controle si se está usando la lengua materna y el uso que se hace de ésta, pues habría que conseguir, al menos, un equilibrio entre ésta y la extranjera, dependiendo del tipo de actividad.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

1.6.2.2.3. Trabajo por parejas

Un modo seguro de que los alumnos practiquen lo que acabamos de explicar o exponer en clase es el trabajo por parejas. A los alumnos les gusta mucho este tipo de actividades pues las encuentran motivadoras y relajantes, ya que no tienen que responder a un ejercicio de un modo directo al profesor y ante el resto de la clase. Intentaremos constatar en nuestro trabajo si comparten la percepción y el entusiasmo por este tipo de agrupación los profesores.

Para Madrid (1996), el trabajo por parejas incrementa las oportunidades de comunicarse por medio de la lengua extranjera y favorece la interacción alumno-alumno. El profesor, por su lado, puede controlar lo que cada parejas hace y corregir los posibles errores y resolver las dificultades. Aquellos que se muestran más negativos a la realización de este tipo de actividades suelen argumentar que se corre el riesgo de que los alumnos se relajen y no usen la lengua materna, algo que ya ocurre en una presentación dirigida por el profesor, en las que con más frecuencia de la deseada, son muchos los alumnos que desconectan de lo que se dice y no se ofrecen para participar.

El profesor deberá estar también atento para que las parejas no sean siempre las mismas, pues esto podría provocar desde la angustia de aquél que tiene por compañero a alguien más preparado que él, hasta el caso en el que logremos desmotivar a nuestros alumnos al hacerlos sentir un rechazo por este tipo de actividades pues siempre les toca con un alumno que o bien no trabaja lo suficiente o bien no tiene un nivel parecido. No debemos dejar, tampoco, a ningún alumno sin pareja, para lo que el profesor hará de compañero si fuese necesario, lo cual anima mucho a cualquier alumno.

1.6.2.2.4. Trabajo individual

También se necesita trabajo individual, pues no todo va a ser trabajo colectivo. Con el trabajo individual, el alumno puede ir a su propio ritmo,

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

aprendiendo a su ritmo. El profesor debería estar al tanto de que en cada clase hay un amplio abanico de alumnos, cada uno con un modo de aprender distinto, con habilidades diferentes, con un grado de madurez desigual a la vez que conocer y respetar los procesos de aprendizaje son personales.

El profesor debe programar teniendo en cuenta los tipos de agrupamientos que hemos señalado anteriormente, en especial por todas las ventajas que hemos concretado, pero lo que es evidente es que no puede pensar que sus alumnos sean todos iguales, que vayan a aprender todos de la misma manera y a la misma velocidad, por lo que deberá considerar esas diferencias individuales. Habrá alumnos que acaben antes que otros, otros tardarán mucho más que el resto, repasarán o no acabarán nunca. El profesor ha de enseñar a sus alumnos a cómo aprender, favorecerá su autonomía personal desarrollando las estrategias de aprendizaje apropiadas:

- Escuchar audiciones de interés.
- Usar diccionarios, enciclopedias, etc. para la realización de trabajos.
- Producir resúmenes orales o escritos de experiencias personales o basadas en hechos reales.
- Aprendiendo a resolver sus problemas, investigando temas científicos o cotidianos.
- Animar a los alumnos a que vean películas en versión original (vídeos, DVDs, satélite, etc.)
- Haciendo lecturas graduadas al nivel del alumno.

No obstante lo anterior, Madrid (11996) señala algunas limitaciones de este tipo de aprendizaje individualizado:

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- Para que se pueda dar este aprendizaje individualizado es un requisito imprescindible que los grupos sean muy reducidos, de modo que el profesor pueda atender a los alumnos uno por uno.
- Es muy difícil llevarlo a cabo con los alumnos más jóvenes pues aún no tienen la seguridad de trabajar por sí solos.
- También requiere una gran cantidad de material apropiado, como, por ejemplo, libros, revistas, diccionarios, etc.) además de un espacio adecuado donde se puedan llevar a cabo diferentes tipos de actividades al mismo tiempo.
- Este sistema se lleva mucho tiempo, pues no se trata sólo de dejar que los alumnos hagan sus tareas de manera individual, sino también de que el profesor prepare materiales diferentes para cada alumno en base a su nivel, evalúe individualmente, tanto desde el punto de vista del progreso como del producto, considerando un rango mayor de factores que los que normalmente se atienden en una evaluación regular.

1.6.3. Temporalización

Al tratar el tema de la temporalización lo hacemos desde la perspectiva de la importancia que puede tener la cantidad de horas que se dediquen a la impartición de la lengua extranjera. Así, consultamos a profesores y alumnos para que den su opinión sobre la validez de los cursos intensivos. A este respecto señalamos el trabajo de Stern en la TESL Canada Journal en 1985, en el que trata este tema del factor de la temporalización desde la perspectiva del diseño curricular. Observa como el tema de la asignación del tiempo para un curso de idiomas se hace casi más por tradición que por lógica y, también, que se ha

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

dedicado muy poca atención a este asunto. En términos generales podemos decir que se relaciona el incremento de la asignación de tiempo con un mayor nivel (Carroll, 1975). La cuestión queda, por tanto, claramente definida al intentar resolver la duda de si será más eficaz la concentración de todas las horas en un período de tiempo corto. Pongamos por ejemplo el caso de un curso de secundaria al que se le ofertase agrupar todas las sesiones en menos tiempo del habitual, por ejemplo, en un solo trimestre. Esta oferta se vería de un modo atractivo por parte de los alumnos pues alejaría el ritmo monótono de los cursos de larga duración (Stern 1985) o bien porque deje más tiempo libre para dedicarlo a otras materias. En opinión de este autor, “en muchos países el tema no es que se emplee demasiado tiempo en una pobre instrucción de la lengua extranjera sino más bien en que se dedica muy poco tiempo a la enseñanza efectiva” (1985: 24).

No debemos olvidarnos de la importancia de la temporalización a un nivel menos genérico, o sea, no hablando ya de clases al mes o sesiones por semana, sino de lo que el profesor tiene que planificar para sus sesiones. En este sentido, mucho tendrán que ver las características del grupo, sus capacidades, la edad o la experiencia previa con la lengua estudiada.

En un interesante trabajo sobre este tema referido a la clase de Educación Física, Viciano (2002) trata este tema de la micro temporalización:

“Cuestiones importantes a incluir en la temporalización de la sesión:

Las sesiones no deben estar planificadas en un 100% del tiempo total disponible con tareas de Educación Física, puesto que necesitamos un tiempo mínimo de imprevistos y de inclusión de ciertos aspectos como:

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

- Temporalizar la Información Inicial General (IIG) de la Clase y de las Tareas (IIT): Generalmente, no se incluyen estos aspectos dentro de la planilla de sesión y se olvidan de incluirlos en el cómputo temporal general de la misma.
- Temporalizar la organización de la clase y la preparación y recogida de material: sobre todo en ciertas clases donde se utilicen organizaciones complejas o de continuo cambio, cuando haya diferentes roles de los alumnos en las tareas, en sesiones con rotaciones y circuitos, etc., así como clases con un gran número de material o que impliquen un desplazamiento o traslado del gimnasio a la pista polideportiva.
- Temporalizar los debates y preguntas finales: en muchas ocasiones se programan debates finales en torno a los contenidos desarrollados, pruebas de asimilación de los mismos, preguntas sobre la impresión o valoración general que culminan la sesión y nos sirven de vuelta a la calma. Este tipo de actividades son importantes y a veces extensas en el tiempo, por lo que hay que temporalizarlas conjuntamente a otras tareas.
- Reservar en la temporalización general un tiempo breve para imprevistos.”

Como indica Viciana, el profesor necesita tener en cuenta no sólo cuántas sesiones tendrá a la semana o el horario en el que éstas estén (si a primera o última

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

hora de la jornada); el profesor tendrá que prestar atención a esa temporalización que incluye la explicación de lo que se va a dar o el tiempo que se dedica a poner las tareas a los alumnos, algo que necesita tiempo y que, sobre todo en el segundo caso, no debe hacerse al final de la sesión para así no relacionarlo con el fin de la misma. El profesor deberá ir marcando las tareas para hacer en casa conforme va impartiendo la clase y no asociarlos siempre a los últimos minutos de la sesión.

En nuestro caso, como profesores de idiomas, compartimos totalmente la segunda apreciación referente a la organización de la clase y la recogida de material. Cuando el profesor entra en el aula es muy probable que tenga que cambiar la disposición de las sillas para que se puedan hacer actividades por parejas o grupos. Ese espacio de tiempo también ha de ser previsto por el profesor. Si los alumnos vienen de otra dependencia como puede ser el campo de deportes o una sala de vídeo en la sesión anterior a la nuestra, también hemos de tener previsto el comienzo de nuestra actuación.

El tercer punto, especialmente en la impartición de los idiomas, es esencial, pues se suelen crear debates o pruebas que sirven para comprobar la asimilación de los contenidos impartidos y que, normalmente, no aparecen en la secuenciación prevista y que pierden su importancia al tener que ser interrumpidos por la finalización de la sesión.

También es muy coherente dedicar en la temporalización un tiempo a imprevistos, como aclaración de dudas, información de aspectos socioculturales o lingüísticos planteados por los alumnos en relación a lo impartido en esa sesión, etc.

Según lo anterior, si el profesor no prevé el tiempo suficiente para informar de lo que se va a impartir, para organizar la clase según las actividades a desarrollar, para realizar repasos o simplemente para imprevistos, estará incumpliendo la programación que él mismo ha creado.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

Además de los aspectos tratados hasta ahora, hemos considerado interesante conocer la impresión de profesores y alumnos sobre el número de sesiones que les parece más adecuado tener a la semana según el nivel impartido o cursado y si ven conveniente que se programasen con, al menos, una sesión de dos horas seguidas para ver películas o realizar tareas de comunicación oral que normalmente requieren una mayor cantidad de tiempo.

Podríamos hablar de las siguientes formas de agrupamiento de los alumnos en función de las necesidades que plantean la respuesta a la diversidad de los alumnos y la heterogeneidad de las actividades propuestas:

MODALIDAD DE AGRUPAMIENTO	NECESIDADES QUE CUBRE
Pequeño grupo (apoyo).	Refuerzo para alumnos con ritmo más lento. Ampliación para alumnos con ritmo más rápido.
Agrupamiento flexible.	Respuesta puntual a diferencias en: Nivel de conocimientos. Ritmo de aprendizaje. Intereses y motivaciones.
Talleres.	Respuesta a diferencias en intereses y motivaciones en función de la naturaleza de las actividades.

1.6.4. Manejo de la clase

1.6.4.1. La disciplina en el aula

Los problemas de disciplina se dan, entre otras razones, por falta de motivación y por un sentido de que las estrategias de enseñanza no se corresponden con los intereses y las destrezas de los alumnos. Cohen y Manion (1983:178) señalan, entre otros factores, el poder y la autoridad del profesor,

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

refiriéndose con el primer término a la habilidad del profesor de hacer que los alumnos obedezcan sus instrucciones y sugerencias. Para Wadd (1973) existen cuatro componentes que forman este poder y que serían los siguientes:

- ñ Carisma personal: la habilidad para atraer a otras personas e influir en ellas.
- ñ La capacidad de controlar situaciones y reacciones.
- ñ La capacidad intelectual, incluyendo el conocimiento en profundidad de la materia enseñada.
- ñ La capacidad de organización, incluyendo el manejo de la clase, el uso de materiales, etc.

González y González-Anleo encuestaron a profesores de lengua extranjera sobre la difícil que era para ellos mantener la disciplina en clase, a lo que un treinta por ciento contestó que consideraba la disciplina un problema, mientras que el mismo porcentaje no lo creía así. Se percibía cierta permisividad a la hora de decidir si era o no mantener unas medidas disciplinarias férreas.

El profesor ha de mantener una línea desde el primer día, pues saber mantener el orden en la clase va a ser fundamental para poder desarrollar el programa propuesto. Y cuando hablamos de disciplina no debemos entender que el profesor cree un ambiente hostil entre el grupo sino que ha de fomentar que haya respeto entre los alumnos y entre éstos y él, pues, de no ser así, estará muy cerca de ver frustrado su trabajo. Hay profesores que creen que para ganarse el aprecio de los alumnos el mejor método es hacerse “socio” de ellos, algo que se confirma cada vez más como erróneo, pues esto da pie sólo a que los alumnos acaben perdiéndole el respeto, y, en este sentido, es muy difícil desandar el camino recorrido en cuanto al respeto se refiere. Sería una interesante línea de investigación a seguir el estudio de la posible relación que existe entre las bajas por depresión entre el profesorado y el grado de disciplina que se aplica en los centros en los que éstos imparten sus clases. Apostamos, sin necesidad de estudio

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

empírico pero con el respaldo de la experiencia docente, por que se dará esa relación señalada entre centro con bajos niveles de disciplina y profesores con ansiedad y depresión al no poder desarrollar su tarea de forma positiva.

Mantener la disciplina en clase no tiene por qué asociarse a castigos y sanciones, sino que puede ser una cuestión exclusivamente de guardar respeto por los demás compañeros, el profesorado o el material, hacer que se sea puntual a la entrada a clase, vigilar que se sea correcto en el vestir a la vez que se controle que los alumnos vayan aseados a clase, etc. No obstante, el profesor, el tutor o el equipo directivo tendrán que poseer una serie de normas que marquen la convivencia del centro y cuya violación pueda ser sancionada según la normativa del momento.

Las reglas que rigen el comportamiento de clase se pueden negociar con los alumnos, no así tanto las que rijan el centro que vendrán dadas, en su mayoría, por la administración competente en forma de decreto que contemple los derechos y deberes del alumno. Es distinto lo que el profesor pueda hacer a nivel de aula, donde es aconsejable que negocie con los alumnos y escuche sus sugerencias. Para Cohen y Manion (1984:189) deberían seguirse los siguientes criterios:

- Relevancia: las reglas deberían ser consideradas como relevantes por los alumnos.
- Sensibilidad: Estas reglas se deben ver como lógicas y basadas en el consenso, lejos de parecer producto de decisiones arbitrarias y sí como el resultado del consenso entre las dos partes.
- Redacción positiva: Las reglas se han de redactar en términos positivos, con el mínimo número de frases negativas para evitar una atmósfera negativa.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

El profesor podrá usar varias estrategias para los temas de disciplina e intentar no gastar todos sus “cartuchos” a la primera oportunidad, pues si por algo leve llevamos al alumno ante la dirección, ¿qué guardaremos para cuando el motivo sea más grave?

Lo más importante sería aplicar medidas preventivas que evitasen la comisión de faltas, pues éstas suelen ser el resultado de una acumulación de tensión que, seguramente, se podría haber evitado.

Podríamos recomendar que esos problemas pequeños se solucionen y sancionen, si es necesario, lo antes posible para evitar así que se agraven en el futuro. Para ello el profesor ha de ser firme y claro en cuanto a las razones por las que sanciona y debe saber sacar lo positivo de éstas, recurriendo a ellas, sobre todo, con la intención de que el alumno reconozca su error y no vuelva a cometerlo.

1.6.4.2. Deberes y tareas para casa

Casi todos los alumnos asocian los deberes y tareas con el castigo al no haber terminado en clase o a que se les manden por mal comportamiento. Los movimientos progresistas, a su vez, intentan que el alumno no tenga nada que hacer en el horario postescolar y así se pueda desarrollar en otros aspectos como persona, para lo que evitan el que el alumno lleve tareas para casa, algo que, en nuestra opinión, es erróneo, aunque bien es cierto que el equipo de profesores tendrá que observar que este tipo de tareas no sea excesivo y no permita al alumno descansar lo necesario.

Tres horas a la semana es, a todas luces, insuficiente para la adquisición de un idioma, lo que obliga al profesor a tener que encargar a los alumnos que preparen ciertas tareas en casa para que sean corregidas en el centro. Los deberes se hacen esenciales si revisamos una clase estándar en la que habrá alumnos que,

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

al ir más lentos, necesitarán repasar lo aprendido en casa con ejercicios de apoyo, y otros que, por tener mayor capacidad, podrán realizar tareas que mejoren su rendimiento, evitando así que la clase vaya a un ritmo monótono que o aburra a los más avanzados o desmotive, por la dificultad y la falta de tiempo para reforzar lo aprendido, a los menos capaces.

Madrid (1996:150) señala los siguientes criterios que se han de seguir a la hora de poner deberes para casa:

- Debe ser más o menos aceptado por los alumnos y ha de apreciarse que va a ser útil para lo que se está aprendiendo, es decir, tendremos que hacer que el alumno vea como útil lo que va a hacer en casa para la adquisición de las destrezas sobre las que actualmente trabaja.
- Deberemos cuidar que los deberes no se lleven demasiado tiempo, pues son muchas las materias que cursan y podríamos provocar una sobrecarga en el alumno.
- Las tareas que se propongan han de estar claramente basadas en lo estudiado y explotado en clase, ya que para su realización el alumno no va a contar con ayuda externa y debe ser capaz de hacerlo por sí mismo.
- No es recomendable poner los deberes en los últimos minutos de clase pues no se puede clarificar los detalles de cómo realizar unos u otros ejercicios al estar los alumnos más pendientes de acabar y recoger. Poner las tareas conforme se va avanzando en la clase da una sensación de continuidad entre el trabajo hecho y el que se ha de hacer.

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

En todo este tema de la organización, el control, la temporalización y el manejo de la clase, será muy importante que señalemos la distinción que hace Clark (1987), según la cual podemos establecer cuatro tipos de profesores en términos de actitud, experiencia y renovación: un primer grupo que se podría denominar “conservadores”; un segundo grupo al que denomina “adopters”, es decir, aquéllos que adoptan lo que se les da; en tercer lugar los “adaptors”, los profesores que adoptan las distintas corrientes en su beneficio y en el de su clase; y, por último, los “innovadores”, los que se sienten mejor cuando están innovando. Veamos cada grupo con un poco de mayor detenimiento:

- Los “conservadores” son aquéllos que han descubierto un estilo de enseñanza y que han desarrollado un método y unas estrategias que se acomodan a su conocimiento, destrezas y actitudes y que no quieren cambiarlas debido, en gran medida, ya sea a la enorme confianza que tienen en su buen hacer o a que no recibieron la formación suficiente como para tener el deseo o los medios para mejorar su enseñanza-aprendizaje. Son profesores que se dedican, en su mayoría, a transmitir sus conocimientos, y en su mayoría son docentes mayores cuya educación y experiencia han sido adquiridas en tiempos en los que no se daban grandes cambios como los que ocurren actualmente. No obstante, como veremos en los resultados de este trabajo, también hay una gran cantidad de profesores conservadores entre el profesorado más joven que, cuando reciben cursos de formación y reciclaje, adopta la información nueva a su método de enseñanza.
- En segundo lugar señala los “adopters”, es decir, los que esperan que cualquier innovación tenga el sello oficial para ponerla en marcha. Tienen una fe tremenda en las novedades

1.6. ORGANIZACIÓN, CONTROL, TEMPORALIZACIÓN Y MANEJO DE LA CLASE

oficiales, a las que consideran como la panacea, y siempre se hallan preocupados por saber si están haciendo las cosas bien o no.

- Los “adaptadores” son aquéllos a los que les gusta manejar distintas guías y materiales oficiales y hacerlos más adecuados a las circunstancias de su clase, demostrando una suficiente independencia como para añadir sus propias ideas, actitudes y prácticas en el modo de dar la clase. Son poco aficionados a asistir a cursos en los que no se ofrezca algo relacionado con la realidad de su aula.

- Los “innovadores” creen que sólo pueden crear currículos que respondan a las necesidades y las aspiraciones de los alumnos mejor que a ninguna otra causa externa. Trabajan mejor cuando experimentan nuevas ideas y técnicas. Podríamos distinguir entre los “innovadores solitarios” que se sienten mejor si trabajan por sí ya sea individualmente o como grupo en un departamento. Suelen encontrar dificultad en compartir sus experiencias con otros, lo que los mantiene también al margen de otras corrientes innovadoras. Por otro lado, los “innovadores abiertos” son más abiertos y trabajan mejor en grupo.

Tan poco razonable sería imponer un estándar de estilo de enseñanza en los profesores como hacerlo con un estilo estándar de aprendizaje entre los alumnos, pues algunos profesores tienen éxito motivando y enseñando desde un enfoque humanista clásico y otros, sin embargo, se manejan mejor con valores progresistas, que ponen menos énfasis en la planificación y más en la negociación

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

con los alumnos. Por lo tanto, el modo de organizar la clase y manejarse en ella dependerá mucho del estilo de enseñanza del profesor, del método que siga y de la permeabilidad que demuestre a las innovaciones que se le presenten.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

El material didáctico es el elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Ya que el aprendizaje no se puede dar siempre en la vida real, y tampoco esto a veces es lo más recomendable, recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. De ahí que el material didáctico sustituya a la realidad y trate de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación (Nerici, 1973). Los especialistas en este tema suelen emplear una terminología variada para referirse a los materiales. Hay quien habla de “medios” o “recursos didácticos”, “ayudas didácticas”, “medios educativos”, “material didáctico” o “material curricular”.

En nuestro trabajo nos centraremos principalmente en conocer la opinión de alumnos y profesores sobre los materiales que utilizan y el uso que hacen de éstos en el aula haciendo especial hincapié en el libro de texto y el de ejercicios, así como el uso de nuevas tecnologías, aulas específicas o, incluso, el uso de posters, materiales reales, etc.

En general, cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este proceso, la función mediadora de los materiales podría representarse así:

PROFESOR
(Enseñanza)

Materiales
curriculares

ALUMNO
(Aprendizaje)

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Según Prats (1997:85), el material curricular más adecuado es el que “facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes”. En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado. En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente". En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial:

- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

Según Nérci (1973:331), el material didáctico “tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar”.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

A pesar de la importancia de los materiales y su impacto en los procesos de aprendizaje, la teoría y la investigación didáctica ha descuidado su estudio, como lamenta Escudero (1982:87): “Los medios (...) no han gozado de la atención debida por la teoría e investigación didáctica, obedeciendo la prestada más a buena voluntad, intuicionismo y empirismos que a planteamientos rigurosos para comprender científicamente su funcionamiento”.

Pero, como veremos, la eficacia de los medios y recursos didácticos depende del uso que haga el profesor y el alumno. En sí, puede que no sean ni positivos ni negativos. Dependen de la metodología de trabajo que se emplee con ellos.

Los medios y recursos más empleados son:

- La pizarra o encerado
- El retroproyector, las transparencias , el proyector digital (“cañón”).
- Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc.
- El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, DVDs, programas de ordenador, internet, etc.
- Las revistas y periódicos: artículos, “abstracts”, noticias, reportajes, anuncios.
- Los flashcards y rótulos móviles.
- Organigramas, posters, murales, láminas, etc.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- Objetos reales o en miniatura.
- “Realia”: cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc.
- Diapositivas, filminas, fotos, postales.

Observamos que algunos de esos medios son puramente visuales o auditivos, pero otros integran imágenes y sonido. Hay otros que, según sus características, requieren una actitud pasiva por parte del alumnado, pero otros son interactivos y exigen mayor actividad y participación. Y, finalmente, hay otros medios que ponen al alumno en contacto con la realidad como ocurre cuando viajan e interactúan con los nativos de la lengua estudiada.

Dale (1964) elaboró hace muchos años un “cono de la experiencia” para ilustrar la secuencia desde los medios de enseñanza y aprendizaje más abstractos hasta los más directos y vivenciales. En el vértice del cono sitúa Dale los símbolos orales, lo que sería la enseñanza puramente verbal. Le siguen los símbolos visuales; las imágenes fijas, la radio y las grabaciones; las filmaciones y la TV; las exposiciones; visitas y excursiones; las demostraciones; dramatizaciones y simulaciones, y finalmente, la experiencia directa con la realidad. Es obvio que, en el cono de Dale, a medida que los medios y recursos se alejan del vértice y se acercan a la base, son más intuitivos, reales y eficaces para el aprendizaje.

1.7.1. Criterios para la selección y elaboración de los materiales curriculares

Madrid (2001) plantea otros muchos aspectos e interrogantes que se han de plantear cuando diseñamos materiales o nos limitamos a seleccionar y adaptar los

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

ya existentes. Breen y Candlin (1987) nos ofrecen una guía bastante útil y completa. Su marco de referencia y aspectos clave incluyen las siguientes categorías (1987:14-28):

- 1 Objetivos y contenidos del material curricular: objetivos de instrucción que se proponen, lo que le frecen a los aprendices y lo que omiten.
- 2 Tareas que proponen para el aprendizaje: secuencia de trabajo que establecen, tipo de tareas que sugieren: variedad, claridad, adecuación.
- 3 Exigencias de los materiales al profesor que los lleve a cabo: identificación del profesor con las líneas de trabajo propuestas, grado de competencia profesional que requieren las tareas.
- 4 Variedad de recursos y materiales didácticos: adecuación de los materiales a las necesidades e intereses y expectativas del alumnado.
- 5 Adecuación de los materiales para el aprendizaje del inglés en el nivel que se desea: secuenciación, estructura y continuidad.
- 6 Adecuación de los materiales para generar los procesos de aprendizaje que se desea: aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, construcción de los aprendizajes, aprendizaje basado en el contenido, aprendizaje cooperativo.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

1.7.2. Otros criterios para el análisis de los materiales (Littlejohn y Windeatt)

Aunque es útil y nos puede ayudar, la relación de criterios propuestos por Breen y Candlin (1987) no es suficiente. Debemos profundizar en otros aspectos relacionados con el tipo de aprendizaje que deseamos facilitar y propiciar a través de los materiales. En este sentido, conviene explorar otras áreas y plantearnos hasta qué punto determinados materiales pueden contribuir a su desarrollo. Littlejohn y Windeatt proponen las siguientes (1989: 156-175):

- conocimiento de hechos generales o relacionados con disciplinas académicas específicas (formación general y/o especializada).nuestra visión de lo que es el conocimiento y cómo se desarrolla;
- nuestra concepción sobre el aprendizaje de las lenguas;
- roles del profesor y alumnos en la clase;
- oportunidades para el desarrollo de las habilidades cognitivas;
- y, finalmente, los valores y actitudes que reflejan los materiales y la instrucción metacognitiva: aprender a aprender.

Cook (1993) había propuesto unos años antes a) el conocimiento sobre las asignaturas académicas, b) el contenido que puede aportar el estudiante, c) la lengua que se estudia en si, d) los textos literarios, e) la cultura y f) los temas de interés del alumnado.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Las características y los criterios sugeridos por Littlejohn y Windeat (1989) para los materiales curriculares incluyen los siguientes aspectos que resume Madrid (2001):

Cultura general y formación especializada

Los materiales deben contribuir tanto a la formación general del alumnado, al desarrollo de sus conocimientos generales, como a su formación específica en determinadas materias o áreas de conocimiento. Como se explicará más adelante, uno de los enfoques que mejor pueden cumplir esos objetivos es lo que se suele denominar la enseñanza basada en el contenido (content-based approach).

Materiales que reflejen teorías adecuadas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Los materiales curriculares más adecuados serán aquellos que mejor reflejen nuestra concepción de la enseñanza y que sean consecuentes con las teorías del aprendizaje que resulten más adecuadas en cada contexto. En nuestros días se entiende el aprendizaje como un proceso activo y dinámico que implica seleccionar información, procesarla y organizarla, relacionarla con las experiencias y conocimientos previos que poseemos, usarla en contextos y situaciones apropiadas, valorarla y reflexionar sobre la eficacia de los resultados, etc. Los materiales han de facilitar la “construcción” progresiva del conocimiento a través de aprendizajes “significativos” que vayan enriqueciendo la compleja estructura cognitiva del alumnado. Además, Littlejohn y Windeatt (1989/90) resaltan la importancia de los materiales y las tareas que favorezcan la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y la instrucción metacognitiva, el hecho de que el alumnado aprenda a aprender.

Materiales y recursos fundamentados en una adecuada concepción de la lengua y su aprendizaje

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Al usar los materiales se ha de tener en cuenta que una lengua no es solamente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que desde el punto de vista pragmático es también un sistema de actos comunicativos y se espera que los medios y recursos empleados favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como la integración de cinco subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, cultural y estratégica (Canale, 1983). El aprendizaje de las lenguas tiene lugar mediante procesos de construcción personal y creativos, globales y cíclicos, significativos y en estrecha relación con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que la aprenden. A veces puede que se realice de forma intuitiva y subconsciente por efecto del “input” empleado en los materiales curriculares o por parte del profesor (Madrid, 1996:124).

Distribución de roles

Creemos que los materiales que empleamos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera han de estar diseñados y se han de utilizar de acuerdo con los planteamientos anteriores y de forma que favorezcan el desarrollo de a) la competencia comunicativa oral y escrita, tanto de actividades lingüísticas y comunicativas como de habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos que propicien un uso adecuado de la lengua a nivel oral y escrito; b) actitudes y valores que favorezcan cierta autonomía y autorregulación del aprendizaje y c) la autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para cumplir con todos esos objetivos ha de haber cierta alternancia de roles por parte de profesores y alumnos a la hora de emplear los materiales para la enseñanza y el aprendizaje. El profesorado podrá usar los materiales como fuente de información que el alumno recibirá, seleccionará, organizará y asimilará en función de sus características individuales. Otras veces, actuará el profesor como mediador o facilitador del aprendizaje y será el alumnado el que, de forma autónoma, y con la

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

ayuda de los materiales curriculares empleados lo regulará y se responsabilizará de lo que aprende.

El desarrollo de las capacidades para la resolución de problemas

Los medios y recursos didácticos también deben ofrecer oportunidades para que el alumnado resuelva cuestiones y problemas similares a los que necesitará resolver en la vida real, cuando ejerza su profesión. Esto se consigue mediante la resolución de tareas que guarden relación con el mundo de la educación: planificación del trabajo educativo, análisis y comentario de situaciones de enseñanza y aprendizaje, etc.

Valores y actitudes en los materiales

Cuando empleamos los materiales curriculares, podemos usarlos de forma “referencial”, actuando el profesor como informante y el alumno como receptor del contenido o de una manera más “vivencial”, cuando invitamos al alumnado a que experimente con los recursos seleccionados. Como veremos más adelante, el enfoque “experiencial” es más eficaz, porque suele ser más significativo y relevante para el alumnado (véase Holt, 1976; Stenhouse, 1975; Freire, 1970). En la medida que los materiales propicien situaciones más vivenciales, mayor será la interiorización de los valores y actitudes que transmiten dichos materiales. Pues, como afirman Littlejohn y Windeatt, existe relación entre los valores que se transmiten en los textos que empleamos en clase y los que se forja el alumnado: “recent studies ... claim a direct relationship between the values and attitudes learners express and those found in texts with which they work” (1989/90: 171-172). En este sentido, es fundamental que el material empleado refleje la pluralidad de razas, religiones y creencias que existen en la sociedad contemporánea.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

1.7.3. El modelo de Stern

Creemos que el marco de referencia elaborado por Stern (1989), ampliamente desarrollado unos años más tarde en Stern (1992), es más completo y sistemático que el propuesto por Littlejohn y Windeatt. En nuestra opinión, constituye una guía muy útil tanto para el análisis de los procesos de enseñanza de las lenguas como para el uso de los materiales didácticos que empleemos. En realidad, el modelo cumple varias funciones (Stern, 1989:209):

1. Puede ser usado como marco de referencia para la toma de decisiones y la selección del material que se usa.
2. Es de suma utilidad para la formación del profesorado de lenguas modernas.
3. Puede servir de guía para el asesoramiento, supervisión y evaluación curricular de la lengua extranjera.
4. Finalmente, ayuda a encauzar las actividades de investigación en el aula.

El modelo propuesto por Stern distingue tres niveles que incluyen otras categorías y subcategorías (1989: 211-220; 1992: 23-40):

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

<p>NIVEL 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y FILOSÓFICOS sobre ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua - Sociedad - Aprendizaje - Enseñanza <p>NIVEL 2: POLÍTICA EDUCATIVA, DISEÑO CURRICULAR</p> <p><i>-Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Syllabus lingüístico • Syllabus sociolingüístico • Syllabus cultural • Syllabus comunicativo • Syllabus general (de educación lingüística) <p><i>-Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia (comunicativa) • Cognitivos • Afectivos (actitudes y valores) • De transferencia <p><i>-Tratamiento didáctico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> - Translingüística – intralingüística - Analíticas – Vivenciales - Audiolinguales – escritas - Receptivas – productivas • Estrategias de organización temporal y horaria <ul style="list-style-type: none"> - Horarios espaciados – intensivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias interpersonales <ul style="list-style-type: none"> - Centradas en el profesor – en el alumno - Con grupos numerosos – grupos reducidos o individualizadas <p><i>- Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa – sumativa • Formal – informal • Autoevaluación – evaluación externa <p><i>- Recursos</i> (compatibles con las 4 categorías anteriores)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Materiales didácticos <ul style="list-style-type: none"> - Impresos – no impresos - Auténticos – adaptados • Infraestructura tecnológica (CALL, etc.) <p><i>- Contexto sociopolítico</i> (Comunidad Autónoma)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores sociales del alumno • Contexto social y educativo del alumnado • Marco educativo de la comunidad Autónoma • Contexto curricular: proyecto Curricular y Lingüístico <p>NIVEL 3: NIVEL PRÁCTICO, EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actos de enseñanza • Actos de aprendizaje
--	--

Stern ubica los materiales didácticos en el nivel de política educativa y diseño curricular, porque han de ser compatibles con el tipo de currículo que se adopta, con los contenidos, objetivos, estrategias didácticas y criterios de

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

evaluación que se aplican. También incluye en el concepto de materiales curriculares los recursos humanos y tecnológicos. Del mismo modo, es evidente que los materiales han de basarse en los fundamentos teóricos y filosóficos del nivel 1 y han de ir en consonancia con nuestra concepción de lengua, sociedad, enseñanza y aprendizaje.

1.7.4. Los materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en las facultades de educación

Las Facultades de Ciencias de la Educación actuales nacen de la integración de las antiguas Escuelas Normales -donde se formaban los maestros- con las Facultades de Pedagogía. Hoy en día imparten las Diplomaturas correspondientes al título oficial de Maestro en todas sus especialidades y las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía. Las Diplomaturas de Magisterio responden a las exigencias de la LOGSE y se orientan hacia la formación de los siguientes especialistas:

- Educación Infantil (3-5 años)
- Educación Primaria (6-12 años)
- Audición y Lenguaje
- Educación Física
- Educación Musical
- Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés)

En algunas facultades, también se ha implantado la Diplomatura de Educación Social que, a diferencia de las otras Diplomaturas, no tiene perfil docente. Además se imparten dos Licenciaturas, Pedagogía y Psicopedagogía. Esta última, como su nombre indica, integra disciplinas de carácter pedagógico y psicológico.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

La enseñanza del Inglés y su didáctica es obligatoria en Primaria, E. Musical y E. Física, con una carga lectiva de 4 créditos. En la especialidad de Lengua Extranjera abarca un 27% de la carga lectiva global (52 créditos, sobre un total de 190) y en los Planes de Estudios de Pedagogía y Psicopedagogía no figura ninguna asignatura de inglés.

No vamos a entrar en una crítica sobre el complemento formativo de la LE (inglés) en los Planes de Estudios de los profesionales que se forman en Ciencias de la Educación, porque no es ese el objetivo de este trabajo. Nos vamos a limitar a marcar unas pautas que pueden servir de guía para la elaboración, selección y uso de los materiales didácticos en los distintos niveles.

1.7.5. Algunas características fundamentales de los materiales didácticos que deben emplearse.

Hasta la implantación de la L.O.G.S.E., la tendencia en el profesorado de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato era seleccionar el libro de texto y, a partir de éste, adecuar el currículo aunque se siguieran, a grandes rasgos, las líneas marcadas por las distintas administraciones. Con la implantación de esta Ley de 1990, el modo de actuar cambia sustancialmente pues será el diseño elaborado por el centro, habiendo partido de lo establecido en primer lugar por el MEC y luego por las correspondientes comunidades autónomas quien deba marcar lo que se ha de dar. Lo ideal sería que los profesores elaborasen las unidades didácticas de lo que se ha de impartir y trabajar sobre ellas, aunque la realidad nos demuestra que, en muchos casos, se sigue trabajando principalmente con el libro de texto, olvidando, en muchas ocasiones, lo marcado en los distintos diseños curriculares de área y aula.

En cuanto a los materiales de los niveles universitarios, nos centraremos en las facultades de ciencias de educación, donde estudian, principalmente, los

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

futuros maestros y profesores. Creemos que, a los criterios de análisis y a las características que proponen Littlejohn y Windeatt (1989) y Cook (1983), habría que añadir otras teniendo en cuenta el modelo de Stern que hemos presentado anteriormente y las peculiaridades de los profesionales que se forman en estos centros. Pensamos que el diseño, selección y/o adecuación de los materiales didácticos propios del área de las Ciencias de la Educación deben cumplir una serie de requisitos o características específicas, si queremos que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados. Madrid (2001) cita las siguientes características más recomendables:

Materiales auténticos

La autenticidad de los materiales se viene recomendando desde los primeros niveles de enseñanza. Así, por ejemplo, en Primaria, el Diseño Curricular Base establece que “las destrezas receptivas se pueden entrenar sistemáticamente (con textos auténticos y pedagógicamente procesados) a través de medios audiovisuales” (Escuela Española, 1989:183). Por su parte, los diseños curriculares de Secundaria recomiendan los bancos de recursos para que el alumnado trabaje por proyectos con una gran cantidad de material auténtico en lengua extranjera al que el alumno pueda dirigirse en busca de la información que necesita en cada caso.

Nunan define la autenticidad de los materiales en los siguientes términos (1985:38): “Authentic materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language. They can be culled from many different sources: video, clips, recordings of authentic interactions, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts, photographs and pictures, timetables and schedules”.

Pero la autenticidad tiene otras dimensiones y hay que buscarla también en el tipo de metas que nos proponemos, en el contexto de enseñanza y aprendizaje, en los textos que usamos y en las tareas que ofrecemos. En opinión de Nunan, es

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

también muy importante que el alumnado se de cuenta y acepte la autenticidad de las actividades de aprendizaje que se ofrecen. Del mismo modo, la autenticidad de los materiales y recursos debe despertar el interés del estudiantado y debe conectar con sus conocimientos y experiencias previas para que resulten más significativos. Sin embargo, no hay que perder de vista que el alumnado no siempre tiene nivel suficiente para enfrentarse a determinadas tareas auténticas, por eso se aburre y desiste. Para evitarlo, conviene hacer comprensible el input oral y/o escrito, adaptando el nivel de dificultad del lenguaje a las posibilidades reales del alumnado. Por eso Maley (1986:93) habla de textos auténticos y asequibles para los aprendices.

Pero los materiales auténticos no sólo presentan problemas de comprensión para los alumnos, a veces, el profesorado no nativo también tiene dificultades a la hora de interpretarlos, como advierte Rodríguez (1992:189): “authentic materials can also be a problem for the non native teacher if she/he is not familiar with the cultures of English speaking countries”. No obstante, y a pesar de las posibles dudas que puedan surgir, no cabe duda que se favorece la reflexión y el debate entre profesor y alumnos.

Para el alumnado de Ciencias de la Educación, entre los materiales auténticos más recomendables podríamos citar los artículos de las revistas de educación, los libros sobre temas educativos, los videos y documentales sobre temas de la profesión, las noticias y la información de las páginas WEB sobre instituciones y temas educativos. A continuación presentamos un ejemplo de material auténtico, de especial interés para los alumnos de Magisterio (Madrid et al., 1998:49):

SOMMERGROVE MIDDLE SCHOOL BROCHURE

(Somers Road, Portsmouth PO5 4LS, UK)

A CHILD

If a child lives with criticism
he learns to condemn.

If a child lives with hostility
he learns to fight.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

If a child lives with ridicule he learns to be shy.	If a child lives with praise he learns to appreciate.
But if a child lives with encouragement he learns confidence.	If a child lives with fairness he learns justice.
If a child lives with tolerance he learns to be patient.	If a child lives with security he learns to have faith.
	If a child lives with acceptance and friendship he learns to find love in the world.

The Education Authority

The school is maintained by the Hampshire Education Authority as a County Middle School for girls and boys of 8 to 12 years of age. (No boarding provision is made).

Time of school sessions

Morning: 8-50 a.m.to 12-midday

Afternoon: 1-10 p.m. to 3-30 p.m.

Children should not be on the school premises earlier than 10 minutes before the start of each session

unless special permission has been granted. Because of problems with lunchtime supervision children going home to lunch must not return before 1-00 p.m., unless they have been requested to do so by a member of staff.

School catchment area

All pupils in the 8-12 age range who are resident in the catchment area have an automatic right of entry to the school. Children are admitted in September of the Academic Year of their ninth birthday.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Applications for the admission of children who live outside the catchment area of the school will, subject to the availability of teaching and accommodation resources be considered on their individual merits.

Transfer to Secondary Education

At the end of the Summer Term of the Academic Year in which they are twelve (7th year), children transfer to a Secondary School. Prior to transfer, parents will receive a booklet, prepared by the Area Education Office, outlining the provision of Secondary School in the area.

TASKS:

- Write a similar brochure about your local Primary school: go to the school, talk to the headteacher and collect the information you may need for this task.

Materiales escritos e impartidos en lengua extranjera.

Una vez que el alumnado ha cursado en el Bachillerato inglés o francés y, en mayor o menor grado, ha desarrollado unas capacidades generales que le permiten comprender diversos tipos de mensajes en diferentes contextos, expresarlos empleando técnicas de comunicación adecuadas a cada situación y resolver cuestiones y problemas usando la LE, podemos seguir desarrollando su competencia lingüística y comunicativa a través de materiales auténticos escritos en inglés.

El uso sistemático de recursos didácticos escritos en la lengua estudiada mejora sin duda la competencia lingüística del alumnado, que es, en opinión de varios autores, la clave del éxito académico cuando se usa ésta como medio de instrucción. Blue (1993:5) escribe al respecto: “the most important factor that needs to be considered in relation to academic success is simply proficiency in the language of instruction”.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Las tareas académicas más frecuentes y las capacidades que deben desarrollar los alumnos progresivamente son las siguientes:

ACTIVIDADES	CAPACIDADES, DESTREZAS
Lección magistral	Comprensión oral del contenido, comprensión de los términos técnicos de cada área temática, identificación de los marcadores del discurso oral, capacidad para tomar notas sobre los aspectos más importantes.
Seminarios	Además de las capacidades anteriores, requieren formular y responder a preguntas, reflexionar, comparar, analizar y expresar ideas y puntos de vista, ...
Ejercicios prácticos orales y escritos	Comprender instrucciones, analizar y comparar actividades, resolver problemas, criticar enfoques, relacionar teoría y práctica, fundamentación teórica de los ejercicios prácticos, etc.
Lectura de artículos y libros: resumen, crítica, exposiciones	Comprensión de ideas generales y específicas, comprensión del vocabulario, competencia discursiva: capacidad para captar la estructura de los textos, elementos de cohesión y coherencia, etc.
Escribir ensayos e informes	Construcción de oraciones y párrafos, usar elementos de cohesión ente oraciones y párrafos, coherencia entre las ideas expresadas: introducción, planteamiento del problema, descripción de los objetivos, instrumentos de control empleados, resultados y discusión, conclusiones obtenidas.

Como veremos más adelante, el uso del inglés como medio de instrucción en el aula goza de una tradición secular. Más recientemente, forma parte de la corriente que propugna enseñar el inglés a través del inglés (teaching English through English) (Willis, 1981) y se ha potenciado desde el enfoque basado en el contenido (content-based approach) defendido por Brinton, Snow y Wesch (1989), el enfoque comunicativo, los programas bilingües y de inmersión lingüística, el CALLA propuesto por Chamot y O'Malley (1994), el método directo de Krashen y Terrel (1983) y, en cierto modo, los defensores de los métodos globales (Whole language theory) (Newman, 1985).

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Carácter profesionalizador de los materiales

Pensamos que los materiales que se empleen en Ciencias de la Educación han de contribuir a la formación específica de los profesionales que se forman en esta facultad, deben reforzar el componente profesionalizador de los estudios de cada titulación. Es decir, han de satisfacer los intereses y posibles necesidades profesionales de los Maestros de E. Infantil, E. Primaria, E. Musical, E. Física, Inglés, Audición y Lenguaje y Educación Especial, así como el de los pedagogos y psicopedagogos. Nos referimos al conocimiento sobre la educación en su doble dimensión de enseñanza y aprendizaje, al conocimiento psicopedagógico necesario para desenvolverse en el campo educativo. La mayor parte del alumnado que se forma en esta facultad orienta su formación hacia la docencia. De ahí que debamos insistir, fundamentalmente, en la profesionalización de la función docente y en la nueva cultura profesional de los educadores (Imbernón, 1994). Entre los efectos más recomendables que deben surtir los materiales de enseñanza y aprendizaje podríamos citar los siguientes (Imbernón, 1994: 53-54):

1. Proporcionar conocimientos teóricos con cierto sentido de provisionalidad y relatividad y con una actitud abierta a modificaciones y desarrollos posteriores.
2. Introducir los nuevos conocimientos de forma significativa.
3. Darle funcionalidad profesional a los recursos y materiales utilizados.
4. Relacionar constantemente la teoría con la práctica.
5. Promover las experiencias y relaciones interdisciplinarias.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

6. Promover la participación del alumnado y la discusión sobre los temas profesionales que se aborden.
7. Fomentar actitudes de indagación e investigación.
8. Percibir las complejidades de los hechos educativos.
9. Elaborar alternativas a la cultura laboral predominante y establecer conexiones entre la cultura, las creencias y las realidades educativas.

Como ejemplo de textos que pueden contribuir a potencial el carácter profesionalizador de la formación inicial del alumnado incluimos el siguiente (Madrid, et al. 1998: 75):

THE TEACHING EXPERIENCE

The teaching act

In the act of teaching there are two parties (the teacher and the taught the taught) who work together in some program (the subject matter subject matter) designed to modify the learners' behaviour and experience in some way. It is necessary to begin, therefore, with observations about the learner the learner , the teacher the teacher , and the subject matter the subject matter and then to consider the significance of group life group life and the school.

General objectives of teaching.

These include, essentially, the promotion of a well_integrated person well_integrated person capable of taking a responsible, active role in society.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

With such a purpose in mind, one may achieve more insight by choosing a psychological analysis of the objectives into:

- the attainment of intellectual abilities intellectual abilities and social insights social insights (cognition cognition),
- the learning of practical active skills (psychomotor learning psychomotor learning),
- and the development of emotions emotions , attitudes, and values (affective learning affective learning).

Cognitive development

Cognitive growth begins at the level of the infant school, with the acquisition of early language and numerical capabilities numerical capabilities , and continues increasingly to dominate education to the secondary and higher levels higher levels . This continuous development contributes to a growing power to generalize, abstract, infer, interpret, explain, apply, and create.

Psychomotor learning

In the development of psychomotor learning, the teacher is concerned with the promotion of coordinated skills coordinated skills and their creative use. Instruction begins with the acts of handwriting handwriting and plastic art plastic art play, characteristic of earlier years of schooling. It includes painting, games, workshop skills workshop skills , and practical science practical science .

Attitudes and values

Emotional learning throughout the whole educative process is not always obvious, in part because very often it is brought about incidentally. The acquisition and application of values and attitudes must be another teaching area

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

that should not be neglected given that a person's emotional structure is the pattern of his values and attitudes.

Tasks

Explain the following:

- How can we define “teaching”?
- So, what are the three elements or components of the teaching act?
- What’s the general purpose of teaching?
- What are the three big areas or domains which teaching may have some effect on?

Materiales orientados hacia la enseñanza y aprendizaje del contenido

En el nivel universitario, somos partidarios de seleccionar materiales a través de los cuales el alumnado aprenda conceptos, desarrolle capacidades y actitudes por medio de la lengua, en lugar de limitarnos a enseñar la lengua y sus aspectos formales. Es decir, siguiendo el modelo de Stern (1992), estamos defendiendo un enfoque que prime el contenido, sobre la forma; lo global sobre lo analítico, y lo implícito sobre lo explícito. Eso no quiere decir que de forma incidental y esporádica, no insistamos también en los aspectos morfosintácticos, en los componentes lingüísticos y en los elementos discretos del inglés, de forma explícita (Madrid, 2000).

Pretendemos que estos materiales didácticos contribuyan, a veces, al “aprendizaje” consciente y explícito del inglés, pero sobre todo que desencadenen procesos de “adquisición” en contextos, lo más naturales y reales que sea posible. Se trata de usar la “lengua meta” como sistema de referencia, creando situaciones de enseñanza y aprendizaje por inmersión lingüística, sin recurrir a la traducción sistemática ni al uso continuo de la lengua materna. Esto no quiere decir que, de vez en cuando, no empleemos estrategias “translingüísticas” y recurramos a la

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

lengua materna para aclarar ideas complejas o que nos olvidemos de los aspectos formales, de las reglas gramaticales y su aplicación a situaciones concretas.

Estamos proponiendo un enfoque global y vivencial que conecte sistemáticamente con las experiencias y vivencias del alumnado, con sus intereses y posibles necesidades futuras; que se base, en la medida de lo posible, en situaciones comunicativas y reales; que ponga especial énfasis en los aspectos discursivos más relevantes; que centre la atención, básicamente, en el tema y en los aspectos de contenido que desarrollan los materiales; que ofrezca variedad y diversidad de contextos y situaciones; que desarrolle las destrezas y los procedimientos receptivos y productivos; que favorezca el aprendizaje de un lenguaje auténtico y natural; que favorezca la fluidez, el aprendizaje por descubrimiento y la construcción del conocimiento. Este enfoque basado en el contenido y centrado en los intereses y necesidades profesionales del alumnado manifiesta una clara preferencia por las tareas auténticas, por el uso del inglés como lengua de trabajo, por el “vacío de información” que ha de buscar el alumnado mediante la reflexión y la indagación personal, expresando sus ideas propias, los puntos de vista y las conclusiones a las que se ha llegado a través de la investigación de algunos puntos.

Los materiales orientados hacia la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos parten de varias hipótesis que compartimos (Brinton, Snow y Wesche, 1989):

- El uso sistemático de la lengua objeto de estudio como medio de enseñanza y aprendizaje mejora el nivel del alumnado mejor que ningún otro recurso.
- Se consiguen mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas cuando adoptamos un enfoque a) basado en el contenido y en los temas que

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

desarrollan aspectos conceptuales de las diferentes áreas curriculares y b) que tenga en cuenta los intereses y las necesidades comunicativas y profesionales del alumnado.

- Se ha de integrar la dimensión “intralingüística” con estrategias basadas en el contenido de forma que desarrollemos tanto la competencia lingüística del alumnado como su conocimiento general sobre el mundo.

Este enfoque se basa también en las teorías cognitivas y en el constructivismo; trata de propiciar un aprendizaje significativo relacionado con los conocimientos nuevos que el alumno ya posee en su red cognitiva. Se basa en estrategias de enseñanza y aprendizaje de tipo “intralingüístico”, vivencial e implícitas para desarrollar el conocimiento declarativo y procedimental del alumnado (véase Stern, 1992).

Con este enfoque, el alumnado no solo aprenderá contenidos, principios y hechos sobre la educación, también desarrollará destrezas y procedimientos que le ayudarán a aplicar su conocimiento declarativo y convertirlo en procedimental. Si se trabajan los temas de manera oral y escrita, el estudiantado podrá conseguir los objetivos siguientes (Madrid et al., 1998: 11):

- Comprender situaciones comunicativas en inglés, oralmente y por escrito, en relación con el mundo de la educación.
- Producir textos orales y escritos en relación con los temas estudiados.
- Desarrollar la comprensión lectora de textos variados relacionados con el mundo de la educación.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- Analizar el valor lingüístico y comunicativo del lenguaje estudiado.
- Apreiciar la importancia del inglés como lengua franca, como lengua actual de la ciencia y de la relación internacional entre las personas de distintas razas y religiones.
- Familiarizarse con los principios básicos de la educación en lengua inglesa y aplicarlos a cierta variedad de situaciones.
- Desarrollar una actitud crítica hacia los contenidos estudiados.
- Desarrollar estrategias de trabajo autónomo que favorezcan el análisis, la observación y responsabilización acerca del aprendizaje que experimenta el alumnado.
- Usar la información que se utiliza en clase y en casa para describir, narrar, interpretar y evaluar situaciones.

Carácter transversal e interdisciplinar

La transversalidad curricular no es nueva en el campo pedagógico. Nuestros maestros siempre se esforzaban en interrelacionar los contenidos curriculares e inculcar muchas ideas que no se desarrollaban de forma explícita en la lección, sino que a través de reflexiones transversales nos presentaban el conocimiento como algo global e interrelacionado.

La Ley General de Educación también enfatizaba el carácter integral de la educación (art. 15). La Reforma actual sigue insistiendo en la educación como

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

acción formativa integral, que incluye los aspectos intelectuales y morales, el desarrollo armónico de la personalidad del alumnado en el contexto social donde vive. Con una orientación humanizadora de la práctica educativa. la Reforma presenta unos diseños curriculares que se articulan desde una triple perspectiva: a) en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, b) en materias curriculares optativas y c) en los ejes, enseñanzas y materias transversales (véase Reyzábal y Sanz, 1995).

El carácter transversal e interdisciplinar de los contenidos nos obliga a impartir, de forma explícita, aspectos que no suelen estar presentes en los programas de contenidos de las áreas curriculares y que sin embargo tienen gran importancia para la formación del alumnado. En Primaria y Secundaria, se suelen incluir aquí determinados contenidos de la educación ambiental, sexual y vial; educación para la salud, la paz, la igualdad de oportunidades y para una sociedad consumista, etc. La transversalidad y la interdisciplinariedad curricular ofrecen considerables ventajas:

- Diversifican el desarrollo curricular, lo enriquecen y actualizan incluyendo otros muchos elementos: los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc.
- Actúan como elemento aglutinador del conocimiento científico, incorporando otros sistemas extradisciplinares.
- Permiten el desarrollo de contenidos de alta funcionalidad y utilidad social, actuando de puente entre el conocimiento científico codificado y las aportaciones más recientes.
- Desarrollan fórmulas alternativas para el desarrollo curricular.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Creemos que la transversalidad e interdisciplinariedad curricular se pueden llevar a cabo con la ayuda de materiales y textos similares a los del ejemplo siguiente, donde es fácil relacionar el tema de la comida, la bebida y la nutrición con las ciencias de la salud y el comportamiento social y la educación vial de los individuos (Fernández et al. 1999: 63-65)

SENSIBLE DRINKING

We drink for many reasons. Sometimes it's to be like other people, or we think it's expected of us. Odd isn't it? This message isn't saying 'Don't drink.' After all, most people drink sometimes. It's saying, 'Know how much you're drinking, and keep within sensible limits.' Because drinking too much, or at the wrong time, could land you in real trouble.

Saying 'no' when pressed

Saying 'No' is difficult, especially when you're with others. But next time you've had enough, try it. You'll be surprised how many people will admire you for it - and even follow your lead! Buying in rounds can make you drink more than you want, which is bad for you and your pocket! Drink more slowly, and then say, 'No thanks, I'm okay this time.' If you have a good excuse, use it: 'No thanks, I don't want to mix drinks... I'm driving ... I'm on medication.'

Alcohol is high in calories

Did you realise that there are about 70 calories in just a single unit of alcohol? It adds up very quickly, and makes you put on weight. Heavy drinkers can be fat and still suffer from malnutrition. This is because they have replaced food with alcoholic drinks and aren't getting enough essential nutrients and vitamins.

Let's talk about a sensible drinking:

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

What should people say when pressed to drink alcohol? What should they do?

How can people recover from drinking alcohol?

Does alcohol really relax? What other options do people have to relax, instead of alcohol?

Why do women tolerate less alcohol than men?

What's the risk of drinking and driving?

What the connection between alcohol, overweight and malnutrition?

Some facts you should know

DRINK AND SEX	DEATH AND ACCIDENTS
There's nothing attractive about a drunk. Heavy drinking can seriously damage your sexual ability. Too much alcohol can make it difficult to conceive a baby. Drink can also lead to careless sexual behaviour.	More than 1,000 young men die each year in road accidents involving drink. Alcohol also causes accidents at work and in the home.

What facts have you learnt about...

- A) drink and sex
- B) drink and accidents
- C) drink and health

(Extracts from *SENSIBLE DRINKING*, and *THAT'S THE LIMIT*, British Health Education Authority, London WC1H9TX).

Enfoque por tareas y técnicas investigadoras

En el nivel universitario, es mucho más viable aplicar el enfoque por tareas y por proyectos que en otras etapas, puesto que el alumnado tiene ya base

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

suficiente como para trabajar de forma autónoma con mayor independencia y capacidad. En los últimos años, este enfoque se ha desarrollado considerablemente (véase Long, 1985; Candlin, 1987; Candlin y Murphy, 1987; Etaire y Zanón, 1994; Nunan, 1989; Ribé y Vidal, 1993) desde Primaria y Secundaria hasta el nivel universitario. Entre las implicaciones y ventajas más importantes del enfoque por tareas y proyectos para la formación del alumnado podríamos citar las siguientes:

- Se centra fundamentalmente en el significado.
- Dirige la atención del alumnado hacia datos relevantes.
- Desarrolla cierta variedad de procedimientos y forma de participación.
- Entrena en la resolución de problemas variados.
- Incorpora las aportaciones personales del alumnado.
- Promueve la creatividad, la exposición de puntos de vista personales.
- Desarrolla el conocimiento, las capacidades, destrezas generales, actitudes y valores del alumnado hacia diversos campos de estudio.
- Facilita el desarrollo de la competencia lingüística a la hora de resolver las cuestiones planteadas.
- Promueve el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en equipo.

1.7. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- Desarrolla actitudes indagadoras u el espíritu investigador del alumnado.
- Favorece el trabajo autónomo, el control y la responsabilización del aprendizaje. Quizás sea en el nivel universitario donde el enfoque por tareas tiene menos limitaciones y donde nos puede aportar más beneficios, por eso conviene adoptarlo siempre que sea posible.

Si queremos que el alumnado no se convierta en mero receptor y consumidor de las ideas procedentes del profesor, de otros especialistas y de la investigación “oficial”, sino que construya su aprendizaje de forma personal y saque sus propias conclusiones, tendremos que desarrollar su capacidad investigadora y potenciar la figura del profesional investigador (Tonucci, 1979; Gimeno, 1983; Porlán, 1987; Cañal, 1987; Sáenz, 1991; Madrid, 1998 y 1999).

Este enfoque favorece el desarrollo de una actitud indagadora y crítica y se plantea también como medio para mejorar la enseñanza en el aula y las demás tareas psicopedagógicas que realicen los profesionales de la educación en el ámbito educativo. Como ha señalado Gimeno (1983:63-64), se pretende:

- Desarrollar unas bases de conocimiento personal sobre la educación.
- Desarrollar la capacidad indagadora y de diagnóstico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Detectar las teorías implícitas que operan sobre los profesionales de la educación.
- Elaborar estrategias de acción para la toma de decisiones.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- Desarrollar una actitud crítica, reflexiva e investigadora en el ejercicio de la profesión.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

No cabe duda que lo que más llama la atención de los alumnos, sean de la edad que sean, es la realización de actividades lúdicas y pasatiempos, con las que se sienten más motivados (Madrid et al. 1993).

En nuestro trabajo hemos tratado de conocer la opinión que merece para profesores y alumnos el uso de este tipo de actividades en el aula, considerando, entre otros, la realización de crucigramas, juegos diversos, cuentos y chistes, traducir canciones de moda o visitar páginas web relacionadas con sus temas de interés.

Si este tipo de actividades tienen la importancia que nosotros consideramos y que, como veremos en las conclusiones de nuestro trabajo, parecen tener, deben ocupar un lugar central entre las actividades que el profesor programe para el curso y no ser un último recurso para los días de final de trimestre en los que ya se han dado las calificaciones o en esos días de lluvia en los que no hay otra actividad mejor que hacer.

Veremos, a continuación, cómo se pueden emplear en clase dichas tareas y, como decimos, la importancia de éstas se podrá confirmar en los capítulos reservado a los resultados y a las conclusiones.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

1.8.1. Canciones

Todo aquél que está aprendiendo una lengua extranjera siente curiosidad por conocer lo que dicen las canciones que habitualmente escucha, especialmente en inglés y francés. A la mayoría de la gente les gusta cualquier tipo de música y, cómo no, a la gente joven aún más. Ya sean canciones pegadizas o pequeños fragmentos de éstas que se escuchan en anuncios publicitarios en la radio o televisión, siempre hay canciones que interesan a los alumnos y que nos pueden ser muy útiles para practicar el desarrollo de distintas destrezas y habilidades. Como podremos observar, las canciones son útiles tanto para propósitos lingüísticos, comunicativos como motivacionales (Maley, 1973; Berghouse, 1975; Palomares et al. 1990). En esta obra citada de Palomares se estudió el orden de preferencia de las distintas actividades de clase y quedó demostrado, entre una muestra de más de cuatrocientos alumnos del primer ciclo de ESO que cantar canciones es la quinta actividad por orden de preferencia de los alumnos.

Han sido varios los autores que, como indican Madrid y McLaren (1995), han enfatizado la importancia del uso de las canciones en la clase (Maley, 1992; Byrne and Waugh, 1982; Madrid y McLaren 1981). En general, señalan que las canciones ayudan a alcanzar objetivos importantes pues:

1. Crean una atmósfera agradable en la clase y favorecen el aprendizaje de lenguaje como un todo.
2. Ayudan a desarrollar la competencia sociocultural y favorecen una mejor comprensión de la cultura y el folklore del país de la lengua estudiada.
3. Traen la variedad, la diversión y la felicidad a la clase de inglés.
4. Incrementan el vocabulario del alumno y contribuyen al

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

aprendizaje de expresiones nuevas sin mucho esfuerzo.

5. Mejoran la pronunciación.
6. Introducen el arte de la recitación a la vez que facilitan la habilidad de leer en público.
7. Dan la oportunidad de practicar y mejorar la capacidad de cantar.

Seguimos la propuesta de Palomares (1990) en cuanto a la explotación de canciones en clase como un enfoque interdisciplinar que nos permite el aprendizaje y la consolidación de elementos lingüísticos, el desarrollo de destrezas y procedimientos comunicativos, la apreciación de algunos rasgos estilísticos, el aprendizaje de elementos socioculturales que aparecen de modo implícito o explícito en las letras, a la vez que la explotación musical de cada tono, si es que el profesor tiene la preparación suficiente.

1.8.1.1. Análisis lingüístico

El análisis lingüístico de cada canción y rima ayuda a consolidar el aprendizaje de algunos elementos fonéticos, morfosintácticos y semánticos:

1. Actividades de fonética

Las canciones y las canciones infantiles se usan especialmente para centrar la atención del estudiante sobre las vocales, consonantes, diptongos o en la entonación, la acentuación o el ritmo. Madrid y McLaren (1995) citan a Byrd para dejar clara la importancia de la utilidad de las canciones y las rimas en la enseñanza y aprendizaje de la fonética: “It is the best means to

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

produce a perfect pronunciation”, en *Sonnets and Songs of Sadness and Pietie*, 1588).

Estos dos autores proponen como ejemplo la siguiente canción infantil:

“One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive,
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let it go again

Why did you let it go?
Because it bit my finger so.
Which finger did it bite?
This little finger on the right.”

(Madrid y Mc Laren, 1995: 239)

2. Análisis gramatical

Hay canciones y canciones infantiles muy útiles para reforzar el uso de puntos gramaticales recientemente estudiados, como, por ejemplo, el refuerzo que se hace del pasado simple en “The foggy, foggy dew”:

“The foggy, foggy dew

When I was a bachelor, I lived all alone,
I worked at the weaver’s trade
And the only, only thing I ever did wrong
Was to love a fair young maid

I loved her in the summer time
And in the winter too,

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

And just the only thing I ever did wrong,
Was to keep her from the foggy, foggy dew.

One night she came to my bedside
As I lay there fast asleep,
She threw her head upon my chest
and she began to weep.

She wept, she cried, she almost died,
She said, What shall I do?
So I took her into bed and I covered up her head
Just to keep her from the foggy, foggy dew

Now I am a bachelor, I live with my son,
And we work at the weaver's trade,
And every day, every time I look into his eyes,
He reminds me of that fair young maid".

(Madrid y McLaren, 1995: 240)

También podemos usar las canciones de moda o las infantiles para consolidar el vocabulario, como en el caso siguiente, en la que se presenta y se consolida vocabulario referido a la vida escolar en los niveles básicos:

"I like school	I use my pens
I like learning,	When I'm painting.
I like books	I call my friends
And I like learning	When I'm playing.

(Madrid y McLaren, 1995: 240)

Por medio de las canciones, también podemos incrementar el vocabulario, ya sea con canciones infantiles o con otras dirigidas a mayores:

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

When I go shopping

When I go shopping

I comb my hair

When I go jogging

I breathe fresh air.

When I go camping,

I take my tent.

But when I go dancing,

I take a friendo.

(Madrid y McLaren, 1995: 240)

Como podemos ver, en esta canción infantil se estudia vocabulario relativo a ciertas actividades, además de aprovechar para el uso y repaso de estructuras como “go + -ing”.

No siempre serán infantiles las que atraigan a nuestros alumnos, por lo que deberemos esforzarnos en encontrar canciones que, además de atraer su atención, sirvan para repasar vocabulario, aprender nuevo, practicar pronunciación o hacer juegos, como rellenar los huecos, etc. Sirva como ejemplo la siguiente canción de Cat Stevens, *Father and Son*, del disco *Tea for Tillerman* (1970), que tiene una gran aceptación entre alumnos de edades correspondientes a la ESO, el Bachillerato y la universidad, y con la que pueden aprender/repasar vocabulario, estructuras, estilo directo, condicionales, imperativos, etc., además de que toca el tema de las relaciones padre/hijo con el que tanto se identifican:

Father And Son

Father

It's not time to make a change,

Just relax, take it easy.

You're still young, that's your fault,

There's so much you have to know.

Find a girl, settle down,

If you want you can marry.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Look at me, I am old, but I'm happy.

I was once like you are now, and I know that it's not easy,
To be calm when you've found something going on.
But take your time, think a lot,
Why, think of everything you've got.
For you will still be here tomorrow, but your dreams may not.

Son

How can I try to explain, when I do he turns away again.
It's always been the same, same old story.
From the moment I could talk I was ordered to listen.
Now there's a way and
I know that I have to go away. I know I have to go.

Father

It's not time to make a change,
Just sit down, take it slowly.
You're still young, that's your fault,
There's so much you have to go through.
Find a girl, settle down,
if you want you can marry.
Look at me, I am old, but I'm happy.
(Son-- Away Away Away, I know I have to
Make this decision alone - no)

Son

All the times that I cried, keeping all the things I knew inside,
It's hard, but it's harder to ignore it.
If they were right, I'd agree, but it's them you know not me.
Now there's a way and
I know that I have to go away. I know I have to go.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

(Father-- Stay Stay Stay, Why must you go and
make this decision alone?)

Podríamos repasar los antónimos con canciones como la que recomienda Dr. Jean's en la página: <http://www.songsforteaching.homestead.com> y que aquí reproducimos:

Dr. Jean's

"The Opposite Song"

We can do opposites, opposites, opposites.

We can do opposites follow me.

Top and bottom (Point to top of head, then bottom of foot.)

Front and back (Touch front, then back.)

Happy and sad (Make a happy face, then look sad.)

Left and right (Extend left arm, then right.)

Up and down (Point up and then down.)

LOUD and soft (Shout and whisper.)

Open and shut (Open and close fists.)

Stand and sit (Stand up and sit down.)

and put them in your lap! (Put your hands in your lap.)

Para esta canción nos sugiere actividades en las que los alumnos continúen buscando antónimos y los incluyan en la canción, como “tall and short”, “hot and cold”, etc., o que el profesor diga una palabra y el alumno tenga que representar o realizar el movimiento contrario.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

1.8.1.2. Desarrollo de destrezas y procedimientos

Seguimos el procedimiento propuesto por Madrid, Muros y McLaren (1989) para el desarrollo de destrezas y procedimientos con canciones y que conlleva las siguientes etapas:

1. Audición:

Para cada canción proponen una primera audición de la letra grabada, pero sin la música, pues el propósito es que el alumno se familiarice con la pronunciación de las palabras. También se desarrollan otras estrategias:

- Buscar la idea esencial del tema.
- Percepción, reconocimiento e identificación de elementos lingüísticos y culturales (atención selectiva).
- Interpretación e inferencia de algunas reglas y significados.
- Discriminación de la pronunciación de palabras y expresiones.
- Desarrollo de la destreza de comprensión oral.

2. Oír y repetir las letras:

Con la repetición de cada línea, el estudiante consolida la pronunciación de la rima o la canción y así memoriza las letras más fácilmente. Este fase contribuye para:

- Desarrollar estrategias de repetición: repetición de trozos para consolidar su pronunciación y memorizarlos.
- Procedimientos de repetición: reproducción de palabras y frases para imitar la pronunciación nativa.
- Repetir y leer en voz alta con la entonación adecuada.

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

3. Leer y aprender el vocabulario nuevo:

Este nivel incluye la lectura intensiva de la canción o la rima y la explicación de los puntos más difíciles desde el punto de vista lingüístico. También recomiendan la traducción de todo el texto para una mejor comprensión de los significados, especialmente de las figuras retóricas: metáforas, etc.

En esta fase el alumno puede:

- Inferir significados.
- Inferir reglas y establecer relaciones sintácticas.
- Establecer relaciones semánticas y contrastes.
- Analizar rasgos del discurso y los elementos que dan al texto cohesión y coherencia.
- Traducir ideas e interpretar significados (scanning).
- Entender y juzgar el valor comunicativo de los enunciados.
- Comparar datos.

Cuando la canción ya ha sido correctamente analizada y se ha entendido bien, llega el momento de cantarla. En este momento el alumno podrá explorar recursos vocales como medios de expresión, leer las notas musicales, desarrollar el sentido del ritmo y la habilidad para cantar junto al resto de compañeros.

4. Aprender de la canción:

Será muy útil hacer una análisis sociocultural de la canción para aprender más sobre el país de origen de la misma, lo que se convierte, como señalan, en un elemento fundamental para el desarrollo de actitudes positivas y valores hacia el país y los nativos que hablan la lengua. Habrá que tener en cuenta que los alumnos de Primaria, e incluso de los del primer ciclo de ESO no entienden el

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

trasfondo de la canción, por lo que el profesor debería explicárselo con anterioridad.

Madrid y McLaren (1995: 245) señalan la conexión entre la mayoría de canciones populares con hechos sociales, de entre las cuales recogemos las siguientes:

Song	Background
God rest you merry gentlemen	Christmas Time
Auld lang syne	New Year's Eve
The wild rover	British pubs
Greensleeves	Courtly love (Elizabethan period)
London's burning	The fire of London
The world must be coming to an end	Scotland (Glasgow)

Como indicábamos anteriormente, siempre que el profesor esté capacitado para ello, se puede explotar la canción musicalmente si se presenta con la correspondiente partitura (Palomares et al. 1990), la que incluiría:

2. Análisis musical de la canción o de la rima

- Tonalidad y modo:
 1. Forma
 2. Extensión
 3. Tipo de melodía
 4. Cadencia
 5. Ritmo
 6. Características métricas
 7. Expresión
 8. Estilos

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

9. Texto
10. Contenidos: social, funcional, estético, etc.
3. Audición: ritmo, melodía, timbre, etc.
4. Interpretación (cantar la canción).

1.8.2. Juegos

Sobra decir que los alumnos, sean de la edad que sean, siempre están dispuestos a realizar cualquier tipo de juego en clase, lo que el profesor deberá aprovechar al máximo para que con ellos se aprendan cosas nuevas y se repasen las ya aprendidas. El profesor tendrá que adecuar a cada grupo el tipo de juego que presenta pues no todos se pueden aplicar en los distintos niveles, pues podríamos provocar el efecto contrario, es decir, podríamos hacer que los alumnos se aburrieran y no se sintieran estimulados y motivados hacia el aprendizaje de la lengua.

Aprender una lengua es algo duro que requiere un esfuerzo constante y que se ha de mantener durante un periodo de tiempo largo, para lo que el uso de los juegos puede ser algo que ayude y motive a muchos alumnos manteniendo su interés y trabajo. Con la ayuda de los juegos, el profesor podrá reforzar las cuatro destrezas básicas. Veamos algunos de éstos, qué aspectos del lenguaje trabajan y las destrezas y procedimientos que se desarrollan (McLaren y Madrid, 1995: 247-8):

Games	Aspects of language	Skills and procedures
Bingo	Vocabulario	Comprensión oral Identificación de elementos

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Verdadero o Falso	Gramática Vocabulario Pronunciación	Comprensión oral Lectura comprensiva
Encuentra / Adivina el dibujo Averigua el número	Gramática Vocabulario Pronunciación	Comprensión oral, lectura Relacionar y analizar
Veo veo	Vocabulario Ortografía	Comprensión oral y producción oral Relacionar sonidos y letras
Barquitos	Números y letras	Comprensión oral y producción oral Localización
El sonido loco Uno o dos	Pronunciación	Producción oral Discriminación de sonidos
¿Cómo se dice? ¿Qué significa?	Idioms	Traducción
Dibuja lo que digo Pon el rabo al burro	Preposiciones Adjetivos	Comprensión oral Seguir instrucciones
El telegrama (pass the message)	Lenguaje estudiado	Comprensión oral y producción oral Reproducir instrucciones
Simon dice Bossy guy Haz lo que digo	Imperativos Verbos de acción	Comprensión oral y producción oral Seguir instrucciones
¿Quién dice cada cosa?	Estilo directo	Lectura comprensiva Analizar y reproducir
Nombra los dibujos	Vocabulario	Expresión oral Identificar elementos
Inspector de policía ¿Quién es? ¿Qué es? Veinte preguntas ¿Qué es esto? ¿De quién es esto?	Formas interrogativas	Comprensión oral y producción oral Formulación de preguntas Responder a preguntas Identificar

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Adivina lo que hago	Verbos de acción	Producción oral Inferir sonido a través de la comunicación no verbal Mimo
La musa loca	Ritmo y rima	Relacionar palabras asonantes
Relacionar palabras / textos	Gramática Vocabulario	Lectura comprensiva Relacionar Inferir significados
Saca uno	Vocabulario	Lectura Clasificar
Encontrar errores	Gramática Vocabulario	Lectura Analizar (scanning)
Pongamos las cosas en orden	Gramática Vocabulario	Lectura Secuenciación
El ahorcado Completar la palabra ¿Cómo se deletrea? Comienza con la letra	Ortografía El alfabeto	Lectura Deletreo de palabras
Construye la historia	Sintaxis	Lectura y escritura Organización de textos

El juego también ayuda al profesor a crear contextos en los que la lengua sea útil y tenga un significado. Si el alumno quiere participar en éstos, debe entender lo que los otros están diciendo o han escrito, y deberá hablar o escribir para expresarse y participar dando su opinión o la respuesta requerida, dependiendo de la actividad. Utilizando este tipo de actividades el significado de la lengua que escuchan, leen, hablan o escriben se vivirá de una manera más activa y se recordará, por lo tanto, mejor.

Para Ersoz (2000), el aprendizaje de la lengua puede ser frustrante y, por lo tanto, se requiere, como indicábamos, un esfuerzo constante para comprender,

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

producir y manipular la lengua objeto de estudio. Valora el uso de este tipo de actividades a las que considera altamente motivadoras por ser entretenidas e interesantes.

La realización de juegos en clase de lengua extranjera tiene, entre otras, las siguientes ventajas:

- Proporcionan un contexto significativo para el uso del lenguaje.
- Hacen que los alumnos usen la lengua extranjera para comunicarse y se esfuercen en su comprensión.
- El profesor puede hacer que sus alumnos practiquen las cuatro destrezas: audición, lectura, escritura y producción oral.
- Son motivadores y los alumnos los prefieren a otras actividades del aula (Madrid et al. 1993), incluso aquellos alumnos más tímidos.
- Son una alternativa a otras actividades más rutinarias del aula y siempre son aceptadas por los alumnos.
- Hacen de la lengua extranjera un elemento de comunicación que el alumno encuentra útil.

Zdybiewska (1994: 6) cree que los juegos son un buen modo de practicar una lengua ya que proporcionan un modelo del uso que los alumnos tendrán que hacer de la lengua en la vida real.

La elección del juego es algo que, como decíamos, debe hacerse desde una programación concienzuda de lo que se quiere impartir y qué elementos se va a elegir para hacerlo, por lo que el profesor deberá tener en cuenta que el juego ha de ser algo que:

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- No se quede en lo meramente divertido, sino que provoque el esfuerzo casi inconsciente del alumno.
- Involucre a todos los alumnos de la clase, que les interese.
- Debe promover una competición sana entre los alumnos, y nunca la rivalidad, debiendo cuidar mucho el profesor este aspecto.
- Facilite a los alumnos la práctica de lo aprendido o el conocimiento de algo nuevo.
- Sirva, en definitiva, para que el alumno olvide por un tiempo la lengua como objeto en sí de estudio y la vea como instrumento de comunicación.

Lengelling y Malarcher (1997:42) señalan los siguientes beneficios de la aplicación de juegos en el aula:

Afectivos:

- disminuye el filtro afectivo
- favorece el uso creativo y espontáneo del lenguaje
- mejora la competencia comunicativa
- motiva
- es divertido

Cognitivos:

- refuerzo
- revisa y aumenta
- se centra en la gramática de modo comunicativo

Dinámicas de clase:

- se centran en el estudiante

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- el profesor actúa sólo como facilitador
- crea cohesión en la clase
- fomenta la participación de toda la clase
- promueve la competición “sana”

Adaptabilidad:

- fácilmente adaptables a la edad, nivel e intereses
- utilizan las cuatro destrezas
- requieren una preparación mínima.

1.8.3. Otras actividades

Chistes: siempre son bien recibidos por los alumnos pues dejan de lado la seriedad de la clase y traen un tono de relajación y humor. Pueden usarse con funciones lingüísticas, sociolingüísticas y socioculturales.

Crucigramas y sopas de letras: éstas son tareas que gustan mucho a los alumnos y que se pueden explotar adaptándolas según el nivel de nuestros alumnos. Así, podemos dar las instrucciones en inglés, en español o bien con un dibujo para que el alumno intuya lo que ha de poner en cada casilla. Podremos trabajar distintos grupos de palabras por familias, tarea siempre más atractiva que el aprendizaje de listas de vocabulario de memoria que, como veremos en los resultados de este trabajo, no es la tarea que más gusta a nuestros alumnos.

Proverbios: como sabemos, se trata de dichos populares que expresan algún tipo de pensamiento verdadero o útil para la vida cotidiana (“a bad workman always blames his tools”).

1.8. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Adivinanzas: sirven para que el alumno no sólo tenga que leer o escuchar concienzudamente, sino también para que piense hasta dar con la respuesta correcta. (“What goes up but never comes down? Your age!”).

Trabalenguas: El ejercicio más útil de los que hemos citado hasta ahora para practicar la pronunciación de ciertos sonidos y palabras. (“She sells sea shells by the sea shore”).

Limericks: son poemas humorísticos en los que los versos primero, segundo y quinto riman y el tercero y el cuarto forman un pareado.

Epitafios: pero con sentido del humor, relacionados con chistes y chascarrillos. (Here lies the cyclist Emily Kite, // She put out her left hand // And turned to the right!///)

En nuestro cuestionario hemos pedido su opinión a profesores y alumnos sobre las siguientes actividades lúdicas y pasatiempos o aspectos relacionados con la realización de éstos en el aula:

- Rellenar crucigramas en versión original.
- Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los
- Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.
- Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía.
- Incluir en la programación juegos en los que los alumnos tengan que elegir, rellenar huecos y usar conocimientos previos.
- Contar chistes en inglés/francés.
- Contar cuentos en inglés/francés.
- Realizar actividades con rimas en lengua extranjera.
- Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas.
- Visitar páginas web de juegos, deportes, música, etc. en lengua extranjera y trabajar en ellas actividades de vocabulario,

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

traducción, giros, etc.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Decimos que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder al currículo común en su edad, ya sea por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado, y necesita para compensar esas dificultades una serie de condiciones que estén especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria así como la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece habitualmente a la mayoría de los alumnos.

Desde hace ya algún tiempo viene dándose un cambio notable a la hora de plantear la educación de los alumnos mal llamados “deficientes” o “minusválidos”. Los sistemas educativos se plantean que los fines educativos sean los mismos para todos los alumnos, pues todos los alumnos tienen unas necesidades educativas y algunos necesitarán de una ayuda especial para alcanzar las metas propuestas; es decir, estos alumnos tendrán unas necesidades educativas especiales que podrán ser transitorias o permanentes.

Diremos que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que las de otros alumnos para acceder al currículo común de su edad ya sea por causas internas, por dificultades o carencias en su entorno familiar y social o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensarlas, una adaptación que se aparte significativamente de la propuesta curricular ordinaria y, si es necesario, también de los medios de acceso al currículo que se ofrecen en los centros escolares.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

No tiene sentido hablar de dos grupos de alumnos distintos, los deficientes y los que no lo son, necesitando los primeros una educación especial y los segundos no. Vemos a continuación como se plantea en el Warnock Report (Warnock, 1981) este nuevo planteamiento, documento que manifestaba cómo se encontraba el sistema educativo en el Reino Unido y que sirvió como base para futuras actuaciones:

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo.”

(Warnock, 1987: 46-47)

Tendremos que entender que al hablar de atención a la diversidad no nos referimos exclusivamente a los alumnos que están por debajo del nivel del resto, sino que también recogemos a aquéllos que son considerados como sobredotados.

Hablar de alumnos deficientes es, normalmente, algo negativo y confuso que provoca el error, que va a poner una etiqueta a esos alumnos de por vida, y que lleva a pensar que las dificultades de aprendizaje se deben sólo al alumno y sus deficiencias. Emplear ese término resulta poco útil, a la hora de planificar y programar las intervenciones educativas de los profesionales que trabajarán con ellos al tiempo que hace creer que la solución se basa en escuelas especiales donde [aparcar] a estos alumnos. Hablar de alumnos deficientes nos lleva a

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

entenderlos como alumnos incapaces de los que destacamos, sobre todo, sus deficiencias.

Si, por otro lado, hablamos de alumnos con necesidades educativas especiales, estaremos dando un papel más relevante a la preocupación educativa, poniendo de manifiesto que las dificultades de aprendizaje tienen un origen interactivo: alumno-contexto de enseñanza-aprendizaje. Emplear este término nos sitúa en un continuo de necesidades educativas, nos remite al currículo escolar y a los recursos que permiten acceder al mismo. Hablar de n.e.e. es obligar a la escuela a dotarse de los recursos necesarios con los que dar respuesta a la diversidad, a pensar en el currículo escolar como algo diferente a la concepción tradicional de currículo cerrado en el que el alumno que no alcanza los objetivos ha de repetir o dejar de cursar sus estudios llegada una cierta edad. Llamar a esta situación de necesidades educativas especiales es entender la casuística de alumno, estudiar lo que podemos hacer para poder ayudarle a conseguir sus objetivos y a plantearnos el encontrar una guía para la intervención educativa.

El profesor, el planteamiento curricular y el centro han de dar una respuesta a estas necesidades educativas especiales que vendrá en forma de:

1. Un carácter flexible: necesidad, por tanto, de concreción en niveles sucesivos.
2. Un carácter abierto de las intenciones educativas, concretado en la generalización en su formulación o, lo que es lo mismo, obviar, en ocasiones, partes del currículo y trabajar otras más adecuadas a sus necesidades.
3. Ampliación de los tipos de contenido.
4. Relaciones más estrechas entre las diferentes áreas curriculares.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

5. Opcionalidad, entendida como la libertad para suprimir, añadir, modificar y priorizar contenidos, conceptos, procedimientos, actitudes, etc.

Llegamos así al concepto de adaptación curricular, que vendría a ser la serie de ajustes que se realizan en el currículo con el fin de responder a las necesidades de algunos alumnos.

Podríamos hablar de los siguientes niveles de concreción de la adaptación curricular:

1. *Adaptaciones curriculares de Centro*: Son el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa que desarrolla el equipo docente para el centro - reflejada en el Proyecto Educativo y en los Proyectos Curriculares del Centro- para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales, en un continuo de dar respuesta a la diversidad.

En este nivel, las adaptaciones curriculares tratan de:

- Responder a la diversidad.
- Responsabilizar a todos los profesores en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales.
- Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica general del centro y las aulas.
- Prevenir la aparición o intensificación de las necesidades especiales que puedan producirse como consecuencia de un planteamiento educativo inadecuado.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Favorecer que las adaptaciones individualizadas sean menos significativas.
2. Adaptaciones curriculares de Aula: Son el conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa asumida para un grupo concreto de enseñanza-aprendizaje para facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan conseguir sus objetivos -aunque éstos difieran de los del grupo- con el mayor grado posible de normalización e integración en la dinámica general del aula.

El objetivo de las adaptaciones de aula intentan, además de lo señalado para las de Centro, crear las condiciones que posibiliten el desarrollo simultáneo de diferentes programas en el aula (programación del aula, adaptaciones curriculares individualizadas o programas específicos de grupo).

3. *Adaptaciones curriculares individualizadas*: Son el conjunto de ajustes o modificaciones en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno, que se realizan -tras una amplia valoración de alumno y contexto- con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales, y que no pueden ser compartidos por el resto de los alumnos.

El objetivo de esta adaptaciones curriculares es:

- Completar y ajustar la respuesta educativa para un alumno con necesidades educativas especiales.
- Responder al principio de individualización de la enseñanza.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Las adaptaciones también se pueden concretar en cuanto a las personas que participan activamente en ellas y en los elementos utilizados para llevarlas a cabo.

- En lo referente a los *elementos personales* participamos de la idea de que se cree un seminario permanente de formación en el centro para mejorar el conocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y ajustar las expectativas de padres, profesores y alumnos, se incorpore la figura del profesor de apoyo como un recurso personal presente de forma efectiva en la dinámica general del aula y se determine claramente el número de horas, el horario y la modalidad de apoyo individual para un alumno con necesidades educativas especiales.

Estos elementos personales se habrán de organizar modificando los criterios de adscripción de profesores a los grupos, se deberá establecer la forma, periodicidad y contenido de la coordinación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo y se determinarán las atenciones individualizadas que precisa un alumno con necesidades educativas especiales y organizarlas en función de las actividades del aula.

- En cuanto a los *elementos materiales*, se deberán realizar modificaciones arquitectónicas para garantizar la autonomía dentro de la escuela y el acceso físico a la misma y mejorar la sonoridad e iluminación de las aulas, siendo también necesario cambiar la disposición y realizar modificaciones en el mobiliario del aula para permitir su utilización por todos los alumnos a la vez que se han de adecuar los materiales escritos (libros de texto, lecturas, etc.) para que se puedan usar por alumnos con este tipo de necesidades

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

educativas especiales.

Este tipo de elementos deberán organizarse realizando cambios en la distribución y utilización de los espacios en el centro para favorecer una mejor atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, a la vez que habrá que realizar ajustes en la distribución del tiempo para las diversas actividades del aula para favorecer el desarrollo de las adaptaciones individualizadas con el mayor grado posible de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica general del grupo así como ubicar a los alumnos con necesidades especiales dentro de los espacios comunes.

- Además de los elementos materiales y personales, la adaptación llega al cómo enseñar, es decir, a la *metodología* y las *actividades* estableciendo unos criterios metodológicos comunes para todos los alumnos del centro, que tengan en cuenta la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, a programar actividades simultáneas diversas para grupos diversos de alumnos dentro del aula y a utilizar métodos, técnicas y estrategias específicas adecuadas para el trabajo individual con los alumnos con necesidades educativas especiales.
- La adaptación llegará también a qué enseñar en cuanto a objetivos y contenidos reformulando objetivos de ciclo o etapa para que puedan ser incorporados estos alumnos, introduciendo para el aula bloques de contenido especialmente significativos para los alumnos con necesidades educativas especiales y eliminando objetivos generales de ciclo o etapa.
- La adaptación tendrá que tocar también el *qué*, *cuándo* y el *cómo*

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

evaluar, estableciendo los criterios de promoción de estos alumnos, diseñando actividades de evaluación variadas y utilizar técnicas y procedimientos de evaluación que resulten de utilidad para todos los alumnos del aula y siendo congruente en las actividades de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales con las adaptaciones realizadas en otros elementos curriculares.

1.9.1. Evaluación de la diversidad

La legislación vigente en materia de evaluación (Decreto de evaluación de la Junta de Andalucía) recoge lo siguiente en cuanto a la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales en los niveles de Primaria y Secundaria obligatoria y postobligatoria.

Educación Primaria:

Art. 15. de la Ed. Primaria

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando a juicio del tutor, el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, éste deberá adoptar las medidas oportunas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Art. 16. de la Ed. Primaria

1. En la Educación Primaria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum establecido en el presente Decreto, dirigidas a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

2. Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este artículo comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

eliminación o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

3. Dichas adaptaciones curriculares tendrán como objetivo que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la Educación Primaria, de acuerdo con sus posibilidades.

4. En todo caso las adaptaciones curriculares estarán precedidas de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.

5. La Consejería de Educación y Ciencia determinará el procedimiento de aprobación de las adaptaciones que se aparten significativamente de los currícula incluidos en el presente Decreto.”

Evaluación Secundaria:

Art. 16. de la Ed. Secundaria

En el contexto del proceso de evaluación continua, cuando, a juicio del equipo educativo a que se refiere el artículo decimoquinto, el progreso de un alumno no responda globalmente a los objetivos programados, los profesores, con la colaboración de los sistemas de orientación establecidos, adoptarán las medidas oportunas de apoyo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Art. 17. de la Ed. Secundaria.

1. En la Educación Secundaria Obligatoria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales.

2. Las adaptaciones curriculares a las que se refiere este artículo comprenderán la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos, la metodología que se va a seguir y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación. Dichas adaptaciones curriculares tendrán como objetivo que los alumnos alcancen las capacidades generales propias de la etapa de acuerdo con sus posibilidades.

3. Las adaptaciones curriculares citadas estarán precedidas, en todo caso, de una evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno y de una propuesta curricular específica.

4. La Consejería de Educación y Ciencia establecerá el procedimiento oportuno para autorizar las adaptaciones que se aparten significativamente de los currícula incluidos en el presente Decreto.

1.9..2. Adaptaciones curriculares

El profesor debe plantearse ante alumnos de estas características preguntas como qué necesita aprender, cómo y en qué momento; qué se debe evaluar, cómo y en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso de aprendizaje. Será también muy importante que la determinación de las necesidades educativas de un alumno se haga considerando los criterios que desarrollamos a continuación y siempre tras una evaluación amplia del alumno y del contexto educativo.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Tendrá que considerar también que las dificultades de aprendizaje del alumno tienen un origen principalmente interactivo, es decir, dependen tanto de las características propias del alumno como de las del entorno en el que se desenvuelve y de la respuesta que se le ofrece. Los ajustes pedagógicos precisos han de ir en una doble dirección:

- a) Adaptaciones de acceso al currículo: modificaciones en cuanto a los aspectos espaciales y materiales de la intervención educativa que permiten que los alumnos con estas necesidades educativas especiales puedan cursar el currículo ordinario.

- b) Adaptaciones Curriculares: modificaciones en la programación de los objetivos, contenidos, metodología de actividades y criterios y procedimientos de evaluación para atender la diversidad.

Podríamos hablar, grosso modo, de adaptación curricular cuando las modificaciones realizadas llegan a eliminar algunas de las enseñanzas básicas. Si lo que se elimina es un área completa, hablaremos de diversificación curricular.

El tercer criterio que permitirá a un profesor, o a cualquier experto en este tema, identificar si un alumno tiene necesidades educativas especiales será que precise adaptaciones curriculares significativas, pues las que no lo son se prevén para cualquier alumno en un momento en particular del proceso educativo. Es precisamente a este tipo de adaptación a la que nos referimos en uno de los items de nuestro cuestionario cuando preguntamos su opinión sobre que se adapten los contenidos según su nivel, sin llegar a hablar de adaptaciones curriculares significativas.

El proceso de adaptación curricular será, pues, el siguiente:

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. CURRÍCULO OFICIAL, establecido por las administraciones educativas

2. PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA, elaborado por cada equipo docente de etapa del centro

3. PROGRAMACIÓN, elaborada por el profesor o el equipo de ciclo

4. ADAPTACIONES CURRICULARES

a) No significativas: para cualquier alumno o grupo de alumnos, elaborada por el profesor

b) Significativas: Para alumnos con necesidades educativas especiales, elaboradas por el profesor del aula en colaboración con el profesor de apoyo y los equipos interdisciplinarios.

El proceso a seguir en la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas será el siguiente:

- Paso 1. Observar si el alumno presenta, en un momento determinado, dificultades de aprendizaje. En el caso de que ya presente un déficit detectado, pasaremos al paso 4.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Paso 2. Elaborar una primera valoración del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje, tras la que se determinarán los factores que están dificultando el aprendizaje. El profesor tendrá entonces que realizar cambios y modificaciones en la situación de enseñanza y aprendizaje que estén a su alcance (adaptaciones curriculares).
- Paso 3. Habrá entonces que ver si las medidas que ha adoptado resuelven las dificultades. De ser así, ahí pondríamos punto y final a nuestro proceso.
- Paso 4. Por el contrario, si éstas se muestran insuficientes, habrá que valorar:
 - el nivel de competencias curriculares
 - el estilo de aprendizaje
 - el contexto educativo
 - la ubicación escolar
 - las orientaciones para la toma de decisiones
 - el desarrollo general del alumno
 - el contexto familiar y social
- Paso 5. Habrá que determinar, tras las investigaciones realizadas, las necesidades educativas especiales del alumno.
- Paso 6. Toma de decisión de las medidas de adaptación.
- Paso 7. Se llevarán a cabo adaptaciones curriculares significativas o de acceso, dependiendo del caso.
- Paso 8. El centro habrá de implicarse en este proceso de adaptación de su alumnado.

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Paso 9. Se deberá realizar un seguimiento exhaustivo del progreso y desarrollo del alumno con esta a.c.i.

Todo este proceso, tendrá también una trayectoria de abajo a arriba desde el momento en que habrá que pensar en retocar las programaciones y los diseños atendiendo a las necesidades de nuestros alumnos.

En el Apéndice 1.9.A.1. resumimos los distintos tipos de adaptaciones curriculares con los que nos podremos encontrar.

1.9.3. La sobredotación

La atención a la diversidad habrá de hacerse no sólo para aquellos alumnos que no logren alcanzar los objetivos programados para su edad, sino que también debe hacernos reflexionar sobre qué hacer con los alumnos que se nos aburren en clase debido a una mayor capacidad que la del resto. Habrá que distinguir también en este caso entre los alumnos que acaban las tareas antes que el resto o simplemente son más aplicados que sus compañeros de aquellos otros que, en efecto, podemos calificar como sobredotados.

El profesor necesitará, al igual que veíamos en el apartado anterior, de la colaboración de expertos que valoren la capacidad del alumno y diagnostiquen si en efecto se le pueden aplicar las adaptaciones necesarias a su caso.

La Junta de Andalucía señala, en el Anexo 1 de sus materiales sobre necesidades educativas especiales, algunas conductas observables en estos alumnos:

- a) Desarrollo cognitivo:
 - Desarrollo motor precoz:

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Sostenimiento de la cabeza desde el primer día de nacimiento.
- Se sostienen de pie a los seis meses.
- Andan sin ayuda a los nueve meses.
- Tienen gran agilidad y coordinación motriz.

- Desarrollo del lenguaje:
 - Dicen la primera palabra a los seis meses.
 - Dicen la primera frase a los doce meses.
 - Mantienen una conversación entre los 18 y los 24 meses.
 - Aprenden los colores a los 18 meses, incluso en sus diferentes tonalidades.
 - Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los 3 años.

- Aprendizaje de la lectura y la escritura.
 - Aprenden a leer antes de ir a la escuela o en muy corto periodo de tiempo y muestran un alto interés por la lectura.
 - Aprenden el abecedario a los dos años y medio.
 - Comienzan a leer a la edad de 3 años.
 - No deletrean ni silabean en el aprendizaje, aprenden de “corrido”.
 - Aprenden a escribir normalmente en mayúsculas ya que el trazo es más sencillo.
 - A partir de 4 años preguntan por la ortografía de las palabras.

- Conceptos de números:

1.9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Cuentan hasta 10 a los 2 años y medio.
- Con 3 años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta 10.

- Manifiestan interés precoz por el tiempo:
 - Aprenden a contar el tiempo en horas a los 5 años.

- Intereses y actividades:
 - Prefieren para los juegos actividades que no supongan riesgos. No les suelen gustar los deportes de mayorías. Los hobbies preferidos son la lectura, la escritura, el dibujo, hacer puzzles, etc. Se relacionan mejor con niños más pequeños o más mayores.
 - Le interesan los números, las letras, las matrículas de los coches, los logotipos, los puzzles, etc.

- b) Características de personalidad:
 - Gran sensibilidad hacia el mundo que les rodea y profundas preocupaciones en cuanto a temas de moralidad y justicia.

 - Realización de preguntas exploratorias a edades tempranas buscando respuestas concluyentes.

 - Alta capacidad creativa: (presentan formas originales de resolver problemas, proponiendo en muchas ocasiones soluciones insospechadas, teniendo gran imaginación y fantasía).

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- Elevada capacidad de aprendizaje, haciendo a veces que las experiencias de la escuela le resulten lentas y repetitivas.
- Idealismo y deseo de alcanzar en sus trabajos la perfección.
- Gran sentido del humor.
- Son independientes, prefieren el trabajo individualizado, confiando en ellos mismos.

En el caso de los alumnos superdotados, como ocurriera en los casos descritos anteriormente, comenzará con la propuesta del tutor, quien considerará la conveniencia de aplicar una adaptación curricular individualizada significativa cuando las medidas de adaptación de carácter general realizadas en la programación de aula no hayan sido suficientes para satisfacer las necesidades educativas de un alumno concreto. En segundo lugar, será el Jefe de Estudios o el responsable en el centro, quién se reunirá con el tutor y los profesores que hayan trabajado con el alumno y el responsable del equipo de orientación externa que lo haya valorado. Este grupo podrá decidir si procede o no la adaptación y, de ser así, el tutor habrá de efectuar una evaluación inicial o diagnóstica donde recogerá los datos del alumno y el desarrollo que ha tenido del proyecto curricular de centro. La familia estará informada en todo momento del proceso que se lleva a cabo y podrán participar del mismo. Por último, la adaptación, visto el estado inicial del alumno y su evolución, con el visto bueno de la inspección educativa, podrá ponerse en marcha al comienzo del curso siguiente. Si el informe de la inspección fuese negativo, la a.c.i. no podría ponerse en marcha. Así, el documento de la adaptación será el que sirva de guía para trabajar con el alumno durante todo el ciclo, debiendo ser revisada, si así se estima oportuno, antes de comenzar el ciclo siguiente. Siempre que sufra modificaciones habrá que informar al servicio de inspección que, si procede, dará su visto bueno e informará del

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

mismo a los interesados. Los acuerdos que se tomen en base a esta adaptación, como por ejemplo el de promoción, quedarán recogidos en un escrito que tendrá el visto bueno del director del centro y que deberá incluirse en el expediente individualizado del alumno.

En el siguiente cuadro recogemos diferentes vías y medidas específicas de atención a la diversidad:

OPTATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none">* subsidiaria de los objetivos generales de la etapa entendida como:<ul style="list-style-type: none">- mecanismo de refuerzo o- ampliación de la oferta educativa* orientación para la vida activa
ADAPTACIONES CURRICULARES	<p>Es la forma de actuar en el aula para resolver los problemas de aprendizaje de algunos alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none">- no significativas - vías de acceso- significativas - objetivos y contenidos nucleares
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none">* procedimiento de emergencia y de carácter excepcional* reorganización global del currículo de la ESO* para alumnos entre 15 y 18 años con dificultades generalizadas de aprendizaje* proceso: programas base de diversificación

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none">* no están estrictamente dentro del sistema educativo* tienen carácter terminal - incorporación a la vida activa* estructurado en áreas* alumnado entre 16 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO* el alumnado con n.e.e. también será atendido en los P.G.S.* para acceder hay que consultar a profesores, alumnos y padres Dos modalidades: cualificación profesional y aprendizaje de tareas <ul style="list-style-type: none">* certificación académica* deseable la colaboración con otras instituciones: municipios y mancomunidades, diputaciones, administración laboral
-------------------------------------	--

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Para conocer el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier área será necesario evaluarlo, convirtiéndose así la evaluación en una actividad educativa que consiste en recoger una serie de datos, no sólo de lo aprendido por los alumnos sino también de la actuación docente, hacer una valoración de los mismos y a partir de éstos, orientar nuestra labor docente en la línea que mejores frutos produzca.

En nuestro trabajo consultamos la opinión de profesores y alumnos sobre distintas técnicas de evaluación, sobre qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo; si el profesor ha de comparar los resultados obtenidos en la lengua extranjera con otra que se estudie o con otras materias que pudieran ser afines o que el profesor use los resultados de la evaluación para entender mejor a sus alumnos y las dificultades que éstos tienen a la hora de aprender una lengua extranjera. Prestaremos mucha atención a términos como evaluación continua, sumativa, cualitativa o cuantitativa, pues alumnos y profesores nos darán su opinión sobre éstos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

En las conclusiones intentaremos relacionar los enfoques que más se valoran por parte de estos dos sectores de la comunidad educativa a los que encuestamos y ponerlos en relación con las teorías curriculares y los principios metodológicos más comunes, de ahí que hagamos ahora un repaso por lo que expertos en este tema han concluido sobre la evaluación, que es, en nuestra opinión, uno de los pilares sobre los que se sostiene todo proceso de aprendizaje y al que se ha de dar la importancia que merece.

1.10.1. Concepto de Evaluación

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Veremos a continuación algunas definiciones de evaluación dadas por expertos en este tema. Así, Gronlung (1973, citado en Beltrán y R. Diéguez, 1994: 201) la define como "el proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la evaluación." Por su lado, Nevo (1983, citado en Beltrán y R. Diéguez, 1994: 201) la define como el "proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones." Provus la define como "la comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se confirma o se concluye el proceso de enseñanza y aprendizaje." (en Beltrán y R. Diéguez, 1994: 201)

Tyler (1950) considera la evaluación como un sistema de control del rendimiento respecto a los objetivos definiéndola como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. Para Cronbach (1963:672-683) la evaluación es un instrumento al servicio del proceso educativo facilitando la información necesaria para dirigirlo adecuadamente hacia las finalidades, y así la define como: "la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo". Scriven (1967:39-83) avanza desde las definiciones anteriores y llega hasta la "determinación del grado de valor o mérito del objeto que se evalúa", incluyendo

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

entre los factores de evaluación los objetivos mismos. En la evaluación, se incluye una valoración del propio sistema de valores condicionado o sustentado por las ideologías y por las actitudes que los educadores tengan respecto del mundo y de la vida. De ahí que para acometer, de una manera objetiva cualquier proceso de evaluación sea imprescindible fijar unos criterios básicos como referentes comunes.

Estamos de acuerdo en que, aunque la evaluación en el proceso educativo no debe utilizar únicamente elementos cuantitativos, hay que reconocer que en determinados contextos, bajo determinadas perspectivas y al amparo de determinadas ideologías, se ha focalizado la actividad evaluadora preferentemente hacia los aspectos cuantitativos en detrimento de los cualitativos y procesales, olvidando los primeros. En las conclusiones de nuestro trabajo podremos observar si, en efecto, esto es así.

La Junta de Andalucía (1984), en sus documentos oficiales, indica que la evaluación de los alumnos respecto a sus aprendizajes ha de ser continua, por lo que no se convertirá en actos aislados realizados periódicamente, y menos aún adoptará la forma de examen, algo que, como podremos observar también, queda muy lejos de la realidad. Los alumnos y las familias reclaman al profesor un elemento tan objetivo como un examen para justificar una calificación, especialmente cuando ésta es negativa. Entendemos la evaluación como un momento o dimensión del modelo curricular que posibilita la interacción con el resto de sus elementos y la concibe como un proceso que se extiende a lo largo de todo el curso académico y que cuenta con momentos determinados de tipo transversal en donde se evalúa el proceso de la enseñanza de la asignatura y el proceso del aprendizaje de los estudiantes.

Es muy interesante la postura de Gimeno (1992:338), para quien la evaluación "hace referencia a cualquier proceso por medio del que algunas o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios a puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación".

Como hemos visto, son muchos los estudiosos que definen insistentemente la evaluación como proceso y como tal, por lo que ha de tener un "antes" y un "después". Beltrán y Diéguez (1994:201)), señalan una serie de momentos o fases en ese proceso:

“Supone la determinación de unas normas de evaluación, la definición de unos criterios a partir de los cuales se va a evaluar. Es la fase de determinación de los supuestos o criterios de evaluación. En esa fase es necesario señalar una serie de aspectos que van a ser tenidos en cuenta para efectuar la evaluación: desde los objetivos mínimos que ha de poseer el alumno para superar la evaluación, los criterios, componentes, etc.

Una vez que se han determinado los supuestos que constituyen los objetivos de la enseñanza, es necesario recoger información sobre la consecución de los objetivos por parte de los alumnos; conocer qué saben sobre el tema, qué habilidades han desarrollado, qué actitudes poseen. Esa fase de recogida de datos es necesario instrumentarla con una serie de medios y técnicas de evaluación de distinto tipo.

Una vez recogida la información, ya tenemos constancia de los supuestos que pretendíamos y de la realidad que hemos comprobado como datos. Nos queda poner en relación unos con otros, y como consecuencia tomar una serie de decisiones sobre los modos de actuar: si es necesario intensificar información, si es conveniente realizar alguna actividad de refuerzo o si se puede continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje porque la situación demuestra que se han conseguido los objetivos. Supone

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

aplicar la evaluación al diseño de la enseñanza para que el proceso total tenga pleno sentido.”

Para Fernández Sierra (1994) existen tres enfoques de la evaluación relacionados con las perspectivas curriculares, que están basadas en la teoría de los intereses constitutivos de saberes de Habermas: *técnico*, *práctico o interpretativo* y *crítico o emancipatorio*, mientras que para Beltrán y Rodríguez (1994), expresiones como examen, control, prueba, evaluación continua, evaluación sumativa o formativa, cualitativa o cuantitativa, desbordan la dimensión técnica de la evaluación para convertirse en algo polémico de índole sociopolítica.

Como indicábamos anteriormente, la evaluación no se va a limitar al control de lo adquirido por el alumno, sino que va a ampliarse a todos los elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Richards *et. al.* (1985) en su *Diccionario de Lingüística Aplicada* definen la evaluación como la recogida sistemática de información con el objeto de tomar decisiones curriculares mientras que Popham (1975) la ha definido como una valoración "formal" de los fenómenos educativos, siendo la primera muy amplia y podría coincidir con el diagnóstico y "análisis de necesidades" y la segunda muy restrictiva, ya que se centra en las valoraciones de carácter formal pero no recoge las situaciones "informales".

Se nos ofrece una visión mucho más amplia por parte de Worthen y Sanders:

“Evaluation is the determination of the worth of a thing. It includes obtaining information for use in judging the worth of a program, product, procedure or object or the potential utility of alternative approaches designed to attain specified objectives”.

(Worthern y Sanders, 1973:19)

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Se valora, pues, el programa y los resultados del aprendizaje según los objetivos desde los que se parte, por lo que podemos decir que el proceso evaluador se centra en el producto más que en el proceso, tendencia que ya defendía Tyler (1949, 1975).

Brown recoge en su definición de evaluación componentes como la eficacia curricular, las actitudes de los aprendices y el contexto de aprendizaje:

“Evaluation is the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved”.

(Brown, 1989:223)

Y se trata de una definición más completa que las anteriores al integrar:

- La recogida sistemática de datos, su análisis para tomar decisiones curriculares y mejorar el currículo.
- El valor que se da a la eficacia curricular.
- La evaluación de las actitudes de los participantes.
- El estudio del contexto institucional donde tienen lugar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El Diseño Curricular Base de la Reforma de 1990 establece la vinculación entre objetivos, actividades y evaluación, es decir, entre qué es lo que se pretende enseñar, cómo y cuándo se enseña y cómo y cuándo evaluar:

“La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente inseparable de esta práctica y forma unidad con ella

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

permitiendo en cada momento recoger la información y realizar los juicios valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje."

(en Beltrán y R. Diéguez, 1994: 202)

Por ejemplo, Tenbrink (1987) presenta un modelo en el que aparecen las tres fases señaladas - la determinación de criterios, la recogida de información y la toma de decisiones:

PREPARACIÓN	1) Preparar los juicios que se van a emitir y las decisiones que se van a tomar		
	2) Describir la información necesaria		
	3) Localizar la información disponible	4) Decidir cuándo y cómo obtener la información	5) Construir los instrumentos de recogida de la información
RECOGIDA DE DATOS	6) Obtener la información		7) Analizar y registrar la información
TOMA DE DATOS	8) Formular juicios	9) Tomar decisiones	10) Dar a conocer los resultados

Los aspectos que, para Vez, Guillén y Alario (2002: 102-105), confluyen a la hora de realizar la tarea evaluadora son:

- *Aspectos sociales:* incluyen los aspectos que caracterizan al sistema escolar de la Comunidad Autónoma y el centro educativo donde ejercemos. Entre ellos, mencionan el uso social de la evaluación a) cuando informa a los padres sobre el progreso de sus hijos, b) cuando se emplea para la promoción del alumnado o c) el referido a la demanda social de la LE.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- *Aspectos psicológicos:* incluyen estrategias de autoevaluación del alumnado y coevaluación, junto con las técnicas evaluadoras que emplee el profesorado, con el objeto de motivar al alumnado mediante su responsabilización y compromiso en la regulación de los procesos de E/ALE.
- *Aspectos institucionales:* reflejan el conflicto entre las exigencias legales de la Administración, los planteamientos de los centros y la filosofía evaluadora del profesorado.
- *Aspectos pedagógicos:* la evaluación educativa ha de cumplir también una función formativa. Sólo si se avanza en esa dirección, podría compensarse la insatisfacción del profesorado que no está de acuerdo en que predomine la evaluación sumativa con finalidad selectiva.
- *Aspectos éticos:* estos aspectos están ligados a los conceptos de justicia y objetividad que se ponen en juego cuando emitimos juicios de valor subjetivos.
- *Aspectos técnicos:* se refiere a la capacidad técnica de elaborar los instrumentos de evaluación y exige tomar en cuenta todos los aspectos anteriores.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

1.10.2. Diferentes Modelos de Evaluación

Al hablar de modelos de evaluación podemos clasificarlos según dos criterios (véase Stufflebeam y Shinkfield, 1987): el criterio filosófico e histórico y el criterio de aplicación de utilidad. Seguiremos el primer criterio para señalar los modelos más conocidos desde los clásicos a los más recientes o contemporáneos.

1.10.2.1. Modelo de Tyler

Tyler fue el primero en desarrollar el método sistemático de evaluación educacional, que surgió del trabajo que realizó, en los años treinta y a principios de los cuarenta, en el *Eight-Year Study* de la Universidad del Estado de Ohio (Smith y Tyler, 1942). A partir de entonces, Tyler ha continuado desarrollando aspectos de la evaluación, principalmente a escala nacional, siguiendo la evolución de los programas educativos federales.

Hasta ese momento, los estudios se centraban en el estudiante y en la valoración de los logros alcanzados por éste, por lo que podemos decir que evaluar era valorar. Tyler procuró poner el énfasis en una amplia gama de objetos educativos, como los currículos y las ayudas. También destacó la necesidad de establecer, clasificar y definir los objetivos en términos de rendimiento, como una etapa inicial del estudio evaluativo. La evaluación, pues, se convirtió, en un proceso para determinar la congruencia entre estos objetivos y las operaciones.

Mientras Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), que serían considerados válidos sólo cuando el programa había recorrido ya su ciclo completo. A pesar de las desventajas de la evaluación concebida como un proceso terminal y del

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

estrecho alcance asignado a los objetivos, el trabajo de Tyler permanece como uno de los grandes hitos en la historia de la evaluación concebida como ciencia.

El modelo se caracteriza por su configuración lineal y por la organización sistemática de sus fases:

- Determinación de metas o finalidades.
- Jerarquización de los objetivos desde perspectivas medibles y cuantificadoras.
- Selección o elaboración de los instrumentos de medida para conseguir la información respecto a los diferentes momentos del proceso.
- Obtención de la información necesaria y registro de los datos obtenidos.
- Comparación entre los logros o resultados y los objetivos o metas formulados.

1.10.2.2. Modelo de R. Stake

Las fuertes exigencias en la evaluación de la Administración americana en la década de los sesenta fueron el estímulo para el desarrollo de algunos nuevos métodos evaluativos, destacando entre ellos el de Robert Stake, en 1967, con lo que se dio en llamar «modelo de la figura (*countenance*) para la evaluación educacional». Este método está construido sobre la noción de Tyler acerca de que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero amplía el concepto de evaluación pidiendo un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados, dándole así un mayor número de elementos que configuren el resultado final de la misma.

En 1975 Stake presentó su concepción de evaluación ya ampliada con el nombre de «evaluación respondente». Esta presentación conservó el énfasis en el

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

método de la figura examinando «toda figura de un programa», pero rompió totalmente con la tradición tyleriana al recoger datos con el fin de discutir si se habían realizado las intenciones originales. En cambio, la evaluación “respondente” asumía que las intenciones pueden cambiar y pedía una comunicación continua entre el evaluador y la audiencia con el fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas. Stake es el líder de una nueva «escuela de evaluación» que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacía el servicio. El juicio racional de la evaluación es una decisión que dice cuánta atención hay que prestar a las normas de cada grupo de referencia a la hora de decidir si se emprende alguna acción administrativa.

En resumen, este modelo se centra en las necesidades del cliente que demanda los servicios o actividades evaluadoras. Se caracteriza por incluir procedimientos descriptivos, característicos del modelo de Tyler, con procedimientos de emisión de juicios o valores. Para Stake (1967), la parte descriptiva es en sí misma una evaluación o un paso previo para la evaluación propiamente dicha que consiste en la emisión de juicios y valores. Incluye tres procesos considerados la base de toda evaluación sistemática:

- Análisis lógico-conceptual del programa.
- Descripción de las diferentes partes del programa: antecedentes, actividades a realizar y resultados o consecuencias que se esperan.
- Valoración comparativa entre los datos descriptivos con los resultados basados en normas de calidad.

La parte descriptiva incluye el análisis de la realidad, la recogida de datos, aclaraciones y especificaciones respecto a los materiales y al proceso mismo. Podríamos destacar como nota característica de esta etapa la "intencionalidad" que hace referencia al planteamiento inicial, al proceso, a los participantes y a los resultados. El sentido de este modelo radica en la valoración comparativa entre la

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

intencionalidad y los resultados obtenidos mediante la aplicación del programa diseñado y aplicado para conseguirlos.

1.10.2.3. Modelo de Suchman

Para Suchman había que basar principalmente las conclusiones en evidencias científicas y consideraba que la evaluación debía disponer de la lógica del método científico. En su obra hacía especial hincapié en la necesidad de mejorar los programas con relación a su práctica. Por esta razón, sugería criterios específicos para perfeccionar el éxito de los programas. Sus estudios en el campo de las ciencias sociales, particularmente los referidos a la salud pública, le hicieron reconocer que la evaluación científica tiene algunas limitaciones prácticas. Afirmaba que los investigadores evaluativos, al exponer las consecuencias deseadas y las no deseadas, debían tener en cuenta algunos valores relevantes, especialmente los que estaban en conflicto.

Suchman creía que los proyectos de investigación sobre evaluación utilizan comúnmente alguna variación o adaptación del modelo clásico. En un sentido amplio, la formulación de los objetivos y la planificación de un estudio investigativo de evaluación dependerá de quién dirija el estudio y de la utilización anticipada que se haga de los resultados de los mismos. Pensaba que la evaluación, como todas las investigaciones, debía basarse en la lógica del método científico. Pensaba que un evaluador debía utilizar cualquier técnica investigadora que resultara útil y factible, de acuerdo con las circunstancias de cada evaluación.

Resumiendo, podríamos decir que se trata de un modelo básicamente cientifista al que no le basta sólo con el análisis y la valoración de los objetivos sino que analiza los motivos o razones del éxito o fracaso del programa, destaca la filosofía causal del éxito o fracaso y la redefinición de los medios necesarios para reconducir el proceso hacia el logro de los objetivos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Para Schuman (1967) el estudio de los resultados o comprobación de los objetivos es fundamental, pero un análisis correcto exige recoger información sobre extremos tales como: los procesos del programa, los destinatarios, y las condiciones en que tendrá lugar la intervención así como los efectos diferenciales de la misma.

Según todo lo anterior, Schuman distingue tres tipos de evaluación:

- Evaluación *previa* o inicial centrada en las necesidades de metas y objetivos que justifican la intervención.
- Evaluación durante el *proceso* para identificar las actividades o procedimientos más útiles y adecuados.
- Evaluación *final* o de resultados, en función de los objetivos.

En este modelo se especifican cinco *criterios* de evaluación:

- Criterios de evaluación por *esfuerzo*, que enfatiza sobre la idoneidad y adecuación de las actividades en la intervención.
- Evaluación del producto o *resultado*, basada en metas, finalidades y objetivos.
- Evaluación de la *suficiencia*, que señala los niveles mínimos alcanzables que justifican la validez del programa.
- Evaluación de la *eficacia*, que valora la utilidad tanto del programa como de la cantidad y calidad de los resultados obtenidos.
- Evaluación del *proceso*, que destaca o subraya los elementos causante de los resultados sucesivos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

1.10.2.4. Otros modelos de evaluación

1.10.2.4.1. Método de Cronbach

En la introducción que Cronbach hace en *Designing Evaluations of Educational and Social Programs* (Cronbach, 1982) a los problemas que plantea la planificación de evaluaciones, afirma que planificar una investigación evaluativa es un arte, porque cada plan debe ser decidido teniendo en cuenta si es apropiado o no para cada nueva empresa. Dice que el evaluador debe estar bien enterado de las elecciones que puede hacer para que las ventajas derivadas de cada característica del plan puedan compensar los sacrificios que implica la elección. La planificación, por lo tanto, acaba siendo más bien un problema de cómo deberán repartirse los recursos investigativos,

Las grandes diferencias que se dan entre los comentarios de los partidarios del método científico y los del método naturalista holístico indican una polarización tan fuerte que hace imposible la reconciliación. De cualquier forma, Cronbach cree que el conflicto se ha exagerado, y que si un trabajo evaluativo tiende a convertirse en un programa de estudio (más que un simple estudio) será más conveniente que se le aplique una mezcla de estilos. La necesidad de una conciencia política, de una mentalidad abierta y de una buena comunicación, establecida por el operador, entre las etapas planificadoras y operacionales de una investigación es la base del modelo que propone Cronbach.

1.10.2.4.2. Modelo de Stufflebeam.

Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) cree que las evaluaciones deben tender hacia el perfeccionamiento, presentar informes responsables y promover el aumento de la comprensión de los fenómenos que se investigan, siendo el primero el más importante de los propósitos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Propone el modelo evaluador CIPP describiendo su desarrollo, contrastándolo con otros métodos, caracterizando el papel que desempeña en el perfeccionamiento de los programas, explicando sus principales conceptos y esbozando los requisitos de una planificación evaluadora sólida. Finalmente, subraya la importancia de someter a evaluación el propio trabajo evaluativo a través de la metaevaluación.

Para él, el propósito de la evaluación es perfeccionar, basándonos en la comparación de nuestras metas con las necesidades de las gentes a las que se supone que sirven.

Stufflebeam (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 175-194) destaca el tipo de información que proporciona su modelo:

- Acerca de las necesidades.
- Descripción del programa de intervención como respuesta a la satisfacción de esas necesidades.
- Sobre el grado de realización de la intervención propuesta y las modificaciones introducidas a lo largo del proceso.
- Resultados obtenidos atribuibles a la intervención y determinación del grado de satisfacción de las necesidades.

El nombre de CIPP se corresponde con las cuatro iniciales de los cuatro tipos de evaluación que Stufflebeam propone:

- a) *Evaluación del contexto* (C). Análisis del contexto, de la población, de sus necesidades y de los programas de intervención propuestos y diseñados coherentes con los objetivos
- b) *Evaluación de los "input"* (I), centrado en el análisis de los programas y de la intervención prevista.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- c) *Evaluación del proceso* (P), consiste en el análisis de la intervención, las actividades que se desarrollan y la implementación del programa mismo.
- d) *Evaluación del producto* (P), analiza los resultados en relación con los objetivos formulados.

1.10.2.4.3. Modelo de Scriven.

Scriven es muy crítico las ideologías evaluadoras que se centran en alcanzar los objetivos de los participantes en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores. Por ello, ha propuesto ciertos conceptos y métodos destinados a desplazar a la evaluación desde los objetivos hasta las necesidades. La evaluación sumativa puede servir para que los administradores decidan si el currículo completo, terminado, pulido por la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa), representa un avance lo suficientemente significativo sobre las alternativas disponibles, como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar.

A continuación resumimos una serie de criterios de evaluación que Scriven (1967) incluye en su modelo:

1. Antecedentes, contexto, recursos y función del programa/servicio que se quiere evaluar.
2. El sistema de distribución del programa/intervención.
3. Descripción de los usuarios o población objeto de la intervención.
4. Necesidades o valores de los que se ven realmente afectados de la intervención.
5. Existencia o no de normas o criterios previstos para la evaluación.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

6. El proceso de la intervención social.
7. Los resultados de la misma.
8. Los costes de la intervención.
9. La comparación con servicios o programas alternativos.

Lo realmente novedoso de este programa consiste en valorar el programa desde la perspectiva del cliente y la satisfacción de sus necesidades.

1.10.3. Funciones de la evaluación

El Diseño Curricular Base es un gran marco de referencia para enfocar la evaluación de las áreas curriculares de Primaria y Secundaria. También será útil para evaluar las asignaturas del Plan de Estudios de Magisterio en general y de la Didáctica de la Lengua Extranjera.

Beltrán y Diéguez destacan las siguientes funciones entre las que destaca el D.C.B. (1994: 204):

- a) La evaluación es un instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, orientándolo, reforzando los contenidos insuficientemente adquiridos por los alumnos y realizando las adaptaciones curriculares necesarias.
- b) Asimismo la evaluación es un instrumento para el centro en la toma de decisiones sobre su organización, especialmente en cuanto al funcionamiento interno y a la promoción de alumnos.
- c) Por último, la evaluación es un instrumento que sirve a la administración educativa para verificar la coherencia del sistema

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

educativo y para responder a las necesidades manifestadas en su evolución, adaptándolo a medida que van surgiendo.

Podemos distinguir, pues, dos funciones básicas que nos interesan especialmente en nuestro trabajo y una tercera que será interesante para líneas de investigación futuras:

1. La primera función se refiere a la evaluación del alumno orientada a su promoción hacia cursos posteriores.
2. Desde la perspectiva del aula, la función específica sería evaluar los diferentes elementos del currículo para la mejora del mismo: no sólo los alumnos y su rendimiento, sino también los procedimientos, el material, los recursos, etc.
3. Además, una tercera función sería la evaluación del sistema de formación del alumnado en cuanto a plan de estudios y programa docente de didáctica de la lengua, que supondría el seguimiento del programa y la evaluación de su eficacia.

Si nos centramos en la figura del profesor, nos quedamos con las funciones que señalan para la evaluación Beltrán y Diéguez (1994:205):

Desde una perspectiva más centrada en la actividad del profesor, las funciones que debe desempeñar la evaluación son las siguientes (Beltrán y R. Diéguez, 1994: 205):

- 1 Ofrecer al docente la posibilidad de dominar ciertas técnicas que le permitan procesar la evidencia necesaria acerca del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- 2 Poseer un conocimiento inicial de las capacidades de los alumnos lo más exacto posible, al estar apoyado en instrumentos de diagnóstico tipificados.
- 3 Asignar las calificaciones de forma objetiva, al utilizar instrumentos de medida científicos.
- 4 Asignar un puesto a cada alumno (no un lugar físico en el aula, sino un lugar ordinal en una escala determinado) por comparación al resto de los chicos de la clase, apoyándose no sólo en la parte alcanzada de la meta final, sino también en los procesos individuales de aprendizaje.
- 5 Reformular las metas y objetivos específicos para una determinada disciplina y un nivel concreto, a partir de los objetivos intermedios que se vayan cumpliendo.
- 6 Determinar el grado en que los alumnos evolucionan en las formas deseadas.
- 7 Controlar la calidad y eficacia de cada etapa del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 8 Efectuar los cambios que deben ser realizados a lo largo del proceso de enseñanza / aprendizaje, con el fin de asegurar su eficacia de forma puntual y a la vez progresiva.
- 9 Poner en práctica ciertos modelos alternativos de enseñanza con los menores riesgos posibles al disponer de instrumentos de comprobación de la rentabilidad educativa de los mismos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

1.10.4. Diferentes Tipos de Evaluación

Existen diferentes tipos de evaluación dependiendo del fin que nos propongamos. Una síntesis en el ámbito de la evaluación, permite identificar varias dimensiones o ejes de análisis, tres constantes que vienen a reproducirse de una u otra manera en las distintas definiciones de los especialistas. Cada una de las polaridades de estos ejes constituyen uno de los modelos básicos de evaluación, como veremos a continuación (Beltrán y R. Diéguez, 1994: 206).

1.10.4.1. Evaluar proceso y producto

El enfoque de la evaluación depende del diseño curricular que se adopte, del tipo de programa que se aplique. Los diseños curriculares centrados en el producto, como los programas de corte gramatical_estructural de los sesenta y mediados de los setenta o los de orientación nocional_funcional de los ochenta incluyen una evaluación centrada en el producto, es decir:

- Previamente planificada y programada de acuerdo con los objetivos del programa (syllabus).
- Encaminada hacia la comprobación de esos objetivos finales de enseñanza y aprendizaje y diseñada de acuerdo con esos criterios previamente establecidos (*criterion referenced*).

En los noventa han surgido varias propuestas curriculares que se han centrado de forma muy especial en los procesos de aprendizaje y prestan gran atención a (Sánchez Pérez 1993:126_152, Madrid y McLaren 1995:16):

- _ El desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- _ El estilo individual de aprendizaje del alumnado.

- _ La negociación de las actividades curriculares con el profesor.

- _ Los sentimientos, emociones y valores del alumnado.

- _ La responsabilización y control que ejercen los alumnos sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En este primer grupo se incluirían el "syllabus" procedimental de Prabhu (1987), los programas basados en tareas (Long 1985, Cadlin 1987, Estaire y Zanón 1990), los Diseños Curriculares del MEC y de las Comunidades Autónomas (MEC 1991) y el método de proyectos aplicado a la enseñanza y aprendizaje de los idiomas (Ribé 1989, Vidal 1994, GLAG 1992, Haines 1989, Fried_Booth 1986, Hutchinson 1991, Roldán 1996).

En estas propuestas curriculares, la evaluación se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje para conocer cómo transcurren y poder aplicar medidas correctoras que los mejoren, si es necesario, incluyendo en éstas información sobre el modo de aprender del alumnado, las dificultades que surgen, los aspectos más fáciles, interesantes y motivadores, ritmos y estilos particulares de aprender, etc. (Ramo Traver y Casanova, 1996:13_14). Los profesores elaboran una descripción individual de los procesos de aprendizaje con las aportaciones de los alumnos a través de su auto-evaluación y auto-reflexión.

El enfoque visto hasta ahora centrado en el proceso viene a completar el espacio que deja el enfoque centrado en el producto, es decir, exclusivamente en los resultados finales de la enseñanza y aprendizaje. Sus máximos representantes son Scriven (1967) y Stake (1967). Scriven, por ejemplo, se postula a favor de controlar no sólo los resultados finales del aprendizaje, sino también la calidad de

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

los procesos a través de la evaluación *formativa*. También propone también que se evalúen metas y objetivos no programadas de antemano y, por tanto, inesperadas.

A diferencia del enfoque anterior encontramos el centrado en el producto. Tyler (1942), Hammond (1973) y Metfessel y Michael (1967) proponen un modelo de evaluación que mide fundamentalmente la consecución de las metas y objetivos de instrucción propuestos en cada programa. Se distinguen las siguientes etapas claramente diferenciadas (Hammond,1973:168):

- _ Identificar lo que se va a evaluar.

- _ Definir las variables que se van a evaluar.

- _ Especificar los objetivos de instrucción en términos operativos y observables.

- _ Análisis de los resultados y comprobación de la eficacia del programa curricular en función de los mismos.

1.10.4.2. La evaluación sumativa y formativa

Sin duda, éstos son los dos enfoques más usados por los profesores a la hora de evaluar a los alumnos: la evaluación sumativa y la formativa. Según lo visto en el punto anterior, el enfoque procesual de la evaluación nos lleva directamente al concepto de evaluación *formativa* o continua mientras que el enfoque centrado en el producto, a la evaluación *sumativa*. Ésta es la tercera dimensión que distinguen Beltrán y R. Diéguez, (1994: 208) cuando conciben la evaluación como simple descripción de cómo ocurre un fenómeno, como constatación del nivel de información o habilidades que tiene un sujeto o un grupo de sujetos. Se podría entender también como la vía para desencadenar una serie de decisiones para mejorar la situación pretendida. Ésta es la contraposición que se

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

expresa en las definiciones que a continuación se presentan, y que proceden de Tenbrink (1981) y del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), para quien este organismo, "la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa" y para Tenbrink (1987), evaluar es "el proceso de obtener información y de su uso para formular juicios que, a su vez, se utilizarán para tomar decisiones."

Beltrán y R. Diéguez, (1994: 209), se refieren a la evaluación sumativa en cuanto a su función a largo plazo. El tercer eje del que hablan define los modelos de evaluación *sumativa y formativa*. La evaluación sumativa está localizada en la polaridad "ausencia de toma de decisiones". Y no es que la evaluación sumativa no incluya la toma de decisiones como todo modelo de evaluación, sino que tiene una función a largo plazo. Su cometido específico sería la sanción, la calificación escolar. Mientras tanto la evaluación formativa supone una toma de decisiones continua y su objetivo prioritario es la mejora del proceso paso a paso. Su característica más peculiar sería la retroalimentación, el "feed_back" continuado.

La retroalimentación de los procesos de evaluación no escapa para De la Orden (1982), quien la subraya como necesaria:

"la justificación de la evaluación en el campo educativo radica en el hecho de que nos permite retroactuar sobre elementos de la estructura del proceso educacional, incluso sobre los mismos objetivos, para modificarlos y perfeccionarlos a la luz de los resultados. Es decir la evaluación nos permitirá conocer mejor los puntos fuertes y débiles de la enseñanza y del aprendizaje y, en consecuencia, facilitará su corrección y mejoramiento."

A partir de la reforma de 1970 se introduce en nuestro sistema educativo el concepto de evaluación continuada, que no es otra cosa que una nueva denominación de la evaluación formativa o continua. Esta distinción se basa en la función o finalidad con la que usan los datos obtenidos y en el tipo de decisiones

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

que se toman en cada caso. Este tipo de evaluación *formativa, procesual o continua* tiene lugar durante el transcurso de los programas de enseñanza y aprendizaje y se realiza con el propósito de usar la información obtenida para tomar decisiones que contribuyan a la mejora de dichos procesos. En cuanto a la evaluación *sumativa*, por otro lado, diremos que se lleva a cabo al final de un periodo de instrucción determinado que puede ser una unidad o varias y se puede aplicar cada semana, mes, trimestre o año. Se usa para comprobar el grado de éxito obtenido al final de cada periodo y constatar los resultados del mismo. Una vez conocidos los resultados referidos a una determinada acumulación de contenidos ya no se pueden cambiar los procesos. Las decisiones que se tomen sólo pueden afectar a otros aspectos del programa que se estudian después.

En la Orden Ministerial de 16_XI_1970 donde se sentaron las bases de la *evaluación continua* y sus finalidades:

- _ Llevar una acertada valoración del aprovechamiento educativo de los alumnos.

- _ Obtener datos para ayudarles a orientarse en sus alumnos.

- _ Descubrir aptitudes e intereses de los alumnos para alentar y facilitar su desarrollo y realización.

- _ Valorar los métodos y procedimientos empleados.

- _ Determinar la adecuación de los contenidos del programa y seleccionarlos de acuerdo con su valor formativo.

- _ Determinar en qué medida se alcanzan los objetivos previstos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Para llevarla a cabo, se recomiendan una variedad de técnicas (OM 2_XI_1970). En la 1ª etapa de EGB, se recomienda:

- _ La observación sistemática del alumno y su trabajo.
- _ El análisis del trabajo y actividades escolares.
- _ Planteamientos de situaciones en las que el alumno debe aplicar los conocimientos y...mostrar cierta originalidad y creatividad.
- _ Pruebas de comprensión y expresión en las distintas áreas.
- _ Pruebas, diálogos, conversaciones.

Al profesor se le consideraba como máximo responsable de su realización en todos los momentos:

“El profesor_tutor conocerá en todo momento el desarrollo del proceso de aprendizaje y formación de los alumnos a través de la evaluación continua a lo largo del curso” (Resolución de 17_XI_81, Dirección General de EGB).

Podríamos hablar también de evaluación *inicial*, que no sería otra cosa que cuando la evaluación sumativa incluye los contenidos estudiados en cursos anteriores y se aplica a principios de curso con función diagnóstica, para comprobar el nivel de los alumnos. En el caso de que se aplique al final de curso para comprobar los niveles finales tras el estudio del programa, se denomina evaluación *final*.

En el Libro Blanco del MEC (1989), a la evaluación formativa o continua se le considera también "orientadora" y "reguladora". En la Educación Primaria,

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

“La evaluación del proceso educativo...es más bien un proceso dinámico y cualitativo de observación, análisis, comprensión, regulación e intercambio de información” (MEC, 1989: 248).

En la mismo texto se especifican algunas fuentes de información para la evaluación continua _que se considera esencialmente cualitativa (y no cuantitativa):

- _ La observación sistemática registrada en fichas de seguimiento, registros de datos o carpetas_registro.
- _ El análisis de trabajos de los alumnos y de su modo de hacerlos.
- _ Las pruebas orales, escritas, gráficas, individuales y colectivas (se incluye aquí una dimensión cuantitativa).
- _ Las entrevistas.
- _ La observación de las conductas de los alumnos en situaciones informales:

Lo que se intenta es que el profesor recopile información referente a las adquisiciones del alumno respecto a los contenidos del currículo:

- _ Capacidades relativas al conocimiento de hechos y de los principios. (En el caso de los alumnos de idioma extranjero, relativas a los componentes de la competencia comunicativa: al ámbito gramatical, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural).

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- _ Capacidades relativas a procedimientos.

- _ Actitudes respecto a normas y valores.

Así, la evaluación formativa pone mayor énfasis en facilitar, orientar y regular el aprendizaje de los alumnos que en lo referente a medir cuánto han aprendido. La información que se obtenga podrá ser muy útil para la toma de decisiones posterior, aspecto que ha resaltado Stufflebeam (1971) y que va explícito en su definición de evaluación educacional al considerarla como el proceso de delinear, obtener y suministrar información válida para permitir la toma de decisiones.

Con respecto a la evaluación continua, como indicábamos, además de retroalimentar al alumno con diversos comentarios sobre su actuación, el profesor recibe también "feed_back" y descubre ciertos problemas acaecidos durante el proceso en cuanto al progreso de los alumnos y sobre las dificultades del aprendizaje. Los papeles principales que la evaluación procesual lleva consigo son los siguientes:

- _ La evaluación formativa contribuye a que el profesor mejore y perfeccione tanto el aprendizaje de los alumnos como su propia actuación.

- El profesor, al evaluar el proceso, reflexiona sobre él e investiga efectos y causas (profesor reflexivo e investigador, abierto a cambiar el currículo según los resultados). De esta manera deja de ser aquella figura infalible y dueño de la sabiduría del pasado (métodos tradicionales) para convertirse en buscador e investigador de métodos y procedimientos más acertados (Stenhouse, 1984 y 1987; Elliott, 1990; Carr y Kemmis, 1983). Esta evaluación sistemática del proceso didáctico y de la función docente del profesor implica una reflexión crítica y continua, la evaluación como

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

reflexión (Rosales 1990). Este proceso de reflexión crítica, según Shulman (1987) pasa por varias fases:

- 1) *Comprensión:*
 - Asimilación de los contenidos a enseñar.
 - Selección y estructuración de esos contenidos.
 - Adaptación a las características de los alumnos.

- 2) *Instrucción:*
 - Organización y dirección de actividades: explicaciones, demostraciones, etc.

- 3) *Evaluación* del proceso de enseñanza.

- 4) *Reflexión crítica.*

- 5) *Nueva comprensión* de la enseñanza_ aprendizaje como resultado de las anotaciones y datos recogidos y de la reflexión sobre ellos.

Como indicábamos anteriormente, la evaluación *sumativa, aditiva* o *acumulativa* (Chadwick y Rivera, 1990: 46) es la que se realiza al final de una o varias unidades de aprendizaje para comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos. Al tratarse de una evaluación que se realiza por agentes distintos a los evaluados también se llama *evaluación externa* o *heteroevaluación*.

Esta modalidad de evaluación ha ocupado un lugar predominante durante mucho tiempo (Tyler 1934, 1949, 1978; Metfessel y Michael, 1967; Scriven 1967) y, aunque ha sido criticada por los partidarios de la evaluación cualitativa

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

(Stufflebeam 1971; Kemmis, 1986; Eisner, 1985; Fernández, 1986), el Libro Blanco le reconoce su lugar en nuestro sistema educativo.

Es muy interesante observar cómo la Ley General de Educación de 1970 dio un paso de gigante al desmitificar los tests como criterio exclusivo o predominante a la hora de la calificación definitiva de los alumnos de EGB.

“La valoración final del curso la hará en la primera etapa el profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo” (art. 19.2).

“En la primera etapa no se aplicarán pruebas específicas de promoción. Los alumnos deberán promocionar preferentemente de acuerdo con el carácter continuo de su progreso y desarrollo”.

(Orientaciones pedagógicas, MEC, 1970).

En el mencionado Libro Blanco se reconoce más tarde la necesidad de completar la autoevaluación y la evaluación formativa con la evaluación externa:

“En suma, los procesos de autoevaluación deben ser completados, en cada plano en que la evaluación se realiza, por otros procesos de evaluación externa. Sólo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesaria para que la evaluación sea eficaz” (MEC, 1989: 244).

La evaluación externa se recomienda en algunas ocasiones:

“... también son diversas las funciones que la evaluación puede cumplir. En función de los objetivos de cada nivel o ciclo educativo, puede tener una función predominantemente terminal...

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

las funciones que se asignan a una evaluación condicionan la forma que ésta reviste... Así, las evaluaciones con función transferencial, selectiva, prescriptiva y de control suelen ser externas y puntuales, más que internas y continuas... la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es inocua...” (MEC, 1989: 244)

No obstante, y esto ha de quedar muy claro, una evaluación (mensual o trimestral) puede ser *formativa* o *sumativa* dependiendo del uso que se haga de los resultados, pues si se emplean para conocer la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje e introducir las modificaciones que se crean pertinentes en lo que queda de curso, la orientación de esa evaluación sería formativa; ahora bien, si se usa exclusivamente para conocer el grado de éxito obtenido respecto a los objetivos y contenidos cubiertos en ese periodo de tiempo sería sumativa.

1.10.4.3. La Evaluación Cuantitativa y Cualitativa

Estos dos términos, junto a los anteriormente vistos de evaluación continua y sumativa son quizás los más usados por el profesorado. Procuramos en este apartado definirlos correctamente para ver, en los resultados de nuestro trabajo, cuál es la más usada por los profesores y si hay relación entre el uso y los niveles en los que se da clase.

El concepto de “medida” lo define Doménech (1980): “Medir un cierto rasgo de un individuo es asignarle un número tanto mayor cuanto más intenso sea dicho rasgo”. La asociación entre evaluación y valoración numérica es la característica más interesante de esta definición y se basa en una concepción cuantitativa de la evaluación. En contraposición a la medida está lo cualitativo. Estos dos extremos implícitos en este eje, como ha podido examinarse en las definiciones señaladas, vendrían dados por un intento de valoración con un alto

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

nivel de precisión y por una aproximación juiciosa y no obsesionada por la exactitud. Los procesos educativos son muy difíciles de ser medidos. Las opciones se simplifican entonces de este modo: o se intenta superar la amplia serie de dificultades a fin de intentar su aproximación lo más precisa posible, o se renuncia ya de antemano a la precisión pretendiendo un acercamiento menos preciso pero que se intentaría que fuera más general. De alguna manera, esta oposición entre medida y estimación es la que reposa en la oposición entre los modelos cualitativos y cuantitativos de evaluación, con notable presencia en el mundo educativo actual.

Evaluar se ha considerado por la mayoría de los expertos como medir, centrándose principalmente en los resultados que se obtenga y expresando éstos de modo cuantitativo. Estos planteamientos se contextualizan dentro del *paradigma positivista* cuyas notas más destacadas se resumen en los siguientes puntos:

- La creencia en la objetividad de la evaluación.
- La obsesión por atribuir al método hipotético-deductivo establecido en las ciencias naturales el único procedimiento que puede proporcionar rigor científico.
- La preferencia de medida por el paradigma experimental.
- El énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.
- El control riguroso y estricto de las variables intervinientes.
- La exigencia de estabilidad del currículo.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- La búsqueda de información cuantitativa y sistemas de registro puramente objetivo.
- Necesidad de establecer grupos comparativos, experimentales y de control.
- La consideración de la educación como un proceso tecnológico.
- La connotación de "utilidad específica" en un contexto determinado.

Este paradigma nos ofrece una serie de ventajas en cuanto a la precisión, exactitud y rigor científico en la realización de investigaciones, aunque supone ceñir exclusivamente todo el amplio y complejo proceso de la educación a elementos medibles y cuantificables, cuando realmente su campo es mucho más amplio, profundo, flexible, impreciso e inabordable desde la perspectiva cuantitativista.

Dentro de este paradigma destacamos dos modelos: el análisis de sistemas y la evaluación por objetivos de comportamiento. El enfoque es eminentemente funcionalista, en cuanto que prescinde de la consideración de los valores. Los objetivos vienen fijados por instancias superiores y externas, quedando el evaluador, en este caso, libre de responsabilidad sobre el programa y sus efectos. Su finalidad específica es comprobar la eficacia del programa.

Esta evaluación por objetivos de comportamiento está basada en la comprobación de los objetivos operativos (aprendizajes en conductas observables) mediante test de rendimiento. Tyler (1950) y Popham (1975), han elaborado los criterios para la definición operacional de los objetivos, elemento imprescindible para una evaluación objetiva y eficaz.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Podríamos hablar de varias fases en el diseño de evaluación por objetivos:

- Determinación de los objetivos de conducta generales, específicos y operativos.
- La elaboración de baterías de test para aplicar a los alumnos antes y después del desarrollo del programa.
- Utilizar una amplia muestra para investigar acerca de las características del programa.
- Información específica a los aplicadores del programa.

El modelo al que nos referimos tiene una gran aceptación entre docentes y evaluadores yendo su importancia en paralelo al modelo de diseños del currículo por objetivos. Ha sido, no obstante, frecuentemente reprochado por, entre otras razones, las siguientes:

1. No pueden medirse de forma precisa los cambios en el comportamiento.
2. El diseño y aplicación de los programas es sumamente rígido y esencialmente reduccionista.
3. La medida de las conductas no garantiza la medida de los procesos internos.
4. La focalización sobre los objetivos previstos conduce al olvido, a la intencionalidad de la escuela, a los efectos secundarios y a condicionamientos emanados del contexto.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

5. El objetivo de la medida son los productores del programa y el programa mismo pero no los consumidores.
6. Se olvidan o ignoran en el proceso de evaluación elementos tan importantes como el proceso, los esfuerzos, las actitudes internas, los logros cognitivos, intencionalidad, motivación, etc.

Este paradigma positivista tuvo una fuerte presencia en nuestra sociedad en diferentes campos científicos y concretamente en el campo educativo hasta los años setenta. A partir de entonces observamos un cambio acelerado hacia la perspectiva o *paradigma cualitativo* (Stenhouse, Guba, Hamilton, Cronbach, House, Elliott, Stake...), al que se define por las siguientes características:

- La objetividad de la ciencia es siempre relativa.
- Las actividades de evaluación no pueden realizarse de una forma neutral, libres de juicios de valor.
- La educación y la evaluación no puede reducirse a procesos tecnológicos basados en objetivos preestablecidos, observables y cuantificables, desligados de las actitudes y percepciones subjetivas. La teoría sobre "currículum oculto" defiende que hay enseñanzas y aprendizajes no previstos ni programados ni siquiera conscientes.
- El objetivo de la evaluación no puede referirse sólo a las conductas observables u objetivos a corto plazo, sino que los aprendizajes implícitos o los efectos secundarios a largo plazo son altamente significativos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- Los componentes del aprendizaje no se refieren sólo a habilidades o conductas observables, sino también al desarrollo del pensamiento y de capacidades para la investigación, o para la comprensión o solución de problemas.
- La consideración de productos a corto y largo plazo y de resultados implícitos y ocultos requieren un cambio básico de orientación en la posibilidades de la evaluación.
- La evaluación no se centra en situaciones concretas sino que incluyen situaciones a indagar, procesos soterrados, influencia de los participantes, etc.
- La metodología cualitativa es sensible al cambio, a los imprevistos, a las diferencias y a los significados latentes.
- La evaluación cualitativa incorpora elementos de una metodología etnológica o etnográfica.
- Los diseños de programas y evaluaciones no pueden ser estructurados de antemano, de forma invariable, sino que deben admitir cambios y modificaciones a lo largo del proceso.
- La evaluación cualitativa comprende la situación objeto de estudio de todos los elementos intervinientes.
- El informe cualitativo debe facilitar los datos y respetar la intimidad de los sujetos y contemplar las opiniones de alumnos, profesores y especialistas.
- La apertura o el enfoque hacia los planteamientos cualitativos de la

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

evaluación educativa ha impregnado incluso los modelos cuantitativos dando lugar a formas contemporáneas nuevas tanto en los paradigmas experimentales como en el paradigma cualitativo.

Este paradigma cualitativo desarrolla varios modelos que planifican la evaluación sin referencia a objetivos, lo que supone, en cierto modo, un avance en el campo de la investigación científica aplicado a la evaluación. Se basa en la propuesta de Scriven (1967) en su trabajo *The Methodology of Evaluation* y marca un hito en los estudios sobre evaluación:

a) El modelo basado en la *crítica artística*, propuesto por Elliott y su grupo de la Universidad de Standford, rompe radicalmente con los modelos experimentales tradicionales. Se basa en la concepción de la enseñanza como arte y el profesor como artista. El evaluador es una especie de experto en educación que interpreta lo que observa tal y como ocurre en el medio cultural saturado de significado. Tal interpretación depende de la comprensión del contexto, de los símbolos, reglas y tradiciones de los que participa cualquier persona, objeto, o acontecimiento (Eisner 1977,1971).

La finalidad de la evaluación basada en la crítica educativa es desarrollar la capacidad de perfección y valoración de participantes en los programas, clarificándole las situaciones y los procesos del desarrollo de los programas haciéndolos significativos entre los participantes. Valora los procesos emergentes sobre los productos y los significados sobre la eficacia. Considera la enseñanza como un proceso artístico y no tecnológico.

b) El modelo basado en la *negociación*. Este modelo se basa en perfeccionar la comprensión de la evaluación considerando o contemplando las distintas percepciones de los participantes en el

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

programa, enfrentando al lector con sus propias creencias e interpretaciones. Es decir, considerar el proceso educativo como una dinámica que depende tanto de lo programado como de lo implícito y que está condicionado por el sistema de creencias y percepciones de los participantes tanto en la educación como en el programa, en su fase de diseño o desarrollo y en los procesos de estimación o valoración.

c) La *evaluación iluminativa*. En la primera Conferencia de Cambridge, Parlet y Hamilton (1972) elaboraron un nuevo sistema o modelo de evaluación al que adjudicaron tan sugestivo nombre y cuyas características se recogen en los siguientes puntos:

- Concepción holística de la educación y de la evaluación.
- Preocupación por la interpretación y descripción más que por la predicción y la medida.
- Basado más en los procesos que en los productos.
- La educación y la evaluación tiene lugar en condiciones naturales o de campo y no en situaciones experimentales.
- La observación y la entrevista son elementos principales en la recogida de datos.

Los dos pilares que sustentan la evaluación iluminativa son el "*sistema de instrucción y el medio de aprendizaje*" (Parlett y Hamilton (1972)). En el sistema de instrucción se incluyen los supuestos pedagógicos, los contenidos, el plan de estudios, técnicas de trabajo, elementos todos que al aplicarse sufren modificaciones

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

a causa de las influencias del medio de las actitudes de los alumnos y de las aspiraciones y creencias del profesor. El medio de aprendizaje viene constituido por el contexto material, psicológico y social en donde se desarrollan las actividades y los procesos educativos. Las características de esta evaluación iluminativa incluyen:

- La definición de los problemas a estudiar basados en la negociación de los procesos en el aula.
- En la metodología, las estrategias para la investigación, educación y evaluación emergen de los procesos de negociación y suponen flexibilizaciones metodológicas constantes que implican un enfoque progresivo sobre los fenómenos en función de su significación e importancia.

Entre los valores implícitos de la evaluación iluminativa podemos destacar la posición neutra del educador y la actividad de compaginar alternativas y sugerencias para el cambio. Esta actitud comprensiva y negociadora despierta confianza en los participantes del programa. La evaluación iluminativa debe respetar los sistemas de evaluación requeridos por los alumnos en función de sus propias experiencias, no manipular el proceso, respetar las posibilidades de expresión de los posibles evaluados e infundir en ellos la sensación de enriquecimiento personal y no de juicio de valor.

d) *Estudio de casos*. En la investigación y evaluación denominada estudio de casos se profundiza gracias a la segunda Conferencia de Cambridge que tiene lugar en diciembre de 1975 con el nombre de "consideración del estudio de casos". Este modelo es un estudio de una instancia que debe entenderse en el contexto de la tradición

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

histórica interpretativa. Se desarrolla en las situaciones reales en que se desenvuelven habitualmente los individuos estudiados teniendo en cuenta las circunstancias del caso, la conducta y evolución del estudio y las consecuencias de la investigación.

Para Jenkins y Kemmis (1976), existen varios aspectos definitorios de este modelo:

- Los datos del estudio de casos son cercanos pero difíciles de organizar, se fundamenta en la experiencia de los participantes con posibilidades de generalización.
- Subraya y focaliza lo oculto y complejo en cada caso.
- Valora las discrepancias y conflictos propios de cada situación natural en relación con los diferentes puntos de vista de los participantes.
- Constituye una plataforma para la acción por tanto favorece el control y el perfeccionamiento.
- Los datos son accesibles, públicos y fáciles de publicar.

Dentro de este modelo existen dos posiciones: las llamadas evaluación *respondiente*, defendida por Stake (planteamiento americano) y la posición denominada evaluación *democrática*, representada por los ingleses McDonald, Elliott, Stenhouse.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Creemos que queda suficientemente claro que la diferencia entre evaluación cuantitativa y cualitativa radica en el tipo de datos que empleamos para evaluar: así, si recurrimos a una cuantificación de los fenómenos que tratamos de evaluar, estamos empleando una evaluación *cuantitativa*; si optamos por observar y describir los fenómenos observados, estamos empleando una metodología *cualitativa* (véase, por ejemplo, Cohen y Manion 1990, Buendía 1993). En la actualidad, se ha potenciado el paradigma de la evaluación cualitativa, observacional o etnográfica con valiosas aportaciones que han incorporado nuevos procedimientos para la obtención de datos: diario de los alumnos, diario del profesor, entrevistas semiestructuradas, anotaciones basadas en la observación, etc.

Aunque en nuestra opinión ambas modalidades de evaluación son necesarias, hay aspectos que se evalúan mejor de forma cualitativa y otros de forma cuantitativa, debiendo ser ambos tipos complementarios y no excluyentes (Cook y Reichardt 1979, Patton 1980, Willis 1978). Obsérvese que la evaluación formativa, continua o procesual, por naturaleza, suele ser cualitativa y la sumativa, que suele realizarse en forma de tests, suele ser cuantitativa y como tal es posible someterla a cálculos y procedimientos estadísticos si se desea conocer la frecuencia de las puntuaciones, los valores medios, las correlaciones entre las partes del examen, etc.

Las diferencias entre los dos modelos han sido estudiadas por Reichardt y Cook (1986) y se podrían sintetizar en los puntos siguientes (en Beltrán y R. Diéguez, 1994: 207):

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Emplea métodos cualitativos y etnográficos	Emplea métodos cuantitativos

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
Fenomenologismo y comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
Observación naturalista y sin control	Medición controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro”	Al margen de los datos, perspectiva “desde fuera”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo
Orientado al proceso	Orientado al producto o resultado
Válido: datos “reales, ricos y profundos”	Fiabile: datos “sólidos y repetibles”
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples
Global y holístico	Particularista

Tras un polémico debate entre ambos modelos, puede que estemos asistiendo ahora a un acercamiento entre las posturas, con una corriente ecléctica que se va afianzando progresivamente. Frostis y Maslow (1984) hablan así de esta corriente:

"Si se desea aumentar la comprensión de la conducta humana y de la intervención educativa mediante consideraciones teóricas, entonces las ideas y los hallazgos utilizados como marco de referencia necesitan estar relacionados entre sí y fusionarse en una totalidad".

(En Beltrán y Diéguez, 1994:207)

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Esta postura integradora se observa también en el Libro Blanco para la Reforma Educativa:

"Es posible contemplar los fenómenos educativos en sus condiciones y relaciones desde la perspectiva clásica de las ciencias, empíricas, aplicando los procedimientos clásicos analíticos de estas ciencias. Pero es igualmente posible aproximarse a ellos con un enfoque más cualitativo desde categorías de interpretación más comprensivas que explicativas".

1.10.4.4. Evaluación “norm-referenced” y “criterion-referenced”

En este nuevo eje de la estructura sobre la evaluación que presentamos es el que contrapone “norma” y “criterio”. Grolund (1985) define la evaluación como proceso sistemático de reunir, analizar e interpretar información para determinar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos instructivos, frente a lo que Scriven presenta otra definición que sería el contrapunto, al decir que es una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas (Scriven, 1967). La contraposición se presenta como consecuencia de que el patrón evaluador, en un caso, viene marcado por la comparación de los resultados obtenidos por un sujeto a) con los obtenidos por un grupo, tal como señala Scriven, o bien se orienta a comprobar si se han conseguido b) las metas previstas, al margen de cuantos sujetos hayan conseguido esos logros pretendidos.

Para Beltrán y R. Diéguez (1994: 208), una evaluación referida a la norma (criterion referenced) valora a un alumno en relación a las notas obtenidas por el resto de la clase. Por otro lado, una evaluación criterial supone aprobar o

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

suspender a un alumno como consecuencia de que ha conseguido alcanzar los objetivos que se proponían, sin tener en cuenta si han sido muchos o pocos los alumnos que los han alcanzado.

La alternativa a la evaluación con referencia a la norma supone una definición clara de los objetivos que se intenta coseguir, de aquello que se intenta evaluar. Tan sólo si aquello que se pretende medir está suficientemente explícito será posible asegurar si se logró o no. Una evaluación criterial puede ser además personalizada si el criterio se ajusta de forma individual a cada uno de los sujetos.

1.10.4.5. La evaluación como toma de decisiones

Este paradigma toma la evaluación como instrumento clave que nos ofrece las bases para la toma de decisiones curriculares, pues lo considera como "the process of delineating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives" (Stufflebeam *et. al* 1971). A partir de esta definición se pueden extraer las implicaciones fundamentales del proceso:

- La evaluación es un proceso al servicio de la toma de decisiones.
- Es un proceso cíclico y continuo y se ha de aplicar de forma sistemática.
- Desde el punto de vista metodológico implica: diseñar, obtener y suministrar datos.
- Es un proceso "interface" que requiere una colaboración e intervención en equipo (véase Brown 1989:227).

Stufflebeam señala cuatro componentes esenciales, (conciencia de la necesidad de tomar decisiones, diseñar la situación de decisión, escoger entre alternativas y actuar conforme a las alternativas escogidas), cuatro tipos de decisiones: de planificación, de estructuración, de aplicación y de reciclaje y por

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

tanto cuatro tipos de evaluación de acuerdo con su modelo CIPP: evaluación del contexto, del diseño, de los procesos y de los productos.

1.10.4.6. Evaluadores profesionales externos

En este paradigma incluimos los trabajos llevados a cabo por evaluadores externos a los que se les encarga la evaluación del programa basándose en un conjunto de elementos "estáticos" (Brown 1989:225): por ejemplo, los medios y recursos disponibles, la cualificación del personal, los espacios, instalaciones e infraestructura, los resultados conseguidos, etc. Una vez analizados todos los factores se emite un informe que evalúa si la institución ofrece una instrucción de calidad en función de sus recursos y si los programas son eficaces para conseguir las metas y las expectativas que se han creado en torno a ellas.

Un ejemplo de este tipo de evaluación es la realizada por las distintas delegaciones provinciales de educación de la Junta de Andalucía a los centros concertados y públicos. Para ella, el inspector de la correspondiente delegación visita el centro y se entrevista con miembros de la comunidad educativa para conocer, de primera mano, cuáles son las impresiones de sus distintos estamentos sobre la vida escolar y el proceso de enseñanza y aprendizaje en particular. Así, no sólo se examina la adecuación de los programas a los objetivos planteados en los diferentes proyectos y diseños, la elaboración de unidades didácticas por parte de los seminarios docentes, las relaciones de los equipos directivos con los miembros de claustros, consejos y asociaciones de padres o la participación democrática de los elementos que componen los centros, sino que también se cuida de que la evaluación del alumnado sea justa en cuanto a una programación previa, sea conocida por todos, debiendo el profesorado informar a alumnos y familias sobre los criterios de evaluación a comienzos de curso, etc. Para ello, el servicio de inspección pasa unos cuestionarios que, de manera anónima, son cumplimentados para conseguir una opinión lo más cercana a la realidad posible.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Además, los centros han de realizar una evaluación interna que sirva de motor para la mejora del funcionamiento de los mismos y que se complementa con la externa.

Otro ejemplo es el que lleva a cabo la inspección británica en todos los centros de Primaria, Secundaria e incluso de Educación Superior del Reino Unido. Dichas evaluaciones se sintetizan en informes "reports" que suelen ponerse en conocimiento del público a través de la prensa y, en algunos casos, los publica oficialmente el Ministerio de Educación y Ciencia en H.M. Stationary Office (HMSO). Este sistema ha sido empleado por las universidades españolas para evaluar los planes de estudios.

1.10.4.7. Autoevaluación del alumno

La Reforma de 1990 pone un énfasis mayor que las anteriores en la autoevaluación del alumnado. Las Orientaciones Pedagógicas para la E.G.B. de 1970 hicieron alguna alusión al respecto, pero con poca decisión:

En la medida de lo posible, se ha de buscar la cooperación profesor-alumno, llegando incluso a lograr la autoevaluación en alguna medida (OM. 2-XII-J970).

Esta situación ha cambiado gracias a las aportaciones del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, en el que se pretende que la evaluación educativa cumpla una serie de requisitos fundamentales (M.E.C. 1989:242):

- Ha de ser consecuente con los objetivos y finalidades de los distintos ciclos y niveles.

- Ha de extenderse al sistema educativo y a los alumnos.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- Ha de realizarse de forma continua, objetiva y suficiente.
- Ha de acoger los valores de la comunidad educativa.
- Ha de regular el sistema y los procesos educativos sin caer únicamente en la selección de alumnos.
- Ha de ser realizada también por los propios agentes y sistemas que casi siempre han sido objeto de esa evaluación. Así, por ejemplo, se establece que “los alumnos deben aprender a evaluar por sí mismos sus procesos de aprendizaje”.

Es decir, en cierta manera se pretende institucionalizar la autoevaluación del alumno e integrarla sistemáticamente como un componente más a tener en cuenta a la hora de evaluar, como un complemento de la evaluación formativa o continua y de la sumativa, acumulativa o externa, sin necesidad de excluir estas últimas:

“En suma, los procesos de autoevaluación deben ser complementados, en cada plano en que la evaluación se realiza, por otros procesos de evaluación externa. Sólo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesaria para que la evaluación sea eficaz” (M.E.C. 1989:244).

En resumen, hemos destacado los siguientes tipos de evaluación:

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Se aplica antes de iniciar el proceso educativo para conocer la situación de la realidad y el punto de partida. - Constituye el estudio básico de las características de los alumnos y sus posibilidades. - Se basa en técnicas instrumentales para facilitar los aprendizajes sucesivos.
FORMATIVA Y CONTINUA (procesual)	<ul style="list-style-type: none"> - Es cualitativa (emite juicios de valor) - Diagnóstica (identifica problemas y progresos) - Procesual (forma parte intrínseca del proceso) - Sistemática (encadena los diferentes momentos) - Integral (abarca a todos los elementos implicados) - Orientadora (parte de las necesidades de los sujetos) - Estructurante (ajusta las intervenciones a la evolución de los alumnos) - Innovadora (plantea decisiones nuevas) - Progresiva (sigue el desarrollo madurativo del alumno) - Científica (enmarca los procesos educativos como parte de un sistema) - Se controlan los procesos y no sólo los resultados.
FINAL	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizará al final de una serie de enseñanzas y aprendizajes. - Se controlan los logros que fundamenten el siguiente proceso. - Es sumativa porque controla el nivel de capacidad y desarrollo del alumno.
CRITERIAL (criterion-referenced)	<ul style="list-style-type: none"> - Establece los criterios para orientar el proceso educativo. - Se basa en los intereses y capacidades de los alumnos. - Los criterios hacen referencia a objetivos terminales.
NORMATIVA (norm-referenced)	<ul style="list-style-type: none"> - Se utiliza el criterio del grupo, tomando como referencia la media de dicho grupo. - Ignora las peculiaridades de cada sujeto. - Puede conducir a un autoconcepto negativo.

1.10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

PROPEDÉUTICA	<ul style="list-style-type: none">- Recoge las metas conseguidas en el sistema educativo.- Su función es eminentemente educadora.- Describe los logros de cada alumno y sus necesidades educativas.
SUBJETIVA - OBJETIVA	<ul style="list-style-type: none">- La subjetiva depende totalmente del juicio del maestro.- La objetiva depende íntegramente de los datos ofrecidos por pruebas y estadísticas.
CUANTITATIVA Y CUALITATIVA	<ul style="list-style-type: none">- Presenta los resultados en forma numérica.- Observacional o etnográfica: describe los fenómenos observados.
INTERNA - EXTERNA	<ul style="list-style-type: none">- La externa, evalúa la estructura docente en función de las necesidades sociales.- Se realiza desde fuera- La interna se ejerce por el maestro valorando la adecuación del sistema educativo a las necesidades del alumno.
AUTOEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Se valora el propio trabajo del maestro y del alumno.- Implica motivación, autonomía y actitud crítica.- Exige autoprogramación, autorregistro, auto-observación y autoesfuerzo.
RECÍPROCA	<ul style="list-style-type: none">- Consiste en la evaluación mutua entre los alumnos.

1.10.5. La Evaluación en la Ley de Calidad (LOCE)

A continuación hacemos un breve repaso a la atención que da la nueva Ley de Calidad a la evaluación en los distintos niveles.

Para la Educación Primaria, el Art.16 dice:

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y tendrá en cuenta el progreso del alumno en las distintas áreas.

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

2. Los alumnos accederán al ciclo siguiente si han alcanzado los objetivos correspondientes establecidos en el currículo. Cuando un alumno no haya alcanzado los objetivos, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la Educación Primaria.
3. Los alumnos que accedan al ciclo siguiente con evaluación negativa en alguna de las áreas, recibirán los apoyos necesarios para la recuperación de éstas.
4. Los profesores evaluarán tanto los conocimientos adquiridos por los alumnos como los procesos de enseñanza.

Es decir, se decanta claramente por la evaluación continua atendiendo no al logro individual de los objetivos de las distintas áreas, sino al progreso en general del alumno. También es de destacar el punto 4., en el que se dice que los profesores están obligados a evaluar no sólo los conocimientos adquiridos sino también los procesos de enseñanza que se produzcan.

En cuanto a la Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), el artículo 27 dice:

1. La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo.
2. Los profesores evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas, según los criterios de evaluación que se establezcan en el currículo para cada curso.

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

Como podemos observar, también para esta etapa se opta por la evaluación continua, ahora sí, diferenciando entre las distintas asignaturas, ya no áreas, del currículo. Desaparece esa posibilidad de contemplar otros aspectos como la madurez del alumno, por ejemplo, que servían para promocionar a alumnos que tuviesen un elevado número de materias suspensas.

Llama poderosamente la atención que la evaluación quede definida en los mismos términos para estos dos niveles, Bachillerato y Educación Secundaria Obligatoria, cuando hasta ahora ha habido una diferencia abismal para los alumnos que cursaban la ESO con respecto a los del Bachillerato (valoración cuantitativa del aprendizaje, obligatoriedad de superar un mínimo de materias para poder promocionar, etc.)

Se habla también de una evaluación general de diagnóstico (artículos 17 y 29), que se define así:

“Las Administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 95 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta prueba carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos”.

Además de las evaluaciones del currículo y su grado de consecución que harán los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos, la LOCE contempla la evaluación externa del rendimiento de los centros, la evaluación para comprobar si se imparten correctamente los objetivos propuestos en los distintos itinerarios del Bachillerato, la evaluación voluntaria del profesorado, que le facilitará su promoción, y una evaluación final que, de manera externa, será la que dé la

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

titulación de Bachiller al alumnado, quedando fuera, pues, del dominio de los centros que tan sólo podrán extender certificados de haber cursado y conseguido superar positivamente los dos años de este nivel educativo.

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

El avance de la tecnología y la constante evolución paradigmática que sufren las distintas didácticas no han conseguido que la enseñanza deje de enfocarse en nuestros días, en la mayor parte de los casos, de manera transmisiva y rutinaria, reproduciendo los grandes principios que se han ido repitiendo de generación en generación y que nos han recomendado los expertos.

El profesor que investiga ha de poner en funcionamiento todo el conocimiento que ha desarrollado tanto teórico como práctico, sus experiencias, etc., usándolo para poder comprender y encontrar sentido a los complejos procesos que intenta analizar. Desarrollará así su capacidad intelectual mejorando tanto su formación personal como su actuación docente y facilitando la construcción personal del conocimiento en base a los descubrimientos que va llevando a cabo.

La Reforma de 1990 concibe al alumno como investigador de su propio proceso de aprendizaje para que así lo construya de forma personal, además de recomendar que este proceso sea favorecido por parte del profesor, que ha de convertirse en investigador para así encontrar sentido a cada situación con la que se encuentre.

Investigar en el aula tiene, por tanto, una doble vertiente en cuanto a que se refiere al alumno que aprende investigando y aprende de este modo a aprender y,

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

por otro lado, al profesor que enseña, reflexiona, analiza e investiga sobre la práctica o sobre su propia actuación (véase 1.1.).

La teoría de los constructos personales de Kelly (1955), potenciada por los estudios sobre el pensamiento del alumno, se basa en el “constructivismo alternativo”, que considera las percepciones, opiniones y creencias de los individuos como elementos claves para comprender los diferentes puntos de vista de las personas, las teorías individuales y las formas de actuar y de comportarse.

Para Kelly, nuestro pensamiento se basa en convicciones e ideas previas, ya existentes y, cuando tratamos de explicar cualquier aspecto, explicitamos esas convicciones, que a su vez, tienen que ver con nuestra concepción del universo, como algo real que existe. Según este autor, la vida implica una interrelación entre los componentes de “nuestro universo” y el entorno de los seres vivos, que representan otra parte. Los sujetos no se limitan a responder pasivamente a los cambios sino que representan a su entorno de forma creativa. Algunas veces, los sujetos malinterpretan la realidad y lo que perciben puede que no sea enteramente real, pero su percepción existe y ejerce efecto en el individuo.

En este sentido, los individuos analizan y ven el mundo a través de las visiones personales que ellos se crean y partiendo de esos esquemas o modelos, a los que llama constructos personales, tratan de acomodar y explicar el mundo (1955: 8-9):

“Man looks at his world through transparent patterns or templets which creates and then attempts to fit over the realities of which the world is composed. The fit is not always very good”

Estos constructos son claves en la construcción del mundo de cada sujeto:

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

“... we consider a construct to be a representation of the universe, a representation erected by a living creature and then tested against reality of that universe (op.cit, 12)

Para Kelly, cada individuo actúa como científico y como tal trata de predecir y controlar el curso de los acontecimientos que le afectan, elabora teorías, comprueba hipótesis. Los constructos personales se utilizan para predecir o pronosticar acontecimientos y para evaluar la eficacia o el éxito con que han transcurrido. Después de esta evaluación, los sistemas y subsistemas de creencias pueden cambiar y esto hace que nuestra concepción del mundo esté sometida a cambios y que las teorías personales de los individuos sean pasajeras.

Ofrecemos ahora una visión detallada de los paradigmas del pensamiento del profesor y del alumno para encuadrar las opiniones que de éstos ofreceremos en 2.3. y 2.4.

1.11.1. PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

Como veíamos en 1.1.5., la investigación-acción da gran importancia a la teorías y creencias del profesor, a su pensamiento y a su capacidad interpretativa para buscar el sentido de las diferentes situaciones que se dan en el aula, siendo la hipótesis central la que establece que los procesos de pensamiento del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (Wittrock 1990: 43). Estos estudios tienen como objetivo descifrar esos enigmas y describirlos para darlos a conocer de modo que puedan usarlos teóricos, investigadores, formadores de profesores y los mismos profesores, pues en muchas ocasiones se operan de manera subconsciente y el profesorado no tiene conciencia de ellos hasta que se somete a una reflexión u observación de su actuación que le ayudará a conocer cómo lo hace y por qué de ese modo.

1.11. PARADIGMAS DEL PENSAMIENTO DE PROFESORES Y ALUMNOS

En la década de los setenta se realizaron varios estudios que pusieron de manifiesto los procesos mentales así como las categorías y teorías implícitas en que se basaban los profesores para justificar su intervención en el aula. Wittrock señala el comienzo de la indagación sobre los procesos del pensamiento del profesorado en la obra de P. Jackson, de 1968, *La vida en las aulas*, en la que se intenta describir y comprender los procesos mentales que experimentan los maestros y que influyen en su modo de dar la clase.

Con el informe del *National Institute of Education* (1975) se reconoce de manera clara que es necesaria la investigación del pensamiento del profesor si se quiere comprender lo que realmente ocurre en ella (Wittrock 1990: 445):

“Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes ... si la enseñanza ha de ser impartida -y, según todos los indicios, lo seguirá siendo- por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva”.

Para De Vicente (1995: 55), esta investigación de la actuación del profesor tiene tres dimensiones esenciales:

1. Cognitiva, cuando estudia cómo usan los profesores su conocimiento en las actividades de planificación e implementación curricular y en su toma de decisiones.
2. Crítica, cuando informa con sentido crítico sobre las creencias, opiniones, valores, experiencias, aspectos morales y éticos.
3. Interpretativa, a través de la narrativa de las acciones de los profesores y de la interpretación de los hechos que ocurren en el aula.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

En cuanto a la relación entre investigación del pensamiento del profesorado y su formación profesional, Floden y Klinzing (1990) llegan a la conclusión de que ésta puede ser una fuente valiosa de contenido y ofrece perspectivas personales y modelos que pueden ayudar a encontrar e inspirar modos de actuación.

Clark y Peterson (en Wittrock, 1990: 447) presentan un modelo para explicar la relación entre el pensamiento del profesor, su influencia en el comportamiento de los alumnos y en el rendimiento, en el que habla de dos dominios que tienen gran participación en el proceso de enseñanza, estando cada dominio representado por un círculo y referidos a los procesos de pensamientos de los maestros, el primero, y a las acciones de los maestros y sus efectos observables, el segundo. Estos dos dominios difieren, entre otras cosas, en que los procesos implicados pueden, o no, ser observados, mientras que los procesos de pensamiento de los docentes ocurren dentro de la cabeza de los profesores y no puede ser observados. Su conducta, sin embargo, la del alumno y las puntuaciones con las que califica el rendimiento del alumno sí son observables. Los dominios representan dos enfoques paradigmáticos de la investigación sobre la enseñanza.

El proceso de pensamiento del profesor integra, según este modelo, tres componentes: a) pensamientos preactivos (los que tiene cuando planifica y antes de que intervenga en el aula), b) pensamientos interactivos (los que se dan cuando está interviniendo) y c) pensamientos postactivos (después de la intervención, y sobre los que influye la conducta del alumnado y su rendimiento). Se puede señalar una relación recíproca entre estos tres tipos de pensamiento y el proceso docente pues los pensamientos y creencias del profesor influyen en su conducta docente y a la inversa, la intervención interactiva del aula modifica determinados planteamientos y creencias según reaccionen los alumnos.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Por último, la influencia recíproca de la conducta del profesor tiene su reflejo en los comportamientos del alumnado y en su rendimiento y viceversa, ya que algunos resultados de los estudiantes cambian la conducta del aula y las creencias con las que comenzó el profesor, siendo éstas substituidas por otras que funcionan a modo de hipótesis hasta que se ponen en práctica y son sometidas a comprobación en el futuro.

1.11.2. PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL ALUMNO

Investigar los procesos de pensamiento de los alumnos parece que mejora la concepción de la enseñanza y los resultados de ésta, proporcionando información sobre la instrucción tal y como la experimentan los alumnos y cobrando, especialmente ahí, una gran importancia pues puede que sea distinta de la que el docente se propuso impartir.

La retroalimentación que el profesor proporciona al alumno sobre su rendimiento escolar parece que está relacionada con el desarrollo por parte de éste de un concepto de capacidad en cuanto a su trabajo, es decir, existe una relación afectiva profesor-alumno que puede afectar a la idea que este último tenga sobre su capacidad e incluso, habría que estudiarlo, sobre su rendimiento. La idea que tienen los alumnos sobre sus profesores, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre cómo se comportan con cada uno de ellos parece que, en efecto, puede influir en el resultado final.

Este paradigma del pensamiento del alumno se basa en el estudio de los procesos de pensamiento de los alumnos, en el efecto que ejercen los docentes y la enseñanza que imparten sobre las percepciones, opiniones y creencias del alumnado (Wittrock, 1990). Conocer el pensamiento del alumnado es fundamental para comprender la incidencia del profesorado y de su actuación en el aula, en el alumno y en sus procesos de aprendizaje. Con este paradigma se pone de relieve

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

la importancia de los preconceptos y conocimientos previos del alumnado, así como su percepción e interpretación de los actividades didácticos que ocurren en el aula, la atención dispensada en clase, su estado motivacional para el aprendizaje, sus experiencias afectivas y la incidencia de todos estos factores en el rendimiento escolar.

Weinstein *et al.*, (1982) estudiaron las percepciones de un grupo de más de doscientos alumnos de cuarto, quinto y sexto respecto de las conductas del docente hacia alumnos de ambos sexos que simulaban alto y bajo rendimiento. Según los alumnos, los de menor rendimiento recibían más tareas y retroalimentación negativa que los de alto rendimiento, quienes, por su parte, provocaban en los profesores expectativas más elevadas en cuanto a actuación y éxito, y tenían más libertad de elección y más oportunidades.

En los alumnos más pequeños es común la creencia de que lo más importante de las tareas que se realizan en el aula es acabarlas, llegar al final de la página, de la hoja o del libro, lo que nos hace pensar que los alumnos aprenden a percibir los objetivos de la instrucción como consecuencia de las directrices que reciben de sus docentes. Los alumnos de Primaria aprenden a clasificarse a sí mismos y a sus compañeros como alumnos de alto o de bajo rendimiento, lo que se debe a las conductas de los profesores que pueden afectar sobre el autoconcepto, las motivaciones y la actitud que se muestra ante los otros.

Investigar y estudiar concienzudamente los procesos de pensamiento de los alumnos es otra fuente que nos permite conocer lo que el alumnado piensa, opina, siente, dice y hace en clase y fuera de ella, y su relación con el rendimiento o con otros factores educativos. Así, este paradigma establece una relación recíproca entre el pensamiento del alumno, la enseñanza que recibe del profesorado y el rendimiento que obtiene, lo que implica aceptar varias hipótesis como que la enseñanza influye en el pensamiento del alumno, en su sistema de creencias y opiniones; que el pensamiento del estudiante influye en su

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

aprendizaje; que, por lo tanto, el pensamiento del alumno influye en su rendimiento y ayuda a explicar las situaciones de éxito y fracaso escolar y que, por último, la enseñanza influye en el rendimiento a través del pensamiento del alumno, que actúa como mediador.

Varias investigaciones, que recoge Wittrock (1990: 544-579), además de las señaladas, han demostrado que el conocimiento del pensamiento del alumno ayuda a conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el efecto de la enseñanza en el alumnado, las estrategias que ponen en funcionamiento, la eficacia de determinadas técnicas de trabajo, el grado de motivación de los alumnos, la atención e interés que ponen en clase y la comprensión y adquisición de los conocimientos, etc. En estos estudios, el autor cree que los resultados muestran la utilidad de los procesos de mediación de los alumnos para explicar los efectos de la enseñanza sobre el rendimiento y para que cambie nuestro modo de entender el funcionamiento en la escuela de ciertas variables de la enseñanza y procesos de aprendizaje de gran importancia (recompensas, expectativas del docente, tiempo empleado en la tarea, éxito en la escuela, el aprendizaje y adquisición de conocimientos, etc.). “En todos los casos, es la generación de significado por parte de los alumnos a partir de la enseñanza lo que interviene como mediador entre ésta y el rendimiento.”

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Una vez delimitado el marco teórico de nuestro trabajo, gracias al cual podemos entender cada uno de los aspectos sobre los que preguntamos a nuestros profesores y alumnos para conocer su opinión, procedemos, a continuación, a llevar a cabo la revisión de varios estudios que han tratado el tema que nos ocupa. Nos centraremos principalmente en aquéllos que cubren algunos de los aspectos que nosotros intentamos recoger en nuestro trabajo. No nos centraremos en revisar

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

los trabajos que estudian las teorías curriculares y métodos desde el plano teórico, pues entendemos que ya se ha hecho en la revisión teórica de este trabajo.

La investigación en la escuela y todo lo relacionado con ella tiene una larga historia, pero ha sido en los últimos veinticinco años aproximadamente cuando se han estudiado los procesos que se dan en la clase (Mehan, 1982: 80) y se ha intentado examinar lo que ocurre dentro del aula.

Antonio Checa (2003), en su Tesis Doctoral, hace una interesante revisión del enfoque comunicativo pero no sólo desde la perspectiva teórica, sino que va más allá y recoge las opiniones de alumnos y profesores sobre algunas de las actividades que se dan en el aula. Para ello se plantea alcanzar un mayor conocimiento acerca de las posibilidades de aplicación del enfoque comunicativo en los institutos partiendo de su propia experiencia personal, unas pruebas, la observación y la evaluación de los datos obtenidos.

Entre los objetivos que se marca destacamos el de determinar qué estrategias de comunicación oral y escrita son eficaces, qué técnicas comunicativas se han de aplicar y qué actividades comunicativas son más asequibles y útiles al propósito de trabajar el enfoque comunicativo, además de señalar cuáles son los beneficios de su puesta en práctica.

Plantea hipótesis de trabajo que nos son útiles pues, aunque en nuestro caso no nos centramos en el enfoque comunicativo, sí tocan otros aspectos de la enseñanza sobre los cuales queremos saber la opinión de profesores y alumnos. Destacamos algunas de las hipótesis de las que parte:

1. Que tanto profesores como alumnos tienen una concepción positiva del enfoque comunicativo, lo cual podremos verificar en nuestros resultados, al ser su objetivo principal favorecer la competencia comunicativa, tan importante.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

2. Que el enfoque comunicativo es más atractivo para los alumnos al encontrar sus tareas más estimulantes que los ejercicios lingüísticos tradicionales.
3. Que el conocimiento que el profesorado tiene del enfoque comunicativo es parcial.
4. Que la práctica comunicativa que el alumno recibe en los centros educativos es muy reducida.
5. Que tanto profesores como alumnos no se esfuerzan en cambiar a un enfoque comunicativo, con las modificaciones, sobre todo de actitud, que éste conlleva.
6. Las tareas en las que se tienda a una corrección gramatical se entienden como más importante que el trabajo de destrezas orales y actividades comunicativas.
7. El material que más se usa es el libro de texto, que mantiene una posición ecléctica, no centrada en la comunicación principalmente.
8. Esforzarse por encontrar y enfatizar las semejanzas entre el aprendizaje de la lengua materna y la extranjera puede facilitar la aplicación del enfoque comunicativo.
9. Debe prevalecer la lengua extranjera sobre la materna.
10. Olvidarse de las correcciones gramaticales cuando el alumno produce y motivar su actuación centrándose, sobre

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

todo, en el contenido semántico de las producciones.

Una vez realiza el estudio empírico, llega a conclusiones tan relevantes como las siguientes:

- A. El entusiasmo demostrado por cada profesor encuestado hacia determinadas ideas características de un planteamiento comunicativo es más bien escaso.
- B. Nadie parece adherirse a posturas demasiado tradicionales y alejadas de un enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés.
- C. El 80% de los profesores opina que con la aplicación de un enfoque comunicativo conseguiríamos el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, desde una perspectiva de mayor motivación e interés por parte de los estudiantes.
- D. Es muy curioso que, ante el resultado anterior, sólo el 30% de los profesores prefieran los libros de texto en los que predomina el material semántico sobre el gramatical, algo que atribuye a que éstos dan en ocasiones la sensación de no responder a una estructuración de contenidos rigurosa y clara.
- E. Casi el 77% de los profesores afirma que después de experimentar con libros de texto en los que predomina el tratamiento casi exclusivo de destrezas básicas y la introducción de léxico sin atender demasiado a la gramática de la lengua extranjera, prefieren los libros en los que en cada unidad se enseña una serie de estructuras y en su conjunto

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

presentan una ordenación efectiva y rigurosa de contenidos lingüísticos. Es muy significativa la razón que argumenta: con los libros experimentales, aquéllos que se salen de la estructuración y diseño tradicionales, uno tiene la sensación de no estar enseñando nada y con esto se refieren a no estar enseñando gramática.

- F. Es tremendo el dato según el cual para el 89% de los profesores encuestados la gramática sigue teniendo una gran importancia en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, considerando la gramática como elemento útil que nos sirve para producir mensajes y hacer que sintamos confianza si conocemos sus reglas, lo que no debe confundirse con hacer de la gramática el logro único de la clase de lengua extranjera.
- G. Para el 79% de los encuestados, se ha abusado de la explicación gramatical en detrimento de otros aspectos de la enseñanza de una LE. y el mismo porcentaje mantiene que seguimos evaluando de manera muy tradicional centrándonos sobre todo en el grado de competencia lingüística y dejando de lado la evaluación de las competencias sociolingüística, discursiva y estratégica, que forman parte por igual de la competencia comunicativa.
- H. Es positivo que el 77% de los encuestados manifieste que está en manos del profesorado cambiar actitudes como la descrita en G., y que ese mismo porcentaje reconozca que hoy en día se hace un mayor esfuerzo porque la presentación de la LE sea realista y racional a la vez que amena y atractiva.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

- I. Es, en nuestra opinión, alarmante, que el 82,4% de los profesores a los que encuesta Checa (op.cit.) en su Tesis Doctoral, reconozca abiertamente que el libro de texto que usa, la metodología que en él se propone y los materiales que encuentra en ellos influyen normalmente bastante en su forma de trabajar en clase, en el uso que hacen de la L1 y de la LE en el aula y de objetivos que se marcan. Es decir, no actuará según el diseño elaborado por él mismo o el seminario, sino que su actuación la marcará el texto que elija, que será, además, según reconocen, el elemento idóneo para la inclusión de vocabulario nuevo.
- J. El 74% de los profesores encuestados reconoce que dedica gran parte de la clase a explicar y trabajar con la gramática, dejando a un lado el tratamiento de destrezas orales, argumentando que les cuesta mucho sustraerse a la inercia de su propio aprendizaje. Añadiríamos a estos datos la conclusión de que si a este dato le sumamos que consideran que el libro está falto de gramática y ejercicios para practicar, algo que suplen con trabajo extra elaborado por ellos mismos, llegamos a que, de un modo o de otro, con libro o sin él, el profesor quiere y prefiere enseñar gramática.
- K. El 72% de los profesores cree que los alumnos deben entrar en contacto con la lengua extranjera enfatizando las destrezas orales desde Primaria. El cuestionario que este autor aplica lo trabaja exclusivamente con profesorado de Secundaria, y deja abierto el interrogante sobre qué pensará al respecto el profesorado de Primaria, algo que intentaremos completar con nuestro trabajo.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

- L. Preguntados por la temporalización, el 63% de los profesores se manifiesta a favor de que se dedique tiempo al desarrollo de la competencia comunicativa, contra un 37% que se manifiesta a favor de que sólo se consolide el sistema lingüístico (gramática y vocabulario).

- M. El 83,3% de los profesores reconoce que la prueba de Selectividad condiciona su trabajo en clase de distintas destrezas. En la actualidad se trabaja la producción escrita por esta razón, y, en un futuro próximo, ocurrirá igual con la producción y comprensión orales.

En nuestra opinión, y como conclusión de los datos aquí reflejados de este trabajo que ahora citamos, los profesores encuestados manifiestan claramente aquellos que se quiere oír pero hacen totalmente lo contrario, lo que quedaría demostrado por una excusa de falta de tiempo, de necesidad de cumplir con los exámenes de Selectividad, los temarios, etc. El propio autor del estudio manifiesta (op.cit.: 295): “... la sensación que nos queda es que una cosa son nuestros deseos y adhesiones teóricas y otras nuestros hábitos y nuestra desconfianza por aquello que desconocemos”. Creemos que pueden ser sólo excusas para no dar un salto en la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras que requieren como algo fundamental el dominio de la competencia comunicativa. Nos atrevemos, incluso, a hablar de miedo a poner en marcha tareas de conversación, etc. con los alumnos por falta de seguridad, de la comodidad de seguir un libro de texto al engorro de tener que preparar unos materiales complementarios para que el alumno desarrolle sus destrezas de producción oral en el aula. Es evidente que corregir ejercicios se hace desde la pizarra y con tan solo una tiza y mantener una conversación o fomentar el uso de la LE en el aula puede ser más difícil de ser puesto en marcha.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Nos parecen muy significativos los resultados a los que llega esta investigación y, en el apartado destinado a Resultados, podremos ver la relación que guardan con algunos de los aspectos que nosotros estudiamos en nuestra investigación.

Entre las contradicciones a las que llega, señalamos que un 88% de los encuestados sostiene que la escasez de posibilidades de práctica real de la LE fuera del aula, la escasez de contacto con esa lengua, el número excesivo de alumnos, su falta de interés generalizada, la insuficiente formación y hábito del profesorado al poner en práctica una metodología comunicativa, etc. hacen muy difícil la adopción de un enfoque menos tradicional y más comunicativo y, por contra, sólo el 47,2% mantiene que la puesta en práctica del enfoque comunicativo en Secundaria es una entelequia contraproducente que conduce a la frustración del profesor que no puede enseñar la LE de forma comunicativa en este medio ni ve a corto o medio plazo resultados que lo motiven. La escala que emplea en este estudio es de 0 y 1, por lo que no caben matices y, aún así, hay un gran número de profesores que se manifiestan de manera contraria ante ítems en los que se pregunta más o menos lo mismo pero de distinta manera, lo cual hace pensar que, o bien el profesor no tiene muy clara su postura o que, en algunos casos, ha rellenado la encuesta sin prestar demasiada atención a la misma.

Seguimos centrándonos por ahora exclusivamente en el profesor, y al respecto, nos referimos ahora a nuestro estudio (Ortega, 2002b), donde nos planteamos cuál era la capacidad motivadora del mismo según la opinión de alumnos y profesores conscientes de la importancia que éstos tienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por supuesto que no obviamos otros factores que también influirán y de manera notable en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tendrán que ver con el profesor tales como los antecedentes motivacionales, la orientación, la influencia del ambiente, la personalidad y el rendimiento, el deseo de integración en el país de la lengua extranjera y la actitud hacia sus hablantes o la importancia del libro de texto. Aún así, creemos que el

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

papel que juega el profesor es fundamental en este proceso y que dependiendo de su actuación en el aula y con los alumnos la adquisición de la lengua extranjera tendrá mayor o menor éxito, por lo que consideramos esencial conocer su opinión acerca de todos los temas sobre los que los encuestamos en nuestro trabajo actual.

Las expectativas del profesor pueden afectar al grado de motivación del estudiante, entendiendo ésta como el interés que pone en las tareas académicas, adquisición de conocimientos y destrezas. El profesor podrá actuar bien como *instructor*, es decir, cuando actúa como presentador de contenidos académicos y supervisor de lo que se aprende o como *socializador*, cuyos roles se centran en el desarrollo de las capacidades mentales del alumno promocionando buenas relaciones interpersonales y relaciones de grupo, preparando a los estudiantes para que sean buenos ciudadanos (Madrid, 1996).

Además, en el trabajo mencionado (Ortega 2002b), tenemos en cuenta la opinión del alumnado sobre los aspectos que más les motivan y desmotivan con respecto al profesor y el perfil de su profesor ideal para ponerlo en relación con los resultados que obtendremos en el presente estudio. Se requirió también la opinión de los alumnos y profesores sobre la incidencia de las características físicas, científicas, didácticas y personales de su profesor de LE y las cualidades específicas de los apartados anteriores que les son o creen que son más motivadoras, según el caso.

El profesor mantendrá a sus alumnos motivados siempre que en éstos se den, en primer lugar, ciertas condiciones como una capacidad adecuada de aprendizaje, expectativas de logros futuros conseguidos gracias a éste, la necesidad del logro académico o simplemente de la comunicación, o el haberse marcado un objetivo personal, profesional, etc. que haga que el alumno muestre una actitud favorable hacia este proceso de adquisición de la lengua.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Fomentando una actitud positiva hacia los hablantes de la lengua extranjera y un deseo de integración en los países donde se hable la lengua extranjera, o si, por otro lado, el profesor es capaz de conseguir que el alumnado entienda la correlación entre su grado de motivación y el rendimiento, valorando como positiva para el logro del objetivo marcado su atención, esfuerzo, constancia y satisfacción, mantendrá el nivel de motivación muy alto entre su alumnado.

Del mismo modo, si el profesor valora la importancia que los alumnos dan a las tareas de clase, la figura del profesor, el ambiente familiar y la importancia de los idiomas en la sociedad actual, estará mucho más cerca de la realidad en que viven sus alumnos que manteniéndose sólo en la fría información que facilitan los ejercicios y exámenes. Es decir, el profesor deberá acercar el idioma a las necesidades de los alumnos, a sus gustos, a sus temas de interés, tal y como indicábamos en 1.4.

Si el docente repite incesantemente las mismas tareas en el aula ya sea por comodidad o bien porque cree que pueden ser útiles en el aprendizaje sin hacer un estudio entre sus alumnos de cuáles son las que parecen más interesantes, con las que se pierde el miedo a usar la lengua extranjera en el aula, las que acercan a la realidad de países a los que el alumno deberá ir si quiere mejorar su nivel, de nuevo estará más cerca del fracaso con muchos de los alumnos que si atendiera a todos estos factores.

Será por tanto, insistimos, fundamental que el profesor se baje de la tarima y, busque los medios necesarios para llegar a conocer cuáles son las tareas que en clase facilitan el aprendizaje y cuáles no, qué actitud del profesor motiva a ciertos alumnos y cuál no. El reconocimiento público a un alumno que habitualmente rinde poco y que súbitamente tiene las tareas correctamente realizadas o es capaz de producir una oración por sí solo y comunicarse con otros compañeros, seguro que hará que éste ponga mayor empeño en futuras actuaciones. Por todo lo anterior, creemos esencial el estudio que ahora llevamos a cabo, pues dará el valor

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

que cada uno estima sobre técnicas, métodos, actitudes, reacciones, modos de agrupar, etc.

Noels (2001) realiza un estudio muy interesante con 322 alumnos norteamericanos que estudian español y concluye que cuanto más control perciben por parte del profesor, menor es la percepción que los alumnos tienen de sí como agentes autónomos en el proceso de aprendizaje, y menor es la motivación intrínseca de éstos. Hay quienes, en términos de motivación y en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, hablan de elementos que influyen como puede ser los miembros de la familia (Gardner, Masgoret & Tremblay, 1999; Sung & Padilla, 1998), los compañeros (MacIntyre & Clément, 1998), miembros de la comunidad de la segunda lengua o el profesor, lo cual es de especial relevancia en nuestra línea de investigación. También concluye Noels en su trabajo que cuantas menos oportunidades se dan al alumno en el proceso de aprendizaje, menor es también su percepción de que están aprendiendo la lengua porque les sea útil o divertido el hacerlo. De manera similar, observa Noels que cuando los alumnos perciben que el profesor forma parte activamente en el aprendizaje del alumno, éstos se sienten más seguros al aprender español. También llega a la conclusión de que el profesor debe ofrecer un “feedback” positivo y permitir oportunidades para el aprendizaje independiente de modo que favorezca la competencia de sus alumnos y así su motivación.

Aunque en nuestro trabajo no hemos tratado en apartado independiente la motivación, creemos que es algo que se ha de tener en notable consideración pues sobrevuela siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y no debemos perderla de vista. De los elementos motivacionales citados anteriormente destacamos para nuestra investigación la necesidad de conocer qué cualidades del profesor son las que más motivan a los alumnos, para lo que las agrupamos en cuatro bloques: características físicas, científicas, didácticas y personales del profesor, desarrollando cada una de éstas del siguiente modo:

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

- a. físicas: ser guapo o elegante en el vestir.
- b. científicas: saber mucho; tener buena pronunciación y fluidez.
- c. didácticas: preparar las clases, tratar de interesar y motivar a los alumnos, explicar con claridad, atender a la diversidad, ser justo y ecuánime en calificaciones y castigos, poner deberes para casa, vigilar la disciplina, uso de muchas actividades orales o escritas, conocer a los alumnos por su nombre o poner exámenes con cierta frecuencia.
- d. personales: comprensivo, duro, tolerante, amable, autoritario, democrático, imparcial, disponible, tranquilo, seguro, ordenado, alegre, optimista, etc.

Si el profesor usa en sus clases las estrategias adecuadas para motivar a sus alumnos estará creando en ellos un deseo nuevo, un objetivo distinto para aprender un idioma. Así, la clase que se base exclusivamente en la gramática será poco motivadora para aquellos que tengan que, por ejemplo, desplazarse al extranjero por obligación y encontrar un trabajo rápidamente allí y algo más para los alumnos que han de prepararse para las pruebas de acceso a la universidad.

El interés por viajar por otros países o simplemente conocer a extranjeros que nos visitan o se establecen en nuestra sociedad puede ser razón más que sobrada para crear un aliciente nuevo por el cual se aprenda una lengua. El profesor podrá acercar a sus alumnos a otros países haciendo visitas reales o, incluso, virtuales desde el propio centro de estudio vía internet. Así, los alumnos podrán comunicarse en tiempo real con otras personas de estos países, o conocer con detalle ciudades y ambientes estudiantiles, profesionales o turísticos que despertarán un interés notable por el aprendizaje o perfeccionamiento de esa lengua.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Como objetivo instrumental por excelencia estará el conseguir un buen empleo o promocionarse dentro de la empresa en la que ya se desarrolla una actividad laboral. En el trabajo en el que participamos con Madrid, Robinson et al (1993), llegamos a la sorprendente conclusión de que para alumnos del primer curso de la ESO, el objetivo primero por el que aprender una lengua es encontrar un buen empleo.

Si el profesor fomenta el ver películas en versión original o escuchar, traducir o intentar sacar la letra de una canción, estará también motivando el estudio de esa lengua de una manera lúdica pero efectiva cien por cien. Expresiones idiomáticas, coloquiales, giros y nuevo vocabulario podrán estudiarse desde el aula en un ambiente que motivará al alumno quizás más que el mejor libro de texto.

En cuanto a la evaluación, también será el profesor quien juegue un papel importantísimo en la formación de sus alumnos pues una evaluación justa, comentada y compartida con los alumnos hará que el alumno que suspenda intente superarse y no se entienda como un fracaso sino como un reto más fácilmente conseguible con el esfuerzo debido. Esto no quiere decir ni mucho menos que sean los alumnos los que se pongan la nota, nada más lejos de nuestra intención, sino que sea ésta el fruto de la evaluación correcta de lo adquirido atendiendo también a la opinión que de su esfuerzo tenga el alumno que, en definitiva, es quien mejor sabe hasta dónde ha llegado.

Señalamos también la importancia del libro de texto, pues sin duda el obligarse a seguir un libro por cumplir con un temario y un programa establecido podría ser contraproducente para el alumnado que puede encontrar en éste un aliado o un auténtico enemigo en su proceso de aprendizaje. Un libro de texto que no sea dinámico, en el que los contenidos y procedimientos no estén pensados para atender a una diversidad de alumnos hará muy dura la tarea del profesor y, cómo no, la del alumno. Además del libro, el profesor deberá usar en clase otros

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

recursos como vídeos, juegos, dramatizaciones, lecturas de actualidad, ejercicios de role-play, etc. con el fin de hacer la clase lo más amena posible. De la importancia del libro de texto veremos los resultados de nuestro trabajo y es también oportuno contrastarlo con los de Checa (2003).

Destacamos, en cuanto a género se refiere, las conclusiones a las que llega Madrid (1995) cuando dice, basándose en las investigaciones de Labov (1971:206-7) según las cuales las alumnas son mejores en el aprendizaje de una lengua extranjera que los varones y más abiertas a nuevas formas lingüísticas (Ellis 1984:202), que los profesores deberían considerar el potencial motivador del liderazgo y coordinación de las alumnas en tareas de grupo y proyectos de aprendizaje cooperativos.

En el estudio mencionado (Ortega 2002b), nos planteamos el objetivo general de conocer el potencial motivador del profesor de inglés, es decir, investigar las percepciones del alumnado respecto a las características del profesor que generan mayor motivación en la clase de inglés y compararlas con las opiniones del profesorado.

- 1 Estudiar el poder motivador del profesor en relación con otras fuentes de motivación: tareas del aula, factores ambientales, orientación integradora, el inglés como asignatura y el valor instrumental del inglés.
- 2 Investigar el efecto motivador de las situaciones de enseñanza y aprendizaje más comunes y la importancia de la frecuencia con que éstas se dan.
- 3 Determinar cuáles son, en opinión de los alumnos, las características del profesor de idioma que más motivan.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

- 4 Estudiar qué cualidades del profesor valoran más los alumnos y las que generan mayor motivación.
- 5 Estudiar y comparar con la opinión de los alumnos, qué entienden los profesores que sus discípulos valoran más de ellos en cuanto a sus cualidades físicas, preparación científica, actuación didáctica y rasgos de personalidad y carácter.

Se recogieron datos de alumnos de 6º de Primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, Bachillerato y a alumnos de mayor edad (Escuela de Idiomas, Ciclos Formativos) de centros de titularidad pública y privados concertados, ubicados en Granada capital, barrios y pueblos de las provincias de Granada y Almería. Los profesores eran los de estos mismos centros. Resumiendo, podríamos decir que el grupo fue muy heterogéneo.

Entre las conclusiones a las que llegamos, destacamos las siguientes por su relevancia con nuestro estudio:

1. El profesor se encuentra en segundo lugar en relación con otras fuentes de motivación, por lo que concluimos que su papel es tan importante en el aprendizaje de una lengua extranjera que es capaz, por sí sólo, de motivar o desmotivar a los alumnos. El profesor podrá hacer que otras fuentes de motivación cobren mayor relevancia como, por ejemplo, el deseo de vivir e integrarse en una sociedad extranjera hablando de ella, organizando intercambios con otros países

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

y, en definitiva, fomentando el deseo de aprender otra lengua y ponerla en uso en situaciones reales. También podrá, sin duda, hacer que los alumnos sientan cada vez menos deseo de aprender una lengua extranjera y que el resto de fuentes de motivación pierdan peso en el proceso de aprendizaje. Un mal profesor, es decir, un profesor que no esté al día científica, didáctica y pedagógicamente, y que no trate a los alumnos con corrección, hará mucho daño en aquéllos que tengan interés por aprender otra lengua distinta de la materna.

2. Era también destacable el hecho de que los alumnos consideraron la adquisición de una lengua extranjera como algo útil para poder obtener un mejor empleo y, sin embargo, no consideraban el conocimiento de ésta como puente para conocer a gentes de otros países, especialmente en estos tiempos en los que el inglés se hace necesario para relacionarse por internet con personas de otros países.
3. Nos pareció significativo el hecho de que los alumnos de cursos superiores, al ser ya “mayores”, se sintieran menos obligados por razones externas a estudiar, quedando los factores ambientales relegados a un segundo lugar después del que ocupa el del estudiar por propia voluntad sin que nadie los obligue.
4. Para las alumnas, los factores ambientales tienen más importancia como elementos motivadores que para los alumnos, lo que podría explicarse, según los resultados obtenidos, en primer lugar por su mayor capacidad para el aprendizaje de una segunda lengua, y, en segundo lugar, por su interés por conocer las letras de canciones de moda, ver

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

películas en versión original o relacionarse con nativos, algo a lo que, como ya hemos visto anteriormente, los alumnos varones no dan demasiada importancia.

En cuanto al efecto motivador de las situaciones más comunes de enseñanza y aprendizaje y la importancia de la frecuencia con que éstas se dan, nos encontramos con las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos de cursos inferiores sienten que su motivación disminuye cuando se les regaña, castiga o reprocha, mientras que lo mayores no dan tanta importancia a este aspecto. La razón podría ser que a) estas situaciones se dan menos en los niveles superiores, especialmente en Bachillerato, donde la escolarización es voluntaria, y a que cada vez más, b) los alumnos que son merecedores de llamadas continuas de atención no sufren por estas situaciones sino que, al contrario, resaltan sus papeles de líderes en la clase.
2. Nos parece también digno de rescatar el dato de que para el alumno es un elemento motivador la realización de tareas por parejas o grupales y que éstas se dan más en los centros públicos que en los privados y privados concertados, algo que, sin duda, podremos contrastar con los datos que obtenemos en el presente trabajo.
3. Es significativo el hecho de que las alumnas prefieran que se impartan las clases en la lengua extranjera, mientras que los varones no comparten esa opinión. La razón podría ser, perfectamente, la mayor capacidad que tienen éstas en comparación con sus compañeros varones, además de su

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

mayor apertura a nuevas formas lingüísticas.

Por lo que concierne a las características del profesor de idioma, las que más motivan en opinión de los alumnos son:

1. Fue patente que son los rasgos de carácter y personalidad los que los alumnos valoran más, seguidos de los didácticos y pedagógicos, los de contenido científico y, en último lugar, los que están relacionados con las características físicas de los educadores. Así, aunque el profesor sepa mucho de la materia que imparte, poco efecto tendrá su sabiduría sobre los alumnos si no emplea las técnicas adecuadas en cuanto a la forma de enseñar y, cómo no, de nada o muy poco servirán si no es capaz de acercarse a los alumnos sin perder su identidad de profesor. Los alumnos revelan en este estudio que no quieren un profesor que olvide su papel y no sea lo estricto y severo que las circunstancias lo requieran. Pero también quieren que el profesor sea alguien cercano, justo y abierto a todos. Estos datos podremos también confrontarlos con los obtenidos ahora, en especial en aquellos items en los que el alumno valora las distintas actitudes del profesor dependiendo según el modo de enseñar de éste.
2. De la opinión de los alumnos pudimos deducir que el profesor no ha de ser sólo instructor, sino también socializador; su papel como instructor ha de verse cumplimentado por el de aquél que es capaz de crear en el alumno el interés por aprender una lengua que éste no tenga, por hacer que se sienta en clase relajado, sin miedo al fracaso o a hacer el ridículo, por encontrar un objetivo y un uso al

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

idioma que quizás nunca pensó el alumno que pudiera tener y, cómo no, el profesor ha de ser capaz de sacar de la desilusión y la falta de estímulo al alumno para que éste aprenda una segunda lengua. Estas cualidades del profesor son, a la vista de los resultados, las más valoradas por los alumnos.

Por lo que respecta a las cualidades del profesor que valoran más los alumnos y las que generan mayor motivación, pudimos destacar las siguientes:

1. En consonancia con el punto anterior, cuando preguntamos al alumno por medio de un cuestionario cerrado las cualidades que más valora del profesor, la respuesta fue idéntica. De los cuatro apartados señalados anteriormente (físicos, científicos, didácticos-pedagógicos y de personalidad), destacaron los tres últimos y, en particular, los relacionados con el carácter y la personalidad del educador.
2. Comparando los resultados por niveles de los alumnos, llegamos a las siguientes conclusiones que podremos contrastar en nuestro estudio actual al conocer qué se valora más del modo de actuar del profesor:
 - Los alumnos de niveles inferiores dan mayor importancia que los de niveles superiores a que el profesor sea guapo/bien parecido o elegante en el vestir. Los de niveles superiores no prestan atención a estos aspectos.
 - Los alumnos de niveles superiores señalan como primordial que el profesor tenga soltura y fluidez en la lengua extranjera, mientras que los más jóvenes no

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

reparan en esto.

- En Primaria, cuando los alumnos tienen una mayor dependencia afectiva del profesor, y en Bachillerato, nivel que en su mayor porcentaje lo cursan alumnos que han de superar las pruebas de Selectividad, destaca el dato de que éstos valoran como muy positivo que los profesores traten de motivarlos. En la ESO, nivel obligatorio, los alumnos prestan menor atención a este punto.
- También destacó que los alumnos de Bachillerato no dieran demasiada importancia a que el profesor se adecue a los diferentes niveles dentro de la clase, esto es, que atienda a la diversidad, pues se supone que en este nivel los alumnos están por iniciativa propia y su nivel académico les permite manejarse con la lengua extranjera con cierta soltura. En ESO 2, donde sí puede haber una variedad mayor de niveles debido en parte a la repetición de cursos o a la promoción algunas veces automática, destaca un valor mayor a la necesidad de esta atención.
- Los alumnos de Primaria dan más importancia que el resto a la realización de juegos en clase. Conforme subimos de nivel, el interés por este tipo de actividades decrece.
- También concluimos que los alumnos menores son los que prefieren que las clases sean muy participativas (poco sentido del ridículo), mientras que sus compañeros de Bachillerato prefieren participar menos (miedo al fracaso, al ridículo).
- Normalmente, los alumnos de Primaria tienen que acabar en casa las tareas que no han concluido en

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

clase, lo que hace relacionar a los deberes con algo negativo. Además, los mayores tienen que emplear la tarde en hacer tareas y estudiar, mientras que los más pequeños aún prefieren pasar la tarde jugando con los amigos. Es muy significativo que la idea de los deberes como algo negativo va en aumento según subimos de curso.

- Las tareas por grupos o parejas se valoran como muy positivas en Primaria y esta valoración va decreciendo según se sube de nivel educativo. La razón puede estar en la idea que tienen los alumnos de cursos superiores de que el trabajo de un grupo puede llevar a una peor nota que el individual, y las notas, en niveles como el Bachillerato, son muy importantes para ellos. Además, los profesores que imparten clases en Primaria suelen realizar más actividades de este tipo que aquellos que lo hacen en Secundaria o niveles superiores.
- Los alumnos de Primaria consideran como muy negativo el que el profesor ponga exámenes con frecuencia. Conforme subimos de nivel observamos cómo los alumnos, cada vez más acostumbrados a éstos, van aceptándolo como herramienta objetiva para que se evalúen sus conocimientos.
- Los alumnos mayores dan mucha más importancia al trato que reciben de los profesores que los más pequeños, destacando en esta variable cómo los más pequeños no valoran apenas que el profesor sea comprensivo, tolerante, flexible y adaptable (quizás sea porque lo dan por hecho), yendo en aumento la valoración de estos rasgos según subimos de nivel y

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

edad. De nuevo observamos cómo el alumno buscará, pues, un profesor no sólo instructor sino también socializador.

- Otro rasgo de personalidad como el ser activo, estimulante, inquieto e incitador se valora menos en Primaria que en el resto de niveles donde sí se valora en mayor medida. Destaquemos que en Bachillerato este rasgo de personalidad no tiene un indicador alto quizás porque no se trate como en casos anteriores de un rasgo que afecte directamente a las relaciones personales y de trato entre alumnos y profesores, sino al modo de plantear las clases (hacer que se salga más voluntario, realizar actividades alternativas al libro de texto, etc.) En el segundo ciclo de ESO, cuando el papel del profesor como socializador se dispara, es donde los alumnos lo valoran más, pues muchos de esos alumnos huyen del profesor que se queda sentado en su mesa y desde allí se pasa una hora completa hablando, leyendo o explicando. Los alumnos de Primaria lo valoran menos porque el ser activo, estimulante, inquieto e incitador son características de la mayor parte de los profesores de estos niveles.

No llegamos a diferencias significativas en cuanto a la comparación de los resultados por el tipo de colegio entre lo que los alumnos más valoran de sus profesores pues sólo se observan diferencias significativas entre estos dos tipos de centros en lo que concierne a que los profesores pongan más tareas para casa en los privados que en los públicos o que los alumnos de los centros públicos valoren más al profesor que es activo, estimulante e inquieto.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

En cuanto a la opinión que sobre todo lo anterior dieron los profesores, ésta va a ser muy útil para nuestro trabajo pues podremos conocer qué metodologías valoran más, con qué teorías se sienten más identificados, cómo actúan en las clases, etc. Para ello, estudiamos sus opiniones y las comparamos con las de los alumnos, llegando a las siguientes conclusiones que, creemos, son dignas de ser rescatadas en este trabajo por su relevancia. Veamos en primer lugar la opinión de los profesores:

1. Llegamos a la conclusión de que los profesores de niveles superiores no creen que los alumnos valoren como altamente motivadoras las cualidades que definen al profesor como alguien comprensivo, tolerante, flexible y adaptable a la vez que optimista, alegre, cordial, gracioso y simpático, mientras que los profesores de Primaria sí creen que los alumnos las valoran como importantes. Como hemos visto anteriormente, los alumnos sí valoran estos rasgos como muy positivos, por lo que entendemos que los profesores de ESO 2 y Bachillerato deberían considerar su postura.
2. No encontramos diferencias en cuanto a la opinión de profesores dependiendo de que la titularidad de sus centros sea pública o privada.
3. En cuanto al género, sólo cabe destacar como relevante que las profesoras sí creen que los alumnos prefieren que el profesor sea autoritario. Esto puede venir dado por la opinión de algunas profesoras de que los alumnos se comportan mejor con los profesores varones debido a que éstos se imponen más en la clase. No obstante, creen las profesoras que los alumnos preferirán a aquel profesor que sea democrático y alegre y optimista.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Comparando la opinión de unos y otros llegamos a las siguientes diferencias significativas:

1. Aunque es poca la importancia que le otorgan al aspecto físico del profesor, los alumnos lo valoran más que los docentes.
2. En cuanto a los aspectos de contenido científico, los alumnos dieron más importancia que los profesores a que estos últimos informen sobre objetivos y contenidos de cada unidad, que los docentes traten de interesar al alumnado, que sean justos y ecuanímenes en las calificaciones y en los castigos y que controlen la clase y cuiden la disciplina en todo momento, así como que creen un clima de clase relajado y distendido. También valoran los alumnos más que los profesores la realización de tareas por parejas y por equipos. Sin embargo, y también dentro de los aspectos de contenido científico, destaca, aunque no es extraño, que los profesores valoren como algo que influye en la motivación de los alumnos el hecho de que se atienda a la diversidad de niveles dentro del aula, que se pongan tareas para la casa, que se organicen abundantes tareas tanto orales como escritas y que se pongan exámenes con frecuencia.
3. Por lo que respecta a aquellas variables relacionadas con los rasgos de personalidad y carácter, destaca que los alumnos valoran más que los profesores como elemento motivador el que el docente sea comprensivo, tolerante y flexible, mientras que para los educadores tiene más importancia el hecho de ser duro y exigente a la vez que trabajador y constante. Para los profesores es más importante que para los alumnos el

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

hecho de ser activo, estimulante, inquieto e incitador, mientras que los alumnos valoran más que los profesores el que éstos sean alegres, optimistas, cordiales, graciosos y simpáticos.

Con respecto a los alumnos, el estudio de Checa demuestra que la actitud de los alumnos es, en general, muy positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y coincide con nuestro trabajo mencionado anteriormente en cuanto a la valoración instrumental que hacen del inglés.

Para Tragant y Muñoz (2002), el tipo de motivación varía en función del contexto de aprendizaje y concluyen con que los alumnos que no demuestran interés por otras culturas o comunidades difícilmente van a mostrar un tipo de orientación integradora.

En cuanto a la actitud hacia el idioma, siempre se comenta que varía según la edad o el sexo, pero en su estudio Checa (op.cit.) afirma que no puede asegurar que los alumnos más jóvenes suelen hacer un mejor papel que los mayores, ya que los datos que le proporcionan sus estudios no se lo permiten. Lo que sí evidencia es que la orientación de tipo instrumental gana importancia con la edad, es decir, que los alumnos de Bachillerato o Universidad le dan más valor al idioma como medio de conseguir sus objetivos que los más pequeños.

No coincide en su estudio, no obstante, en cuanto a que las mujeres estén más capacitadas que los hombres con los datos que nosotros presentamos más arriba, algo que nos llama poderosamente la atención aunque sí en lo que concierne a que demuestran una actitud más favorable que los hombres al aprendizaje y enseñanza del inglés y que demuestran una mayor propensión que los varones a comunicarse en dicha lengua en situaciones reales de comunicación.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Podremos comparar los resultados en cuanto a la apreciación que los alumnos dan sobre el estudio de la gramática. En su estudio, las mujeres lo valoran más que los hombres, dando éstos mayor valor al aspecto académico del aprendizaje de idiomas y, en concreto, de la gramática de la LE.

Los alumnos manifiestan en este trabajo que los profesores de ESO dedican más tiempo al estudio de la gramática que los de Primaria y, a su vez, los de Bachillerato, aún más, lo cual vendría a verificar que en estos niveles se dedica tanto tiempo al estudio de la gramática que es imposible dedicarlo a otros menesteres. Veremos, en nuestros resultados y conclusiones, cuáles son esas otras tareas que los alumnos valoran y demandan y que no se realizan en clase.

Es muy interesante la conclusión a la que llega en cuanto a que los alumnos prefieren que la gramática se les imparta de modo tradicional y, sobre todo, en la lengua materna.

En el apartado 1.4. de nuestro trabajo hemos hecho un detallado estudio de las cuatro destrezas (speaking, writing, listening y reading). En su trabajo, este autor concluye que las dos destrezas que más valoran los alumnos son hablar (speaking) y entender la LE (listening), lo que podría llevarnos a entender que manejar un idioma es, para nuestros alumnos, fundamentalmente hablar y entender lo que oyen en esa lengua, algo en lo que coinciden claramente hombres y mujeres. Sorprende el bajo valor obtenido por la lectura, si tenemos en cuenta su papel fundamental para la comunicación en LE. Destacan como más necesarias, y las que más echan de menos, las destrezas de listening y speaking, por ese orden. Y aquí hay que hacer una llamada de atención si tenemos en cuenta los resultados comentados anteriormente según los cuales los profesores de Secundaria dedican muy poco tiempo al desarrollo de estas destrezas, centrándose, como veíamos, más en la gramática y no cumpliendo así con las expectativas de los alumnos.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

En cuanto al libro de texto, los alumnos de 3º de ESO que encuesta creen que sí cumple con el desarrollo de las cuatro destrezas mencionadas, mientras que los alumnos de 1º de Bachillerato son más pesimistas añadiendo que no se ha dispuesto del tiempo necesario pues se ha dedicado demasiado a la gramática.

En cuanto a las tareas por parejas o grupos, y coincidiendo con la frecuencia que indicábamos en la revisión de nuestro trabajo (Ortega 2002b), resulta significativo que los alumnos más jóvenes reconozcan que trabajan más en grupos o parejas que los más mayores, lo cual se contrapone con la demanda de los alumnos de trabajar más con las destrezas de listening y speaking, lo que lleva a la conclusión de que el trabajo comunicativo es esporádico y escaso.

Otros aspectos dignos de mención que recoge son:

1. La falta de vocabulario, especialmente declarada por los alumnos de Bachillerato.
2. Las actividades que más les ayudan a aprender son las de lectura de textos (sorprende si lo comparamos con la importancia que dan a esta destreza) y el trabajo con el vocabulario de los mismos, así como las de listening, aunque a los de ESO les gustan más las canciones.
3. Las dos actividades favoritas son las canciones y las películas subtituladas, calificando este tipo de trabajo como divertido, atractivo, e interesante, quedando los de gramática como los ejercicios menos útiles.
4. Las actividades que más se echan de menos son las que provoquen la producción oral, buscando como razón que la clase se puede convertir en un caos o que muchos alumnos no participan ni se esfuerzan y, en segundo lugar, ver más películas en versión original con subtítulos.
5. Los alumnos de ESO, más que los de Bachillerato, rechazan

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

la clase íntegramente en inglés pues aumenta la tensión y dificulta la comprensión de lo que ocurre en el aula. Ni profesores ni alumnos aceptan la aplicación extrema del uso de la LE en clases monolingües en las que se aprende la LE.

6. Más de un tercio del alumnado reconoce sentir vergüenza a la hora de hablar en público y prefiere hacerlo en privado con su profesor. Este autor no entiende que a los varones les dé más vergüenza que a las mujeres, lo cual nosotros explicábamos en nuestro trabajo anteriormente citado.
7. La mitad de los alumnos encuestados cree que una buena manera de mejorar su capacidad de expresión oral sería realizar muchos ejercicios para acostumbrarse a oír y entender la LE, además de aprender vocabulario funcional, útil, de palabras y frases hechas que facilitaran la construcción y expresión de mensajes orales.
8. Coincidimos plenamente en los resultados en cuanto a cómo quieren los alumnos que sea su profesor: paciente, divertido, que haga las clases interesantes, etc.
9. En cuanto a los errores, los alumnos creen que hay que evitarlos a toda costa, considerando la corrección de éstos como algo positivo y eficaz. Es lógico que los alumnos valoren lo que les va a llevar a superar los exámenes que se les pongan.
10. Como obstáculos que dificultan su aprendizaje, la mayoría de los alumnos cita la falta de dedicación y estudio de la asignatura, que el número de sesiones por semana es insuficiente, que estudiar un idioma es algo muy difícil, el pudor a la hora de participar en clase y su falta de motivación. Por último, destacan el problema de la indisciplina en las aulas.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Repasamos a continuación otra serie de trabajos que dejan bien claro cómo el estudio de los procesos que se dan en el aula favorecen nuestra idea de la educación y de la diversidad centrándonos ahora más en el proceso de aprendizaje en general y no tanto en el de una segunda lengua, como hasta ahora, dada su importancia en el tema que nos atañe.

Nash (1973) se plantea en su estudio conocer cuáles son las preocupaciones con las que se encuentran los alumnos de su tiempo en la escuela. Su tema, aunque no tratase de la diversidad lingüística, sí versaba sobre la diferencia como un factor que se ha de tener en cuenta a la hora de la negociación de la lengua que se estudia. Nash observó a los mismos alumnos en distintas clases con diferentes profesores, llegando a la conclusión de que el resultado positivo o negativo del proceso de aprendizaje de los alumnos se veía claramente influenciado por la apreciación a priori que de éstos tenían los profesores. Una de las conclusiones más significativas de este trabajo es el debate entablado en torno a los métodos de enseñanza en términos de superioridad de un tipo sobre otro, a lo que califica como “estéril”, además de que las líneas de investigación más fructíferas relacionadas con la calidad de la educación eran aquellas que exploraban la interacción entre profesores y alumnos.

En la misma línea se encuentra el trabajo de Edwards y Furlong (1978), quienes llegan también a la conclusión de que la relación entre profesor y alumno es crucial, siendo el primero el marco de referencia de los segundos. Además, también observaron a dos profesores que trabajaban juntos en la misma clase y pudieron llegar a la conclusión de que se establecían rutinas y patrones de aprendizaje claros.

El estudio de la clase que llevan a cabo Edwards y Mercer (1987) se hace imprescindible para comprender los diferentes procesos de educación. Consideran la conversación, la negociación, la relación que se da en el aula como el medio propicio para que se den correctamente la enseñanza y el aprendizaje, el material

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

con el que los alumnos construyen el objetivo del aprendizaje. El análisis que hacen de esta conversación en una pequeña muestra de sesiones de clase es muy reveladora de las tensiones inherentes en las situaciones en las que claramente la enseñanza está centrada en el alumno y el aprendizaje. Los profesores, mientras suscriben completamente el modelo de aprendizaje de Vygotsky (un marco de ascenso), actúan de modo diferente. Necesitan conseguir unos objetivos de aprendizaje que previamente se han propuesto mientras quieren que los alumnos sean los que descubran sus propias hipótesis.

Wells y Chang-Wells (1992), también trabajan sobre la importancia del diálogo entre profesor y alumno, y lo señalan como esencial para ofrecer a los niños la posibilidad de hacerlos sentirse partícipes del proceso de aprendizaje junto a sus compañeros. Son claros defensores de que el profesor tenga tiempo suficiente y los medios para involucrarse en la “investigación en la acción” desde donde observen la participación activa de los niños en su propio proceso de aprendizaje. Describen a algunos profesores que ven vídeos de los alumnos y que quedan altamente sorprendidos e impresionados por el modo en el que los alumnos se involucran en las actividades en las que participan. No es sorprendente, por otro lado, que los profesores desconozcan hasta dónde llega el compromiso de los alumnos en las tareas que desarrollan, siendo éste mayor cuando el profesor no está presente, sintiéndose más libres de actuar, preguntar a otros compañeros, etc.

Wells y Chang-Wells se preocupan por la innovación educativa que se impone desde arriba y sugieren (op.cit: 172):

“... without teacher participation at the stages of selecting the changes to be made and planning the means of implementation, the desired changes are at best short-lived and at worst subtly but systematically rejected”.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Por esto, será muy interesante conocer cuál es la opinión del profesorado sobre las imposiciones de la Administración, los centros educativos o los seminarios a los que pertenecen, pues, en efecto, se pueden sentir alienados de estos cambios y transformaciones que sufra el sistema educativo.

Conteh (2000), intenta demostrar la necesidad de prestar atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase para conocer así cómo mejorar el apoyo que se ha de dar a los profesores y mejorar la calidad de la enseñanza y propone los siguientes cuatro puntos claves:

1. El diálogo en el aula es el medio principal a través del cual se negocia el aprendizaje.
2. Los alumnos tienen un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Las relaciones entre profesores y alumnos son sutiles y complejas y marcarán una enseñanza efectiva.
4. El diálogo en la clase es parte de un proceso constante de establecimiento y mantenimiento del aprendizaje: tiene un pasado, un presente y un futuro, y está influenciado por factores externos al aula.

A continuación vemos cómo han tratado nuestro tema otros estudios, ahora sí, teniendo de nuevo en cuenta su aplicación al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Prodomou (1991) se propuso descubrir la visión del buen y el mal profesor de lengua extranjera y encontró que a los estudiantes les gustan los profesores que

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

sean agradables, sepan cómo tratarlos, se impongan pero no sean autoritarios, sean educados, divertidos, crean en la capacidad de sus estudiantes y se sientan orgullosos de ellos, tengan una marcada personalidad, sean buenos consejeros y tengan experiencia, mientras que descubrió que no gustan los profesores que sean demasiado estrictos, autoritarios o serios, de mal carácter, hablen demasiado o sin entonación, sean distantes con los alumnos, sarcásticos o irónicos, los traten como a niños pequeños o los hagan sentir ansiedad.

Madrid, Robinson et al (1993) pasan tres cuestionarios diferentes con los que intentan averiguar qué agentes o factores motivadores influyen más sobre los intereses y la actitud hacia el estudio del inglés. Del primero nos interesará sobre todo la respuesta a si influyen o no las cualidades del profesor y cómo entre varios otros agentes (tareas realizadas en clase, cualidades del profesor, padres, etc.); en el segundo cuestionario se buscan las razones por las que gusta o no el profesor de inglés y se les pide que den su opinión acerca de las características fundamentales de los buenos profesores de inglés. En el tercer cuestionario (cerrado) su busca: - cuáles de las siguientes cualidades son más relevantes para los estudiantes: la apariencia física, conocimiento científico, preparación didáctica, etc.; y - qué cualidades y comportamientos específicos gustan y cuáles no de entre varios dados (apariencia física, preparación, etc.)

En unos de los centros donde se aplicaron los cuestionarios antes mencionados, el primer curso de secundaria de un colegio privado concertado de Granada, destaca como elemento motivador el valor del lenguaje en la sociedad, dejando como últimos elementos motivadores las cualidades del profesor y la asignatura en sí.

Preguntados las razones por las que les gusta o no su profesor de idioma, un 88% responde que sí le gusta su actual profesor y las razones dadas son que entiende a los alumnos y que la profesora se siente segura y explica bien. Esto se

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

refuerza cuando indican que las cualidades del profesor que más valoran es que sea agradable y que use la segunda lengua en clase.

Preguntados por su profesor ideal, estos mismos alumnos valoran la preparación académica por encima de las habilidades didácticas, las características personales y la apariencia.

Los mismos cuestionarios fueron pasados a otros alumnos del segundo nivel de la ESO (13 a 15 años), que dejaron bien claro que la figura del profesor no era importante como elemento motivacional comparada con otros factores motivacionales, considerando como principales los incentivos instrumentales e integrativos, la influencia de los padres, etc. Al respecto, Madrid et al (1993), destacan:

“A possibility to communicate with other individuals belonging to completely different cultures, the opportunity to understand different ways of expression, music, traditions and customs undeniably lessen the strength of the teacher as a potential source of motivation.”

La apariencia física no es destacada como una de las cualidades que definan al buen profesor, pero sí los aspectos personales, didácticos y científicos, de donde se deduce que no sólo será importante la preparación científica, sino también las características personales. Estos mismo alumnos consideraban como muy importantes cualidades como ser agradable y educado, divertido y optimista. Por supuesto que rasgos como el autoritarismo o la severidad se caracterizan por una evidente falta de popularidad.

Cuando el cuestionario se pasa a alumnos del primer curso de Bachillerato de una zona deprimida del norte de la ciudad de Granada (16-17 años) la principal fuente de motivación es instrumental, después de la cual aparecen otras como la

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

asignatura en sí, el trabajo de clase, las cualidades del profesor y, a bastante distancia, motivos integradores y una influencia casi nula de los padres.

Los alumnos menos motivados consideraban sus rasgos personales menos positivos (enfadarse ocasionalmente, ser elitista) por encima de los académicos para explicar su rechazo. Los más motivados, sin embargo, señalaban sus habilidades académicas para expresar tanto su gusto por el profesor (enseñar bien, tener una buena programación, etc.) así como su crítica (uso limitado del inglés en clase, clases demasiado teóricas).

En casos como éste en el que los alumnos no tienen un contacto real con la lengua, la motivación vendrá dada por razones meramente prácticas, siendo el profesor el que juegue un papel decisivo en la introducción del alumno en la segunda lengua al ser el único representante de ésta en el aula.

Así, Madrid et al (1993) destacan:

“ We came to the conclusion that the teacher seemed to have a key role in the LL process, that both her/his personal and academic features were taken into account by the students as motivating or discouraging tokens, and that, although it was somewhat easy to make up the image of the archetypal teacher, it is really hard to achieve that perfect worker when so many contextual constraints are involved in the process.”

Cuando son alumnos universitarios a los que se les pasan los cuestionarios a los que venimos refiriéndonos, aparecerá la motivación instrumental como la fuente más importante, la materia y los motivos de integración en la sociedad. En cuarto lugar aparecen las características del profesor, que será, según los alumnos, más motivador si ejerce el papel de socializador que el de instructor. La preparación didáctica, el conocimiento científico y los rasgos personales, por este

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

orden, son los factores motivacionales más valorados por los alumnos. Destacar que en ese nivel la apariencia física ni siquiera se consideró.

Madrid, Robinson et al. (1993) concluyen que los profesores, independientemente de su estilo personal, deberían estar al tanto de las necesidades de sus alumnos y que, en particular en el nivel universitario, deberían usar una enseñanza tanto socializadora como instructora.

DeCharms y otros (1984) demuestran que el aprendizaje y la motivación pueden ser aumentadas tanto por los profesores como por los alumnos como resultado de la participación en programas de formación a largo plazo.

La investigación realizada con el concepto de causalidad personal también ha revelado que los comportamientos del profesor promueven el comportamiento “origin” (persona creadora). Koenigs, Fiedler y DeCharms (1977) demuestran que el sistema de creencias de los profesores (Harvey, Prather, White y Hoffmeister, 1968) influye en los modelos de interacción profesor-alumno que tienen lugar dentro de clase. Éste será, sin duda, un punto muy importante en nuestro estudio, pues intentaremos demostrar, entre otras cosas, si, en efecto, a profesores motivados, alumnos motivados.

Nos sumamos a la postura defendida por García Sánchez (1999) y Cohen (1983) según la cual el currículum de formación del profesorado debería considerar lo anteriormente indicado para conseguir así que el alumno se vea motivado por un profesor con recursos que sabe cómo sacar lo mejor de sus discípulos, manteniendo siempre las ganas de asumir nuevos retos.

Este proceso se podría llevar a cabo en cursos de preparación del tipo del C.A.P. (Curso de Aptitud Pedagógica) que hicieran que los futuros profesores conocieran su posición ante la motivación antes de enfrentarse a un grupo de alumnos. Como hemos dicho antes, los alumnos, y en especial los adultos, no

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

hacen nada por sí solos que carezca de sentido o con lo que no se diviertan o disfruten. Motivará aquello que sea divertido o merezca la pena, por provechoso, útil o entretenido. El profesor, por tanto, deberá saber por qué y cómo se motivan sus alumnos, considerando las diferencias individuales y averiguando al comienzo del proceso, sus actitudes hacia la lengua, la comunidad y el proceso en sí. Vygotsky (1986) argumenta acerca del profesor que éste tiene un papel fundamental al intentar desarrollar el uso de la lengua en los alumnos.

Lapadat (2000) presenta un interesante estudio en el que analiza las descripciones e interpretaciones de cuatro estudiantes canadienses de décimo curso con respecto a la evaluación en su instituto de primer ciclo (junior high school), centrándose principalmente en el uso de los atributos de esfuerzo y habilidad para explicar los logros y los fallos en el proceso de aprendizaje. Cada estudiante participó por separado en cinco entrevistas con el investigador que grabó, transcribió y codificó exhaustivamente con respecto a los descriptores de esfuerzo, habilidad y desarrollo y que creó una serie de mapas para encontrar puntos comunes entre todos ellos que relacionaran el lenguaje de la evaluación con la motivación por el aprendizaje en la escuela. Destacamos que en un momento de la entrevista, el investigador pide a uno de los alumnos encuestados que le diera algunos ejemplos de situaciones o actividades durante la jornada escolar en la que los alumnos no fuesen evaluados, a lo que responde que sería en el descanso del almuerzo, pues están siempre siendo vigilados y todo es evaluado.

Las conclusiones de este trabajo nos parecen muy interesantes pues, aunque no traten de una segunda lengua, sí dejan bien clara cuál es la postura de los alumnos ante la evaluación, tema que tratamos en nuestro estudio con mucha profundidad. Y de todas ellas nos quedamos con aquella que revela que, aunque los cuatro alumnos estaban inmersos en el mismo ambiente (misma comunidad, mismo curso, y, en su mayoría, mismas materias y profesores), sin embargo cada estudiante enfatiza diferentes aspectos de la evaluación dependiendo de lo que entiende que aumente o no la motivación, por lo que podemos decir que teoría de

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

mejora de la motivación refleja una interacción entre el individuo y su entorno, según sus distintas experiencias.

Al respecto, y en conexión directa con el tema que nos ocupa en nuestro estudio, Madrid (2002) se plantea cuál es la percepción de alumno y profesores sobre los efectos motivadores de las actividades que se dan en el aula, hasta qué punto son motivadoras las estrategias del profesor y si los alumnos creen que éstas incrementan su motivación.

En este estudio, Madrid demuestra que las estrategias de motivación más poderosas son las siguientes:

1. El uso de audiovisuales y de nuevas tecnologías.
2. El trabajo en grupo.
3. Satisfacer las necesidades e intereses de los alumnos.
4. La participación en clase del alumno.
5. Las buenas notas y el cumplimiento de las expectativas de éxito del alumno.
6. Los elogios y las recompensas.

Por otro lado, también demuestra que las estrategias más débiles son:

1. La no participación, es decir, el mantener una actitud pasiva.
2. Trabajar individualmente.
3. Usar la segunda lengua en clase.

Destacamos también estas otras conclusiones por su elevado interés en cuanto a la relación que la valoración de estas actividades tiene con el estudio llevado a cabo en nuestro trabajo:

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

1. La mayoría de los alumnos creen que están siempre o casi siempre motivados.
2. Los alumnos admiten que su interés, nivel de atención, esfuerzo, persistencia y satisfacción en la clase de inglés es bueno, aunque se muestra evidente que su percepción sobre el nivel de motivación disminuye con el tiempo a lo largo de sus estudios de secundaria.
3. Hay diferencias significativas entre los alumnos de Primaria y ESO, y ESO y Bachillerato con respecto a las variables de trabajo en grupos, negociación de decisiones curriculares, hacer representaciones con público y competir con otros. Estas diferencias son más notables entre Primaria y el segundo ciclo de ESO, con respecto a los castigos y las amonestaciones, el efecto de tener buenas o malas calificaciones, el trabajo en grupo, la negociación de decisiones curriculares, el trabajo autónomo, la participación en clase, los procesos de autoevaluación y la dificultad de las tareas.
4. No encuentra diferencia en el grado de motivación que produce la participación en las actividades del aula entre Primaria y el segundo ciclo de ESO, aunque parece que la participación no es tan importante para los alumnos mayores.
5. Los alumnos del ciclo superior de ESO y los de Bachillerato, concluye, se sienten más motivados que los más jóvenes cuando trabajan individualmente.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Por todo lo anterior, llega a la conclusión, que hacemos también nuestra, de que los profesores deberían promover y poner en práctica estas tareas motivacionales que incrementan el interés, la atención y la satisfacción dentro de la clase de inglés, destacando que, aunque no es muy popular entre el alumnado, es esencial para conseguir una competencia comunicativa aceptable: el uso de la lengua extranjera en la clase en la mayor medida posible. Concluye: “If the students do not appreciate the importance of that, teachers will have to instill it by showing its benefit in the short and long terms”.

Han sido pocos los estudios que han intentado relacionar los objetivos y las opiniones de los profesores con la forma de enseñar que realmente practica cada uno. Bennett (1979:) resume el intento que hace Ashton (1975). Este estudio se limitaba a una inspección tipo cuestionario, en el cual se le referenció al método de enseñanza la daba un único punto al que los educadores debían contestar con una de cinco alternativas. En su estudio obtuvo datos interesantes y puede servir como punto de partida para estudios posteriores. A diferencia del nuestro, recordamos, Ashton sólo recogía la opinión de los profesores.

Se podían observar claras relaciones entre el enfoque de la enseñanza, las opiniones de los profesores acerca del sentido amplio de la educación, y los aspectos del desarrollo del alumno que ellos consideraban de menor o mayor importancia en la educación. Bennett (1979: 92) recoge la siguiente cita del mencionado trabajo:

“Aquellos profesores que consideraban que el sentido más amplio de la educación de la educación primaria es el proporcionar a los niños conocimientos y actitudes que les van a ayudar a encajar de manera efectiva y competente dentro de la sociedad, tendían a poner un mayor énfasis en el desarrollo intelectual, moral, físico y espiritual del niño; se inclinaban también a elegir su trabajo de una forma más

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

tradicional, más dirigida por el educador haciendo hincapié en la adquisición de los conocimientos básicos y del saber hasta unos determinados puntos de logro. Aquellos maestros que opinaban que el sentido más amplio de la educación primaria es el desarrollo de la independencia y de la individualidad en el niño, haciendo posible que ellos descubran sus propios talentos e intereses, para alcanzar así el disfrutar por sí mismos y tener una actitud propia ante la sociedad, se inclinaban claramente por marcar como más importantes los aspectos estéticos y emotivo/personales del desarrollo; preferían trabajar de una manera progresista, centrada en el niño, haciendo hincapié en lo inquisitivo, y la adquisición de los conocimientos básicos se daría según los niños lo vayan exigiendo a su propio ritmo”.

Suponían, pues, que las opiniones de los profesores sobre las modas de la enseñanza tenían sus raíces en lo que era su visión fundamental de los objetivos de la educación.

En este estudio, los profesores más tradicionales en sus tendencias solían ser mayores, tenían más experiencia y estaban casados, mientras que los de orientación más progresista eran los más jóvenes, con menos experiencia y solteros. No encontró diferencias significativas en lo referente al sexo.

Para confirmar la relación existente entre la opinión de los profesores y lo que realmente practican en clase, se recogieron las respuestas de los profesores de cada uno de los doce estilos de enseñanza para cada punto de las secciones que se referían a objetivos, opiniones sobre cuestiones de educación y métodos de enseñanza. Los profesores fueron divididos en tres grupos: liberales, mixtos y formales. Destacamos la respuesta dada a la pregunta sobre el último propósito académico, “el desarrollo de las capacidades creadoras del alumno”, dando los

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

profesores que fueron catalogados como formales y mixtos menos importancia que los liberales.

En cuanto a lo social, un 70% de los educadores de cada estilo consideraba ayudar a los alumnos a cooperar entre sí como muy importante o esencial, con un énfasis algo mayor en los liberales. El 74% de los profesores englobados como liberales consideró muy importante el objetivo de disfrutar del colegio por parte de los alumnos, mientras que sólo lo consideró así un 56% de los formales.

Concluye también que los educadores formales insisten mucho más en su papel de preparar a los niños para su trabajo académico, cuando pasen a las escuelas secundarias (el estudio se hizo con profesores de Primaria), y en conseguir un mayor nivel de logro. Además, los profesores formales y mixtos tienden menos a considerar el desarrollo de la capacidad creativa como algo importante y se preocupan más por inculcar a sus alumnos el que acepten unas normas generales de comportamiento. Para los liberales, sin embargo, se deberá alentar la autoexpresión.

Es curioso cómo la afirmación en la que se da un acuerdo más claro es en aquella que dice que los profesores necesitan conocer el origen familiar y las circunstancias personales de sus alumnos, pues más del 90% de los maestros de cada estilo estaba de acuerdo con la misma. También coincidían en que la clase debería tenerles simpatía, aunque no tanto los formales. Un 88% de los profesores liberales no aceptaba la afirmación de que la creatividad es una moda o manía educacional que podría pronto desaparecer, mientras que casi los dos tercios de los educadores formales y mixtos sí se manifestaron de acuerdo con ella. También los formales y mixtos se manifiestan a favor de que los alumnos se sienten más seguros si se les dice lo que tienen que hacer y cómo deben hacerlo en un 90%, mientras que el 70% de los liberales se muestra de acuerdo.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

En cuanto a la disciplina y la afirmación de que una firme disciplina por parte del profesor lleva a una buena autodisciplina por parte de los alumnos, más del 80% de los maestros mixtos y formales estuvieron de acuerdo, frente a sólo un poco más de la mitad de los liberales, destacando que un 35% de este grupo no consideraba verdadera esta afirmación. En cuanto a que hoy en día no se hace especial hincapié en el orden, un 70% de los profesores formales, un 59% de los mixtos y sólo un 28% de los liberales se manifiestan de acuerdo con esto.

En lo que concierne a la forma de trabajar del alumno, discrepan de la afirmación de que los niños pierden mucho tiempo trabajando en grupo un 76% de los profesores liberales, un 48% de los mixtos y un 32% de los formales. El 80% de los maestros formales está de acuerdo con la afirmación de que los alumnos trabajan mejor bajo motivaciones de notas y galardones, frente a un 45% de los mixtos y un 22% de los liberales.

En cuanto a los métodos de enseñanza, se observa una clara tendencia entre los profesores formales y mixtos a disentir de la afirmación de que los métodos liberales crean problemas de disciplina, incluso siendo más firme la negación por parte de los enseñantes formales. Los profesores liberales no se ponen de acuerdo en este asunto, siendo interesante señalar que aunque una cuarta parte de los profesores liberales no están de acuerdo con que los métodos liberales puedan crear problemas, casi el 60% sí lo está, es decir, aprueban que se puedan dar problemas de disciplina con su método de enseñanza, algo en lo que coinciden casi en su totalidad los profesores formales y mixtos.

En lo que concierne a sacar el máximo partido de un alumno inteligente, un 57% de los profesores formales y mixtos está de acuerdo en que su método, en efecto, no consigue extraer los frutos deseados. Sin embargo, los liberales no están de acuerdo con que su método falle, a lo que podemos añadir la opinión de formales y mixtos con respecto al método liberal.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Todos los profesores, por otro lado, coinciden en afirmar que el método liberal exige muchísimo del profesor, y el 45% de los profesores formales y mixtos son de la creencia de que los métodos formales exigen lo mismo de ellos. Para los liberales, los métodos formales son más fáciles.

Preguntados por la importancia del estímulo a la responsabilidad y la autodisciplina, los liberales están de acuerdo en un 89%, mientras que los formales y mixtos no están tan convencidos de esta afirmación.

Para la gran mayoría de los docentes, los métodos formales enseñan, por supuesto que, con mayor efectividad, los conocimientos y los conceptos básicos. Para los profesores liberales, los métodos formales no cumplen su función y hay división de opiniones en cuanto a los métodos liberales, pues para la mayoría de los profesores formales y mixtos no está tan claro que cumplan con su objetivo. Los docentes formales y mixtos acusan a los liberales, por otro lado, de que su método fomenta la pérdida de tiempo y el que el alumno sueñe despierto, favoreciendo, además, que los alumnos se sientan perdidos e incómodos en situaciones en las que tengan que decidir por sí.

Hay una gran diferencia de opiniones en lo que respecta a la eficacia de las escuelas formales en cuanto a que consigan que los alumnos den de sí todo lo que puedan. El resultado es lógico: los liberales lo niegan, los formales lo defienden y los mixtos no están seguros. Hay mayor acuerdo con respecto a los métodos liberales, pues la mayoría, el 64%,

Ashton abre un apartado muy interesante al tratar de profesores liberales con métodos formales, al concluir que los profesores liberales están de acuerdo en que los métodos formales enseñan con eficacia los conocimientos y conceptos básicos, ofreciendo un entorno en el cual el alumno no está desorientado sobre lo que ha de hacer. Sin embargo, el 45% de los profesores liberales cree que se crean problemas de disciplina con este método, aunque el mismo porcentaje cree que no

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

es muy probable que esto ocurra. El rechazo por estos métodos formales viene dado porque piensan que dichos métodos no consiguen inculcar la responsabilidad y la autodisciplina, no pueden encontrar un equilibrio correcto entre la enseñanza y el trabajo individual, no permiten que el alumno se desarrolle hasta el límite de sus posibilidades, no enseñan al alumno a pensar por sí mismo y, en menor medida, porque no consiguen sacar el mejor partido de los más inteligentes, además de que no creen que tales métodos exijan mucho del docente.

Estos docentes liberales no critican su método, como tampoco lo hacían los formales, a excepción de lo referente a la disciplina, pues casi dos tercios de los encuestados así lo afirmaban.

Los profesores formales defienden sus métodos y no están de acuerdo con ninguno de las críticas vertidas por los liberales, manteniendo que los métodos formales estimulan la responsabilidad y la disciplina, ofrecen el equilibrio perfecto entre la enseñanza y el trabajo individual, permiten que el alumno se desarrolle hasta el límite de sus posibilidades, lo enseñan a que piense por sí mismo y aprovechan al máximo al alumno inteligente.

Estos profesores están de acuerdo en que los métodos liberales probablemente estimulan la responsabilidad y la autodisciplina, y de que enseñan al alumno a pensar por sí mismo, además de que reconocen que este método exige mucho del profesor. Ahora bien, están seguros de que este método dará problemas de disciplina, que no es eficaz en la enseñanza de conocimientos y conceptos básicos, que estos métodos llevan a perder el tiempo y que los alumnos no saben bien qué han de hacer.

Los profesores catalogados como mixtos discrepan de los formales en cuanto a que los métodos formales exigen mucho al profesor y hay cierta ambivalencia en cuanto a si los métodos formales ofrecen el equilibrio necesario entre la enseñanza y el trabajo individual, si permiten que cada niño se desarrolle

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

hasta el límite de sus posibilidades y si enseñan a los alumnos a pensar por sí mismos. Se manifiestan de acuerdo con que los métodos liberales enseñan al alumno a pensar por sí mismo, que estimulan la responsabilidad y la autodisciplina y exigen mucho del profesor. No están de acuerdo con la valoración hecha por los profesores formales en dos aspectos: están de acuerdo con que los métodos liberales ofrecen en equilibrio necesario entre la enseñanza y el trabajo individual y permiten que cada alumno desarrolle sus posibilidades hasta el límite. Están de acuerdo con los profesores formales en que los métodos liberales pueden crear problemas de disciplina, no consiguen extraer lo mejor del alumno inteligente, no son eficaces en la enseñanza de los conocimientos básicos, inducen a pérdidas de tiempo y dejan a los alumnos sin saber exactamente qué han de hacer. Estas opiniones son, siempre, menos rotundas que las de los profesores formales.

El objetivo del estudio de Bennett (1979) es responder a dos preguntas elementales: “¿Producen los distintos estilos de enseñanza progresos dispares en los alumnos?” y “¿hacen mejor papel los distintos tipos de alumnos sometidos a ciertos tipos de enseñanza?”. Partía también de la creencia de que el estilo liberal era el más extendido, aunque pronto concluyó que no llegaba al 12% el total de profesores que enseñan de manera liberal, y que, aproximadamente, uno de cada cuatro maestros enseñan con métodos formales, por lo que concluyó que la mayoría de los profesores utilizan lo que se ha llamado estilos mixtos, a los que incorporan elementos de ambas prácticas: formal y liberal. En su trabajo hace mención a estudios anteriores realizados al este y al oeste de Inglaterra y de Irlanda del Norte, encontrándose en esta última que en una muestra del 10% de los colegios primarios, se demostró que los profesores no tenían un enfoque ni formal ni radical, sino que preferían una combinación de práctica formal con actividades prácticas... (Trew, 1974).

Ya en el año 1979 (op.cit: 187), Bennett señala, tras los estudios hechos hasta el momento, pocas pruebas existen de un movimiento total hacia lo liberal ni

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

tampoco del caso contrario, es decir, que se estuviera volviendo otra vez hacia enfoques más tradicionales e incluso critica las estimaciones de autores como Blackie y Silberman, quienes aseguraban que un 30% de los profesores se regían por enfoques liberales, a lo que tildó de demasiado “optimista”.

En su estudio, encuentra una estrecha relación entre los objetivos de los profesores y sus opiniones y la forma en que enseñan realmente. “Los profesores formales ponen un mayor énfasis en la promoción de un alto nivel de logro académico, en la preparación para el trabajo académico de la escuela secundaria y en la adquisición de una habilidad básica en lectura y trabajo con números. Los profesores liberales, por su parte, valoran los propósitos sociales y emocionales, y prefieren poner énfasis en la importancia de la autoexpresión, en que los niños disfruten del colegio y en el desarrollo de la creatividad” (op. cit: 188)

Señala Bennett que es esencial no olvidar que todo lo anterior se ve suavizado, hasta cierto punto, por factores externos, tales como las características de los niños a los que se imparten clases, si el colegio es religioso o no o si han de pasar un examen selectivo o prueba de revalida. También concluye que la motivación, afectada directamente por las actitudes hacia el colegio y el trabajo escolar, parece mejorar bajo la enseñanza liberal, aunque hace también que aumente la inquietud.

Destacamos también otras conclusiones que consideramos importantes para el desarrollo de nuestro estudio:

1. El estilo de enseñanza tiene una mayor fuerza sobre el progreso de la que tiene la personalidad del alumno, ya que la mayoría de los tipos muestran un mejor progreso bajo la enseñanza formal, pues alumnos con el mismo tipo de personalidad se comportan de manera muy distinta en clases

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

liberales y en clases formales.

2. Hay alumnos que son incapaces de aceptar la responsabilidad de la actividad autodirigida. Para estos alumnos, una disminución del control del profesor resulta a menudo un aumento en la pérdida de tiempo.
3. Se demuestra claramente la eficacia general de los métodos formales en la enseñanza de las materias básicas.
4. Es esencial el papel que juegan las actividades que el alumno realiza pues hay una gran correlación entre el trabajo y el logro, ya que las actividades a las que el alumno se entrega cuando se enfrenta con sus tareas instructivas tienen una importancia crucial para poder establecer cuánto va a aprender.
5. La competencia dependerá probablemente de la calidad del enseñante y su relación con los alumnos, pues es más fácil para un alumno estar atento y ocuparse de sus tareas en una clase en la que el profesor impone una estructura no ambigua (enfoques formales), mientras que en los marcos en los que la estructura está menos formada, el alumno tiene que ocuparse de proporcionarse una estructura propia.
6. En cuanto a la importancia del tiempo empleado en las tareas con respecto al logro, Bennett sigue las teorías de Carroll y Wiley y Harnishfeger, para quienes “la longitud total del tiempo empleado en un aprendizaje activo sobre un tema instructivo determinado es el más importante condicionamiento de lo que el alumno consiga en ese tema”,

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

además de que “hay una enorme diferencia en el tiempo que los alumnos emplean para estudiar, en el tiempo que dedican a estudiar temas concretos, y el que emplean en un total en un estudio activo”. Es importante ver cómo emplea su tiempo el alumno y en qué, y qué contenidos y experiencias de aprender ofrece el profesor.

7. El prototipo de maestro progresista/liberal: un maestro eficaz, muy bien organizado, capaz de trabajar con flexibilidad, capaz de prevenir y que esté dispuesto a emplear mucho tiempo extra en preparar sus clases. Al respecto, citamos a Burt (1969, en Bennett, op.cit:199):

“Con niños pequeños, sobre todo aquellos que proceden de hogares superpoblados y ambientes grises, éstos (los métodos liberales) han conseguido a veces, sin lugar a dudas, un éxito notable: los alumnos más aburridos se encuentran sorprendentemente felices, y los más inteligentes tienen grandes progresos. Pero estos resultados son excepcionales: son la consecuencia del trabajo de un profesor extraordinario, a cuya disposición se pone una cantidad de material y de espacio excepcionales (normalmente entusiastas capaces e ingeniosos que han diseñado ellos mismos las técnicas que practican). Pero cuando esto lo copia el maestro joven recién salido de la escuela, el resultado, con más frecuencia que excepción, es un completo fracaso”.

8. La enseñanza formal cumple sus propósitos en la parte académica sin que perjudique el desarrollo social y emocional de los alumnos, mientras que la enseñanza liberal cumple sólo parcialmente sus propósitos en el campo último,

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

además de crear unos resultados comparativamente más pobres en el desarrollo económico.

Harris (1998), realiza una revisión sobre estudios que están relacionados con el profesor eficaz, centrada, sobre todo, en cuanto los aspectos de manejo y organización, así como en los pedagógicos, la cual nos parece de gran interés para nuestro trabajo.

En su trabajo, adopta un formato que describe tres amplias perspectivas:

1. La primera es la de los efectos de la enseñanza, que abarca grupos de comportamientos o destrezas de enseñanza. Se considera la enseñanza como una tarea compleja que se puede analizar para conocer los elementos individuales del proceso de enseñanza. Se han encontrado grandes niveles de correlación entre los logros de los alumnos y los comportamientos o destrezas de enseñanza.
2. La segunda perspectiva es la relacionada con la adquisición de un repertorio de modelos de enseñanza, los cuales se definen en cuanto a especificaciones pedagógicas y funcionales distintas.
3. La tercera perspectiva es la de la enseñanza como arte, según la cual se entiende la enseñanza como una actividad altamente creativa que lleva consigo el uso de repertorios complejos de respuestas y la capacidad de reflexionar sobre la práctica.

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

Según la distinción anterior, Harris agrupa la literatura relacionada con el papel del profesor eficaz en torno a las siguientes áreas: *comportamiento* del profesor, *destrezas, estilos, modelos* de enseñanza y la enseñanza como *arte*.

En cuanto al *comportamiento* del profesor, Getzels & Jackson (1963) dedican todo un capítulo de su Manual a los rasgos de personalidad del profesor y su relación con los logros del alumno. En 1988, Borich realizó una revisión exhaustiva de los rasgos de personalidad del profesor frecuentemente estudiados, estudio que se llevó enormes críticas por estar demasiado alejado de ser un buen pronóstico del comportamiento eficaz del profesor. Más tarde aparecieron estudios centrados en lo que el profesor debería hacer en la clase y no tanto en su personalidad. Comenzó la búsqueda de características de comportamiento de los profesores eficaces, siendo el paradigma dominante el del “proceso-producto”, el cual investigaba la correlación entre ciertos comportamientos del profesor (el proceso) y los logros del alumno (el producto) (Brophy & Good, 1986), en una búsqueda de los comportamientos que causaban el crecimiento del conocimiento y las destrezas del alumno. Todos los estudios relacionados formaron una enorme base de datos de la que se han derivado muchas de las características de los comportamientos del profesor eficaz (Gage, 1972; Brophy & Good, 1974; Dunkin & Biddle, 1974, Good *et al.*, 1975). Los estudios relacionados con este paradigma del “proceso-producto” sufrieron una transformación desde la distinción introducida por Kounin (1970) entre el comportamiento del profesor referido a la instrucción del alumno como individuo y al manejo de la clase como grupo, desde su papel de instructor.

Muchos de los estudios llevados a cabo en la pasada década de los setenta revelaron una clara relación entre el manejo eficaz de las técnicas de temporalización y el logro alcanzado por los alumnos. Así, las investigaciones de Stallings *et al.* (1978) concluyeron que los alumnos que pasaban la mayor parte del tiempo de la clase siendo instruidos directamente por el profesor o trabajando

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

de manera independiente pero bajo la supervisión del profesor, hacían mayores logros que aquéllos que con los que no se trabajaba de esta manera, es decir, aquéllos alumnos a los que se dejaba que fueran aprendiendo por sí solos. También Soar & Soar (1979) concluyeron que los alumnos aprendían más en las clases donde los profesores establecían estructuras y rutinas bien definidas, además de que los profesores que ejercían mayor control conseguían mejores logros con sus alumnos.

Doyle (1987, en Harris, op.cit. 172) afirma que los alumnos consiguen mayores logros cuando el profesor hace lo siguiente:

- enfatiza los objetivos académicos;
- los hace explícitos y espera que los alumnos puedan dominar el currículo;
- organiza y secuencia cuidadosamente el currículo;
- explica e ilustra claramente lo que los alumnos tienen que aprender;
- hace preguntas con frecuencia para controlar el progreso del alumno y comprobar su comprensión;
- da a los alumnos amplias oportunidades de practicar;
- da estímulos y “feedback” para asegurar el éxito;
- corrige los errores y permite a los alumnos que usen una destreza hasta que se domina;
- revisa con regularidad y hace a los alumnos responsables de su trabajo.

Porter & Brophy (1988, en Harris, op.cit. 173), sugieren que los profesores eficaces son “profesionales semi-autónomos que poseen las siguientes características:

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

- son claros sobre sus objetivos;
- explican claramente cuáles son los contenidos y las estrategias para enseñarlos;
- comunican a sus alumnos qué se espera de ellos y por qué;
- hacen un uso lógico de los materiales existentes para dedicar más tiempo a la práctica y así clarificar los contenidos;
- se adaptan a las necesidades de sus alumnos previendo las ideas equivocadas de su conocimiento anterior;
- enseñan a los alumnos estrategias metacognitivas y les dan oportunidades para perfeccionarlas;
- se centran en los objetivos más altos y más bajos del conocimiento;
- guían la comprensión del alumno ofreciendo “feedback” regular y apropiado;
- integran su enseñanza con la de otras áreas;
- aceptan la responsabilidad de los resultados conseguidos por los alumnos;
- reflexionan sobre su práctica docente.

En lo que concierne a las *destrezas* del profesor (Perrott, 1982), Leinhardt & Greeno (1986) afirman que enseñar es una compleja destreza cognitiva basada en el conocimiento de cómo construir y dirigir una clase y sobre el contenido que se ha de enseñar. También Wragg (1984) entiende las destrezas del profesor como aquéllas que éstos usan para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Las investigaciones sobre estas destrezas han demostrado que hay tres elementos importantes perceptibles:

- El conocimiento, que engloba el conocimiento del profesor sobre la materia, los métodos de enseñanza del currículo, la

1.12. REVISIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EL TEMA

influencia sobre la enseñanza y el aprendizaje de otros factores y el conocimiento del modo propio de enseñanza.

- La toma de decisiones, que incluye el pensamiento y la toma de decisiones que ocurre antes, durante y después de una clase, en lo que se refiere a cómo conseguir los mejores logros.
- La acción, que recoge el comportamiento del profesor para tratar el aprendizaje del alumno.

Kyriacou (1986) y otros autores han destacado la naturaleza activa o interactiva de las destrezas de la enseñanza. Clark y Peterson (1986) advierten cómo la eficacia del profesor parece depender de cómo va cambiando y modificando sus estrategias conforme avanza la clase. La literatura al respecto contiene muchas listas de destrezas, pero nos quedamos con la lista elaborada por Mortimore (1994), que habla de las destrezas que los profesores modernos necesitan para ser eficaces. Así, habla de destrezas:

- Organizativas: elegir materiales y fuentes de información.
- Analíticas: desmenuzar fuentes de información complejas.
- Sintetizadoras: hacer argumentos de ideas.
- De exposición: clarificar información compleja sin dañar su integridad.
- Evaluadoras: juzgar el trabajo de los alumnos para que pueda proporcionar “feedback” apropiado.
- De dirección: para coordinar dinámicas individuales, grupales y de clases.
- De mejora: para mejorar la enseñanza continuamente.

En cuanto a los *estilos* de enseñanza, nos referimos de nuevo al trabajo de Bennett (1976) en el que compara dos estilos de enseñanza (el tradicional y el progresista) en relación a los progresos en lectura, en matemáticas y en inglés,

2.1. OBJETIVOS

concluyendo que los profesores tradicionales eran más eficaces que los progresistas.

Nos quedamos también con el estudio de Galton *et al.* (1980) en el que concluían que los métodos de enseñanza que llevaban consigo un mayor control de la clase por parte del profesor estaban más extendidos en Primaria, estudio en el que no se llegaba a ninguna conclusión en cuanto al método de enseñanza ideal pero sí se hacía hincapié en la dificultad de encontrar una relación entre estilos de enseñanza y logros en los alumnos.

La mayoría de los estudios en los que se ha querido encontrar un estilo de enseñanza que se conectara con la eficacia del profesor se han centrado en Primaria, y han sido menos los que han trabajado en niveles superiores, habiendo encontrado también la dificultad antes mencionada de relacionar un estilo determinado con la eficacia (Rutter *et al.*, 1979; Eggleston *et al.*, 1976; Heene & Schulsman, 1988).

Harris (*op.cit.*) concluye que parece que no será un método en particular el que podamos relacionar con un profesor que sea más eficaz en la clase, sino que parece preferible hablar de una mezcla de métodos y estilos.

También recoge lo relativo a los *modelos* de enseñanza que describen tipos particulares de ambientes de aprendizaje y métodos de enseñanza (Joyce and Weil, 1996) y que se hacen necesarios por la necesidad de que los profesores adopten un amplio repertorio de enfoques de enseñanza que abarquen distintos tipos de aprendizaje en el alumno.

El trabajo más extenso sobre el desarrollo de modelos de enseñanza eficaces ha sido llevado a cabo por Joyce, quien, en su revisión de 1997 (Joyce *et al.*, 1997), sugiere que hay cuatro familias de modelos de enseñanza basadas en los tipos de aprendizaje que promueven y en su orientación de cómo aprende la

2.1. OBJETIVOS

gente. Estas cuatro familias son: el proceso de información, los modelos sociales, los modelos personales y los de modificaciones en el comportamiento. Joyce y Weil (1996) aumentan que el desarrollo de un modelo de enseñanza es el proceso de someter una idea a repetidas pruebas hasta que garantice un efecto positivo en el aprendizaje.

Por último, considerar al profesor como un artista, y, de ahí, la enseñanza como *arte*, es algo fundamental, pues enseñar conlleva creatividad y es algo muy personal. Este modelo enfatiza la responsabilidad del profesor de crear las condiciones para que se dé esa enseñanza eficaz. Aunque pueda ocurrir el aprendizaje eficaz sin la enseñanza eficaz, sería ideal que ambos fueran al unísono, obteniendo así mejores resultados. La capacidad del profesor de relacionar ambas es lo que llamamos el arte para la docencia, y se caracteriza por un método altamente personalizado (Hopkins *et al.* 1994). La idea del arte en la enseñanza lo resumió Rubin (1985, en Harris *op.cit.*, 179):

There is striking quality to fine classrooms. Pupils are caught up in learning; excitement abounds; and playfulness and seriousness blend easily because the purposes are clear, the goals sensible and an unmistakable feeling of well-being prevails. Artist teachers achieve these qualities by knowing both their subject matter and their students; by guiding the learning with deft control -a control that itself is born out of perception, intuition and creative impulse.

Como hemos podido observar, en estos trabajos se hace patente que hay cualidades, destrezas y comportamientos que se hacen necesarios para que la enseñanza sea eficaz y que aquel profesor que ponga su arte para conocer lo que los alumnos quieren, atienda a las exigencias del currículo y no se olvide de ellas, coincidirá con lo que el alumno espera de él y entre ambos harán que ese proceso sea exitoso.

2.1. OBJETIVOS

En línea con nuestra investigación encontramos el trabajo de Beishuize *et al.*(2001), quienes piden a un grupo de profesores y alumnos de primaria y secundaria que describan lo que para ellos es el profesor eficaz. En la visión histórica que hacen sobre el tema destacan que casi siempre se ha hecho este tipo de investigación a partir de entrevistas u observaciones de los profesores en el aula, aunque pocas veces se ha recogido lo que dicen los alumnos, lo cual compartimos y de ahí nuestro énfasis en buscar cuál es la valoración que éstos hacen sobre los comportamientos del profesor en el aula. Coincidimos, pues, en la importancia de saber cuál es la opinión que tienen los profesores sobre, en su caso, el profesor eficaz, y en el nuestro, sobre las actividades que éste realiza en clase, cómo se organiza, de qué manera actúa, etc. Distinguen estos autores entre los rasgos de personalidad del profesor y su capacidad para dar clase, a lo que nosotros también nos sumamos pues ambas cosas son necesarias y deben ir al unísono. En cuanto a la personalidad, el profesor equilibrado y maduro es crucial en el proceso de aprendizaje, prefiriendo el alumnado, según concluyen, y en lo que también coincidimos con trabajos nuestros anteriores a éste (Ortega, 2003), que se prefiere al profesor amable, serio y entusiasta. Por lo que respecta a la perspectiva de la capacidad, se destacan las destrezas, el conocimiento y la experiencia de los profesores como factores cruciales del buen profesor. La literatura de los años sesenta y setenta del pasado siglo nos deja claras relaciones entre los actos del profesor y el desarrollo de los alumnos (proceso-producto).

Las investigaciones sobre el buen profesor se han venido realizando siguiendo varios métodos de investigación. Calderhead (1996) describió cinco categorías para estudiar al buen profesor:

- A. Simulaciones: se presentan al profesor simulaciones de situaciones en papel o vídeo, ante las que los profesores han de actuar.
- B. Comentarios: se pide a los profesores que hablen de su

2.1. OBJETIVOS

manera de actuar, es decir, que piensen en voz alta. También se les enseña la grabación en vídeo de una de sus clases y se comenta con ellos en voz alta.

- C. Mapas conceptuales: se da al profesor varias etiquetas sobre conceptos para que los organicen e interrelacionen.
- D. Estudios de casos y etnográficos: en este tipo de estudios se observa en profundidad a un mismo profesor, se le entrevista y se describe su actuación.
- E. Narraciones: engloba diarios, historias orales y escritas así como biografías de los profesores. Se pide a los profesores que escriban o digan lo que han hecho, además de justificar el porqué de haber elegido un procedimiento en particular y sus resultados, favorables o no.

La justificación que estos autores hacen de haber elegido la redacción por parte de los alumnos de cuál sería su profesor ideal no nos parece acertada del todo, pues argumentan que así el alumno no se encuentra con conceptos y dimensiones que les podrían parecer poco familiares. Creemos que, por otro lado, la falta de vocabulario así como las limitaciones a la hora de expresarse por escrito de los alumnos, especialmente de los más pequeños, dificulta la tarea propuesta.

En cuanto a la capacidad del profesorado, los alumnos señalaron como positivo que pudiera enseñar todas las asignaturas, se preocupase de la clase y fuese cuidadoso, mientras que en lo que concierne a la personalidad, se prefería al profesor tranquilo, que ponga las cosas en un plano positivo y que hiciera que los alumnos respetasen al profesor. Los alumnos de Primaria describieron a los buenos profesores como instructores capacitados, mientras que los alumnos de

2.1. OBJETIVOS

Secundaria enfatizaron más sobre los aspectos afectivos y relacionales del buen profesor. Los profesores de Primaria, sin embargo, consideraron la buena relación con sus alumnos como la primera característica del buen profesor, lo que demuestra la diferencia en la apreciación de ambos colectivos. Esta diferencia se hizo menor en Secundaria.

2. MARCO METODOLÓGICO

Tras la revisión que hemos hecho del marco teórico con la intención de que el lector consiga hacerse una idea de en qué consiste cada uno de los apartados tratados y cómo pueden afectar al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, llega el momento de plasmar los objetivos que nos planteamos en nuestro trabajo y presentar la metodología que vamos a emplear para llevar a cabo nuestro estudio. Las variables que presentamos están basadas en el marco teórico presentado y, por lo tanto, los resultados y las conclusiones girarán en torno a la estructura con la que hemos trabajado.

2.1. OBJETIVOS

En nuestro trabajo nos planteamos conocer la opinión de profesores y alumnos sobre la importancia que tienen en la clase de idioma los principios y técnicas que se aplican, determinar si la valoración de alumnos y profesores va en función de variables descriptivas tales como: género, edad, tipo de centro, etc. y buscar un perfil de profesor en función de los principios y técnicas valorados.

Con respecto a las Teorías Curriculares, pretendemos valorar la percepción que tienen a cerca de:

1. **El Humanismo Clásico.**

2.2. METODOLOGÍA

2. **El Racionalismo Técnico.**
3. **El Movimiento Progresista.**
4. **La Teoría Crítica.**
5. **El Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción.**
6. **La Enseñanza entendida como Arte.**

También nos proponemos estudiar la valoración que hacen profesores y alumnos sobre los siguientes Métodos:

7. **El Método Gramática-Traducción.**
8. **El Método Audio-Lingual.**
9. **El Enfoque Comunicativo.**
10. **El Método Natural y Basado en el Contenido.**

También es nuestro objetivo conocer la percepción que docentes y discentes tienen sobre la Competencia Comunicativa y, en concreto, acerca de:

11. **La Competencia Lingüística.**
12. **La Competencia Sociocultural.**
13. **La Competencia Sociolingüística.**

2.2. METODOLOGÍA

14. **La Competencia Discursiva.**

15. **La Competencia Estratégica.**

Haremos una revisión completa de la importancia que dan alumnos y profesores sobre las Habilidades y Destrezas:

16. **Comprensión Oral.**

17. **Producción Oral.**

18. **Lectura.**

19. **Escritura.**

20. **Combinación de destrezas.**

También nos planteamos conocer cuál es la valoración de otras técnicas, estrategias y recursos empleados en el aula de idioma, haciendo especial énfasis en:

21. **Las Actitudes y los Valores.**

22. **Las Materias Transversales.**

23. **La Organización, Control y Manejo de la clase.**

24. **Los Recursos y Materiales Curriculares.**

25. **Las Actividades Lúdicas y los Pasatiempos.**

2.2. METODOLOGÍA

26. **La Atención a la Diversidad.**
27. **Las Técnicas de Evaluación.**
28. **Las Estrategias de Temporalización.**

2.2. METODOLOGÍA

2.2.1. Muestra

La muestra ha sido seleccionada según un tipo de muestreo no probabilístico casual en el que el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos. El total ha sido de 455 sujetos distribuidos del siguiente modo:

Alumnos:

El total de alumnos encuestados ha sido de 402, repartidos del siguiente modo: el 64,9% de ellos son varones y el 35,1%, mujeres. El 52,5% son alumnos del Colegio Dulce Nombre de María, de los PP. Escolapios de Granada; el 14,9%, del I.E.S. Hurtado de Mendoza; el 12,7% son alumnos universitarios de Filología Inglesa; el 12,9% pertenecen al I.E.S. Pedro Antonio de Alarcón de Iznalloz (Granada).

En todos los casos, los alumnos cursan la asignatura Inglés como primer idioma, no habiendo caso alguno en el que hayan escogido otra lengua como tal. Del total de alumnos, el 60,9% tiene francés como optativa.

2.2. METODOLOGÍA

En lo referente al curso que estudian los alumnos, el reparto es el siguiente: el 5,3% están en Primaria; el 7%, en primero de ESO; el 7,5% en segundo de ESO; el 14,7% está en tercero de ESO; el 18,9%, en cuarto. En primero de Bachillerato está el 17,7%, y el 15,7% en segundo. Son alumnos universitarios el 12,7%.

Hemos distinguido cinco tipos de centros, aunque para nuestro estudio lo hemos recodificado en tres, según la titularidad a la que pertenecen. Así, el 23,6% de los alumnos cursa sus estudios en centros privados, el 35,8%, en centros concertados; el 12,9%, en centros públicos rurales, mientras que el 14,9% lo hace en centros públicos urbanos. Son alumnos universitarios el 12,7% del total. Tras la recodificación con la que hemos trabajado, los datos quedan distribuidos del siguiente modo: alumnos que pertenecen a centros privados (recogiendo en éstos a los concertados), el 59,5%; a centros de titularidad pública, el 27,9%, y a la Universidad el 12,7%.

La edad de los alumnos va desde los 11 a los 35 años. En este caso, hemos recodificado la misma en base al nivel de estudios cursado por éstos, habiéndolo agrupado recogiendo a los alumnos que tienen 11 años como de Primaria; aquéllos que tienen de 12 a 16 años han sido agrupados como alumnos de ESO; los de 17 y 18 años como de Bachillerato, y los de 19 años o mayores, en el grupo de alumnos universitarios. De este modo, la edad de los alumnos recodificada en cuatro se reparte del siguiente modo: el 11,6% de los alumnos, de Primaria; el 56,7% pertenece al margen que engloba a los alumnos de ESO; el 18,9% tiene una edad que se corresponde con los estudios de Bachillerato y el 12,7% a la Universidad.

Hemos querido conocer el rendimiento escolar del alumno en Lengua Inglesa para lo que hemos pedido a los alumnos que nos digan cuál ha sido su calificación en la última evaluación de esta materia. Los resultados han sido cuantitativos y los hemos recodificado en tres grupos, según sean altos

2.2. METODOLOGÍA

(calificaciones que van de 7 a 10), normales (5 y 6) y bajos (de 1 a 4). La muestra se ha distribuido del siguiente modo: el 24% de los alumnos obtiene notas bajas; el 39,2% consigue calificaciones que podemos llamar medias o normales, y el 36,9%, buenas o altas.

Profesores:

El total de la muestra de profesores estudiados es de 53, siendo el 43,4% de ellos de género masculino y el 56,6% restante, femenino. Si analizamos el centro en el que imparten docencia, el 13,2% pertenece al Colegio Dulce Nombre de María (PP. Escolapios) de Granada; el 34% son profesores en prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica; el 15,1% son profesores de Universidad y el 37,7% de distintos centros públicos de Granada (capital y provincia) y Cádiz. Los centros en los que imparten docencia se reparten, dependiendo de la titularidad de los mismos, del siguiente modo: el 16,7% son docentes de centros con titularidad privada; el 45,2% de titularidad pública y el 38,1% de universidad.

El 77,4% del profesorado lleva ejerciendo la docencia menos de cinco años, mientras que el restante 22,6% tiene experiencia que va desde los cinco a los veintisiete.

En cuanto al nivel educativo que imparten, el 3,8% da sus clases en Primaria; el 24,6% en la ESO; el 22% en Bachillerato; el 15,1% en la universidad y un 34,5% son profesores en prácticas que ya han pasado por las aulas como parte de su formación.

La edad de los profesores va de los 22 a los 57 años, datos que hemos recodificado en tres grupos y que se reparten del siguiente modo: menores de 30 años, el 71,7%; entre 31 y 45 años, el 22,6%, y mayores de 46 años, el 5,7%.

2.2. METODOLOGÍA

También conocemos la tendencia política del profesorado, que hemos agrupado del siguiente modo: izquierda, el 53,6%; centro, el 21,4% y derecha, el 25%.

Todos estos datos quedan reflejados en la siguiente tabla:

TOTAL ALUMNOS	402		
		total	porcentaje
Por género	Hombres	261	64,9 %
	Mujeres	141	35,1 %
Por tipo de centro	Público	112	27,9 %
	Privado	239	59,5 %
	Universidad	51	12,7 %
Por nivel educativo	6º Primaria	24	6 %
	ESO 1er ciclo	58	14,5 %
	ESO 2º ciclo	135	33,6 %
	Bachillerato	134	33,2 %
	Universidad	51	12,7 %
Rendimiento			
	Alto	143	36,9 %
	Normal	152	39,2 %
	Bajo	93	24 %

2.2. METODOLOGÍA

TOTAL PROFESORES	53		
		total	porcentaje
Por género	Hombres	23	43,4 %
	Mujeres	30	56,6 %
Por tipo de centro	Público	20	37,7 %
	Privado	7	13,2 %
	En Prácticas (CAP)	18	34 %
	Universidad	8	15,1 %
Por nivel educativo	6º Primaria	2	3,8 %
	ESO 1er ciclo	3	5,7 %
	ESO 2º ciclo	10	18,9 %
	Bachillerato	12	22 %
	Universidad	8	15,1 %
	En Prácticas (CAP)	18	34,5 %
Experiencia docente	Menos de cinco años	41	77,4 %
	Cinco o más años	12	22,6 %
Edad	Menores de 30 años	38	71,7 %
	De 31 a 45 años	12	22,6 %
	Mayores de 45 años	3	5,7 %
Tendencia política	Izquierda	15	53,6 %
	Centro	6	21,4 %
	Derecha	7	25 %

2.2. METODOLOGÍA

2.2.2. Material

Para nuestro estudio hemos contado con cuatro bloques de cuestionarios diferentes que han sido elaborados por el autor de este trabajo. Dichos cuestionarios se han elaborado para ser dirigidos a profesores y alumnos por separado, adaptando para ello la redacción de los mismos cuando se ha considerado que podría ser conveniente para su mejor comprensión por parte de los alumnos. Para un mejor manejo a la hora del estudio estadístico de los datos, se ha pensado en numerar los items de manera consecutiva, evitando así posibles confusiones en la presentación de resultados y conclusiones. La fiabilidad de estos cuestionarios se puede apreciar en 4.1.1. Tablas de Fiabilidad de los Cuestionarios Empleados.

En total hemos elaborado 58 cuestionarios, de los que 46 son cerrados y 12 abiertos. A continuación definimos cada uno de ellos según el número con el que aparece en 4. Apéndices. En la definición de los mismos no discriminamos si son dirigidos a profesores o a alumnos para evitar así repeticiones poco prácticas. Las diferencias entre ambos, como indicábamos anteriormente, están, principalmente, en la redacción de las cuestiones para la mejor comprensión de los alumnos.

2.2.2.1. Cuestionarios cerrados:

Cuestionario 1 (Apéndice 1.1.): Cuestionario que consta de 32 items que intenta recoger los rasgos más importantes de distintas teorías curriculares entre las que hemos incluido el humanismo clásico, el racionalismo técnico, el movimiento progresista, la teoría crítica, el movimiento reflexivo y de la investigación-acción y el de la enseñanza como arte.

Cuestionario 2 (Apéndice 1.2.A): En este cuestionario, junto a los tres siguientes, hemos recogido los rasgos más característicos que definen a los

2.2. METODOLOGÍA

distintos principios metodológicos y técnicas didácticas. En particular, en el segundo cuestionario usamos 20 ítems con los que intentamos recoger la opinión que tienen alumnos y profesores sobre el método de gramática-traducción.

Cuestionario 3 (Apéndice 1.2.B): Consta de 12 ítems para definir el método audio-lingual.

Cuestionario 4 (Apéndice 1.2.C): Cuestionario elaborado a partir de 10 ítems que recogen los datos más significativos del enfoque comunicativo.

Cuestionario 5 (Apéndice 1.2.D): Con 8 ítems creemos que queda suficientemente definido el método natural y basado en el contenido para recoger la opinión que de él tienen profesores y alumnos.

Cuestionario 6 (Apéndice 1.3.A): La Competencia Comunicativa nos ha ocupado un total de 115 ítems y que por su extensión nos decidimos a dividir en cinco bloques distintos. En este primer cuestionario nos centramos en la competencia lingüística, que creemos definir correctamente con 50 ítems recogiendo datos sobre gramática, pronunciación, vocabulario y ortografía.

Cuestionario 7 (Apéndice 1.3.B): Este cuestionario consta de 14 ítems para definir la competencia sociocultural.

Cuestionario 8 (Apéndice 1.3.C): Hemos creído definir con suficiencia los rasgos que definen la competencia sociolingüística en los 14 ítems que recogemos en este cuestionario.

Cuestionario 9 (Apéndice 1.3.D): La competencia discursiva ha sido definida en este cuestionario con un total de 9 ítems que recogen lo que consideramos como aspectos más definatorios de esta competencia.

2.2. METODOLOGÍA

Cuestionario 10 (Apéndice 1.3.E): Para la competencia estratégica hemos usado 28 ítems que recogen las características más importantes de la competencia estratégica, habiendo distinguido entre las estrategias de planificación, los procesos afectivos, sociales, de comprensión, de retención, de construcción, estrategias de transformación, de transferencia, de comunicación y de autoevaluación. Hemos intentado recoger en tres o cuatro puntos los rasgos más característicos y que mejor definen cada una de estas estrategias.

Cuestionario 11 (Apéndice 1.4.A): Hemos recogido en éste y los cuatro cuestionarios siguientes lo que consideramos como las características que definen las habilidades y destrezas que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este cuestionario hemos usado 12 ítems para recoger la opinión que tienen profesores y alumnos sobre las actividades de comprensión oral, su eficacia, utilidad, etc.

Cuestionario 12 (Apéndice 1.4.B): En este cuestionario, y por medio de los 11 ítems que lo conforman, hemos recogido características, actividades, etc., relacionadas con la expresión oral.

Cuestionario 13 (Apéndice 1.4.C): La lectura ha sido definida en 18 ítems recogiendo actividades, actitudes, técnicas, etc. relacionadas con ésta.

Cuestionario 14 (Apéndice 1.4.D): Entendemos que los 11 ítems que hemos usado para conocer la opinión de profesores y alumnos en lo referente a la escritura son suficientes para darnos una información precisa.

Cuestionario 15 (Apéndice 1.4.E): Al elaborar los cuestionarios anteriores observamos que había actividades en las que ocurrían más de una destreza, por lo que pensamos en la necesidad de recoger en un cuestionario aparte aquellas actividades y rasgos que mejor podrían definir esta combinación de destrezas.

2.2. METODOLOGÍA

Cuestionario 16 (Apéndice 1.5.A): En éste y el siguiente cuestionario recogemos la opinión de algo tan importante como la opinión que tienen profesores y alumnos sobre la utilidad e importancia de la educación en unos valores y actitudes que complementen la formación académica. En este caso, valores y actitudes han sido descritos con 12 ítems que intentan recoger la valoración que se hace de los mismos.

Cuestionario 17 (Apéndice 1.5.B): Las materias transversales han sido descritas con 7 ítems, que recogen las materias transversales que se trabajan según la legislación vigente.

Cuestionario 18 (Apéndice 1.6.A): Para la elaboración de este cuestionario hemos creado 28 ítems con la intención de recoger lo relacionado con la organización, control y manejo de la clase pensando en cómo creen que es más eficaz la organización del aula y el mobiliario, de los alumnos, la utilidad de los deberes, los problemas de disciplina, etc.

Cuestionario 23 (Apéndice 1.6.B): Este cuestionario consta de 7 ítems con los que creemos recoger qué opinan profesores y alumnos sobre algunos aspectos relacionados con el momento de comienzo de los estudios de la segunda lengua, horas semanales, etc. En los apéndices se presenta en último lugar para respetar la numeración.

Cuestionario 19 (Apéndice 1.7): Consta de 14 ítems con los que recogemos la impresión de profesores y alumnos sobre los recursos y materiales curriculares que afectan al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuestionario 20 (Apéndice 1.8): Para este cuestionario hemos definido 10 ítems que creemos son suficientes para definir la importancia de las actividades lúdicas y los pasatiempos.

2.2. METODOLOGÍA

Cuestionario 21 (Apéndice 1.9): El cuestionario más corto de los usados. En sus 4 ítems intentamos recoger la importancia dada a la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuestionario 22 (Apéndice 1.10): Hemos definido la evaluación con 11 ítems que intentamos sean suficientes para conocer qué tipo de evaluación es la preferida, cuál es considerada como negativa, si se aplican unas u otras, etc.

2.2.2.2. Cuestionario abierto:

Cuestionarios 24-A a 24-E (Apéndice 1.11): En los cuestionarios abiertos hemos querido que profesores y alumnos expresen con sus propias palabras lo que piensan de cada uno de los principios, estrategias y técnicas generales que se dan en el aula de idioma. Los hemos agrupado del siguiente modo:

24-A: Teorías curriculares.

24-B: Principios metodológicos y técnicas didácticas.

24-C: Competencia Comunicativa

24-D: Habilidades y destrezas.

24-E: Actitudes, valores, materias transversales, organización, control y manejo de la clase y estrategias de temporalización.

24-F: Recursos y materiales curriculares, actividades lúdicas y pasatiempos, atención a la diversidad y técnicas de evaluación.

2.2.3. Procedimientos.

2.2. METODOLOGÍA

2.2.3.1. *Diseño*

Para la elaboración de los cuestionarios hemos empleado más de cien horas de trabajo intensivo recogiendo los datos más significativos sobre cada una de las teorías, procedimientos y técnicas descritas en los mismos, adaptándolos para una mayor comprensión por parte de alumnos y profesores y asegurándonos que abarcaran todos aquellos aspectos que se incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el aula. En un primer borrador, que se iba a dar por definitivo, se agrupaban un gran número de ítems en los cuatro cuestionarios que habíamos elaborado, observando al hacer una prueba en un colegio de Granada que su cumplimentación se hacía tediosa para los alumnos. Tan solo en el caso de los alumnos universitarios se elaboró de manera agrupada y se les dio tiempo suficiente para completarlo.

Para cumplimentar los cuestionarios dedicamos un total de once meses, es decir, desde el mes de febrero de 2002 hasta el mes de enero de 2003. Dos experimentadores han pasado los cuestionarios, grupo por grupo y siguiendo exhaustivamente las mismas instrucciones, y han resuelto las posibles dudas que surgían a los alumnos, especialmente a los menores, durante su cumplimentación.

En todos los casos se han cumplimentado los cuestionarios aprovechando las primeras horas de la mañana gracias a la ayuda del profesorado que ha colaborado en este estudio, teniendo total libertad para emplear el tiempo que fuese necesario en cada caso, habiendo hecho uso de las horas correspondientes a las materias de Inglés y/o Francés.

En el caso de los alumnos más pequeños, hemos tenido que dejar mayores intervalos de tiempo en la cumplimentación de unos cuestionarios y otros para que no se sintieran cansados ni presionados para dar la información que se les pedía. Además, explicamos una por una las preguntas comentando lo que con ellas se quería dar a entender, sin esperar a que surgieran dudas. Se dio la posibilidad a cada alumno de que se identificara con una clave identificativa para poder relacionar unos cuestionarios con otros y volver al mismo si es que nos

2.2. METODOLOGÍA

quedáramos sin tiempo. Hemos perdido algunos datos al haber faltado algún alumno a alguna sesión de clase, aunque han sido en una cuantía poco significativa.

A los profesores, por su parte, se les hizo entrega de la batería completa de items para que procediesen a su cumplimentación sin poner una limitación de tiempo, lo que, en algunos casos, llevó a que algunos no los devolvieran al no haberse sentido motivados para participar en este estudio.

Hemos procurado motivar a alumnos y profesores explicando con la mayor claridad posible cuáles han sido los objetivos de nuestro estudio, haciéndolos así partícipes del mismo. Es de destacar que, en algunos casos, la lectura detenida de los items recogidos en los cuestionarios han provocado que algunos compañeros se hayan animado a sumergirse en la investigación de su actuación docente.

Los centros colaboradores han sido menos de los que en primera instancia creíamos que estarían dispuestos a hacerlo, debido, creemos, al miedo que tienen algunos profesores a que se “espíe” su actuación docente, pues, aunque dejamos claro que en absoluto era esa nuestra intención, hay compañeros reacios a colaborar en este tipo de estudios. Otros, al entender que este estudio estaba relacionado con la Universidad de Granada al tratarse de una Tesis Doctoral, se negaban al no recibir ninguna contraprestación por parte de ésta.

No obstante, la colaboración de los centros que han participado en la recogida de datos para nuestro estudio ha sido, y sigue siendo, extraordinaria y digna de mención y agradecimiento, habiendo puesto a nuestro alcance todos los medios y recursos necesarios para la correcta ejecución de los cuestionarios.

En todos los casos se han respetado las normas deontológicas o éticas exigidas en la investigación humana. Así, los sujetos han consentido de modo expreso, consciente y libre a ser investigados; como investigadores nos hemos

2.2. METODOLOGÍA

añido a que el uso de la información obtenida se dirigirá a los fines previos y conocidos por los alumnos investigados; los sujetos conocen la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación; se ha prestado especial atención a que los participantes estén protegidos de amenazas y riesgos físicos y mentales; también se ha respetado el derecho a que la información sea confidencial y que el instrumento y la situación de la investigación sean pensadas para recoger una conducta esperada en condiciones normales. Por último se ha procurado que de la investigación los alumnos obtengan provecho por su participación.

Diseño experimental:

No todos los fenómenos educativos pueden reducirse a expresiones cuantitativas, como ocurre en otras parcelas del conocimiento , como los fenómenos físico-naturales. Así, ocurre con aspectos como los valores, actitudes, creencias, etc., que no pueden ser completamente sometidos a experimentación, sino que han de ser estudiados primordialmente desde planteamientos humanístico-interpretativos, con cierta carga subjetiva (Calderero, 2000).

De lo anterior se deduce la necesidad del empleo de diversas metodologías en esta investigación educativa que van de modelos experimentales hasta los cualitativos. Esto hace que la investigación educativa no se guíe por paradigmas o modelos tan unificados e integrados como los propios de otras ciencias.

No podemos pasar por alto la peculiaridad en la relación investigador-objeto investigado. En educación el investigador no puede ser totalmente neutral e independiente con respecto al fenómeno educativo estudiado, por lo que debemos esforzarnos en la mayor objetividad posible.

Por todo ello, nuestra concepción en la investigación que nos ocupa, tiene un carácter constructivista; es decir, una concepción interpretativa, en la que investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones

2.2. METODOLOGÍA

de los sujetos que intervienen en el escenario educativo más que aportar explicaciones de tipo causal. Sin embargo, en nuestro trabajo incluimos algún aspecto de la investigación empírico-analítica ya que de alguna manera tratamos de explicar y controlar el fenómeno educativo, pero entendiendo la insuficiencia para la explicación de la complejidad de la realidad educativa.

Por todo lo expuesto, el diseño que utilizaremos será un procedimiento de investigación cuantitativa no experimental de método descriptivo y correlacional. El método descriptivo de estudios de encuesta que se basa en la formulación de preguntas a personas que poseen la información y la comunican a través de un cuestionario. El método correlacional que pretende describir las relaciones que existen entre las variables que intervienen en un fenómeno.

En los procedimientos cualitativos, utilizaremos el método fenomenológico para centrarnos en cómo las personas comprenden los significados de lo que sucede. Esta metodología parece adecuarse para el objetivo de nuestra investigación.

2.2.3.2. *Definición de variables*

A continuación indicamos las variables controladas para realizar el estudio en función de los objetivos marcados en 2.1. Aparecen variables descriptivas para los alumnos (curso que estudia o edad, tipo de centro, género, rendimiento) y para los profesores (género, tipo de centro en el que imparte, años de docencia y edad, nivel en el que imparte, tendencia política). También aparecen las variables valorativas de cada uno de los aspectos recogidos en el cuestionario. Estas variables se han valorado según una escala Lickert, según el criterio siguiente: 1: no, nada, nunca, muy mal, nada importante; 2: un poco, algo, algunas veces, mal, poco importante; 3: lo normal, término medio, aceptable; 4: bastante, mucho, casi siempre, bien, importante; 5: muchísimo, siempre, muy bien, muy importante.

2.2. METODOLOGÍA

Las clases de variables utilizadas han sido las siguientes: cualitativas de tipo nominal, cualitativas de tipo ordinal y cuantitativas discretas. En la descripción pormenorizada de la variable definimos cada una de las clases mencionadas. En la definición de cada una de las variables, el primer número coincide con el del objetivo y el segundo con el número con el que aparece en el cuestionario aplicado, para lo que se ha seguido la numeración en todos los cuestionarios aplicados con el fin de hacer más fácil su comprensión (Véase Apéndices 1.1. a 4.1.).

Variables descriptivas del alumno:

- *Curso que estudia o edad:*
Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: primaria; 2: ESO; 3: Bachillerato; 4: Universidad.
- *Tipo de centro:*
Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: titularidad privada; 2: titularidad pública; 3: universidad.
- *Género:*
Variable cualitativa nominal y dicotómica. Se han asignado los siguientes valores: 1: hombre; 2: mujer.
- *Rendimiento:*
Variable cualitativa ordinal. Se han asignado los siguientes valores: 1: bajo (0-4); 2: normal (5-6); 3: bueno(7-10).

Variables descriptivas del profesor:

- *Género:*
Variable cualitativa nominal y dicotómica. Se han asignado los siguientes valores: 1: hombre; 2: mujer.
- *Años de docencia:*

2.2. METODOLOGÍA

Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: de 1 a 5 años de docencia; 2: más de 5 años de docencia.

- *Edad:*
Variable cuantitativa discreta recodificada en cualitativa ordinal. Se han asignado los siguientes valores: 1: de 20 a 30 años; 2: de 31 a 45 años; 3: mayores de 45.
- *Tipo de centro en el que imparte:*
Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: titularidad privada; 2: titularidad pública; 3: universidad.
- *Nivel en el que imparte:*
Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: Primaria; 2: ESO1; 3: ESO2; 4: Bachillerato; 5: Universidad; 6: Profesorado de Prácticas.
- *Tendencia política:*
Variable cualitativa nominal. Se han asignado los siguientes valores: 1: Izquierda; 2: Centro; 3: Derecha.

VARIABLES VALORATIVAS PROFESORES-ALUMNOS:

1. Para estudiar el objetivo 1, relacionado con la valoración que hacen profesores y alumnos sobre el Humanismo Clásico, controlamos la influencia de las siguientes variables:

- v.1.1.** En qué medida consideran importante la memorización de los contenidos que los alumnos estudian.
- v.1.2.** Si creen importante que se dirija la enseñanza, indicando siempre a los alumnos lo que han de hacer.

2.2. METODOLOGÍA

v.1.3. Si es importante que el profesor se preocupe preferentemente de la enseñanza y aprendizaje de hechos, principios y conceptos.

v.humclas Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 1 a 3.

2. Para el estudio del objetivo 2, relacionado con la valoración que se hace del Racionalismo Técnico, controlamos las siguientes variables:

v. 2.4. Hasta qué punto valoran que se dirija la enseñanza predominantemente hacia los temas y contenidos establecidos de antemano en la programación sin salirse de ella.

v. 2.5. Si se valora el que el profesor sea estricto en el cumplimiento de los objetivos establecidos por la Administración o por el Centro (departamento, seminario, etc.); y que trabaje con una programación cerrada y bien definida por la legislación académica.

v.2.6. Si se valora el establecimiento de niveles académicos y la enfatización de su completa impartición y consecución.

v.2.7. En qué medida se valora el que el profesor actúe fundamentalmente como instructor y que el alumno se limite a aprender lo que éste le indica.

v.2.8. Si se piensa que se han de considerar como funciones principales del profesorado las siguientes: programar, aplicar la programación en el aula y evaluar lo programado y enseñado.

v.2.9. Hasta qué punto se ha de ver que el aula es el espacio fundamental para el aprendizaje.

2.2. METODOLOGÍA

- v.2.10.** Si al profesor se le debe exigir que actúe como autoridad académica.
- v.2.11.** Que el docente se preocupe principalmente de controlar, guiar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- v.2.12. Cómo valoran que el profesor gradúe los contenidos según su dificultad.
- v.2.13.** Hasta qué punto se valora el hecho de que se evalúe periódicamente en base a los objetivos programados.
- v.2.14.** Conocer cómo se valora que el profesor sea el único responsable de la evaluación, sin que se dé la autoevaluación del alumno.

- v.ractec Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 4 a 14.

3. Para estudiar el tercer objetivo, la valoración del Movimiento Progresista, controlamos las siguientes variables:

- v.3.15.** Si el hecho de que el profesor sea afectuoso y cuide las relaciones personales con el alumnado es valorado por profesores y alumnos como positivo o no.
- v.3.16.** Si alumnos y profesores consideran adecuado que la programación se haga centrándose en los intereses y necesidades del alumnado en lugar de aplicar íntegramente la programación del departamento o seminario (currículum abierto).
- v.3.17.** Si éstos creen que los alumnos deben participar en la elección de las actividades del aula (currículum abierto).
- v.3.18.** El hecho de que se pongan muy pocos exámenes y el profesor se base, fundamentalmente, en la evaluación continua.

2.2. METODOLOGÍA

- v.3.19.** Si se considera importante el hecho salir con cierta frecuencia del aula para determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje (museos, visitas, entorno).
- v.3.20.** Hasta dónde consideran profesores y alumnos útil el acudir en horario extraescolar con los alumnos a resolver dudas, ayudarles en la realización de sus tareas, etc.
- v.3.21.** Si se valora y hasta dónde el promover y fomentar la socialización de la enseñanza y el aprendizaje.

v.movprog Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 15 a 21.

4. Para conocer la opinión que se tiene sobre la Teoría Crítica, controlamos las siguientes variables:

- v.4.22.** Si alumnos y profesores consideran importante fomentar la crítica ideológica entre los alumnos.
- v.4.23.** En qué medida se considera importante el que el profesor adopte una postura crítica para no sólo describir lo que se tiene alrededor sino también para intentar cambiarlo, siendo agente del cambio social y político.
- v.4.24.** Si se cree que es importante que el docente negocie el currículum no sólo con los alumnos, sino también con el resto de la Comunidad Educativa (padres, administración, etc.).
- v.4.25.** Hasta qué punto se entiende como útil que el profesor procure que los contenidos sean socialmente significativos.

v.teocrít Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 22 a 25.

2.2. METODOLOGÍA

5. El quinto objetivo, la valoración que se hace sobre el Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción, empleamos las siguientes variables:

- v.5.26.** Qué valoración hacen de que el profesor analice, investigue y reflexione sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de los acontecimientos didácticos que ocurren en el aula.
 - v.5.27.** Si se entiende como útil el que el profesor no trabaje sobre categorías preestablecidas sino que analice y actúe de un modo distinto y propio sobre cada situación pedagógica.
 - v.5.28.** Hasta qué punto alumnos y docentes creen que es importante que el profesor investigue, a partir de los exámenes y ejercicios de control, qué ha fallado en el proceso, qué obstáculos han surgido, por qué, cómo superarlos, etc.
- v.mreia Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 26 a 28.

6. Para conocer la opinión que alumnos y profesores tienen sobre la Enseñanza entendida como Arte, controlamos las variables:

- v.6.29.** Si creen que enseñar necesita que se improvise y que el profesor valore este arte de la improvisación.
- v.6.30.** Si entienden que enseñar depende principalmente de las dotes del profesor y de sus cualidades personales y profesionales.
- v.6.31.** Hasta qué punto se valora que el profesor trabaje de modo individual, lejos de marcos establecidos por la Administración, corrientes, etc.
- v.6.32.** Si entienden que premiar a los alumnos por hacer algo bien puede destruir la creatividad en éstos y, por tanto, se ha de buscar la motivación intrínseca.

2.2. METODOLOGÍA

v.enseñart Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 29 a 32.

7. Hemos contado con las siguientes variables para conocer la opinión que se tiene sobre el Método Gramática-Traducción:

- v.7.33.** Si consideran útil estudiar contenidos y reglas gramaticales y aplicarlos en ejercicios.
- v.7.34.** Si creen que es importante el enfatizar el estudio de la lengua escrita, considerándola superior al lenguaje oral.
- v.7.35.** Si se ha de considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es exitoso cuando el alumno traduce por escrito de una lengua a la otra aunque no se pueda comunicar oralmente.
- v.7.36.** Si consideran que la lectura y la escritura son las destrezas principales del lenguaje.
- v.7.37.** Si se entiende que la unidad básica de enseñanza es la oración.
- v.7.38.** Hasta qué punto participan de la idea de que la lengua materna del alumno es el medio de instrucción y se ha de usar también para compararla con la lengua estudiada.
- v.7.39.** Si se considera importante y útil el estudio de los aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.
- v.7.40.** Si consideran que la traducción es la actividad más importante de clase.
- v.7.41.** Si creen que se han de hacer, predominantemente, ejercicios de traducción directa, es decir, del inglés/francés al español.
- v.7.42.** Si se considera adecuado que se hagan, predominantemente, ejercicios de traducción inversa, es decir, de español a inglés/francés.

2.2. METODOLOGÍA

- v.7.43.** Si consideran positivo que se hagan ejercicios tanto de traducción directa como inversa.
- v.7.44.** Conocer si se considera importante la inclusión de la traducción en los primeros niveles de Primaria.
- v.7.45.** Si es útil la traducción de giros coloquiales o “idioms”.
- v.7.46.** Si lo es la traducción de canciones y rimas.
- v.7.47.** Si traducir noticias de periódicos, revistas, páginas webs, correos electrónicos y todo lo relacionado con Internet es considerado como útil.
- v.7.48.** Si se considera adecuado traducir textos graduados en dificultad.
- v.7.49.** Si leer y traducir textos literarios en versión original es útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.7.50.** Conocer qué importancia se da a la memorización de oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.
- v.7.51.** Si se considera útil el aprendizaje de memoria de listas de palabra.
- v.7.52.** Si se piensa que es correcto dar las clases en español.
- v.sgrmtrd** Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 33 a 52.

8. Para el estudio del octavo objetivo trabajamos con las siguientes variables:

- v.8.53.** Si se participa de la idea de que no se ha de hablar nada si no se ha oído antes; no se ha de leer nada si no se ha hablado antes; y que no se ha de escribir si no se ha leído antes.

2.2. METODOLOGÍA

- v.8.54.** Si recompensar con elogios a los alumnos que acaban las tareas correctamente es considerado como importante.
- v.8.55.** Si alumnos y profesores creen que reaccionar de forma negativa ante los errores de los alumnos, condenarlos y corregirlos sistemáticamente es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.8.56.** Si se participa de la idea de que las destrezas lingüísticas se desarrollan de un modo más efectivo si lo que se estudia se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito previamente.
- v.8.57.** Si consideran correcta la idea de que las reglas no se han de explicar hasta que los estudiantes hayan practicado los aspectos gramaticales en distintos contextos.
- v.8.58.** Si se opina que los significados de las palabras se deben aprender en un contexto oracional y no aisladamente.
- v.8.59.** Si profesores y alumnos creen que es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera considerar que es lo mismo que cualquier otro proceso de aprendizaje y se puede explicar por las mismas leyes y principios.
- v.8.60.** Si se cree que aprender una segunda lengua es diferente del aprendizaje de la primera.
- v.8.61.** Si se participa de la concepción de que aprender una segunda lengua es un proceso de formación de hábitos que se desarrollan a base de dar respuestas correctas e insistir en la corrección de los errores.
- v.8.62.** Hasta qué punto se considera útil memorizar diálogos para reproducirlos oralmente.
- v.8.63.** Si se cree que es importante realizar actividades de ordenar palabras dadas para formar estructuras con sentido.

2.2. METODOLOGÍA

v.8.64. Conocer si se comparte la creencia de que los errores son el resultado de la inferencia de la lengua materna y se deben evitar para favorecer la formación de hábitos.

v.audling Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 53 a 64.

9. El Enfoque Comunicativo lo estudiamos con las siguientes variables:

v.9.65. Si se cree que lo importante es que se entienda el significado y el sentido de los mensajes y no tanto la corrección gramatical.

v.9.66. Si es útil ofrecer situaciones de comunicación oral o escrita con hablantes nativos: cartas, emails, citas, viajes, etc.

v.9.67. Si participan de la idea de que los diálogos, si se usan, se centrarán en las funciones comunicativas sin ser importante su memorización.

v.9.68. Si es suficiente que el alumno pronuncie de manera comprensible con una fluidez y un lenguaje aceptables para poder ser entendido .

v.9.69. Si la producción se ha de llevar no sólo hasta el nivel de la oración sino del texto y la conversación.

v.9.70. Si se comparte la creencia de que las unidades primarias del lenguaje no son sus características gramaticales y estructurales, sino las categorías del significado funcional y comunicativo, tal y como se ejemplifica en el discurso.

v.9.71. Si son útiles las actividades en las que los alumnos puedan negociar la respuesta adecuada con el profesor haciendo uso así de la lengua extranjera de manera oral.

2.2. METODOLOGÍA

- v.9.72.** Cuál es la importancia dada a la realización de actividades en las que los alumnos posean información sobre distintos temas y tengan que compartirla con los demás a través de preguntas y respuestas, pudiendo escoger entre distintas opciones de respuesta.
- v.9.73.** Qué importancia se da a actividades en las que haya que incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotografías, horarios, etc.
- v.9.74.** Si son útiles los ejercicios de “role-play”.

- v.senfcom Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 65 a 74.

10. Para conocer la valoración que docentes y alumnos tienen sobre el Método Natural y Basado en el Contenido, hemos contado con las variables que detallamos a continuación:

- v.10.75.** Si es útil promover un aprendizaje “experiencial” y basado en los contenidos.
- v.10.76.** Si se considera importante hacer hincapié en el aprendizaje de vocabulario y de la terminología del tema que se está estudiando ya que una lengua es esencialmente su léxico y los contenidos que se aprenden.
- v.10.77. Si se considera que la estructura gramatical no requiere un análisis o atención explícitos por parte del profesor, del alumno o de los materiales que se usan, sino que se adquiere de forma subconsciente e implícita.
- v.10.78. Si se cree que el alumno producirá en la lengua extranjera cuando esté preparado para ello; mientras tanto, se le

2.2. METODOLOGÍA

suministrará “input” significativo y experimentará un “periodo de silencio”.

- v.10.79. Si se cree positivo no corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido de lo que expresa.
- v.10.80. Si es adecuado proporcionar un flujo constante de información comprensible para el alumnado, usando palabras clave, gestos, el contexto, la repetición o parafraseando para facilitar la comprensión de lo dicho.
- v.10.81. Si se cree que los materiales que se usan en clase tienen como objetivo principal promover la comprensión y la comunicación en contextos naturales.
- v.10.82. Si alumnos y profesores creen que usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras o para corregir la comprensión en los niveles más bajos.

v.metnat Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 75 a 82.

11. Dentro de las Competencia Comunicativa, hemos distinguido, en primer lugar, la Competencia Lingüística, para lo que trabajamos con las siguientes variables:

- v.11.83. Hasta qué punto se piensa que explicar reglas gramaticales para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos es útil.
- v.11.84. Si se cree adecuado enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.
- v.11.85. Si se piensa que es útil hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.

2.2. METODOLOGÍA

- v.11.86. Si se cree que es importante hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.
- v.11.87. Qué valoración se hace de trabajar elementos gramaticales con textos literarios.
- v.11.88. Si se considera adecuado el estudio de las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.
- v.11.89. Qué valoración se hace de la indicación de las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).
- v.11.90. Si se considera útil realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según la dificultad y el aspecto gramatical que se quiera estudiar, en oraciones y textos.
- v.11.91. Si se considera adecuado realizar ejercicios de elección múltiple.
- v.11.92. Qué valoración hacen de la presentación de ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.
- v.11.93. Si consideran útil estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.
- v.11.94. Qué valoración hacen de la realización de ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.
- v.11.95. Si es útil realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.
- v.11.96. Si se considera adecuado estudiar la pronunciación de varias palabras enlazadas en el discurso.
- v.11.97. Si tiene validez la realización de ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.

2.2. METODOLOGÍA

- v.11.98. Qué apreciación tienen de que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.
- v.11.99. Si es adecuado que se realicen actividades que favorezcan una correcta entonación.
- v.11.100. Qué valoración hacen de las actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.
- v.11.101. Qué valoración hacen de la realización de tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden causar confusión.
- v.11.102. Si es útil hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.
- v.11.103. Si consideran adecuado trabajar con modelos rítmicos.
- v.11.104. Si les parece útil representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.
- v.11.105. Qué opinan del uso de listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del vocabulario.
- v.11.106. Si consideran adecuado el estudio de vocabulario en contextos oracionales.
- v.11.107. Si es útil estudiar vocabulario en párrafos y textos.
- v.11.108. Si trabajar el vocabulario en textos literarios es importante.
- v.11.109. Si emplear ejercicios de sinonimia es válido como procedimiento de aprendizaje.
- v.11.110. Si estudiar el significado, estructura y formación de palabras compuestas es útil en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- v.11.111. Hasta qué punto es útil conocer y estudiar vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).
- v.11.112. Hasta dónde es importante emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.

2.2. METODOLOGÍA

- v.11.113. Si averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc. es importante como procedimiento de aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.11.114. Si se considera útil la realización de actividades en las que los alumnos relacionen palabras que pertenezcan al mismo campo semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).
- v.11.115. Cómo valoran la formación de palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agrupar y aprender diferentes palabras según las reglas de formación por las que se rigen.
- v.11.116. Cómo valoran el estudio de vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, comerciales, etc.)
- v.11.117. Qué opinión les merece el trabajo con vocabulario específico que llame la atención de los alumnos y forme parte de sus centros de interés.
- v.11.118. Si es útil clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes.
- v.11.119. Si consideran importante el uso del diccionario bilingüe.
- v.11.120. Si consideran importante el uso del diccionario monolingüe en lengua extranjera.
- v.11.121. Si aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms” todas relacionadas con el mismo tema (vacaciones, deportes, la familia, etc.) es importante.
- v.11.122. Si aprender las reglas ortográficas es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.11.123. Si consideran adecuada la realización de ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye el sonido de todas ellas, en posición inicial, media o final.

2.2. METODOLOGÍA

- v.11.124. Si consideran útiles los ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye un único sonido, en posición inicial, media o final.
- v.11.125. Si creen que es útil realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, vv, mm,...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra.
- v.11.126. Si creen que es útil hacer actividades en las que tengan que identificar letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas.
- v.11.127. Si es útil ordenar letras hasta formar palabras.
- v.11.128. Si estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces es importante.
- v.11.129. Si estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.11.130. Si la realización de ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos es importante.
- v.11.131. Qué importancia dan a hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente.
- v.11.132. Cómo valoran los ejercicios de deletreo de palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito.

- v.complin Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 83 a 132.

12. Para conocer la opinión sobre la Competencia Sociocultural, las variables con las que trabajamos son:

- v.12.133. Qué importancia le dan al estudio de los aspectos socioculturales de la lengua extranjera usando “realia”:

2.2. METODOLOGÍA

anuncios, carteles, billetes de tren, avión o autobús, etc. reales.

- v.12.134. Qué valoración hacen del establecimiento de comparaciones entre los rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.
- v.12.135. Si favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre la cultura materna y la extranjera, sus actitudes, valores, creencias, etc. es útil en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- v.12.136. Si realizar actividades en las que se asocien expresiones lingüísticas con sus significados culturales es importante.
- v.12.137. Qué valoración hacen de la promoción de la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.
- v.12.138. Cómo valoran el estudio de la ubicación en el mapa de ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.
- v.12.139. Si describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera es importante.
- v.12.140. Si introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países (La Revolución Francesa, el Fuego de Londres, Enrique VIII, etc.) les parece adecuado.
- v.12.141. Qué valoración hacen del uso en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.
- v.12.142. Si establecer comparaciones entre las modas (música, ropa, etc.) de la cultura materna y la extranjera es importante.
- v.12.143. Qué opinión les merece la descripción de formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones.
- v.12.144. Si conocer las similitudes y diferencias entre los sistemas educativos y las instituciones de España y los países donde se habla la lengua extranjera es importante.

2.2. METODOLOGÍA

- v.12.145. Si conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera en el aula (Halloween, Día de San Patricio, Día de Acción de Gracias, etc.) es algo importante en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.12.146. Si indicar cuáles son los problemas sociales que afectan en mayor medida a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, racismo, etc.) es importante.

- v.scompsc Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 133 a 146.

13. Para conocer la valoración de profesores y alumnos de la Competencia Sociolingüística, controlamos la influencia de las siguientes variables:

- v.13.147. Si es importante entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.
- v.13.148. Cómo se valora el dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos.
- v.13.149. Cómo se valora el analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.
- v.13.150. Si la contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje es importante.
- v.13.151. Cuál es la valoración que se hace de la comprensión de los roles de los participantes de cualquier situación comunicativa y expresarlos en situaciones similares.
- v.13.152. Si es importante analizar los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.
- v.13.153. Si se considera útil analizar los actos de habla y las funciones comunicativas que se expresan con los diferentes elementos lingüísticos usados.

2.2. METODOLOGÍA

- v.13.154. Si se entiende que es adecuado emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialectos).
- V.13.155. Si presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia es adecuado.
- v.13.156. Cuál es la valoración que se hace de la presentación en clase de modelos frecuentes del inglés/francés de otros países donde se habla como lengua materna (e.g. EE.UU y Canadá).
- v.13.157. Si presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés internacional que se emplea como segunda lengua en diversos países (e.g. India ,Marruecos, etc.) es útil y adecuado.
- v.13.158. Qué valoración se hace del estudio de los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.
- v.13.159. Si se entiende que presentar y explotar situaciones realistas, genuinas y auténticas y analizar los elementos sociolingüísticos que las caracterizan es importante en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.13.160. Si se entiende como útil e importante conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.

- v.scompscl Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 147 a 160.

14. Para estudiar el objetivo 14, relacionado con la Competencia Discursiva, trabajamos con las siguientes variables:

- v.14.161. Si se considera importante identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos. (repetición de palabras, uso de sinónimos, etc.)

2.2. METODOLOGÍA

- v.14.162. Si es importante trabajar elementos de cohesión gramatical (e.g., conectores lógicos, elementos anafóricos, elipsis, etc.); hacer composiciones escritas o producciones orales en las que se valore, principalmente, el uso de conectores de modo que exista una relación correcta entre las distintas oraciones que lo componen.
- v.14.163. Si es útil analizar la estructura, secuenciación y organización de los textos que se trabajan en clase.
- v.14.164. Si es importante realizar actividades en las que se ha de identificar en un texto la oración clave según su significado.
- v.14.165. Si reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera es útil.
- v.14.166. Qué valoración hacen de que se preste especial atención a la coherencia local, es decir, a la coherencia entre artículo ante sustantivo, pronombres adecuados para indicar el sujeto u objeto, etc.
- v.14.167. Cómo valoran las actividades que favorezcan la coherencia lineal, es decir, trabajar la relación entre las frases y oraciones que corresponden a una misma idea, a un mismo párrafo.
- v.14.168. Qué valoración se hace de que se preste atención a la coherencia global, es decir, a que se mantenga una coherencia en el contenido semántico del texto.
- v.14.169. Si es importante ordenar oraciones hasta formar textos con sentido.

- v.scompdsc Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 161 a 169.

15. Para el estudio de este objetivo, relacionado con la Competencia Estratégica, hemos controlado las siguientes variables:

2.2. METODOLOGÍA

- v.15.170. Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir.
- v.15.171. Si se considera importante enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.
- v.15.172. Hasta dónde se considera importante que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.
- v.15.173. Si es útil promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo los errores.
- v.15.174. Si procurar que el alumno identifique los problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea se considera importante.
- v.15.175. Si alumnos y profesores consideran importante enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad.
- v.15.176. Si se entiende que conseguir que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, recompensándose por sus propias intervenciones facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.15.177. Si es útil que el profesor procure que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas.
- v.15.178. Si se considera importante acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas sobre aspectos que no comprende.
- v.15.179. Si se considera adecuado enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido.
- v.15.180. Qué piensan profesores y alumnos sobre el fomento de la capacidad en el alumnado de cooperar con los compañeros en la resolución de problemas trabajando con ellos de forma cooperativa.

2.2. METODOLOGÍA

- v.15.181. Qué valoración hacen de que se desarrolle la sensibilidad suficiente en el alumnado para que éste se identifique con la forma de pensar de sus compañeros y sus sentimientos.
- v.15.182. Qué valoración se hace de que se desarrolle en el alumnado la capacidad de dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia ideas generales, subrayando, entresacando datos, etc.
- v.15.183. Si que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc. puede ser útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.15.184. Hasta dónde se considera útil el enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando.
- v.15.185. Si profesores y alumnos valoran que se procure que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.
- v.15.186. Si desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recomblando elementos, sustituyéndolos, etc. es importante para aprender una lengua extranjera.
- v.15.187. Si es eficaz que se promueva la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.
- v.15.188. Cómo valoran el desarrollo de la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.
- v.15.189. Qué opinión merece que se haga que el alumnado sepa usar recursos y materiales de referencia como el diccionario, las gramáticas de consulta y otras fuentes.
- v.15.190. Qué opinan sobre el desarrollo de la capacidad para hacer traducción directa o inversa.
- v.15.191. Si enseñar a deducir reglas y significados según el contexto es importante.

2.2. METODOLOGÍA

- v.15.192. Si conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos es útil.
- v.15.193. Qué valoración hacen de que se trabaje la capacidad de resumir información de textos orales o escritos.
- v.15.194. Si se valora que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares.
- v.15.195. Cómo se valora que se desarrolle la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginarse el significado de una palabra, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, etc.
- v.15.196. Si fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo con la lengua extranjera es adecuado para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.15.197. Qué opinión tienen profesores y alumnos sobre la promoción de la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.

- v.scompstr Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 170 a 197.

16 a 20. Las habilidades y destrezas las hemos dividido en cuatro (comprensión oral, producción oral, lectura y escritura) y un quinto apartado donde hemos englobado la combinación de éstas, para lo cual hemos controlado la influencia de las siguientes variables (objetivos 16 a 20)

Comprensión Oral (Objetivo 16)

- v.16.198. Si escuchar una audición e identificar el tema general es importante.
- v.16.199. Cómo se valora el escuchar una audición e identificar datos específicos.

2.2. METODOLOGÍA

- v.16.200. Qué opinión les merece que se comprenda oralmente la actitud del hablante, el carácter y tono de sus intervenciones, etc.
- v.16.201. Si realizar audiciones de diálogos, textos, películas, etc en versión original es útil.
- v.16.202. Si la comprensión oral de significados conceptuales como cantidad, comparaciones, tiempo, ubicación, causa, resultado, propósito, etc. es importante.
- v.16.203. Cómo valoran la comprensión oral de la relación entre las partes de un texto.
- v.16.204. Si se considera importante el hecho de identificar la información principal de un texto y distinguirla de elementos secundarios.
- v.16.205. Si informar antes de oír el texto de la situación y la temática del mismo y del vocabulario específico que pudiera causar problemas de comprensión puede ser útil.
- v.16.206. Qué opinión les merece oír textos adaptados al nivel del alumnado para que la mayor parte del “input” sea comprensible.
- v.16.207. Qué valoración hacen de que se insista en que no hay que entender cada una de las palabras de un texto para comprenderlo oralmente.
- v.16.208. Si se considera importante realizar actividades de comprensión y dramatización de lo que se está escuchando.
- v.16.209. Si escuchar secuencias de narraciones o historias es útil e importante para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

- v.scmporal Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 198 a 209.

2.2. METODOLOGÍA

Expresión Oral (Objetivo 17)

- v.17.210. Si realizar actividades de producción oral guiadas y controladas es importante.
- v.17.211. Si las actividades de producción libres en las que nadie controle lo que se escribe o se dice se consideran importantes o no.
- v.17.212. Qué valoración hacen de que se responda a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero.
- v.17.213. Si realizar entrevistas adaptadas en dificultad es útil e importante.
- v.17.214. Cómo valoran la simulación de situaciones en que el alumno desempeñe roles variados y representarlas oralmente.
- v.17.215. Si el uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral es útil e importante.
- v.17.216. Qué valoración hacen de que se favorezca la comunicación oral con diálogos abiertos.
- v.17.217. Si se considera útil usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral.
- v.17.218. Cómo valoran que se hagan preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral.
- v.17.219. Si presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema es útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.17.220. Cómo valoran la invención de cuentos o historias a partir de elementos claves dados.

- v.sexporal Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 210 a 220.

Lectura (Objetivo 18)

- v.18.221. Qué valoración hacen de la lectura de obras literarias en lengua extranjera.

2.2. METODOLOGÍA

- v.18.222. Si realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso es provechoso.
- v.18.223. Si se considera importante realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple.
- v.18.224. Si la realización de ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.) es útil.
- v.18.225. Cómo valoran que se insista en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total.
- v.18.226. Qué opinión tienen de que se fomente una lectura silenciosa fluida.
- v.18.227. Si el hecho de suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos es adecuado.
- v.18.228. Si seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, hacer que un aparato funcione, etc. es importante.
- v.18.229. Cómo valoran que se enfatice la captación de las ideas generales y el tema de un texto.
- v.18.230. Qué aceptación tiene que se discrimine entre información principal y secundaria en los textos leídos.
- v.18.231. Qué apreciación tienen alumnos y profesores sobre la localización de conectores y la explicación de su significado.
- v.18.232. Si desarrollar y controlar la velocidad lectora es importante.
- v.18.233. Si capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto es útil.
- v.18.234. Qué aceptación tiene que se practiquen ciertas destrezas antes de proceder con la lectura: dar información sobre el tema del texto, anticipar y predecir información que se incluya en éste, usar material visual complementario, etc.

2.2. METODOLOGÍA

- v.18.235. Si es importante la práctica de ciertas destrezas durante la lectura: entender la puntuación, lectura por grupos, entender mensajes implícitos, comprender el lenguaje figurado, etc.
- v.18.236. Qué valoración se hace de la práctica de ciertas destrezas tras la lectura: resumir, comprobar que la información seleccionada es la correcta, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, interpretar y explicar lo leído, etc.
- v.18.237. Si la realización de juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc. es útil e importante.
- v.18.238. Cómo valoran profesores y alumnos el que se interprete el sentido de textos variados y se valore su contenido.
- v.slectura Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 221 a 238.

Escritura (Objetivo 19)

- v.19.239. Si la realización de ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación contribuye en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.19.240. Si alumnos y profesores consideran útil el desarrollo de la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión.
- v.19.241. Qué valoración hacen de las actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados.
- v.19.242. Si entienden que hacer actividades de producción escrita libre es algo importante para el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.19.243. Si completar textos inacabados es importante.

2.2. METODOLOGÍA

- v.19.244. Qué valoración hacen de que se reconozcan e identifiquen las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas.
 - v.19.245. Si es útil practicar técnicas de resumen.
 - v.19.246. Si se considera importante realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos.
 - v.19.247. Si se considera adecuado explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis.
 - v.19.248. Si se considera útil la realización de juegos que desarrollen la expresión escrita.
 - v.19.249. Si insistir en la producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito y la edición del producto final es útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.sescritu Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 239 a 249.

Combinación de Destrezas (Objetivo 20)

- v.20.250. Si consideran útil leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos.
- v.20.251. Si creen que leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos es importante.
- v.20.252. Qué apreciación tienen alumnos y profesores sobre la lectura como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, elementos clave que van a utilizar en la expresión oral, etc.
- v.20.253. Si es útil oír textos y hacer resúmenes orales de los mismos.
- v.20.254. Si es importante oír textos y hacer resúmenes escritos de los mismos.

2.2. METODOLOGÍA

- v.20.255. Si oír y leer textos simultáneamente se considera como algo importante y adecuado por alumnos y profesores.
 - v.20.256. Qué opinión tienen de oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito.
 - v.20.257. Si consideran que es importante hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos.
 - v.20.258. Si hacer dictados completos es útil.
- v.scombina Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 250 a 258.

21. El Objetivo 21, referido a Actitudes y Valores, se ha estudiado con las siguientes variables:

- v.21.259. Si es adecuado que se desarrolle una actitud positiva ante los contenidos que se imparten.
- v.21.260. Qué valoración hacen de que se fomente el interés por las características personales de los seres que nos rodean.
- v.21.261. Si es importante desarrollar interés por el contenido social de los textos.
- v.21.262. Si se considera adecuado para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera respetar el hábitat de los animales y sensibilizar hacia los cambios realizados por el hombre en perjuicio del reino animal.
- v.21.263. Si mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera es algo importante.
- v.21.264. Si es importante considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer.
- v.21.265. Qué opinión tienen profesores y alumnos sobre que se muestre una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad.

2.2. METODOLOGÍA

- v.21.266. Si desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje es importante cuando se aprende una lengua extranjera.
- v.21.267. Si es importante fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.
- v.21.268. Si es adecuado mostrar una actitud favorable hacia el uso del inglés/francés como instrumento de comunicación tanto en clase como en la calle.
- v.21.269. Si es importante mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos.
- v.21.270. Qué opinión les merece el que se desarrollen actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura.

- v.sactvalo Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 259 a 270.

22. Para conocer la opinión de profesores y alumnos sobre la importancia que se da a las materias transversales, hemos trabajado con estas variables:

- v.22.271. Si es adecuado e importante el realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera.(transversalidad)
- v.22.272. Qué piensan de la realización de actividades que fomenten la educación en la salud.
- v.22.273. Si realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas es útil e importante.
- v.22.274. Qué valoración hacen de que se realicen ejercicios que fomenten la educación ambiental.
- v.22.275. Si consideran como importante y útil la realización de actividades que contribuyan en la educación sexual.

2.2. METODOLOGÍA

- v.22.276. Si fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor contribuye en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.22.277. Qué valoración hacen alumnos y profesores sobre la integración en el currículum actividades de educación vial.
- v.stransve Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 271 a 277.

23. El Objetivo que trata de la Organización, Control y Manejo de la clase, lo estudiamos con las siguientes variables:

- v.23.278. Qué opinan sobre la realización de tareas individualmente.
- v.23.279. Si realizar tareas por parejas es útil.
- v.23.280. Si realizar tareas por equipos es importante.
- v.23.281. Qué opinan sobre el hecho de agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades.
- v.23.282. Si agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades contribuye positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- v.23.283. Cómo valoran la agrupación de los alumnos según su comportamiento.
- v.23.284. Si consideran que trabajar con grupos de diversificación curricular es útil e importante.
- v.23.285. Cómo influye la colocación de sillas y mesas por parejas.
- v.23.286. Si la colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos es importante.
- v.23.287. Si la colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura es importante.
- v.23.288. Si la colocación de sillas y mesas por filas o individualmente favorece el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

2.2. METODOLOGÍA

- v.23.289. Qué valoración hacen de la colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta.
- v.23.290. Si consideran importante dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran.
- v.23.291. Si es adecuado controlar la clase y cada detalle que ocurre en ella por medio de contacto visual sobre todos sus elementos.
- v.23.292. Si piensan que usar elementos de comunicación no verbal para controlar la clase como puede ser un tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo acompañados de gestos que atraigan la atención de los alumnos, levantar el pulgar para indicar que algo está bien, etc.
- v.23.293. Si creen que procurar que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas es algo útil y favorece el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.23.294. Cómo valoran el hecho de que se cuiden las relaciones afectivas de los profesores con los alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, aceptando sus sugerencias, aprendiéndose el nombre de todos y usándolo, etc.
- v.23.295. Si consideran que es adecuado poner deberes a diario porque son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.23.296. Si creen que tiene utilidad poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal.
- v.23.297. Qué opinan acerca de que se pongan deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas.
- v.23.298. Si es adecuado poner deberes para trabajar aspectos que aún no se han explicado en clase pero con la intención de que lo vayan preparando en casa.

2.2. METODOLOGÍA

- v.23.299. Si corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos es importante.
- v.23.300. Si corregir los ejercicios en la pizarra es importante.
- v.23.301. Qué piensan acerca de la corrección de los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos.
- v.23.302. Cómo valoran el hecho de que mantener el orden en clase sea más importante que el rendimiento académico.
- v.23.303. Hasta dónde se valora el que se resuelvan los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven.
- v.23.304. Si es adecuado recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase.
- v.23.305. Si es importante que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta.

- v.orgcont Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 278 a 305.

24. Los Recursos y Materiales Curriculares los estudiamos desde las siguientes variables:

- v.24.306. Si usar el libro de texto en clase es importante.
- v.24.307. Si profesores y alumnos creen que controlar el uso de la libreta y evaluarlo periódicamente es útil.
- v.24.308. Si es útil el uso de cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro.
- v.24.309. Si trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto es importante.
- v.24.310. Cómo valoran que se use el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase.

2.2. METODOLOGÍA

- v.24.311. Si usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español es útil.
- v.24.312. Si usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera es adecuado.
- v.24.313. Qué opinión les merece el uso de vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos.
- v.24.314. Si consideran adecuado usar internet como medio de información y consulta.
- v.24.315. Si creen que poner en contacto a los alumnos con otros de centros extranjeros para que se comuniquen por IRC, MSN Messenger o correos electrónicos es útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.24.316. Si creen que usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales es útil.
- v.24.317. Si es importante contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales.
- v.24.318. Si es importante usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías.
- v.24.319. Si creen que favorece el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera el trabajar con materiales distintos del libro de texto (láminas, revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel de cada individuo o grupo.

- v.smterial Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 306 a 319.

25. El Objetivo 25, referido a la importancia que se le da a las Actividades Lúdicas y Pasatiempos, recogemos las distintas opiniones con las siguientes variables:

2.2. METODOLOGÍA

- v.25.320. Si rellenar crucigramas en versión original es útil e importante.
- v.25.321. Qué opinión tienen acerca de rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos.
- v.25.322. Si creen que realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc. es importante.
- v.25.323. Si consideran que hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía es adecuado.
- v.25.324. Cómo valoran la inclusión en la programación de juegos en los que los alumnos tengan que elegir, rellenar huecos y usar conocimientos previos.
- v.25.325. Si es útil contar chistes en inglés/francés.
- v.25.326. Si es importante contar cuentos en inglés/francés.
- v.25.327. Si realizar actividades con rimas en lengua extranjera es algo importante.
- v.25.328. Cómo valoran escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas.
- v.25.329. Si consideran que puede ser importante visitar páginas web de juegos, deportes, música, etc. en lengua extranjera y trabajar en ellas actividades de vocabulario, traducción, giros, etc.

- v.slúdicas Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 320 a 329.

26. La valoración que se hace de la Atención a la Diversidad se recoge con las siguientes variables:

- v.26.330. Si consideran que adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel es importante.

2.2. METODOLOGÍA

- v.26.331. Qué valoración hacen de que se haga una programación específica para los alumnos que tienen menos capacidad.
- v.26.332. Si creen que puede ser beneficioso hacer una programación específica para los alumnos que tienen más capacidad.
- v.26.333. Si consideran oportuno que se haga una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

- v.sdiversi Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 330 a 333.

27. La Evaluación nos parece esencial en nuestro trabajo y para conocer la percepción que sobre ella tienen profesores y alumnos hemos trabajado con las siguientes variables:

- v.27.334. Si se considera adecuado llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones.
- v.27.335. Qué opinión les merece que se evalúe a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos.
- v.27.336. Si comparar los resultados con la lengua materna u otras lenguas que el alumno estudia para ver si hay alguna deficiencia común e intentar resolverla puede ser útil para el aprendizaje de la lengua extranjera.
- v.27.337. Si consideran importante acudir al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos.
- v.27.338. Cómo valoran la realización de la evaluación inicial para conocer la situación de la realidad y el punto de partida.
- v.27.339. Si entienden que combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes es adecuado.

2.2. METODOLOGÍA

- v.27.340. Si es útil practicar la evaluación continua, prescindiendo de los exámenes.
- v.27.341. Si entienden que es correcto que el profesor tome notas de clase teniendo en cuenta el uso de diálogos, conversaciones informales, pequeños ejercicios de clase, notas de participación diaria en clase, entrevistas, participación en debates y juegos, etc. continuamente para disponer de elementos de juicio distintos de los tests y exámenes.
- v.27.342. Si es importante que se puntúen los ejercicios y exámenes cualitativamente, es decir, describiendo las conductas y resultados del alumnado sin recurrir a la calificación numérica.
- v.27.343. Cómo se valora que se evalúe de modo sumativo, es decir, realizando exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno.
- v.27.344. Si se considera importante puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva.

- v.sevaluac Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 334 a 344.

28. Pretendemos conocer la opinión de profesores y alumnos sobre las diferentes Estrategias de Temporalización usando las siguientes variables:

- v.28.345. Qué importancia y validez dan a los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias.
- v.28.346. Cómo valoran que la segunda lengua extranjera tenga carácter de materia optativa.
- v.28.347. Qué opinión tienen acerca de que la segunda lengua extranjera sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato.

2.2. METODOLOGÍA

- v.28.348. Si creen que tener dos sesiones de clase seguidas (dos horas seguidas) para poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo puede ser útil.
- v.28.349. Cuál consideran que sería el número de sesiones semanales que debería tener la clase de lengua extranjera eligiendo entre opciones que van de uno a cinco.
- v.28.350. A qué edad creen que debe comenzar la enseñanza de la primera lengua extranjera, pudiendo elegir entre las siguientes opciones: Educación Infantil, Primer, Segundo o Tercer Ciclo de Educación Primaria o Primer Ciclo de E.S.O.v.28.351. Cuándo cree que la enseñanza de la segunda lengua extranjera debe comenzar, ofreciendo las siguientes oportunidades para que elijan sólo una: Educación Infantil, Primer, Segundo o Tercer Ciclo de Educación Primaria, Primer o Segundo Ciclo de E.S.O. o primer curso de Bachillerato.
- v.stempora Variable cuantitativa discreta obtenida en el sumatorio de las preguntas 345 a 351.

Estas variables han sido redactadas de manera diferente dependiendo si se encontraban dentro de los cuestionarios de alumnos o profesores, adaptándolas así para una más fácil comprensión por parte, especialmente, de los alumnos. Ambos cuestionarios se pueden consultar en los Apéndices 1-1 y 4-1.

2.2.3.3. Tratamiento estadístico

El procedimiento estadístico ha sido:

2.3. RESULTADOS

1.- Descriptivo.- Se ha realizado el estudio de las variables definidas. En él aparecen los parámetros típicos de tendencia central (media, moda, etc.) y de desviación (desviación típica y varianza) así como diagramas de barras y tantos por cientos válidos y acumulados.

2.- Validación.- Se han calculado parámetros de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y validez factorial para dotar de fiabilidad-validez a los cuestionarios usados en el estudio, ya que han sido elaboradas por el propio autor.

3.- Inferencias.- Las pruebas utilizadas se han aplicado en función de las características de las variables. Así, se han utilizado pruebas no paramétricas como: Mann Whitney, Kruskal-Wallis, Friedman, Wilcoxon. Por último se han utilizado tablas de contingencia (Chi Cuadrado).

2.3. RESULTADOS

Comparando los resultados obtenidos, destacamos como significativos los siguientes, que agruparemos, según los objetivos marcados, ya sean cualitativos o cuantitativos y si proceden de profesores o alumnos.

Los resultados procedentes de los datos cualitativos en lo referente al profesorado los vamos a discriminar en función de que imparta docencia en Primaria, Secundaria (recoge ESO y Bachillerato) o en niveles universitarios. En el caso de los alumnos, también haremos esta distribución según su nivel educativo para los datos cualitativos, agrupando las respuestas en ESO, Bachillerato y Universidad, separando así a los de Secundaria pues estimamos que puede ser importante conocer las respuestas de ambos. En estos resultados obtenidos de manera cualitativa, iremos ilustrando las respuestas de profesores con algunas de las citas de lo dicho por éstos que sean más representativas y que

2.3. RESULTADOS

recojan la opinión más general, haciendo así, creemos, más amena la lectura. En el caso de los alumnos, reproducimos las impresiones que más se repiten y que nos parecen más interesantes. Se indica con un asterisco (*) la respuesta que más alumnos han dado y que es, significativamente, la que con más frecuencia aparece.

Los datos cuantitativos, por su parte, se agrupan también entre los obtenidos de profesores y de alumnos. En el sector de profesores nos centraremos exclusivamente en el nivel educativo en el que imparten docencia pues entendemos que es suficiente para poder contrastarlo con la opinión de los alumnos. La opinión de los alumnos la hemos estudiado según el tipo de centro en el que estudian (privado, público o universidad), el rendimiento escolar (bajo, medio y alto), el género y el nivel de estudios (primaria, secundaria, bachillerato o universidad). Destacaremos la media de la puntuación de cada uno de los items así como el grado de significación obtenido.

1. El Humanismo Clásico.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

La mayor parte de los profesores cree en la conveniencia de usar técnicas con las que el alumno memorice los hechos, conceptos y principios que se imparte, siendo significativo que entre las profesoras se considera que, además, hay que dejar en manos del alumno gran parte del proceso de aprendizaje y no que esté solamente dirigido por el docente, “dándoles las herramientas necesarias para cojan el camino de la autonomía”.

2.3. RESULTADOS

Los profesores del C.A.P. creen, en su mayoría, que la memorización es importante, pero no hay que sobreestimarla, y consideran muy importante que, aunque es el profesor quien debe dirigir la clase, hay que dejar que los alumnos opinen. Nos llama poderosamente la atención el hecho de que son muy pocos los profesores de este sector que opinan que no es conveniente recurrir a la memorización de conceptos.

Entre los profesores universitarios encuestados, no hay consenso pues el 65% se muestra a favor de monitorizar y dirigir la enseñanza, trazando las líneas generales de la misma, mientras que el resto de profesores creen que el profesor se ha de alejar de esas funciones.

Opiniones de los alumnos:

ESO

- No hay que memorizar, no es siempre útil. (*)
- Mejor aprender que estudiar
- Es muy importante memorizar y se debe apoyar con el estudio en casa.
- En Inglés no es importante memorizar
- Me parece importante tener bien grabados en la memoria unos conceptos básicos.
- Acepto memorizar, aunque no me gusta demasiado.
- No a la memorización, se olvida pronto; sí a la enseñanza práctica.

Bachillerato

- No hay que memorizar y sí aprender mediante ejercicios. (*)
- La memorización para las asignaturas de tipo empírico y no en las lógicas; en éstas es mejor entender la materia.

2.3. RESULTADOS

- Lo importante es practicar gramatical y verbalmente, no memorizarlo.
- Estudiar de memoria está bien para otras asignaturas.
- Sí es bueno que el profesor dirija nuestro aprendizaje.

Universidad

- Para aprender un idioma, lo mejor es la práctica y no la memoria.
(*)
- Este tipo de enseñanza sólo es importante en asignaturas que requieren el uso de la memoria como la Historia.
- Me parece absurdo e inútil el aprender las cosas de memoria; además, cuando se aprende investigando por tu cuenta es cuando se aprende de verdad.
- Hay que memorizar sólo cosas puntuales y no todo.
- La enseñanza dirigida por el profesor es demasiado rígida.
- Si los alumnos colaboramos activamente es más fácil aprender.
- La comprensión y la asimilación son tan importantes como la memorización.
- El profesor no debe ser el protagonista en todo momento.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 1

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.1	∞	4.00	3.00	3.25	3.57	2.46
Memorizar los contenidos	P	.011				
v.2	∞	3.33	2.92	3.50	3.00	3.08

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
	P	.596				
v.3	\bar{x}	4.00	2.54	3.25	2.71	2.96
Estudiar hechos, principios y conceptos	P	.157				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 1

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.1	\bar{x}	3.18	3.04	3.69	2.96	3.16	3.39
Memorizar los contenidos	P	.001			.005		
v.2	\bar{x}	3.71	3.26	3.53	3.43	3.79	3.41
Profesor dirija la enseñanza diciendo siempre qué hacer	P	.000			.002		
v.3	\bar{x}	2.22	1.90	1.94	2.40	1.99	2.03
Estudiar hechos, principios y conceptos	P	.006			.005		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.1	\bar{x}	3.12	3.35	3.59	3.11	3.15	3.31
Memorizar los contenidos	P	.016		.011			
v.2	\bar{x}	3.57	3.54	4.37	3.48	3.48	3.27
Profesor dirija la enseñanza diciendo siempre qué hacer	P	.535		.000			
v.3	\bar{x}	2.20	1.91	1.80	2.18	2.21	1.77
Estudiar hechos, principios y conceptos	P	.003		.002			

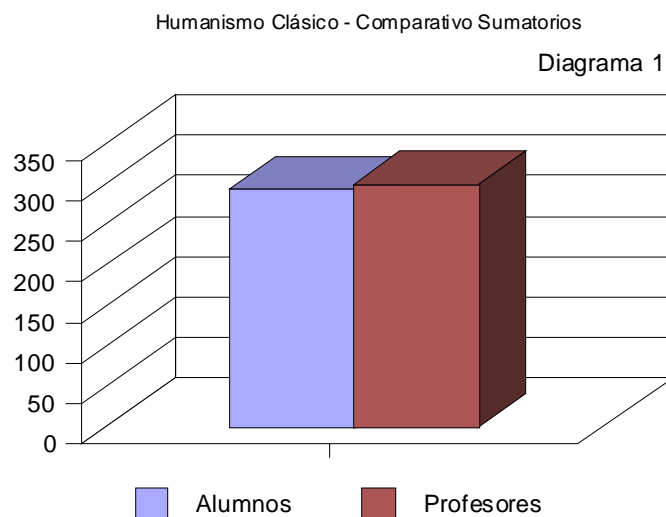
2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

Si comparamos los resultados entre profesores y alumnos podemos destacar cómo los profesores valoran más los dos primeros items, mientras que son los alumnos los que se decantan más por estudiar, sobre todo, hechos, principios y conceptos sin preocuparse de destrezas y habilidades, hecho que compensa la opinión general sobre esta teoría.

Observamos cómo los profesores sí creen conveniente memorizar mientras que los alumnos opinan lo contrario. En general, la respuesta de los profesores es homogénea siendo destacable que la valoración media que hacen del item nº3, referido a la utilidad de estudiar hechos, principios y conceptos es de 2,95, mientras que los alumnos la valoran como término medio en 2,10.

El Humanismo Clásico, definido en los items que hemos incluido en nuestro cuestionario, es valorado en mayor grado por profesores ($\bar{x}=3,01$) que por los alumnos ($\bar{x}= 2,95$).



2.3. RESULTADOS

2. El Racionalismo Técnico.

Datos Cualitativos

Opiniones recogidas entre los profesores

Los docentes de Secundaria creen, en su mayoría, que, en el nivel de Bachillerato, es fundamental dar gran importancia a los niveles académicos. También consideran que en la impartición de la lengua extranjera no es esencial seguir la programación dada, debiendo basarse, en su lugar, en los niveles de los alumnos y en sus intereses, siendo el profesor, en todo momento, flexible. En este sector se participa de la opinión de que el profesor debe ser considerado como un modelo a imitar.

Los profesores del C.A.P. son los que se emplean más a fondo en contra del profesor que da demasiada importancia a los niveles académicos y a la programación. Creen, en su mayoría, que no es correcto presentar al profesor como modelo a imitar, “pues el profesor es un agente para escuchar, para consultar, pero no para imitar”.

Los profesores universitarios consideran que, en efecto, debe haber una planificación general y unos objetivos mínimos que se han de cumplir, “sin caer en la esclavitud”. El profesor “siempre ha de actuar con autoridad y como autoridad académica aunque matice y modifique algunos planteamientos en función de las aportaciones del alumnado”. Son muy pocos los profesores que se muestran en desacuerdo con lo expresado en esta pregunta. Para otros, “eso de autoridad académica suena muy estricto; ésa no es mi filosofía de educación”.

Opiniones de los alumnos

ESO

2.3. RESULTADOS

- El profesor debe dar la clase según el nivel de los alumnos. (*)
- Es importante que el profesor lleve un objetivo fijo, que lo tenga todo planificado de antemano y así no parece que va improvisando siempre.
- A veces está bien salirse del programa y hacer otras actividades con las que también se aprenda.
- El profesor ha de ganarse a los alumnos, ha de conseguir que no le tengan miedo, que lo respeten y que no le tomen el pelo.
- El profesor tiene que olvidarse de la planificación e ir a la marcha de los alumnos.
- No creo que haya que tomar al profesor como modelo a imitar.

Bachillerato

- Me parece bien la planificación racional de los objetivos, pero no necesariamente debe basarse en lo impuesto. (*)
- A veces es bueno que el profesor se salga de la planificación.
- El profesor enseñará todo lo que sepa y el alumno tomará lo que más le guste.
- La planificación no debe ser cerrada, sino estar abierta.
- El profesor tiene que ayudar a los que tienen menos nivel.
- El profesor tiene que enseñar y no ser un dictador.

Universidad

- La programación debe ser flexible y estar adaptada a los alumnos y sus necesidades. (*)
- Creo que siempre hay que seguir unos objetivos y a veces dar importancia a los niveles académicos, pero no creo que el profesor sea un modelo a imitar.
- El profesor debe, por supuesto, ser un experto en la materia y tener el rol de modelo a imitar, pero no debe convertirse en un modelo

2.3. RESULTADOS

único porque sería limitar demasiado el registro.

- El profesor debe exigir la colaboración de los alumnos y no mostrarse como la máxima autoridad.
- El profesor ha de inspirar confianza, es decir, que el niño note que el maestro sabe bien de lo que habla, pero es demasiado hablar de autoridad académica.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 2

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.4 Seguir programación sin salirse de ella	\bar{x}	4.00	2.38	2.67	2.71	2.39
	P	.084				
v.5 Estricto en objetivos; programación cerrada	\bar{x}	4.00	2.54	2.75	2.86	2.54
	P	.159				
v.6 Profesor establezca niveles académicos	\bar{x}	4.00	2.77	3.42	2.86	3.00
	P	.129				
v.7 Profesor sea instructor	\bar{x}	3.67	1.69	2.58	2.43	2.08
	P	.015				
v.8 El profesor programe, aplique y evalúe	\bar{x}	4.00	2.38	3.00	3.29	2.88
	P	.123				
v.9 Usar sólo aula para aprendizaje	\bar{x}	3.67	3.08	2.83	3.00	2.92
	P	.248				
v.10 Profesor actúe como autoridad académica	\bar{x}	3.67	2.38	3.58	3.14	2.50
	P	.001				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.11 Profesor controla, guía y dirige el proceso	\bar{x}	4.00	3.23	4.08	3.29	4.08
	P	.015				
v.12 Profesor gradúe contenidos según dificultad	\bar{x}	4.33	3.69	4.42	4.00	4.54
	P	.049				
v.13 Evalúe periódicamente lo programado	\bar{x}	4.33	3.62	4.08	4.00	3.75
	P	.505				
v.14 No hay autoevaluación	\bar{x}	3.67	1.62	2.58	2.29	2.08
	P	.018				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 2

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.4 Seguir programación sin salirse de ella	\bar{x}	2.80	2.26	2.76	2.64	2.68	2.63
	P	.000			.900		
v.5 Estricto en objetivos; programación cerrada	\bar{x}	2.40	1.87	2.14	2.38	2.17	2.18
	P	.000			.499		
v.6 Profesor establezca niveles académicos	\bar{x}	3.05	2.56	2.98	2.87	2.86	2.94
	P	.001			.855		
v.7 Profesor sea instructor	\bar{x}	2.66	2.53	2.25	2.73	2.64	2.41
	P	.091			.101		
v.8 El profesor programe, aplique y evalúe	\bar{x}	3.11	2.54	2.92	2.89	2.97	2.94
	P	.000			.912		
v.9 Usar sólo aula para aprendizaje	\bar{x}	2.43	2.07	2.06	2.42	2.28	2.22
	P	.007			.567		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.10 Profesor actúe como autoridad académica	\bar{x}	3.07	3.04	2.59	3.00	3.12	2.94
	P	.029			.490		
v.11 Profesor controla, guía y dirige el proceso	\bar{x}	3.86	3.47	3.65	3.68	3.82	3.71
	P	.003			.523		
v.12 Profesor gradúe contenidos según dificultad	\bar{x}	4.06	3.95	4.22	4.06	4.06	4.05
	P	.424			.944		
v.13 Evalúe periódicamente lo programado	\bar{x}	3.68	3.32	3.92	3.54	3.57	3.74
	P	.003			.226		
v.14 No hay autoevaluación	\bar{x}	2.74	2.17	2.33	2.61	2.49	2.55
	P	.000			.497		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.4 Seguir programación sin salirse de ella	\bar{x}	2.69	2.55	2.93	2.52	2.79	2.77
	P	.267		.070			
v.5 Estricto en objetivos; programación cerrada	\bar{x}	2.37	1.94	2.48	2.19	2.25	2.12
	P	.001		.503			
v.6 Profesor establezca niveles académicos	\bar{x}	2.92	2.87	3.22	2.86	2.89	2.77
	P	.566		.297			
v.7 Profesor sea instructor	\bar{x}	2.70	2.32	2.76	2.65	2.45	2.23
	P	.002		.095			
v.8 El profesor programe, aplique y evalúe	\bar{x}	2.98	2.81	2.93	2.89	3.08	2.88
	P	.168		.699			
v.9 Usar sólo aula para aprendizaje	\bar{x}	2.44	1.99	2.93	2.16	2.41	2.04
	P	.002		.000			
v.10 Profesor actúe como autoridad académica	\bar{x}	3.07	2.88	3.72	3.04	2.76	2.60
	P	.139		.000			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.11 Profesor controla, guía y dirige el proceso	\bar{x}	3.77	3.65	4.00	3.70	3.76	3.56
	P	.138		.143			
v.12 Profesor gradúe contenidos según dificultad	\bar{x}	3.97	4.19	4.22	3.96	4.27	3.96
	P	.039		.078			
v.13 Evalúe periódicamente lo programado	\bar{x}	3.60	3.63	3.98	3.46	3.73	3.79
	P	.833		.003			
v.14 No hay autoevaluación	\bar{x}	2.62	2.37	3.30	2.39	2.71	2.23
	P	.097		.000			

Comparación profesores y alumnos

Cuando se habla de ser serios y rigurosos a la hora de seguir un programa, la respuesta, si viene de profesores o alumnos de Bachillerato, es la misma: sí. El condicionante de la Selectividad marca la respuesta de ambos grupos que, aunque consideren que no se ha de caer en la esclavitud, es el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE. Si la respuesta viene de otros grupos, el elemento común es que se olviden las imposiciones y se acerque la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos.

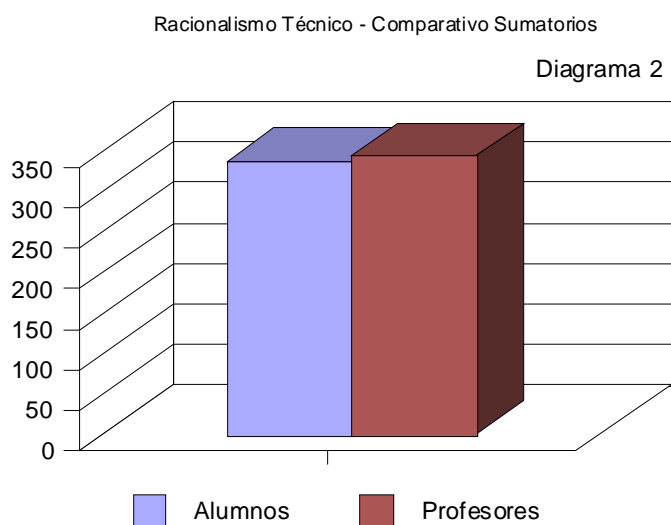
Los profesores valoran más que los alumnos los items v5, v6, v9, v11, v12 y v13, mientras que los alumnos valoran más el resto.

En general, el Racionalismo Técnico es más valorado por los profesores ($\bar{x}= 3,44$) que por los alumnos ($\bar{x}= 3,38$), aunque, como ocurría con el Humanismo Clásico, nos parece muy pequeña la diferencia, lo que podría indicar que los alumnos, a diferencia de lo que se piensa generalmente, prefieren que su profesor sea estricto en el cumplimiento de los objetivos, sea quien dirija la enseñanza y, en definitiva, programe, aplique la programación y evalúe.

2.3. RESULTADOS

Entre los alumnos, observamos que las mujeres valoran más que los hombres el Racionalismo Técnico, los universitarios son los que hacen una valoración menor, y los alumnos más pequeños los que más puntuación otorgan.

En el Diagrama 2 podemos observar la diferencia en la valoración que se hace del Racionalismo Técnico:



3. El Movimiento Progresista.

Datos Cualitativos

Opiniones del profesorado

Todos los profesores de Secundaria encuestados se sienten partidarios de la necesidad de ser y mostrarse afectivos con los alumnos, aunque matizan, pues unos dicen que lo hacen con “la intención de mejorar su aprendizaje”, mientras otros creen que “debe existir un equilibrio, pues si dentro del grupo de trabajo se crea un buen ambiente se obtendrán mejores resultados”. La valoración global es

2.3. RESULTADOS

que una actitud afectiva por parte del profesor fomenta el aprendizaje y es muy eficaz. “El producto es importante, pero lo que deja huella es el proceso”. Para otros, “hay que guardar un equilibrio entre la planificación y la implicación personal”.

Los profesores en prácticas coinciden en que el profesor debe ser afectivo en casi su totalidad, pero sin perder de vista la programación. Señalan, además, que esta cualidad es esencial “en los primeros años de la enseñanza”. En su mayoría coinciden en que “la virtud está en alcanzar un término medio”. (No olvidemos que este sector es alumno a la vez que profesor, aunque en nuestro estudio sólo los hemos considerado como docentes al haber ejercido ya como tales y habiendo acabado ya sus estudios universitarios).

El profesorado universitario cree que “el trato al alumnado y las relaciones personales son fundamentales. Los alumnos universitarios valoran mucho el trato de “tú a tú”, la cercanía del profesorado y las situaciones informales de enseñanza y aprendizaje. Los profesores más jóvenes de este nivel y, por tanto, los de menor experiencia, creen que un trato de este tipo “es difícil de aplicar en la Universidad”.

Alumnos

Opiniones del alumnado de ESO

- El profesor debe preocuparse por sus alumnos pero no creo que estando encima tuya aprendas más.
- El profesor se debe centrar más en cómo dar las clases y ayudar a petición del alumno.
- Estoy de acuerdo, aunque la poca imaginación del profesor hace que día tras día sólo veamos el libro de texto y no aprendamos de otra manera.
- Tampoco es plan de que el profesor vaya de “pardillo” a 4 km/h y aprobando a todo el mundo, pero tampoco hay que dar las clases

2.3. RESULTADOS

perfectamente programadas como si fuésemos máquinas en clase.

- No hay que llegar al extremo de que el profesor se meta en tu vida.
- El profesor no tiene por qué ser blando, debe saber escuchar a los alumnos y no descuidar la enseñanza y aprendizaje del alumno.
- El profesor no debe ser “imbécil” y cortante sino que debe ayudar al alumno.
- Las dos cosas sí van unidas, así los alumnos aprenden más y toman las asignaturas con más ganas.
- No cabe duda de que las notas son importantes pero primero somos personas.
- Es más importante que el profesor se preocupe más por el proceso de aprendizaje y por sus alumnos que por las notas.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Que el profesor se preocupe por los alumnos sin olvidar el rendimiento académico. (*)
- El profesor debe intentar que lo pasemos lo mejor posible y que aprendamos.
- Es importante preocuparse por el estado de los alumnos pues la ayuda de una persona mayor con experiencia nos puede ayudar mucho.
- Es esencial que el profesor sea afectivo con los alumnos, pero no ha de dejar de lado el programa.

Opiniones de los alumnos universitarios

- Debe haber un equilibrio entre tener en cuenta el desarrollo emocional del alumno y conseguir los objetivos marcados en el programa. (*)
- Es importante que el profesor tenga en cuenta tanto el programa como los demás aspectos emocionales del alumno.

2.3. RESULTADOS

- Llevado al extremo no sería útil porque no se aprendería.
- No se aprende sin cariño y sin confianza para resolver dudas o conflictos internos.
- Un buen ambiente en el aula propicia una mayor eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El profesor tiene que ser afectivo pero no debe olvidarse del programa.
- Para nada estoy de acuerdo con esto, pues hay que hacer las clases amenas pero enseñando y exigiendo un cierto nivel en clase.
- Aunque es importante el desarrollo emocional de los alumnos, pienso que éste no debe ser el objetivo prioritario sino el aprendizaje de la materia que se imparte.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 3

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.15 Profesor sea afectuoso	\bar{x}	3.67	4.62	4.33	4.29	4.13
	P	.295				
v.16 Currículo abierto	\bar{x}	3.00	3.92	3.67	3.57	4.04
	P	.326				
v.17 Alumnos participan elección actividades	\bar{x}	3.00	3.23	3.42	3.14	3.83
	P	.095				
v.18 Pocos exámenes, evaluación continua	\bar{x}	3.33	3.08	3.08	3.14	3.29
	P	.862				
v.19	\bar{x}	3.33	3.42	3.45	2.57	3.75

2.3. RESULTADOS

	Nivel que imparte					
	P					
v.20 Profesor acuda en horario extraescolar	\bar{x}	2.33	2.92	3.17	2.83	3.67
	P	.070				
v.21 Profesor fomenta relaciones sociales	\bar{x}	3.33	3.85	4.00	3.67	3.96
	P	.702				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 3

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medi	Alto
						o	
v.15 Profesor sea afectuoso	\bar{x}	4.19	4.36	4.25	4.17	4.34	4.18
	P	.402			.247		
v.16 Currículo abierto	\bar{x}	3.94	3.96	4.18	3.94	3.94	4.03
	P	.456			.740		
v.17 Alumnos participan elección actividades	\bar{x}	3.92	3.92	4.12	3.96	3.91	3.99
	P	.622			.785		
v.18 Pocos exámenes, evaluación continua	\bar{x}	3.83	4.12	3.65	4.13	3.95	3.71
	P	.001			.002		
v.19 Salir del aula para determinadas tareas	\bar{x}	4.20	4.25	3.92	4.35	4.20	4.08
	P	.063			.067		
v.20 Profesor acuda en horario extraescolar	\bar{x}	3.45	3.16	4.12	3.57	3.41	3.42
	P	.000			.585		
v.21 Profesor fomenta relaciones sociales	\bar{x}	3.89	3.76	4.33	3.89	3.86	3.96
	P	.001			.568		

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.15 Profesor afectuoso	\bar{x}	4.21	4.30	4.57	4.20	4.19	4.27
	P	.702		.005			
v.16 Currículo abierto	\bar{x}	3.88	4.15	3.98	3.96	3.81	4.33
	P	.037		.020			
v.17 Alumnos participan elección actividades	\bar{x}	3.90	4.03	4.00	3.92	3.84	4.23
	P	.502		.114			
v.18 Pocos exámenes, evaluación continua	\bar{x}	3.89	3.89	3.63	3.96	3.96	3.75
	P	.426		.134			
v.19 Salir del aula para determinadas tareas	\bar{x}	4.20	4.13	4.20	4.20	3.92	4.10
	P	.194		.030			
v.20 Profesor acuda en horario extraescolar	\bar{x}	3.37	3.62	3.70	3.23	3.73	3.79
	P	.083		.001			
v.21 Profesor fomente relaciones sociales	\bar{x}	3.81	4.09	4.17	3.79	3.96	4.13
	P	.011		.008			

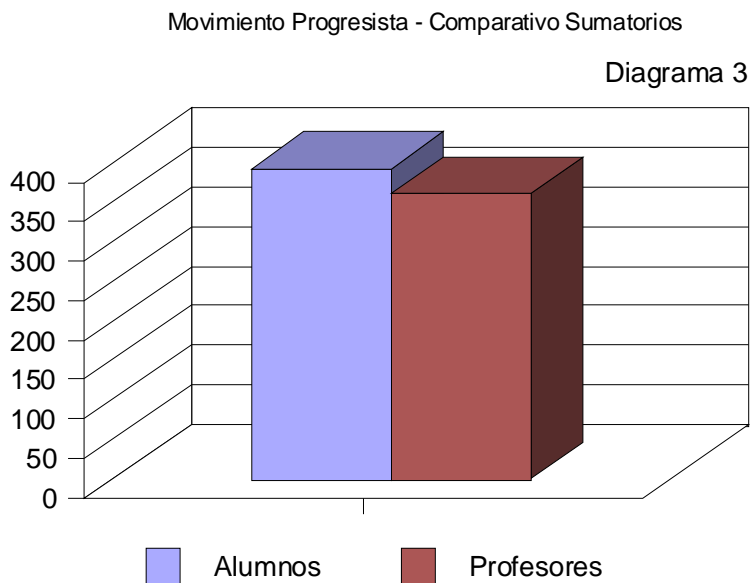
Comparación profesores y alumnos

Es curioso que de los siete items que conforman la descripción que hemos hecho del Movimiento Progresista, en seis de ellos sean los alumnos quienes den valoraciones más altas que los profesores y lo es aún más que sea en el primero de ellos, el que se refiere a que el profesor sea afectuoso, el más valorado por los profesores. En los cuestionarios abiertos observamos que los profesores participan más de la idea de ser afectuosos con los alumnos que éstos, quienes se apresuran a aclarar que el profesor debe serlo, pero sin caer en meterse en la vida del alumno o ser un “pardillo”, como dicen los propios alumnos.

2.3. RESULTADOS

Los profesores valoran algo más que los alumnos el tener que ser afectuosos, mientras que para los alumnos es más importante el currículo abierto, que se deje participar a los alumnos en la elección de actividades, que la evaluación sea continua (con pocos exámenes), que se salga del aula para determinadas tareas, así como que el profesor acuda en horario extraescolar a ayudar a los alumnos y que fomente las relaciones sociales.

Como podemos observar en el Diagrama 3, el sumatorio (véase tabla de datos estadísticos de los sumatorios en 4.1.2.) de los resultados obtenidos por ambos grupos revela que los alumnos valoran más las características de este Movimiento Progresista que los profesores.



4. La Teoría Crítica.

Datos Cualitativos

Opiniones del profesorado

2.3. RESULTADOS

La respuesta a este ítem se diversifica en dos aspectos principales: en primer lugar en cuanto a lo relativo a lo sociocultural, ideológico y el espíritu crítico, y, en segundo lugar, en lo referente a la negociación del currículo. Veamos qué responden los profesores a ambos aspectos.

En su mayoría, los profesores de ESO consideran como importante que se fomente el espíritu crítico entre los alumnos, dando “la justa importancia a la comprensión de la realidad sociocultural”, pero sin olvidar que una materia como la lengua extranjera “se puede quedar en nada si olvidamos la competencia sociocultural”. La negociación del currículo no deja lugar a dudas: si se hace, sólo con los alumnos. Para algunos “es importante, pero no lo empleo”, para otros “el desarrollo curricular no es negociable con nadie, sino que es tarea de un equipo de expertos en esa materia”. Ningún profesor se muestra a favor de negociar el currículo con las familias.

Entre el profesorado en prácticas destacamos la valoración tan positiva que hacen de dar “importancia al conocimiento y comprensión de la realidad sociocultural fomentando la crítica ideológica y negociando el desarrollo curricular”. Es una minoría la que cree que no se debe negociar con las familias.

El profesorado universitario coincide plenamente en que estos aspectos son secundarios, pues aunque la “crítica ideológica es inevitable y ayuda a explicar muchas situaciones, debe quedar en segundo plano durante la formación inicial”. Ni tan siquiera responden a lo referente a negociar el currículo con las familias.

Opinión de los alumnos

Alumnos de ESO

- Me parece adecuado que se le dé importancia al conocimiento de la realidad sociocultural pero no es importante. (*)

2.3. RESULTADOS

- ¿Para qué queremos aprender un idioma, para viajar? Pero si vamos y no conocemos la sociedad y la cultura de ese país nos sentiremos diferentes y nos relacionaremos menos.
- Es muy importante conocer cómo están en otros países y si están en guerra por si vamos a ir a aprender la lengua.
- No creo que sea tan importante conocer cosas sobre la sociedad del país pues lo importante es saberte lo de los exámenes.

Alumnos de Bachillerato

- Es muy bueno fomentar el conocimiento y la comprensión de la realidad sociocultural.(*)
- Primero aprenderemos la lengua y luego las “rarezas” de los extranjeros.
- No tiene importancia el conocimiento de todos los países, sólo de EE.UU y el Reino Unido.
- Sólo me interesa aprender inglés y no la historia de los ingleses.
- Estos campos son irrelevantes por lo que un buen profesor no se preocupará de darlos
- Puede enseñar cosas que no estén en el programa, pero sin pasarse pues no debemos dar más materia que en otros centros.
- El profesor no tiene que negociar con las familias y sí con los alumnos.

Alumnos de Universidad

- Es muy importante la comprensión de la realidad sociocultural e histórica de los países donde se hable la lengua estudiada. (*)
- Fomentar la crítica ideológica supone ser muy conocedor de la cultura extranjera e imparcial, algo bastante difícil de conseguir por parte de muchos profesores.

2.3. RESULTADOS

- Es tan importante aprender la lengua como la realidad histórica y cultural.
- Muy importante, muy adecuado y muy útil para provocar la motivación de los alumnos y contextualizar el aprendizaje.
- En la educación de nuestros días no debe haber nada que no haya que enseñar.
- Los padres deben negociar el currículo con los profesores si los alumnos son pequeños, si no, los alumnos directamente.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 4

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.22 Fomentar crítica ideológica en alumnos	\bar{x}	3.33	3.38	4.00	3.29	3.71
	P	.344				
v.23 Profesor adopte postura crítica y sea agente del cambio	\bar{x}	3.67	3.62	3.75	3.14	3.04
	P	.264				
v.24 Profesor negocie currículo con Comunidad Educativa	\bar{x}	2.00	2.85	2.75	2.00	3.42
	P	.030				
v.25 Procure que contenidos sean socialmente significativos	\bar{x}	3.33	4.15	3.67	3.33	3.70
	P	.396				

2.3. RESULTADOS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 4

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.22 Fomentar crítica ideológica en alumnos	\bar{x}	3.56	3.24	3.84	3.32	3.52	3.56
	P	.008			.360		
v.23 Profesor adopte postura crítica y sea agente del cambio	\bar{x}	3.25	2.72	3.55	2.95	3.15	3.19
	P	.000			.290		
v.24 Profesor negocie currículo con Comunidad Educativa	\bar{x}	3.12	3.07	3.47	3.14	3.09	3.21
	P	.160			.692		
v.25 Procure que contenidos sean socialmente significativos	\bar{x}	3.70	3.25	4.10	3.53	3.56	3.72
	P	.000			.237		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.22 Fomentar crítica ideológica en alumnos	\bar{x}	3.42	3.67	3.74	3.47	3.31	3.73
	P	.038		.084			
v.23 Profesor adopte postura crítica y sea agente del cambio	\bar{x}	3.13	3.17	3.89	2.97	3.09	3.21
	P	.667		.000			
v.24 Profesor negocie currículo con Comunidad Educativa	\bar{x}	3.12	3.21	2.41	3.25	3.23	3.27
	P	.554		.005			
v.25 Procure que contenidos sean socialmente significativos	\bar{x}	3.53	3.80	3.87	3.55	3.57	3.81
	P	.005		.109			

2.3. RESULTADOS

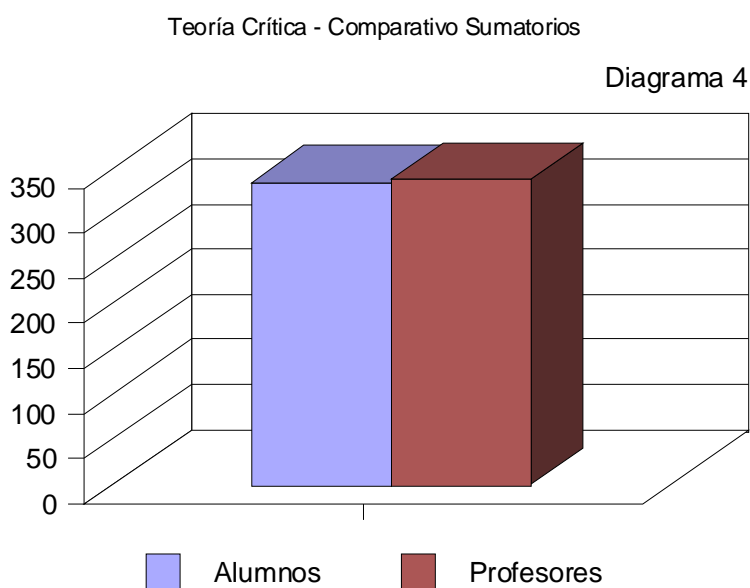
Comparación profesores y alumnos

Las respuestas son, como hasta ahora, diferentes en cuanto a que los profesores entienden que es importante fomentar la crítica ideológica entre los alumnos pero que es muy difícil de llevar a cabo, lo que para los alumnos es algo totalmente al margen de lo que se ha de enseñar.

Los alumnos y profesores también coinciden en que, si con alguien hay que negociar el currículo, es con los alumnos, pero no con los padres.

Los profesores valoran más que los alumnos que se fomente la crítica ideológica, que el profesor sea agente del cambio y que los contenidos que imparta sean socialmente significativos, mientras que los alumnos valoran más el que se negocie el currículo con la Comunidad Educativa.

En el Diagrama 4 podemos observar que profesores y alumnos valoran casi en la misma medida la Teoría Crítica.



2.3. RESULTADOS

5. El Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Casi todos los profesores de Secundaria coinciden en la importancia de observar y analizar todo lo que ocurre a su alrededor. Hay quien señala que “es muy importante; mi experiencia como docente se basa en la observación, reflexión y comprensión de cuanto ocurre en mi derredor”. La construcción de teorías por parte del profesor le irán proporcionando madurez y experiencia. “Hay que buscar las causas de la falta de rendimiento y el porqué de los distintos climas de la clase”. Para muchos profesores es tan importante que “el docente debe buscar sus propias teorías y trabajar en base a ellas”.

Todos los profesores de prácticas encuestados señalan la importancia de que el profesor actúe como investigador de su práctica docente. Para algunos, “esta actitud va a depender de si el profesor tiene mayor o menor interés por la psicología y la pedagogía”.

También todos los profesores universitarios se muestran rotundamente de acuerdo con esta teoría del profesor investigador, sin duda, “el paradigma más relevante. Hay que analizar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo las más oscuras y problemáticas y hay que tratar de buscarles soluciones satisfactorias”. “Ésta es la clave de la innovación y del progreso, siendo lo demás rutina, conformismo y complacencia”.

Opinión del alumnado

Opiniones de los alumnos de ESO

- Es muy importante que el profesor investigue y así será mejor. (*)

2.3. RESULTADOS

- Si no lo hace, el profesor será un borrego que se deja llevar por las teorías de otros.
- Me parece útil que el profesor piense sobre los acontecimientos que ocurren en el aula.
- Es importante para que el profesor sepa cómo enfocar su clase.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Que el profesor actúe como investigador de su práctica docente es bueno. (*)
- Que actúe cuando exista un acontecimiento en el aula perjudicial para el profesor o para el alumno.
- No es muy importante que el profesor haga esto de investigar.
- Es bueno que sepa la opinión de los alumnos para saber cómo pensamos nosotros y tratar de enseñarnos mejor.

Opiniones de los alumnos de Universidad

- Debe ser parte de su tarea la de investigar desde la práctica lo que ocurre en su aula. (*)
- El profesor debe tener en cuenta lo que ocurre en el aula para poder actuar sobre ello.
- Es muy útil para conseguir los objetivos marcados de la mejor forma posible.
- Si no fuese así, volveríamos a la antigua enseñanza que no se centra nada más que en los resultados.
- Investigando y comunicando a los demás compañeros sus experiencias ayudará al avance y mejora de la didáctica.
- El profesor no está sólo para dar clase sino que tiene que analizar cada situación, cada pregunta, cada gesto del alumno, ya que se puede sacar mucho partido de ello, ayudar al alumno e incluso él aprende muchas cosas.

2.3. RESULTADOS

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 5

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.26 Profesor analice acontecimientos didácticos que ocurren en el aula	\bar{x}	3.67	3.69	3.83	4.29	3.83
	P	.710				
v.27 No trabaje sobre categorías preestablecidas	\bar{x}	4.00	3.92	3.50	3.57	3.74
	P	.834				
v.28 Que investigue a partir exámenes, etc. qué falla, por qué, etc.	\bar{x}	4.33	4.54	4.17	4.29	4.39
	P	.710				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 5

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.26 Profesor analice acontecimientos didácticos que ocurren en el aula	\bar{x}	3.91	3.78	4.18	3.73	3.92	3.97
	P	.037			.223		
v.27 No trabaje sobre categorías preestablecidas	\bar{x}	3.50	3.78	4.18	3.35	3.64	3.56
	P	.254			.133		
v.28 Que investigue a partir exámenes, etc. qué falla, por qué, etc.	\bar{x}	4.22	4.15	4.39	4.14	4.19	4.27
	P	.294			.426		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.26	\bar{x}	3.80	4.09	4.02	3.85	3.95	4.02

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios				
		P	.004		.402			
v.27	\bar{x}	3.52	3.64	3.76	3.51	3.48	3.67	
No trabaje sobre categorías preestablecidas		P	.178		.323			
v.28	\bar{x}	4.17	4.31	4.11	4.23	4.17	4.38	
Que investigue a partir exámenes, etc. qué falla, por qué, etc.		P	.344		.386			

Comparación profesores y alumnos

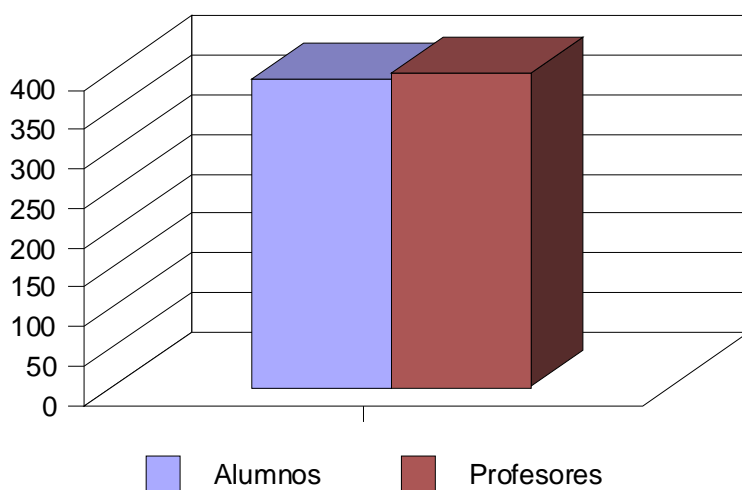
Como podemos observar en el Diagrama 5, sumatorio de las respuestas de los items que recogen la descripción del Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción, tanto profesores como alumnos valoran mucho el que el profesor se preocupe por estudiar todo lo que ocurre en la clase y que pueda mejorar su labor como docente y el aprendizaje de sus discípulos.

Los alumnos creen que es tan bueno que el profesor analice lo que ocurre en el aula que lo valoran más que los docentes, mientras que éstos dan valores mayores, aunque con pequeñas diferencias, a no trabajar sobre categorías preestablecidas y a que investigue a partir de los exámenes y lo que ocurre en la clase qué falla, por qué, etc.

2.3. RESULTADOS

Mov. Refl. - Inv. Acción - Comparativo Sumatorios

Diagrama 5



6. La Enseñanza entendida como Arte.

Datos Cualitativos

Profesorado

Los profesores de Secundaria no se ponen de acuerdo al respecto. Encontramos posturas distintas en cuanto a que la postura de unos la podríamos definir diciendo que “influyen mucho las cualidades personales y profesionales; hay que dejar espacio a la espontaneidad y a la improvisación”, pues para desarrollar este trabajo de manera adecuada hay que tener determinadas cualidades personales”, “tener un toque mágico”, “improvisar y ser ágil, pues si no, aburres a las piedras”. El profesor “no debe dejar de lado su genialidad, sentido del humor e improvisación”. mientras que la de la otra mitad se resume en que “no es conveniente dejar la enseñanza en manos de la improvisación”, “pues es más importante un trabajo constante y consciente” y “hay que olvidarse de magias”.

2.3. RESULTADOS

La postura de los profesores en prácticas es tajante, pues salvo un 25% de las respuestas dadas por las profesoras de este grupo, todas las demás dejan bien claro que “es inútil y falso”, además de que “los resultados no se consiguen con una varita mágica”, debiendo tener el profesor muy en cuenta el programa y alejarse de improvisaciones. Sólo ese porcentaje al que nos referíamos cree que “el profesor actuará improvisando de forma creativa lejos de marcos establecidos” para conseguir una enseñanza más eficaz.

Entre el profesorado universitario hay quien tilda todo esto como de “ciencia ficción” o quienes creen que esto es sólo “para quien sepa hacerlo”. Se reconoce, no obstante, que “lo que sobresale son las dotes y las cualidades personales”, además de que si no se dispone de arte, imaginación, creatividad y ganas, la formación científica pasa desapercibida para la actividad profesional”.

Opiniones de los alumnos

Opiniones recogidas de los alumnos de ESO

- Es muy útil porque enseñar sería menos aburrido. (*)
- Llamaría la atención de los alumnos y los motivaría.
- Nunca hemos hecho en clase nada creativo, sino que siempre seguimos el libro al pie de la letra y así es muy aburrido.
- Esto es saltarse la planificación, pero para mi es el mejor método de enseñanza.
- Está bien pero podría ser un “cachondeo” y que al profesor lo tomáramos como un loco.
- Está bien esta parte, pero sin olvidar la parte académica pues un buen profesor es un compendio de ambas.
- Sería excelente, la mejor manera de dar clase.

Opiniones recogidas de los alumnos de Bachillerato

2.3. RESULTADOS

- Es estupendo que el profesor le dé un toque personal a la clase y le ponga creatividad.
- ¿De verdad se lleva a cabo en las aulas?
- No basta con tener cualidades, hay que trabajárselo, tener una buena preparación académica.
- Las clases no se pueden improvisar.
- El profesor debe cuidar que la clase no parezca un circo.

Opiniones recogidas de los alumnos universitarios

- La improvisación no da buenos resultados. (*)
- Improvisar sólo es productivo si el profesor tiene muchos años de práctica reflexiva y una “improvisación preparada”.
- La virtud está en el punto medio, ni improvisarlo todo ni ser demasiado estricto, ya que son importantes los objetivos, las programaciones, etc.
- “La improvisación es mejor cuando se tiene preparada”. Parece una paradoja pero no es posible improvisar (de forma útil y adecuada) si no se es un profesional y se ha planificado antes.
- Está bastante bien ya que así se implica más al alumnado y los conocimientos se le hacen más fáciles, atractivos y asequibles.
- No hay que llegar a este extremo sino que hay que limitarse en alguna área de la materia a los marcos establecidos y en otras áreas de la misma ser creativo.
- Pienso que debe siempre guiarse, aunque sea un poco, por la programación porque ésta ha sido elaborada meticulosamente para la enseñanza-aprendizaje.

Datos Cuantitativos

Profesores

2.3. RESULTADOS

Tabla Resultado Profesores Objetivo 6

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.29 Que el profesor valore el arte de la improvisación	\bar{x}	2.33	3.38	3.75	3.43	2.92
	P	.061				
v.30 Enseñar depende de dotes del profesor	\bar{x}	2.67	3.08	3.75	3.43	3.46
	P	.419				
v.31 Profesor trabaje de modo individual lejos de marcos preestablecidos	\bar{x}	2.33	2.15	2.83	1.57	2.71
	P	.014				
v.32 Premiar a alumnos destruye su creatividad	\bar{x}	2.33	2.46	2.08	2.71	2.21
	P	.557				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 6

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.29 Que el profesor valore el arte de la improvisación	\bar{x}	3.46	3.43	3.86	3.36	3.46	3.63
	P	.051			.209		
v.30 Enseñar depende de dotes del profesor	\bar{x}	3.54	3.23	3.55	3.42	3.43	3.50
	P	.059			.679		
v.31 Profesor trabaje de modo individual lejos de marcos preestablecidos	\bar{x}	2.88	3.01	2.92	2.85	2.99	2.88
	P	.698			.565		
v.32 Premiar a alumnos destruye su creatividad	\bar{x}	2.29	2.23	2.18	2.28	2.38	2.08
	P	.760			.110		

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.29 Que el profesor valore el arte de la improvisación	\bar{x}	3.39	3.72	2.89	3.54	3.51	3.94
	P	.016		.001			
v.30 Enseñar depende de dotes del profesor	\bar{x}	3.43	3.49	3.04	3.48	3.47	3.73
	P	.784		.026			
v.31 Profesor trabaje de modo individual lejos de marcos preestablecidos	\bar{x}	2.93	2.90	2.22	3.04	2.95	3.02
	P	.996		.000			
v.32 Premiar a alumnos destruye su creatividad	\bar{x}	2.37	2.05	2.09	2.08	2.28	2.29
	P	.055		.571			

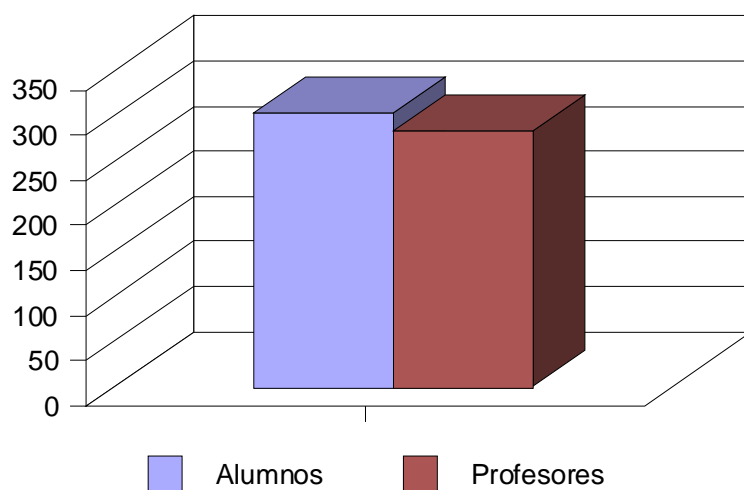
Comparación profesores y alumnos

De nuevo una teoría de corte progresista es más valorada por los alumnos que por los profesores, como se puede observar en el Diagrama 6, siendo estos valores bajos si los comparamos con los obtenidos por otros movimientos o teorías curriculares. Que el profesor valore el arte de la improvisación y que enseñar depende de las dotes de éste es valorado tanto por profesores como por alumnos por encima de los dos siguientes items. Todos coinciden en que, aunque deba saber improvisar y actuar libremente en algunas ocasiones, no debe olvidar las normas establecidas y las pautas a seguir marcadas por las distintas administraciones educativas.

2.3. RESULTADOS

Enseñanza como Arte - Comparativo Sumatorios

Diagrama 6



7. El Método Gramática-Traducción.

Datos Cualitativos

Respuestas de los profesores

Entre el profesorado de Secundaria distinguimos las respuestas de los que imparten sus clases en Bachillerato y se ven obligados por la Selectividad a considerar la capacidad para traducir textos y oraciones directa o indirectamente como algo esencial, de los que imparten en ESO, que señalan como principal el dominio de las destrezas orales y escritas, aunque “a veces, y por falta de infraestructura, te centras más en la escrita”. Ninguno cree que la traducción y la gramática estén por encima de la expresión oral, pues “estarías, de este modo, negando el resto de destrezas y la enseñanza quedaría viciada”.

Los profesores de prácticas del C.A.P. coinciden en que la lengua escrita es más importante si pensamos en el acceso a la universidad y un vehículo para

2.3. RESULTADOS

conseguir mejores notas, aunque coinciden todos en que debe haber un equilibrio entre las destrezas. Hay quienes, además, no se contentan con esto sino que indican claramente que “el lenguaje oral es más importante que el escrito”.

El profesorado universitario manifiesta, en su mayoría, el reconocimiento a la importancia del énfasis sobre la traducción y las actividades escritas, pues “tienen su utilidad y sirven para consolidar también la competencia oral, aunque por sí solas desarrollan una competencia muy limitada”. Hay quien reivindica que “se están abandonando los aspectos escritos (en la actualidad) y no se puede enseñar y adquirir una lengua sin una base lingüística sólida en la que sustentar ese aprendizaje” y quien cree que pensar en métodos de este tipo no contribuye en absoluto en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Respuestas de los alumnos

Alumnado de ESO

- Es mejor hablar y entender el inglés que escribirlo. (*)
- No me parece bien porque cuando viajas lo que interesa es el dominio oral.
- En clase sólo escribimos y traducimos y nunca hablamos.
- Se ha de enseñar todo por igual.
- Me parece un error enorme; es más importante hablar correctamente un idioma. Un niño de tres años puede hablar un idioma comunicándose sin saber escribirlo.
- Primer aprender inglés; luego las reglas.
- Creo que hablando se aprende más que traduciendo.
- En clase, uso oral del inglés. Como tareas, traducir y escribir.

Alumnado de Bachillerato

2.3. RESULTADOS

- Hablar y entender es más importante que escribir y traducir. (*)
- Se hace demasiado hincapié en la gramática y muy poco en el ejercicio oral.
- Debe estudiarse al mismo nivel la escritura como la expresión oral.
- Se debe insistir en hacer conversaciones y ejercicios que fomenten otras cosas distintas de escribir y traducir.
- El alumno, al terminar el Bachillerato, debe saber traducir, hablar, escribir y entender con un nivel alto; de no ser así, el profesor puede darse como fracasado.

Alumnado de Universidad

- Escribir y traducir es muy importante pero para que sea eficaz lo primero es saber hablar y entender. (*)
- La lengua oral es tan importante como la lengua escrita y no podemos olvidarla.
- Esta técnica puede desmotivar porque no estamos preparando al alumno para que adquiera competencias para utilizarlas en contextos reales.
- No es adecuado ni útil ya que se pretende aprender un idioma, lo que conlleva saber tanto leerlo y escribirlo como hablarlo y entenderlo. Se debe potenciar también la comunicación oral.
- No me parece bien. Un idioma se aprende con la práctica. Un idioma no nos sirve de nada si en una situación oral práctica no sabemos desenvolvernos.
- Me parece un disparate fijarse sólo en traducir y escribir.

Datos Cuantitativos

Profesores

2.3. RESULTADOS

Tabla Resultado Profesores Objetivo 7

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.33	̄	4.67	3.38	3.75	3.43	3.71
Estudiar reglas gram. y aplicarlas en ejercicios	P	.272				
v.34	̄	3.00	1.92	2.33	2.43	2.21
Lenguaje escrito se enfatiza porque es superior al oral	P	.347				
v.35	̄	2.33	1.15	2.36	1.57	1.62
Traducir de una lengua es exitoso aunque no se sea capaz de comunicarse oralmente	P	.014				
v.36	̄	3.33	1.54	2.25	2.14	1.96
Lectura y escritura, destrezas principales del lenguaje	P	.095				
v.37	̄	3.00	1.77	2.45	1.547	1.83
Para aprender hay que trabajar con oraciones	P	.084				
v.38	̄	3.00	2.38	3.00	3.14	2.96
Lengua materna es medio de instrucción y se usa para compararla con lengua estudiada	P	.634				
v.39	̄	3.33	3.25	3.58	3.57	3.33
Estudiar aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.	P	.949				
v.40	̄	3.00	1.46	2.55	1.86	1.96
Traducir es lo más importante de clase	P	.024				
v.41	̄	3.00	1.38	2.50	2.43	2.12
Predominio de ejercicios de traducción directa	P	.015				
v.42	̄	3.00	1.62	2.67	2.14	2.12
Predominio de traducción inversa	P	.029				
v.43	̄	3.33	2.46	3.08	2.43	2.65
Combinar traducción directa e inversa	P	.465				
v.44	̄	2.67	1.85	2.83	2.60	2.21
Hacer ejercicios de traducción desde primeros niveles de Primaria	P	.299				
v.45	̄	3.00	3.08	3.42	3.29	2.96

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
	P	.859				
v.46 Traducir canciones y rimas	\bar{x}	4.00	2.62	3.42	2.57	2.67
	P	.103				
v.47 Traducir noticias de periódicos, revistas virtuales, páginas web y todo relacionado con internet.	\bar{x}	3.00	3.23	3.17	3.14	3.00
	P	.932				
v.48 Traducir textos graduados en dificultad	\bar{x}	3.33	3.15	3.83	2.86	3.08
	P	.314				
v.49 Leer y traducir textos literarios en versión original	\bar{x}	2.71	2.23	2.83	1.57	2.67
	P	.069				
v.50 Memorizar oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.	\bar{x}	2.33	1.77	2.75	2.00	1.92
	P	.044				
v.51 Aprendizaje de memoria de listas de palabras	\bar{x}	4.33	1.69	2.83	1.43	1.88
	P	.001				
v.52 Dar las clases en español	\bar{x}	3.00	2.15	2.25	2.71	2.33
	P	.590				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 7

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.33 Estudiar reglas gram. y aplicarlas en ejercicios	\bar{x}	3.93	3.38	4.08	3.71	3.73	3.92
	P	.000			.288		
v.34 Lenguaje escrito se enfatiza porque es superior al oral	\bar{x}	3.01	2.45	2.32	2.83	2.89	2.63
	P	.000			.137		
v.35 Traducir de una lengua es exitoso aunque no se sea capaz de comunicarse oralmente	\bar{x}	2.69	2.33	1.84	2.65	2.67	2.22
	P	.000			.002		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.36 Lectura y escritura, destrezas principales del lenguaje	\bar{x}	3.51	3.02	2.78	3.43	3.52	2.97
	P	.000			.000		
v.37 Para aprender hay que trabajar con oraciones	\bar{x}	3.46	2.51	2.57	3.31	3.09	2.98
	P	.000			.072		
v.38 Lengua materna es medio de instrucción y se usa para compararla con lengua estudiada	\bar{x}	3.50	3.29	3.35	3.34	3.53	3.40
	P	.345			.478		
v.39 Estudiar aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.	\bar{x}	3.66	2.72	3.71	3.48	3.31	3.45
	P	.000			.409		
v.40 Traducir es lo más importante de clase	\bar{x}	3.04	2.53	2.73	2.80	2.96	2.80
	P	.000			.492		
v.41 Predominio de ejercicios de traducción directa	\bar{x}	3.27	2.68	2.92	2.95	3.09	3.09
	P	.000			.560		
v.42 Predominio de traducción inversa	\bar{x}	3.46	2.72	2.90	3.18	3.18	3.22
	P	.000			.895		
v.43 Combinar traducción directa e inversa	\bar{x}	3.73	2.95	3.49	3.37	3.42	3.63
	P	.000			.059		
v.44 Hacer ejercicios de traducción desde primeros niveles de Primaria	\bar{x}	3.57	3.28	3.39	3.68	3.46	3.39
	P	.080			.183		
v.45 Traducir giros coloquiales o "idioms".	\bar{x}	3.38	2.80	3.33	3.12	3.14	3.35
	P	.000			.168		
v.46 Traducir canciones y rimas	\bar{x}	3.37	2.83	3.43	3.42	3.13	3.21
	P	.001			.206		
v.47 Traducir noticias de periódicos, revistas virtuales, páginas web y todo relacionado con internet.	\bar{x}	3.45	2.81	3.67	3.28	3.22	3.36
	P	.000			.571		
v.48 Traducir textos graduados en dificultad	\bar{x}	3.47	2.91	3.67	3.15	3.24	3.53
	P	.000			.051		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.49 Leer y traducir textos literarios en versión original	\bar{x}	3.35	2.91	3.67	2.98	2.11	3.21
	P	.000			.367		
v.50 Memorizar oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.	\bar{x}	2.86	2.46	2.76	2.71	2.89	2.56
	P	.010			.054		
v.51 Aprendizaje de memoria de listas de palabras	\bar{x}	2.79	2.40	2.61	2.64	2.84	2.45
	P	.017			.014		
v.52 Dar las clases en español	\bar{x}	3.17	3.12	2.47	3.54	3.15	2.71
	P	.002			.000		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.33 Estudiar reglas gram. y aplicarlas en ejercicios	\bar{x}	3.74	3.91	3.93	3.71	3.85	3.98
	P	.043		.404			
v.34 Lenguaje escrito se enfatiza porque es superior al oral	\bar{x}	2.85	2.62	3.41	2.72	2.83	2.26
	P	.073		.000			
v.35 Traducir de una lengua es exitoso aunque no se sea capaz de comunicarse oralmente	\bar{x}	2.64	2.19	3.37	2.48	2.36	1.92
	P	.000		.000			
v.36 Lectura y escritura, destrezas principales del lenguaje	\bar{x}	3.39	3.06	3.83	3.39	3.04	2.77
	P	.021		.000			
v.37 Para aprender hay que trabajar con oraciones	\bar{x}	3.24	2.79	3.67	3.15	2.83	2.64
	P	.000		.000			
v.38 Lengua materna es medio de instrucción y se usa para compararla con lengua estudiada	\bar{x}	3.48	3.33	3.59	3.54	3.12	3.23
	P	.195		.014			
v.39 Estudiar aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.	\bar{x}	3.34	3.52	3.91	3.24	3.51	3.50
	P	.246		.004			
v.40	\bar{x}	2.91	2.76	3.43	2.82	2.73	2.73

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
	P	.322		.003			
v.41 Predominio de ejercicios de traducción directa	\bar{x}	3.09	3.01	3.78	3.03	2.79	2.96
	P	.551		.000			
v.42 Predominio de traducción inversa	\bar{x}	.27	3.03	3.78	3.25	2.81	2.92
	P	.050		.000			
v.43 Combinar traducción directa e inversa	\bar{x}	3.44	3.55	4.04	3.43	3.33	3.44
	P	.530		.004			
v.44 Hacer ejercicios de traducción desde primeros niveles de Primaria	\bar{x}	3.42	3.54	3.52	3.49	3.53	3.19
	P	.490		.350			
v.45 Traducir giros coloquiales o "idioms".	\bar{x}	3.22	3.20	3.36	3.16	3.24	3.27
	P	.861		.810			
v.46 Traducir canciones y rimas	\bar{x}	3.20	3.23	3.61	3.19	3.16	3.15
	P	.473		.144			
v.47 Traducir noticias de periódicos, revistas virtuales, páginas web y todo relacionado con internet.	\bar{x}	3.32	3.26	3.37	3.23	3.23	3.62
	P	.540		.272			
v.48 Traducir textos graduados en dificultad	\bar{x}	3.32	3.38	3.38	3.25	3.41	3.58
	P	.843		.241			
v.49 Leer y traducir textos literarios en versión original	\bar{x}	3.17	3.07	3.88	3.08	3.01	3.13
	P	.387		.012			
v.50 Memorizar oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.	\bar{x}	2.74	2.72	3.72	2.56	2.75	2.60
	P	.985		.000			
v.51 Aprendizaje de memoria de listas de palabras	\bar{x}	2.69	2.61	3.60	2.52	2.61	2.44
	P	.517		.000			
v.52 Dar las clases en español	\bar{x}	3.25	2.74	3.53	3.06	3.21	2.52
	P	.000		.001			

2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

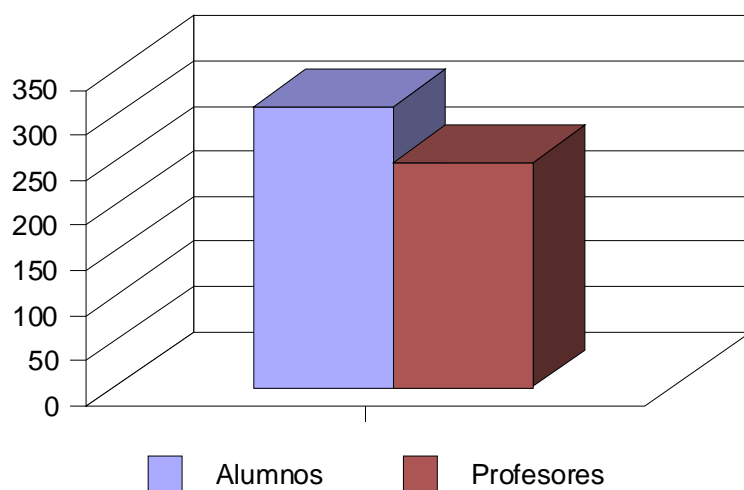
Los alumnos valoran más que los profesores todos y cada uno de los items con los que hemos definido el Método Gramática-Traducción, dándose algunas diferencias bastante significativas en las valoraciones. Así, por ejemplo, los profesores valoran negativamente que el traducir de una lengua se pueda considerar como exitoso en el proceso general de aprendizaje de una lengua extranjera), mientras que los alumnos le dan una mayor importancia ($\bar{x}=2,48$). También observamos una diferencia notable al considerar que la lectura y la escritura son las destrezas principales del lenguaje, pues los profesores lo valoran ($\bar{x}=2,02$) mucho menos que los alumnos ($\bar{x}=3,28$). También los alumnos se muestran más partidarios de la realización de ejercicios de traducción ya sea directa, inversa o ambas que los profesores, sobrepasando en más de un punto la valoración que dan a estos items. Hay escasa diferencia en la consideración que se hace de la utilidad de los ejercicios en los que el alumno lee textos graduados en dificultad. Es muy importante observar como los alumnos valoran más ($\bar{x}=3,07$) que los profesores ($\bar{x}=2,36$) el que las clases se den en español.

La diferencia existente en el sumatorio de todas las variables contempladas para el Método Gramática Traducción se puede observar en el Diagrama 7:

2.3. RESULTADOS

Método Gramática Traducción - Comparativo Sumatorios

Diagrama 7



8. El Método Audio-Lingual.

Datos Cualitativos

Opinión del profesorado sobre el método audio-lingual

Los profesores de Secundaria se muestran, casi en su totalidad, a favor de este método, aunque matizan al señalar que es “difícil de llevar a cabo en clases muy numerosas”. La mayoría de ellos lo consideran útil y eficaz y señalan “que existen ciertas interferencias no ya sólo con la lengua materna, sino también con la otra lengua extranjera estudiada”. En cuanto al desarrollo de destrezas, parece que el profesorado coincide en que es lo idóneo pero casi imposible de llevar a cabo por las dificultades de materiales, número de alumnos, etc., lo “que ha llevado a este método al fracaso”.

Los profesores en prácticas del C.A.P. ofrecen una mayor variedad de respuestas que podemos recoger así: para la mayoría, no es éste el orden en el que se deben trabajar las destrezas, manifestándose incluso por la necesidad de que “primero haya un dominio correcto de la competencia escrita donde sustentar la

2.3. RESULTADOS

comunicación oral”, es decir, “primero se debe saber escribir para luego hablar”, aunque un porcentaje mínimo se distribuye entre la distribución simultánea y aquéllos que creen que se puede hablar del orden lenguaje oral y escrito.

Entre los profesores universitarios con más experiencia, se reconoce la valía de este método y se señalan sus carencias al necesitar ser completadas con planteamientos cognitivos y eclécticos. Sin embargo, el profesorado con menos años no coincide y cree que “toda metodología y programa se ha de potenciar y desarrollar teniendo en cuenta la realidad de la clase” o bien se manifiesta de acuerdo pero echa de menos más flexibilidad y menos rigor.

Alumnos

Opiniones de los alumnos de ESO sobre el método audio-lingual

- Lo considero muy útil. (*)
- Lo bueno es hablar el idioma.
- Sí, lo considero útil porque los errores que tengamos serán por confusiones entre las lenguas.
- El profesor tiene que tener en cuenta los errores para evitar otros.

Opinión del alumnado de Bachillerato

- Considero muy útil seguir un orden. (*)
- Hay que empezar por la lectura y escritura, luego dedicarnos a la expresión oral.
- El orden debe ser: escritura, expresión oral y lectura.
- Aprender inglés supone superar un error cinco veces consecutivas hasta que lo aprendes.
- No estoy de acuerdo; los errores no tienen nada que ver con la lengua materna excepto los “falsos amigos”.

2.3. RESULTADOS

- A los andaluces, por nuestra forma de pronunciar el castellano, nos cuesta más trabajo pronunciar bien, y eso debe tenerse en cuenta.

Opiniones de los alumnos de universidad

- Éste es un buen método para aprender una lengua. (*)
- Estoy de acuerdo con este modo de actuar, aunque creo que lo mejor es desarrollar las cuatro destrezas básicas en paralelo y no secuencialmente.
- Es importante que se siga un orden en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Creo que no es adecuado ya que, aunque para la comprensión necesitamos base gramatical, todos los planos se deberían trabajar por igual y relacionarlos, quizás conjuntamente, puesto que es así como se da en la vida real.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 8

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.53 No hablar si no se ha oído; no leer si no se ha hablado; no escribir si no se ha leído antes.	∞	3.67	1.83	2.18	1.86	1.57
	P	.040				
v.54 Recompensar con elogios a alumnos que acaban las taras correctamente.	∞	4.33	3.08	3.42	3.14	3.29
	P	.422				
v.55 Reaccionar de forma negativa ante errores de alumnos, se condenen y corrijan sistemáticamente	∞	2.33	1.15	2.00	1.43	1.29
	P	.007				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.56 Se aprende mejor si lo estudiado se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito anteriormente	\bar{x}	2.67	2.31	2.58	2.29	2.21
	P	.815				
v.57 Las reglas no se explican hasta que se han practicado aspectos gramaticales en distintos contextos	\bar{x}	3.00	2.92	2.92	2.57	2.35
	P	.308				
v.58 Los significados de palabras han de aprenderse en un contexto oracional y no aisladamente	\bar{x}	3.33	3.85	4.08	4.14	3.96
	P	.572				
v.59 Aprender la LE es como cualquier otro proceso de aprendizaje, con las mismas leyes y principios	\bar{x}	2.33	2.46	2.17	1.57	1.70
	P	.141				
v.60 Aprender la LE es diferente al aprendizaje de la lengua materna	\bar{x}	3.67	3.85	3.17	3.57	3.79
	P	.565				
v.61 Aprender una LE es un proceso de formación de hábitos	\bar{x}	2.33	2.25	2.92	2.86	2.38
	P	.335				
v.62 Memorizar diálogos para reproducirlos oralmente	\bar{x}	3.33	2.77	2.75	2.29	1.87
	P	.002				
v.63 Actividades de ordenar palabras para formar estructuras con sentido	\bar{x}	3.67	3.62	3.33	2.86	3.37
	P	.395				
v.64 Los errores se deben a la lengua materna	\bar{x}	3.67	2.31	3.25	3.00	2.78
	P	.183				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 8

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.53	\bar{x}	2.74	2.57	2.29	2.94	2.74	2.37

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
		P					
v.54 Recompensar con elogios a alumnos que acaban las taras correctamente.	\bar{x}	3.39	3.10	2.96	3.24	3.32	3.20
	P	.031			.001		
v.55 Reaccionar de forma negativa ante errores de alumnos, se condenen y corrijan sistemáticamente	\bar{x}	2.32	2.14	1.90	2.24	2.25	2.16
	P	.014			.814		
v.56 Se aprende mejor si lo estudiado se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito anteriormente	\bar{x}	2.51	2.39	2.44	2.55	2.45	2.41
	P	.552			.659		
v.57 Las reglas no se explican hasta que se han practicado aspectos gramaticales en distintos contextos	\bar{x}	2.97	2.81	2.51	3.10	2.86	2.76
	P	.020			.073		
v.58 Los significados de palabras han de aprenderse en un contexto oracional y no aisladamente	\bar{x}	3.40	3.22	3.75	3.30	3.39	3.42
	P	.005			.633		
v.59 Aprender la LE es como cualquier otro proceso de aprendizaje, con las mismas leyes y principios	\bar{x}	2.61	2.38	2.63	2.66	2.58	2.39
	P	.074			.148		
v.60 Aprender la LE es diferente al aprendizaje de la lengua materna	\bar{x}	3.69	3.48	3.57	3.55	3.55	3.73
	P	.642			.381		
v.61 Aprender una LE es un proceso de formación de hábitos	\bar{x}	3.65	3.38	3.33	3.67	3.53	3.46
	P	.067			.228		
v.62 Memorizar diálogos para reproducirlos oralmente	\bar{x}	2.80	2.10	2.41	2.61	2.64	2.42
	P	.000			.265		
v.63 Actividades de ordenar palabras para formar estructuras con sentido	\bar{x}	3.68	3.37	3.51	3.35	3.70	3.61
	P	.028			.018		
v.64 Los errores se deben a la lengua materna	\bar{x}	3.25	3.33	3.45	3.17	3.32	3.33
	P	.267			.436		

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.53 No hablar si no se ha oído; no leer si no se ha hablado; no escribir si no se ha leído antes.	̄	2.80	2.35	3.09	2.70	2.58	2.04
	P	.000		.001			
v.54 Recompensar con elogios a alumnos que acaban las taras correctamente.	̄	.33	3.12	4.33	3.19	2.92	3.06
	P	.097		.000			
v.55 Reaccionar de forma negativa ante errores de alumnos, se condenen y corrijan sistemáticamente	̄	2.31	2.04	2.86	2.19	2.07	1.96
	P	.017		.000			
v.56 Se aprende mejor si lo estudiado se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito anteriormente	̄	2.50	2.41	2.85	2.42	2.32	2.47
	P	.551		.115			
v.57 Las reglas no se explican hasta que se han practicado aspectos gramaticales en distintos contextos	̄	2.95	2.72	3.17	2.93	2.76	2.42
	P	.052		.006			
v.58 Los significados de palabras han de aprenderse en un contexto oracional y no aisladamente	̄	3.39	3.41	3.20	3.40	3.37	3.50
	P	.390		.518			
v.59 Aprender la LE es como cualquier otro proceso de aprendizaje, con las mismas leyes y principios	̄	2.54	2.56	2.93	2.47	2.53	2.55
	P	.901		.069			
v.60 Aprender la LE es diferente al aprendizaje de la lengua materna	̄	3.68	3.49	3.59	3.65	3.40	3.62
	P	.117		.577			
v.61 Aprender una LE es un proceso de formación de hábitos	̄	3.55	3.49	3.83	3.58	3.51	3.13
	P	.464		.028			
v.62 Memorizar diálogos para reproducirlos oralmente	̄	2.62	2.44	3.85	2.46	2.31	2.17
	P	.254		.000			
v.63 Actividades de ordenar palabras para formar estructuras con sentido	̄	3.54	3.62	3.93	3.61	3.53	3.17
	P	.471		.001			
v.64 Los errores se deben a la lengua materna	̄	3.27	3.35	3.34	3.29	3.27	3.35
	P	.309		.863			

2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

De nuevo un método que es más valorado por los alumnos que por los profesores. Los dos grupos encuestados coinciden al señalarlo como un buen método útil para el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Aparece el tema de la motivación y recibe una de las valoraciones más altas por parte de alumnos ($\bar{x}=3,25$) y profesores ($\bar{x}=3,31$). Los alumnos, una vez más, se sienten más partidarios que los profesores de las sanciones como se puede observar en la valoración que hacen los primeros ($\bar{x}=2,21$) frente a la de los docentes ($\bar{x}=1,47$) de la variable v.55.

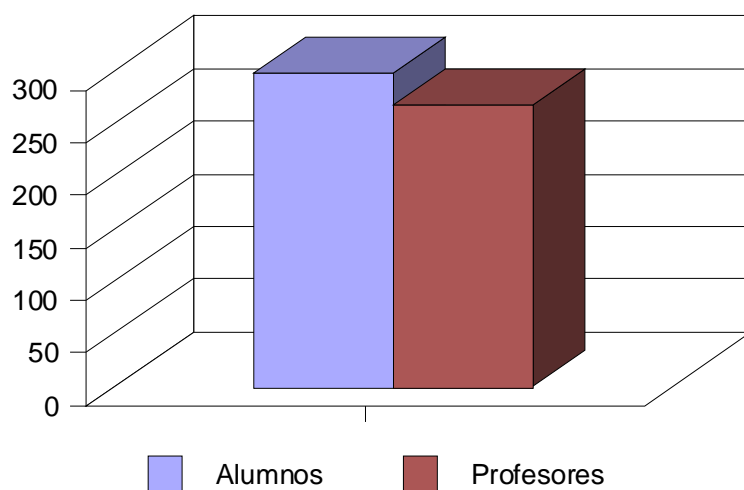
Es también significativa la diferencia observada al entender el aprendizaje de la lengua extranjera como cualquier otro proceso de aprendizaje, con las mismas leyes y principios, pues los alumnos hacen una valoración ($\bar{x}=2,55$) mayor que la de los profesores ($\bar{x}=1,98$).

También destacamos que para los alumnos aprender una lengua extranjera es una cuestión de formación de hábitos ($\bar{x}=3,53$) mucho más que lo es para los profesores ($\bar{x}=2,52$).

2.3. RESULTADOS

Método Audio-Lingual - Comparativo Sumatorios

Diagrama 8



9. El Enfoque Comunicativo.

Datos Cualitativos

Opiniones recogidas de los profesores

Nuestros profesores de Secundaria creen que, “sin caer en el error de centrarse sólo en ella”, “siempre se ha de procurar la comunicación ya sea oral o escrita, “incluso cuando trabajo los aspectos gramaticales”, pues “es fundamental al no haber aprendizaje sin comunicación” y hacer ver al alumno que el trabajo que realiza “es útil y sirve para algo en la vida”.

El profesorado en prácticas coincide en pleno al dar la máxima importancia a que se procure, ante todo, la comunicación a nivel oral o escrito.

De la opinión del profesorado universitario destacamos que también todos coinciden en señalar que “la comunicación es el objetivo primordial de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Enseñamos y aprendemos lenguas para

2.3. RESULTADOS

comunicarnos con otras personas, por lo que la actividad profesional debe consistir en enseñar a comunicarse”.

Opiniones de los alumnos

Alumnos de ESO

- Sí a la comunicación y a que el profesor desarrolle la competencia comunicativa del alumno. (*)
- Debe haber de todo.

De Bachillerato

- Sí a la comunicación y a que el profesor desarrolle la competencia comunicativa del alumno.
- Es perfecto y no lo hacemos, ¿por qué?

Alumnos universitarios

- Muy, muy importante, adecuado y útil, ya que se desarrollan todos los aspectos del aprendizaje de una lengua y se produce un aprendizaje significativo. (*)
- Es la idea esencial de la que partir a la hora de plantearse cualquier clase. La comunicación debe ser el marco en el que se desarrollen todas las actividades ya sean orales o escritas.
- El desarrollo de esta competencia es importantísimo en el aprendizaje de una lengua.
- Imprescindible.
- Es realmente importante ya que el alumnado debe y tiene que saber comunicarse para así perder la vergüenza y desarrollar su competencia comunicativa. Tiene que saber relacionarse con los demás y así le será más fácil y amena la clase.

2.3. RESULTADOS

- Muchas veces, después de mucho estudiar, te das cuenta de que no te sabes comunicar y no sirve de nada haber estudiado tanto.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 9

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.65 Lo importante es que se entienda al hablante y no la corrección gramatical	̄	3.00	3.62	3.17	3.00	2.96
	P	.301				
v.66 Que el profesor ofrezca situaciones de comunicación oral o escrita con nativos: emails, viajes, citas, etc.	̄	3.67	4.23	4.25	4.43	4.46
	P	.277				
v.67 Los diálogos se usarán centrándose en su función comunicativa; no es importante memorizarlos	̄	4.00	3.69	3.67	3.14	4.04
	P	.101				
v.68 Es suficiente que el alumno pronuncie con fluidez y de manera aceptable para poder ser entendido	̄	4.00	3.77	3.25	4.00	3.46
	P	.272				
v.69 Expresarse en lengua extranjera no sólo con oraciones sueltas sino producir también textos y conversaciones	̄	4.00	4.15	4.50	4.43	4.37
	P	.530				
v.70 Las unidades primarias del lenguaje son las categorías del significado funcional y comunicativo (discurso)	̄	3.98	3.85	3.75	3.71	3.52
	P	.786				
v.71 Realizar actividades alumnos puedan negociar respuesta adecuada con profesor usando así la lengua de manera oral	̄	4.33	3.92	4.00	4.00	4.08
	P	.916				
v.72 Realizar actividades alumnos posean información y tengan que compartirla con otros a través de preguntas y respuestas.	̄	4.53	4.31	4.00	4.00	4.13
	P	.239				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.73	\bar{x}	4.33	4.46	4.50	4.14	4.54
Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotos, horarios, etc.	P	.861				
v.74	\bar{x}	4.33	4.15	4.17	4.00	4.21
Usar ejercicios de role-play	P	.956				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 9

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.65	\bar{x}	3.26	3.27	3.16	3.16	3.32	3.26
Lo importante es que se entienda al hablante y no la corrección gramatical	P	.737			.622		
v.66	\bar{x}	3.80	3.68	4.24	3.68	3.87	3.80
Que el profesor ofrezca situaciones de comunicación oral o escrita con nativos: emails, viajes, citas, etc.	P	.010			.170		
v.67	\bar{x}	3.45	3.41	3.76	3.26	3.45	3.65
Los diálogos se usarán centrándose en su función comunicativa; no es importante memorizarlos	P	.099			.023		
v.68	\bar{x}	3.79	3.50	3.49	3.63	3.61	3.77
Es suficiente que el alumno pronuncie con fluidez y de manera aceptable para poder ser entendido	P	.021			.256		
v.69	\bar{x}	3.90	3.70	4.16	3.77	3.80	4.01
Expresarse en lengua extranjera no sólo con oraciones sueltas sino producir también textos y conversaciones	P	.013			.040		
v.70	\bar{x}	3.11	3.20	3.41	3.10	3.13	3.26
Las unidades primarias del lenguaje son las categorías del significado funcional y comunicativo (discurso)	P	.050			.165		
v.71	\bar{x}	3.69	3.40	3.92	3.44	3.53	3.85
Realizar actividades alumnos puedan negociar respuesta adecuada con profesor usando así la lengua de manera oral	P	.004			.002		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.72	\bar{x}	3.60	3.43	4.10	3.43	3.61	3.68
Realizar actividades alumnos posean información y tengan que compartirla con otros a través de preguntas y respuestas.	P	.000			.116		
v.73	\bar{x}	3.71	3.64	4.33	3.66	3.78	3.81
Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotos, horarios, etc.	P	.000			.617		
v.74	\bar{x}	3.60	3.34	3.84	3.41	3.51	3.69
Usar ejercicios de role-play	P	.036			.245		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.65	\bar{x}	3.25	3.26	3.54	3.23	3.24	3.13
Lo importante es que se entienda al hablante y no la corrección gramatical	P	.932		.226			
v.66	\bar{x}	3.75	3.96	3.43	3.82	3.83	4.17
Que el profesor ofrezca situaciones de comunicación oral o escrita con nativos: emails, viajes, citas, etc.	P	.122		.005			
v.67	\bar{x}	3.40	3.62	3.17	3.47	3.52	3.75
Los diálogos se usarán centrándose en su función comunicativa; no es importante memorizarlos	P	.021		.021			
v.68	\bar{x}	3.68	3.65	3.85	3.71	3.56	3.46
Es suficiente que el alumno pronuncie con fluidez y de manera aceptable para poder ser entendido	P	.685		.141			
v.69	\bar{x}	3.78	4.06	3.87	3.85	3.84	4.08
Expresarse en lengua extranjera no sólo con oraciones sueltas sino producir también textos y conversaciones	P	.006		.450			
v.70	\bar{x}	3.09	3.32	3.04	3.22	3.01	3.26
Las unidades primarias del lenguaje son las categorías del significado funcional y comunicativo (discurso)	P	.008		.340			
v.71	\bar{x}	3.57	3.77	3.62	3.56	3.77	3.79
Realizar actividades alumnos puedan negociar respuesta adecuada con profesor usando así la lengua de manera oral	P	.050		.174			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.72 Realizar actividades alumnos posean información y tengan que compartirla con otros a través de preguntas y respuestas.	\bar{x}	3.53	3.77	3.52	3.54	3.71	3.88
	P	.006		.033			
v.73 Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotos, horarios, etc.	\bar{x}	3.65	4.00	3.76	3.68	3.80	4.10
	P	.001		.051			
v.74 Usar ejercicios de role-play	\bar{x}	3.51	3.64	3.72	3.52	3.43	3.70
	P	.398		.388			

Comparación profesores y alumnos

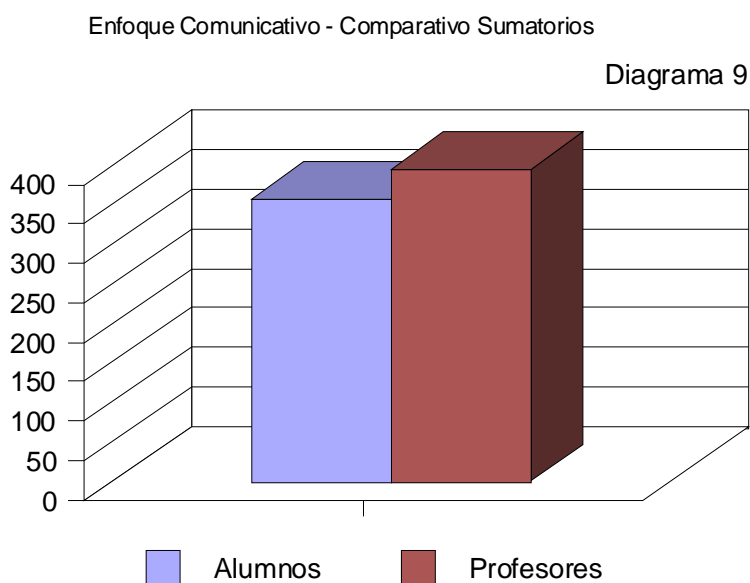
Éste es el único método que es más valorado por los profesores que por los alumnos, aunque hemos de señalar que todos consideran importantísima la función comunicativa del lenguaje.

Las medias obtenidas del sector de profesores están alrededor de los cuatro puntos, lo cual ya indica la alta valoración que merecen para este sector.

La variable v.66, referida a que el profesor ofrezca situaciones de comunicación oral o escrita con nativos: emails, etc., es más valorada por los profesores ($\bar{x}=4,32$) que por los alumnos ($\bar{x}=3,82$), y, aunque exista tal diferencia, observamos que ambas valoraciones son altas, lo que indica, como decíamos, la importancia concedida a este enfoque. Además, observamos una valoración muy alta de la variable 69 por parte de los profesores ($\bar{x}=4,34$), que se refiere a la expresión en lengua extranjera no sólo con oraciones sino también con textos y conversaciones.

En el Diagrama 9 podemos observar la comparación entre las valoraciones hechas por profesores y alumnos de los items relativos al Enfoque Comunicativo.

2.3. RESULTADOS



10. El Método Natural y Basado en el Contenido.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Aunque la opinión generalizada del profesorado de Secundaria es que los objetivos de este modo son buenos, la mayoría de los encuestados le ponen una salvedad indicando que “el problema es que los alumnos que van mal, en un grupo numeroso, irán peor, habrá que alternar ambas lenguas” o que “se hará siempre que se pueda y que se preste el programa”. Hay quienes manifiestan que “negar el uso y ventajas de la lengua materna no es adecuado” además de que “debemos ser flexibles en el uso de la lengua extranjera debiendo adaptarlo a la motivación, capacidad y posibilidades de comprensión”, usándolo siempre en clase “cuando el nivel lo permita”.

2.3. RESULTADOS

Casi la totalidad de los profesores en prácticas coinciden al señalarse a favor de que se use en clase sólo la lengua extranjera, aunque matizan que, sobre todo, en los niveles más altos. En cuanto al uso de situaciones reales, la coincidencia es plena al señalar su eficacia pues se darán situaciones que el alumno vivirá una vez visite el país cuya lengua estudia.

La misma opinión presentan los profesores universitarios quienes, en su mayoría, creen que “la lengua extranjera se ha de usar siempre”, “esta modalidad es la más rentable y produce mejores resultados”, aunque, no obstante, “es difícil de llevar a cabo pues no todo el profesorado está preparado para esto”.

Alumnos

Opiniones de los alumnos de ESO

- Sí al uso en clase sólo de la lengua extranjera y tareas semejantes a las que realizaremos en la vida. (*)
- Está bien, pero hay que tener cuidado de que ningún alumno se quede descolgado.
- Debería usar el español también para aclarar las dudas que tengamos porque si no no nos enteramos.
- La mayoría de los alumnos no entendería nada y no haría los ejercicios.
- Para que esto sirva debería empezar a hacerse en los primeros cursos.
- Los alumnos no tenemos nivel suficiente como para entender al profesor que esté todo el rato hablando en inglés.
- En la clase se deben hablar los idiomas al cincuenta por ciento.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Sí al uso en clase sólo de la lengua extranjera y tareas semejantes a

2.3. RESULTADOS

las que realizaremos en la vida. (*)

- Sí, siempre que se haga desde pequeños.
- El profesor tiene que ver qué nivel tenemos los alumnos y entonces usar este método o no.
- Alternar las clases con el castellano.
- Ayudando, en caso necesario, con explicaciones en castellano que hagan más fáciles las cosas.

Opiniones de los alumnos universitarios

- Es un método útil, pero hay que usar la lengua materna para ayudar a los alumnos cuando no se enteran. (*)
- Dependiendo del nivel y del contexto se debería usar exclusivamente el lenguaje a estudiar como lenguaje de instrucción. Cuanto más auténtico sea el material y las tareas a realizar, más útil será.
- Es muy interesante proponer al alumno situaciones de la vida real; ahora bien, con respecto a dar las clases en inglés, personalmente me parece lo mejor, siempre que nos adaptemos al nivel del alumno (cuando sean profesores, se entiende).
- El mejor método para sumergirse en el idioma y adquirirlo de forma natural aunque parezca ser más lento al principio.
- Las tareas sí deben ser cercanas a la vida real pero creo que la comunicación no se debería realizar sólo en la lengua extranjera puesto que puede haber alumnos que no comprendan bien.
- Esto sería productivo porque hay clases en las que sólo enseñan gramática y se centran solamente en el libro de texto (situaciones irreales o poco creíbles). También creo que el profesor debe hablar en español en algunas ocasiones.
- Me parece inadecuado porque sí es cierto que si sólo se usa la lengua extranjera en el aula, el alumno que aprenda lo hará a gran

2.3. RESULTADOS

nivel, pero el que no sepa mucho, se perderá del todo y perderá el interés y la motivación.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 10

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.75 Promover aprendizaje a través de la experiencia y basado en contenidos	∞	4.00	2.92	3.17	3.57	3.13
	P	.047				
v.76 Hacer hincapié en vocabulario que se está aprendiendo porque una lengua es su léxico y los contenidos que se aprenden	∞	4.33	2.77	3.25	2.86	2.75
	P	.047				
v.77 La estructura gramatical no requiere una atención explícita sino que se adquiere de forma subconsciente	∞	2.33	2.23	2.17	2.29	2.13
	P	.991				
v.78 El alumno producirá en lengua extranjera cuando esté preparado y mientras se le suministrará input en un periodo de silencio	∞	3.00	1.69	2.42	3.14	1.92
	P	.041				
v.79 No corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido	∞	2.00	2.31	2.33	2.71	2.58
	P	.713				
v.80 Que el profesor use palabras clave, gestos, contexto, repetición o parafrasee para facilitar la comprensión de lo dicho	∞	4.67	3.77	3.92	4.43	4.04
	P	.214				
v.81 Los materiales de clase deben tener como objetivo principal promover la comprensión y comunicación en contextos naturales	∞	4.67	4.15	3.42	3.71	4.04
	P	.059				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.82	\bar{x}	3.67	3.23	3.08	3.29	3.43
Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras que no se entiendan o corregir en los niveles más bajos	P	.779				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 10

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.75	\bar{x}	3.35	2.89	3.71	3.14	3.20	3.39
Promover aprendizaje a través de la experiencia y basado en contenidos	P	.000			.041		
v.76	\bar{x}	3.30	3.02	3.47	3.18	3.23	3.30
Hacer hincapié en vocabulario que se está aprendiendo porque una lengua es su léxico y los contenidos que se aprenden	P	.005			.430		
v.77	\bar{x}	2.78	2.36	2.50	2.73	2.57	2.62
La estructura gramatical no requiere una atención explícita sino que se adquiere de forma subconsciente	P	.000			.337		
v.78	\bar{x}	2.70	2.73	2.26	3.00	2.79	2.32
El alumno producirá en lengua extranjera cuando esté preparado y mientras se le suministrará input en un periodo de silencio	P	.078			.000		
v.79	\bar{x}	2.04	2.08	2.14	2.27	1.99	1.97
No corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido	P	.796			.124		
v.80	\bar{x}	3.62	3.63	3.98	3.41	3.68	3.81
Que el profesor use palabras clave, gestos, contexto, repetición o parafrasee para facilitar la comprensión de lo dicho	P	.032			.002		

2.3. RESULTADOS

	Tipo de centro			Rendimiento			
	P						
v.82 Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras que no se entiendan o corregir en los niveles más bajos	∞	3.39	3.04	3.73	3.27	3.23	3.44
	P	.002			.297		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.75 Promover aprendizaje a través de la experiencia y basado en contenidos	∞	3.24	3.33	3.39	3.12	3.44	3.58
	P	.255		.001			
v.76 Hacer hincapié en vocabulario que se está aprendiendo porque una lengua es su léxico y los contenidos que se aprenden	∞	3.23	3.26	3.51	3.10	3.35	3.52
	P	.708		.001			
v.77 La estructura gramatical no requiere una atención explícita sino que se adquiere de forma subconsciente	∞	2.70	2.49	3.04	2.58	2.61	2.53
	P	.041		.016			
v.78 El alumno producirá en lengua extranjera cuando esté preparado y mientras se le suministrará input en un periodo de silencio	∞	2.81	2.36	3.49	2.61	2.53	2.32
	P	.002		.000			
v.79 No corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido	∞	2.17	1.86	2.04	2.06	2.09	2.04
	P	.004		.987			
v.80 Que el profesor use palabras clave, gestos, contexto, repetición o parafrasee para facilitar la comprensión de lo dicho	∞	2.57	3.85	3.62	3.67	3.48	3.98
	P	.006		.028			
v.81 Los materiales de clase deben tener como objetivo principal promover la comprensión y comunicación en contextos naturales	∞	3.48	3.63	3.57	3.49	3.43	3.85
	P	.107		.099			
v.82 Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras que no se entiendan o corregir en los niveles más bajos	∞	3.33	3.34	3.39	3.25	3.31	3.58
	P	.939		.369			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.82 Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras que no se entiendan o corregir en los niveles más bajos	\bar{x}	3.33	3.34	3.39	3.25	3.31	3.58
	P	.939		.369			

Comparación profesores y alumnos

De nuevo volvemos, excepción hecha del Enfoque Comunicativo, a encontrarnos con un método que es más valorado por los alumnos que por los profesores.

Las valoraciones que hacen ambos grupos sobre este método es común: parece bueno pero el profesor deberá cuidar que ningún alumno quede descolgado del grupo y se use el español para resolver las posibles dudas. Así, la valoración media que se hace de cada una de las variables es superior al 2,50, llegando incluso a superar los cuatro puntos en algunos casos.

Profesores ($\bar{x}=4,03$) y alumnos ($\bar{x}=3,67$) consideran muy importante que el profesor use palabras clave, gestos, repetición, etc. para hacer más fácil la comprensión de lo dicho, pues de lo contrario sería muy difícil que se le entendiera al completo.

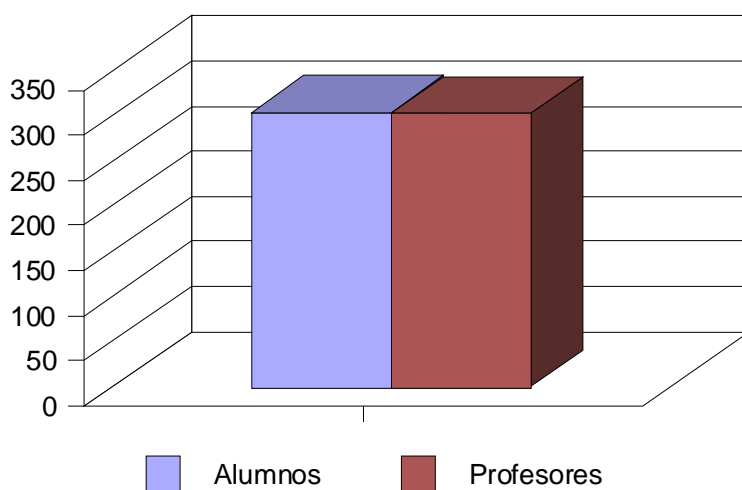
Coinciden en la valoración docentes ($\bar{x}=3,31$) y discentes ($\bar{x}=3,33$) en cuanto a que se use la primera lengua sólo para explicar el significado de las palabras que no se entienden. Y no sólo nos parece significativa la coincidencia en la valoración sino también la importancia que se le da por parte de ambos grupos.

En el Diagrama 10 podemos observar como la opinión de ambos grupos es casi la misma en cuanto al Método Natural y Basado en el Contenido.

2.3. RESULTADOS

Método Natural Bas. Contenido - Comparativo Sumatorios

Diagrama 10



11. La Competencia Lingüística.

La competencia lingüística la hemos tratado desde la perspectiva del trabajo de aspectos gramaticales, fonéticos, vocabulario y ortografía. En esta presentación de resultados señalaremos los aspectos que más han sobresalido de cada uno de estos según las respuestas obtenidas.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Con respecto a la Gramática

El 90% de los profesores encuestados de Secundaria mantiene que es muy importante el dominio de la gramática y, por tanto, la realización de tareas que se encaminen a este objetivo.

2.3. RESULTADOS

También los profesores del C.A.P. coinciden en su respuestas señalando la importancia de la realización de tareas de este tipo, “siempre que el último objetivo sea la comunicación”.

Entre el profesorado universitario se le da gran importancia a este tipo de actividades ya que “ésta es la base de todo buen y serio aprendizaje” aunque “sin abusar”. “En general, y por deformación, empleamos demasiado tiempo en los ejercicios gramaticales”.

En cuanto a la Fonética

Los profesores de Secundaria coinciden en dar una gran importancia a la realización de tareas que mejoren la pronunciación, aunque no parecen estar demasiado preocupados por el estudio de las reglas, las transcripciones, etc., que ni siquiera mencionan. “Es importante pero sin obsesionarse”, pues “el alumno ha de procurar entender y ser entendido”, teniendo en cuenta que “lograr una pronunciación como la de un nativo no es ni debe ser una prioridad”.

Entre los profesores de prácticas del C.A.P., la opinión es clara en cuanto a que entienden que “poner énfasis en la pronunciación es adecuado” y “los libros de texto deberían tener mayor número de ejercicios para trabajarla”, pero “tener cuidado de no perderse en lo teórico” (transcripciones fonéticas, estudio de reglas, etc.).

El profesorado universitario encuestado diversifica su respuesta aunque dentro de la respuesta de sí, es importante. Veamos, hay a quien le parece importante y “de le ha de poner gran énfasis a todo lo relativo a la fonética”, mientras que otros distinguen entre que se tenga una buena pronunciación para ser mejor entendidos y así conseguir una mayor competencia comunicativa y “huir de los ejercicios formales de transcripción que aburren a los alumnos y no tienen ningún sentido entre los alumnos no universitarios o de especialidades que no

2.3. RESULTADOS

tengan que ver directamente con la lengua extranjera”. También otros creen que “se debe trabajar la pronunciación desde los niveles más inferiores aprovechando así la gran capacidad de asimilación de los alumnos”, algo que no se hace con frecuencia “debido a la baja preparación en este aspecto del profesorado”.

Con respecto al Vocabulario

Tanto los profesores de Secundaria como los que están en prácticas coinciden en la necesidad de dominar “cuanto más vocabulario mejor” y en el desarrollo de tareas que favorezcan su adquisición, “huyendo de la memorización de listas de palabras”, algo que consideran totalmente inútil.

Por su parte, los profesores universitarios, creen que se debe enfatizar en el aprendizaje de vocabulario “en su justa y siempre que esté contextualizado”, remarcando que es tan importante que “debiera ocupar gran parte del tiempo de la clase”.

Sobre la Ortografía

De nuevo la coincidencia es plena entre los profesores de Secundaria y los que están en prácticas al señalar la utilidad de realizar actividades que estén encaminadas a desarrollar el dominio de la ortografía de la lengua extranjera, “evitando, si se hace desde los comienzos, vicios”.

Un porcentaje cercano al 20% de los profesores universitarios considera que la realización de tareas de este tipo debe ser algo “más personal y sobre lo que no se tenga que incidir en clase”, debiendo estar estas actividades siempre “contextualizadas” y no aisladas. “La ortografía se refuerza con la lectura y la escritura”, por lo que “se puede abordar de manera integrada”. No obstante, “de vez en cuando conviene abordar las dificultades del ‘spelling’”.

2.3. RESULTADOS

Opinión de los alumnos

Con respecto a la Gramática

Opinión de los alumnos de ESO

- Sí a desarrollar el dominio de la gramática de la lengua extranjera.(*)
- Es muy importante, pero no hay que excederse y se debe estudiar de todo.
- Sí a desarrollar el dominio de la gramática de la lengua extranjera, pero que sea para hablarla correctamente.
- Hay que usar otros puntos más convenientes.
- Sólo con la gramática no aprendemos a comunicarnos con otras personas.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Sí a desarrollar el dominio de la gramática de la lengua extranjera.(*)
- Menos gramática y más práctica oral.
- En los cuatro años que llevo con este profesor, es lo único que hacemos.

Opiniones de los alumnos universitarios

- Es importante en la medida que no sea el foco principal de la enseñanza. Se requiere secuenciar la gramática en función de las necesidades comunicativas de cada nivel.
- La gramática es esencial para aprender una lengua; es la base.
- Lo considero muy útil para saber escribir y expresarse correctamente, La gramática se ha de trabajar constantemente ya

2.3. RESULTADOS

que si no sabes gramática no sabes construir oraciones y utilizar el inglés.

- Es importante, pero no prioritario ni fundamental, sólo como ayuda para lograr el objetivo fundamental que, para mí, es poder hablar y entender la lengua extranjera.
- Muy importante porque sabiendo la gramática se pueden hacer mejores construcciones tanto al hablar como al escribir.

Con respecto a la Fonética

Los alumnos de ESO opinan:

- Sí es muy importante que se realicen actividades para desarrollar el dominio de la fonética.(*)
- Sí, pero cuando ya sepas la gramática.
- Sólo con eso no se aprende.
- Es importante pero no suficiente.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Sí es muy importante que se realicen actividades para desarrollar el dominio de la fonética.(*)
- No me parece demasiado importante.
- Los ejercicios de gramática no sirven para nada si no hablas.
- Sólo con la fonética no se aprende inglés.

Los alumnos universitarios opinan

- Estas tareas son imprescindibles pero teniendo en cuenta que el fin de la enseñanza es la comunicación y no saber fonética separadamente de su utilidad real que es pronunciar correctamente para poder ser entendidos y entender, no por sí misma. (*)

2.3. RESULTADOS

- La fonética es imprescindible si queremos que el niño se pueda comunicar y pronunciar adecuadamente.
- Es muy importante trabajar la fonética desde el principio debido a su dificultad y su necesidad para comunicarnos.
- Cuanto antes se empiece, mejor.
- Lo considero muy útil ya que la fonética no suele practicarse en clase.
- Hay muchas palabras que se pronuncian casi igual y significan distinto, y con la práctica se puede solucionar esto.

Con respecto al Vocabulario

Opinión del alumnado de ESO

- Sí a las tareas para el desarrollo del dominio del vocabulario. (*)
- Con el vocabulario aprendes, pero no es lo más importante.
- Debe ser un complemento a otras cosas que estudiemos para poder hablar en inglés.
- Sí a este tipo de tareas, pero no muchas. Es mejor dedicar el tiempo a otras actividades más útiles.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Sí a las tareas para el desarrollo del dominio del vocabulario. (*)
- Saber vocabulario es esencial para poder decir lo que quieras.

Opinión de los alumnos universitarios

- Es imprescindible tener un vocabulario amplio para poder comunicarse correctamente, pero debe éste crecer paralelamente a la adquisición de la gramática. (*)
- El vocabulario es importantísimo.

2.3. RESULTADOS

- Podemos saber mucha gramática pero sin el vocabulario es como si no supiéramos nada.
- Es absolutamente imprescindible que se trabaje el vocabulario porque sin vocabulario no podemos comunicarnos.
- Es fundamental para ampliar las posibilidades de expresión del alumno ya que teniendo un amplio vocabulario puede barajar las posibilidades de expresar una idea de diversas formas.
- Siempre que no sea aprender vocabulario de memoria, me parece estupendo.

En cuanto a la Ortografía

Los alumnos de ESO opinan:

- Sí a las tareas que sirvan para desarrollar el dominio de la ortografía. (*)
- La ortografía debe tener más tiempo del que ahora se le dedica.
- Hay que estudiarlo integrado con la gramática, la fonética y el vocabulario, porque por sí solo no sirve de nada.
- No hay que trabajar la ortografía como cosa aparte sino cuando toque y ya está.

Los alumnos de Bachillerato dicen:

- Sí a las tareas que sirvan para desarrollar el dominio de la ortografía. (*)
- No es tan importante, pero hay que saberse algunas reglas de ortografía para no cometer errores.
- Este es un aspecto menos importante que la gramática y el vocabulario.
- Con los errores se va aprendiendo. Si tienes un error debes fijarte tú y corregirlo y así no hacer que la clase pierda el tiempo

2.3. RESULTADOS

aprendiendo las reglas.

Ésta es la opinión de los alumnos universitarios:

- Es útil que se hagan estas actividades pero como complemento al estudio de la gramática, la fonética y el vocabulario. (*)
- Para poder expresarnos de forma escrita, la ortografía es imprescindible. Pienso que es muy importante que enseñemos a los niños a escribir bien (cuando ejerzan).
- Imprescindible.
- Muy útil, ya que si no escribes bien la frase no se puede llegar a entender. Las palabras no se escriben tal y como se pronuncian como en español, por lo que hay que trabajarlo mucho.
- Es esencial sobre todo si pensamos en ser profesores de lengua extranjera para no transmitir errores a nuestros alumnos.
- Es importante, pero menos que las anteriores.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 11

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.83 Explicar reglas gramaticales para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos.	\bar{x}	4.50	3.54	3.83	3.14	3.54
	P	.305				
v.84 Enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.	\bar{x}	4.33	4.31	4.08	3.57	4.13
	P	.664				
v.85 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.	\bar{x}	4.67	3.54	3.67	3.57	3.50
	P	.320				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.86 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.	x̄	3.00	3.69	3.33	3.71	3.61
	P	.374				
v.87 Trabajar elementos gramaticales con textos literarios.	x̄	3.40	3.46	2.83	2.86	3.22
	P	.324				
v.88 Estudiar las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.	x̄	3.67	3.85	3.83	3.57	3.67
	P	.944				
v.89 Indicar las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).	x̄	4.67	3.92	4.00	4.14	3.63
	P	.155				
v.90 Realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según dificultad y la gramática a estudiar, en oraciones y textos.	x̄	3.33	3.69	3.58	3.57	3.75
	P	.888				
v.91 Realizar ejercicios de elección múltiple.	x̄	4.00	3.54	3.42	3.71	3.25
	P	.598				
v.92 Presentar ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.	x̄	4.80	3.38	3.42	3.57	3.58
	P	.564				
v.93 Estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.	x̄	4.00	3.08	2.67	3.00	3.21
	P	.096				
v.94 Hacer ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.	x̄	3.33	3.85	3.33	3.71	3.75
	P	.438				
v.95 Realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.	x̄	3.00	3.82	3.25	3.14	3.57
	P	.311				
v.96 Estudiar la pronunciación de varias palabras enlazadas en el discurso.	x̄	4.80	4.08	3.67	4.14	3.71
	P	.257				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.97 Hacer ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.	x̄	4.00	3.77	3.50	3.29	3.33
	P	.758				
v.98 Que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.	x̄	4.33	3.31	3.33	3.14	3.29
	P	.385				
v.99 Realizar actividades que favorezcan una correcta entonación.	x̄	4.33	3.85	3.50	3.71	3.75
	P	.611				
v.100 Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.	x̄	4.67	3.69	3.25	3.71	3.29
	P	.101				
v.101 Realizar tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden confundir.	x̄	3.67	3.83	3.42	3.71	3.67
	P	.878				
v.102 Hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.	x̄	2.00	3.46	3.17	3.14	3.17
	P	.681				
v.103 Trabajar con modelos rítmicos.	x̄	4.67	3.42	3.00	2.71	2.92
	P	.051				
v.104 Representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.	x̄	4.33	3.77	3.08	2.57	3.33
	P	.085				
v.105 Usar listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del vocabulario.	x̄	4.67	1.92	2.72	2.29	2.58
	P	.018				
v.106 Estudiar vocabulario en contextos oracionales.	x̄	4.33	3.85	3.50	4.00	3.42
	P	.446				
v.107 Estudiar vocabulario en párrafos y textos.	x̄	4.67	4.15	3.50	4.29	3.96
	P	.119				
v.108 Trabajar el vocabulario en textos literarios.	x̄	3.33	3.23	2.92	3.14	3.48
	P	.557				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.109 Emplear ejercicios de sinonimia como procedimiento de aprendizaje.	⊗	3.00	3.54	3.08	2.86	3.54
	P	.303				
v.110 Estudio del significado, estructura y formación de palabras compuestas.	⊗	3.00	3.62	3.08	3.14	3.17
	P	.372				
v.111 Trabajar con vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).	⊗	3.00	4.00	3.83	3.86	3.88
	P	.573				
v.112 Emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.	⊗	3.00	3.69	3.33	3.00	3.54
	P	.350				
v.113 Averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc.	⊗	4.50	4.15	3.75	4.00	4.00
	P	.740				
v.114 Actividades para relacionar palabras del mismo campos semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).	⊗	3.33	3.69	3.50	3.71	3.67
	P	.914				
v.115 Formar palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agruparlas según reglas de formación por las que se rigen	⊗	2.00	3.92	3.33	3.57	2.96
	P	.027				
v.116 Estudiar vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, etc.)	⊗	3.00	3.58	3.33	3.57	3.13
	P	.616				
v.117 Trabajar con vocabulario específico que forme parte de centros de interés de los alumnos	⊗	4.67	4.31	3.92	3.71	3.96
	P	.317				
v.118 Clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes	⊗	3.00	3.15	2.58	2.14	2.87
	P	.175				
v.119 Usar el diccionario bilingüe	⊗	4.50	3.15	3.83	3.86	3.00
	P	.061				
v.120 Usar el diccionario monolingüe en lengua extranjera	⊗	2.00	3.33	3.33	3.14	3.50
	P	.469				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.121 Aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms” relacionadas con mismo tema (deportes, familia, etc.)	x̄	3.33	3.54	3.42	4.00	3.46
	P	.577				
v.122 Aprender las reglas ortográficas	x̄	4.80	3.92	3.64	3.86	3.50
	P	.197				
v.123 Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes aparecen en mismo orden y el sonido de todas aparece en posición inicial, media o final	x̄	4.00	3.54	2.36	2.86	2.91
	P	.011				
v.124 Ejercicios con grupos de dos o tres aparecen en mismo orden y cuyo sonido es único y aparece en posición inicial, media o final	x̄	4.00	3.69	2.83	2.71	2.79
	P	.022				
v.125 Realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, ...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra	x̄	4.00	3.15	2.09	2.71	2.54
	P	.003				
v.126 Identificación de letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas	x̄	3.67	3.46	3.25	3.57	2.88
	P	.174				
v.127 Ordenar letras hasta formar palabras	x̄	4.33	3.15	3.08	2.67	2.52
	P	.058				
v.128 Estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces	x̄	3.00	3.31	3.08	3.00	2.79
	P	.502				
v.129 Estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera	x̄	3.00	3.69	3.42	3.71	3.50
	P	.748				
v.130 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos	x̄	1.33	3.15	3.50	3.14	3.25
	P	.083				
v.131 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente	x̄	4.00	3.75	3.92	3.29	2.88
	P	.014				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.132 Deletrear palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito	\bar{x}	4.00	3.69	3.17	3.14	3.22
	P	.430				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 11

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.83 Explicar reglas gramaticales para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos.	\bar{x}	3.86	3.50	4.08	3.71	3.74	3.87
	P	.000			.264		
v.84 Enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.	\bar{x}	3.92	3.57	4.37	3.84	3.77	3.99
	P	.000			.088		
v.85 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.	\bar{x}	3.67	3.16	3.92	3.45	3.53	3.64
	P	.000			.382		
v.86 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.	\bar{x}	3.48	3.20	3.75	3.18	3.34	3.66
	P	.010			.001		
v.87 Trabajar elementos gramaticales con textos literarios.	\bar{x}	3.22	2.62	3.41	3.06	3.01	3.10
	P	.000			.867		
v.88 Estudiar las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.	\bar{x}	3.59	3.33	4.04	3.47	3.54	3.65
	P	.000			.261		
v.89 Indicar las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).	\bar{x}	3.76	3.47	4.04	3.60	3.72	3.83
	P	.002			.099		
v.90 Realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según dificultad y la gramática a estudiar, en oraciones y textos.	\bar{x}	3.87	3.69	4.04	3.63	3.91	3.93
	P	.213			.055		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.91 Realizar ejercicios de elección múltiple.	\bar{x}	3.55	3.49	3.80	3.46	3.53	3.67
	P	.146			.327		
v.92 Presentar ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.	\bar{x}	3.51	3.19	3.88	3.25	3.45	3.59
	P	.000			.066		
v.93 Estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.	\bar{x}	3.06	2.57	3.45	3.07	2.87	3.02
	P	.000			.257		
v.94 Hacer ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.	\bar{x}	3.43	3.36	3.72	3.30	3.49	3.51
	P	.121			.319		
v.95 Realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.	\bar{x}	3.46	3.12	3.84	3.23	3.33	3.62
	P	.000			.009		
v.96 Estudiar la pronunciación de varias palabras enlazadas en el discurso.	\bar{x}	3.70	3.42	4.06	3.39	3.66	3.84
	P	.000			.001		
v.97 Hacer ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.	\bar{x}	3.19	3.04	4.00	3.08	3.22	3.35
	P	.000			.147		
v.98 Que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.	\bar{x}	3.70	3.62	3.90	3.48	3.73	3.81
	P	.560			.082		
v.99 Realizar actividades que favorezcan una correcta entonación.	\bar{x}	3.81	3.53	4.10	3.68	3.80	3.76
	P	.003			.787		
v.100 Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.	\bar{x}	3.57	3.48	4.00	3.45	3.62	3.65
	P	.010			.299		
v.101 Realizar tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden confundir.	\bar{x}	3.26	3.15	3.96	3.19	3.11	3.56
	P	.000			.000		
v.102 Hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.	\bar{x}	3.17	2.77	3.69	2.97	3.06	3.27
	P	.000			.056		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.103 Trabajar con modelos rítmicos.	\bar{x}	3.03	2.95	3.54	3.10	3.02	3.09
	P	.003			.763		
v.104 Representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.	\bar{x}	3.33	3.03	3.84	3.13	3.27	3.40
	P	.000			.191		
v.105 Usar listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del vocabulario.	\bar{x}	3.25	3.08	3.43	3.24	3.23	3.20
	P	.102			.924		
v.106 Estudiar vocabulario en contextos oracionales.	\bar{x}	3.47	3.19	3.75	3.37	3.43	3.45
	P	.002			.774		
v.107 Estudiar vocabulario en párrafos y textos.	\bar{x}	3.52	3.31	4.00	3.29	3.51	3.65
	P	.000			.044		
v.108 Trabajar el vocabulario en textos literarios.	\bar{x}	3.30	2.83	3.47	3.17	3.08	3.26
	P	.000			.347		
v.109 Emplear ejercicios de sinonimia como procedimiento de aprendizaje.	\bar{x}	3.19	2.96	3.74	3.19	3.12	3.24
	P	.000			.487		
v.110 Estudio del significado, estructura y formación de palabras compuestas.	\bar{x}	3.36	3.06	3.75	3.29	3.32	3.30
	P	.001			.934		
v.111 Trabajar con vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).	\bar{x}	3.63	3.35	4.12	3.35	3.52	3.87
	P	.001			.003		
v.112 Emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.	\bar{x}	3.26	3.01	3.78	3.22	3.24	3.27
	P	.000			.944		
v.113 Averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc.	\bar{x}	3.59	3.16	3.84	3.39	3.59	3.46
	P	.000			.475		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.114 Actividades para relacionar palabras del mismo campos semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).	\bar{x}	3.38	3.04	3.80	3.28	3.20	3.45
	P	.000			.074		
v.115 Formar palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agruparlas según reglas de formación por las que se rigen	\bar{x}	3.26	2.88	3.84	3.20	3.16	3.31
	P	.000			.372		
v.116 Estudiar vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, etc.)	\bar{x}	3.12	2.68	3.63	3.11	3.04	3.02
	P	.000			.790		
v.117 Trabajar con vocabulario específico que forme parte de centros de interés de los alumnos	\bar{x}	3.65	3.58	3.98	3.49	3.70	3.80
	P	.067			.090		
v.118 Clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes	\bar{x}	3.24	3.00	3.57	3.12	3.21	3.27
	P	.003			.532		
v.119 Usar el diccionario bilingüe	\bar{x}	3.73	3.70	3.96	3.65	3.68	3.88
	P	.404			.102		
v.120 Usar el diccionario monolingüe en lengua extranjera	\bar{x}	2.93	2.68	3.64	2.79	2.94	3.00
	P	.000			.434		
v.121 Aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms” relacionadas con mismo tema (deportes, familia, etc.)	\bar{x}	3.49	3.04	4.04	3.20	3.39	3.59
	P	.000			.019		
v.122 Aprender las reglas ortográficas	\bar{x}	3.65	3.25	4.24	3.57	3.55	3.68
	P	.000			.553		
v.123 Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes aparecen en mismo orden y el sonido de todas aparece en posición inicial, media o final	\bar{x}	3.09	2.84	3.73	3.19	2.98	3.13
	P	.000			.216		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.124 Ejercicios con grupos de dos o tres aparecen en mismo orden y cuyo sonido es único y aparece en posición inicial, media o final	\bar{x}	3.08	2.94	3.67	3.19	3.06	3.08
	P	.000			.510		
v.125 Realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, ...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra	\bar{x}	2.96	2.73	3.54	2.85	2.94	3.04
	P	.000			.473		
v.126 Identificación de letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas	\bar{x}	3.16	2.80	3.72	3.00	3.03	3.26
	P	.000			.097		
v.127 Ordenar letras hasta formar palabras	\bar{x}	3.27	3.05	3.38	3.15	3.18	3.31
	P	.106			.434		
v.128 Estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces	\bar{x}	3.00	2.79	3.46	2.91	2.97	3.06
	P	.001			.651		
v.129 Estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera	\bar{x}	3.13	2.78	3.56	3.04	3.04	3.11
	P	.000			.813		
v.130 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos	\bar{x}	3.30	3.00	3.88	3.08	3.19	3.51
	P	.000			.012		
v.131 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente	\bar{x}	3.49	3.13	3.69	3.36	3.34	3.53
	P	.006			.237		
v.132 Deletrear palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito	\bar{x}	3.35	2.98	3.71	3.14	3.27	3.39
	P	.000			.133		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.83 Explicar reglas gramaticales para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos.	\bar{x}	3.70	3.96	3.83	3.74	3.79	3.96
	P	.017		.403			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.84 Enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.	\bar{x}	3.77	4.08	3.69	3.80	3.99	4.23
	P	.006		.010			
v.85 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.	\bar{x}	3.49	3.68	3.67	3.42	3.76	3.75
	P	.049		.021			
v.86 Hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.	\bar{x}	3.34	3.61	3.35	3.36	3.47	3.75
	P	.009		.103			
v.87 Trabajar elementos gramaticales con textos literarios.	\bar{x}	3.03	3.14	3.41	2.92	3.20	3.21
	P	.352		.067			
v.88 Estudiar las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.	\bar{x}	3.43	3.84	3.67	3.45	3.68	3.81
	P	.000		.114			
v.89 Indicar las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).	\bar{x}	3.62	3.90	3.80	3.58	3.88	3.96
	P	.009		.038			
v.90 Realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según dificultad y la gramática a estudiar, en oraciones y textos.	\bar{x}	3.82	3.88	3.83	3.80	3.93	3.87
	P	.725		.893			
v.91 Realizar ejercicios de elección múltiple.	\bar{x}	3.53	3.64	3.23	3.58	3.63	3.73
	P	.214		.053			
v.92 Presentar ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.	\bar{x}	3.40	3.58	3.34	3.38	3.51	3.79
	P	.060		.056			
v.93 Estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.	\bar{x}	2.89	3.12	3.16	2.87	2.95	3.25
	P	.052		.087			
v.94 Hacer ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.	\bar{x}	3.37	3.57	3.59	3.38	3.51	3.46
	P	.061		.708			
v.95 Realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.	\bar{x}	3.37	3.49	3.48	3.34	3.47	3.60
	P	.253		.530			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.96 Estudiar la pronunciación de varias palabras enlazadas en el discurso.	\bar{x}	3.56	3.87	3.91	3.58	3.60	3.92
	P	.004		.035			
v.97 Hacer ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.	\bar{x}	3.16	3.42	3.54	3.09	3.28	3.65
	P	.013		.001			
v.98 Que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.	\bar{x}	3.62	3.86	3.80	3.71	3.69	3.54
	P	.089		.593			
v.99 Realizar actividades que favorezcan una correcta entonación.	\bar{x}	3.67	3.96	3.91	3.72	3.76	3.83
	P	.006		.482			
v.100 Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.	\bar{x}	3.46	3.87	3.83	3.50	3.60	3.79
	P	.000		.102			
v.101 Realizar tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden confundir.	\bar{x}	3.19	3.56	3.44	3.17	3.41	3.60
	P	.000		.057			
v.102 Hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.	\bar{x}	3.01	3.33	3.30	3.00	3.16	3.37
	P	.003		.022			
v.103 Trabajar con modelos rítmicos.	\bar{x}	2.96	3.28	3.59	2.91	3.17	3.09
	P	.004		.001			
v.104 Representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.	\bar{x}	3.14	3.61	3.64	3.15	3.41	3.50
	P	.000		.011			
v.105 Usar listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del vocabulario.	\bar{x}	3.22	3.25	3.24	3.19	3.33	3.25
	P	.560		.730			
v.106 Estudiar vocabulario en contextos oracionales.	\bar{x}	3.42	3.44	3.46	3.37	3.52	3.58
	P	.677		.272			
v.107 Estudiar vocabulario en párrafos y textos.	\bar{x}	3.48	3.59	3.41	3.47	3.57	3.69
	P	.260		.379			
v.108 Trabajar el vocabulario en textos literarios.	\bar{x}	3.20	3.15	3.89	3.04	3.25	3.23
	P	.703		.002			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.108 Trabajar el vocabulario en textos literarios.	\bar{x}	3.20	3.15	3.89	3.04	3.25	3.23
	P	.703		.002			
v.109 Emplear ejercicios de sinonimia como procedimiento de aprendizaje.	\bar{x}	3.11	3.37	3.39	3.03	3.35	3.48
	P	.020		.002			
v.110 Estudio del significado, estructura y formación de palabras compuestas.	\bar{x}	3.25	3.46	3.48	3.19	3.39	3.58
	P	.054		.063			
v.111 Trabajar con vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).	\bar{x}	3.49	3.84	3.09	3.62	3.61	3.98
	P	.003		.001			
v.112 Emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.	\bar{x}	3.19	3.38	3.36	3.18	3.33	3.31
	P	.091		.612			
v.113 Averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc.	\bar{x}	3.46	3.59	3.74	3.42	3.56	3.56
	P	.165		.222			
v.114 Actividades para relacionar palabras del mismo campos semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).	\bar{x}	3.28	3.45	3.48	3.17	3.56	3.65
	P	.097		.002			
v.115 Formar palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agruparlas según reglas de formación por las que se rigen	\bar{x}	3.16	3.36	3.24	3.08	3.35	3.65
	P	.062		.001			
v.116 Estudiar vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, etc.)	\bar{x}	3.09	3.01	3.24	2.92	3.19	3.31
	P	.434		.035			
v.117 Trabajar con vocabulario específico que forme parte de centros de interés de los alumnos	\bar{x}	3.57	3.86	3.70	3.62	3.72	3.83
	P	.007		.587			
v.118 Clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes	\bar{x}	3.17	3.30	3.46	3.07	3.44	3.33
	P	.128		.005			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.119 Usar el diccionario bilingüe	\bar{x}	3.65	3.94	3.44	3.74	3.88	3.94
	P	.008		.063			
v.120 Usar el diccionario monolingüe en lengua extranjera	\bar{x}	2.88	3.07	3.34	2.79	3.08	2.98
	P	.133		.024			
v.121 Aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms” relacionadas con mismo tema (deportes, familia, etc.)	\bar{x}	3.35	3.58	3.28	3.31	3.65	3.75
	P	.076		.009			
v.122 Aprender las reglas ortográficas	\bar{x}	3.54	3.75	3.80	3.44	3.77	3.92
	P	.145		.017			
v.123 Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes aparecen en mismo orden y el sonido de todas aparece en posición inicial, media o final	\bar{x}	3.03	3.23	3.42	2.95	3.07	3.47
	P	.023		.000			
v.124 Ejercicios con grupos de dos o tres aparecen en mismo orden y cuyo sonido es único y aparece en posición inicial, media o final	\bar{x}	3.07	3.20	3.42	2.98	3.07	3.43
	P	.118		.002			
v.125 Realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, ...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra	\bar{x}	2.88	3.13	3.38	2.81	2.97	3.27
	P	.025		.001			
v.126 Identificación de letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas	\bar{x}	3.03	3.31	3.26	3.00	3.23	3.42
	P	.012		.028			
v.127 Ordenar letras hasta formar palabras	\bar{x}	3.16	3.34	3.72	3.17	3.16	3.08
	P	.115		.016			
v.128 Estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces	\bar{x}	2.94	3.10	3.25	2.83	3.14	3.27
	P	.226		.005			
v.129 Estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera	\bar{x}	2.99	3.25	3.30	2.99	3.07	3.21
	P	.020		.189			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.130 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos	\bar{x}	3.25	3.36	3.41	3.18	3.33	3.62
	P	.483		.050			
v.131 Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente	\bar{x}	3.32	3.58	3.57	3.29	3.57	3.58
	P	.024		.148			
v.132 Deletrear palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito	\bar{x}	3.23	3.41	4.02	3.12	3.32	3.33
	P	.103		.000			

Comparación profesores y alumnos

La valoración que profesores y alumnos hacen sobre la Competencia Lingüística es muy similar. La gramática cobra una relevancia especial entre los grupos que desarrollan su labor docente o están matriculados en Bachillerato, niveles en los que valoran en menor medida la fonética.

A la competencia lingüística se le da importancia siempre que el fin último sea la comunicación, y no la realización de ejercicios gramaticales o el aprendizaje de vocabulario solamente para fines académicos.

Para los alumnos mayores, la competencia lingüística necesita ser considerada en cuanto a su papel en el proceso comunicativo, algo que los más pequeños no señalan.

Coinciden profesores y alumnos en que el vocabulario se ha de estudiar en un contexto y no de manera aislada (en listas, por ejemplo). En cuanto a la ortografía, la coincidencia es también clara ya que todos coinciden en la necesidad de trabajarla desde los comienzos para así evitar errores y vicios que luego son difíciles de superar.

2.3. RESULTADOS

Los alumnos ($\bar{x}=3,79$) dan un gran valor a que se expliquen las reglas gramaticales para que se apliquen en distintos contextos, un poco por encima de la opinión de los profesores ($\bar{x}=3,59$). También los ejercicios de rellenar los huecos son más valorados por alumnos que por profesores (alumnos: $\bar{x}= 3,84$; profesores: $\bar{x}= 3,66$).

Todos valoran de manera alta el que primero se enseñen estructuras simples y que de éstas se pase a las complejas (alumnos: $\bar{x}= 3,88$; profesores: $\bar{x}= 4,10$).

Los alumnos prefieren los ejercicios de elección múltiple a los profesores, aunque ambos lo valoran muy positivamente (alumnos: $\bar{x}= 3,57$; profesores: $\bar{x}=3,42$).

Que se realicen actividades que favorezcan una correcta entonación es valorado tanto por los alumnos como por los profesores (alumnos: $\bar{x}= 3,77$; profesores: $\bar{x}=3,75$) lo cual indica la importancia que tiene la fonética en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera.

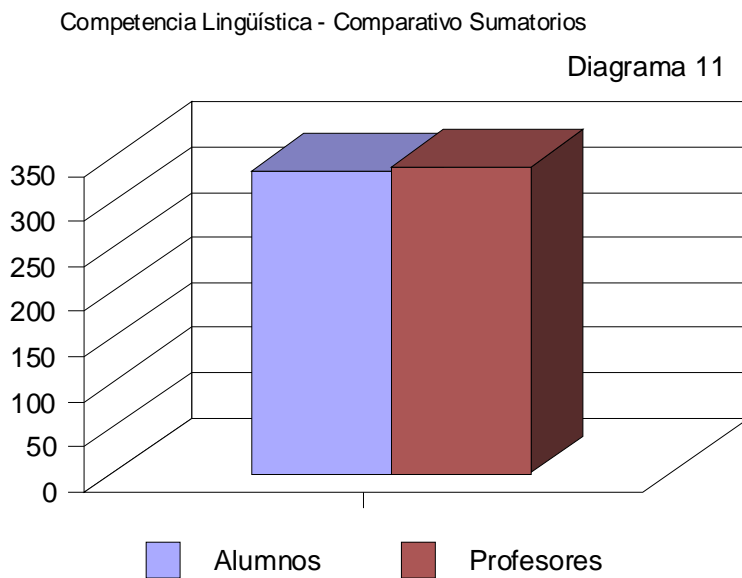
Los profesores ($\bar{x}=4,00$) consideran como muy importante que los alumnos averigüen el significado de palabras a través de elementos clave como fotografías, el contexto, etc., algo que también es valorado por éstos ($\bar{x}=3,50$), aunque en menor medida.

También con respecto al vocabulario, los profesores ($\bar{x}=4,03$) creen que trabajar con elementos específicos que formen parte de los temas de interés de los alumnos es muy conveniente. También los alumnos valoran esta opción con una media bastante alta ($\bar{x}=3,67$).

2.3. RESULTADOS

La realización de dictados para corregir errores de ortografía de textos desconocidos es algo en lo que ambos coinciden plenamente con una valoración media de 3,00.

En el resto de variables, la opinión de los profesores es superior a la de los alumnos. En el Diagrama 11 podemos observar como si apenas hay diferencias en el global de la valoración que ambos hacen sobre los componentes de la Competencia Lingüística señalados en nuestro trabajo:



2.3. RESULTADOS

12. La Competencia Sociocultural.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

También en el caso de la realización de actividades que tengan como objetivo el desarrollo del dominio de los aspectos socioculturales de las comunidades que hablan la lengua extranjera, la valoración es generalizada, pues todos los encuestados, profesores de Secundaria y prácticos del C.A.P., estiman que es muy importante que esta competencia se trabaje en clase y que el alumno conozca la realidad de otras culturas distintas a la suya.

Entre el profesorado universitario encuestado, todos coinciden en señalar que es “esencial” el componente motivador que tiene el hecho de que el alumno se interese por este tipo de información., debiendo “relacionar la lengua y la competencia lingüística con los aspectos socioculturales de la comunidad que la habla/usa”.

Opinión de los alumnos

Los alumnos de ESO opinan:

- Debemos realizar tareas encaminadas a aprender las costumbres de la comunidad que habla la lengua. (*)
- No es importante que se trabaje esta competencia y sirve de poco para aprender un idioma.
- Es importante aunque la situaría en un lugar inferior al de la competencia sociolingüística.
- Hay que trabajar estas cosas, pero sin pasarse.

2.3. RESULTADOS

La opinión de los alumnos de Bachillerato es la siguiente:

- Debemos realizar tareas encaminadas a aprender las costumbres de la comunidad que habla la lengua. (*)
- No es importante que se trabaje esta competencia y sirve de poco para aprender un idioma.
- Está “chulo” saber cosas de los otros países y así sabremos cómo son en otros sitios.
- Es algo secundario en el aprendizaje de una lengua extranjera y el tiempo hay que dedicarlo a cosas más prácticas.

Los alumnos de universidad expresan lo siguiente:

- Por supuesto que las condiciones socioculturales ayudan a tener una visión más amplia del contexto y en un momento dado pueden ayudarnos a interpretar distintas situaciones. (*)
- Es importante pero no fundamental. No le doy mucha importancia.
- Es muy útil e importante para enmarcar el aprendizaje de la lengua, dominarlo y abrir horizontes distintos a lo nuestro, que no es lo único que existe.
- Es un punto que se debe potenciar para poder comprender al resto de la “humanidad”, tanto en sus costumbres, creencias, etc. como en toda su vida en general.
- Es un factor muy importante pero no puede dedicársele mucho tiempo.
- Saber la lengua extranjera no sólo consiste en dominar la gramática sino también en conocer la forma de vida de otros pueblos, su cultura, etc.
- No me parece imprescindible a la hora de aprender una lengua extranjera, pero me parece interesante para promover al alumno en ese estudio de la lengua extranjera.

2.3. RESULTADOS

- No considero que sea parte de la didáctica de la lengua extranjera tener que enseñar este tipo de cosas.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 12

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.133	∞	3.00	4.38	4.50	4.43	4.42
Estudiar los aspectos socioculturales de la LE usando “realia”: anuncios, carteles, ...	P	.610				
v.134	∞	3.67	4.00	4.42	4.29	4.04
Comparar rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.	P	.430				
v.135	∞	4.33	4.85	4.58	4.57	4.63
Favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre culturas.	P	.498				
v.136	∞	2.67	4.08	3.83	4.00	3.79
Actividades para asociar expresiones lingüísticas con sus significados culturales.	P	.294				
v.137	∞	4.67	4.77	4.33	4.29	4.08
Promocionar la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.	P	.168				
v.138	∞	4.00	4.00	4.00	4.14	3.67
Ubicar en el mapa ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.	P	.609				
v.139	∞	2.67	3.54	3.67	3.43	3.58
Describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera.	P	.522				
v.140	∞	3.00	3.23	3.25	3.86	3.12
Introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países.	P	.638				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.141 Utilizar en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.	\bar{x}	3.67	3.62	3.25	3.43	3.17
	P	.497				
v.142 Comparar entre las modas (música, etc.) de la cultura materna y la extranjera.	\bar{x}	4.00	3.62	3.75	4.00	3.50
	P	.656				
v.143 Describir formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones	\bar{x}	3.67	3.77	4.17	4.43	3.83
	P	.350				
v.144 Conocer similitudes y diferencias entre sistemas educativos e instituciones de distintos países	\bar{x}	3.00	3.23	3.50	4.29	3.17
	P	.026				
v.145 Conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada	\bar{x}	3.67	3.15	3.58	4.29	3.58
	P	.152				
v.146 Indicar problemas sociales que afectan a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, etc.)	\bar{x}	3.00	3.85	3.50	4.00	3.17
	P	.198				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 12

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.133 Estudiar los aspectos socioculturales de la LE usando "realia": anuncios, carteles, ...	\bar{x}	3.31	3.16	3.90	3.26	3.30	3.38
	P	.000			.526		
v.134 Comparar rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.	\bar{x}	3.18	2.84	3.67	3.14	3.12	3.09
	P	.000			.884		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.135 Favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre culturas.	̄	3.28	3.21	4.18	3.25	3.20	3.57
	P	.000			.007		
v.136 Actividades para asociar expresiones lingüísticas con sus significados culturales.	̄	3.28	3.01	3.80	3.14	3.18	3.42
	P	.000			.038		
v.137 Promocionar la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.	̄	3.18	3.08	4.08	2.90	3.21	3.48
	P	.000			.000		
v.138 Ubicar en el mapa ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.	̄	3.03	2.72	3.78	3.00	2.86	3.17
	P	.000			.104		
v.139 Describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera.	̄	2.99	2.59	3.63	2.99	2.78	3.03
	P	.000			.150		
v.140 Introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países.	̄	2.77	2.28	3.43	2.69	2.52	2.82
	P	.000			.139		
v.141 Utilizar en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.	̄	2.94	2.84	3.06	3.02	2.78	2.97
	P	.534			.156		
v.142 Comparar entre las modas (música, etc.) de la cultura materna y la extranjera.	̄	3.22	3.21	3.40	3.17	3.13	3.37
	P	.509			.074		
v.143 Describir formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones	̄	3.50	3.16	3.71	3.37	3.35	3.53
	P	.003			.217		
v.144 Conocer similitudes y diferencias entre sistemas educativos e instituciones de distintos países	̄	3.10	2.93	3.61	3.09	2.93	3.29
	P	.001			.011		
v.145 Conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada	̄	3.32	3.46	3.53	3.40	3.37	3.32
	P	.483			.882		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.146 Indicar problemas sociales que afectan a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, etc.)	\bar{x}	3.08	2.73	3.53	2.95	3.05	3.05
	P	.000			.778		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.133 Estudiar los aspectos socioculturales de la LE usando “realia”: anuncios, carteles, ...	\bar{x}	3.24	3.55	3.26	3.29	3.37	3.56
	P	.008		.184			
v.134 Comparar rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.	\bar{x}	3.08	3.26	3.37	3.02	3.17	3.40
	P	.090		.018			
v.135 Favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre culturas.	\bar{x}	3.23	3.64	3.59	3.15	3.48	3.96
	P	.000		.000			
v.136 Actividades para asociar expresiones lingüísticas con sus significados culturales.	\bar{x}	3.20	3.40	3.41	3.15	3.25	3.69
	P	.056		.000			
v.137 Promocionar la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.	\bar{x}	3.11	3.55	3.07	3.11	3.35	3.96
	P	.000		.000			
v.138 Ubicar en el mapa ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.	\bar{x}	2.95	3.21	3.33	2.86	2.95	3.62
	P	.062		.000			
v.139 Describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera.	\bar{x}	2.91	3.05	3.22	2.83	2.80	3.44
	P	.279		.003			
v.140 Introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países.	\bar{x}	2.69	2.75	3.17	2.59	2.49	3.27
	P	.524		.001			
v.141 Utilizar en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.	\bar{x}	2.94	2.91	3.41	2.81	2.89	3.13
	P	.654		.001			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.142 Comparar entre las modas (música, etc.) de la cultura materna y la extranjera.	\bar{x}	3.14	3.42	3.37	3.17	3.27	3.35
	P	.012		.477			
v.143 Describir formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones	\bar{x}	3.32	3.63	3.33	3.36	3.53	3.68
	P	.005		.127			
v.144 Conocer similitudes y diferencias entre sistemas educativos e instituciones de distintos países	\bar{x}	3.03	3.27	3.33	2.93	3.21	3.56
	P	.037		.001			
v.145 Conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada	\bar{x}	3.25	3.63	3.37	3.49	3.13	3.33
	P	.012		.211			
v.146 Indicar problemas sociales que afectan a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, etc.)	\bar{x}	2.95	3.21	3.28	2.92	3.00	3.35
	P	.033		.039			

Comparación profesores y alumnos

Como ya indicábamos en la comparación de los resultados obtenidos del Objetivo 4 (Teoría Crítica), los alumnos muestran menor interés por los aspectos socioculturales de la lengua extranjera ($\bar{x}= 3,15$) que los profesores ($\bar{x}= 3,43$), lo que se muestra también patente en las respuestas recogidas de los cuestionarios abiertos.

Todos se muestran conscientes de la importancia de realizar tareas que se encaminen a aprender las costumbres de la comunidad, y a los profesores les gusta tratar estos temas, especialmente de aquellos países en los que han vivido o a los que han viajado con más frecuencia.

Nos parece muy significativo que en cada una de las variables, la valoración que hacen los profesores es siempre superior a la de los alumnos, lo

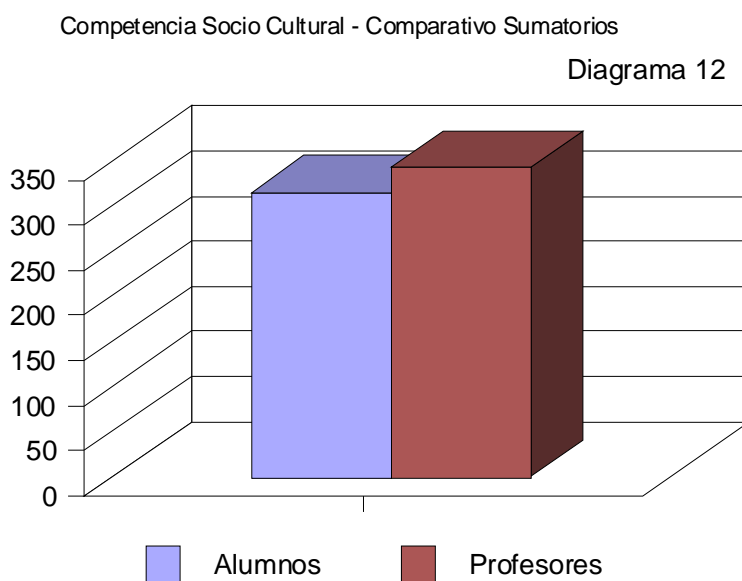
2.3. RESULTADOS

que demuestra, claramente, que para los docentes es algo más importante que para los alumnos. No olvidemos que, según sus propias palabras, “no sirve para aprender un idioma aunque puede estar chulo”.

Algunos de las variables incluidas, como la v.137, son altamente valoradas por los profesores ($\bar{x}= 4,34$) y por los alumnos ($\bar{x}= 3,27$).

VARIABLES COMO FAVORECER LA TOLERANCIA, LA COMPRESIÓN Y EL RESPETO HACIA LAS DIFERENTES CULTURAS RECIBEN VALORACIONES MUY ALTAS (profesores: $\bar{x}= 4,64$; alumnos: $\bar{x}= 3,37$).

En el Diagrama 12 podemos observar la diferencia existente entre la valoración global que hacen profesores y alumnos de la Competencia Sociocultural.



13. La Competencia Sociolingüística.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

2.3. RESULTADOS

Los profesores de Secundaria coinciden en pleno al señalar que es muy importante que “el alumno realice tareas encaminadas a saber hablar según que circunstancias” y “entender distintos textos”, “insistiendo al alumno que lo que está aprendiendo tiene una clara intención comunicativa”.

La respuesta recogida de entre los profesores de prácticas del C.A.P. es también favorecedora de la práctica de este tipo de tareas, aunque hay quienes creen que “no procede en muchos casos profundizar demasiado en estos aspectos”.

Los profesores universitarios manifiestan su convencimiento de que es “muy importante que el alumno trabaje este tipo de tareas en particular cuando se aprende una lengua extranjera con fines específicos”, destacando la importancia de que “sea un componente a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera”.

Opinión de los alumnos

Opiniones de los alumnos de ESO

- Es fundamental que se trabaje esta competencia. (*)
- Sólo se deben trabajar estas cosas si estás en un curso avanzado.
- Estos objetivos son secundarios.
- Opino que se debe aprender inglés y no cien millones de tipos de inglés.
- Es más importante dedicar el tiempo a aprender a hablar y practicar conversaciones y esas cosas en clase.
- No son objetivos importantes. Luego se aprueba con la gramática y no con estas cosas.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

2.3. RESULTADOS

- Creo que es esencial que se trabaje esta competencia y a los alumnos nos gustan mucho este tipo de cosas. (*)
- Esto no sirve para mucho pero es interesante.
- El profesor tiene que saber mucho para hacer estas cosas. Está muy bien.
- No me interesan estas actividades. A mi lo que me hace falta es aprobar la Selectividad y esto no me lo piden

Opiniones de los alumnos de universidad

- Es muy importante saber ante que texto o diálogo nos enfrentamos. (*)
- Es conveniente entender los distintos tipos de textos que se nos pueden presentar en situaciones distintas.
- Es fundamental la adecuación del mensaje al contexto y el dominio del lenguaje utilizado en los distintos contextos es, en mi opinión, muy importante.
- Es necesario proponer al niño distintas situaciones para que vea lo importante que es saber comunicarse y utilizar un registro apropiado dependiendo de la situación.
- Considero que se debe potenciar aunque no se debería ver en profundidad hasta alcanzar niveles más elevados de conocimientos (desde Bachillerato).
- Es muy interesante enseñar a los alumnos a comunicarse en distintas situaciones aunque habrá que tener en cuenta la edad que tienen y su nivel.
- Tampoco es que sea muy importante a no ser que necesites un inglés específico el día de mañana.
- Es importante pero creo que se lleva demasiado tiempo y tampoco pasa nada si no sabes muchos registros distintos.

2.3. RESULTADOS

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 13

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.147 Entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.	∞	4.33	4.46	4.17	4.14	4.21
	P	.855				
v.148 Dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos.	∞	3.00	3.54	3.00	3.29	3.29
	P	.505				
v.149 Analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.	∞	3.00	3.92	3.83	3.43	3.75
	P	.197				
v.150 La contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje.	∞	3.67	4.15	3.42	3.29	4.00
	P	.158				
v.151 Comprender roles de participantes en situaciones comunicativas y expresarlos en situaciones similares	∞	4.33	4.00	3.58	4.00	3.70
	P	.477				
v.152 Analizar los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.	∞	3.00	3.69	3.25	4.43	3.22
	P	.015				
v.153 Analizar los actos de habla y las funciones comunicativas con elementos lingüísticos usados.	∞	2.33	3.45	3.42	3.43	3.27
	P	.239				
v.154 Emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialectos).	∞	2.00	2.69	3.00	3.43	2.77
	P	.250				
v.155 Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia.	∞	2.60	3.38	2.92	3.71	3.33
	P	.313				
v.156 Presentar modelos de la LE de otros países donde se usa como lengua materna (e.g. EE.UU y Canadá).	∞	2.00	3.31	2.83	4.00	3.04
	P	.040				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.157 Presentar modelos de la LE donde se emplea como segunda lengua (e.g. India ,Marruecos, etc.).	\bar{x}	1.33	2.55	2.56	2.29	1.11
	P	.557				
v.158 Estudiar los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.	\bar{x}	2.67	3.77	3.33	4.00	3.29
	P	.061				
v.159 Presentar y explotar situaciones realistas y auténticas y analizar sus elementos sociolingüísticos.	\bar{x}	1.33	3.69	3.75	3.86	3.58
	P	.042				
v.160 Conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.	\bar{x}	1.67	3.69	3.67	4.00	3.42
	P	.034				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 13

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.147 Entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.	\bar{x}	3.55	3.21	4.22	3.43	3.46	3.67
	P	.000			.065		
v.148 Dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos.	\bar{x}	3.26	3.02	3.49	3.12	3.14	3.37
	P	.016			.084		
v.149 Analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.	\bar{x}	3.44	3.21	3.88	3.36	3.39	3.47
	P	.000			.592		
v.150 La contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje.	\bar{x}	3.17	2.84	3.57	3.02	2.99	3.29
	P	.000			.020		
v.151 Comprender roles de participantes en situaciones comunicativas y expresarlos en situaciones similares	\bar{x}	3.24	2.95	3.71	3.06	3.20	3.32
	P	.000			.054		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.152 Analizar los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.	̄	3.01	2.78	3.53	2.90	2.97	3.09
	P	.000			.209		
v.153 Analizar los actos de habla y las funciones comunicativas con elementos lingüísticos usados.	̄	3.11	2.88	3.49	3.15	3.06	3.06
	P	.001			.866		
v.154 Emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialectos).	̄	3.01	2.87	2.94	2.91	3.05	2.87
	P	.501			.468		
v.155 Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia.	̄	3.16	2.66	3.43	2.99	2.91	3.17
	P	.000			.134		
v.156 Presentar modelos de la LE de otros países donde se usa como lengua materna (e.g. EE.UU y Canadá).	̄	3.13	2.71	3.22	3.00	2.95	3.01
	P	.002			.433		
v.157 Presentar modelos de la LE donde se emplea como segunda lengua (e.g. India ,Marruecos, etc.).	̄	2.48	2.66	2.74	2.74	2.51	2.47
	P	.337			.226		
v.158 Estudiar los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.	̄	3.26	3.10	3.68	3.15	3.24	3.31
	P	.003			.358		
v.159 Presentar y explotar situaciones realistas y auténticas y analizar sus elementos sociolingüísticos.	̄	3.24	2.87	3.76	2.93	3.21	3.30
	P	.000			.029		
v.160 Conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.	̄	3.18	3.38	3.76	3.23	3.32	3.32
	P	.000			.713		

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.147	\bar{x}	3.35	3.90	3.39	3.46	3.57	3.96
Entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.	P	.000		.001			
v.148	\bar{x}	3.15	3.35	3.13	3.20	3.17	3.44
Dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos.	P	.049		.370			
v.149	\bar{x}	3.39	3.50	3.85	3.30	3.36	3.69
Analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.	P	.315		.001			
v.150	\bar{x}	3.08	3.22	3.15	3.04	3.08	3.54
La contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje.	P	.182		.008			
v.151	\bar{x}	3.13	3.37	3.40	3.12	3.21	3.44
Comprender roles de participantes en situaciones comunicativas y expresarlos en situaciones similares	P	.011		.034			
v.152	\bar{x}	2.94	3.16	3.13	2.89	2.96	3.56
Analizar los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.	P	.012		.000			
v.153	\bar{x}	3.02	3.23	3.24	2.98	3.12	3.35
Analizar los actos de habla y las funciones comunicativas con elementos lingüísticos usados.	P	.038		.051			
v.154	\bar{x}	2.98	2.94	3.35	2.94	2.89	2.77
Emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialectos).	P	.559		.040			
v.155	\bar{x}	3.02	3.11	3.41	2.94	2.99	3.31
Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia.	P	.528		.029			
v.156	\bar{x}	3.00	3.06	3.37	2.94	3.03	3.06
Presentar modelos de la LE de otros países donde se usa como lengua materna (e.g. EE.UU y Canadá).	P	.662		.183			
v.157	\bar{x}	2.54	2.63	2.85	2.45	2.73	2.46
Presentar modelos de la LE donde se emplea como segunda lengua (e.g. India ,Marruecos, etc.).	P	.530		.066			
v.158	\bar{x}	3.17	3.46	3.41	3.21	3.19	3.45
Estudiar los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.	P	.005		.196			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.159 Presentar y explotar situaciones realistas y auténticas y analizar sus elementos sociolingüísticos.	\bar{x}	3.10	3.39	3.18	3.18	3.15	3.33
	P	.011		.481			
v.160 Conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.	\bar{x}	3.18	3.55	3.33	3.26	3.35	3.42
	P	.001		.504			

Comparación profesores y alumnos

Profesores y alumnos consideran fundamental el trabajar esta competencia pues es necesario saber cómo expresarse en distintos contextos y reconocer diferentes registros de la lengua extranjera según las circunstancias en que ésta se dé. No obstante, los alumnos la valoran menos que los profesores. Entre los alumnos destacamos la mayor valoración que le dan los alumnos de centros privados, quizás más preocupados por las notas de Selectividad que sus compañeros de los centros públicos y los universitarios.

Todas las variables que definen la Competencia Sociolingüística son más valorados por los profesores que por los alumnos a excepción de dos, y ambas son relativas a presentar en la clase variedades de la lengua extranjera distintas a la estándar (v.154 y v.157).

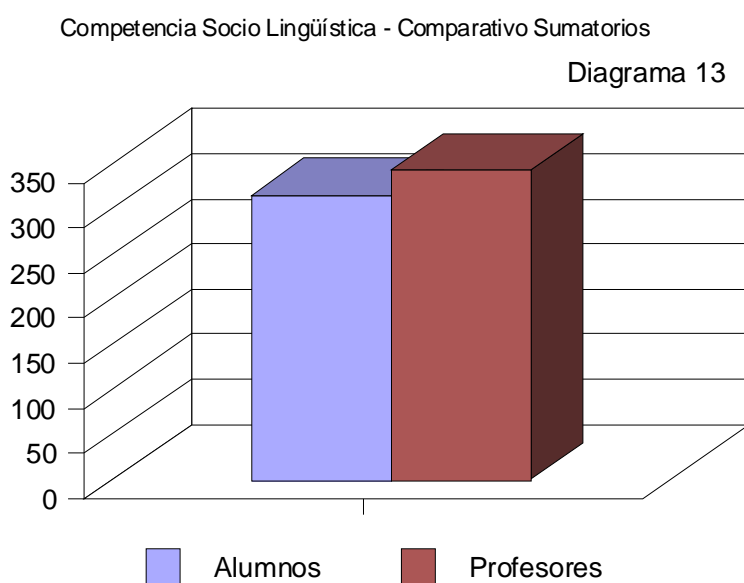
Destacamos la alta valoración que profesores y alumnos dan a la capacidad de entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa (alumnos: \bar{x} = 3,54; profesores: \bar{x} = 4,25).

El ítem menos valorado de los incluidos en esta Competencia ha sido el que se refiere a que se presenten modelos de la LE donde se emplea como segunda lengua (India, Marruecos, etc.) (alumnos: \bar{x} = 2,57; profesores: \bar{x} = 2,33),

2.3. RESULTADOS

siendo digno de mención que sea menos valorado por los profesores que por los alumnos.

En el Diagrama 13 podemos observar cómo la valoración de la Competencia Sociocultural es mayor en los profesores que en los alumnos a nivel global.



14. La Competencia Discursiva.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

Los profesores de Secundaria no dudan en señalar la importancia del dominio de la competencia discursiva, “siendo mejor que se trabaje poco a poco de la frase al texto breve y luego a textos más complejos”. Los profesores de Bachillerato coinciden en su totalidad al señalar la importancia que tiene el texto

2.3. RESULTADOS

que “viene dada por la inclusión en el ejercicio de Selectividad de un texto que hay que leer y otro que producir”.

Los profesores del C.A.P. parece que asumen perfectamente su papel de profesores cuando coinciden de nuevo en la apreciación con el resto de profesores de Secundaria. Para éstos también es muy bueno “utilizar diferentes tipos de textos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera”, ahora bien, en ESO, “este punto puede ser bastante complejo para ellos”, debiendo hacerse “de manera gradual, de lo más aislado a lo más complejo”.

Los profesores de universidad creen necesario adaptar los textos a los cursos y niveles de los alumnos, debiendo “trabajar el vocabulario de manera contextualizada”, además de señalar la “riqueza de información que se obtiene de un texto distinto de las oraciones frías y muertas de un típico ejercicio de gramática”. “Los textos han de estar cuidadosamente seleccionados”, “evitando así que aburran, sean muy difíciles o provoquen rechazo ante la lectura”.

Opiniones de los alumnos

De los alumnos de ESO

- Está bien que se usen diferentes tipos de textos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. (*)
- Siempre hay que usar la creatividad si no todo es aburrido y monótono.
- Prefiero trabajar con oraciones pues es más fácil y repetido.
- Utilizar según qué tipo de textos puede ser muy útil y divertido.

De los alumnos de Bachillerato

- Está muy bien que se usen diferentes tipos de textos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. (*)

2.3. RESULTADOS

- Es muy importante que no se trabaje sólo con oraciones sueltas porque luego necesitamos entender los textos para la Selectividad o para leer libros.

De los alumnos universitarios

- Hemos de apostar por la enseñanza contextualizada pues garantiza aprendizajes más significativos.(*)
- Creo que la utilización “sistemática” de cualquier recurso no es nunca la mejor opción.
- Los textos son más interesantes y ayudan al niño a aprender más que las frases sueltas, sin sentido, sin contexto, etc.
- Totalmente de acuerdo pero siempre que se adapten al nivel de los alumnos y que se facilite su uso.
- Desde mi punto de vista, en el inicio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera se debe realizar Mediante oraciones y posteriormente entrelazarlas en textos.
- Me parece imprescindible el aprendizaje de vocabulario dentro de los textos, es decir, dentro de un contexto. Aprender listas de vocabulario fuera de un contexto es una tontería y no sirve para nada.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 14

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.161	\bar{x}	2.67	3.69	3.67	3.57	3.71
Identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos	P	.341				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.162 Trabajar elementos de cohesión gramatical (hacer composiciones escritas u orales valorando conectores)	\bar{x}	3.00	3.77	3.83	3.57	3.96
	P	.440				
v.163 Analizar la estructura, secuenciación y organización de textos que se trabajan en clase	\bar{x}	2.50	3.38	3.50	3.57	3.54
	P	.552				
v.164 Realizar actividades en las que identificar en un texto la oración clave según su significado	\bar{x}	2.50	3.38	3.25	3.14	2.88
	P	.473				
v.165 Reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera.	\bar{x}	4.00	3.62	3.58	3.14	3.46
	P	.661				
v.166 Prestar especial atención a la coherencia <i>local</i> del texto	\bar{x}	4.00	3.69	3.67	3.86	3.54
	P	.850				
v.167 Actividades que favorezcan la coherencia lineal del texto	\bar{x}	4.80	3.77	3.67	3.29	3.33
	P	.216				
v.168 Prestar atención a la coherencia global del texto	\bar{x}	4.00	4.00	3.92	3.86	3.96
	P	.983				
v.169 Ordenar oraciones hasta formar textos	\bar{x}	4.33	3.92	3.42	3.86	3.42
	P	.145				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 14

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.161 Identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos	\bar{x}	3.29	2.88	3.65	3.19	3.14	3.31
	P	.000			.215		
v.162 Trabajar elementos de cohesión gramatical (hacer composiciones escritas u orales valorando conectores)	\bar{x}	3.28	2.76	3.80	3.23	3.08	3.25
	P	.000			.198		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.163 Analizar la estructura, secuenciación y organización de textos que se trabajan en clase	̄	3.27	2.61	3.73	3.13	3.02	3.21
	P	.000			.133		
v.164 Realizar actividades en las que identificar en un texto la oración clave según su significado	̄	3.27	2.70	3.61	3.14	3.13	3.15
	P	.000			.719		
v.165 Reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera.	̄	3.33	2.82	3.66	3.26	3.06	3.35
	P	.000			.054		
v.166 Prestar especial atención a la coherencia local del texto	̄	3.11	2.74	3.59	2.88	3.03	3.20
	P	.000			.056		
v.167 Actividades que favorezcan la coherencia lineal del texto	̄	3.19	2.93	3.37	3.11	3.11	3.18
	P	.005			.609		
v.168 Prestar atención a la coherencia global del texto	̄	3.28	3.01	3.88	3.17	3.18	3.39
	P	.000			.082		
v.169 Ordenar oraciones hasta formar textos	̄	3.46	3.24	3.75	3.40	3.36	3.54
	P	.024			.407		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.161 Identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos	̄	3.15	3.36	3.18	3.18	3.27	3.31
	P	.046		.781			
v.162 Trabajar elementos de cohesión gramatical (hacer composiciones escritas u orales valorando conectores)	̄	3.09	3.41	3.27	3.07	3.33	3.42
	P	.007		.093			
v.163 Analizar la estructura, secuenciación y organización de textos que se trabajan en clase	̄	3.08	3.26	3.54	2.94	3.27	3.42
	P	.041		.000			
v.164 Realizar actividades en las que identificar en un texto la oración clave según su significado	̄	3.08	3.28	3.48	3.04	3.23	3.23
	P	.065		.019			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.165 Reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera.	\bar{x}	3.15	3.38	3.57	3.08	3.27	3.50
	P	.031		.005			
v.166 Prestar especial atención a la coherencia local del texto	\bar{x}	2.95	3.29	3.27	2.87	3.16	3.63
	P	.001		.000			
v.167 Actividades que favorezcan la coherencia lineal del texto	\bar{x}	3.05	3.30	3.26	3.02	3.21	3.46
	P	.007		.005			
v.168 Prestar atención a la coherencia global del texto	\bar{x}	3.19	3.46	3.35	3.08	3.49	3.75
	P	.008		.000			
v.169 Ordenar oraciones hasta formar textos	\bar{x}	3.37	3.56	3.63	3.33	3.47	3.69
	P	.092		.099			

Comparación profesores y alumnos

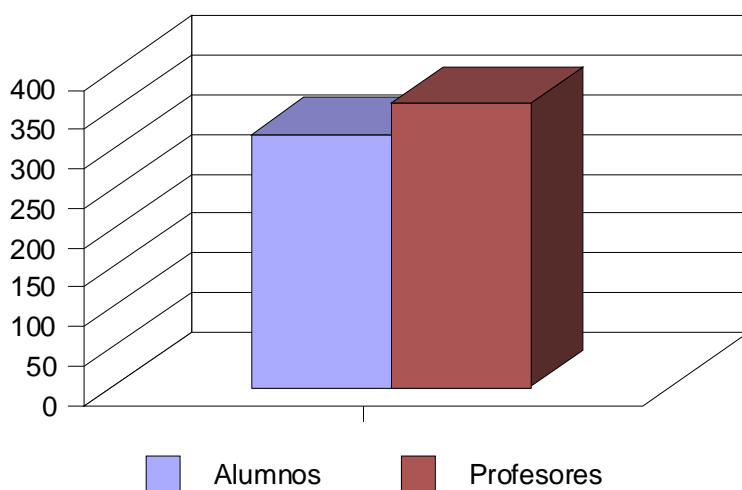
Profesores y alumnos ven positivo contextualizar la enseñanza, si bien son los profesores los que, como podemos ver en el Diagrama 14, valoran más esta Competencia Discursiva. Los alumnos universitarios son los que más valoran este tipo de actividades, siendo entre el profesorado el grupo de docentes de Bachillerato los que las consideran más importantes.

Todos las variables son valoradas más por los profesores que por los alumnos a excepción de la que se refiere a realizar actividades en las que identificar en un texto la oración clave según su significado (profesores: $\bar{x}= 3,09$; alumnos: $\bar{x}= 3,16$).

2.3. RESULTADOS

Competencia Discursiva - Comparativo Sumatorios

Diagrama 14



15. La Competencia Estratégica.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Los profesores de Secundaria coinciden todos en que es esencial desarrollar este tipo de competencia entre los alumnos.

Los prácticos del C.A.P., si embargo, aunque en su mayoría están de acuerdo en que se usen este tipo de tareas, dan por sentado que “es muy difícil de llevar a la práctica”, lo cual nos parece preocupante, además de que otros son partidarios de que “este tipo de actividades necesitan de gran cantidad de tiempo del que el profesor no dispone”.

Entre el profesorado universitario, la valoración es también positiva, pero se especifica que “éste es un componente que no necesita abordarse de forma explícita, sino que con una enseñanza variada se desarrollan todo este tipo de estrategias”, además de que señalan como esencial hacer que el alumno “aprenda a aprender”.

2.3. RESULTADOS

Opinión de los alumnos

Opiniones de los alumnos de ESO

- Es fundamental que el profesor nos enseñe a aprender. (*)
- Aprender otra lengua es muy difícil y todo lo que nos lo haga más fácil tiene que hacerlo el profesor.
- Es muy importante que se dedique tiempo a enseñarnos a cómo aprender inglés o francés.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Es muy útil que se realicen en el aula tareas que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera. (*)

Los alumnos universitarios opinan lo siguiente

- Es muy importante que se realicen tareas de este tipo. (*)
- No sólo apropiado sino necesario.
- Es muy importante que se enseñe al alumno a autoreflexionar sobre sus fallos para ver dónde están los errores, a qué se deben, etc.
- Depende de la madurez del alumno.
- Motiva al alumno a aprender la lengua extranjera y a conocer sus limitaciones y errores.
- Adecuado y necesario, principalmente para alumnos de niveles inferiores. Esto, además, propiciará la aparición de una actitud positiva ante la asignatura.

Datos Cuantitativos

Profesores

2.3. RESULTADOS

Tabla Resultado Profesores Objetivo 15

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.170 Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir	∞	2.33	4.08	3.58	3.29	3.58
	P	.123				
v.171 Enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.	∞	4.80	4.23	4.00	3.29	4.25
	P	.108				
v.172 Que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.	∞	1.00	3.62	3.00	3.00	3.17
	P	.201				
v.173 Promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo errores.	∞	3.00	4.15	3.25	3.43	3.39
	P	.026				
v.174 Procurar alumno identifique problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea.	∞	3.00	3.85	3.33	2.71	3.64
	P	.106				
v.175 Enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad	∞	4.00	3.31	3.25	2.86	3.22
	P	.582				
v.176 Conseguir que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, etc.	∞	3.67	3.69	3.75	4.00	3.54
	P	.633				
v.177 Procurar que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas	∞	3.33	3.69	3.75	3.14	3.75
	P	.607				
v.178 Acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas sobre aspectos que no comprende	∞	4.67	4.54	4.50	4.43	4.67
	P	.915				
v.179 Enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido	∞	5.00	4.69	4.75	4.29	4.92
	P	.049				
v.180 Fomentar la capacidad de cooperar con los compañeros en resolución de problemas trabajando de forma cooperativa	∞	4.67	4.54	4.58	4.43	4.67
	P	.968				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.181 Desarrollar la sensibilidad en el alumnado para que se identifique con forma de pensar de compañeros	\bar{x}	5.00	4.31	3.58	3.57	4.13
	P	.075				
v.182 Desarrollar en alumnado capacidad de dirigir atención hacia detalles específicos o ideas generales, datos, etc.	\bar{x}	4.00	4.46	4.08	4.00	3.92
	P	.406				
v.183 Que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc.	\bar{x}	4.80	4.54	4.25	4.14	4.25
	P	.419				
v.184 Enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando	\bar{x}	5.00	3.85	3.83	3.71	3.33
	P	.019				
v.185 Procurar que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.	\bar{x}	5.00	3.15	3.42	3.71	3.25
	P	.066				
v.186 Desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recomblando elementos, sustituyéndolos, etc.	\bar{x}	4.00	4.08	3.83	3.57	4.04
	P	.673				
v.187 Promover la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.	\bar{x}	4.33	4.00	4.33	3.86	4.21
	P	.567				
v.188 Desarrollar la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.	\bar{x}	4.33	3.23	3.92	4.29	3.50
	P	.030				
v.189 Hacer que alumnado sepa usar materiales de referencia como diccionario, gramáticas de consulta, etc.	\bar{x}	4.80	4.15	4.67	4.43	4.26
	P	.066				
v.190 Desarrollar la capacidad para hacer traducción directa o inversa	\bar{x}	4.33	3.54	4.00	3.14	3.75
	P	.320				
v.191 Enseñar a deducir reglas y significados según el contexto	\bar{x}	4.00	4.08	4.00	3.71	3.75
	P	.528				
v.192 Conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos	\bar{x}	4.33	3.85	3.83	3.43	3.75
	P	.655				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.193 Trabajar la capacidad de resumir información de textos orales o escritos	\bar{x}	4.50	4.08	3.75	3.43	3.75
	P	.469				
v.194 Que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares	\bar{x}	4.67	4.23	4.17	3.71	4.12
	P	.766				
v.195 Desarrollar la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginación, mímica, etc.	\bar{x}	4.33	4.00	4.00	3.86	3.86
	P	.858				
v.196 Fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo	\bar{x}	4.67	3.92	3.58	3.57	3.92
	P	.220				
v.197 Promover la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.	\bar{x}	4.67	3.85	3.50	3.67	3.42
	P	.127				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 15

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.170 Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir	\bar{x}	3.62	3.40	3.94	3.60	3.54	3.65
	P	.003			.592		
v.171 Enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.	\bar{x}	3.75	3.40	4.08	3.74	3.55	3.80
	P	.001			.095		
v.172 Que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.	\bar{x}	3.32	3.24	3.72	3.37	3.23	3.42
	P	.010			.126		
v.173 Promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo errores.	\bar{x}	3.58	3.38	3.92	3.43	3.51	3.67
	P	.005			.151		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.174 Procurar alumno identifique problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea.	\bar{x}	3.47	3.34	3.69	3.48	3.44	3.48
	P	.089			.768		
v.175 Enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad	\bar{x}	3.24	3.32	3.51	3.18	3.30	3.34
	P	.336			.606		
v.176 Conseguir que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, etc.	\bar{x}	3.56	3.68	3.80	3.55	3.73	3.55
	P	.317			.344		
v.177 Procurar que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas	\bar{x}	3.50	3.49	3.94	3.47	3.57	3.59
	P	.003			.671		
v.178 Acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas sobre aspectos que no comprende	\bar{x}	3.90	3.79	4.35	3.66	3.89	4.10
		.001			.001		
v.179 Enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido	\bar{x}	4.08	3.88	4.43	3.88	3.90	4.33
	P	.003			.000		
v.180 Fomentar la capacidad de cooperar con los compañeros en resolución de problemas trabajando de forma cooperativa	\bar{x}	3.75	3.62	4.29	3.60	3.90	4.33
	P	.000			.007		
v.181 Desarrollar la sensibilidad en el alumnado para que se identifique con forma de pensar de compañeros	\bar{x}	3.40	3.39	3.92	3.49	3.36	3.52
	P	.003			.345		
v.182 Desarrollar en alumnado capacidad de dirigir atención hacia detalles específicos o ideas generales, datos, etc.	\bar{x}	3.54	3.31	3.96	3.66	3.37	3.57
	P	.000			.061		
v.183 Que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc.	\bar{x}	3.29	3.06	3.94	3.14	3.25	3.45
	P	.000			.039		
v.184 Enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando	\bar{x}	3.35	3.34	3.90	3.21	3.41	3.55
	P	.002			.046		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.185 Procurar que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.	\bar{x}	3.31	3.11	3.55	3.22	3.21	3.40
	P	.021			.105		
v.186 Desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recombinaando elementos, sustituyéndolos, etc.	\bar{x}	3.49	3.29	3.92	3.37	3.37	3.66
	P	.000			.013		
v.187 Promover la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.	\bar{x}	3.71	3.63	4.10	3.57	3.66	3.90
	P	.025			.026		
v.188 Desarrollar la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.	\bar{x}	3.36	3.12	3.94	3.29	3.36	3.37
	P	.000			.828		
v.189 Hacer que alumnado sepa usar materiales de referencia como diccionario, gramáticas de consulta, etc.	\bar{x}	3.57	3.38	4.04	3.34	3.61	3.65
	P	.001			.092		
v.190 Desarrollar la capacidad para hacer traducción directa o inversa	\bar{x}	3.77	3.60	3.94	3.52	3.70	3.93
	P	.260			.007		
v.191 Enseñar a deducir reglas y significados según el contexto	\bar{x}	3.45	3.20	3.98	3.18	3.36	3.68
	P	.000			.000		
v.192 Conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos	\bar{x}	3.51	3.17	3.78	3.29	3.31	3.65
	P	.001			.000		
v.193 Trabajar la capacidad de resumir información de textos orales o escritos	\bar{x}	3.42	3.13	3.86	3.35	3.35	3.43
	P	.000			.783		
v.194 Que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares	\bar{x}	3.70	3.58	4.06	3.59	3.73	3.77
	P	.010			.335		
v.195 Desarrollar la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginación, mímica, etc.	\bar{x}	3.41	3.19	3.98	3.27	3.38	3.55
	P	.000			.084		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.196 Fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo	\bar{x}	3.46	3.11	3.67	3.45	3.23	3.46
	P	.001			.083		
v.197 Promover la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.	\bar{x}	3.45	3.20	3.78	3.45	3.34	3.47
	P	.002			.340		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.170 Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir	\bar{x}	3.52	3.76	3.70	3.55	3.52	3.88
	P	.020		.167			
v.171 Enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.	\bar{x}	3.56	3.95	3.78	3.65	3.55	4.04
	P	.000		.045			
v.172 Que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.	\bar{x}	3.25	3.53	3.53	3.25	3.28	3.68
	P	.017		.020			
v.173 Promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo errores.	\bar{x}	3.48	3.72	3.65	3.52	3.47	3.83
	P	.043		.105			
v.174 Procurar alumno identifique problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea.	\bar{x}	3.38	3.62	3.37	3.42	3.52	3.67
	P	.021		.120			
v.175 Enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad	\bar{x}	3.23	3.43	3.52	3.21	3.29	3.50
	P	.144		.194			
v.176 Conseguir que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, etc.	\bar{x}	3.49	3.87	3.70	3.54	3.67	3.88
	P	.002		.289			
v.177 Procurar que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas	\bar{x}	3.42	3.79	3.46	3.48	3.56	3.94
	P	.000		.011			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.178 Acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas sobre aspectos que no comprende	\bar{x}	3.81	4.15	3.83	3.89	3.89	4.25
	P	.001		.026			
v.179 Enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido	\bar{x}	3.94	4.30	3.98	4.02	4.01	4.42
	P	.002		.043			
v.180 Fomentar la capacidad de cooperar con los compañeros en resolución de problemas trabajando de forma cooperativa	\bar{x}	3.67	3.99	3.59	3.73	3.75	4.23
	P	.002		.001			
v.181 Desarrollar la sensibilidad en el alumnado para que se identifique con forma de pensar de compañeros	\bar{x}	3.37	3.65	3.48	3.36	3.43	3.96
	P	.008		.002			
v.182 Desarrollar en alumnado capacidad de dirigir atención hacia detalles específicos o ideas generales, datos, etc.	\bar{x}	3.47	3.64	3.72	3.37	3.60	3.90
	P	.110		.001			
v.183 Que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc.	\bar{x}	3.20	3.51	3.50	3.17	3.29	3.77
	P	.002		.000			
v.184 Enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando	\bar{x}	3.32	3.61	3.70	3.28	3.35	3.85
	P	.019		.002			
v.185 Procurar que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.	\bar{x}	3.26	3.33	3.52	3.20	3.31	3.42
	P	.562		.078			
v.186 Desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recomblando elementos, sustituyéndolos, etc.	\bar{x}	3.40	3.65	3.33	3.39	3.57	3.90
	P	.005		.001			
v.187 Promover la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.	\bar{x}	3.64	3.90	3.80	3.68	3.71	3.92
	P	.017		.515			
v.188 Desarrollar la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.	\bar{x}	3.28	3.52	3.46	3.21	3.52	3.69
	P	.042		.001			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.189 Hacer que alumnado sepa usar materiales de referencia como diccionario, gramáticas de consulta, etc.	\bar{x}	3.48	3.75	3.74	3.42	3.72	3.85
	P	.012		.024			
v.190 Desarrollar la capacidad para hacer traducción directa o inversa	\bar{x}	3.65	3.91	3.87	3.71	3.65	3.92
	P	.014		.241			
v.191 Enseñar a deducir reglas y significados según el contexto	\bar{x}	3.34	3.64	3.26	3.34	3.55	3.92
	P	.003		.001			
v.192 Conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos	\bar{x}	3.35	3.63	3.35	3.41	3.32	3.85
	P	.007		.028			
v.193 Trabajar la capacidad de resumir información de textos orales o escritos	\bar{x}	3.29	3.58	3.35	3.29	3.44	3.75
	P	.011		.023			
v.194 Que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares	\bar{x}	3.58	3.95	3.67	3.63	3.81	3.92
	P	.000		.162			
v.195 Desarrollar la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginación, mímica, etc.	\bar{x}	3.30	3.65	3.35	3.34	3.43	3.85
	P	.001		.003			
v.196 Fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo	\bar{x}	3.31	3.52	3.50	3.36	3.24	3.56
	P	.040		.185			
v.197 Promover la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.	\bar{x}	3.37	3.51	3.42	3.36	3.37	3.79
	P	.297		.041			

2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

Como decía uno de los alumnos encuestados, es “esencial que el profesor nos enseñe a aprender”. Esta competencia y su desarrollo es más valorada por el profesorado que por el alumnado, quien, no obstante, otorga una valoración muy importante a las variables que la componen.

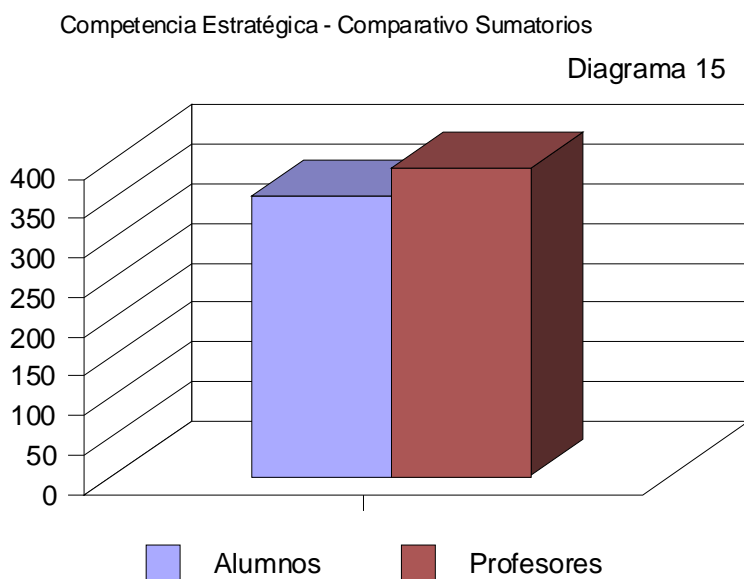
Son muy pocas las diferencias que se observan dentro del profesorado pero muchas las que se detectan entre el alumnado. Los profesores de Primaria y ESO son los que más valoran el desarrollo de esta competencia, mientras que los de Bachillerato son los que menos.

De las veintiocho variables recogidas, tan solo cinco son más valoradas por los alumnos que por el profesorado, aunque con pequeñas diferencias.

La valoración que hacen de la Competencia Estratégica es, en general, muy alta, destacando las variables que conforman los subgrupos de desarrollo de estrategias sociales y de comprensión. Así, todo lo que tenga que ver con enseñar al alumno a pedir ayuda, a que coopere con los demás, a que pida aclaración al profesor o a otros compañeros, se valora muy por encima de los cuatro puntos en el caso de los profesores (4,03 a 4,76) y entre 3,53 y 4,07 entre los profesores.

En el Diagrama 15 podemos observar qué diferencia de valoración existe entre ambos grupos a nivel general de la Competencia Estratégica.

2.3. RESULTADOS



16. Comprensión Oral.

Datos Cualitativos

Opiniones recogidas de los profesores

Los profesores de Secundaria coinciden en que esta tarea es esencial, se le ha de prestar mucha atención por su importancia en el proceso de comunicación, pero coincide un gran porcentaje en que “es muy difícil de evaluar”.

Para el profesorado en prácticas, en su mayoría, el dominio de esta destreza es muy importante, pero aclaran, algo que no hacen los profesores del grupo anterior, que no se debe entender como más importante que otras destrezas, sino que ha de formar parte de un todo, pues “todas son igualmente importantes, lo ideal es una integración de las destrezas”. Hay quien aún mantiene, en consonancia con respuestas anteriores, que “la comprensión oral, especialmente en Bachillerato, es menos importante que la expresión escrita o la lectura”.

2.3. RESULTADOS

El profesorado de universidad distribuye su respuesta entre quienes creen que es esencial y para quienes, “aunque es un componente muy importante, las destrezas orales siempre se descuidan dando prioridad a lo escrito”, lo cual “es un error”. Se recomienda que “predomine en los primeros años de la escolarización”.

Opinión de los alumnos

Opiniones de los alumnos de ESO

- Sí a la realización de tareas que desarrollen la comprensión oral del alumno. (*)
- No es suficiente, hay que dominar otras cosas.
- Cuando el profesor usa el casete no se oye bien a las personas que hablan. Es mejor que las cosas las lea él o bien los alumnos.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Totalmente de acuerdo en la realización de actividades que desarrollen la comprensión oral del alumno.
- En Selectividad no nos piden nada de esto, por lo que habría que dedicar el tiempo a cosas más útiles, aunque esto esté bien.

Opinión de los alumnos de Universidad

- El listening me parece de gran utilidad, aunque las cuatro destrezas deben trabajarse por igual. (*)
- Las conversaciones, ya sean diálogos, monólogos o debates en público, fomentan la comunicación en otra lengua y sirven para desinhibirnos y hacernos entender.
- Estoy de acuerdo, e incluso que sean en mayor número que las de escrita porque los alumnos tenemos más lagunas en este tipo de tareas.

2.3. RESULTADOS

- Esencial para el posterior desarrollo de la expresión oral.
- Hay que tener cuidado de que los textos no sean muy difíciles de entender para que el niño no se asuste.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesor Objetivo 16

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.198 Escuchar una audición e identificar el tema general	̄	4.67	4.31	4.17	4.29	3.92
	P	.418				
v.199 Escuchar una audición e identificar datos específicos	̄	3.67	4.15	3.92	4.14	3.92
	P	.636				
v.200 Comprender oralmente la actitud del hablante, el carácter y tono de sus intervenciones, etc.	̄	4.00	3.92	3.83	3.71	3.43
	P	.296				
v.201 Realizar audiciones de diálogos, textos, películas, etc en versión original.	̄	4.80	3.85	4.00	3.86	4.17
	P	.170				
v.202 Comprensión oral de significados conceptuales como cantidad, comparaciones, tiempo, ubicación, etc.	̄	4.33	3.83	3.58	3.86	3.29
	P	.177				
v.203 Comprensión oral de la relación entre las partes de un texto	̄	4.00	3.92	3.33	3.14	3.42
	P	.141				
v.204 Identificar la información principal de un texto y distinguirla de elementos secundarios	̄	4.80	4.38	3.83	3.43	4.17
	P	.055				
v.205 Informar antes de oír el texto de situación, temática y vocabulario específico que pudiera causar confusión	̄	4.67	4.08	4.00	3.86	3.71
	P	.601				

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.206 Oír textos adaptados al nivel del alumnado para que la mayor parte del “input” sea comprensible	\bar{x}	3.56	3.82	3.67	3.51	3.81	4.13
	P	.026		.002			
v.207 Insistir en que no hay que entender cada una de las palabras de un texto para comprenderlo oralmente	\bar{x}	3.50	3.83	3.41	3.51	3.72	4.19
	P	.004		.000			
v.208 Realizar actividades de comprensión y dramatización de lo que se está escuchando	\bar{x}	3.32	3.54	3.61	3.31	3.28	3.75
	P	.027		.005			
v.209 Escuchar secuencias de narraciones o historias	\bar{x}	3.34	3.53	3.48	3.36	3.31	3.69
	P	.080		.110			

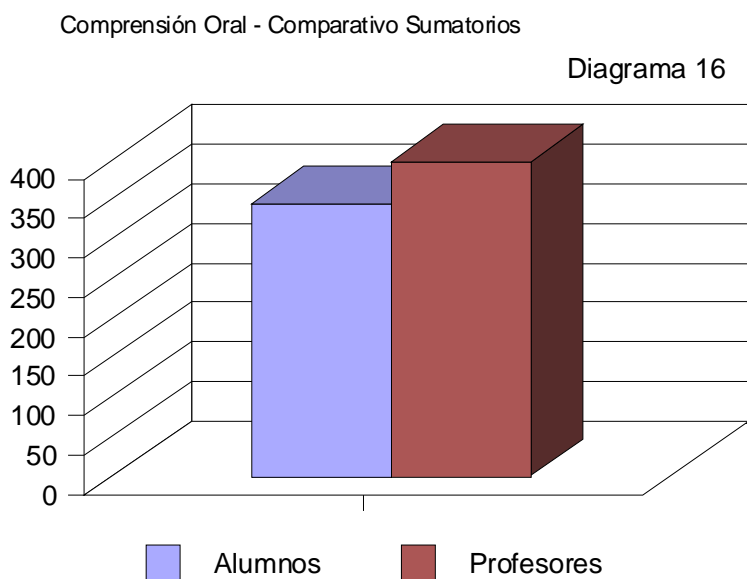
Comparación profesores y alumnos

Aunque tanto alumnos como profesores coinciden al señalar la importancia del desarrollo de esta destreza, la valoración de estos últimos es algo mayor que la de los primeros. Son los alumnos y profesores de Bachillerato los que, aún reconociendo la importancia de la misma, creen que la comprensión oral es, hoy por hoy, poco útil para cumplir con sus objetivos académicos.

También coinciden profesores y alumnos en lo referente a que las cuatro destrezas se trabajen por igual, sin darle mayor importancia a unas que a otras.

Las valoraciones de los dos sectores son superiores al 2,50 y, en el caso del profesorado, se acercan al 4,50, lo que demuestra el gran interés que ponen en las tareas relacionadas con la Comprensión Oral.

2.3. RESULTADOS



17. Producción Oral.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

El profesorado de Secundaria valora como muy importante las actividades de expresión oral aunque en gran parte de los casos reconoce “que se valora más lo escrito que lo oral”.

Lo profesores de prácticas, por su parte, siguen manteniendo, en su mayoría, que lo importante es la combinación de destrezas. Mantienen que este tipo de actividades “deben comenzar a ponerse en práctica en los primeros niveles de la enseñanza”.

El profesorado de universidad también coincide en la “especial importancia de esta destreza, aunque lo conveniente es que se combinen y no se haga especial hincapié en unas sobre otras”.

2.3. RESULTADOS

Opiniones de los alumnos

Opinión de los alumnos de ESO

- Sí hay que dedicar tiempo a este tipo de actividades que son muy importantes para comunicarse en la lengua extranjera. (*).
- Hay que dedicar más horas a estas actividades.
- No es suficiente, hay que trabajarlo todo al mismo tiempo.
- Es muy útil para poder viajar al extranjero.
- Hay que practicar con el profesor y con otros compañeros.
- Es bueno para el que lo usa en clase y para quienes lo escuchan.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Sí hay que trabajar esta destreza pero no abandonar las otras. (*)
- El profesor tiene que obligarnos a hablar sólo en inglés en las clases.

Opinión de los alumnos de universidad

- La producción oral me parece de gran utilidad, aunque las cuatro destrezas deben trabajarse por igual. (*)
- Es fundamental para dominar la lengua extranjera.
- Esta es la actividad en la que más fallos se comete (sobre todo los que nunca han viajado al extranjero a los países donde se habla la lengua que estudiamos).
- El miedo a hablar en clase habría que erradicarlo. Todo el mundo teme hacer el ridículo.

2.3. RESULTADOS

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesor Objetivo 17

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.210 Actividades de producción oral guiadas y controladas	\bar{x}	4.50	4.08	3.92	4.29	3.96
	P	.774				
v.211 Actividades de producción libres	\bar{x}	4.00	3.77	3.58	3.29	3.50
	P	.912				
v.212 Responder a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero	\bar{x}	4.33	4.08	4.08	4.43	4.12
	P	.774				
v.213 Realizar entrevistas adaptadas en dificultad	\bar{x}	4.33	4.15	3.92	3.43	3.88
	P	.498				
v.214 Simular situaciones en que el alumno desempeñe roles variados y representarlas oralmente	\bar{x}	4.67	4.38	4.17	3.57	4.00
	P	.191				
v.215 Uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral	\bar{x}	3.67	3.08	3.17	3.29	3.21
	P	.888				
v.216 Favorecer la comunicación oral con diálogos abiertos	\bar{x}	3.67	3.85	3.83	3.57	3.88
	P	.953				
v.217 Usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral	\bar{x}	4.33	3.69	3.75	3.71	3.46
	P	.546				
v.218 Hacer preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral	\bar{x}	4.67	3.92	3.92	3.71	4.00
	P	.428				
v.219 Presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema	\bar{x}	4.50	3.69	4.17	3.29	3.75
	P	.359				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.220	̄	3.33	3.85	3.67	3.71	3.58
Inventar cuentos o historias a partir de elementos claves dados	P	.844				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 17

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.210	̄	3.49	3.28	3.94	3.29	3.43	3.65
Actividades de producción oral guiadas y controladas	P	.000			.029		
v.211	̄	3.11	2.87	3.37	3.03	2.97	3.18
Actividades de producción libres	P	.019			.172		
v.212	̄	3.55	3.37	3.86	3.49	3.46	3.63
Responder a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero	P	.011			.434		
v.213	̄	3.48	3.38	4.04	3.42	3.51	3.56
Realizar entrevistas adaptadas en dificultad	P	.000			.595		
v.214	̄	3.47	3.32	3.86	3.35	3.49	3.54
Simular situaciones en que el alumno desempeñe roles variados y representarlas oralmente	P	.016			.198		
v.215	̄	3.14	2.89	3.43	2.91	3.13	3.19
Uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral	P	.016			.197		
v.216	̄	3.58	3.12	3.88	3.24	3.45	3.68
Favorecer la comunicación oral con diálogos abiertos	P	.000			.007		
v.217	̄	2.92	2.97	3.41	2.90	2.96	3.06
Usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral	P	.037			.437		
v.218	̄	3.22	3.16	3.75	3.11	3.22	3.41
Hacer preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral	P	.003			.146		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.219 Presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema	\bar{x}	3.22	3.23	3.82	2.98	3.34	3.43
	P	.001			.006		
v.220 Inventar cuentos o historias a partir de elementos claves dados	\bar{x}	3.27	2.88	3.73	3.16	3.16	3.27
	P	.000			.616		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.210 Actividades de producción oral guiadas y controladas	\bar{x}	3.37	3.70	3.61	3.36	3.51	3.92
	P	.002		.005			
v.211 Actividades de producción libres	\bar{x}	3.07	3.09	3.17	3.01	3.08	3.21
	P	.818		.564			
v.212 Responder a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero	\bar{x}	3.46	3.67	3.76	3.43	3.57	3.73
	P	.024		.069			
v.213 Realizar entrevistas adaptadas en dificultad	\bar{x}	3.41	3.72	3.54	3.42	3.60	3.88
	P	.010		.038			
v.214 Simular situaciones en que el alumno desempeñe roles variados y representarlas oralmente	\bar{x}	3.42	3.60	3.65	3.40	3.49	3.58
	P	.091		.387			
v.215 Uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral	\bar{x}	3.11	3.12	3.20	3.05	3.13	3.25
	P	.945		.760			
v.216 Favorecer la comunicación oral con diálogos abiertos	\bar{x}	3.39	3.67	3.41	3.42	3.51	3.83
	P	.011		.117			
v.217 Usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral	\bar{x}	2.88	3.21	3.24	2.92	2.83	3.35
	P	.005		.028			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.218 Hacer preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral	\bar{x}	3.20	3.40	3.24	3.16	3.35	3.69
	P	.048		.017			
v.219 Presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema	\bar{x}	3.19	3.49	3.52	3.16	3.33	3.63
	P	.006		.013			
v.220 Inventar cuentos o historias a partir de elementos claves dados	\bar{x}	3.19	3.27	3.17	3.14	3.35	3.37
	P	.445		.262			

Comparación profesores y alumnos

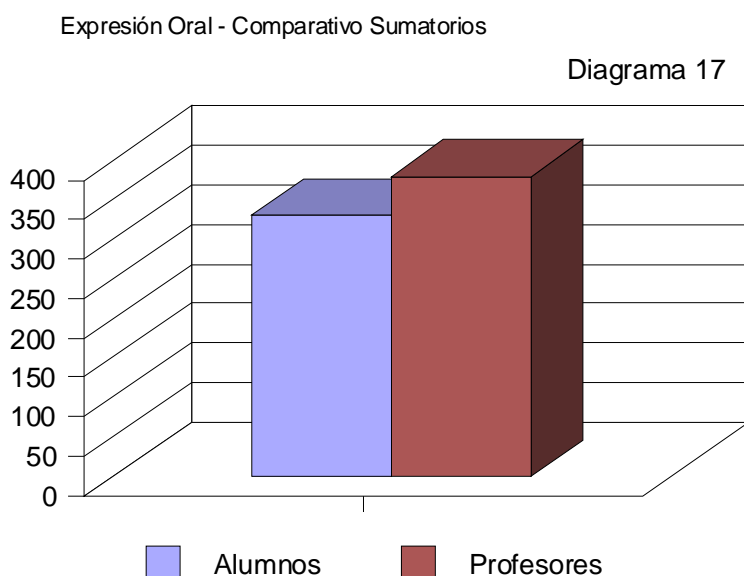
Las respuestas comunes son claras. Tanto profesores como alumnos coinciden en que es una destreza muy importante y hay que dedicarle más tiempo, aunque no se esté empleando el necesario. La queja es común en cuanto a que debiera comenzar a trabajarse desde los primeros años de adquisición de la lengua extranjera. Incluso

La respuesta de los profesores es homogénea y no hay diferencias significativas en cuanto a los niveles en los que imparten docencia, mientras que en el alumnado sí se observan diferencias significativas dependiendo del tipo de centro en el que estudien, el rendimiento escolar, el género de éstos o su nivel de estudios.

Todas las variables son más valoradas por los profesores que por los alumnos, como además, así podemos ver en el Diagrama 16 en el que aparece la valoración global que hacen de las variables recogidas ambos sectores.

2.3. RESULTADOS

Tanto profesores como alumnos consideran como muy útiles la simulación de situaciones en las que el alumno desempeña roles variados y los ha de representar oralmente, aunque más los primeros que los segundos (profesores: $\bar{x}=4,10$; alumnos: $\bar{x}=3,48$). También los profesores valoran más que los alumnos el uso de la mímica, los gestos y el movimiento físico como elementos paralingüísticos que facilitan la comprensión, algo que se puede entender por la timidez de los alumnos y por lo que los profesores esperan que hagan sus alumnos para que el proceso sea más exitoso (profesores: $\bar{x}=3,64$; alumnos: $\bar{x}=3,00$).



18. Lectura.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Tanto los profesores de Secundaria como los prácticos coinciden en valorar de manera muy alta la realización de tareas de lectura y el desarrollo de esta destreza, con las apreciaciones que hacían a las anteriores en cuanto a

2.3. RESULTADOS

considerarlas a todas por igual, hablar de combinación y comenzar desde los niveles inferiores.

Los profesores universitarios opinan que “es importante introducir la lectura de manera progresiva” adaptando esta introducción a “el nivel de maduración intelectual y lingüístico del sujeto” y coinciden con sus compañeros de Secundaria en el error que supone dar mayor importancia a unas que a otras.

Opinión de los alumnos

Los alumnos de ESO opinan:

- Sí es muy importante que trabajemos actividades para leer en el aula, pero no es suficiente para que aprendamos bien la lengua extranjera. (*)
- Lo importante es que trabajemos todas las cosas a la vez pero haciéndolo ameno por parte del profesor.
- Es una actividad menos importante que las anteriores (esta alumna se refiere a la comprensión y expresión orales)

Los alumnos de Bachillerato opinan:

- Es muy importante la realización de actividades que fomenten la capacidad lectora del alumno. (*)
- Esta capacidad debía ser desarrollada en los primeros niveles porque para aprender inglés tienes que estar leyendo textos, diálogos, canciones, etc.
- La lectura se debería practicar más en clase para aprender a pronunciar mejor.
- Hay que saber leer y entender los textos para los exámenes de Selectividad.

Los alumnos universitarios opinan:

2.3. RESULTADOS

- Es muy bueno practicar tareas de lectura, pero lo mejor es que se combinen todas las destrezas a la vez. (*)
- Se debe leer en casa en voz alta para oírnos y hacer énfasis en la pronunciación.
- Necesaria e imprescindible.
- Es importante por el tema de las notas, pero lo realmente importante es hablar y entender lo que te dicen.
- Creo que la comunicación oral es más interesante e importante.

Datos Cuantitativos

Tabla Resultado Profesor Objetivo 18

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.221 Leer obras literarias en lengua extranjera	∞	.300	.358	3.67	2.86	3.50
	P	.730				
v.222 Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso	∞	4.33	4.00	3.92	3.57	3.63
	P	.505				
v.223 Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple	∞	4.33	4.00	3.73	3.86	3.96
	P	.817				
v.224 Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)	∞	4.80	4.38	3.75	3.71	4.29
	P	.045				
v.225 Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total	∞	4.67	4.23	4.25	4.14	4.29
	P	.920				
v.226 Fomentar una lectura silenciosa fluida	∞	5.00	3.85	3.50	4.00	3.67
	P	.160				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.227 Suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos	∞	4.67	3.77	3.83	3.57	3.75
	P	.357				
v.228 Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, etc.	∞	3.33	3.77	3.83	3.86	3.87
	P	.731				
v.229 Captar las ideas generales y el tema de un texto	∞	4.67	4.38	4.17	4.43	4.13
	P	.740				
v.230 Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos	∞	5.00	4.15	3.75	3.86	4.17
	P	.287				
v.231 Localizar conectores y explicar su significado	∞	4.50	3.62	3.33	3.43	3.83
	P	.457				
v.232 Desarrollar y controlar la velocidad lectora	∞	2.00	3.46	3.00	3.14	3.04
	P	.119				
v.233 Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto	∞	4.67	4.31	4.25	4.43	4.38
	P	.898				
v.234 Practicar ciertas destrezas antes de proceder con la lectura: anticipar y predecir información, usar materiales, etc.	∞	4.67	4.08	3.92	4.14	3.88
	P	.460				
v.235 Practicar ciertas destrezas durante la lectura: lectura por grupos, entender mensajes implícitos, etc.	∞	4.33	3.85	3.75	3.43	3.71
	P	.582				
v.236 Practicar ciertas destrezas tras la lectura: resumir, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, etc.	∞	3.67	4.23	4.25	4.00	4.13
	P	.717				
v.237 Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.	∞	5.00	4.15	3.50	3.43	3.63
	P	.018				
v.238 Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido	∞	4.50	3.85	3.42	3.43	3.21
	P	.128				

2.3. RESULTADOS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 18

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.221 Leer obras literarias en lengua extranjera	\bar{x}	3.03	2.78	3.78	3.00	2.80	3.32
	P	.000			.002		
v.222 Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso	\bar{x}	3.62	3.19	4.00	3.27	3.53	3.74
	P	.000			.002		
v.223 Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple	\bar{x}	3.48	3.18	3.94	3.16	3.34	3.75
	P	.000			.000		
v.224 Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)	\bar{x}	3.45	3.05	4.04	3.18	3.28	3.66
	P	.000			.001		
v.225 Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total	\bar{x}	3.33	3.24	3.73	3.18	3.30	3.54
	P	.008			.002		
v.226 Fomentar una lectura silenciosa fluida	\bar{x}	3.37	3.06	3.86	3.24	3.22	3.54
	P	.000			.017		
v.227 Suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos	\bar{x}	3.36	3.03	3.76	3.21	3.26	3.43
	P	.000			.182		
v.228 Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, etc.	\bar{x}	3.24	2.87	3.55	3.25	3.07	3.26
	P	.000			.146		
v.229 Captar las ideas generales y el tema de un texto	\bar{x}	3.67	3.38	4.16	3.59	3.59	3.73
	P	.000			.186		
v.230 Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos	\bar{x}	3.25	3.10	3.98	3.17	3.25	3.39
	P	.000			.213		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.231 Localizar conectores y explicar su significado	\bar{x}	3.22	2.79	3.62	3.13	3.11	3.14
	P	.000			.893		
v.232 Desarrollar y controlar la velocidad lectora	\bar{x}	3.18	3.01	3.49	3.15	3.12	3.23
	P	.035			.682		
v.233 Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto	\bar{x}	3.52	3.21	4.16	3.29	3.41	3.71
	P	.000			.005		
v.234 Practicar ciertas destrezas antes de proceder con la lectura: anticipar y predecir información, usar materiales, etc.	\bar{x}	3.21	3.04	3.82	3.13	3.18	3.35
	P	.000			.177		
v.235 Practicar ciertas destrezas durante la lectura: lectura por grupos, entender mensajes implícitos, etc.	\bar{x}	3.52	3.09	3.73	3.25	3.47	3.48
	P	.000			.279		
v.236 Practicar ciertas destrezas tras la lectura: resumir, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, etc.	\bar{x}	3.44	2.89	3.88	3.23	3.28	3.45
	P	.000			.117		
v.237 Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.	\bar{x}	3.49	3.18	3.84	3.39	3.41	3.52
	P	.001			.556		
v.238 Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido	\bar{x}	3.20	3.16	3.75	3.14	3.19	3.35
	P	.001			.190		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.221 Leer obras literarias en lengua extranjera	\bar{x}	2.96	3.23	2.91	2.96	3.13	3.42
	P	.038		.088			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.222	\bar{x}	3.40	3.82	3.83	3.42	3.61	3.79
Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso	P	.000		.042			
v.223	\bar{x}	3.37	3.61	3.49	3.36	3.47	3.83
Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple	P	.029		.022			
v.224	\bar{x}	3.30	3.63	3.46	3.31	3.47	3.67
Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)	P	.003		.085			
v.225	\bar{x}	3.32	3.43	3.33	3.29	3.32	3.73
Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total	P	.232		.017			
v.226	\bar{x}	3.29	3.44	3.70	3.16	3.41	3.79
Fomentar una lectura silenciosa fluida	P	.167		.000			
v.227	\bar{x}	3.24	3.46	3.26	3.24	3.23	3.85
Suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos	P	.021		.000			
v.228	\bar{x}	3.12	3.28	3.50	3.04	3.04	3.69
Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, etc.	P	.060		.000			
v.229	\bar{x}	3.57	3.80	3.70	3.53	3.75	3.96
Captar las ideas generales y el tema de un texto	P	.024		.020			
v.230	\bar{x}	3.24	3.41	3.13	3.19	3.43	3.69
Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos	P	.172		.009			
v.231	\bar{x}	3.04	3.34	3.39	3.02	3.17	3.43
Localizar conectores y explicar su significado	P	.007		.018			
v.232	\bar{x}	3.12	3.26	3.35	3.07	3.12	3.54
Desarrollar y controlar la velocidad lectora	P	.232		.022			
v.233	\bar{x}	3.41	3.72	3.33	3.44	3.45	4.04
Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto	P	.007		.001			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.234	\bar{x}	3.17	3.38	3.76	3.04	3.21	3.73
Practicar ciertas destrezas antes de proceder con la lectura: anticipar y predecir información, usar materiales, etc.	P	.048		.000			
v.235	\bar{x}	3.36	3.55	3.61	3.33	3.53	3.50
Practicar ciertas destrezas durante la lectura: lectura por grupos, entender mensajes implícitos, etc.	P	.099		.226			
v.236	\bar{x}	3.23	3.54	3.55	3.20	3.41	3.60
Practicar ciertas destrezas tras la lectura: resumir, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, etc.	P	.005		.017			
v.237	\bar{x}	3.33	3.65	3.59	3.40	3.41	3.52
Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.	P	.004		.653			
v.238	\bar{x}	3.15	3.45	3.41	3.17	3.19	3.56
Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido	P	.003		.024			

Comparación profesores y alumnos

Una vez más nos encontramos con un objetivo de nuestro estudio que es más valorado por los profesores que por los alumnos, como se puede apreciar en el sumatorio que recoge el Diagrama 18.

No obstante, ambos grupos coinciden al darle una gran importancia dentro de las cuatro destrezas que estudiamos, eso sí, sin perder de vista ninguna de las otras restantes.

Coinciden las opiniones de profesores y alumnos cuando dicen que la lectura se habrá de ir ofreciendo de manera graduada a los alumnos para que éstos

2.3. RESULTADOS

vayan adquiriendo esta destreza de manera pausada, sintiendo, además, gusto por la misma.

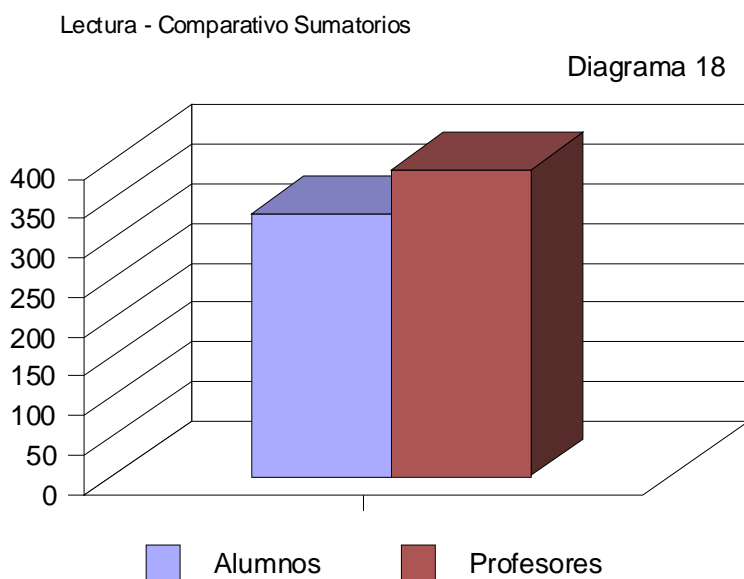
Como siempre, los alumnos y profesores de Bachillerato dan una mayor valoración en ambos cuestionarios a las destrezas relacionadas con la Selectividad, lo que ocurre en este caso.

Los profesores dan gran importancia a la realización de lectura comprensiva con preguntas en las que se recoja información (qué, cómo, dónde ocurrió,...) ($\bar{x}= 4,16$), en que se sea capaz de leer unas instrucciones para, por ejemplo, que algo funcione correctamente (v.228) ($\bar{x}= 3,81$).

Encontramos diferencias sustanciales en las respuestas obtenidas en las variables v.230, 234 y v.214, donde los profesores se manifiestan más a favor de las mismas en más de medio punto de diferencia. (v.230: profesores: $\bar{x}= 4,07$; alumnos: $\bar{x}= 3,30$; v.234 profesores: $\bar{x}= 4,00$; alumnos: $\bar{x}= 3,24$; v.230: profesores: $\bar{x}= 4,14$; alumnos: $\bar{x}= 3,34$).

En las variables que resumen esta destreza observamos que todas son más valoradas, como decíamos, por los profesores que por los alumnos a excepción de la v.232, que se refiere a que se desarrolle y controle la valocidad lectora y en el que la diferencia es mínima, dentro de una valoración positiva (profesores: $\bar{x}= 3,10$; alumnos: $\bar{x}= 3,17$).

2.3. RESULTADOS



19. Escritura.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Los resultados en los niveles estudiados son iguales y coinciden entre sí, destacando la importancia que “ahora le damos a la escritura por encima de otras destrezas orales debido a la imposición del ejercicio de Selectividad”. Se debe trabajar esta destreza “sin detrimento de las demás”. Los profesores de Bachillerato coinciden entre sí en la necesidad de que “se empiece a desarrollar esta destreza desde los niveles inferiores con actividades de producción guiadas” por el profesor.

Opinión de los alumnos

De los alumnos de ESO

- Es importante hacer actividades para practicar la expresión escrita.

2.3. RESULTADOS

(*)

- Hay que hacer de todo, hablar, escribir, etc.
- Es muy difícil y habría que practicar desde pequeños.
- Veo necesario reforzar la expresión escrita porque nos hará falta más adelante (se refiere, supongo que, entre otras cosas, a la Selectividad).
- No es tan importante como hablar bien en inglés.
- Sería lo suyo.

De los alumnos de Bachillerato

- Es muy importante practicar la expresión escrita pero no olvidar el resto de destrezas. (*)
- Hablar es más importante que escribir bien, aunque nos obligan a escribir un texto para los exámenes.

De los alumnos de universidad

- Es importante, pero hay que practicar todas las destrezas a la vez, por lo que es tan importante como las otras. (*)
- Es necesario e imprescindible.
- Ahora se da más énfasis a lo escrito, lo cual me parece mal porque hablar es más importante que saber escribir bien.
- Depende del uso que vayamos a hacer de la lengua, porque si es para lo académico hay que saber escribir y si es para viajar o conocer gente, habrá que saber hablarlo.
- El profesor debe saber cómo distribuir el tiempo para poder abordar todas las destrezas.
- Hacer redacciones para comprobar la gramática, la ortografía, etc. y muchas cosas que se desarrollan con estos ejercicios.

2.3. RESULTADOS

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 19

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.239	∞	4.67	3.92	3.50	3.86	3.96
Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación	P	.247				
v.240	∞	4.00	4.46	3.92	3.57	3.96
Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión	P	.355				
v.241	∞	3.67	4.25	4.17	4.29	3.83
Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados	P	.480				
v.242	∞	2.42	4.00	3.83	4.00	3.71
Hacer actividades de producción escrita libre	P	.072				
.243	∞	3.657	3.62	3.42	3.57	3.71
Completar textos inacabados	P	.905				
v.244	∞	4.00	4.15	3.42	3.29	3.29
Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas	P	.009				
v.245	∞	3.00	3.38	3.50	3.57	3.75
Practicar técnicas de resumen	P	.601				
v.246	∞	2.33	3.38	3.25	2.71	3.25
Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos	P	.327				
v.247	∞	3.00	3.54	2.83	3.29	3.29
Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis	P	.269				
v.248	∞	4.33	3.85	3.17	3.57	3.83
Realizar juegos que desarrollen la comprensión escrita	P	.153				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.249	\bar{x}	3.00	3.85	4.00	3.43	3.58
Insistir en producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito y la edición del producto		P				
		.428				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 19

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.239	\bar{x}	3.56	3.17	3.94	3.23	3.42	3.73
Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación		P			.000		
v.240	\bar{x}	3.42	3.07	3.96	3.20	3.26	3.64
Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión		P			.000		
v.241	\bar{x}	3.36	3.09	3.63	3.25	3.15	3.52
Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados		P			.003		
v.242	\bar{x}	3.52	3.22	3.98	3.37	3.40	3.64
Hacer actividades de producción escrita libre		P			.000		
.243	\bar{x}	3.37	3.25	3.73	3.21	3.32	3.55
Completar textos inacabados		P			.039		
v.244	\bar{x}	3.21	2.95	3.71	3.02	3.13	3.38
Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas		P			.000		
v.245	\bar{x}	3.27	2.98	3.71	3.16	3.11	3.42
Practicar técnicas de resumen		P			.014		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.246 Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos	\bar{x}	3.60	3.16	3.76	3.47	3.59	3.43
	P	.000			.418		
v.247 Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis	\bar{x}	3.03	2.76	3.38	3.18	2.96	2.90
	P	.000			.062		
v.248 Realizar juegos que desarrollen la comprensión escrita	\bar{x}	3.69	3.02	3.84	3.53	3.51	3.48
	P	.000			.908		
v.249 Insistir en producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito y la edición del producto	\bar{x}	3.21	2.92	3.84	3.10	3.18	3.25
	P	.000			.622		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.239 Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación	\bar{x}	3.38	3.72	3.50	3.43	3.51	3.77
	P	.001		.114			
v.240 Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión	\bar{x}	3.26	3.62	3.43	3.26	3.40	3.85
	P	.001		.004			
v.241 Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados	\bar{x}	3.24	3.48	3.43	3.24	3.29	3.65
	P	.026		.042			
v.242 Hacer actividades de producción escrita libre	\bar{x}	3.43	3.61	3.48	3.44	3.45	3.73
	P	.152		.303			
.243 Completar textos inacabados	\bar{x}	3.35	3.45	3.59	3.28	3.39	3.67
	P	.473		.037			
v.244 Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas	\bar{x}	3.15	3.30	3.20	3.14	3.21	3.46
	P	.145		.180			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.245 Practicar técnicas de resumen	\bar{x}	3.18	3.37	3.46	3.15	3.19	3.52
	P	.066		.080			
v.246 Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos	\bar{x}	3.43	3.63	3.61	3.53	3.37	3.44
	P	.077		.569			
v.247 Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis	\bar{x}	2.95	3.08	3.05	2.92	3.07	3.15
	P	.192		.423			
v.248 Realizar juegos que desarrollen la comprensión escrita	\bar{x}	3.45	3.66	3.89	3.50	3.37	3.46
	P	.086		.074			
v.249 Insistir en producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión y la edición del producto	\bar{x}	3.10	3.41	3.32	3.01	3.36	3.73
	P	.003		.000			

Comparación profesores y alumnos

Cuarta y última destreza en la que encontramos de nuevo una valoración más alta por parte de los profesores que de los alumnos, como se puede observar en el Diagrama 19, en el que se recoge el sumatorio de la opinión de ambos grupos con respecto a las variables que resumen esta destreza.

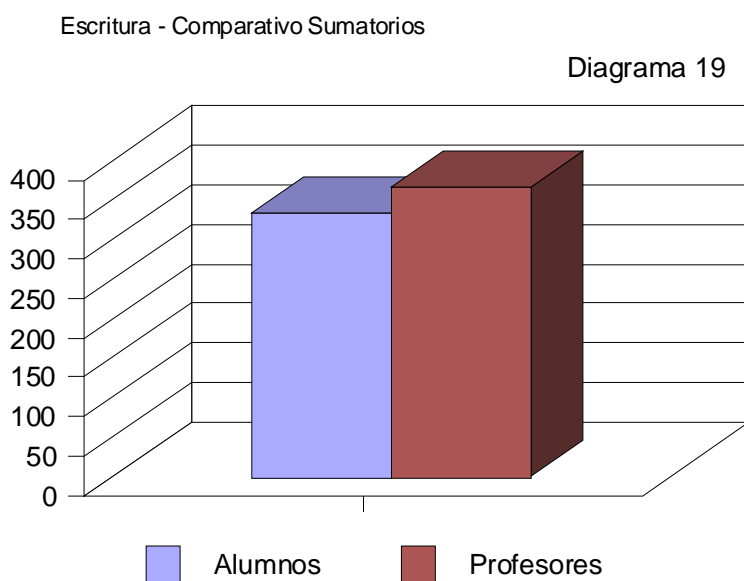
Alumnos y profesores de Bachillerato no olvidan el ejercicio de Selectividad y señalan esta destreza como la más necesaria, no la más importante. Creen, al igual que ocurría con las destrezas anteriores, que lo ideal es una correcta combinación de las mismas. Así, no resulta sorprendente que las variables relacionadas sean más valoradas por los profesores de este nivel, seguidos muy de cerca por el profesorado universitario.

2.3. RESULTADOS

También coinciden las opiniones que piden que se haga un especial hincapié en el comienzo del trabajo de esta destreza desde los inicios del estudio de la lengua extranjera.

Destacan las opiniones de los profesores sobre las de los alumnos en las variables v.240 (combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión: profesores: $\bar{x}= 4,02$; alumnos: $\bar{x}= 3,39$); v.241 (actividades de producción escrita guiada con modelos dados: profesores: $\bar{x}= 4,03$; alumnos: $\bar{x}= 3,32$).

En relación con el Objetivo 23, observamos que la v.246 (realizar ejercicios de escritura por parejas o grupos) es la única más valorada por el alumnado (profesores: $\bar{x}= 3,17$; alumnos: $\bar{x}= 3,50$).



2.3. RESULTADOS

20. Combinación de destrezas.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

El resultado obtenido en nuestros cuestionarios no puede ser más claro: todos los profesores consideran la combinación de destrezas como “lo necesario para que se aprenda y se enseñe correctamente una lengua extranjera”, sin distinción del nivel en el que se imparte la docencia.

Opiniones de los alumnos

Los alumnos de ESO opinan que:

- Hay que hacer actividades que tengan de todo lo anterior (las cuatro destrezas) (*)
- Esto sí es lo apropiado.
- Mejor cuando sepamos más inglés. Ahora las cosas no deben ser muy difíciles.

Los de Bachillerato opinan:

- Sí a la combinación de destrezas. (*)
- Debería hacerse en niveles en los que no te la juegues con la Selectividad. Aquí hay que ser más prácticos.
- Sí siempre que las actividades estén adecuadas al nivel de los alumnos.
- Es lo mejor, el término medio.

Para los alumnos universitarios:

2.3. RESULTADOS

- Hay que hacer mucho hincapié en esto porque es lo fundamental, ya que si es un dictado, a la vez que escuchas y entiendes, lo escribes y desarrollas la expresión escrita y la comprensión oral.
(*)
- Estas actividades son, a mi entender, las más eficaces.
- Si integras varias destrezas el alumno aprende más y mejor.
- Es muy formativo y puedes trabajar distintos aspectos al igual que se da en las situaciones reales.
- Deben ajustarse al nivel de los alumno y no atender sólo a unos pocos que sean capaces de trabajar varias habilidades a la vez.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 20

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.250 Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos	\bar{x}	3.00	4.00	3.58	3.43	3.79
	P	.608				
v.251 Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos	\bar{x}	3.00	4.08	3.58	3.43	3.83
	P	.280				
v.252 Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, etc.	\bar{x}	4.00	4.08	3.73	4.29	3.46
	P	.091				
v.253 Oír textos y hacer resúmenes orales de las mismas	\bar{x}	3.00	3.92	3.36	4.00	3.50
	P	.298				
v.254 Oír textos y hacer resúmenes escritos de las mismas	\bar{x}	3.00	3.62	3.27	3.29	3.50
	P	.881				
v.255 Oír y leer textos simultáneamente	\bar{x}	4.67	3.77	3.36	3.86	3.83
	P	.290				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.256 Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito	\bar{x}	4.33	3.85	3.18	3.43	3.92
	P	.374				
v.257 Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos	\bar{x}	4.33	3.38	3.18	2.86	3.25
	P	.278				
v.258 Hacer dictados completos	\bar{x}	4.50	3.54	3.82	3.29	3.96
	P	.308				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 20

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.250 Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos	\bar{x}	3.25	2.85	3.90	3.09	3.12	3.35
	P	.000			.084		
v.251 Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos	\bar{x}	3.38	2.98	3.96	3.09	3.29	3.51
	P	.000			.013		
v.252 Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, etc.	\bar{x}	3.22	2.95	3.76	3.11	3.17	3.28
	P	.000			.223		
v.253 Oír textos y hacer resúmenes orales de las mismas	\bar{x}	3.25	3.09	3.82	3.05	3.38	3.30
	P	.000			.052		
v.254 Oír textos y hacer resúmenes escritos de las mismas	\bar{x}	3.18	2.79	3.69	2.99	3.15	3.21
	P	.000			.280		
v.255 Oír y leer textos simultáneamente	\bar{x}	3.30	3.13	3.59	3.27	3.21	3.37
	P	.070			.330		
v.256 Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito	\bar{x}	3.34	3.03	3.65	3.15	3.30	3.35
	P	.001			.353		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.257 Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos	\bar{x}	3.20	2.98	3.41	3.15	3.07	3.28
	P	.076			.366		
v.258 Hacer dictados completos	\bar{x}	3.41	3.08	3.90	3.11	3.17	3.76
	P	.001			.000		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.250 Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos	\bar{x}	3.11	3.42	3.36	3.08	3.28	3.58
	P	.007		.016			
v.251 Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos	\bar{x}	3.25	3.51	3.47	3.20	3.40	3.71
	P	.029		.029			
v.252 Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, etc.	\bar{x}	3.09	3.43	3.22	3.12	3.21	3.54
	P	.000		.009			
v.253 Oír textos y hacer resúmenes orales de las mismas	\bar{x}	3.20	3.43	3.49	3.15	3.32	3.52
	P	.018		.049			
v.254 Oír textos y hacer resúmenes escritos de las mismas	\bar{x}	3.05	3.29	3.36	2.99	3.21	3.42
	P	.014		.031			
v.255 Oír y leer textos simultáneamente	\bar{x}	3.18	3.49	3.22	3.22	3.36	3.58
	P	.005		.182			
v.256 Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito	\bar{x}	3.28	3.30	3.37	3.27	3.17	3.40
	P	.802		.522			
v.257 Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos	\bar{x}	3.08	3.33	3.41	3.10	3.00	3.50
	P	.023		.042			
v.258 Hacer dictados completos	\bar{x}	3.29	3.55	3.35	3.29	3.37	3.87
	P	.041		.045			

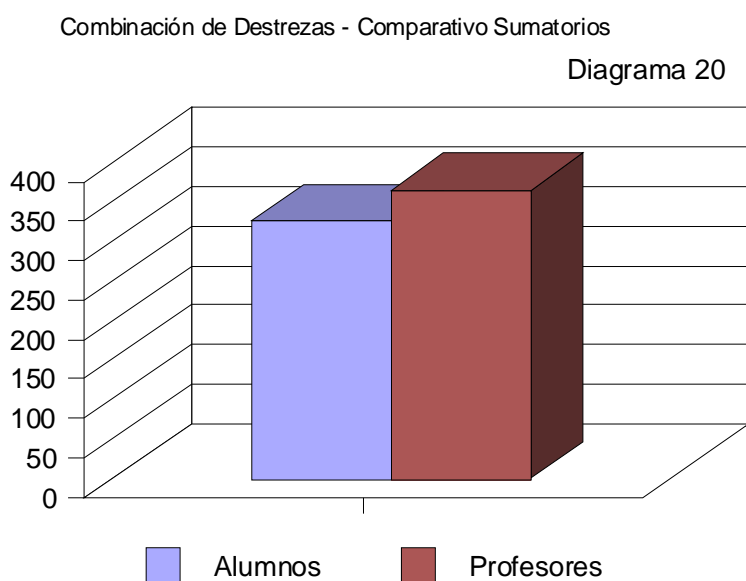
2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

Como no podía ser menos, y ya que las cuatro destrezas han venido siendo valoradas más por los profesores que por los alumnos, en esta Combinación de Destrezas, que daría cohesión al uso de las anteriores, también observamos la misma tendencia. En el Diagrama 20 podemos observar cómo es más valorada por los profesores que por los alumnos, aunque la diferencia no es muy grande.

Ya adelantábamos en los resultados obtenidos de los cuestionarios abiertos pasados a los profesores que la respuesta común era muy clara: la combinación de destrezas es “lo necesario para que se aprenda y se enseñe correctamente una lengua extranjera” sea cual sea el nivel. También así piensan los alumnos de los distintos niveles que hemos estudiado.

Todas las variables son consideradas en mayor medida por los profesores que por los alumnos, dándose las mayores diferencias en las variables v.250 (leer textos y hacer resúmenes escritos: profesores : \bar{x} = 3,72; alumnos: \bar{x} = 3,22) y v.252 (leer como preparación para la expresión oral: profesores : \bar{x} = 3,78; alumnos: \bar{x} = 3,21).



2.3. RESULTADOS

21. Las Actitudes y los Valores.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

Los profesores de Secundaria y los prácticos del C.A.P. coinciden en valorar positivamente el desarrollo de actitudes y valores relacionados con los diferentes aspectos de la lengua extranjera. Se manifiestan a favor de que “los procedimientos de trabajo dependen de la actividad al igual que la técnica o situaciones de comunicación”, pero “siempre buscando la aceptación y la valoración positiva de ese lenguaje y cultura”. Hay, no obstante, un pequeño porcentaje de profesores de este grupo que no consideran importante el desarrollo de estas actitudes y valores.

Por su parte, los profesores universitarios creen que es “importante”, “deseable” y considera “los factores actitudinales tan importantes como los demás o quizás más relevantes ya que si no hay actitud positiva hacia el aprendizaje, no se consigue nada”.

Opiniones de los alumnos

Opinión de los alumnos de ESO

- Es bueno desarrollar actitudes y valores relacionados con los diferentes aspectos de la lengua extranjera. (*)
- No sirve para que aprendamos más.
- No es muy importante y no son muy eficaces.
- Puede ser interesante tocar algo pero sin pasarse.

Opinión de los alumnos de Bachillerato

2.3. RESULTADOS

- Sí puede ser bueno que se desarrollen estas actitudes y valores (*).
- No creo que sea lo más importante para aprender una lengua; puede ser algo complementario y útil pero innecesario.

Opinión de los alumnos universitarios

- Es importante desarrollar actitudes y valores cuando se enseña una lengua extranjera. (*)
- Según las edades no es imprescindible.
- Tanto importancia como las habilidades y destrezas.
- No lo considero importante; lo importante es saber correctamente el inglés y lo demás va surgiendo.
- El tiempo se debería emplear en los déficit de los alumnos y estas cosas darlas en otras materias o en las tutorías.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesor Objetivo 21

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.259 Desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten	∞	4.67	4.54	4.27	4.17	4.67
	P	.350				
v.260 Fomentar el interés por las características personales de los seres que nos rodean	∞	4.67	4.31	3.73	3.33	4.17
	P	.028				
v.261 Desarrollar interés por el contenido social de los textos	∞	4.33	4.15	3.82	3.33	3.96
	P	.333				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.262 Respetar hábitat de los animales y sensibilizar hacia cambios realizados por hombre en perjuicio reino animal	̄	4.67	4.00	4.18	3.67	3.71
	P	.533				
v.263 Mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera	̄	4.67	4.23	4.27	3.83	4.12
	P	.543				
v.264 Considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer	̄	4.33	4.15	4.00	4.00	4.21
	P	.916				
v.265 Mostrar una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad	̄	4.00	3.77	4.27	4.00	4.25
	P	.324				
v.266 Desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje	̄	4.33	4.54	4.45	4.17	4.75
	P	.251				
v.267 Fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.	̄	4.67	3.92	4.36	4.33	4.38
	P	.231				
v.268 Mostrar actitud favorable hacia uso del inglés/francés como instrumento de comunicación en clase y en la calle	̄	4.67	4.38	4.55	4.33	4.71
	P	.485				
v.269 Mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos	̄	5.00	4.54	4.45	4.50	4.71
	P	.501				
v.270 Desarrollar actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura	̄	4.67	4.31	4.18	4.00	4.35
	P	.610				

2.3. RESULTADOS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 21

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.259 Desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten	\bar{x}	3.56	3.15	4.12	3.31	3.37	3.75
	P	.000			.001		
v.260 Fomentar el interés por las características personales de los seres que nos rodean	\bar{x}	3.45	3.24	3.92	3.33	3.42	3.50
	P	.000			.314		
v.261 Desarrollar interés por el contenido social de los textos	\bar{x}	3.32	2.93	3.86	3.19	3.13	3.40
	P	.000			.037		
v.262 Respetar hábitat de los animales y sensibilizar hacia cambios realizados por hombre en perjuicio reino animal	\bar{x}	3.46	3.28	3.84	3.31	3.53	3.42
	P	.011			.374		
v.263 Mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera	\bar{x}	3.30	3.09	3.90	3.36	3.13	3.44
	P	.000			.023		
v.264 Considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer	\bar{x}	3.11	2.86	3.78	3.16	2.90	3.28
	P	.000			.007		
v.265 Mostrar una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad	\bar{x}	3.30	2.97	3.86	3.20	3.16	3.40
	P	.000			.091		
v.266 Desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje	\bar{x}	3.21	3.08	3.84	3.04	3.16	3.44
	P	.000			.002		
v.267 Fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.	\bar{x}	3.26	3.13	3.94	3.13	3.29	3.40
	P	.000			.045		
v.268 Mostrar actitud favorable hacia uso del inglés/francés como instrumento de comunicación en clase y en la calle	\bar{x}	3.55	3.41	4.06	3.43	3.40	3.82
	P	.000			.000		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.269	\bar{x}	3.54	3.29	4.14	3.48	3.33	3.73
Mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos	P	.000			.003		
v.270	\bar{x}	3.49	3.25	4.00	3.59	3.21	3.65
Desarrollar actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura	P	.000			.000		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.259	\bar{x}	3.40	3.74	3.48	3.41	3.45	4.13
Desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten	P	.002		.000			
v.260	\bar{x}	3.32	3.68	3.48	3.33	3.45	3.90
Fomentar el interés por las características personales de los seres que nos rodean	P	.000		.000			
v.261	\bar{x}	3.18	3.46	3.50	3.13	3.29	3.65
Desarrollar interés por el contenido social de los textos	P	.002		.002			
v.262	\bar{x}	3.44	3.50	3.96	3.34	3.31	3.71
Respetar hábitat de los animales y sensibilizar hacia cambios realizados por hombre en perjuicio reino animal	P	.662		.002			
v.263	\bar{x}	3.24	3.46	3.48	3.20	3.29	3.63
Mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera	P	.022		.040			
v.264	\bar{x}	3.00	3.36	3.31	2.95	3.08	3.69
Considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer	P	.002		.000			
v.265	\bar{x}	3.22	3.39	3.31	3.23	3.03	3.75
Mostrar una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad	P	.180		.001			
v.266	\bar{x}	3.12	3.50	3.09	3.21	3.01	3.90
Desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje	P	.001		.000			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.267 Fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.	\bar{x}	3.13	3.63	3.38	3.16	3.25	4.00
	P	.000		.000			
v.268 Mostrar actitud favorable hacia uso del inglés/francés como instrumento de comunicación en clase y en la calle	\bar{x}	3.45	3.80	3.66	3.39	3.60	4.27
	P	.001		.000			
v.269 Mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos	\bar{x}	3.40	3.81	3.85	3.33	3.57	4.13
	P	.000		.000			
v.270 Desarrollar actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura	\bar{x}	3.42	3.61	3.74	3.34	3.41	3.92
	P	.046		.001			

Comparación profesores y alumnos

En este Objetivo de Actitudes y Valores encontramos grandes diferencias en las opiniones expresadas por profesores y alumnos en ambos cuestionarios.

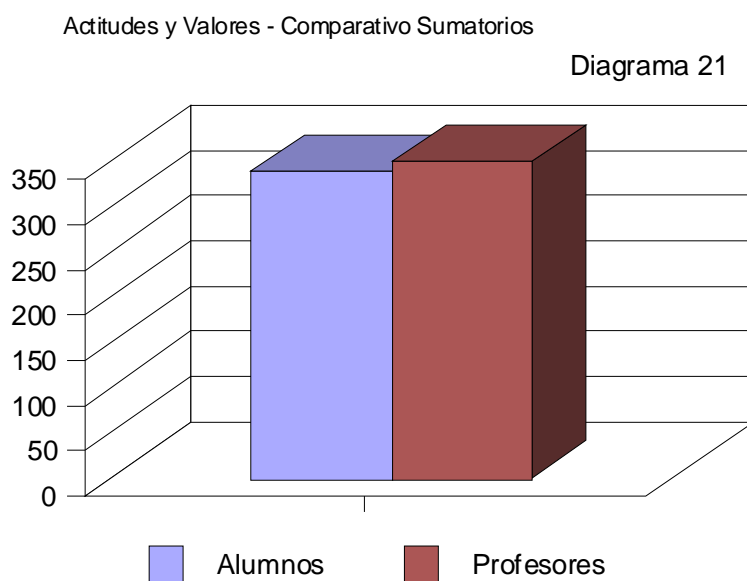
Todos parten de que es importante que desarrollen estos valores y estas actitudes ante el aprendizaje de la lengua extranjera, pero los alumnos rápidamente señalan que sirve de poco para conseguir su dominio (valor instrumental de los idiomas, véase Madrid et al., 1983). Ninguna variables es más valorada por los alumnos que por los profesores.

Los profesores parece que sí tienen muy claro que es esencial que se consideren estos factores de un modo tan relevante o más que el resto pues si no hay actitud positiva hacia el aprendizaje y todo lo que lo rodea, no se consigue nada.

2.3. RESULTADOS

Los profesores que más valoran el desarrollo de los valores y actitudes son los de Primaria y ESO, que son niveles donde se incluyen dentro de los proyectos curriculares. El resto de profesores, como decíamos, también los valoran muy positivamente.

En el caso de los alumnos la valoración varía. Así, encontramos diferencias que rondan un punto en algunas de las variables estudiadas (v.259: desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten: profesores: $\bar{x}= 4,51$; alumnos: $\bar{x}=3,52$; v.264: considerar la lectura de textos en LE como fuente de placer: profesores: $\bar{x}= 4,14$; alumnos: $\bar{x}=3,13$; y v.266: desarrollar actividades desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje: profesores: $\bar{x}= 4,56$; alumnos: $\bar{x}=3,26$).



22. Las Materias Transversales.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

2.3. RESULTADOS

Todos los profesores de Secundaria se manifiestan claramente a favor de que se trabajen las materias transversales en el currículo de la lengua extranjera, “como complemento al resto de las actividades del proceso”. El 15% de los profesores encuestados cree que sólo se pueden trabajar estas materias siempre que se tenga “el grupo de alumnos ideal”.

El profesorado en prácticas también es partícipe del trabajo de las materias transversales pidiendo “tiempo”, y recomendando que “debería empezar en Primaria”.

El profesorado universitario, menos acostumbrado a este tipo de transversalidad, lo considera importante aunque en un plano secundario.

Opiniones de los alumnos

Opinión de los alumnos de ESO

- Sí al desarrollo de los contenidos de las materias transversales mediante actividades de cualquier tipo. (*)
- No me parece eficaz.
- No es importante.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Sí al desarrollo de los contenidos de las materias transversales pero no es muy importante. (*)
- No tiene mucho que ver con el inglés.
- No me parece eficaz.

Opinión de los alumnos universitarios

2.3. RESULTADOS

- Sí es interesante que se traten y que el alumno reciba este tipo de formación. (*)
- Se podrían ver a través de los diferentes tipos de textos de una forma entremezclada ya que se trata de aprender una lengua.
- No creo que sea necesaria la presencia de materias transversales en el área de lengua extranjera.
- La importancia depende de la edad del alumnado.
- Totalmente necesario ya que estos temas transversales están presentes en toda la vida y, por tanto, aquí también.
- Esto me suena a irreal, utópico.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 22

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.271 Realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la LE	̄	4.67	4.23	4.09	3.83	4.17
	P	.518				
v.272 Realizar actividades que fomenten la educación en la salud	̄	4.67	4.00	4.27	4.00	3.67
	P	.256				
v.273 Realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas	̄	4.33	4.31	4.45	4.33	4.29
	P	.970				
v.274 Realizar ejercicios que fomenten la educación ambiental	̄	4.67	4.08	4.45	4.17	3.96
	P	.402				
v.275 Realizar actividades que contribuyan en la educación sexual	̄	5.00	4.08	4.18	4.00	4.00
	P	.556				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.276 Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor	\bar{x}	4.67	3.92	3.64	3.50	3.58
	P	.408				
v.277 Integrar en el currículum actividades de educación vial	\bar{x}	3.00	3.85	3.55	3.17	3.71
	P	.498				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 22

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Baj o	Medi o	Alto
v.271 Realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la LE	\bar{x}	3.25	2.94	3.82	3.21	3.19	3.23
	P	.000			.801		
v.272 Realizar actividades que fomenten la educación en la salud	\bar{x}	3.38	3.06	3.73	3.27	3.30	3.35
	P	.001			.722		
v.273 Realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas	\bar{x}	3.57	3.19	4.06	3.22	3.51	3.67
	P	.000			.008		
v.274 Realizar ejercicios que fomenten la educación ambiental	\bar{x}	3.35	3.10	3.76	3.14	3.32	3.40
	P	.001			.192		
v.275 Realizar actividades que contribuyan en la educación sexual	\bar{x}	3.63	3.49	3.78	3.67	3.54	3.62
	P	.212			.595		
v.276 Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor	\bar{x}	3.28	3.03	3.67	3.24	3.15	3.35
	P	.001			.189		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.277 Integrar en el currículum actividades de educación vial	̄	3.29	2.88	3.49	3.35	3.07	3.21
	P	.001			.217		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.271 Realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la LE	̄	3.12	3.45	3.15	3.17	3.24	3.52
	P	.001		.133			
v.272 Realizar actividades que fomenten la educación en la salud	̄	3.26	3.47	3.63	3.23	3.32	3.52
	P	.066		.032			
v.273 Realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas	̄	3.40	3.75	3.65	3.47	3.49	3.65
	P	.002		.561			
v.274 Realizar ejercicios que fomenten la educación ambiental	̄	3.23	3.52	3.59	3.24	3.27	3.56
	P	.011		.072			
v.275 Realizar actividades que contribuyan en la educación sexual	̄	3.62	3.59	3.73	3.59	3.51	3.72
	P	.634		.657			
v.276 Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor	̄	3.17	3.43	3.30	3.22	3.09	3.58
	P	.021		.076			
v.277 Integrar en el currículum actividades de educación vial	̄	3.16	3.28	3.42	3.18	3.15	3.13
	P	.355		.613			

2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

Este Objetivo va muy ligado al anterior en su función complementaria en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que no es extraño que en los resultados obtenidos también coincida.

Ninguna de las variables es mejor valorada por los alumnos que por los profesores, habiendo, en la apreciación global que hacemos de las mismas en el Diagrama 22, una sustancial diferencia que queda allí manifestada.

Un grupo de alumnos y profesores coinciden en que este tipo de “complementos” se pueden trabajar siempre y cuando se tenga un grupo de alumnos adecuado.

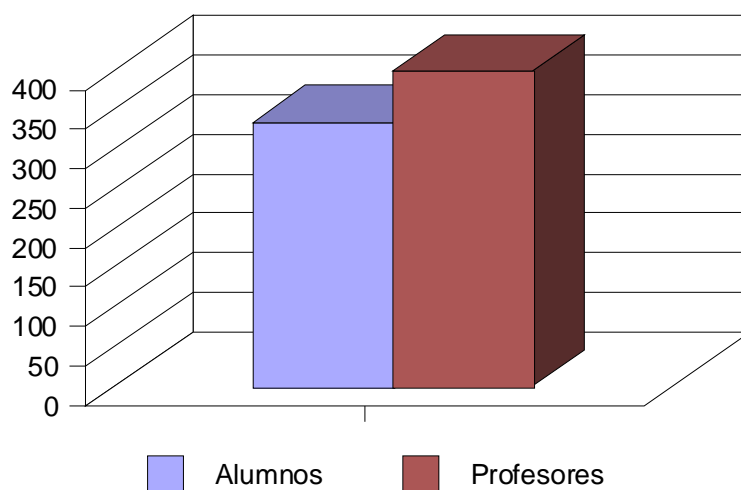
Los profesores no dicen nada de si es eficaz o no; los alumnos sí dejan manifiestamente claro que no sirve para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Las diferencias más significativas en las valoraciones hechas, siempre a favor de los profesores, insistimos, se dan en las variables v.271 (realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera: profesores: $\bar{x}= 4,16$; alumnos: $\bar{x}= 3,24$), v.273 (ejercicios que contribuyan a la igualdad entre razas y sexos: profesores: $\bar{x}= 4,33$; alumnos: $\bar{x}= 3,53$) y v.274 (ejercicios que fomenten la educación ambiental: profesores: $\bar{x}= 4,14$; alumnos: $\bar{x}= 3,34$).

2.3. RESULTADOS

Materias Transversales - Comparativo Sumatorios

Diagrama 22



23. La Organización, Control y Manejo de la clase.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Entre el profesorado de Secundaria encontramos que las mujeres se manifiestan en contra de usar los deberes como castigo, mientras que casi el 80% de los profesores varones creen que sí es útil su aplicación. “El castigo no siempre es útil”, pues “el castigo puede ser beneficioso en unos casos y perjudicial en otros”. Cambiar la distribución de los alumnos “puede confundirlos” aunque “puede ser positivo”. “En determinadas ocasiones no es viable” dado el número de alumnos.

Los profesores de prácticas se muestran, casi en su totalidad, en contra del empleo de castigos y de poner deberes como castigos. Hay quien dice no creer “en los castigos, aunque los caminos del Señor son inescrutables” (sic). Casi todos se manifiestan a favor de “distintas maneras de agrupar a los alumnos, pues les

2.3. RESULTADOS

encantará sentirse activos en la clase”, estando dividida la opinión en cuanto a si ubicarlos por parejas.

Los profesores universitarios consideran que las distintas formas de agrupación “dan vida a la clase”. En cuanto a los castigos, creen que han de separarse de los deberes, aunque esto lo dicen desde la distancia y opinan, en su mayoría, que “las tareas se han de poner con sentido común”.

Opinión de los alumnos

De ESO

- Es muy positivo alternar las formas de agrupación de los alumnos. (*)
- Es malo castigar a los alumnos con exámenes o tareas. (*)
- No me gusta el castigo pero lo veo lógico para dar autoridad al profesor.
- Nunca se debe poner un examen como castigo; si acaso, tareas para hacer en la casa.
- Prefiero el trabajo en equipo y parejas al individual.

De Bachillerato

- Sí a alternar diferentes formas de agrupación de los alumnos. (*)
- Las parejas tienen que hacerse con alumnos que sepan más porque si no no aprendes.
- Castigar con tareas sólo sirve para dedicarle un tiempo absurdo y quitárselo a otras materias.
- No relacionar los exámenes con los castigos, porque a los que se portan mal no les importa suspender.

De Universidad

2.3. RESULTADOS

- Alternar las diferentes formas de agrupación es bueno para socializar al alumno. (*)
- Castigando con tareas lo que se consigue es que el alumno le tome manía a la asignatura.
- La palabra ‘castigar’ debería estar ya fuera del vocabulario de cualquier buen profesor.
- El aprendizaje por parejas o equipos es motivante para los alumnos porque les gusta trabajar con otros alumnos.
- Antes de llegar al castigo se han de usar otros métodos menos drásticos.
- La agrupación debe servir para que los alumnos se ayuden entre sí.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 23

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.278 Realizar tareas individualmente	\bar{x}	4.33	4.31	3.64	4.14	3.75
	P	.115				
v.279 Realizar tareas por parejas	\bar{x}	3.33	3.92	3.58	4.29	3.75
	P	.346				
v.280 Realizar tareas por equipos	\bar{x}	3.33	3.77	3.33	2.57	3.42
	P	.386				
v.281 Agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades	\bar{x}	1.67	2.23	2.36	2.67	1.92
	P	.385				
v.282 Agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades	\bar{x}	5.00	2.77	3.45	3.00	2.65
	P	.104				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.283 Agrupar a los alumnos según su comportamiento	\bar{x}	1.50	1.92	1.91	3.33	2.00
	P	.293				
v.284 Trabajar con grupos de diversificación curricular	\bar{x}	2.33	32.92	3.33	3.83	3.41
	P	.183				
v.285 Colocación de sillas y mesas por parejas	\bar{x}	2.67	3.00	2.58	2.50	3.21
	P	.360				
v.286 Colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos	\bar{x}	1.67	2.54	2.45	2.33	2.58
	P	.653				
v.287 Colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura	\bar{x}	1.33	3.46	3.18	2.67	2.96
	P	.179				
v.288 Colocación de sillas y mesas por filas o individualmente	\bar{x}	4.67	2.38	3.36	3.17	2.33
	P	.034				
v.289 Colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta	\bar{x}	1.00	2.69	2.91	3.33	2.71
	P	.213				
v.290 Dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran	\bar{x}	2.67	2.92	3.25	2.71	3.00
	P	.883				
v.291 Controlar la clase y cada detalle que ocurre en ella por media de contacto visual sobre todos sus elementos	\bar{x}	2.67	3.92	4.17	4.00	4.00
	P	.143				
v.292 Usar elementos de comunicación no verbal para controlar la clase (tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo, etc.)	\bar{x}	3.33	4.31	4.33	3.86	4.12
	P	.173				
v.293 Procurar que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas	\bar{x}	4.67	4.77	4.67	4.71	4.71
	P	.977				
v.294 Cuidar relaciones afectivas con alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, etc.	\bar{x}	5.00	4.77	4.67	4.57	4.50
	P	.610				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.295 Poner deberes a diario; son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE	∞	4.33	3.62	3.92	3.86	3.29
	P	.199				
v.296 Poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal	∞	1.33	1.75	2.17	2.00	1.96
	P	.827				
v.297 Poner deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas	∞	4.00	1.83	1.92	2.33	1.92
	P	.190				
v.298 Poner deberes para trabajar lo que aún no se ha explicado en clase con intención lo preparen en casa	∞	3.00	2.50	3.00	2.50	2.50
	P	.703				
v.299 Corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos	∞	4.00	3.38	4.00	3.43	2.63
	P	.014				
v.300 Corregir los ejercicios en la pizarra	∞	4.67	3.54	4.33	4.00	3.87
	P	.117				
v.301 Corregir los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos	∞	1.67	3.54	2.58	3.14	3.08
	P	.015				
v.302 Mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico	∞	3.00	2.77	2.67	3.17	2.83
	P	.916				
v.303 Resolver los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven	∞	4.00	4.00	3.92	4.33	4.00
	P	.836				
v.304 Recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase	∞	1.33	2.46	2.00	2.80	2.71
	P	.066				
v.305 Que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta	∞	1.33	1.77	3.25	2.83	2.25
	P	.006				

2.3. RESULTADOS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 23

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.278 Realizar tareas individualmente	\bar{x}	3.19	3.06	3.86	2.93	3.06	3.60
	P	.000			.000		
v.279 Realizar tareas por parejas	\bar{x}	3.87	3.71	3.76	3.79	3.91	3.77
	P	.380			.345		
v.280 Realizar tareas por equipos	\bar{x}	3.97	3.69	3.76	3.89	4.00	3.71
	P	.049			.124		
v.281 Agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades	\bar{x}	2.98	2.71	2.53	2.91	2.86	2.80
	P	.037			.827		
v.282 Agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades	\bar{x}	2.98	2.91	3.16	2.80	3.02	3.04
	P	.508			.286		
v.283 Agrupar a los alumnos según su comportamiento	\bar{x}	2.57	2.60	2.35	2.41	2.70	2.42
	P	.540			.130		
v.284 Trabajar con grupos de diversificación curricular	\bar{x}	3.02	2.87	3.33	2.95	2.97	3.04
	P	.045			.827		
v.285 Colocación de sillas y mesas por parejas	\bar{x}	3.76	3.36	3.35	3.54	3.66	3.60
	P	.002			.721		
v.286 Colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos	\bar{x}	3.51	3.26	2.94	3.44	3.51	3.16
	P	.008			.072		
v.287 Colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura	\bar{x}	3.17	3.42	3.65	3.08	3.41	3.26
	P	.056			.196		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.288 Colocación de sillas y mesas por filas o individualmente	\bar{x}	2.61	2.48	2.75	2.46	2.52	2.65
	P	.424			.549		
v.289 Colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta	\bar{x}	3.10	3.12	2.84	2.94	3.22	2.99
	P	.432			.216		
v.290 Dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran	\bar{x}	3.69	3.85	3.69	3.71	3.72	3.84
	P	.350			.732		
v.291 Controlar la clase y cada detalle que ocurre en ella por medio de contacto visual sobre todos sus elementos	\bar{x}	3.18	3.11	3.73	3.07	3.14	3.41
	P	.001			.020		
v.292 Usar elementos de comunicación no verbal para controlar la clase (tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo, etc.)	\bar{x}	3.10	3.01	3.78	3.02	3.01	3.39
	P	.000			.003		
v.293 Procurar que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas	\bar{x}	3.76	3.53	4.37	3.42	3.73	4.01
	P	.000			.000		
v.294 Cuidar relaciones afectivas con alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, etc.	\bar{x}	3.85	3.48	4.20	3.46	3.70	4.06
	P	.000			.000		
v.295 Poner deberes a diario; son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE	\bar{x}	3.17	3.14	3.51	3.04	3.18	3.32
	P	.178			.212		
v.296 Poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal	\bar{x}	2.78	2.34	2.39	2.61	2.65	2.52
	P	.006			.718		
v.297 Poner deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas	\bar{x}	2.58	2.23	2.08	2.33	2.55	2.32
	P	.005			.219		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.298 Poner deberes para trabajar lo que aún no se ha explicado en clase con intención lo preparen en casa	\bar{x}	2.78	2.62	3.22	2.73	2.68	2.91
	P	.006			.199		
v.299 Corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos	\bar{x}	3.72	3.31	3.65	3.38	3.64	3.74
	P	.025			.038		
v.300 Corregir los ejercicios en la pizarra	\bar{x}	3.93	3.76	4.10	3.79	3.85	4.02
	P	.196			.235		
v.301 Corregir los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos	\bar{x}	3.09	2.93	3.37	3.13	3.10	3.00
	P	.099			.734		
v.302 Mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico	\bar{x}	2.92	2.78	2.61	2.90	2.81	2.77
	P	.145			.627		
v.303 Resolver los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven	\bar{x}	3.58	3.32	3.63	3.43	3.44	3.63
	P	.072			.112		
v.304 Recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase	\bar{x}	2.82	2.70	2.63	2.84	2.83	2.68
	P	.491			.421		
v.305 Que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta	\bar{x}	3.50	3.10	2.47	3.26	3.40	3.14
	P	.000			.264		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.278 Realizar tareas individualmente	\bar{x}	3.13	3.45	2.96	3.12	3.32	3.90
	P	.008		.000			
v.279 Realizar tareas por parejas	\bar{x}	3.75	3.92	3.80	3.89	3.62	3.75
	P	.111		.169			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.280 Realizar tareas por equipos	\bar{x}	3.83	3.93	4.35	3.85	3.68	3.71
	P	.505		.003			
v.281 Agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades	\bar{x}	2.87	2.80	3.33	2.74	2.93	2.73
	P	.678		.045			
v.282 Agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades	\bar{x}	2.90	3.14	3.15	2.81	3.23	3.19
	P	.066		.032			
v.283 Agrupar a los alumnos según su comportamiento	\bar{x}	2.58	2.49	2.85	2.60	2.23	2.50
	P	.509		.056			
v.284 Trabajar con grupos de diversificación curricular	\bar{x}	2.98	3.09	3.23	2.92	2.84	3.46
	P	.363		.007			
v.285 Colocación de sillas y mesas por parejas	\bar{x}	3.54	3.69	3.74	3.77	3.21	3.35
	P	.309		.001			
v.286 Colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos	\bar{x}	3.36	3.38	3.61	3.54	2.95	3.06
	P	.978		.001			
v.287 Colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura	\bar{x}	3.18	3.52	3.53	3.35	2.89	3.44
	P	.019		.031			
v.288 Colocación de sillas y mesas por filas o individualmente	\bar{x}	2.64	2.50	2.65	2.38	2.89	3.06
	P	.350		.001			
v.289 Colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta	\bar{x}	3.12	2.99	3.46	3.11	2.82	3.02
	P	.390		.095			
v.290 Dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran	\bar{x}	3.69	3.81	3.85	3.73	3.62	3.79
	P	.531		.652			
v.291 Controlar la clase y cada detalle que ocurre en ella por media de contacto visual sobre todos sus elementos	\bar{x}	3.13	3.81	3.33	3.07	3.16	4.00
	P	.017		.000			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.292 Usar elementos de comunicación no verbal para controlar la clase (tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo, etc.)	\bar{x}	3.08	3.32	3.15	3.04	3.04	3.85
	P	.018		.000			
v.293 Procurar que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas	\bar{x}	3.56	4.16	3.72	3.74	3.64	4.17
	P	.000		.035			
v.294 Cuidar relaciones afectivas con alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, etc.	\bar{x}	3.61	4.11	3.80	3.76	3.58	4.17
	P	.000		.030			
v.295 Poner deberes a diario; son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE	\bar{x}	3.18	3.24	3.48	3.09	3.12	3.50
	P	.726		.057			
v.296 Poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal	\bar{x}	2.70	2.40	3.17	2.56	2.57	2.35
	P	.041		.006			
v.297 Poner deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas	\bar{x}	2.50	2.27	2.83	2.48	2.16	2.25
	P	.083		.035			
v.298 Poner deberes para trabajar lo que aún no se ha explicado en clase con intención lo preparen en casa	\bar{x}	2.78	2.81	3.09	2.67	2.77	3.00
	P	.788		.065			
v.299 Corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos	\bar{x}	3.61	2.81	3.83	3.65	3.45	3.46
	P	.749		.340			
v.300 Corregir los ejercicios en la pizarra	\bar{x}	3.78	4.12	4.07	3.89	3.77	4.02
	P	.012		.353			
v.301 Corregir los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos	\bar{x}	3.12	3.01	3.46	2.93	3.09	3.31
	P	.401		.032			
v.302 Mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico	\bar{x}	2.91	2.70	3.04	2.73	3.07	2.85
	P	.071		.059			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.303 Resolver los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven	\bar{x}	3.40	3.72	3.65	3.49	3.35	3.73
	P	.003		.135			
v.304 Recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase	\bar{x}	2.80	2.68	3.17	2.65	2.87	2.69
	P	.390		.044			
v.305 Que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta	\bar{x}	3.38	3.03	3.22	3.53	2.89	2.58
	P	.011		.000			

Comparación profesores y alumnos

En el Diagrama 23 podemos observar que la media global de la valoración que profesores y alumnos hacen de las variables que incluimos en nuestro estudio es muy parecida. Si hasta ahora las valoraciones eran más positivas en el sector de los profesores, ahora encontramos el equilibrio entre unos y otros.

Los profesores y los alumnos no se ponen de acuerdo a la hora de valorar los distintos modos de agrupación de la clase pues para unos puede ser que distraiga a la clase y para otros es un modo de darle vida a la actividad docente.

Dado lo amplio de este Objetivo y las variables que recoge, procedemos a hacer distintos grupos con el fin de facilitar la lectura de los resultados.

- A) Realización de tareas (v.278 a v.280): el trabajo individual lo valoran más los profesores que los alumnos (profesores: $\bar{x}= 3,93$; alumnos: $\bar{x}= 3,24$); mientras que el trabajo por equipos es más valorado por los alumnos: v.280: (profesores: $\bar{x}= 3,37$; alumnos: $\bar{x}= 3,86$). El trabajo por parejas se valora del mismo modo.

2.3. RESULTADOS

- B) Agrupación de la clase (v.281 a v.284): los alumnos valoran más positivamente que los profesores las agrupaciones dentro del aula, mientras que los profesores valoran más los programas de diversificación curricular.
- C) Colocación en la clase (v.285 a v.290): los alumnos valoran más positivamente que los profesores la colocación de las sillas y mesas por parejas, por grupos de 4 ó 5, en semicírculo o herradura, una gran mesa central y los alumnos sentados alrededor y la libertad para poder sentarse donde quieran. Sin embargo, los profesores prefieren poder tener a los alumnos sentados individualmente.
- D) Control de la clase (v.291 y v.292): como es de esperar, los profesores valoran más que los alumnos el control de lo que ocurre en la clase (v.291: profesores: $\bar{x}= 3,95$; alumnos: $\bar{x}= 3,23$; y v.292: profesores: $\bar{x}= 4,14$; alumnos: $\bar{x}= 3,16$). No obstante, hay que señalar la alta valoración que los alumnos hacen de las técnicas de control del orden de la clase.
- E) Relaciones con los miembros de la clase (v.293 y v.294): las variables que recogen las relaciones del profesor con el grupo son también muy valoradas por los docentes, así como por los alumnos: v.293: ; y v.294: profesores: $\bar{x}= 4,63$; alumnos: $\bar{x}= 3,79$.
- F) Deberes (v.295 a 198): los profesores creen más importante que los alumnos poner deberes a diario porque son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Aunque las valoraciones son bajas, las de los

2.3. RESULTADOS

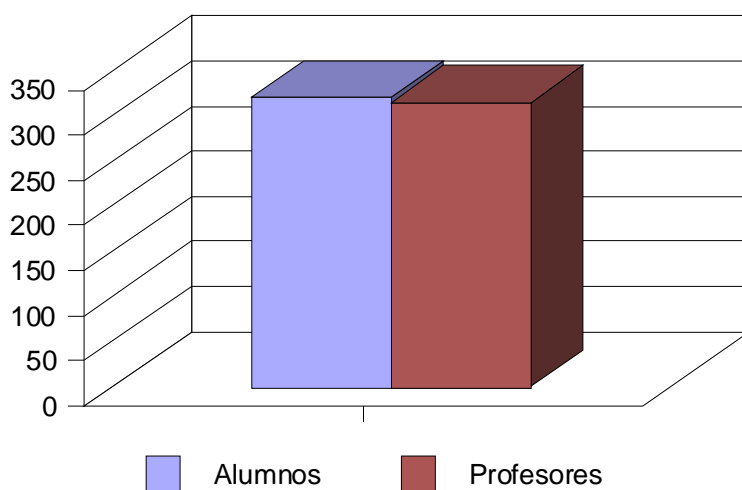
alumnos sobrepasan a las de los profesores en cuanto a poner deberes como castigo, a los que no han acabado las tareas o como anticipo de lo que se explicará próximamente en clase).

- G) Corrección (v.299 a v.301): las puntuaciones obtenidas son muy parecidas en las variables concernientes a la corrección de los errores en voz alta, de los ejercicios en la pizarra y a la corrección de ejercicios de modo individual o por parejas.
- H) Orden en la clase (v.302 a v.305): la primera variable, referida a que mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico) es valorada del mismo modo por profesores que por alumnos (profesores: $\bar{x}= 2,83$; alumnos: $\bar{x}= 2,84$). La segunda, que plantea la resolución rápida de los pequeños conflictos para que no se agraven, la valoran los profesores por encima de los alumnos (profesores: $\bar{x}= 4,02$; alumnos: $\bar{x}= 3,51$). La tercera variable, la que se refiere a que se recurra a la jefatura de estudios para la resolución de los conflictos en lugar de hacerlo en la clase, es más valorada por los alumnos ($\bar{x}= 2,76$) que por los profesores ($\bar{x}= 2,44$). Por último, los alumnos creen que es más positivo que el profesor diga las notas en público ($\bar{x}= 3,26$) que los docentes ($\bar{x}= 2,25$).

2.3. RESULTADOS

Organización, Control, Manejo Clase-Comparativo Sumatorios

Diagrama 23



24. Los Recursos y Materiales Curriculares.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

Los profesores de Secundaria y Bachillerato coinciden al apreciar “lo útiles que son todos los materiales complementarios que podamos usar”, pues “a los alumnos les gusta mucho que los empleemos en clase”, además de reconocer que se usan mucho en clase.

Para el profesorado de prácticas, la percepción es más o menos la misma, aunque destacamos que mencionan más veces como material necesario el libro y los cuadernos de ejercicios y dejan de lado, a pesar de que lo consideran importantes, los vídeos, CDés, DVDés, etc.

Entre ambos grupos hay un porcentaje cercano al 15% que mantiene que “el libro no debería tenerse tan en cuenta como se tiene ahora mismo”.

2.3. RESULTADOS

Nuestros profesores universitarios creen esencial “que el profesor emplee una amplia variedad de materiales en la clase”, pues “favorece mucho la interacción con los alumnos” y “mejora sensiblemente el rendimiento”.

Opinión del alumnado

Opiniones de los alumnos de ESO

- El libro es útil y adecuado para aprender. (*)
- Los libros y Cds sirven para aprender a pronunciar y el libro de actividades para la gramática.
- Siempre usamos el mismo material y eso aburre.
- Hay que adaptarse a los tiempos modernos e informatizar la enseñanza del idioma.
- Los libros tenían que ser más baratos pues valen mucho y no se pueden aprovechar de unos hermanos o amigos a otros.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Sí es conveniente que el profesor use material que aprovechemos para las clases de inglés. (*).
- El uso sistemático de recursos raros distintos del libro es una pérdida de tiempo.
- Los libros de ESO son demasiado sosos y nos toman por tontos.
- Este año es una pena porque el profesor no nos da material complementario.

Los alumnos de universidad piensan

- La variedad de recursos evita la monotonía en las clases y el alumno se siente más motivado. (*)
- El libro de texto, lo primero y luego más materiales para

2.3. RESULTADOS

desarrollar las otras competencias.

- En mi opinión, para aprender otro idioma lo importante es recurrir, en la medida de lo posible, a material real. Cuanto más variado sea, mejor.
- Se han de usar todos los soportes que faciliten la adquisición de capacidades y motivación. Son muy útiles e importantes. Hay que seleccionar los adecuados.
- Alternar su uso con otros materiales para provocar más atención por parte del alumnado.
- El libro de texto solo aburre a los alumnos y se han de usar otros materiales curriculares.
- No creo que cambiando de materiales se aprenda más.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 24

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.306 Usar el libro de texto en clase	\bar{x}	4.67	3.77	4.25	3.86	3.88
	P	.447				
v.307 Controlar el uso de la libreta y evaluarlo periódicamente	\bar{x}	4.67	3.69	3.75	4.40	3.46
	P	.125				
v.308 Usar cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro	\bar{x}	4.67	4.23	4.25	4.71	4.29
	P	.458				
v.309 Trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto	\bar{x}	4.67	3.85	3.92	3.57	3.71
	P	.466				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.310 Usar el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase	\bar{x}	1.33	2.38	2.45	3.00	2.17
	P	.230				
v.311 Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español	\bar{x}	3.67	2.31	3.58	3.14	3.09
	P	.175				
v.312 Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera	\bar{x}	2.00	3.69	4.17	4.00	3.87
	P	.185				
v.313 Usar vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos	\bar{x}	1.00	2.62	2.75	3.43	2.74
	P	.067				
v.314 Usar internet como medio de información y consulta	\bar{x}	3.00	3.77	3.92	4.29	3.57
	P	.199				
v.315 Poner en contacto a alumnos con otros extranjeros para comunicarse por IRC, MSN Messenger o emails	\bar{x}	2.00	4.31	4.00	4.50	3.79
	P	.039				
v.316 Usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales	\bar{x}	2.00	4.38	4.33	4.71	4.21
	P	.027				
v.317 Contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales	\bar{x}	2.33	4.69	4.42	4.60	4.46
	P	.331				
v.318 Usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías	\bar{x}	2.33	4.38	4.75	4.43	4.29
	P	.318				
v.319 Trabajar con materiales distintos del libro de texto (revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel	\bar{x}	2.67	4.62	4.58	4.33	4.46
	P	.439				

2.3. RESULTADOS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 24

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.306 Usar el libro de texto en clase	\bar{x}	3.82	3.54	3.78	3.77	3.75	3.69
	P	.244			.728		
v.307 Controlar el uso de la libreta y evaluarlo periódicamente	\bar{x}	3.05	3.15	3.63	3.07	3.18	3.13
	P	.007			.893		
v.308 Usar cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro	\bar{x}	3.77	3.53	4.14	3.57	3.81	3.73
	P	.006			.255		
v.309 Trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto	\bar{x}	3.62	3.36	3.88	3.44	3.51	3.73
	P	.005			.061		
v.310 Usar el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase	\bar{x}	2.92	2.55	2.71	2.76	2.89	2.71
	P	.008			.324		
v.311 Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español	\bar{x}	3.91	3.73	3.49	3.88	3.79	3.74
	P	.006			.563		
v.312 Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera	\bar{x}	3.93	3.38	4.02	3.71	3.70	3.89
	P	.001			.452		
v.313 Usar vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos	\bar{x}	3.50	2.96	3.47	3.31	3.35	3.30
	P	.000			.919		
v.314 Usar internet como medio de información y consulta	\bar{x}	3.78	3.87	3.78	3.88	3.85	3.67
	P	.647			.295		
v.315 Poner en contacto a alumnos con otros extranjeros para comunicarse por IRC, MSN Messenger o emails	\bar{x}	3.88	3.68	3.96	3.84	3.86	3.79
	P	.441			.736		
v.316 Usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales	\bar{x}	3.25	3.29	3.92	3.15	3.31	3.45
	P	.001			.158		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.317	\bar{x}	3.38	3.46	4.10	3.14	3.53	3.62
Contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales		P			.000		
v.318	\bar{x}	3.51	3.70	4.24	3.56	3.54	3.80
Usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías		P			.001		
v.319	\bar{x}	3.59	3.49	4.16	3.48	3.64	3.69
Trabajar con materiales distintos del libro de texto (revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel		P			.002		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.306	\bar{x}	3.68	3.84	3.72	3.77	3.68	3.69
Usar el libro de texto en clase		P		.222			
v.307	\bar{x}	3.00	3.43	3.30	3.07	3.17	3.42
Controlar el uso de la libreta y evaluarlo periódicamente		P		.001			
v.308	\bar{x}	3.64	3.94	3.76	3.75	3.57	3.92
Usar cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro		P		.016			
v.309	\bar{x}	3.46	3.79	3.57	3.52	3.56	3.79
Trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto		P		.003			
v.310	\bar{x}	2.84	2.70	3.29	2.63	2.89	2.90
Usar el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase		P		.248			
v.311	\bar{x}	3.88	3.66	3.58	3.99	3.68	3.40
Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español		P		.027			
v.312	\bar{x}	3.85	3.68	3.48	3.86	3.53	4.03
Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera		P		.031			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.313 Usar vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos	\bar{x}	3.45	3.13	3.60	3.35	3.21	3.23
	P	.012		.321			
v.314 Usar internet como medio de información y consulta	\bar{x}	3.89	3.65	3.48	3.98	3.56	3.69
	P	.021		.003			
v.315 Poner en contacto a alumnos con otros extranjeros para comunicarse por IRC, MSN Messenger o emails	\bar{x}	3.79	3.92	3.27	3.99	3.68	3.90
	P	.687		.000			
v.316 Usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales	\bar{x}	3.25	3.54	3.13	3.31	3.21	3.87
	P	.018		.006			
v.317 Contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales	\bar{x}	3.39	3.67	3.37	3.41	3.47	3.94
	P	.010		.021			
v.318 Usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías	\bar{x}	3.60	3.77	3.46	3.55	3.72	4.19
	P	.196		.014			
v.319 Trabajar con materiales distintos del libro de texto (revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel	\bar{x}	3.56	3.78	3.57	3.57	3.61	3.98
	P	.031		.122			

Comparación profesores y alumnos

Profesores y alumnos coinciden en que los materiales que se usen en el aula hacen la docencia más activa, más atractiva para el alumno, más interesante para el profesor e influyen en la motivación del alumno.

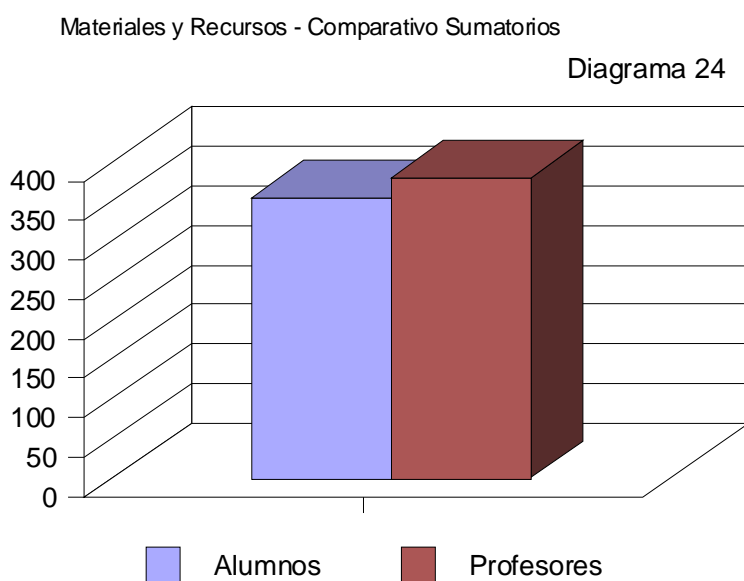
El libro de texto sigue siendo el favorito de todos ellos junto al cuaderno de ejercicios, aunque se le dé un toque de elemento tradicional y dirigido, principalmente, al dominio de la gramática.

2.3. RESULTADOS

Los profesores valoran positivamente el uso y control de la libreta de manera periódica (v.307) ($\bar{x}= 3,72$), por encima de la valoración que hacen los alumnos ($\bar{x}= 3,15$). Todos creen que es útil el uso de cintas o Cdés para las audiciones de los textos, aunque especialmente los profesores (v.308) ($\bar{x}= 4,34$; alumnos: $\bar{x}= 3,75$).

Los profesores también se manifiestan a favor del uso de materiales reales (folletos, listas de precios, menús, etc.) (profesores $\bar{x}= 4,22$; alumnos: $\bar{x}= 3,35$).

En el Diagrama 24 podemos observar que los profesores valoran más positivamente la inclusión de este tipo de materiales y recursos didácticos para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.



25. Las Actividades Lúdicas y los Pasatiempos.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

2.3. RESULTADOS

Todos los profesores encuestados coinciden al señalar la validez de este tipo de actividades “pero en los niveles inferiores” y “siempre que tengamos tiempo” y “no se pierda la seriedad del grupo”. Es de destacar la opinión común en cuanto a la importancia que pueden tener “para hacer que todos los alumnos participen en la clase de inglés” y “sirven para no caer en la rutina” a la vez que “despiertan el interés del grupo”.

Opiniones de los alumnos

Los alumnos de ESO piensan

- Es muy importante que el profesor use actividades lúdicas y pasatiempos. (*)
- Ayuda mucho a que el inglés sea más fácil.
- Esto está chulo pero no aprendes mucho.
- Es importante pero no necesario para aprender una lengua extranjera como el inglés o el francés.
- Es bueno para que aprender sea algo alegre.
- Sería muy conveniente pero no nos conviene por que perdemos tiempo y hay que estudiar.

Opiniones de los alumnos de Bachillerato

- Sí a cualquier actividad que sea lúdica y que haga que aprender sea chulo y divertido.
- Es una pérdida de tiempo; lo sé por experiencia.
- Sirve de poco.
- Lo veo inútil.
- Es útil pero ni de broma lo haría nuestro profesor.
- Son interesantes pero, ¿quién las usa?
-

2.3. RESULTADOS

- Habría que hacer estas cosas en vísperas de vacaciones, después de un examen, etc.

Opinión de los alumnos universitarios

- En los niveles inferiores es muy bueno porque motiva a los alumnos a aprender la lengua extranjera. (*)
- Es importante dependiendo del nivel en el que nos encontremos y siempre que estén adaptadas a la edad y los intereses y/o motivaciones del alumnado.
- Sirve para que no se hagan las clases pesadas.
- Muy útil, muy adecuado, muy interesante.
- Está bien porque el niño aprende jugando y se implica más. Además muchos de estos contenidos se asimilan mejor que con actividades convencionales.
- Muy bueno todo lo que haga la clase más entretenida.
- No hay que olvidarse de los programas y de dar todo lo que está establecido de antemano.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 25

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.320	∞	1.00	3.23	3.67	2.00	2.83
Rellenar crucigramas en versión original	P	.021				
v.321	∞	4.33	3.85	4.17	4.17	3.54
Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos	P	.110				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.322 Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.	\bar{x}	4.00	4.00	4.08	3.83	3.42
	P	.280				
v.323 Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía	\bar{x}	4.00	3.92	3.83	3.14	3.42
	P	.261				
v.324 Incluir en la programación juegos en los que tengan que usar conocimientos previos	\bar{x}	4.33	4.08	4.25	3.67	3.63
	P	.301				
v.325 Contar chistes en inglés/francés	\bar{x}	1.67	3.54	3.42	3.00	2.92
	P	.068				
v.326 Contar cuentos en inglés/francés	\bar{x}	3.00	3.92	4.00	3.14	3.58
	P	.147				
v.327 Realizar actividades con rimas en lengua extranjera	\bar{x}	4.33	3.54	3.42	3.14	3.12
	P	.378				
v.328 Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas	\bar{x}	4.00	4.15	4.33	4.14	3.96
	P	.814				
v.329 Visitar páginas web de juegos, deportes, etc. en LE y trabajar en ellas vocabulario, traducción, giros, etc.	\bar{x}	4.00	4.31	4.17	4.14	3.79
	P	.536				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 25

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.320 Rellenar crucigramas en versión original	\bar{x}	3.44	3.33	3.59	3.45	3.30	3.54
	P	.504			.179		
v.321 Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos	\bar{x}	3.50	3.43	3.63	3.40	3.39	3.68
	P	.550			.061		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.322 Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.	\bar{x}	3.62	3.27	3.61	3.55	3.43	3.61
	P	.034			.384		
v.323 Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía	\bar{x}	3.71	3.54	3.86	3.60	3.64	3.82
	P	.168			.256		
v.324 Incluir en la programación juegos en los que tengan que usar conocimientos previos	\bar{x}	3.63	3.29	3.80	3.42	3.55	3.67
	P	.010			.255		
v.325 Contar chistes en inglés/francés	\bar{x}	3.50	3.38	3.69	3.44	3.42	3.56
	P	.408			.715		
v.326 Contar cuentos en inglés/francés	\bar{x}	3.31	3.15	3.92	3.35	3.20	3.45
	P	.001			.222		
v.327 Realizar actividades con rimas en lengua extranjera	\bar{x}	3.13	2.86	3.73	2.91	3.26	3.09
	P	.000			.086		
v.328 Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas	\bar{x}	3.89	3.63	4.16	3.74	3.80	3.96
	P	.085			.247		
v.329 Visitar páginas web de juegos, deportes, etc. en LE y trabajar en ellas vocabulario, traducción, giros, etc.	\bar{x}	3.87	3.68	3.84	3.84	3.84	3.76
	P	.420			.795		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.320 Rellenar crucigramas en versión original	\bar{x}	3.36	3.56	3.60	3.44	3.28	3.48
	P	.120		.521			
v.321 Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos	\bar{x}	3.40	3.68	3.43	3.57	3.27	3.63
	P	.016		.214			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.322 Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.	̄	3.47	3.60	3.78	3.58	3.19	3.50
	P	.504		.026			
v.323 Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía	̄	3.61	3.82	3.80	3.73	3.51	3.73
	P	.083		.455			
v.324 Incluir en la programación juegos en los que tengan que usar conocimientos previos	̄	3.46	3.72	3.59	3.55	3.47	3.71
	P	.030		.686			
v.325 Contar chistes en inglés/francés	̄	3.52	3.43	3.36	3.52	3.48	3.52
	P	.425		.958			
v.326 Contar cuentos en inglés/francés	̄	3.26	3.51	2.91	3.36	3.35	3.63
	P	.046		.078			
v.327 Realizar actividades con rimas en lengua extranjera	̄	3.03	3.32	3.24	3.07	3.21	3.15
	P	.018		.577			
v.328 Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas	̄	3.74	4.05	3.72	3.92	3.74	3.81
	P	.016		.256			
v.329 Visitar páginas web de juegos, deportes, etc. en LE y trabajar en ellas vocabulario, traducción, giros, etc.	̄	3.82	3.79	3.84	3.94	3.64	3.50
	P	.493		.032			

Comparación profesores y alumnos

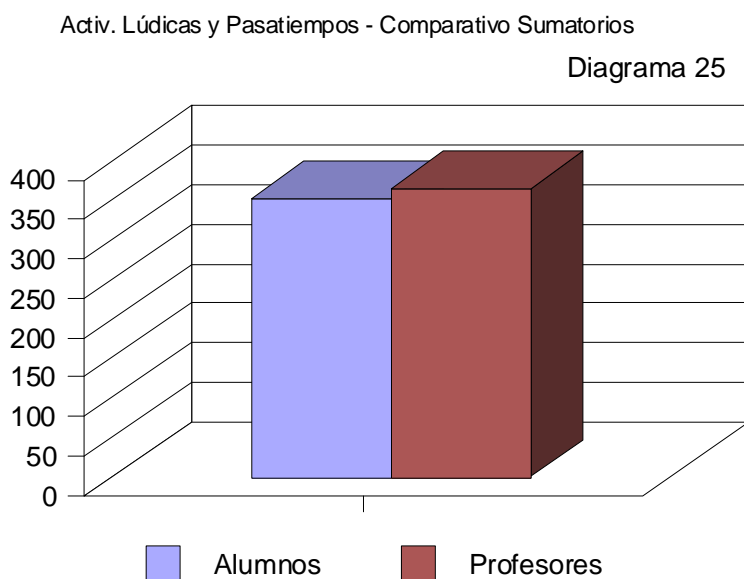
Las respuestas de profesores y alumnos van en una misma línea: las actividades lúdicas y los pasatiempos son actividades buenas que contribuyen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, pero no deben sustituir el rigor del trabajo y el cumplimiento de los objetivos que se tengan propuestos.

La valoración que hacen, en general, es bastante positiva, siendo, una vez más los profesores quienes más valoran estas actividades a nivel general (véase

2.3. RESULTADOS

Diagrama 25). No obstante, algunas de las variables son más valoradas por los alumnos aunque sin una diferencia notable. Así, los profesores valoran más que los alumnos el empleo de crucigramas adaptados a las dificultades (v.321) o la realización de juegos del tipo “bingo” (v.322), que se incluya en la programación juegos en los que se tengan que emplear conocimientos previos (v.324), se empleen rimas (v.327) o canciones en la lengua extranjera (v.328). Aunque ambos grupos hacen una valoración muy positiva, los profesores otorgan mayor puntuación a la visita de páginas web de juegos, deportes, etc. en lengua extranjera (v.329).

Por otra parte, los alumnos destacan la utilidad de los crucigramas en versión original (especialmente los de Bachillerato) (v.320), el hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía (v.323) y que se cuenten chistes en la lengua extranjera (v.325).



26. La Atención a la Diversidad.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

2.3. RESULTADOS

Los profesores de Secundaria se preguntan “si es posible hacerlo con grupos tremendamente numerosos y múltiple variedad de niveles” y reconocen que aunque “hay que hacerlo siempre que se tenga esa necesidad”, “es muy difícil llevarlo a cabo”. A un porcentaje cercano al 20% le preocupa que los alumnos “se sientan diferentes y marginados”, pero el denominador común es que “es casi imposible”, dada la “falta de preparación del profesorado”.

Los profesores en prácticas del C.A.P. creen que “no es recomendable en Bachillerato” dada la obligación de cumplir con unas programaciones, y mantienen, en general, una opinión bastante pesimista pues, entre otras cosas, dicen que “al final, el que no sabe, no aprende más”.

Los profesores universitarios encuestados lo valoran como “importante, pero difícil de llevarlo a cabo”, pues “el profesor no puede dividirse y mientras atiende a unos desatiende a otros”.

Opinión de los alumnos

De los alumnos de ESO

- Es muy importante que el profesor atienda a todos por igual. (*)
- Es bueno porque así los alumnos que van peor o que vienen de otros centros no se quedan colgados.
- Es importante para la comprensión.
- Son los alumnos los que se han de adaptar al nivel de la clase y no el profesor a todos los ritmos.
- Cuando el profesor tiene que pararse con los lentos los demás nos entretenemos.
- Quizás sería bueno que nos separaran por grupos según el inglés que sabemos.
- Es correcto y hemos de estar agradecidos al profesor por atender a todos como dice en la pregunta (un alumno con nota sobresaliente).

2.3. RESULTADOS

Opinión de los alumnos de Bachillerato

- Sí es muy bueno que el profesor atienda a los distintos niveles que hay en la clase adaptándose a su ritmo.
- Sí, pero sin dividir la clase en listos y tontos.
- En Bachillerato toda la clase debería seguir el mismo ritmo.
- El alumnado es el que ha de adaptarse al nivel del grupo y que el profesor les ayude en las dudas que tengan.

De los alumnos de universidad

- Es absurdo pensar en alcanzar un determinado nivel si el alumnado no está preparado para ello.
- Lo contrario supone el fracaso escolar y la desmotivación.
- El profesor tiene como obligación adaptarse a los distintos niveles.
- La cuestión no es bajar el nivel hasta igualarlo con el más bajo de la clase sino adecuando las actividades para que cada alumno llegue al suyo.
- No habría educación si no se hiciera así.
- Aunque el profesor se adapte, no debe olvidar nunca los objetivos de todo el grupo.
- De nada sirve empezar por un nivel muy superior al que tienen los alumnos. Sería una pérdida de tiempo empezar por un nivel inferior por lo que creo que el profesor debe conocer a priori las características del grupo.

2.3. RESULTADOS

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 26

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.330	\bar{x}	3.33	4.31	4.55	4.00	4.33
Adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel	P	.204				
v.331	\bar{x}	2.00	3.69	4.00	4.00	3.57
Hacer una programación específica para los alumnos que tienen menos capacidad	P	.135				
v.332	\bar{x}	1.67	3.54	3.73	4.20	3.52
Hacer una programación específica para los alumnos que tienen más capacidad	P	.117				
v.333	\bar{x}	3.33	4.31	4.55	4.60	4.04
Hacer una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales	P	.225				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 26

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.330	\bar{x}	3.60	3.58	4.27	3.59	3.59	3.79
Adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel	P	.000			.147		
v.331	\bar{x}	3.28	3.18	3.71	3.30	3.21	3.41
Hacer una programación específica para los alumnos que tienen menos capacidad	P	.013			.328		
v.332	\bar{x}	3.13	3.11	3.78	3.18	3.09	3.29
Hacer una programación específica para los alumnos que tienen más capacidad	P	.000			.222		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.333 Hacer una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales	\bar{x}	3.47	3.52	4.14	3.32	3.56	3.71
	P	.000			.029		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.330 Adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel	\bar{x}	3.58	3.86	3.89	3.52	3.74	4.06
	P	.016		.003			
v.331 Hacer una programación específica para los alumnos que tienen menos capacidad	\bar{x}	3.26	3.39	3.46	3.19	3.32	3.65
	P	.314		.026			
v.332 Hacer una programación específica para los alumnos que tienen más capacidad	\bar{x}	3.15	3.31	3.37	3.02	3.30	3.73
	P	.187		.000			
v.333 Hacer una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales	\bar{x}	3.48	3.74	3.50	3.46	3.64	4.00
	P	.034		.010			

Comparación profesores y alumnos

Todas las variables incluidas en este objetivo reciben una valoración mayor por parte del profesorado que de los alumnos, como, además, así se puede observar en el Diagrama 26 en el que se recogen los datos de las medias obtenidas tras el sumatorio de los datos recogidos.

No hay profesor ni alumno que se manifieste en contra de atender a la diversidad en clase, aunque pronto aparecen los problemas. Así, los profesores creen que no hay formación suficiente y que el número de alumnos es demasiado

2.3. RESULTADOS

elevado, mientras que el alumnado teme que su rendimiento se vea afectado por la atención del profesorado a un grupo de alumnos que van más lentos. Profesores y alumnos se sienten preocupados de que se formen grupos de alumnos listos y tontos y que, así, los alumnos que van peor se sientan marginados.

Observamos una diferencia notable entre la apreciación que hacen de v.330, referida a que los contenidos se adapten según el nivel del alumnado, en la que la valoración de los profesores es bastante mayor que la de los alumnos (profesores: $\bar{x}= 4,28$; alumnos: $\bar{x}=3,68$), igual que ocurre con la v.333, en la que se sugiere que se haga una programación específica para los alumnos con necesidades educativas especiales (profesores: $\bar{x}= 4,22$; alumnos: $\bar{x}=3,57$).

27. Las Técnicas de Evaluación.

Datos Cualitativos

Opiniones de los profesores

Son muy interesantes las respuestas dadas en torno a la evaluación por parte de los profesores de Secundaria pues no se pone de acuerdo entre sí. De este modo, hay una gran parte del profesorado que considera que “hacer exámenes que recojan lo aprendido, tengan en cuenta lo hecho en clase” y “valoren

2.3. RESULTADOS

significativamente”. Evaluar es, para este grupo, tener en cuenta: “los conocimientos”, “las actitudes ante la materia y ante los compañeros”, “el trabajo en clase y en casa”, “algo que se debiera hacer a diario”. Y es tan importante porque es “fundamental para los alumnos y los padres y, por supuesto, para el profesor”. Nos llama la atención el hecho que son muy pocos los casos que reconocen practicar la autoevaluación con el alumnado. Estos profesores se manifiestan a favor tanto de la evaluación sumativa como de la continua, pues “no se debe dejar de lado los exámenes para completar el proceso de enseñanza”, debiendo “saber guardar el equilibrio entre una y otra”.

Los profesores de prácticas del C.A.P. coinciden en un porcentaje superior al 70% en lo necesario de la autoevaluación. “El profesor debe aplicar distintos tipos de evaluación hasta encontrar el más fiable” y “usar exámenes y trabajos”, debiendo “informar al alumnado del tipo de evaluación que se va a seguir”. También este grupo de profesores considera la evaluación correcta como el “equilibrio entre ambas”, “saber coger lo bueno de cada una de ellas” y “aplicarlas según el grupo de alumnos que se tenga”.

Nuestros profesores universitarios consideran el “proceso de evaluación fundamental” y que “ha de ir en consonancia con la metodología de enseñanza”, haciendo uso de los exámenes como complemento a otras notas, pues “la evaluación continua es fundamental en todos los niveles, incluso en el universitario” necesitando para ser completa a la evaluación sumativa.

Opiniones de los alumnos

De ESO

- Sí a la autoevaluación y a la aplicación de distintos tipos de evaluación que sean justos. (*)
- Sí a la evaluación continua. (*)
- Sí a la evaluación sumativa. (*)
- Preguntar al alumno qué nota se pondría es bueno porque hace ver

2.3. RESULTADOS

al profesor lo que pensamos de lo que hemos aprendido.

- La evaluación es útil para saber qué saben los alumnos y si el profesor está enseñando bien.
- No se ha de contar sólo los exámenes sino todo lo que sepas de la lengua extranjera.
- El profesor debe entender que en un examen se puede tener un despiste y no es justo suspender por eso.
- Hay que evitar hacer un examen por trimestre pues no es modo de evaluar justo.
- La evaluación sumativa hace la asignatura más fácil para los que tienen dificultades.
- Hacer pocos exámenes es malo para una evaluación correcta.
- Evaluar debe tener en cuenta la participación, la actitud, si se trabaja en casa, etc.

De Bachillerato

- Por supuesto que sí a la autoevaluación. (*)
- Sí a la autoevaluación pero sin eliminar los exámenes.
- Más exámenes durante el curso y restarle importancia al examen final.
- Es mejor la evaluación continua porque valora lo que el alumno hace cada día.
- Aplicar la evaluación continua con la ratificación de algunos exámenes.
- En Bachillerato lo mejor es la evaluación sumativa.

Universitarios

- Evaluar es muy importante porque así se puede seguir su evolución durante todo el proceso. (*)
- La evaluación continua es mejor que la sumativa. (*)

2.3. RESULTADOS

- Autoevaluar hace que el alumno sea más reflexivo y crítico con su trabajo y su evolución.
- Al examen, que está bien, habría que darle menos importancia de la que se le da y se lo considerara como un elemento de reflexión.
- Examinar, pero considerar también el proceso continuo.
- Cualquier tipo de evaluación es importante.
- Es poco correcto que el niño se juegue su evaluación en un examen.
- El examen tiene algo bueno y es que el alumno se ve solo ante algo que comprueba sus conocimientos.
- Debe haber cierto equilibrio y no volcarnos en un tipo o en otro. En la mitad está la virtud.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 27

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.334 Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones	\bar{x}	2.00	3.69	3.42	3.67	3.38
	P	.142				
v.335 Evaluar a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos	\bar{x}	2.00	3.08	3.42	3.43	3.17
	P	.368				
v.336 Comparar resultados con la lengua materna u otras lenguas que el alumno estudia para ver deficiencias comunes e intentar resolverlas	\bar{x}	4.50	3.77	3.33	3.20	3.58
	P	.218				
v.337 Acudir al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos	\bar{x}	3.00	4.31	3.67	4.20	4.08
	P	.317				

2.3. RESULTADOS

		Nivel que imparte				
v.338 Realizar la evaluación inicial para conocer la situación de la realidad y el punto de partida	\bar{x}	4.33	4.15	4.08	3.67	4.13
	P	.747				
v.339 Combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes	\bar{x}	4.33	4.38	4.08	4.17	4.00
	P	.782				
v.340 Practicar la evaluación continua, prescindiendo de los exámenes	\bar{x}	1.33	2.46	2.50	1.67	2.42
	P	.131				
v.341 Evaluar al alumno por las cosas que hace en clase a diario para disponer de elementos distintos de tests y exámenes	\bar{x}	4.67	4.23	4.00	3.83	4.17
	P	.605				
v.342 Puntuar ejercicios y exámenes cualitativamente	\bar{x}	2.33	3.00	3.00	3.33	3.46
	P	.558				
v.343 Evaluar de modo sumativo, es decir, realizar exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno	\bar{x}	3.00	1.69	2.33	2.57	1.87
	P	.093				
v.344 Puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva	\bar{x}	2.67	2.92	2.92	3.67	2.54
	P	.339				

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 27

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.334 Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones	\bar{x}	3.46	3.43	3.82	3.43	3.55	3.48
	P	.031			.643		
v.335 Evaluar a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos	\bar{x}	3.20	3.16	3.43	3.20	3.24	3.22
	P	.260			.968		

2.3. RESULTADOS

		Tipo de centro			Rendimiento		
v.336 Comparar resultados con la lengua materna u otras lenguas que el alumno estudia para ver deficiencias comunes e intentar resolverlas	\bar{x}	3.17	3.13	3.90	3.08	3.11	3.46
	P	.000			.007		
v.337 Acudir al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos	\bar{x}	3.38	3.36	4.06	3.13	3.43	3.68
	P	.000			.000		
v.338 Realizar la evaluación inicial para conocer la situación de la realidad y el punto de partida	\bar{x}	3.29	3.42	4.18	3.31	3.33	3.63
	P	.000			.007		
v.339 Combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes	\bar{x}	3.36	3.22	4.06	3.16	3.25	3.67
	P	.000			.000		
v.340 Practicar la evaluación continua, prescindiendo de los exámenes	\bar{x}	3.42	3.03	3.12	3.39	3.27	3.22
	P	.021			.524		
v.341 Evaluar al alumno por las cosas que hace en clase a diario para disponer de elementos distintos de tests y exámenes	\bar{x}	3.54	3.42	4.12	3.35	3.50	3.81
	P	.000			.001		
v.342 Puntuar ejercicios y exámenes cualitativamente	\bar{x}	3.33	3.02	3.35	3.38	3.30	3.09
	P	.024			.105		
v.343 Evaluar de modo sumativo, es decir, realizar exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno	\bar{x}	2.72	2.65	2.12	2.78	2.76	2.39
	P	.005			.005		
v.344 Puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva	\bar{x}	3.11	3.08	2.94	3.03	3.13	3.04
	P	.731			.819		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.334 Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones	\bar{x}	3.42	3.65	3.67	3.44	3.42	3.75
	P	.025		.061			

2.3. RESULTADOS

		Género		Nivel de estudios			
v.335 Evaluar a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos	̄	3.16	3.32	3.43	3.15	3.22	3.37
	P	.157		.246			
v.336 Comparar resultados con la lengua materna u otras lenguas que el alumno estudia para ver deficiencias comunes e intentar resolverlas	̄	3.15	3.43	3.33	3.08	3.29	3.81
	P	.010		.000			
v.337 Acudir al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos	̄	3.33	3.70	3.17	3.38	3.50	4.00
	P	.001		.000			
v.338 Realizar la evaluación inicial para conocer la situación de la realidad y el punto de partida	̄	3.35	3.62	3.29	3.31	3.45	4.08
	P	.014		.000			
v.339 Combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes	̄	3.33	3.56	3.51	3.24	3.47	3.92
	P	.045		.000			
v.340 Practicar la evaluación continua, prescindiendo de los exámenes	̄	3.33	3.17	3.37	3.28	3.32	3.13
	P	.182		.829			
v.341 Evaluar al alumno por las cosas que hace en clase a diario para disponer de elementos distintos de tests y exámenes	̄	3.48	3.77	3.46	3.50	3.62	3.98
	P	.011		.023			
v.342 Puntuar ejercicios y exámenes cualitativamente	̄	3.25	3.23	3.54	3.17	3.34	3.23
	P	.823		.163			
v.343 Evaluar de modo sumativo, es decir, realizar exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno	̄	2.75	2.39	3.44	2.55	2.55	2.53
	P	.004		.000			
v.344 Puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva	̄	3.14	2.97	3.58	2.92	3.31	3.06
	P	.103		.000			

2.3. RESULTADOS

Comparación profesores y alumnos

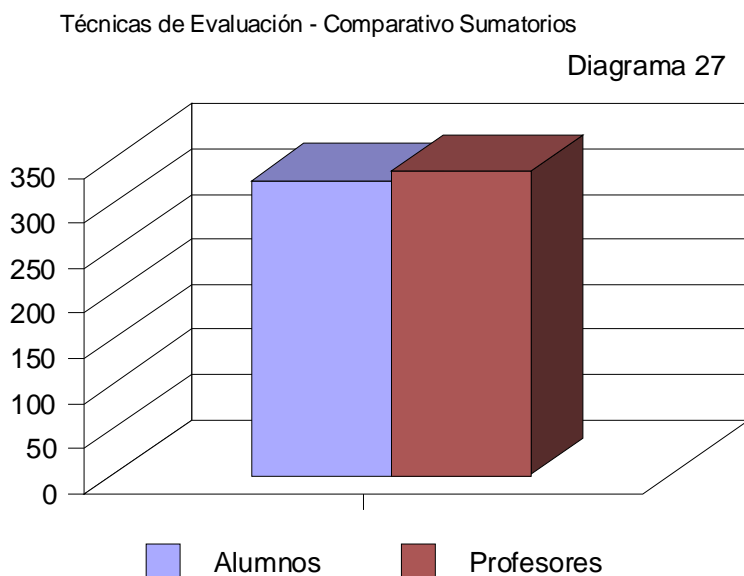
La opinión de los profesores no se puede decir que sea única pues aparecen dos corrientes enfrentadas según se sea más partidario de la evaluación sumativa o de la continua, principalmente. Coinciden todos en dar la importancia que merece al examen, pero sin olvidar otras muchas cosas que hay que tener en cuenta para evaluar correctamente. Por otra parte, la autoevaluación aparece como la gran olvidada por los docentes y es reclamada por los profesores en prácticas así como por los alumnos.

Los resultados que obtenemos para este Objetivo 26, son, a simple vista, más variados que los de los objetivos anteriores en cuanto a que existe una mayor cantidad de variables que son más valoradas por los alumnos que por los profesores. Así, v.334, sobre la autoevaluación del alumnado, la valoran casi en la misma medida alumnos ($\bar{x}= 3,50$) y profesores ($\bar{x}= 3,44$). Hay que destacar la gran diferencia en la valoración que se hace de la variable que se refiere a practicar la evaluación continua, prescindiendo de los exámenes (v.340), en la que los alumnos ($\bar{x}= 3,27$) se alejan mucho de la opinión de los profesores ($\bar{x}= 2,31$). También son más valoradas las variables v.342, v.343 y v.344. De estas dos últimas hay que aclarar lo siguiente:

- v.343 (evaluar de modo sumativo, es decir, realizar exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno): las valoraciones que hacen los alumnos de esta variables son mucho menores que las que hacen con respecto a la evaluación continua, con lo que entendemos que prefieren la primera.
- v.344 (puntuar cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva) : alumnos y profesores valoran más la puntuación cualitativa que la cuantitativa,

2.3. RESULTADOS

aunque por escasa diferencia. (cualitativa: alumnos, $\bar{x}=3,24$; profesores: $\bar{x}=3,19$; cuantitativa: alumnos, $\bar{x}=3,08$; profesores: $\bar{x}=2,82$).



28. Las Estrategias de Temporalización.

Datos Cualitativos

Opinión de los profesores

Los profesores de Secundaria se manifiestan a favor de que haya una hora más de clase en todos los niveles (de 3 a 4), además de que “la primera lengua extranjera comience en educación infantil. Hay quienes mantienen que “independientemente del número de horas semanales, es el alumno quien al final decide cuántas horas le dedica a la semana” y que “la lengua extranjera (la primera) debe impartirse una hora al día”

Los profesores de prácticas coinciden en un 85% en que se deberían dar cuatro horas semanales de lengua extranjera, “y así tener tiempo para ver películas

2.3. RESULTADOS

con subtítulos, hacer trabajos, etc.”. “Debería haber más horas a la semana pues somos la vergüenza de Europa”. Es la opinión general que “cuanto antes se empiece a estudiar la lengua extranjera, mucho mejor”

Para el profesorado universitario “el tiempo dedicado es determinante, como es lógico, como también lo es la fecha de comienzo”, que “ha de ser muy temprana”. Otros consideran que “las estrategias temporales son claves ya que del factor tiempo depende muchas veces el rendimiento”.

Opinión de los alumnos

Los alumnos de ESO opinan

- Se debe empezar a estudiar la lengua extranjera a los 3 ó a los 4 años (en Educación Infantil). (*)
- 4 horas a la semana es lo ideal.
- Deben ser 4 horas a la semana desde 3º de Primaria para que se aprenda inglés ya de una vez.
- Tenemos 4 horas de inglés y 3 de matemáticas, y eso no puede ser (alumno con el inglés y el francés suspensos de 4º de ESO).
- El horario de mañana es el mejor. No a las clases por la tarde.

Los alumnos de Bachillerato opinan

- El inglés debería comenzar a estudiarse en Primaria.
- El número de horas está bien como está (3 semanales).
- Para ser el inglés una asignatura tan importante se dan pocas clases.
- Debería haber cuatro horas a la semana.
- Deberían darse 4 horas a la semana y dedicar 1 siempre a vídeos, películas, etc.
- Cuantas más horas, más se aprende.

2.3. RESULTADOS

Los alumnos universitarios opinan

- Es importante que el número de horas sea el máximo si queremos dominar una lengua extranjera. (*)
- Hay que empezar desde Infantil y hay que dedicarle el mismo tiempo que a otras materias como Conocimiento del Medio en Primaria.
- Depende mucho también de la hora a la que se dé la clase pues los alumnos están más o menos cansados.
- Una hora más o menos a la semana se nota al final.
- Creo que no se dedica el tiempo suficiente a la lengua extranjera y se empieza a impartir demasiado tarde.
- Debería comenzar en 1º de Primaria, aunque sería útil que se fuese incluyendo desde Infantil en pequeñas dosis.

Datos Cuantitativos

Profesores

Tabla Resultado Profesores Objetivo 28

		Nivel que imparte				
		Prim	Sec	Bach	Univ	CAP
v.345	∞	1.33	2.42	3.08	3.50	2.96
Importancia y validez de los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias	P	.053				
v.346	∞	1.33	2.08	2.58	2.50	2.00
Que la segunda lengua extranjera tenga carácter de materia optativa	P	.523				
v.347	∞	3.50	3.75	4.08	3.17	3.35
Que la segunda lengua extranjera sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato	P	.572				
v.348	∞	3.00	3.23	3.75	3.71	2.92
Tener dos horas de clase seguidas poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo	P	.275				

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Alumnos

Tabla Resultado Alumnos Objetivo 28

		Tipo de centro			Rendimiento		
		Priv	Públ	Univ	Bajo	Medio	Alto
v.345 Importancia y validez de los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias	\bar{x}	2.87	2.63	3.35	2.77	2.67	3.06
	P	.002			.020		
v.346 Que la segunda lengua extranjera tenga carácter de materia optativa	\bar{x}	3.39	3.03	3.20	3.23	3.42	3.12
	P	.031			.108		
v.347 Que la segunda lengua extranjera sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato	\bar{x}	3.00	2.68	3.80	2.85	2.92	3.16
	P	.000			.128		
v.348 Tener dos horas de clase seguidas poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo	\bar{x}	3.26	3.02	3.86	3.08	3.19	3.45
	P	.000			.059		

		Género		Nivel de estudios			
		M	F	Prim	Sec	Bach	Univ
v.345 Importancia y validez de los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias	\bar{x}	2.81	2.96	3.02	2.73	2.92	3.15
	P	.235		.074			
v.346 Que la segunda lengua extranjera tenga carácter de materia optativa	\bar{x}	3.27	3.24	3.31	3.35	3.28	2.85
	P	.829		.118			
v.347 Que la segunda lengua extranjera sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato	\bar{x}	2.85	3.32	3.13	2.82	3.16	3.46
	P	.000		.005			
v.348 Tener dos horas de clase seguidas poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo	\bar{x}	3.25	3.31	3.15	3.18	3.20	3.79
	P	.701		.018			

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Comparación profesores y alumnos

Tanto profesores como alumnos coinciden en que debiera haber una hora más a la semana para la primera lengua extranjera para evitar así, recordemos, “ser la vergüenza de Europa”. Casi todos los alumnos entienden que deberían tener cuatro horas semanales (sólo en cuarto de ESO se tiene ese número de horas), coincidiendo en la opinión de que una hora más o menos se nota en el rendimiento final.

De las cuatro variables recogidas en este Objetivo 28, destacamos que la valoración en dos de ellas es significativamente más alta una vez en los profesores y otra en los alumnos. De este modo, v.346 (que la segunda lengua extranjera - el francés en el caso de los alumnos encuestados- tenga carácter de materia optativa) es valorado más por los alumnos ($\bar{x}= 3,26$) que por los profesores ($\bar{x}= 2,16$). Nótese que tampoco los profesores le dan una puntuación demasiado baja, lo que indicaría que estarían a favor de que no se considere como materia optativa. Por otro lado, v.347 (que la segunda lengua extranjera sea una optativa obligatoria en Bachillerato) no está mal visto por los alumnos ($\bar{x}= 3,02$) y menos aún, es decir, se considera como positivo, por los profesores ($\bar{x}= 3,58$).

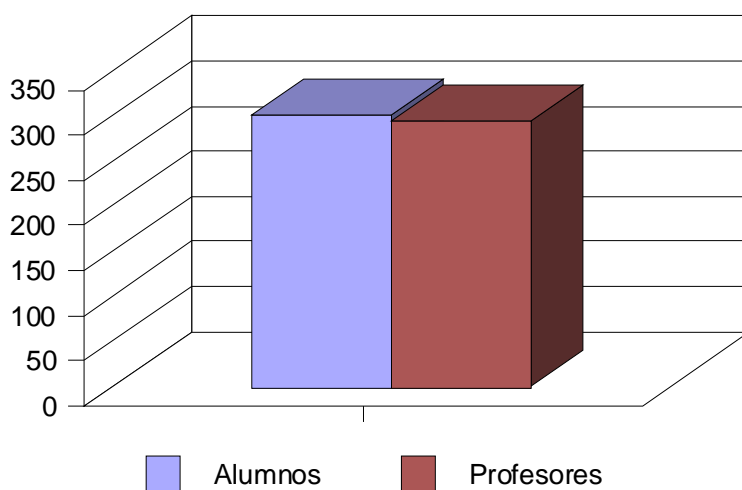
Coinciden profesores y alumnos al valorar del mismo modo ($\bar{x}= 2,84$ y $\bar{x}= 2,86$, respectivamente) los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias y el tener dos sesiones seguidas de una hora para poder así ver películas de cine o hacer actividades que requieran más tiempo ($\bar{x}= 3,26$ y $\bar{x}= 3,27$, respectivamente).

En el Diagrama 28 podemos observar los resultados obtenidos del sumatorio realizado a las variables que recogíamos en este Objetivo comparados según profesores y alumnos.

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Temporalización - Comparativo Sumatorios

Diagrama 28



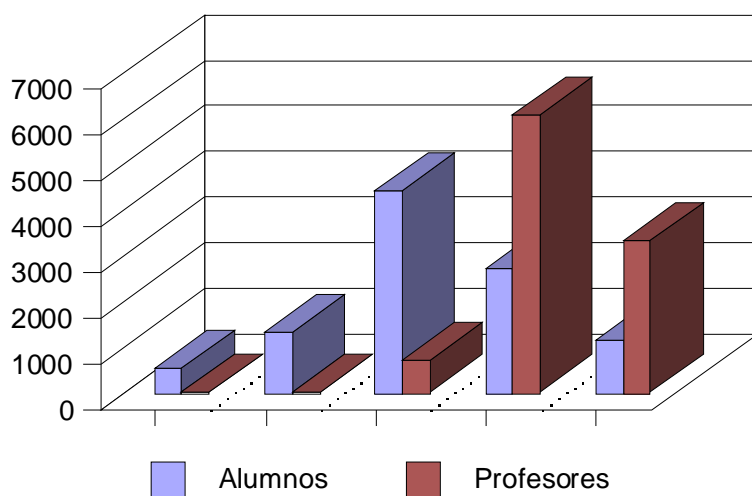
Con respecto a las variables v.349, v.350 y v.351, los resultados son los siguientes:

Entre los alumnos, el 43,9% se manifiesta a favor de que tener tres horas semanales de clase de idioma primera lengua extranjera, mientras que entre los profesores sólo el 6,9% cree buena esa cantidad semanal. Ninguno de los docentes encuestados señala como una o dos sesiones semanales las idóneas para la impartición de la primera lengua extranjera. El 93,1% cree que deberían tenerse 4 ó 5 sesiones a la semana.

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Número de sesiones semanales

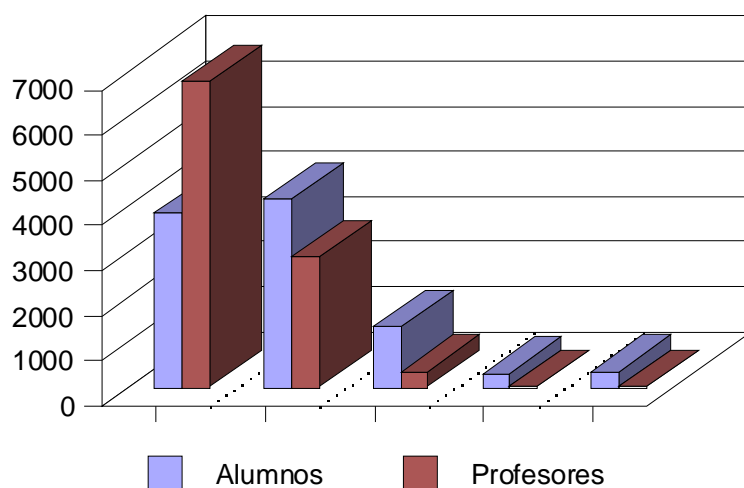
Diagrama 29



En cuanto a cuándo debiera comenzar la enseñanza de la primera lengua extranjera, el 96,6% de los profesores cree que debiera comenzarse en Educación Infantil o el primer ciclo de la Educación Primaria. La respuesta entre los alumnos es parecida aunque también hay quienes retrasarían algo más el comienzo de impartición.

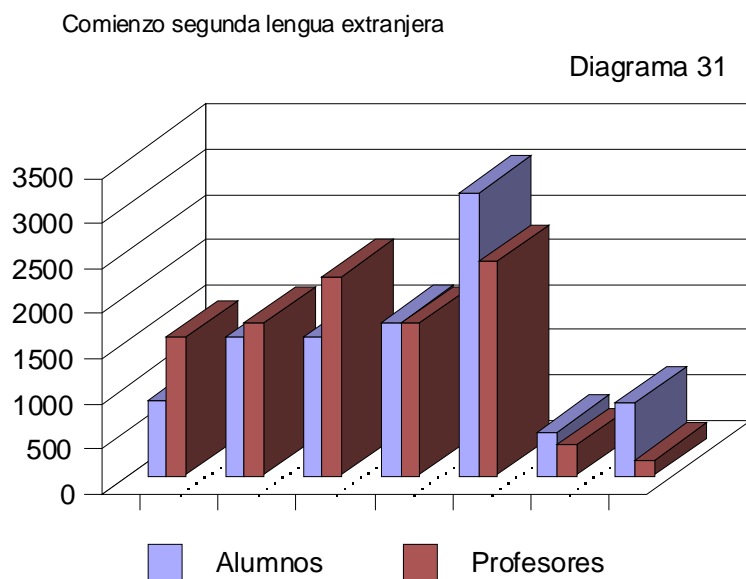
Comienzo primera lengua extranjera

Diagrama 30



2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Por último, preguntábamos a nuestros profesores y alumnos cuándo debiera comenzar a impartirse la segunda lengua extranjera. Las respuestas están muy repartidas en ambos sectores, prefiriendo ambos alumnos que se comience en el Primer Ciclo de la ESO (alumnos: 31,3%; profesores: 23,7%).



2.4. CONCLUSIONES

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 1. El Humanismo Clásico.

La valoración general que hacen profesores y alumnos sobre el Humanismo Clásico es media-alta en ambos casos, y es más valorado por profesores que por los alumnos en general. Los dos grupos valoran la memorización y que el profesor sea quien dirija la enseñanza, pero no creen que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua deba centrarse sobre todo en el estudio de hechos, principios y conceptos y deje de lado el desarrollo de habilidades y destrezas.

De los seis movimientos que hemos estudiado, observamos cómo ésta es la que menos valoran los alumnos y la penúltima en valoración, seguida de la enseñanza como arte, por los profesores. El Humanismo Clásico es más valorado por los profesores que por los alumnos.

Ésta es la teoría que menos valoran los alumnos, seguida de la enseñanza entendida como arte. Por su parte, es la segunda peor valorada por los profesores.

Objetivo 2. El Racionalismo Técnico

También la valoración global del Racionalismo Técnico supera la media, siendo mayor en el caso de los profesores que de los alumnos. Profesores y alumnos reclaman el papel de instructor del profesor, encargado de controlar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje, de evaluar, de llevar el orden en clase, pero sin perder el carácter socializador, es decir, que adapte los contenidos según la dificultad, o lo que es lo mismo, que atienda a todos los alumnos en un proceso que debiera iniciarse por conocer a cada uno de ellos, sus características, y lo que pueda afectar al logro positivo y eficaz de los objetivos propuestos.

2.4. CONCLUSIONES

Nos llama poderosamente la atención, y no ya sólo en este cuestionario referido al Racionalismo Técnico, sino en todos los estudiados, que los alumnos encuestados quieren que el profesor sea estricto, duro incluso, con aquellos alumnos que interrumpen la clase, que dificultan el aprendizaje del resto voluntariamente, etc. Reclaman cercanía del profesor pero, a la vez, quieren que éste se mantenga en su papel, guarde las distancias, sancione, evalúe, etc.

Objetivo 3. El Movimiento Progresista.

Partíamos del convencimiento de que éste podría ser un movimiento muy bien valorado por parte de los profesores especialmente, y así ha sido, pero, por un lado, ni la valoración ha sido tan alta como esperábamos (con una media de 3,62), ni, por otro, podríamos imaginar que el profesor progresista necesitase tanto de matices de profesores que quedan definidos en otras teorías y movimientos estudiados.

Así, comprobamos que los alumnos prefieren, especialmente los de los centros públicos, que el profesor sea cercano y se olvide un poco de los exámenes, y decimos sólo un poco porque los alumnos van a reclamar la elaboración de exámenes como elemento de evaluación (véase Conclusiones a Objetivo 24).

En resumen, los alumnos quieren que el profesor sea cercano, sin ser “colega” y no perder su autoridad, consulte con ellos las programaciones y puedan así participar activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y que no se olvide de lo que es realmente importante: preparar a los alumnos para los objetivos que se hayan marcado.

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 4. La Teoría Crítica.

Profesores y alumnos han valorado de manera positiva que el profesor fomente las actitudes críticas entre sus alumnos y que sea agente del cambio social y político. Observamos, también, cómo los alumnos comienzan a mostrar poco interés y, por lo tanto, menos que los profesores, por el estudio de los aspectos socioculturales de los países en los que se habla la lengua extranjera, prefiriendo que se dedique el tiempo a favorecer el dominio de las cuatro destrezas básicas, el desarrollo de la competencia comunicativa, la consecución de los programas previstos, etc. De entre todos los alumnos, los de Secundaria son los menos interesados en esta Teoría Crítica, así como, entre el profesorado, los universitarios, que no están muy acostumbrados a que, por ejemplo, el currículo se negocie con las familias.

Insistimos, a pesar de lo anterior, en que esta Teoría Crítica es valorada, en líneas generales, de manera positiva por parte de profesores y alumnos (profesores: $\bar{x}= 3,39$; alumnos: $\bar{x}= 3,35$).

Objetivo 5. El Movimiento Reflexivo y de la Investigación-Acción.

De todas las teorías curriculares que hemos recogido en nuestro estudio la más valorada ha sido la del Movimiento Reflexivo y de la Investigación en la Acción (profesores: $\bar{x}= 3,97$; alumnos: $\bar{x}= 3,90$). Consideramos que la respuesta tan positiva se debe al interés que despierta en profesores y alumnos la posibilidad de que los primeros sean capaces de encontrar solución a los problemas que se den en el aula, que se preocupen de hacerlo; que el alumno sienta que su profesor no sólo se preocupa de él, sino que también es capaz de investigar qué está haciendo bien o mal, qué situaciones se dan en el grupo para favorecer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

2.4. CONCLUSIONES

Si antes insistíamos en la necesidad de que el profesor sea, además de instructor, socializador, el complemento que profesores y alumnos consideran como esencial para que la enseñanza sea eficaz es que también se preocupe de analizar qué ocurre en el aula, por qué se dan situaciones de muchos o pocos suspensos, si actuar de una forma favorece el aprendizaje o no, etc. Recordemos aquella respuesta de una alumna universitaria que decía: “si no fuese así, volveríamos a la antigua enseñanza que no se centra nada más que en los resultados” (supra, 2.3.).

Insistimos en que, profesores y alumnos, y los universitarios más que ningún otro grupo de entre éstos, valoran mucho más que el profesor se preocupe por analizar lo que ocurre en su aula con el fin de mejorar su rendimiento como docente y el de sus alumnos que otras corrientes o movimientos que parecen, a primera vista, estar más de moda, como podría ser el progresista.

Objetivo 6. La Enseñanza entendida como Arte.

Por parte de los profesores, la Enseñanza entendida como Arte es la menos valorada y la segunda peor valorada por parte de los alumnos tras el Humanismo Clásico. Destacamos en este sentido que tanto unos como otros se muestran a favor de que el profesor esté al tanto de los logros del alumno, se los reconozca y sean premiados, reconociendo que no es correcto que el profesor actúe como artista y se aleje de cualquier marco establecido pues, al fin y al cabo, los alumnos tendrán que seguir unos objetivos marcados por las distintas administraciones, en primera instancia, además de por los centros, departamentos, seminarios, etc.

Al igual que el movimiento progresista, nos sorprende enormemente que actitudes del profesor que podrían hacernos suponer que crean una actitud positiva al cien por cien en el alumno no lo hacen y, además, éstos se manifiestan favorables a que el profesor actúe de cualquier modo que se aleje de los métodos

2.4. CONCLUSIONES

tradicionales del libro y la tiza, pero no olvide lo que en definitiva es lo más importante: que se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz y que el alumno pueda conseguir sus metas.

Objetivo 7. El Método Gramática-Traducción.

De los métodos que hemos estudiado, es éste de la Gramática-Traducción el menos valorado por los profesores. Los alumnos tampoco muestran demasiada simpatía por los profesores que se basan en este método para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, quedando tan sólo por debajo la valoración que hacen del método audio-lingual.

Ni alumnos ni profesores consideran el lenguaje escrito más importante que el oral, aunque la excepción podemos encontrarla en el Bachillerato. La legislación actual en materia de educación obliga a que el profesor se olvide de la comunicación oral y se centre en ejercicios escritos. Los alumnos de ESO y Bachillerato no tienen una capacidad comunicativa en la lengua extranjera a nivel oral mejor debido a que, por un lado, los profesores siguen viendo como correctos, y por tanto los usan, los métodos tradicionales en los que predominan el dominio de los ejercicios de gramática y las traducciones directa, principalmente, e inversa y, por otro lado, a que se amparan en la necesidad de superar unas pruebas selectivas de acceso a la universidad en las que el alumno no tiene que saber hablar pero sí hacer lectura comprensiva, ejercicios de léxico, gramática y composición escrita. Los alumnos universitarios, sin embargo, sí ven como importante el desarrollo de otras técnicas que lleven al dominio de la comunicación oral y abandonen estos métodos tradicionales de gramática-traducción conscientes, en la mayoría de los casos, de la enorme cantidad de años que se lleva estudiando una asignatura tan útil y práctica como el idioma extranjero y el casi nulo dominio, a nivel oral, que se tiene de la misma.

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 8. El Método Audio-Lingual.

Es el método menos valorado por los alumnos y el segundo menos valorado por los profesores. No obstante, la valoración supera el 2,50 en ambos casos. Es un método al que se le reconoce su valía pero aparece como difícil de aplicar con notables diferencias en las opiniones que dan profesores y alumnos en cuanto a, por ejemplo, el hecho de que aprender una segunda lengua sea una cuestión de formación de hábitos pues para los discentes lo es más que para sus docentes (profesores: media: $\bar{x}= 2,50$; alumnos: $\bar{x}= 3,53$).

Observaremos en las conclusiones al Objetivo siguiente como tanto profesores como alumnos prefieren el enfoque comunicativo al método audiolingual. Los alumnos prefieren ser expuestos a situaciones reales con nativos, uso de emails, cartas, etc. antes que a la repetición monótona hasta la formación del hábito como queda patente en las respuestas obtenidos en nuestros Resultados (véase 2.3.).

Objetivo 9. El Enfoque Comunicativo.

De entre todos los métodos estudiados en nuestro trabajo, el enfoque comunicativo aparece como el más valorado por profesores y alumnos (profesores: media: $\bar{x}= 3,96$; alumnos: $\bar{x}= 3,58$). Es evidente también que, aunque se reconoce la importancia del objetivo comunicativo como la primera razón por la que se aprende una lengua, la opinión general es que no se ha de dejar de atender el estudio de la gramática, la composición escrita, el estudio de vocabulario, etc.

De nuevo nos encontramos con que los alumnos que son algo más reacios a este tipo de método son aquéllos que se verán sometidos a pruebas de acceso selectivo a la universidad y que no necesitan tanto poder comunicarse oralmente

2.4. CONCLUSIONES

con los demás, poder entender distintas formas del lenguaje coloquial, etc., sino que han de superar una serie muy concreta de objetivos que se centran en la capacidad para leer y entender un texto así como para poder escribir oraciones sueltas (ejercicios de gramática) o en pequeños textos (composición escrita de unas cien palabras). Hemos de recordar que hasta hace unos cursos tampoco se pedía al alumno que escribiese una composición por lo que el desarrollo de la capacidad comunicativa era aún menor. Se ve, por tanto, necesario un cambio en los objetivos de ese tipo de exámenes en las que se incluyan pruebas orales (como ya está ocurriendo en Cataluña) en las que el alumno demuestre claramente su capacidad de comunicación con otras personas, además de otros aspectos más concretos. Debe hacernos reflexionar el lamentable estado en el que acaban nuestros alumnos de Bachillerato en cuanto a comunicación oral tras haber estado estudiando la lengua extranjera durante unos diez años.

El empleo del español en clase es también bien valorado por todos como elemento de apoyo al alumno. Si el uso que se hace es para prevenir que los alumnos que tienen mayores dificultades al entender lo que se dice en la lengua extranjera puedan mejorar su rendimiento y así el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más eficaz para todos, muy bien. Sin embargo, si lo que se hace es que se invierte la situación y al final se acaba hablando más en español y menos en la lengua estudiada, entendemos que se está cometiendo un grave error al no estar facilitando a nuestros alumnos un mínimo de ocasiones donde poder oír la lengua extranjera y expresarse en ella.

Objetivo 10. El Método Natural y Basado en el Contenido.

La valoración que hacen profesores sobre las variables recogidas en nuestro décimo objetivo varía en tan solo una centésima: (profesores: $\bar{x}= 3,03$; alumnos: $\bar{x}= 3,04$) y es que, de nuevo, nos encontramos con un método que, en primera instancia, favorece la producción y que, por tanto, todos consideran que

2.4. CONCLUSIONES

es útil, sirve, motiva, hace que el alumno se sienta contento de estar aprendiendo una lengua extranjera, le encuentre un sentido y vea sus frutos. Parece correcto que la gramática se pueda aprender una vez que ya se tiene una soltura suficiente y una fluidez media a la hora de comunicarse en la lengua extranjera sin tener que recurrir a clases monotemáticas que giran, día tras día, en torno a unos ejercicios de gramática o a la traducción de un texto.

No están de acuerdo ni profesores ni alumnos en que el alumno tenga que esperar a estar preparado para producir en la lengua estudiada sino que se prefiere que el alumno intente comunicarse e ir corrigiendo los errores (por sí o por parte del profesor) a la vez que va tomando soltura. Los alumnos, una vez más, quieren que el profesor les corrija los errores y no que se dejen pasar sin más, lo que indica la necesidad que tienen éstos, y que así expresan a lo largo de nuestro estudio, de la figura del profesor como elemento que dirige y controla su aprendizaje a la vez que les ayuda y es cercano.

Objetivo 11. La Competencia Lingüística.

Como señalábamos en Resultados (véase 2.3.), la Competencia Lingüística la hemos estudiado desde la perspectiva del trabajo de aspectos gramaticales, fonéticos, de vocabulario y de ortografía. La opinión común en cada uno de estos aspectos es la necesidad de no dejar de lado ninguno de los otros, pero observamos que el mayor énfasis se ha puesto sobre el dominio de la gramática, seguida de la necesidad de conocer un vocabulario suficiente para poder comunicarse correctamente. En tercer lugar se valora la ortografía y, por último, la fonética, lo cual guarda, de nuevo, relación con conclusiones a objetivos anteriores y posteriores que giran en torno a la importancia que se da a la comunicación oral.

2.4. CONCLUSIONES

Los cuatro aspectos son valorados entre sí con el objetivo último de hacer que el sujeto que aprende pueda ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera ya sea a nivel oral o escrito. Se ve necesario el estudio de estos cuatro aspectos sin caer en el exceso sobre alguno de ellos. Saber gramática es importante pero de nada vale si no sabemos qué palabras escribir, cómo hacerlo y, cómo no, de qué manera se pronuncian. La única salvedad que nos encontramos es en el caso de los alumnos de Bachillerato que, aunque reconocen la importancia del estudio de la fonética, sobreponen la gramática o la ortografía por la importancia que éstas tienen en los exámenes escritos que han de hacer para el acceso a las universidades y en los propios colegios e institutos donde, desde Secundaria, se sigue, con alguna variación, el modelo de pruebas de Selectividad.

Objetivo 12. La Competencia Sociocultural.

Como ya veíamos anteriormente (véase Conclusiones a Objetivo 4), los alumnos muestran menos interés por el desarrollo de esta competencia que los profesores. Entendemos que esto no quiere decir que no les interese conocer aspectos socioculturales de Gran Bretaña, Francia, Marruecos o Alemania, sino que huyen de todo lo que suene a ampliar los contenidos a estudiar. A los alumnos les gusta que el profesor les cuente curiosidades de los países donde se habla la lengua estudiada o conocerlas por el libro de texto, películas, etc. Así, interesará saber qué ocurre con Irlanda del Norte pero no querrán tener que estudiarse la historia del Ulster; tendrán curiosidad por conocer los platos típicos, los deportes que más se practican, si se permite o no beber alcohol a los menores o a partir de qué edad se puede conducir pero no querrán tampoco estudiarse la historia de las colonias británicas o de las distintas instituciones propias de cada país.

La valoración sería mayor, entendemos, siempre que el profesor recogiese la adquisición de este tipo de información por medio de trabajos, resúmenes o composiciones, recabando información por parte del alumnado desde fuentes que

2.4. CONCLUSIONES

le son cercanas y amenas como puede ser Internet, y diera a sus alumnos esta información de manera cercana, haciendo que brote el interés dejando que se pudiera escoger entre varios temas, relacionándola con otros aspectos socioculturales de nuestro país, preparando lo que serían temas socioculturales de interés para los inmigrantes que llegan a nuestras fronteras y, a partir de ahí, conocer los temas de interés de los alumnos, etc.

Objetivo 13. La Competencia Sociolingüística.

Como parte de la Competencia Comunicativa, profesores y alumnos valoran también muy positivamente el desarrollo de la Competencia Sociolingüística. No obstante, entendemos que se hace muy difícil sistematizar su progreso habida cuenta de las escasas situaciones de comunicación real que se dan en el aula. En este tipo de competencia se podría tener un buen filón para levantar el interés de los alumnos buscando temas de interés, coloquios informales, vocabulario relacionado con el mundo de la música, etc. No podemos esperar que profesores y alumnos se muestren a favor de usar en clase modelos de las lenguas extranjeras estudiadas distintos a las estándares dado que difícilmente se dan esas situaciones que llamamos estándares. De nuevo vemos que se hace esencial que en clase se hable en la lengua extranjera la mayor parte del tiempo para, así, poder ofrecer otras formas distintas y reconocerlas cuando aparezcan. De poco sirve que el profesor diga que en una situación se saluda de un modo y en otras de otro si el alumno ha de aprenderlo de memoria. Lo correcto será simular situaciones en países distintos (practicamos así variedades de la lengua), escenas de encuentro de amigos (lengua informal), de ejecutivos (formal), de padres e hijos (familiar), y no hacerlo de manera aislada sino tenerlo presente a lo largo de todo el curso. En el caso de la ESO y el Bachillerato, pilar donde se sustenta el aprendizaje de la lengua extranjera a lo largo de sus seis cursos, los alumnos no tienen obligación de conocer esos usos distintos pues ellos, guiados por los profesores, elegirán lo que más productivo sea y esto es, de nuevo, la superación de unos exámenes de

2.4. CONCLUSIONES

Selectividad que se alejan de textos coloquiales, usan el lenguaje estándar y no están localizados en situaciones comunicativas específicas.

Objetivo 14. La Competencia Discursiva.

Los profesores han valorado algo más que los alumnos esta competencia discursiva y entre estos últimos, una vez más, los de Bachillerato, y es que se ve necesario que el aprendiz se maneje no con oraciones sueltas sino con textos, reconociendo las partes que los integran para así poder producirlos. Vemos como, de nuevo, la sombra del examen de Selectividad aparece de nuevo, algo que ya se veía claramente en la respuesta dada por un profesor de Bachillerato que decía la importancia de esta competencia “viene dada por la inclusión en el ejercicio de Selectividad de un texto que hay que leer y otro que producir”.

Creemos que la importancia de la corrección en la producción oral es distinta a la de la producción escrita pues el alumno tiene la posibilidad de revisar lo escrito, borrar, reescribir y hacer este proceso las veces que vea oportuno hasta que el texto quede a su gusto y con el mayor número de conectores que lo hagan más correcto. Sin embargo, la cohesión gramatical, por ejemplo, de una producción oral debe contemplarse desde otras perspectiva a la hora de ser evaluada por el profesor. Podríamos preguntarnos si, en efecto, los profesores evalúan la competencia discursiva a nivel oral. La respuesta, sin haber sido incluida dicha cuestión en nuestro trabajo, nos tememos que será negativa.

Objetivo 15. La Competencia Estratégica.

De todas las competencias, es la estratégica la más valorada tanto por profesores como por alumnos y la razón creemos que es clara: el alumno se siente querido por un profesor que se preocupa porque el alumno sepa planificarse

2.4. CONCLUSIONES

correctamente, por sus relaciones sociales, por desarrollar su capacidad para memorizar o sentirse parte de la evaluación por medio de la autoevaluación. Por un lado, por tanto, los profesores entienden que es beneficioso actuar de este modo y, por otro, los alumnos perciben que es muy útil que el profesor actúe de esta manera para favorecer así su progreso en la adquisición de una lengua extranjera.

Las competencias anteriores se pueden planificar desde una programación que venga dada por la administración, los centros o los departamentos. Sin embargo, se desarrollará la competencia estratégica cuando el profesor esté dispuesto a ello, cuando tenga una entrega por su trabajo, una dedicación a la docencia y una vocación hacia los demás que haga de su labor docente algo peculiar. Será necesario, por medio de cursos, seminarios, talleres o cualquier otro medio que se estime oportuno, fomentar este tipo de actitudes entre el profesorado pues, como queda visto en nuestro trabajo, este tipo de competencia es muy valorada por los alumnos y, por lo tanto, favorecerá una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, motivará a los alumnos y éstos, con su actitud favorable, al profesor.

Objetivo 16. Comprensión Oral.

De las cuatro destrezas estudiadas es ésta la más valorada por profesores y alumnos (profesores: $\bar{x}= 3,99$; alumnos: $\bar{x}=3,46$). Todos coinciden, como con el resto de destrezas, en que no se puede tratar individualmente y en la dificultad para poder evaluarla.

Las valoraciones más altas, entre el alumnado, vienen de los alumnos de mayor rendimiento, lo que nos lleva a pensar que, cansados de ejercicios comunes para todos de gramática y vocabulario, este tipo de alumnos necesita ejercicios en los que poder desarrollar su competencia comunicativa. La valoración de todas y

2.4. CONCLUSIONES

cada una de las variables estudiadas para este Objetivo es mayor en el caso de las alumnas que en los alumnos, lo que podríamos relacionar con lo anterior habida cuenta de su mayor capacidad y mejor rendimiento. Los alumnos que valoran más esta destreza son los universitarios, seguidos por los de Primaria y ESO. En último lugar, los alumnos de Bachillerato que, aunque valoran su desarrollo, reconocen que es poco útil para los objetivos que tienen a corto plazo con respecto a los idiomas.

Objetivo 17. Producción Oral.

Otra destreza más valorada por profesores que por alumnos y que necesita de la compañía de las otras tres para formar una combinación que favorezca la competencia comunicativa del alumnado y haga que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua sea eficaz.

Aparece de nuevo la sombra de la obligación de cumplir con unos objetivos en la Selectividad para hacer que esta destreza sea considerada como esencial pero poco útil para qué objetivos. Si el objetivo es la comunicación, la producción oral es fundamental. Si, por el contrario, el fin es hacer un uso instrumental y eminentemente práctico de la lengua extranjera con el propósito de aprobar un examen, profesores y alumnos olvidan esta faceta y dedican su tiempo al desarrollo de la escritura y la lectura (comprensión oral). Habría, por tanto, que dedicar más tiempo al desarrollo de estas destrezas orales que son las que, en definitiva, harán que el proceso sea eficaz y el hecho de aprender una lengua extranjera vea cumplidos sus objetivos.

Nos ha llamado poderosamente la atención que varios profesores digan que no se le dedica el suficiente tiempo a trabajar esta habilidad en clase pues somos los docentes los que, en la secuenciación y programación de los objetivos que nos marcamos para el curso escolar, tenemos la posibilidad de dedicar el

2.4. CONCLUSIONES

tiempo que estimemos oportuno a ésta, a otra destreza o a cualquier actividad. Pensamos que la postura más cómoda del profesor es la de seguir un libro de texto en el que el ritmo viene dado, generalmente, por: texto de introducción a la unidad, preguntas de comprensión sobre el mismo, explicación gramatical y ejercicios gramaticales y, por último, algunas actividades de comprensión oral. Aunque en todos los textos aparecen actividades de producción oral, éstas suelen ser difícil de llevar a cabo dada la poca homogeneidad de los grupos, lo numerosos que suelen ser y, sobre todo, porque estas actividades, además de ser difíciles de evaluar no entran en los exámenes de Selectividad. Profesores y alumnos universitarios son los que valoran más la comprensión y la producción orales pues, entre otras cosas, no se ven obligados a la Selectividad.

Objetivo 18. Lectura.

Junto a la escritura, las dos destrezas que más se trabajan en el aula. A profesores y alumnos les gusta que se hagan lecturas, especialmente graduadas, por su riqueza léxica, porque en ellas encuentran diálogos, expresiones formales o coloquiales, por el conocimiento de la literatura, etc. Es muy importante que el profesor sepa escoger las lecturas que se van a hacer en el aula pues un texto demasiado difícil puede hacer que el alumno rechace no sólo la lectura sino todo lo que tenga que ver con la lengua extranjera. Así, mientras que un alumno que se encuentre con un texto adecuado a su nivel lo leerá haciendo un uso racional del diccionario, aquél que se encuentre ante un texto difícil tardará muchísimo tiempo en leer tan sólo una página del mismo, provocando la desmotivación y el desinterés hacia la lengua extranjera. Cuando los alumnos piden que se hagan lecturas graduadas deberíamos entenderlo no como que se dé a todos un mismo texto a leer, sino que el profesor dé a cada alumno o a cada grupo de alumnos textos que sean asequibles a su nivel.

2.4. CONCLUSIONES

De nuevo se hace hincapié por parte de profesores y alumnos en la importancia que tiene esta destreza pero en relación con el resto así como en la necesidad de empezar a desarrollarla desde los niveles inferiores.

Como ocurre con la lengua materna, una elección adecuada de los textos contribuirá a que los alumnos sientan interés por la lengua extranjera, encuentren sentido y utilidad a su aprendizaje, adquieran conocimientos que les sean de interés por medio de la lectura de artículos de revistas, crónicas de música, libros adaptados, etc. Nos encontramos, una vez más, con que los alumnos de Bachillerato relacionan la lectura con la comprensión de los textos de las pruebas de Selectividad y que son los universitarios los que valoran esta destreza en mayor medida que el resto. También, en este caso, las mujeres valoran más que los hombres la realización de este tipo de actividades, lo que podríamos poner en relación con su mejor rendimiento, mayor grado de madurez que los alumnos varones y, en definitiva, un elevado deseo de conseguir los objetivos marcados, en este caso, para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Objetivo 19. Escritura.

No es lo mismo que enseñemos a los alumnos a escribir cartas a amigos por correspondencia, a chatear por internet buscando gente con sus mismas afinidades o a escribir cartas comerciales o de un tema en particular a que lo que el profesor tenga que enseñar sea a escribir un texto dividido en tres párrafos, con una extensión de entre ochenta y cien palabras y que tenga una serie de conectores (se puede trabajar durante los dos años del Bachillerato con los mismos cuatro o cinco, especialmente con los alumnos que van peor) para que obtenga la mayor puntuación posible en Selectividad. La diferencia en las actividades de producción escrita es manifiesta entre los alumnos de Secundaria y Universidad con respecto a los del Bachillerato. Para los primeros se trata de una actividad libre, útil para

2.4. CONCLUSIONES

comunicarse. Para los segundos, es tan sólo un instrumento que se debe dominar en unos mínimos para superar el trámite del examen de acceso.

La valoración global que se hace de esta destreza es bastante alta (profesores: $\bar{x}= 3,67$; alumnos: $\bar{x}= 3,34$). Para los alumnos, que daban la misma importancia a la expresión oral, es más cómodo producir por escrito que oralmente por las razones que mencionábamos anteriormente: se puede corregir, se dispone de más tiempo para pensar lo que se quiere decir y cómo, se puede parafrasear con más facilidad, etc. Estas tareas deberían ser evaluadas con los mismos criterios claros y únicos, habrían de fomentarse desde los inicios del proceso de aprendizaje haciendo al alumno que produjese textos cortos sobre temas que le fueran de interés, poniéndolo en contacto con otros alumnos para comunicarse por escrito ya sea por chats, correo electrónico, correo ordinario, escribiendo a otros colegios de países donde se habla la lengua estudiada, etc. Recordemos la respuesta de aquel alumno de Bachillerato que dice que “hablar es más importante que escribir bien, aunque nos obligan a escribir un texto para los exámenes.” Siendo esto así, hagamos que la escritura sea tan atractiva como la producción oral y no sea considerada como instrumento sólo para aprobar los exámenes.

Objetivo 20. Combinación de destrezas.

No se trata, según los resultados obtenidos, de que alumnos y profesores prefieran actividades en las que se combinen dos o más destrezas, sino que lo que se espera es que en el conjunto del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se dé una armonía entre éstas, para lo cual es fundamental que, en primer lugar, el profesor domine las cuatro y haga una programación en las que todas tengan su relevancia. Realizar ejercicios de comprensión oral en los que dos compañeros mantengan una conversación sobre un tema del que se ha visto previamente algún vocabulario específico respondiendo a preguntas por escrito u oralmente es un ejemplo de tarea valorada por profesores y alumnos y para la que no se necesita

2.4. CONCLUSIONES

nada especial. Nuestro objetivo, como docentes, es hacer que el alumno sea capaz de comunicarse con otras personas en una lengua extranjera y, para ello, necesitamos trabajar con él las cuatro destrezas básicas en combinación, alejándonos de ejercicios repetidos que cansan al alumno, aburren al que va bien y desmotivan a quien se encuentra más despistado.

Hemos podido constatar que la valoración que profesores y alumnos hacen de la posibilidad de combinar las cuatro destrezas vistas anteriormente es muy similar y, para ambos grupos, absolutamente necesaria, como así se ha recogido en Resultados 2.3.

Objetivo 21. Las Actitudes y los Valores.

Creemos que la disposición de profesores y alumnos a que se incorporen, dentro de los currículos, actitudes y valores que hagan de nuestros alumnos ciudadanos más solidarios, más comprometidos con el medio ambiente, interesados por culturas distintas y capaces de mostrar respeto por éstas, etc. Pero la diferencia entre la apreciación de ambos grupos se hace patente en dos sentidos: en primer lugar, creemos que las respuestas de los profesores se basan más en lo que es “políticamente correcto”, es decir, a qué profesor se le va a ocurrir decir que no le interesa que sus alumnos sientan interés por los contenidos sociales de los textos o desarrollen actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje y, por otro lado, los alumnos no entienden que esto sea algo propio de la clase de lengua extranjera, donde lo que es más necesario es conseguir superar unos objetivos y aprobar la asignatura, la Selectividad, etc. Sólo podemos marcar como excepcional la postura de los alumnos y profesores universitarios, más concienciados socialmente y dispuestos a abrirse a otras culturas.

2.4. CONCLUSIONES

Ahora, el profesor va a desempeñar un rol esencial en el desarrollo de valores y actitudes no ya sólo por su papel de instructor y socializador, sino también porque va a ser un espejo en el que se miran los alumnos. Sus alumnos estarán siempre atentos a lo que dice, cómo se comporta, sus actitudes y reacciones, todo lo cual lo convertirán en un elemento fundamental y de enorme valor para provocar cambios en la actuación de éstos. Un profesor solidario formará alumnos solidarios; como uno que esté comprometido en tareas sociales, hará que sus alumnos sientan interés por el voluntariado, las ONGs, etc. El profesor que pueda influir de manera positiva y creadora entre sus alumnos lo deberá, en gran medida, al valor que como ser humano tiene en sí, lo cual hace cada día más claro que la excelente formación en contenidos del docente no hace a un profesor bueno, sino que serán sus herramientas humanas las que nos proporcionarán un profesor completo capaz de enseñar contenidos y actitudes y valores a sus alumnos.

Es tarea de todos enseñar al alumno a pensar por sí mismo, a sentir respeto por lo que los demás hacen o dicen, a que manifieste posturas positivas y se sienta abierto a culturas extranjeras, lo que le llevará a respetar, por lo pronto, la suya propia. Debemos esforzarnos para que el alumno sea solidario con sus compañeros de clase, con sus profesores, con sus padres, sus amigos y con todos los que necesiten su apoyo. Debemos trabajar para que sea respetuoso con el hábitat animal, con el entorno que lo rodea, que se sienta parte del mundo y lo cuide. Para todo ello, el diseño curricular deberá comprender actitudes y valores que se alejen de un uso ocasional y que vayan acompañadas de un correcto desarrollo de estrategias y actividades llevadas a cabo en el aula.

Y lo que es más importante: habrá que hacer que el profesor no sólo diga que le interesan estos temas sino que sepa cómo adaptarlos a su tarea docente, haciendo que aparezcan como materias transversales. Pero ése es nuestro siguiente objetivo.

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 22. Las Materias Transversales.

De nuevo la apreciación por parte de los profesores es mayor que la de los alumnos, como indicábamos en 2.3., y entre éstos, son ellas las que dan una valoración más alta. Las materias transversales, en estrecha relación con el desarrollo de actitudes y valores, han de verse como elementos imprescindibles para conseguir alcanzar objetivos superiores a los meramente académicos, y que faciliten y ayuden al alumno a vivir en la sociedad de manera solidaria y participativa. Trabajar la transversalidad hará que nuestro programa sea real, se acerque al día a día de la vida de los alumnos, a su formación para la salud, para la sexualidad o la educación vial, entre otras. El profesor que trabaje tanto las actitudes y los valores como las materias transversales, sin olvidarse de los programas que ha de cumplir para que el alumno pueda conseguir el objetivo primero de comunicarse en la lengua extranjera, estará formando personas, colaborando activamente en la formación integral del alumno (art. 2.3 LOGSE) y siendo un buen educador. Creemos, en definitiva, que el profesorado no sabe aprovechar el interés que podría provocar entre los alumnos el tratar estas materias transversales, pues en todos los textos están contempladas y, en la mayoría de los casos, nos atrevemos a decir que pasan desapercibidas.

Objetivo 23. La Organización, Control y Manejo de la clase.

Como indicábamos en 2.3. Resultados, éste es uno de los pocos objetivos cuyas variables son más valoradas por los alumnos que por los profesores, aunque la diferencia es mínima. La razón nos parece evidente: los alumnos quieren participar en el control y la organización de la clase, como también querían participar en las programaciones, la elaboración de los diseños, etc. (véase Resultados 2.3.).

2.4. CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos podido observar cómo los profesores manifiestan una postura de cercanía hacia el alumnado que éstos aceptan pero que siempre matizan reclamando una y otra vez que los profesores son los que deben organizar la clase, deben controlar lo que en ella ocurre y han de imponer una disciplina que, lejos de ser entendida como algo negativo, favorezca que los alumnos puedan ejercer su derecho a recibir una educación con garantías. Este sentimiento se observa, sobre todo, en las respuestas obtenidas por los profesores y alumnos de ESO, donde mayores problemas de indisciplina se presentan dado el carácter obligatorio de la misma.

Encontramos, también, que los alumnos quieren participar en todas estas cuestiones, que prefieren cierta organización espacial del aula a otras (mesas colocadas por parejas o grupos a individualmente), que se realicen tareas por parejas en lugar de individualmente o que los alumnos, según sus capacidades, sean agrupados de distinta manera ya sea dentro del aula o si hablamos de ciclos o cursos. Creemos que las discrepancias en las opiniones se deben al miedo que sienten algunos profesores a ver su terreno invadido por los alumnos y que no sean ellos quienes decidan si la clase se ha de colocar de un modo, si se debe o no mandar deberes para casa o qué hacer ante un tema de falta de disciplina. Los alumnos con mejor rendimiento académico son los que demandan más el control de la clase por parte del profesor, pues no olvidemos que, en niveles como la ESO, en los grupos existe una variedad tal que conviven alumnos que quieren continuar con sus estudios de Bachillerato y se preparan con gran entusiasmo para ello junto a otros que están en clase por obligación, sin ningún tipo de motivación y, en la mayoría de las ocasiones, distraen al profesor, al resto de alumnos, interrumpen, etc. Para evitar estas situaciones, y vista la valoración que profesores y alumnos hacen de la agrupación de los alumnos por capacidades, proponemos que se desarrollen programas de adecuación curricular a los alumnos mayores (de 15 años en adelante) que cursan tercero o cuarto de ESO en los que se atiendan realmente sus demandas preparándolos con realismo para el mundo laboral.

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 24. Los Recursos y Materiales Curriculares.

El libro de texto, junto al cuaderno de ejercicios, sigue siendo el material más valorado por profesores y alumnos. No obstante, la respuesta no es general, pues para algunos, el libro de texto puede suponer una excesiva esclavitud en cuanto a seguir un programa establecido por una editorial. Creemos que este error grave se debe a que algunos docentes respetan el libro de texto y la secuenciación que éste hace de los contenidos, realizando escrupulosamente todas, o la mayoría, de las actividades que en él aparecen, en lugar de guiarse por los diseños curriculares elaborados por sí y por otros compañeros de seminarios que, normalmente, son más realistas, están pensados para el nivel de los grupos a los que se les enseña y, además, no hacen que profesor y alumno se sientan atados a un número determinado de unidades o de ejercicios.

Aparece, además, otro grupo de materiales que demandan ambos colectivos y que está estrechamente ligado a las nuevas tecnologías: internet, vídeos, películas en formato DVD con la posibilidad de oírla en versión original o en varias otras lenguas para poder comparar con la materna o la estudiada, etc. Coinciden profesores y alumnos, por tanto, en la conveniencia de tener un libro de texto, que recoja los objetivos comunes del nivel estudiado, pero estando complementado por materiales reales (mapas, folletos, menús, etc.). No obstante, entendemos que no se debe caer en poner películas, leer revistas o conectar a los alumnos a un chat de internet por el mero hecho de hacerlo, sino que se ha de organizar una serie de actividades en torno a ellas que sirvan para conseguir unos objetivos previamente establecidos y que harán, por lo tanto, esencial el uso de estos materiales así como la correcta elección de los mismos. Pensamos que esta combinación dará a profesores y alumnos el rigor de una programación a cumplir condimentada por elementos externos que motivarán al alumnado y harán que la tarea de enseñar y aprender una lengua sea más atractiva para todos.

2.4. CONCLUSIONES

Objetivo 25. Las Actividades Lúdicas y los Pasatiempos.

Junto a la importancia de los materiales y recursos que se emplean en el aula, el desarrollo de la competencia estratégica, la validez del enfoque comunicativo, el movimiento progresista y el reflexivo y de la investigación en la acción, es éste uno de los objetivos más valorados por alumnos y profesores. Hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera sea ameno es esencial, pues motiva a profesores y alumnos, entretiene a los que tienen un rendimiento más alto y, también, a los que les cuesta seguir el ritmo de la clase. Así se puede concluir tras observar los resultados obtenidos en 2.3. Resultados, pues la valoración es muy alta desde todos los sectores: profesores, sin importar en qué nivel impartan docencia, y alumnos, quienes lo valoran así sin que influya un mayor o menor rendimiento o el nivel de estudios en el que se encuentran. Los docentes deberían tomar buena nota de esta opinión de los alumnos y olvidar que el uso de este tipo de actividades “dificulte la consecución de los objetivos”, pues, a diferencia de otras más formales, motivan, ilusionan, recuperan a los que van peor y dan a la clase un ambiente de desenfado dentro de un orden que puede servir para trabajar por grupos, individualmente, evaluar a los alumnos en pronunciación (cantando canciones o diciendo rimas), léxico (sopas de letras, el ahorcado), ortografía (bingos), producción oral (chistes o cuentos en lengua extranjera), etc.

Objetivo 26. La Atención a la Diversidad.

Aunque la valoración que profesores y alumnos hacen de la atención a la diversidad es alta, creemos que es evidente que algo falla en el sistema educativo actual cuando se le está dando gran importancia a los valores, entre los que incluimos los relacionados con el respeto por culturas distintas a las nuestras, el favorecimiento de la tolerancia, la comprensión y actitudes positivas ante gentes de diferentes razas, etc., y observamos cómo los alumnos tienen una opinión no

2.4. CONCLUSIONES

tan favorable como la de los profesores, lo que indica, en nuestra opinión, que el profesorado es consciente de la importancia de atender a la diversidad pero no logra que los alumnos tengan la misma opinión o incluso más favorable. Desde la implantación de la LOGSE se ha hablado de trabajar con pequeños y grandes grupos, lo que suponía un esfuerzo añadido al profesor que, en un mismo grupo, se podía encontrar con tres o cuatro grupos distintos pero un beneficio considerable para el alumno. Hacer este tipo de agrupamientos es muy difícil mientras no se cuente con el personal de apoyo necesario pues, como podemos observar, profesores y alumnos siguen temiendo, después de trece años que lleva esta ley en marcha, que por atender a unos cuantos alumnos el resto quede desatendido y, por lo tanto, su rendimiento se vea afectado.

Objetivo 27. Las Técnicas de Evaluación.

De los resultados obtenidos concluimos que no existe el modo de evaluación perfecto que todos, alumnos y profesores, reclamen. Entre el profesorado hemos podido observar que no se ponen de acuerdo a la hora de decidir qué tipo de evaluación es la más efectiva, realista y, en definitiva, la que se ha de aplicar, pues se quiere contar el trabajo que se hace a diario en clase además de tener un mínimo de dos exámenes por trimestre para evaluar a los alumnos.

Entendemos que no se puede hablar de tal o cual sistema de evaluación como el más adecuado sino que el profesor deberá adaptar a las características del grupo de alumnos de su clase los métodos que estime más convenientes para evaluar la progresión en la adquisición de la lengua extranjera.

Nos ha llamado poderosamente la atención la diferencia que se da a la hora de hablar de la autoevaluación, pues los profesores apenas si la mencionan en los cuestionarios abiertos y la señalan como importante en los cerrados, donde se les pedía su opinión sobre la misma. Creemos que, en vista de la apreciación que

2.4. CONCLUSIONES

hacen unos y otros, la autoevaluación es la gran olvidada y debe dársele más importancia, pues el alumno se sentirá más involucrado en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y el profesor no ha de sentir que su terreno es invadido por ningún extraño, pues, después de todo, es el sujeto a evaluar de quien hablamos.

Objetivo 28. Las Estrategias de Temporalización.

Es respuesta común entre los profesores y los alumnos encuestados que se dedique a la primera lengua extranjera una hora más a la semana en los niveles de Primaria, ESO y Bachillerato, incluyendo dos sesiones de una hora seguidas para, así, poder ver películas en versión original sin necesidad de tener que cortarlas o hacer otras actividades que requieren más tiempo del habitual.

Creemos que la obligatoriedad de estudiar una segunda lengua extranjera en Bachillerato hace que no se le tome el gusto y el interés que un idioma debería despertar entre los alumnos, por lo que entendemos que debería ser o bien de libre elección o una materia más con todas las obligaciones como el resto, es decir, en el caso de la Selectividad, verse incluida en las pruebas. En el caso contrario, que es lo que ocurre actualmente, se le considera más como una ‘maría’.

En relación con el párrafo anterior, observamos que el interés por la primera lengua extranjera hace que profesores y alumnos requieran que se comience a impartir desde la Educación Infantil o el primer ciclo de la Educación Primaria. Sin embargo, la segunda lengua extranjera la dejan para la Secundaria.

Creemos que no se trata tanto de un problema de empezar antes a impartir la lengua extranjera, sino de las técnicas, principios y métodos que se apliquen en el aula, que harán que el alumno desarrolle una competencia comunicativa adecuada y sienta la utilidad de una asignatura que, además de serlo, es puente

2.4. CONCLUSIONES

para conocer otras culturas, gentes, mejorar profesionalmente, ampliar conocimientos, etc.

Hemos encuestado también a nuestros alumnos y profesores sobre el número de horas idóneo para la impartición de la lengua extranjera y coinciden en señalar un mínimo de tres a la semana, lo que contrasta con lo que se venía haciendo hasta el curso pasado de tener sólo dos sesiones del primer idioma extranjero en el segundo curso del Bachillerato.

Nuestros alumnos creen que la primera lengua extranjera debiera comenzar a estudiarse en Infantil o el primer ciclo de la Primaria, al igual que piensan los profesores. Para la segunda lengua la respuesta está más abierta. Creemos que es sumamente significativo que los alumnos entiendan que el primer curso de Bachillerato no es el más idóneo para empezar a estudiar la segunda lengua extranjera y, sin embargo, sea entonces cuando aparece como obligatorio en el currículo en Andalucía. Parece claro que su impartición debiera ser obligatoria desde el primer ciclo de la ESO o hacer que siguiera siendo una materia optativa (y no optativa obligatoria) durante ESO y el Bachillerato.

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Es el nuestro un trabajo ambicioso y amplio dentro de la didáctica de la lengua extranjera, de ahí que las implicaciones pedagógicas que de él se pueden extraer son muchas y muy variadas. Haremos, a continuación, una revisión de las mismas siguiendo los objetivos marcados en nuestro estudio.

Entendemos que no se puede hablar de una teoría curricular o un método que sea más eficaz que el resto, sino que habrá que escoger características propias de unos y de otros y adaptarlas a las circunstancias del grupo en el que impartamos nuestra docencia para conseguir los mejores resultados. En nuestra opinión, en este momento no se puede hablar de la vigencia absoluta de un método o una teoría sobre el resto, pues los profesores intentan aplicar lo mejor de cada una de ellas y eso es precisamente lo que los alumnos demandan. Sí observamos, no obstante, que se hace necesario un cambio radical en cuanto a que la finalidad de la enseñanza de la lengua extranjera sea la comunicación oral tanto como la escrita, para lo que entendemos que es necesario un cambio en las pruebas de Selectividad, pues son, en definitiva, las que condicionan la metodología que los profesores usan en clase.

Comunicarse tanto por escrito como oralmente, ser capaz de entender distintos registros del lenguaje, expresarse con fluidez olvidándose un poco de la corrección gramatical al cien por cien, trabajando para ello las cuatro destrezas básicas en armonía, daría un giro a la concepción que profesores y alumnos, y especialmente estos últimos, tienen del estudio de la lengua extranjera.

El profesor deberá, además, no olvidarse de su papel de educador, de formador de un grupo de alumnos que lo tienen como referencia. La inclusión comprometida por parte del profesor de una serie de actitudes y valores servirá para que, además de hablar una lengua extranjera, nuestros alumnos sean mejores personas, y esto último es, quizás, más importante que lo primero. De poco sirve,

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

entendemos, que el profesor forme a expertos en la lengua extranjera incapaces, por ejemplo, de compartir sus conocimientos con otros. Las materias transversales no han de verse, y mucho menos presentarse, como algo que está ahí y que podemos saltarnos pues no da puntos en un examen. El buen profesor, es decir, el que está comprometido con su labor docente, hará que su clase sea un laboratorio en el que se conjuguen verbos como aprender, memorizar, vivir, compartir, estudiar, reflexionar, solidarizarse, etc.

Y enseñar a nuestros alumnos a ser solidarios o hablar en clase de los problemas de la inmigración o la igualdad entre sexos no quiere decir que se descuiden el orden o la disciplina. Como hemos podido observar en nuestro trabajo, el alumno quiere que su profesor ponga orden en una clase desordenada y motive en una clase desmotivada. El profesor no debe dejar de lado la disciplina y el orden, y ha de saber cómo manejar a sus alumnos para que éstos se sientan cómodos y, a la vez, tengan una referencia para su comportamiento. El profesor que llega tarde a clase pierde toda legitimidad para recriminar a los que llegan tarde; el que no respeta a los alumnos no puede pedir respeto por parte de ellos.

Para todo esto, el profesor, sólo ante grupos de alumnos que van de los veinticinco de Primaria a los treinta y cinco de Bachillerato, que son, en muchas ocasiones casi cuarenta, necesita contar con materiales que actúen con él, que sean una extensión para provocar el interés, la motivación, el gusto por estar en clase. Para ello, debe, además, animar las clases con actividades que llamen la atención de todos los alumnos de la clase sin distinguir si van mejor o peor. Las actividades lúdicas son reclamadas por los alumnos y los profesores debemos aprender cómo aplicarlas correctamente en el aula y sacar el mejor rendimiento de ellas.

Finalmente, y quizás la parte que menos guste al profesorado y, por supuesto, a los alumnos, llega la evaluación. Evaluar es medir unos conocimientos, pero ¿cómo hacerlo y en base a qué? Los criterios de evaluación han de ser claros, deben ser conocidos por los alumnos y las familias y han de

2.5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

incluir la autoevaluación del alumno. Evaluar no es sólo poner un número a un examen; evaluar es hacer que el alumno se sienta reconocido en su esfuerzo y provoquemos que siga en su empeño: evaluar es, también, provocar la desilusión, el sentimiento de fracaso, de incapacidad, si la evaluación la hacemos desde lo alto de la tarima y no pensamos en que tratamos con personas, cada una con sus circunstancias especiales que las hacen distinta del resto. Evaluar no puede convertirse en corregir un número de exámenes a prisa y corriendo porque llega la sesión de evaluación, sino en un acto reflexivo, producto de la negociación con el alumno de una serie de objetivos a cumplir, en el que el profesor revise todo el trabajo desarrollado durante el periodo a evaluar y tenga en cuenta la evolución general de sus alumnos.

2.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

2.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con un estudio tan amplio como el que nos ocupa las futuras líneas de investigación podrían ser muchísimas si las planteáramos de un modo particular. Sin embargo, no vamos a entrar en los estudios detallados que podrían hacerse de cada uno de los objetivos que nos hemos planteado sino que nuestras futuras líneas de investigación van a ir a niveles más amplios.

Es nuestra intención profundizar en cada una de las variables contempladas en este trabajo, incluyendo subvariables que las definan mejor y concreten lo que con ellas hemos querido expresar, pudiendo así realizar trabajos más especializados en los temas de didáctica que consideremos más interesantes.

La experiencia del presente trabajo nos ha hecho entender que, en futuros estudios, debemos dejar un espacio para que el encuestado pueda añadir los comentarios que estime oportunos para concretar su respuesta y sus apreciaciones sobre las variables estudiadas.

Para estudiar el efecto que la actuación docente tiene sobre el rendimiento escolar del alumno planteamos el estudio de la retroalimentación que el profesor proporciona al alumno sobre su rendimiento escolar pues parece que está relacionado con el desarrollo por parte de éste de un concepto de capacidad en cuanto a su trabajo. Creemos que existe una relación afectiva profesor-alumno que puede afectar a la idea que este último tenga sobre su capacidad e incluso, habría que estudiarlo, sobre su rendimiento.

Planteamos también la necesidad de estudiar si los profesores jóvenes tienden a mantener los métodos de los maestros con los que hicieron las prácticas, con los que han aprendido a enseñar, por lo que será interesante que se realicen trabajos como éste en los que puedan observar cuál es la postura de otros

2.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

profesores y, lo que puede ser esencial, la opinión al respecto de los alumnos en prácticas.

Proponemos también acercarnos a realidad docente entrando en el aula para comprobar si los docentes hacen en el aula lo que realmente dicen. Esta labor es muy delicada pues son muy pocos los profesores que se prestan a que se observe su actuación docente y éstos suelen ser los que más seguros están de sus formas. Por el contrario, los profesores con más años de experiencia, en su mayoría y por la experiencia de este doctorando, no suelen colaborar con estudios de este tipo a los que califican de ineficaces y de los que opinan que sólo sirven para perder el tiempo.

Creemos que sería muy interesante conocer la opinión que tienen los alumnos de sus profesores de la primera y la segunda lengua extranjera en el nivel de Bachillerato, pues la actuación de ambos se ve condicionada por la inclusión en las pruebas de Selectividad de sólo una de ellas.

Creemos que es necesario realizar un estudio que compare distintos libros de texto, quizás los más usados entre los colegas a nivel de ESO, Bachillerato y universidad, y qué uso se hace de ellos, investigando si, dentro de una actuación más clásica, los profesores siguen saltándose todas aquellas actividades que supongan ejercicios de comunicación oral, toquen materias transversales o requieran de materiales que se salgan de lo común.

En cuanto a la evaluación estudiaremos qué papel cree el profesor que debe jugar el alumno en cuanto a su autoevaluación, pues entendemos que es urgente que los alumnos participen de ésta, para lo que proponemos comparar lo que hacen profesores que ya la llevan a la práctica con lo que para otros que aún no la usan sería lo ideal.

2.6. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

También, dentro de la evaluación, creemos que es fundamental estudiar el tipo de evaluación que se lleva a cabo para evaluar la competencia comunicativa y, en particular, la comunicación oral pues, además de por el desarrollo de la competencia comunicativa, nuestros alumnos tendrán que superar una prueba en la que será evaluada la comunicación oral y los criterios, lejos de ser uniformes, creemos que ni tan siquiera existen.

3. BIBLIOGRAFÍA

3. BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, E. (2001): *Aspects of creativity in the teaching and learning of English as a Foreign Language*. Universidad de Jaén: Tesis doctoral
- ALCORSO, C. and J. KALANTZIS (1985): *The learning process and being a learner in the AMEP*, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Canberra.
- ALLWRIGHT, R. L. (1997): "Quality and sustainability in teacher-research". *TESOL Quarterly*, 31(2), pp. 368-370.
- AMABILE, T. (1983): *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMES, C. y R. AMES (1985): *Research on Motivation in Education, vol.2: The classroom Milieu*. Academic press, Inc.
- APPLE, M. (1986): *Teachers and Texts*. London: Routledge.
- AYUSTE, A., R. FLECHA, F. LÓPEZ P., J. LLERAS (1994): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Consumir y transformar*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona: Editorial Grao.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAILEY, N., C. MADDEN, S. KRASHEN (1974): "Is there a natural sequence in adult second language learning?" *Language Learning* 24/2: 235-43.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BARLETT, L. (1990): "Teacher Development through Reflective Teaching". En Richards y Nunan (1990), pp. 202-214.
- BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- BARNES, D. (1969): "Language in the Secondary School Classroom". En Barnes, Britton and Rosen (eds.).
- BARRIOS, E. (2002): *El Pensamiento y la actuación de futuros maestros de inglés durante su intervención didáctica en las prácticas de enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- BEISHUIZEN, J.J., E. HOF, C.M. van PUTTEN, S. BOUWMEESTER and J.J. ASSCHER (2001): "Students' and teachers' cognitions about good teacher". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201. Great Britain.
- BENNET, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BLÁZQUEZ, F. (1989): Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza, en *Didáctica General*. O. Sáenz (dir.). Madrid: Anaya.
- BLOCK, J. H. (1971): *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOOM, B. S. (1978): *Educational Leadership: New Views of the Learner*. Paper presented as a General Session address at the ASCD Annual Conference, San Francisco, 1978.

3. BIBLIOGRAFÍA

BLOOM, B. S. (1971): *Mastery learning* in Block (ed.) 1971.

BLUE, G. M. (1993): “Nothing Succeeds like Linguistic Competence: The Role of Language in Academic Success”, en *Language Learning and Success: Studying through English*. Modern English Publications and the British Council.

BOLIVAR, A. (1995): *La Educación de valores y actitudes*. Madrid: Edit. Anaya.

BORICH, G.D. (1988): *Effective Teaching Methods*, Columbus, OH: Merrill.

BREEN, M. P. y C. N. CANDLIN (1987): “Which materials?: a consumer’s and designers guide”, en *ELT Textbooks and Materials. Problems in Evaluation and Development*. Modern English Publications / British Council.

BRINTON, D. M., M. A. SNOW y M. B. WESCHE (1989): *Content-based Second Language Instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

BROPHY, J. y T.L. GOOD (1974): *Teacher-Student Relationships: causes and consequences*, New York, NY: Holt, Rinehart and Wilson.

BROPHY, J. y T.L. GOOD (1986): “Teacher Behaviour and Student Achievement” in Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research Teaching*, 3rd ed., New York, NY: McMillan.

BROPHY, J. y M. ROHRKEMPER, (1981): “The influence of problem ownership on teachers perceptions of and strategies for coping with problem students”. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BROPHY, J. (1985): "Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students". En Ames and Ames (eds).
- BROWN, H.D. (1994): *Principles of Foreign Language Learning. An approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. y R. CARTER (eds. (1986): *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BUCHMAN, M. (1986): "Role over Person: Morality and Authenticity in Teaching". *Teacher College Record*, Vo. 87, N. 4, pp. 529_543.
- BURTON, J. (1998): "A cross-case analysis of teacher involvement in TESOL research". *TESOL Quarterly*, 32(3), pp. 419-446.
- CALDERERO HERNÁNDEZ, J.F. (2000): *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CALDERHEAD, J. (1996): "Teachers: Beliefs and Knowledge". In D.C. Berliner & R.C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-726). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- CANALE, M Y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- CANALE, M (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy, en *Language and Communication*. Richards y Schmidt (eds.). London: Longman.

3. BIBLIOGRAFÍA

- CANALE, M (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Richards y Schmidt (eds.): *Language and Communication*, London: Longman.
- CANDLIN, C. y D. MURPHY (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- CANDLIN, C. (1987): "Towards task-based language learning", en *Language Learning Tasks*. C. Candlin and D. Murphy (eds.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- CAÑAL, P. (1987): "Un enfoque curricular basado en la investigación". *Investigación en la escuela 1*, pp. 43-50.
- CARROLL, J. B. (1971): *Problems of measurement related to the concept of learning for mastery* in Block (ed.).
- CEREZAL, F. (1995): "Foreign language teaching methods". En McLaren y Madrid (eds.), pp. 161-186.
- CHAMOT, A. V. y J. M. O'MALLEY (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- CHECA, A. (2003): *El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades*. Universidad de Jaén: Tesis Doctoral.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

3. BIBLIOGRAFÍA

- CLARK, M. C. y P. PETERSON (1986): "Teachers' thought processes". En Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3rd. ed. Nueva York: Macmillan, pp. 255-296.
- CLARK , C. M. and R. YINGER(1979): *Three studies of teacher planning*. East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series nº 55.
- CLARK, J. L. (1987): *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- COHEN, M.W. (1983): "Using motivation theory as a framework for teacher education" en *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 10-13.
- CONTEH, J. (2000): "Multilingual Classrooms, Standards and Quality: Three Children and a lot of Bouncing Balls". *Language and Education*, Vol. 14:1, 2000: 1-17.
- COOK, V. J. (1983): "What should language teaching be about?" *English Language Teaching Journal*, 37 (3): 229-34.
- COOPER, R.L. (1968): "An Elaborated Language Testing Model". In J.A. Upshur (ed.).
- CORDER, S.P. (1978): "Language-learner language", in J.C. Richards (ed.): *Understanding Second and Foreign Language: Issues and Approaches*. Rowley, MA: Newbury House.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

3. BIBLIOGRAFÍA

CROSLAND, C. A. R. (1974): *Comprehensive education in Socialism Now and Other Essays*. London: Jonathan Cape.

DALE, E. (1964): *Métodos de enseñanza audiovisual*. México: Reverté.

DAUNT, P. (1973): *Comprehensive values*. London: Heinemann.

DECHARMS, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, vol.1. New York: Academic Press, 275-310.

DE VICENTE, P. (1995): “La formación del profesorado como práctica reflexiva”. En Villar Angulo (coord.) (1995).

DE VICENTE, P. (1988): “Perspectivas en la formación del profesorado”. En P. de Vicente, O. Sáenz y M. Lorenzo (eds) (1988)

DE SAUSSURE, F. (1916): *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.

DEWEY, J. (1965): “The relation of science and philosophy as a basis for education”. En R. D. Archambault (ed.): *John Dewey in Education: Selected writings*. New York: Macmillan: 551-558.

DEWEY, J. (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.

DONALDSON, M. (1978): *Children's Minds*. Glasgow: Fontana, Collins.

DUNKIN, M.J. y B.J. BIDDLE (1974): *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

3. BIBLIOGRAFÍA

- EAKER, R. y J. HUFFMAN (1980): "Helping teachers use research findings. The consumer_validation process". East Lansing, Institute for Research on Teaching, Ocassional Paper, No. 44.
- EDWARDS, A.D. y V.J. FURLONG (1978): *The Language of Teaching: Meaning in Classroom Interaction*. London: Heinemann.
- EDWARDS, A.D. and N. MERCER (1987): *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Routledge.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1976): "Developing hypothesis about classrooms from teachers practical constructs", *Interchange*, vol. 7, nº 12.
- ELLIS, R. (1981): "The role of input in language acquisition: some implications for a second language training". *Applied Linguistics* 3/3: 207-23.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development. A Study of Classroom interaction and Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- ERSOZ, A. (2000): "Six Games for EFL/ESL Classroom". *The internet TESL Journal*, Vol. VI, No 6, June 2000.
- ESCUADERO, J.M. (1987): "La investigación_acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, núm. 3, I.C.E., Murcia.
- ESCUADERO, J. M. (1982): "Los medios en el proceso de estudiar-aprender", en *Primeras Jornadas de Didáctica General y Didácticas Especiales*. Universidad de Murcia.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ESCUELA ESPAÑOLA (1989): *El diseño curricular en la educación primaria*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- ESTAIRE, S. y J. ZANÓN (1994): *Task-based Teaching*. Oxford: Heineman.
- FABER, P., W. GEWEHR, M. JIMÉNEZ RAYA y A. J. PECK (1999): *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- FELDMAN, D. H. (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood, NJ: Ablex.
- FENSTERMACHER, G. (1987): "On understanding the connections between classroom research and teacher change". *Theory in Practice*, XXVI, 1, 87, pp.3-8.
- FERNÁNDEZ, A., J. MUROS, D. MADRID y A. CORDOVILLA (1999): *Authentic English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FINNOCHIARO, M. y C. J. BRUMFIT (1983). *The Functional-Notional Approach: from Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- FLODEN, R. E. y H.G. KLINZING (1990): "What can research on teacher thinking contribute to teacher preparation? A second opinion". *Educational Researcher*, 19, 5, 15-20.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder y London: Penguin Books.
- FUEYO, V. y M. A. KOORLAND (1997): "Teacher as researcher: A synonym for professionalism". *Journal of Teacher Education*, 48(5), pp. 336-344.

3. BIBLIOGRAFÍA

- GAGE, M.L. (1972): *Teacher Effectiveness and Teacher Education: the search for a scientific basis*, Palo Alto, CA: Pacific Books.
- GALTON, M., B. SIMON & P. CROLL (1980): *Inside the Primary Classroom*, London: Routledge and Kegan Paul.
- GARCÍA SÁNCHEZ, E. (1999): *Las creencias del profesor acerca de la motivación y su actuación en el aula de inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Dpto. de F. Inglesa.
- GETZELS, J.W. y P.W. JACKSON (1963): "The teacher's personality and characteristics" en Gage, N.L. (ed) *Handbook of Research on Teaching*, 506-582, Chicago: Rand McNally.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- GINÉS, N. y A. PACERISA (2000): *La evaluación en la ESO*. Barcelona: Editorial Grao.
- GIROUX, H. (1990): *Los Profesores como Intelectuales*. Madrid: Paidós-MEC.
- GLASER, R. (1963): "Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions". *American Psychologist* 18:519-21.
- GONZÁLEZ L., C. (1999): *La lengua Instrumento de Comunicación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GOOD, T.L., B.J. BIDDLE y J. BROPHY (1975): *Teachers Make a Difference*, New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

3. BIBLIOGRAFÍA

- GROTJAHN, R. (1991): "The research programme subjective theories: A new approach to second language research". *Studies in Second Language Acquisition* 14, pp. 187-214.
- HABERMAS, J. (1970): "Toward a Theory of Communicative Competence". In H. Dreitzel (ed.): 115-148.
- HANLEY, J.P., D.K. WHITELAW, E.W. MOO, A.S. WALTER (1970): *Curiosity, Competence, Community, Man: A course of Study, an Evaluation*. Cambridge, MA: Educational Development Center.
- HARVEY, O.J., M. PRATHER, WHITE, B.J., & HOFFMEISTER, J.K. (1968). *Teacher beliefs, classroom atmosphere and student performance*. *American Educational Research Journal*, 5, 151-166.
- HARRIS, A. (1998): "Effective Teaching: A Review of the Literature", en *School Leadership & Management*, Vol. 8, Nº 2, pp. 169-183, 1998.
- HAWKINS, E.W. (1981): *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HECK, S. y C. WILLIAMS (1984): *The complex roles of the teacher*. New York: Teacher College Press.
- HEWITT, E. (1999): "Developing Teacher-Researchers". En Faber, Gewehr, Jiménez Raya y Peck (eds.), pp. 173-198.
- HOLT, J. (1976): *Instead of Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- HOWATT, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

3. BIBLIOGRAFÍA

HUMPHREYS, K., F. PENNY, K. NIELSEN y T. LOEVE (1996): "Maintaining teacher integrity: a new role for the teacher-researcher in school development". *Research in Education*, 56, pp. 31-47.

HYMES, D. (1964): *Language in Culture and Society: A reader in Linguistics and Anthropology* (ed.). New York: Harper and Row.

HYMES, D. (1967): "Models on interaction of language and social setting" in J. Macnamara (ed.). *Problems of Bilingualism. Special Issue of Journal of Social Issues* 23.

HYMES, D. (1972): "On communicative competence", in J.B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.

IMBERNÓN, F. (1994): "La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional". Barcelona: Graó.
KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

JACKSON, P.H. (1968): *La vida en las aulas*. Edit. Marova. Madrid.

JOHNSON, K.E. (1996): "The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum". En Freeman, D. y Richards, J. C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-49.

JOHNSON, K. y K. MORROW (1981): *Communicative in the Classroom*. Essex: Longman

3. BIBLIOGRAFÍA

JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *E.S.O.: Currículo, Comunidad Autónoma de Andalucía*. Barcelona: Editorial Edebé.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *La Evaluación en la ESO. Materiales Curriculares*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

KELLY, G. (1955): *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: W. W. Norton.

KOENINGS, S., M. FIEDLER y R. DECHARMS (1977). *Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation*. *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 95-114.

KOUNIN, J.S. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

KRASHEN, S. y T. TERRELL (1983): *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

KYRIACOU, C. (1986): *Effective Teaching in Schools*, Oxford: Basil Blackwell.

LABOV, W. (1971): "The study of language in its social context". En Fishman 1971.

3. BIBLIOGRAFÍA

- LARSEN_FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LENGELIN, M. y C. MALARCHER (1997): "Index Cards: A Natural Resource for Teachers". 'Forum' Vol. 35 No 4, October - December 1997
- LEINHARDT, G. y J. GREENO (1986): "The contrastive skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 2, pp. 75-95.
- LITTLEJOHN, A. y S. WINDEATT (1989): "Beyond Language Learning: Perspectives on Materials Design", en *The Second Language Curriculum*. K. Johnson (ed.). Cambridge: C.U.P.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching, an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. (1985): "Input and Second Language Acquisition Theory", en *Input in Second Language Acquisition*. Gass, S. M. and C. G. Madden (eds.) . Rowley, Mass.: Newbury House.
- LORENZO D., M. (1998): "Teorías Curriculares", en *Didáctica General*, de Sáenz, O. Valladolid: Editorial Marfil. pp. 89-109.
- M.E.C. (1992): *Currículo. Comunidad Autónoma de Andalucía*. Edit. Edebé. Barcelona.
- MADRID, D. (1984): "Interés en los escolares respecto a la cultura anglo-americana". *Escuela de Maestros*, nº 4, mayo, pp. 174-181. Escuela Universitaria del Profesorado. Universidad de Granada.

3. BIBLIOGRAFÍA

- MADRID, D. (1996): “Los planes de estudios para la formación inicial de los Maestros de Inglés”, en *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA, pp. 62-92.
- MADRID, D. (1996b). “The Foreign Language Teacher”, en *A Handbook for TEFL*. N. McLaren y D. Madrid (eds.). Alicante, Alcoy: Marfil.
- MADRID, D. (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MADRID, D. (1998b): “Función docente del profesorado de idiomas”, en *La Función docente en Educación Infantil y Primaria desde las Nuevas Especialidades*. C. Gómez Castro y M. Fernández Cruz (coords.), pp. 216-226. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MADRID, D.(1999): *La Investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.
- MADRID, D. (1999b): “Modelos para investigar en el aula de idiomas”, en *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. S. Salaberri (1999). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- MADRID, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del Inglés en Ciencias de la Educación”, en Bruton, A. y Lorenzo, F.J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del Inglés en las Universidades Andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, pp. 213-232.
- MADRID, D. (2002): “The teaching of English as a Foreign Language: A European Perspective”. CAUCE *Revista de Filología y su Didáctica*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías

3. BIBLIOGRAFÍA

Integradas. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Nº 25: 369-422.

MADRID, D., C. PÉREZ, J. MUROS y A. CORDOVILLA (1989). *Education Through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MADRID, D., J. L. ORTEGA, S. JIMÉNEZ, M^a C. PÉREZ, A. GOMIS, J. FERNÁNDEZ, M^a B. PÉREZ, M^a M. GARCÍA, E. HIDALGO, M^a J. VERDEJO y B. ROBINSON (1993): "Sources of motivation in the EFL classroom", VIII Granada Teachers Association Conference (GRETA).

MADRID, D., B. ROBINSON, E. HIDALGO, A. GOMIS, M. J. VERDEJO, J. L. ORTEGA (1993): "The Teacher as a Source of Motivation in the EFL Classroom", International Conference of Applied Linguistics, Universidad de Granada. (pp. 492-500).

MADRID, D. y N. McLAREN (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. Editorial La Calesa. Valladolid.

MADRID, D. y E. SÁNCHEZ (2000): "Content-based Language Teaching", en *Present and Future Trends in TEFL*. E. Sánchez (ed.). Universidad de Almería: Servicio de publicaciones.

MADRID, D. y A. VELÁQUEZ (2000): "La ortografía del inglés en el segundo ciclo de Primaria". Greta. Vol. 8, nº 2.

MALEY, A. (1986). "A rose is a rose, or is it?: Can communicative competence be taught?", en *The Practice of Communicative Teaching*. ELT Documents, 124. Oxford: Pergamon Press y British Council.

MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

3. BIBLIOGRAFÍA

- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Serie Filosofía y Letras. Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Edit. P.P.U.
- MARTÍNEZ C., G. (1999): *Desarrollo de habilidades, actitudes y valores: sugerencias para la generación y aplicación de proyectos educativos en Academia*, revista de educación y cognición.
<http://www.nalejandria.com/akademeia/gmc>
- McLAREN, N. y D. MADRID (Eds.) (1996): *A Handbook for TEFL*. Alicante, Alcoy: Marfil.
- MEHAN, H. (1982): "The structure of classroom events and their consequences for student performance". En P. Gilmore and A. A. Glathorn (eds.) *Children in and Out of School: Ethnography and Education*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- MILLER, G.A., E. GALANTER y K. PRIBAM (1960): *Plans and the structure of behavior*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- MORRISON, D.M. y G. LOW (1983): *Once Upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORTIMORE, P. (1994): School effectiveness and the management of effective learning and teaching, *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), 290-310.

3. BIBLIOGRAFÍA

- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NASH, R. (1973): *Classroom Observed: The Teacher's Perception and the Pupil's Performance*. London: Routledge and Kegan Paul.
- NAVARRO, C. (2001): <http://www.cristiandad.org/aportes/actitudes.htm>
- NÉRICI, I. (1973): *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NEWMAN, J. M. (ed.) (1985). *Whole Language Theory in Use*. Portsmouth. Heineman.
- NOELS, K.A. (2001): "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers's Communication Style" en *Language Learning* 51:1, March 2001, pp. 107-114.
- NUNAN, D. (1985): *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1997): "Developing standards for teacher research". *TESOL Quarterly*, 31(2), pp. 365-367.

3. BIBLIOGRAFÍA

- ORTEGA, J.L. (2002): *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- ORTEGA, J.L. (2002b): El profesor como fuente de motivación en el aula de idiomas. Proyecto de Investigación para la Suficiencia Investigadora. Dpto. Didáctica de la Lengua. Universidad de Granada.
- ORTEGA, J.L. (2003): *Estudio Experimental sobre los Aspectos Motivadores del Profesor de Idioma*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- PALMER, H.E. (1921): *The Principles of Language Study*. Republished 1964, ed. by R. Mackin. London: O.U.P.
- PENNINGTON, M. (1999): “Rules to Break and Rules to Play by: Implications of Different Conceptions of Teaching for language Teacher Development”. En Trappes-Lomax y McGrath (eds.), pp. 99-108.
- PENNINGTON, M. (1989): “Faculty development for language programs”. En Johnson, R. (ed) (1989), pp. 91-110.
- PÉREZ M., M.C. (1996): “Linguistic and Communicative Competence”, en 1996 McLaren y Madrid (eds.), *A handbook for TEFL*. Ed. Marfil. Alcoy.
- PÉREZ CAÑADO, M.L. (2002): *The effects of explicit spelling instruction on the orthographic performance of Spanish students in the third cycle of Primary Education: diagnosis, development, and durability*. Universidad de Jaén: Tesis Doctoral.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. y J. GIMENO SACRISTÁN (1992): “El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en

3. BIBLIOGRAFÍA

el pensamiento de profesores”. *Investigación en la Escuela*, nº 17, pp.51-73.

PÉREZ VALVERDE, C. (2002): *Didáctica de la Literatura en Lengua Inglesa*, Granada: Grupo Editorial Universitario.

PERROT, E. (1982): *Influencing Educational Outcomes*, Frankfurt: Peter Lan.

POINCARÉ, H. (1913): *The Foundation of Science*. New York: Science Press.

POPKEWITZ, T. (1980): “Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose of Theory”. *Journal of Education*, 102.

PORLÁN, R. (1987): El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. *Investigación en la Escuela*, 1, pp. 63-80.

PORTER, A.C. y J. BROPHY (1988): “Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the Institute for Research on Teaching”, *Educational Leadership*, 46, 74-85.

PRATS, J. (1977): “El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto”, en *El libro de texto: materiales didácticos*. L. Arranz (coord.). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

PRIDE. J.B. (1970): “Sociolinguistics”. In J. Lyons (ed.): 287-300.

PRODOMOU, L. (1991): “The good language teacher”. *English Teaching Forum*, vol. XXIX, 2, 2-7.

RATHS, J.D. (1971): “Teaching without specific objectives”. *Educational Leadership*, April, 1971: 714-720.

3. BIBLIOGRAFÍA

- REYZÁBAL, M. V. y A. I. SANZ (1995): *Los ejes transversales: aprendizaje para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- RIBÉ, R. y N. VIDAL (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heineman.
- RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- RICHTERICH, R. (1973): *Definition of language needs and types of adults in* Trim, Richterich, van Ek, and Wilkins (eds.) 1973.
- ROBERTS, J. (1998): *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- RODRÍGUEZ, M. T. (1992): “Authentic and accessible teaching materials”, en Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés. Granada: GRETA.
- ROGERS, C.R. (1969): *Freedom to learn*. Columbus, Oh.: Merrill.
- ROULET, E. (1972): *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- RUBIO, D., A. MARTÍNEZ, M. RICO, F. REVILLAS, A. ROMERO (2001): “El valor de importancia otorgado a las actitudes dentro de la labor docente”. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital. Buenos Aires. Año 7. N° 43. Diciembre de 2001.
- SÁENZ, O. (1991): “Investigación cuantitativa-experimental” en *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de Investigación-acción*. O. Sáenz (1991): pp. 101-133. Alcoy: Marfil.

3. BIBLIOGRAFÍA

- SÁENZ B., O. (2002): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Colección Ciencias de la Educación. Alicante, Alcoy: Editorial Marfil.
- SANDERSON, D. (1982): *Modern Language Teachers in Action*. Language Teaching Centre. New York: University of New York.
- SAVIGNON, S. (1983): *Communicative Competence: Theory and classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison_Wesley.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Towards a new Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- SCHWAB, J.J. (1964): "Structure of the disciplines: meaning significant", in G.W. Ford and L. Pugno (eds.). *The Structure of Knowledge and the Curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- SCHWAB, J.J. (1969): "The practical: A language for curriculum". *School Review*, 78, pp.1-23.
- SHALAWAY, L. y J. LANIER (1978): "Teachers attaining new roles in research: A challenge to the educational community". East Lansing, Michigan State University, Institute for research on Teaching, Conference Series No. 4.
- SKILBECK, M. (1982): *Three educational ideologies* in T. Horton and P. Raggat (eds.) *Challenge and Change in the Curriculum*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.

3. BIBLIOGRAFÍA

- SOAR, R.S. y R.M. SOAR (1979): "Emotional climate and management" in Peterson, P. & H. Walberg (eds.) *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, Berkeley, CA: McCutchan.
- STALLINGS J., R. CORY, J. FAIRWEATHER y M. NEEDELS (1978): *A Study of Basic Reading Skills Taught in Secondary Schools*, Menlo Park, CA: SRI International.
- STEIN, M. I. (1974): *Stimulating creativity*. New York: Academic Press.
- STENHOUSE, L. (1970): *Some limitations on the use of objectives in curriculum research and planning*. *Paedagogica Europaea* 6:73-83.
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- STENHOUSE, L. (1987): *Research as a Basis for Teaching*. London: Heineman Educational Books Ltd.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1985): "The time factor and compacy course development". *TESL Canada Journal* nº 1. Burnaby, B.C. Canada.
- STERN, H. H. (1989): "Seeing the wood and the trees: some thoughts on language teaching analysis", en *The Second Language Curriculum*. R. K. Johnson (ed.). Cambridge: C.U.P.
- STERN, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

3. BIBLIOGRAFÍA

- STEVICK, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- TABA, H. (1962): *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- TEJADA, G., J.M. NIETO (1996): “Oral Communication” en *A Handbook for TEFL* de McLaren, N. y D. Madrid. Alicante, Alcoy: Marfil.
- TERRELL, T.D. (1980): “The Natural Approach to Language Teaching: An Update”. Mimeo. University of California.
- TONUCCI, F. (1979): *La escuela como investigación. Reforma de la Escuela*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- TRAGANT, E. y C. MUÑOZ, eds. (2000): *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel.
- TRIM, J.L.M. (1978): *Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit-Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- TRUJILLO, F. y D. MADRID (2001): “Reflexiones en torno a la formación inicial del profesorado especialista en lenguas extranjeras”, en *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI*, pp. 1771-1778. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TYLER, R. W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

3. BIBLIOGRAFÍA

- VALDMAN, A. (1980): "Communicative ability and syllabus design for global foreign language courses". *Studies in Language Acquisition* 3/1: 81-96.
- VEZ, J. M. (2001): *Formación en Didáctica de la Lengua Extranjera*. Sarmiento: Homo Sapiens, Argentina.
- VICIANA, J. (2002): "Temporalizar la Educación Física: el planning de una programación y consideraciones para la sesión." en <http://www.efdeportes.com> Buenos Aires.
- VILLAR ANGULO, L. (1988): "Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales". En Vicente, P. de y otros (Ed): *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WALLANCE, M. J. (1987): "A Historical Review of Action Research: Some Implications for the Education of Teachers in their Managerial Role". *Journal of Education for Teaching*, Vo. 13, No. 2, pp. 97_116.
- WARNOCK, M (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial". *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- WEINSTEIN, R.S., H.H. MARSHALL, K.A. BRATTESANI y S.E. MIDDLESTADT (1982): "Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms.", en *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- WELLS, G. y G.L. CHANG-WELLS (1992): *Constructing Knowledge Together: Classroom as Centres of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

3. BIBLIOGRAFÍA

- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1974): “Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar” in S. P. Corder and E. Roulet (eds.): *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Brussels: AIMAV/Paris: Didier.
- WILLIAMS, M. (1999): “Learning Teaching: a Social Constructivist Approach – Theory and Practice Or Theory with Practice?”. En Trappes-Lomax y McGrath (eds.), pp. 11-20
- WILLIS, J. (1981). *Teaching English through English*. Essex, Harlow: Longman.
- WITTROCK, M. C. (1990): *La investigación de la enseñanza I, II y III: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador/MEC.
- WRAGG, E.C. (ed.) (1984): *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm.
- ZDYBIEWSKA, M. (1994). *One-hundred language games*. Warszawa: WSiP.
- ZEICHNER, K. M. y D. P. LISTON (1985): “An inquiry-oriented approach to student teaching”. Citado en Richards y Nunan (1990).

4. APÉNDICES

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.1.

TEORÍAS CURRICULARES

Cuestionario del Profesorado - Q1

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

A. TEORÍAS CURRICULARES.

Humanismo clásico.

- I. (.....) La memorización de los contenidos que los alumnos estudian.
- II. (.....) Dirigir la enseñanza, indicando siempre a los alumnos lo que han de hacer.
- III. (.....) Preocuparse preferentemente de la enseñanza y aprendizaje de hechos, principios y conceptos.

4. APÉNDICES

Racionalismo técnico.

- IV. (.....) Dirigir la enseñanza predominantemente hacia los temas y contenidos establecidos de antemano en la programación sin salirse de ella.
- V. (.....) Ser estricto en el cumplimiento de los objetivos establecidos por la Administración o por el Centro (departamento, seminario, etc.); trabajar con una programación cerrada y bien definida por la legislación académica.
- VI. (.....) Establecer niveles académicos y enfatizar su completa impartición y consecución.
- VII. (.....) Actuar fundamentalmente como instructor y que el alumno se limite a aprender lo que le indica el profesor.
- VIII. (.....) Considerar como funciones principales del profesorado las siguientes: programar, aplicar la programación en el aula y evaluar lo programado y enseñado.
- IX. (.....) Usar el aula como el espacio fundamental para el aprendizaje.
- X. (.....) Que el profesor actúe como autoridad académica.
- XI. (.....) Preocuparse de controlar, guiar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- XII. (.....) Graduar los contenidos según su dificultad.
- XIII. (.....) Evaluar periódicamente en base a los objetivos programados.
- XIV. (.....) El profesor es el único responsable de la evaluación; no hay autoevaluación del alumno.

Movimiento progresista.

- XV. (.....) Ser afectuoso y cuidar las relaciones personales con el alumnado.
- XVI. (.....) Programar centrándose en los intereses y necesidades del alumnado en lugar de aplicar íntegramente la programación del departamento o seminario (currículum abierto).
- XVII. (.....) Participación de los alumnos en la elección de las actividades del aula (currículum abierto).
- XVIII. (.....) Poner muy pocos exámenes y basarse, fundamentalmente, en la evaluación continua.
- XIX. (.....) Salir con cierta frecuencia del aula para determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje (museos, visitas, entorno).
- XX. (.....) Acudir en horario extraescolar con los alumnos a resolver dudas, ayudarles en la realización de sus tareas, etc.
- XXI. (.....) Promover y fomentar la socialización de la enseñanza y el aprendizaje.

Teoría crítica.

- XXII. (.....) Fomentar la crítica ideológica entre los alumnos.
- XXIII. (.....) Adoptar una postura crítica para no sólo describir lo que se tiene alrededor sino también para intentar cambiarlo; ser agente del cambio social y político.
- XXIV. (.....) Negociar el currículum no sólo con los alumnos, sino también con el resto de la Comunidad Educativa (padres, administración, etc.).
- XXV. (.....) Procurar que los contenidos sean socialmente significativos.

Movimiento reflexivo y de la investigación-acción.

- XXVI. (.....) Analizar, investigar y reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de los acontecimientos didácticos que ocurren en el aula.
- XXVII. (.....) No trabajar sobre categorías preestablecidas sino analizar y actuar de un modo distinto y propio sobre cada situación pedagógica.
- XXVIII. (.....) Investigar, a partir de los exámenes y ejercicios de control, qué ha fallado en el proceso, qué obstáculos han surgido, por qué, cómo superarlos, etc.

Enseñanza como arte.

- XXIX. (.....) Enseñar necesita que se improvise y que el profesor valore este arte de la improvisación.
- XXX. (.....) Enseñar depende principalmente de las dotes del profesor y de sus cualidades personales y profesionales.
- XXXI. (.....) Trabajar de modo individual, lejos de marcos establecidos por la Administración, corrientes, etc.

4. APÉNDICES

XXXII. (.....) Premiar a los alumnos por hacer algo bien destruye la creatividad en éstos; se ha de buscar la motivación intrínseca.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.2.A

MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN
(PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)
 Cuestionario del Profesorado - Q2

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:
 Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

B. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS **MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN**

- I. (.....) Estudiar contenidos y reglas gramaticales y aplicarlos en ejercicios.
- II. (.....) Enfatizar el estudio de la lengua escrita, pues se la considera superior al lenguaje oral.
- III. (.....) El proceso es exitoso cuando el alumno traduce por escrito de una lengua a la otra aunque no se pueda comunicar oralmente.
- IV. (.....) La lectura y la escritura son las destrezas principales del lenguaje.
- V. (.....) La unidad básica de enseñanza es la oración.
- VI. (.....) La lengua materna del alumno es el medio de instrucción y se usará también para compararla con la lengua estudiada.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Estudiar los aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.
- VIII. (.....) Considerar la traducción como la actividad más importante de clase.
- IX. (.....) Hacer, predominantemente, ejercicios de traducción directa, es decir, del inglés/francés al español.
- X. (.....) Hacer, predominantemente, ejercicios de traducción inversa, es decir, de español a inglés/francés.
- XI. (.....) Hacer ejercicios tanto de traducción directa como inversa.
- XII. (.....) Incluir la traducción en los primeros niveles de Primaria.
- XIII. (.....) Traducir giros coloquiales o “idioms”.
- XIV. (.....) Traducir canciones y rimas.
- XV. (.....) Traducir noticias de periódicos, revistas, páginas webs, correos electrónicos y todo lo relacionado con Internet.
- XVI. (.....) Traducir textos graduados en dificultad.
- XVII. (.....) Leer y traducir textos literarios en versión original.
- XVIII. (.....) Memorizar oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.
- XIX. (.....) Aprendizaje de memoria de listas de palabra.
- XX. (.....) Dar las clases en español.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.2.B

MÉTODO AUDIO-LINGUAL (PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)

Cuestionario del Profesorado - Q3

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

MÉTODO AUDIO-LINGUAL

- I. (.....) No hablar nada si no se ha oído antes; no leer nada si no se ha hablado antes; no escribir si no se ha leído antes.
- II. (.....) Recompensar con elogios a los alumnos que acaban las tareas correctamente.
- III. (.....) Reaccionar de forma negativa ante los errores de los alumnos, condenarlos y corregirlos sistemáticamente.
- IV. (.....) Las destrezas lingüísticas se desarrollan de un modo más efectivo si lo que se estudia se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito previamente.

4. APÉNDICES

- V. (.....) Las reglas no se explican hasta que los estudiantes han practicado los aspectos gramaticales en distintos contextos.
- VI. (.....) Los significados de las palabras se deben aprender en un contexto oracional y no aisladamente.
- VII. (.....) El aprendizaje de la lengua extranjera es lo mismo que cualquier otro proceso de aprendizaje y se puede explicar por las mismas leyes y principios.
- VIII. (.....) Aprender una segunda lengua es diferente del aprendizaje de la primera.
- IX. (.....) Aprender una segunda lengua es un proceso de formación de hábitos que se desarrollan a base de dar respuestas correctas e insistir en la corrección de los errores.
- X. (.....) Memorizar diálogos para reproducirlos oralmente.
- XI. (.....) Realizar actividades de ordenar palabras dadas para formar estructuras con sentido.
- XII. (.....) Los errores son el resultado de la inferencia de la lengua materna y se deben evitar para favorecer la formación de hábitos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.2.C

ENFOQUE COMUNICATIVO (PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)

Cuestionario del Profesorado - Q4

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

ENFOQUE COMUNICATIVO

- I. (.....) Lo importante es que se entienda el significado y el sentido de los mensajes y no tanto la corrección gramatical.
- II. (.....) Ofrecer situaciones de comunicación oral o escrita con hablantes nativos: cartas, emails, citas, viajes, etc.
- III. (.....) Los diálogos, si se usan, se centrarán en las funciones comunicativas sin ser importante su memorización.
- IV. (.....) Es suficiente que el alumno pronuncie de manera comprensible con una fluidez y un lenguaje aceptables para poder ser entendido .

4. APÉNDICES

- V. (.....) Llevar la producción no sólo hasta el nivel de la oración sino del texto y la conversación.
- VI. (.....) Las unidades primarias del lenguaje no son sus características gramaticales y estructurales, sino las categorías del significado funcional y comunicativo, tal y como se ejemplifica en el discurso.
- VII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos puedan negociar la respuesta adecuada con el profesor haciendo uso así de la lengua extranjera de manera oral.
- VIII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos posean información sobre distintos temas y tengan que compartirla con los demás a través de preguntas y respuestas, pudiendo escoger entre distintas opciones de respuesta.
- IX. (.....) Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotografías, horarios, etc.
- X. (.....) Usar ejercicios de “role-play”.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.2.D

MÉTODO NATURAL Y BASADO EN EL CONTENIDO (PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)

Cuestionario del Profesorado - Q5

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

MÉTODO NATURAL Y BASADO EN EL CONTENIDO.

- I. (.....) Promover un aprendizaje “experiencial” y basado en los contenidos.
- II. (.....) Hacer hincapié en el aprendizaje de vocabulario y de la terminología del tema que se está estudiando ya que una lengua es esencialmente su léxico y los contenidos que se aprenden.
- III. (.....) La estructura gramatical no requiere un análisis o atención explícitos por parte del profesor, del alumno o de los materiales que se usan, sino que se adquiere de forma subconsciente e implícita.

4. APÉNDICES

- IV. (.....) El alumno producirá en la lengua extranjera cuando esté preparado para ello; mientras tanto, se le suministrará “input” significativo y experimentará un “periodo de silencio”.
- V. (.....) No corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido de lo que expresa.
- VI. (.....) Proporcionar un flujo constante de información comprensible para el alumnado, usando palabras clave, gestos, el contexto, la repetición o parafraseando para facilitar la comprensión de lo dicho.
- VII. (.....) Los materiales que se usan en clase tienen como objetivo principal promover la comprensión y la comunicación en contextos naturales.
- VIII. (.....) Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras o para corregir la comprensión en los niveles más bajos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.3.A

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Profesorado - Q6

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

C. COMPETENCIA COMUNICATIVA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- I. (.....) Explicar reglas *gramaticales* para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos.
- II. (.....) Enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.
- III. (.....) Hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.
- IV. (.....) Hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.
- V. (.....) Trabajar elementos gramaticales con textos literarios.
- VI. (.....) Estudiar las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Indicar las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).
- VIII. (.....) Realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según la dificultad y el aspecto gramatical que se quiera estudiar, en oraciones y textos.
- IX. (.....) Realizar ejercicios de elección múltiple.
- X. (.....) Presentar ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.
- XI. (.....) Estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.
- XII. (.....) Hacer ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.
- XIII. (.....) Realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.
- XIV. (.....) Estudiar la *pronunciación* de varias palabras enlazadas en el discurso.
- XV. (.....) Hacer ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.
- XVI. (.....) Que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.
- XVII. (.....) Realizar actividades que favorezcan una correcta entonación.
- XVIII. (.....) Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.
- XIX. (.....) Realizar tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden causar confusión.
- XX. (.....) Hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.
- XXI. (.....) Trabajar con modelos rítmicos.
- XXII. (.....) Representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.
- XXIII. (.....) Usar listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del *vocabulario*.
- XXIV. (.....) Estudiar vocabulario en contextos oracionales.
- XXV. (.....) Estudiar vocabulario en párrafos y textos.
- XXVI. (.....) Trabajar el vocabulario en textos literarios.
- XXVII. (.....) Emplear ejercicios de sinonimia como procedimiento de aprendizaje.
- XXVIII. (.....) Estudio del significado, estructura y formación de palabras compuestas.
- XXIX. (.....) Conocer y estudiar vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).
- XXX. (.....) Emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.
- XXXI. (.....) Averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc.
- XXXII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos relacionen palabras que pertenezcan al mismo campos semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).
- XXXIII. (.....) Formar palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agrupar y aprender diferentes palabras según las reglas de formación por las que se rigen.
- XXXIV. (.....) Estudiar vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, comerciales, etc.)
- XXXV. (.....) Trabajar con vocabulario específico que llame la atención de los alumnos y forme parte de sus centros de interés.
- XXXVI. (.....) Clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes.
- XXXVII. (.....) Usar el diccionario bilingüe.
- XXXVIII. (.....) Usar el diccionario monolingüe en lengua extranjera.
- XXXIX. (.....) Aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms” todas relacionadas con el mismo tema (vacaciones, deportes, la familia, etc.).
- XL. (.....) Aprender las reglas *ortográficas*.
- XLI. (.....) Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye el sonido de todas ellas, en posición inicial, media o final.

4. APÉNDICES

- XLII. (.....) Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye un único sonido, en posición inicial, media o final.
- XLIII. (.....) Realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, vv, mm,...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra.
- XLIV. (.....) Identificación de letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas.
- XLV. (.....) Ordenar letras hasta formar palabras.
- XLVI. (.....) Estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces.
- XLVII. (.....) Estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera.
- XLVIII. (.....) Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos.
- XLIX. (.....) Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente.
- L. (.....) Deletrear palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.3.B

COMPETENCIA SOCIOCULTURAL (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Profesorado - Q7

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

- I. (.....) Estudiar los aspectos socioculturales de la lengua extranjera usando "realia": anuncios, carteles, billetes de tren, avión o autobús, etc. reales.
- II. (.....) Establecer comparaciones entre los rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.
- III. (.....) Favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre la cultura materna y la extranjera, sus actitudes, valores, creencias, etc.
- IV. (.....) Realizar actividades en las que se asocien expresiones lingüísticas con sus significados culturales.

4. APÉNDICES

- V. (.....) Promocionar la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.
- VI. (.....) Estudiar la ubicación en el mapa de ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.
- VII. (.....) Describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera.
- VIII. (.....) Introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países (La Revolución Francesa, el Fuego de Londres, Enrique VIII, etc.).
- IX. (.....) Utilizar en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.
- X. (.....) Establecer comparaciones entre las modas (música, ropa, etc.) de la cultura materna y la extranjera.
- XI. (.....) Describir formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones.
- XII. (.....) Conocer las similitudes y diferencias entre los sistemas educativos y las instituciones de España y los países donde se habla la lengua extranjera.
- XIII. (.....) Conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera en el aula (Halloween, Día de San Patricio, Día de Acción de Gracias, etc.)
- XIV. (.....) Indicar cuáles son los problemas sociales que afectan en mayor medida a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, racismo, etc.)

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.3.C

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Profesorado - Q8

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

- I. (....) Entender y expresarse con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.
- II. (....) Dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos.
- III. (....) Analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.
- IV. (....) La contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- V. (....) Comprender los roles de los participantes de cualquier situación comunicativa y expresarlos en situaciones similares.
- VI. (....) Analizar los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Analizar los actos de habla y las funciones comunicativas que se expresan con los diferentes elementos lingüísticos usados.
- VIII. (.....) Emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialectos).
- IX. (.....) Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia.
- X. (.....) Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés de otros países donde se habla como lengua materna (e.g. EE.UU y Canadá).
- XI. Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés internacional que se emplea como segunda lengua en diversos países (e.g. India ,Marruecos, etc.).
- XII. (.....) Estudiar los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.
- XIII. (.....) Presentar y explotar situaciones realistas, genuinas y auténticas y analizar los elementos sociolingüísticos que las caracterizan.
- XIV. (.....) Conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.3.D

COMPETENCIA DISCURSIVA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Profesorado - Q9

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA DISCURSIVA

- I. (.....) Identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos. (repetición de palabras, uso de sinónimos, etc.)
- II. (.....) Trabajar elementos de cohesión gramatical (e.g., conectores lógicos, elementos anafóricos, elipsis, etc.); hacer composiciones escritas o producciones orales en las que se valore, principalmente, el uso de conectores de modo que exista una relación correcta entre las distintas oraciones que lo componen.
- III. (.....) Analizar la estructura, secuenciación y organización de los textos que se trabajan en clase.

4. APÉNDICES

- IV. (.....) Realizar actividades en las que se ha de identificar en un texto la oración clave según su significado.
- V. (.....) Reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera.
- VI. (.....) Prestar especial atención a la coherencia *local*, es decir, a la coherencia entre artículo ante sustantivo, pronombres adecuados para indicar el sujeto u objeto, etc.
- VII. (.....) Actividades que favorezcan la coherencia *lineal*, es decir, trabajar la relación entre las frases y oraciones que corresponden a una misma idea, a un mismo párrafo.
- VIII. (.....) Prestar atención a la coherencia *global*, es decir, a que se mantenga una coherencia en el contenido semántico del texto.
- IX. (.....) Ordenar oraciones hasta formar textos con sentido.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.3.E

COMPETENCIA ESTRATÉGICA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Profesorado - Q10

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA ESTRATÉGICA

Planificación

- I. (....) Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir.
- II. (....) Enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.
- III. (....) Que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.
- IV. (....) Promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo los errores.

4. APÉNDICES

- V. (.....) Procurar que el alumno identifique los problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea.

Procesos afectivos

- VI. (.....) Enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad.
VII. (.....) Conseguir que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, recompensándose por sus propias intervenciones.
VIII. (.....) Procurar que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas.

Social

- IX. (.....) Acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas sobre aspectos que no comprende.
X. (.....) Enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido.
XI. (.....) Fomentar la capacidad de cooperar con los compañeros en la resolución de problemas trabajando con ellos de forma cooperativa.
XII. (.....) Desarrollar la sensibilidad suficiente en el alumnado para que éste se identifique con la forma de pensar de sus compañeros y sus sentimientos.

Comprensión

- XIII. (.....) Desarrollar en el alumnado la capacidad de dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia ideas generales, subrayando, entresacando datos, etc.
XIV. (.....) Que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc.

Retención

- XV. (.....) Enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando.
XVI. (.....) Procurar que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.

Construcción

- XVII. (.....) Desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recomblando elementos, sustituyéndolos, etc.
XVIII. (.....) Promover la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.
XIX. (.....) Desarrollar la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.
XX. (.....) Hacer que el alumnado sepa usar recursos y materiales de referencia como el diccionario, las gramáticas de consulta y otras fuentes.

Transformación

- XXI. (.....) Desarrollar la capacidad para hacer traducción directa o inversa.
XXII. (.....) Enseñar a deducir reglas y significados según el contexto.
XXIII. (.....) Conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos.
XXIV. (.....) Trabajar la capacidad de resumir información de textos orales o escritos.

Transferencia

- XXV. (.....) Que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares.

Comunicación

- XXVI. (.....) Desarrollar la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginarse el significado de una palabra, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, etc.

Autoevaluación

- XXVII. (.....) Fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo con la lengua extranjera.
XXVIII. (.....) Promover la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.A

HABILIDADES Y DESTREZAS

Comprensión Oral

Cuestionario del Profesorado - Q11

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

D. HABILIDADES Y DESTREZAS

COMPRENSIÓN ORAL

- I. (.....) Escuchar una audición e identificar el tema general.
- II. (.....) Escuchar una audición e identificar datos específicos.
- III. (.....) Comprender oralmente la actitud del hablante, el carácter y tono de sus intervenciones, etc.
- IV. (.....) Realizar audiciones de diálogos, textos, películas, etc en versión original.
- V. (.....) Comprensión oral de significados conceptuales como cantidad, comparaciones, tiempo, ubicación, causa, resultado, propósito, etc.
- VI. (.....) Comprensión oral de la relación entre las partes de un texto.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Identificar la información principal de un texto y distinguirla de elementos secundarios.
- VIII. (.....) Informar antes de oír el texto de la situación y la temática del mismo y del vocabulario específico que pudiera causar problemas de comprensión.
- IX. (.....) Oír textos adaptados al nivel del alumnado para que la mayor parte del “input” sea comprensible.
- X. (.....) Insistir en que no hay que entender cada una de las palabras de un texto para comprenderlo oralmente.
- XI. (.....) Realizar actividades de comprensión y dramatización de lo que se está escuchando.
- XII. (.....) Escuchar secuencias de narraciones o historias.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.B

HABILIDADES Y DESTREZAS

Expresión oral

Cuestionario del Profesorado - Q12

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

EXPRESIÓN ORAL

- I. (.....) Actividades de producción oral guiadas y controladas.
- II. (.....) Actividades de producción libres.
- III. (.....) Responder a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero.
- IV. (.....) Realizar entrevistas adaptadas en dificultad.
- V. (.....) Simular situaciones en que el alumno desempeñe roles variados y representarlas oralmente.
- VI. (.....) Uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral.
- VII. (.....) Favorecer la comunicación oral con diálogos abiertos.

4. APÉNDICES

- VIII. (.....) Usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral.
- IX. (.....) Hacer preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral.
- X. (.....) Presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema.
- XI. (.....) Inventar cuentos o historias a partir de elementos claves dados.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.C.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Lectura

Cuestionario del Profesorado - Q13

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

LECTURA

- I. (.....) Leer obras literarias en lengua extranjera.
- II. (.....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso.
- III. (.....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple.
- IV. (.....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)
- V. (.....) Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total.
- VI. (.....) Fomentar una lectura silenciosa fluida.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Suministrar claves para que los alumnos lean y distingan distintos tipos de textos.
- VIII. (.....) Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, hacer que un aparato funcione, etc.
- IX. (.....) Captar las ideas generales y el tema de un texto.
- X. (.....) Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos.
- XI. (.....) Localizar conectores y explicar su significado.
- XII. (.....) Desarrollar y controlar la velocidad lectora.
- XIII. (.....) Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto.
- XIV. (.....) Practicar ciertas destrezas *antes* de proceder con la lectura: dar información sobre el tema del texto, anticipar y predecir información que se incluya en éste, usar material visual complementario, etc.
- XV. (.....) Practicar ciertas destrezas *durante* la lectura: entender la puntuación, lectura por grupos, entender mensajes implícitos, comprender el lenguaje figurado, etc.
- XVI. (.....) Practicar ciertas destrezas *tras* la lectura: resumir, comprobar que la información seleccionada es la correcta, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, interpretar y explicar lo leído, etc.
- XVII. (.....) Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.
- XVIII. (.....) Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.D

HABILIDADES Y DESTREZAS

Escritura

Cuestionario del Profesorado - Q14

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

ESCRITURA

- I. (.....) Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación.
- II. (.....) Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión.
- III. (.....) Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados.
- IV. (.....) Hacer actividades de producción escrita libre.
- V. (.....) Completar textos inacabados.

4. APÉNDICES

- VI. (.....) Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas.
- VII. (.....) Practicar técnicas de resumen.
- VIII. (.....) Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos.
- IX. (.....) Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis.
- X. (.....) Realizar juegos que desarrollen la comprensión escrita.
- XI. (.....) Insistir en la producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito y la edición del producto final.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.E

HABILIDADES Y DESTREZAS

Combinación de destrezas

Cuestionario del Profesorado - Q15

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:
 Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMBINACIÓN DE DESTREZAS

- I. (.....) Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos.
- II. (.....) Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos.
- III. (.....) Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, etc.
- IV. (.....) Oír textos y hacer resúmenes *orales* de las mismas.
- V. (.....) Oír textos y hacer resúmenes *escritos* de las mismas.
- VI. (.....) Oír y leer textos simultáneamente.
- VII. (.....) Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito.
- VIII. (.....) Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos.
- IX. (.....) Hacer dictados completos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.5.A

ACTITUDES Y VALORES

Cuestionario del Profesorado - Q16

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

E. ACTITUDES Y VALORES

- I. (.....) Desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten.
- II. (.....) Fomentar el interés por las características personales de los seres que nos rodean.
- III. (.....) Desarrollar interés por el contenido social de los textos.
- IV. (.....) Respetar el hábitat de los animales y sensibilizar hacia los cambios realizados por el hombre en perjuicio del reino animal.
- V. (.....) Mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera.
- VI. (.....) Considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Mostrar una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad.
- VIII. (.....) Desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje.
- IX. (.....) Fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.
- X. (.....) Mostrar una actitud favorable hacia el uso del inglés/francés como instrumento de comunicación tanto en clase como en la calle.
- XI. (.....) Mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos.
- XII. (.....) Desarrollar actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.5.B

MATERIAS TRANSVERSALES

Cuestionario del Profesorado - Q17

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

F. MATERIAS TRANSVERSALES

- I. (.....) Realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera.(transversalidad)
- II. (.....) Realizar actividades que fomenten la educación en la salud.
- III. (.....) Realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas.
- IV. (.....) Realizar ejercicios que fomenten la educación ambiental.
- V. (.....) Realizar actividades que contribuyan en la educación sexual.
- VI. (.....) Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor.
- VII. (.....) Integrar en el currículum actividades de educación vial.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.6.A

ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

Cuestionario del Profesorado - Q18

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

G. ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

- I. (.....) Realizar tareas individualmente.
- II. (.....) Realizar tareas por parejas.
- III. (.....) Realizar tareas por equipos.
- IV. (.....) Agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades.
- V. (.....) Agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades.
- VI. (.....) Agrupar a los alumnos según su comportamiento.
- VII. (.....) Trabajar con grupos de diversificación curricular.
- VIII. (.....) Colocación de sillas y mesas por parejas.
- IX. (.....) Colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos.
- X. (.....) Colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura.

4. APÉNDICES

- XI. (.....) Colocación de sillas y mesas por filas o individualmente.
- XII. (.....) Colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta.
- XIII. (.....) Dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran.
- XIV. (.....) Controlar la clase y cada detalle que ocurre en ella por medio de contacto visual sobre todos sus elementos.
- XV. (.....) Usar elementos de comunicación no verbal para controlar la clase como puede ser un tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo acompañados de gestos que atraigan la atención de los alumnos, levantar el pulgar para indicar que algo está bien, etc.
- XVI. (.....) Procurar que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas.
- XVII. (.....) Cuidar las relaciones afectivas con los alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, aceptar sus sugerencias, aprenderse el nombre de todos y usarlo, etc.
- XVIII. (.....) Poner deberes a diario porque son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- XIX. (.....) Poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal.
- XX. (.....) Poner deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas.
- XXI. (.....) Poner deberes para trabajar aspectos que aún no se han explicado en clase pero con la intención de que lo vayan preparando en casa.
- XXII. (.....) Corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos.
- XXIII. (.....) Corregir los ejercicios en la pizarra.
- XXIV. (.....) Corregir los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos.
- XXV. (.....) Mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico.
- XXVI. (.....) Resolver los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven.
- XXVII. (.....) Recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase.
- XXVIII. (.....) Que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.7.

RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Cuestionario del Profesorado - Q19

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

H. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- I. (.....) Usar el libro de texto en clase.
- II. (.....) Controlar el uso de la libreta y evaluarlo periódicamente.
- III. (.....) Usar cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro.
- IV. (.....) Trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto.
- V. (.....) Usar el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase.
- VI. (.....) Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español.
- VII. (.....) Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera.

4. APÉNDICES

- VIII. (.....) Usar vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos.
- IX. (.....) Usar internet como medio de información y consulta.
- X. (.....) Poner en contacto a los alumnos con otros de centros extranjeros para que se comuniquen por IRC, MSN Messenger o correos electrónicos.
- XI. (.....) Usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales.
- XII. (.....) Contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales.
- XIII. (.....) Usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías.
- XIV. (.....) Trabajar con materiales distintos del libro de texto (láminas, revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel de cada individuo o grupo.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.8.

ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Cuestionario del Profesorado - Q20

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

I. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- I. (.....) Rellenar crucigramas en versión original.
- II. (.....) Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos.
- III. (.....) Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.
- IV. (.....) Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía.
- V. (.....) Incluir en la programación juegos en los que los alumnos tengan que elegir, rellenar huecos y usar conocimientos previos.
- VI. (.....) Contar chistes en inglés/francés.
- VII. (.....) Contar cuentos en inglés/francés.
- VIII. (.....) Realizar actividades con rimas en lengua extranjera.
- IX. (.....) Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas.

4. APÉNDICES

- X. (.....) Visitar páginas web de juegos, deportes, música, etc. en lengua extranjera y trabajar en ellas actividades de vocabulario, traducción, giros, etc.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.9.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cuestionario del Profesorado - Q21

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

J. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- I. (....) Adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel.
- II. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen menos capacidad.
- III. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen más capacidad.
- IV. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.10.

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Cuestionario del Profesorado - Q22

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

K. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- I. (....) Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones.
- II. (....) Evaluar a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos.
- III. (....) Comparar los resultados con la lengua materna u otras lenguas que el alumno estudia para ver si hay alguna deficiencia común e intentar resolverla.
- IV. (....) Acudir al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos.
- V. (....) Realizar la evaluación inicial para conocer la situación de la realidad y el punto de partida.

4. APÉNDICES

- VI. (.....) Combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes.
- VII. (.....) Practicar la evaluación *continua*, prescindiendo de los exámenes.
- VIII. (.....) Tomar notas de clase teniendo en cuenta el uso de diálogos, conversaciones informales, pequeños ejercicios de clase, notas de participación diaria en clase, entrevistas, participación en debates y juegos, etc. continuamente para disponer de elementos de juicio distintos de los tests y exámenes.
- IX. (.....) Puntuar los ejercicios y exámenes cualitativamente, es decir, describiendo las conductas y resultados del alumnado sin recurrir a la calificación numérica.
- X. (.....) Evaluar de modo *sumativo*, es decir, realizar exámenes que serán el único elemento para calificar al alumno.
- XI. (.....) Puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.6.B

ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

Cuestionario del Profesorado - Q23

Centro: _____ Idioma: Inglés Francés Años de docencia _____

Nivel de enseñanza: Primaria Secundaria(*) Universidad

* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 ESO 2 Bachillerato

Tipo de centro:

Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____

Tendencia política: Izquierda Centro Izqda Centro Centro Drcha Derecha

Fecha elaboración cuestionario: _____

(N.B. SI ES PROFESOR/A DE 2º BACHILLERATO, CONTESTE, POR FAVOR, EN RELACIÓN A ESE NIVEL)

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada punto aunque no lo haya empleado en clase. Puntúe cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si considera que un ítem no es aplicable en el nivel académico sobre el que está pensando al rellenar cuestionario, escriba N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

L. ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

- I. (.....) Importancia y validez de los programas intensivos de tres o cuatro horas diarias.
- II. (.....) Que la segunda lengua extranjera tenga carácter de materia optativa.
- III. (.....) Que la segunda lengua extranjera sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato.
- IV. (.....) Tener dos sesiones de clase seguidas (dos horas seguidas) para poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo.
- V. Número de sesiones semanales que debería tener la clase de lengua extranjera (subraye sólo una opción):

4. APÉNDICES

- A. Una
 - B. Dos
 - C. Tres
 - D. Cuatro
 - E. Cinco
- VI. La enseñanza de la *primera lengua extranjera* debe comenzar en (subraye sólo una opción):
- A. Educación Infantil
 - B. Primer ciclo de Educación Primaria.
 - C. Segundo ciclo de Educación Primaria.
 - D. Tercer ciclo de Educación Primaria.
 - E. Primer ciclo de la Educación Secundaria.
- VII. La enseñanza de la *segunda lengua extranjera* debe comenzar en (subraye sólo una opción):
- A. Educación Infantil
 - B. Primer ciclo de Educación Primaria.
 - C. Segundo ciclo de Educación Primaria.
 - D. Tercer ciclo de Educación Primaria.
 - E. Primer ciclo de la Educación Secundaria.
 - F. Segundo ciclo de la Educación Secundaria.
 - G. Primer curso de Bachillerato.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11.

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Profesorado - Q24-A

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

A. TEORÍAS CURRICULARES

- I. Enfatizar la memorización de los hechos, conceptos y principios que se impartan; que la enseñanza esté **dirigida** por el profesor.

- II. Basarse en la planificación **racional** de los objetivos que se programan, dar importancia a los niveles académicos, seguir la programación y centrarse en los objetivos de instrucción, actuando el profesor como experto, autoridad académica y modelo a imitar.

- III. Ser **afectivo** y preocuparse más por el desarrollo emocional de los individuos que por el programa, fomentar la responsabilidad de los alumnos en las tareas de aprendizaje para que éstos aprendan por descubrimiento y centrarse más en el proceso que en el producto.

- IV. Dar mucha importancia al conocimiento y comprensión de la realidad

4. APÉNDICES

sociocultural e histórica, fomentando la **crítica** ideológica y los cambios sociales y negociando no sólo con los alumnos sino también con las familias o la administración el diseño y desarrollo curricular.

- V. Pensar y reflexionar sobre los acontecimientos que ocurren en el aula para comprenderlos y buscarles sentido actuando como **investigador** de la práctica docente y no como mero consumidor de la investigación oficial; construir teorías personales sobre cada situación que se analiza.

- VI. Considerar la enseñanza como “una magia”, como un **arte** donde priman las dotes naturales y las cualidades personales y profesionales; trabajar de modo individual improvisando y actuando de forma creativa y lejos de los marcos establecidos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Profesorado - Q24-B

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

B. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS

- I. Centrar el trabajo sobre todo en la lengua escrita antes que en la oral, considerar como un éxito la capacidad para **traducir** textos y oraciones directa o indirectamente por encima del dominio oral y poner especial atención en el aprendizaje de reglas gramaticales y su aplicación mediante abundantes ejercicios.

- II. Considerar que enseñar una segunda lengua consiste en desarrollar hábitos lingüísticos; tomar los errores como una interferencia de la lengua materna y seguir un orden establecido en el desarrollo de las destrezas comenzando por los ejercicios de comprensión **oral**, luego los de expresión oral, lectura y escritura.

- III. Procurar, ante todo, la **comunicación** ya sea a nivel oral o escrito y proponerse desarrollar la competencia comunicativa del alumnado.

- IV. Usar sólo la lengua extranjera en clase como medio de instrucción integrando el estudio de los contenidos curriculares y de la lengua extranjera. Enfocar la enseñanza y el aprendizaje a base de **tareas** auténticas semejantes a las que el alumnado realizará en la vida real.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Profesorado - Q24-C

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

C. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Competencia lingüística

- I. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la gramática de la lengua extranjera.

- II. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la fonética de la lengua extranjera.

- III. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio del vocabulario de la lengua extranjera.

- IV. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la ortografía de la lengua extranjera.

Competencia sociocultural

- V. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de los aspectos socioculturales de las comunidades que hablan la lengua extranjera: costumbres, hábitos sociales, creencias, actitudes, manifestaciones artísticas, etc.

4. APÉNDICES

Competencia sociolingüística

- VI. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de los aspectos sociolingüísticos: aspectos situacionales y contextuales, roles de los participantes, propósitos e intenciones, variedades lingüísticas, etc.
-
-

Competencia discursiva

- VII. Usar sistemáticamente textos (en lugar de palabras y oraciones aisladas) para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: elementos de cohesión y coherencia, diferentes tipos de texto (diálogos, descripciones, narraciones), etc.
-
-

Competencia estratégica

- VIII. Realizar tareas metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales encaminadas a desarrollar el dominio de estrategias de aprendizaje.
-
-
-

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Profesorado - Q24-D

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/>
Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

D. HABILIDADES Y DESTREZAS

- I. Las actividades de comprensión oral y el desarrollo de esta destreza en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

- II. Las actividades de expresión oral y el desarrollo de esta destreza en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

- III. Las actividades de lectura y el desarrollo de esta destreza en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

- IV. Las actividades de expresión escrita y al desarrollo de esta destreza en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

- V. Las actividades en las que se integran dos o más destrezas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11.

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES Cuestionario del Profesorado - Q24-E

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

E. ACTITUDES Y VALORES

- I. Desarrollar actitudes y valores relacionados con los diferentes aspectos de la lengua extranjera: contenidos que se imparten, procedimientos y técnicas de trabajo que se emplean, situaciones de comunicación, actitudes favorables hacia los hablantes de la lengua extranjera y su cultura, el trabajo autónomo, etc.

F. MATERIAS TRANSVERSALES

- II. Trabajar las materias transversales desde la clase de lengua extranjera mediante actividades de educación vial, medioambiental, para la salud, etc.

G. ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

- III. Alternar diferentes formas de agrupación del alumnado para el desarrollo de las tareas: trabajo individual, por parejas y en equipos. Poner tareas para casa; castigar a los alumnos con deberes extra o con copiar textos, traducirlos, etc. como medida sancionadora.

H. ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

- IV. Influencia del tiempo dedicado a las clases de lengua extranjera: número de clases o sesiones por semana, fecha de comienzo de la enseñanza y aprendizaje

4. APÉNDICES

de la lengua extranjera, etc.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.11.

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Profesorado - Q24-F

Centro: _____ Idioma: Inglés <input type="checkbox"/> Francés <input type="checkbox"/> Años de docencia _____
Nivel de enseñanza: Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria(*) <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
* Sólo para profesorado de Secundaria: En el momento de rellenar este cuestionario está usted pensando en el alumnado de: (marque sólo una casilla) ESO 1 <input type="checkbox"/> ESO 2 <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:
Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____
Tendencia política: Izquierda <input type="checkbox"/> Centro Izqda <input type="checkbox"/> Centro <input type="checkbox"/> Centro Drcha <input type="checkbox"/> Derecha <input type="checkbox"/>
Fecha elaboración cuestionario: _____

Lea con atención los aspectos siguientes e indique en qué grado los considera adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indique también la importancia que le asigna a cada aspecto aunque no lo haya empleado en clase.

I. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- I. Usar sistemáticamente materiales y recursos como el libro de texto, CDs, libros de actividades, grabaciones.

J. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- II. Realizar actividades lúdicas tales como juegos, crucigramas, canciones, etc.

K. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- III. Atender a los distintos niveles que hay en la clase, adaptarse a su ritmo de aprendizaje y diversificar las exigencias curriculares en función de las distintas capacidades del alumnado de cada grupo.

L. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- IV. Evaluar la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera aplicando diversos tipos de evaluación, técnicas y estrategias (autoevaluación, más o menos evaluaciones por curso, etc.)

- V. Aplicar sistemáticamente la evaluación formativa o continua a través de la

4. APÉNDICES

observación del alumnado, notas de clase, cuadernos y trabajos sin exámenes.

VI. Aplicar sistemáticamente la evaluación sumativa por medio de tests/exámenes mensuales o trimestrales.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.1.

TEORÍAS CURRICULARES

Cuestionario del Alumnado - Q25

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN:

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: No <input type="checkbox"/>	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
Curso _____ de	Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Ciclo Formativo <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Tipo de centro:	Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? - _____	

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

A. TEORÍAS CURRICULARES.

Humanismo clásico.

- I. (.....) Memorizar los contenidos que estudias.
- II. (.....) Que el profesor dirija la enseñanza, indicando siempre a los alumnos lo que han de hacer.
- III. (.....) Que se estudien sobre todo hechos, principios y conceptos sin preocuparse del desarrollo de habilidades y destrezas.

Racionalismo técnico.

- IV. (.....) Que el profesor dirija la enseñanza predominantemente hacia los temas y contenidos que tiene establecidos de antemano en la programación y no se salga de ella.

4. APÉNDICES

- V. (.....) Que el profesor sea estricto en el cumplimiento de los objetivos establecidos por la Administración o por el Centro (departamento, seminario, etc.); trabaje con una programación cerrada y bien definida por la legislación académica y él no añada nuevo a ella.
- VI. (.....) Que el profesor establezca niveles académicos y enfatice su completa impartición y consecución.
- VII. (.....) Que el profesor actúe fundamentalmente como instructor y que el alumno se limite a aprender lo que le indica el profesor.
- VIII. (.....) Que el profesor tenga como funciones principales programar, aplicar la programación en el aula y evaluar lo programado y enseñado.
- IX. (.....) Que el aula sea el espacio fundamental para el aprendizaje y no se haga nada fuera de ella.
- X. (.....) Que el profesor actúe como autoridad académica.
- XI. (.....) Que el profesor controle, guíe y dirija los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- XII. (.....) Que el profesor gradúe los contenidos según su dificultad.
- XIII. (.....) Evaluar periódicamente en base a los objetivos programados.
- XIV. (.....) El profesor es el único responsable de la evaluación; no hay autoevaluación del alumno.

Movimiento progresista.

- XV. (.....) Que el profesor sea afectuoso y cuide las relaciones personales con el alumnado.
- XVI. (.....) Que los profesores programen centrándose en los intereses y necesidades del alumnado en lugar de aplicar íntegramente la programación del departamento o seminario (currículum abierto).
- XVII. (.....) Participación de los alumnos en la elección de las actividades del aula (currículum abierto).
- XVIII. (.....) Poner muy pocos exámenes y basarse, fundamentalmente, en la evaluación continua, es decir, que valore el trabajo diario de clase).
- XIX. (.....) Salir con cierta frecuencia del aula para determinadas tareas de enseñanza y aprendizaje (museos, visitas, entorno).
- XX. (.....) Que el profesor acuda en horario extraescolar con los alumnos a resolver dudas, ayudarles en la realización de sus tareas, etc.
- XXI. (.....) Que el profesor promueva y fomente las relaciones sociales en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Teoría crítica.

- XXII. (.....) Fomentar la crítica ideológica entre los alumnos.
- XXIII. (.....) Que el profesor adopte una postura crítica para no sólo describir lo que se tiene alrededor sino también para intentar cambiarlo; ser agente del cambio social y político.
- XXIV. (.....) El profesor negocia el currículum (lo que ha de dar y cómo hacerlo) no sólo con los alumnos, sino también con el resto de la Comunidad Educativa (padres, administración, etc.).
- XXV. (.....) Procurar que los contenidos sean socialmente significativos, es decir, que se haga consciente al alumnado por medio de ellos de la realidad social de distintos países o comunidades.

Movimiento reflexivo y de la investigación-acción.

- XXVI. (.....) Que el profesor analice, investigue y reflexione sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de los acontecimientos didácticos que ocurren en el aula, es decir, que estudie lo que ocurre dentro del aula y cómo puede actuar para mejorar tanto las relaciones entre los alumnos como el aprendizaje de la lengua extranjera.
- XXVII. (.....) No trabajar sobre categorías preestablecidas sino actuar de un modo distinto y propio sobre cada situación pedagógica que se dé durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

4. APÉNDICES

XXVIII. (.....) Que el profesor investigue, a partir de los exámenes y ejercicios de control, qué ha fallado en el proceso, qué obstáculos han surgido, por qué, cómo superarlos, etc.

Enseñanza como arte.

XXIX. (.....) Enseñar necesita que se improvise y que el profesor valore este arte de la improvisación.

XXX. (.....) Enseñar depende principalmente de las dotes del profesor y de sus cualidades personales y profesionales.

XXXI. (.....) Que el profesor trabaje de modo individual, lejos de marcos establecidos por la Administración, corrientes, etc.

XXXII. (.....) Premiar a los alumnos por hacer algo bien destruye la creatividad en éstos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.2.A

MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN (PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)

Cuestionario del Alumnado - Q26

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN:

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

B. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

- I. (.....) Estudiar contenidos y reglas gramaticales y aplicarlos en ejercicios.
- II. (.....) Enfatizar el estudio de la lengua escrita, pues se la considera superior al lenguaje oral.
- III. (.....) El proceso es exitoso cuando el alumno traduce por escrito de una lengua a la otra aunque no se pueda comunicar oralmente.
- IV. (.....) La lectura y la escritura son las destrezas principales del lenguaje.
- V. (.....) Para aprender la lengua extranjera se debe trabajar, sobre todo, con oraciones.
- VI. (.....) La lengua materna del alumno es el medio de instrucción y se usará también para compararla con la lengua estudiada.
- VII. (.....) Estudiar los aspectos morfológicos: formas verbales, de pronombres, etc.
- VIII. (.....) Considerar la traducción como la actividad más importante de clase.

4. APÉNDICES

- IX. (.....) Hacer, predominantemente, ejercicios de traducción directa, es decir, del inglés/francés al español.
- X. (.....) Hacer, predominantemente, ejercicios de traducción inversa, es decir, de español a inglés/francés.
- XI. (.....) Hacer ejercicios tanto de traducción directa como inversa.
- XII. (.....) Hacer ejercicios de traducción desde los primeros niveles de Primaria.
- XIII. (.....) Traducir giros coloquiales o “idioms”.
- XIV. (.....) Traducir canciones y rimas.
- XV. (.....) Traducir noticias de periódicos, revistas, páginas webs, correos electrónicos y todo lo relacionado con Internet.
- XVI. (.....) Traducir textos graduados en dificultad.
- XVII. (.....) Leer y traducir textos literarios en versión original.
- XVIII. (.....) Memorizar oraciones y textos para aprender vocabulario, estructuras, etc.
- XIX. (.....) Aprendizaje de memoria de listas de palabra.
- XX. (.....) Dar las clases en español.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.2.B.

MÉTODO AUDIO-LINGUAL
(PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)
Cuestionario del Alumnado - Q27

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Método audio-lingual.

- I. (....) No hablar nada si no se ha oído antes; no leer nada si no se ha hablado antes; no escribir si no se ha leído antes.
- II. (....) Que se recompense con elogios a los alumnos que acaban las tareas correctamente.
- III. (....) Que se reaccione de forma negativa ante los errores de los alumnos, se condenen y corrijan sistemáticamente.
- IV. (....) Se aprende la lengua extranjera mejor si lo que se estudia se trabaja de forma oral sin haberlo visto escrito previamente.
- V. (....) Las reglas no se explican hasta que los estudiantes han practicado los aspectos gramaticales distintos contextos.
- VI. (....) Los significados de las palabras se deben aprender en un contexto oracional y no aisladamente.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) El aprendizaje de la lengua extranjera es lo mismo que cualquier otro proceso de aprendizaje y se puede explicar por las mismas leyes y principios.
- VIII. (.....) Aprender una segunda lengua es diferente del aprendizaje de nuestra lengua materna.
- IX. (.....) Aprender una segunda lengua es un proceso de formación de hábitos que se desarrollan a base de dar respuestas correctas e insistir en la corrección de los errores.
- X. (.....) Memorizar diálogos para reproducirlos oralmente.
- XI. (.....) Realizar actividades de ordenar palabras dadas para formar estructuras con sentido.
- XII. (.....) Los errores son el resultado de la inferencia de la lengua materna y se deben evitar para favorecer la formación de hábitos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.2.C.

ENFOQUE COMUNICATIVO
(PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)
 Cuestionario del Alumnado - Q28

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

ENFOQUE COMUNICATIVO

- I. (....) Lo importante es que se entienda el significado y el sentido de los mensajes y no tanto la corrección gramatical.
- II. (....) Que el profesor ofrezca situaciones de comunicación oral o escrita con hablantes nativos: cartas, emails, citas, viajes, etc.
- III. (....) Los diálogos, si se usan, se centrarán en las funciones comunicativas sin ser importante su memorización.
- IV. (....) Es suficiente que el alumno pronuncie de manera comprensible con una fluidez y un lenguaje aceptables para poder ser entendido .
- V. (....) Expresarse en lengua extranjera no sólo con oraciones sueltas sino producir también textos y conversaciones.
- VI. (....) Las unidades primarias del lenguaje no son sus características gramaticales y estructurales, sino las categorías del significado funcional y comunicativo, tal y como se ejemplifica en el discurso.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos puedan negociar la respuesta adecuada con el profesor haciendo uso así de la lengua extranjera de manera oral.
- VIII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos posean información sobre distintos temas y tengan que compartirla con los demás a través de preguntas y respuestas, pudiendo escoger entre distintas opciones de respuesta.
- IX. (.....) Incluir materiales reales con los que trabajar en el aula: cartas, canciones, dibujos, fotografías, horarios, etc.
- X. (.....) Usar ejercicios de “role-play” (cada alumno desempeña un papel que el profesor le da).

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.2.D.

MÉTODO NATURAL Y BASADO EN EL CONTENIDO (PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICAS DIDÁCTICAS)

Cuestionario del Alumnado -Q29

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Método natural y basado en el contenido.

- I. (.....) Promover un aprendizaje a través de la experiencia y basado en los contenidos.
- II. (.....) Hacer hincapié en el aprendizaje de vocabulario y de la terminología del tema que se está estudiando ya que una lengua es esencialmente su léxico y los contenidos que se aprenden.
- III. (.....) La estructura gramatical no requiere un análisis o atención explícitos por parte del profesor, del alumno o de los materiales que se usan, sino que se adquiere de forma subconsciente e implícita.
- IV. (.....) El alumno producirá en la lengua extranjera cuando esté preparado para ello; mientras tanto, se le suministrará información (“input” significativo) y experimentará un “periodo de silencio”.
- V. (.....) No corregir los errores cuando el alumno se expresa oralmente pues lo importante es el contenido de lo que expresa.

4. APÉNDICES

- VI. (.....) Que el profesor proporcione un flujo constante de información comprensible para el alumnado, usando palabras clave, gestos, el contexto, la repetición o parafraseando para facilitar la comprensión de lo dicho.
- VII. (.....) Los materiales que se usan en clase tienen como objetivo principal promover la comprensión y la comunicación en contextos naturales.
- VIII. (.....) Usar la primera lengua sólo para explicar significados de palabras que no se entiendan o para corregir la comprensión en los niveles más bajos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.3.A.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Alumnado - Q30

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

C. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Competencia lingüística.

- I. (....) Explicar reglas *gramaticales* para que los alumnos las apliquen en diferentes contextos.
- II. (....) Enseñar estructuras simples y de éstas pasar a las más complejas.
- III. (....) Hacer ejercicios gramaticales a nivel de oración.
- IV. (....) Hacer ejercicios gramaticales a nivel de párrafo.
- V. (....) Trabajar elementos gramaticales con textos literarios.
- VI. (....) Estudiar las reglas de formación de palabras: comparativos, tercera persona, plurales, etc.
- VII. (....) Indicar las reglas de uso del vocabulario que se aprende (en qué casos se puede usar y en cuáles no).
- VIII. (....) Realizar ejercicios de completar los huecos, adaptados según la dificultad y el aspecto gramatical que se estudie, en oraciones y textos.
- IX. (....) Realizar ejercicios de elección múltiple.

4. APÉNDICES

- X. (.....) Presentar ejemplos sistematizados y cuadros sinópticos de estructuras y reglas gramaticales en la pizarra.
- XI. (.....) Estudiar los resúmenes y compendios gramaticales de los libros de texto.
- XXII. (.....) Hacer ejercicios de respuestas a preguntas dadas teniendo como base algún dibujo o fotografía que facilite la contextualización de la respuesta.
- XXIII. (.....) Realizar ejercicios de transformación verbal en oraciones y textos dados.
- XIV. (.....) Estudiar la *pronunciación* de varias palabras enlazadas en el discurso.
- XXV. (.....) Hacer ejercicios en los que el alumno identifique y discrimine sonidos vocálicos y consonánticos.
- XVI. (.....) Que el alumno desarrolle una pronunciación lo más parecida a la de un nativo.
- XXVII. (.....) Realizar actividades que favorezcan una correcta entonación.
- XXVIII. (.....) Hacer actividades en las que se tenga que escuchar y repetir.
- XIX. (.....) Realizar tareas para que los alumnos discriminen palabras o morfemas que les pueden causar confusión.
- XX. (.....) Hacer ejercicios con diferentes patrones de acentuación de la lengua extranjera.
- XXI. (.....) Trabajar con modelos rítmicos.
- XXII. (.....) Representar diálogos fonéticos con los que practicar acento, ritmo y entonación.
- XXIII. (.....) Usar listas de palabras aisladas de temas específicos para favorecer el aprendizaje del *vocabulario*.
- XXIV. (.....) Estudiar vocabulario en contextos oracionales.
- XXV. (.....) Estudiar vocabulario en párrafos y textos.
- XXVI. (.....) Trabajar el vocabulario en textos literarios.
- XXVII. (.....) Emplear ejercicios de sinonimia como procedimiento de aprendizaje.
- XXVIII. (.....) Estudio del significado, estructura y formación de palabras compuestas.
- XXIX. (.....) Conocer y estudiar vocabulario que pueda crear confusión por su similitud con el español (“falsos amigos”).
- XXX. (.....) Emplear ejercicios de antonimia como procedimiento de aprendizaje.
- XXXI. (.....) Averiguar el significado de palabras a través de elementos clave: estructuras, fotos, el contexto, etc.
- XXXII. (.....) Realizar actividades en las que los alumnos relacionen palabras que pertenezcan al mismo campos semántico (leer-libro, comer-comida, etc.).
- XXXIII. (.....) Formar palabras nuevas utilizando diferentes morfemas (prefijos, interfijos y sufijos) y agrupar y aprender diferentes palabras según las reglas de formación por las que se rigen.
- XXXIV. (.....) Estudiar vocabulario propio de otras materias curriculares (términos geográficos, matemáticos, comerciales, etc.)
- XXXV. (.....) Trabajar con vocabulario específico que llame la atención de los alumnos y forme parte de sus centros de interés.
- XXXVI. (.....) Clasificar vocabulario que comparte rasgos comunes y no comunes.
- XXXVII. (.....) Usar el diccionario bilingüe.
- XXXVIII. (.....) Usar el diccionario monolingüe en lengua extranjera.
- XXXIX. (.....) Aprender diferentes tipos de expresiones e “idioms”, todas relacionadas con el mismo tema (vacaciones, deportes, la familia, etc.).
- XL. (.....) Aprender las reglas *ortográficas*.
- XXLI. (.....) Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye el sonido de todas ellas, en posición inicial, media o final.
- XLII. (.....) Ejercicios con grupos de dos o tres consonantes que siempre aparecen en el mismo orden y que, al pronunciarlos, se oye un único sonido, en posición inicial, media o final.
- XLIII. (.....) Realizar actividades en las que se trabajen las “dobles letras” (bb, vv, mm,...) que suelen aparecer en medio y al final de la palabra.
- XLIV. (.....) Identificación de letras mudas (que no se pronuncian) en palabras dadas.
- XLV. (.....) Ordenar letras hasta formar palabras.
- XLVI. (.....) Estudiar la ortografía de prefijos, sufijos y raíces.

4. APÉNDICES

- XLVII. (.....) Estudiar las reglas de puntuación de la lengua extranjera.
- XLVIII. (.....) Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos desconocidos.
- XLIX. (.....) Hacer ejercicios de dictado para corregir errores de ortografía de textos estudiados previamente.
- L. (.....) Deletrear palabras para que los alumnos las reproduzcan oralmente o por escrito.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.3.B.

COMPETENCIA SOCIOCULTURAL (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Alumnado - Q31

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Competencia sociocultural

- I. (....) Estudiar los aspectos socioculturales de la lengua extranjera usando “realia”: anuncios, carteles, billetes de tren, avión o autobús, etc. reales.
- II. (....) Establecer comparaciones entre los rasgos sociales y culturales transmitidos por la lengua materna y la extranjera.
- III. (....) Que se nos enseñe a favorecer la tolerancia, comprensión y respeto hacia las diferencias entre la cultura materna y la extranjera, sus actitudes, valores, creencias, etc.
- IV. (....) Realizar actividades en las que se asocien expresiones lingüísticas con sus significados culturales.
- V. (....) Promocionar entre el alumnado la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos.
- VI. (....) Estudiar la ubicación en el mapa de ciudades importantes de países donde se habla la lengua extranjera.
- VII. (....) Describir ciudades importantes donde se habla la lengua extranjera.

4. APÉNDICES

- VIII. (.....) Introducir gradualmente a los alumnos la herencia histórica e instituciones de los distintos países (La Revolución Francesa, el Fuego de Londres, Enrique VIII, etc.).
- IX. (.....) Utilizar en los ejercicios y actividades diarias cierta variedad de nombres propios de persona.
- X. (.....) Establecer comparaciones entre las modas (música, ropa, etc.) de la cultura materna y la extranjera.
- XI. (.....) Describir formas de alojamiento, comidas, horarios y vacaciones.
- XII. (.....) Conocer las similitudes y diferencias entre los sistemas educativos y las instituciones de España y los países donde se habla la lengua extranjera.
- XIII. (.....) Conocer y celebrar fiestas típicas de los países donde se habla la lengua extranjera en el aula (Halloween, Día de San Patricio, Día de Acción de Gracias, etc.)
- XIV. (.....) Que el profesor nos indique cuáles son los problemas sociales que afectan en mayor medida a los países donde se habla la lengua extranjera (paro, racismo, etc.)

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.3.C.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

(COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Alumnado -Q32

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

- I. (....) Que entendamos y nos expresemos con lenguaje apropiado según cada situación comunicativa.
- II. (....) Dar prioridad a los aspectos semánticos sobre los formales y sintácticos, es decir, dar más importancia a poder decir lo que uno quiere y que se use el lenguaje apropiado que al hecho de construir oraciones gramaticalmente correctas.
- III. (....) Que el profesor nos enseñe a analizar la situación, el contexto y el marco en el que se desarrolla cada situación comunicativa.
- IV. (....) La contextualización de todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, que todo lo que se enseñe esté en un contexto, en una situación.
- V. (....) Comprender los roles (papeles) de los participantes de cualquier situación comunicativa y expresarlos en situaciones similares.
- VI. (....) Que analicemos los propósitos e intenciones de las manifestaciones lingüísticas.

4. APÉNDICES

- VII. (.....) Que el profesor analice los actos de habla y las funciones comunicativas que se expresan con los diferentes elementos lingüísticos usados.
- VIII. (.....) Emplear en clase variedades de la lengua extranjera diferentes a la estándar (dialéctos).
- IX. (.....) Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés que se habla en GB/Francia.
- X. (.....) Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés de otros países donde se habla como lengua materna (e.g., EE.UU y Canadá)
- XI. Presentar en clase modelos frecuentes del inglés/francés internacional que se emplea como segunda lengua en diversos países (e.g., India, Marruecos, etc.)
- XII. (.....) Estudiar los aspectos formales e informales de la lengua extranjera.
- XIII. (.....) Presentar y explotar situaciones realistas, genuinas y auténticas y analizar los elementos sociolingüísticos que las caracterizan.
- XIV. (.....) Conocer los diferentes registros y tener la habilidad para adaptarlos a distintas situaciones.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.3.D.

COMPETENCIA DISCURSIVA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Alumnado - Q33

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

COMPETENCIA DISCURSIVA

- I. (....) Identificar y estudiar elementos de cohesión léxica en diferentes contextos y discursos. (repetición de palabras, uso de sinónimos, etc.)
- II. (....) Trabajar elementos de cohesión gramatical (e.g., conectores lógicos, elementos anafóricos, elipsis, etc.); hacer composiciones escritas o producciones orales en las que se valore, principalmente, el uso de conectores de modo que exista una relación correcta entre las distintas oraciones que lo componen.
- III. (....) Analizar la estructura, secuenciación y organización de los textos que se trabajan en clase.
- IV. (....) Realizar actividades en las que se ha de identificar en un texto la oración clave según su significado.
- V. (....) Reconocer las partes de un texto (introducción, desarrollo y conclusión) en lengua extranjera.

4. APÉNDICES

- VI. (.....) Prestar especial atención a la coherencia *local*, es decir, a la coherencia entre artículo ante sustantivo, pronombres adecuados para indicar el sujeto u objeto, etc.
- VII. (.....) Actividades que favorezcan la coherencia *lineal*, es decir, trabajar la relación entre las frases y oraciones que corresponden a una misma idea, a un mismo párrafo.
- VIII. (.....) Prestar atención a la coherencia *global*, es decir, a que se mantenga una coherencia en el contenido semántico del texto.
- IX. (.....) Ordenar oraciones hasta formar textos con sentido.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.3.E.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA (COMPETENCIA COMUNICATIVA)

Cuestionario del Alumnado - Q34

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Competencia estratégica

Planificación

- I. (....) Que el alumno se planifique las tareas de aprendizaje fijándose metas y objetivos a cumplir.
- II. (....) Enseñar al alumno a organizarse, planificando las partes y las ideas principales.
- III. (....) Que el alumno auto-dirija su aprendizaje identificando y controlando sus intervenciones.
- IV. (....) Promover entre el alumnado el autocontrol de las intervenciones comprobando y autocorrigiendo los errores.
- V. (....) Procurar que el alumno identifique los problemas que puedan surgir reconociendo los puntos centrales de la tarea.

Procesos afectivos

- VI. (....) Enseñar al alumno a controlarse emocionalmente: por ejemplo, hablándose en voz baja para reducir la ansiedad.

4. APÉNDICES

VII. (.....) Que el profesor consiga que el alumnado se anime a sí mismo, autoformulándose expresiones de ánimo, recompensándose por sus propias intervenciones.

VIII. (.....) Procurar que el alumno tome decisiones respecto a sus necesidades de aprendizaje, priorizándolas.

Social

IX. (.....) Acostumbrar al alumno a pedir aclaración mediante preguntas al profesor sobre aspectos que no comprende.

X. (.....) Enseñar al alumno a pedir ayuda, sin miedo a ser corregido.

XI. (.....) Fomentar la capacidad de cooperar con los compañeros en la resolución de problemas trabajando con ellos de forma cooperativa.

XII. (.....) Desarrollar la sensibilidad suficiente en el alumnado para que éste se identifique con la forma de pensar de sus compañeros y sus sentimientos.

Comprensión

XIII. (.....) Desarrollar en el alumnado la capacidad de dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia ideas generales, subrayando, entresacando datos, etc.

XIV. (.....) Que el alumno adivine por el contexto, realizando asociaciones, usando claves contextuales, etc.

Retención

XV. (.....) Enseñar a memorizar lo aprendido, recomblando elementos, tomando notas, parafraseando.

XVI. (.....) Procurar que el alumno imite y repita modelos dados por el profesor, use patrones, etc.

Construcción

XVII. (.....) Desarrollar la capacidad de elaborar oraciones o textos, recomblando elementos, sustituyéndolos, etc.

XVIII. (.....) Promover la interacción con el resto de alumnos, practicando por parejas, en grupo, etc.

XIX. (.....) Desarrollar la capacidad de analizar la lengua extranjera, reflexionando sobre las reglas que operan sobre ésta.

XX. (.....) Enseñar al alumnado a usar recursos y materiales de referencia como el diccionario, las gramáticas de consulta y otras fuentes.

Transformación

XXI. (.....) Desarrollar la capacidad para hacer traducción directa o inversa.

XXII. (.....) Enseñar a deducir reglas y significados según el contexto.

XXIII. (.....) Conseguir que el alumno amplíe la extensión de oraciones y textos.

XXIV. (.....) Trabajar la capacidad de resumir información de textos orales o escritos.

Transferencia

XXV. (.....) Que el alumno sea capaz de aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares.

Comunicación

XXVI. (.....) Que el profesor desarrolle en nosotros la capacidad de compensar la falta de competencia con otros recursos: imaginarse el significado de una palabra, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, etc.

Autoevaluación

XXVII. (.....) Fomentar la autoevaluación de los procesos, revisando continuamente el progreso que se está consiguiendo con la lengua extranjera.

XXVIII. (.....) Promover la autoevaluación de los resultados finales mensual o trimestralmente, o bien por cursos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.4.A.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Comprensión Oral

Cuestionario del Alumnado - Q35

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

D. HABILIDADES Y DESTREZAS

Comprensión oral

- I. (....) Escuchar una audición e identificar el tema general.
- II. (....) Escuchar una audición e identificar datos específicos.
- III. (....) Comprender oralmente la actitud del hablante, el carácter y tono de sus intervenciones, etc.
- IV. (....) Realizar audiciones de diálogos, textos, películas, etc en versión original.
- V. (....) Comprensión oral de significados conceptuales como cantidad, comparaciones, tiempo, ubicación, causa, resultado, propósito, etc.
- VI. (....) Comprensión oral de la relación entre las partes de un texto.
- VII. (....) Identificar la información principal de un texto y distinguirla de elementos secundarios.
- VIII. (....) Informar antes de oír el texto de la situación y la temática del mismo y del vocabulario específico que pudiera causar problemas de comprensión.
- IX. (....) Oír textos adaptados al nivel del alumnado para que la mayor parte del "input" sea comprensible.

4. APÉNDICES

- X. (.....) Insistir en que no hay que entender cada una de las palabras de un texto para comprenderlo oralmente.
- XI. (.....) Realizar actividades de comprensión y dramatización de lo que se está escuchando.
- XII. (.....) Escuchar secuencias de narraciones o historias.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.4.B.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Expresión Oral

Cuestionario del Alumnado - Q36

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Expresión oral

- I. (....) Actividades de producción oral guiadas y controladas por el profesor.
- II. (....) Actividades de producción libres en las que nadie controle lo que escribimos o decimos.
- III. (....) Responder a preguntas formuladas por el profesor o por el compañero.
- IV. (....) Realizar entrevistas con compañeros o con el profesor adaptadas en dificultad.
- V. (....) Simular situaciones y representarlas oralmente.
- VI. (....) Uso de muletillas (fillers) del tipo “o sea, quiero decir, sabes” en la expresión oral.
- VII. (....) Favorecer la comunicación oral con diálogos abiertos (en los que puedes añadir lo que quieras).
- VIII. (....) Usar la mímica, los gestos y el movimiento físico para la comunicación oral.

4. APÉNDICES

- IX. (.....) Que el profesor nos haga presentar oralmente argumentos a favor y en contra de un tema.
- X. (.....) Que el profesor nos haga preguntas sobre láminas, dibujos o fotografías para practicar la producción oral.
- XI. (.....) Que tengamos que inventar cuentos o historias a partir de elementos claves dados.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.4.C.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Lectura

Cuestionario del Alumnado - Q37

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Lectura

- I. (....) Leer obras literarias en lengua extranjera.
- II. (....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de verdadero/falso.
- III. (....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva de respuesta múltiple.
- IV. (....) Realizar ejercicios de lectura comprensiva con respuestas de información (dónde, por qué, cuál, etc.)
- V. (....) Insistir en que la comprensión de un texto por parte del alumno puede ser parcial y no tiene por qué ser total.
- VI. (....) Fomentar una lectura silenciosa fluida.
- VII. (....) Suministrar claves para que los alumnos lean y distinguan distintos tipos de textos.
- VIII. (....) Seguir instrucciones para completar formularios, solicitar información, hacer que un aparato funcione, etc.
- IX. (....) Captar las ideas generales y el tema de un texto.

4. APÉNDICES

- X. (.....) Discriminar entre información principal y secundaria en los textos leídos.
- XI. (.....) Localizar conectores y explicar su significado.
- XII. (.....) Desarrollar y controlar la velocidad lectora.
- XIII. (.....) Capacitar al alumno a deducir el significado de palabras por el contexto.
- XIV. (.....) Que el profesor nos dé información sobre el texto *antes* de proceder con la lectura: anticipe y prediga información que se incluya en éste, usee material visual complementario, etc.
- XV. (.....) Que practiquemos ciertas destrezas *durante* la lectura: entender la puntuación, lectura por grupos, entender mensajes implícitos, comprender el lenguaje figurado, etc.
- XVI. (.....) Practicar ciertas destrezas *tras* la lectura: resumir, comprobar que la información seleccionada es la correcta, transferir la información a otro formato, responder a preguntas de comprensión, interpretar y explicar lo leído, etc.
- XVII. (.....) Realizar juegos de lectura: relacionar palabras o textos con fotografías, poner en orden párrafos de textos, etc.
- XVIII. (.....) Interpretar el sentido de textos variados y valorar su contenido.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.4.D.

HABILIDADES Y DESTREZAS

Escritura

Cuestionario del Alumnado - Q38

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Escritura

- I. (....) Realizar ejercicios que impliquen la habilidad de escribir oraciones correctamente en cuanto a gramática, ortografía y puntuación.
- II. (....) Desarrollar la habilidad de combinar oraciones para producir textos con coherencia y cohesión.
- III. (....) Hacer actividades de producción escrita guiadas y controladas con modelos dados.
- IV. (....) Hacer actividades de producción escrita libre.
- V. (....) Completar textos inacabados.
- VI. (....) Reconocer e identificar las partes y estructura de un texto para usarlo como modelo en producciones escritas.
- VII. (....) Practicar técnicas de resumen.
- VIII. (....) Realizar ejercicios de escritura por parejas o por grupos.
- IX. (....) Explicar oraciones y textos a través de la paráfrasis.
- X. (....) Realizar juegos que desarrollen la comprensión escrita.

4. APÉNDICES

- XI. (.....) Insistir en la producción escrita como proceso elaborando un cuadro esquemático de ideas, un borrador, la revisión de lo escrito y la edición del producto final.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.4.E.

HABILIDADES Y DESTREZAS COMBINACIÓN DE DESTREZAS

Cuestionario del Alumnado - Q39

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

Combinación de destrezas

- I. (.....) Leer textos y hacer resúmenes escritos de los mismos.
- II. (.....) Leer textos y hacer resúmenes orales de los mismos.
- III. (.....) Leer como preparación para la expresión oral: leer instrucciones de un ejercicio, situaciones, etc.
- IV. (.....) Oír textos y hacer resúmenes *orales* de las mismas.
- V. (.....) Oír textos y hacer resúmenes *escritos* de las mismas.
- VI. (.....) Oír y leer textos simultáneamente.
- VII. (.....) Oír textos incompletos, leyéndolos simultáneamente y completándolos por escrito.
- VIII. (.....) Hacer dictados en los que los alumnos sólo rellenan algunos huecos.
- IX. (.....) Hacer dictados completos.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.5.A

ACTITUDES Y VALORES

Cuestionario del Alumnado - Q40

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No	Un poco	Lo normal	Bastante	Muchísimo
Nada	Algo	Término medio	Mucho	Siempre
Nunca	Algunas veces	Normal	Casi siempre	Muy bien
Muy mal	Mal	Aceptable	Bien	Muy importante
Nada importante	Poco importante		Importante	

E. ACTITUDES Y VALORES

- I. (....) Desarrollar una actitud positiva ante los contenidos que se imparten.
- II. (....) Fomentar el interés por las características personales de los seres que nos rodean.
- III. (....) Desarrollar interés por el contenido social de los textos.
- IV. (....) Respetar el hábitat de los animales y sensibilizar hacia los cambios realizados por el hombre en perjuicio del reino animal.
- V. (....) Mostrar interés por los lugares típicos de los países en los que se habla la lengua extranjera.
- VI. (....) Considerar la lectura de textos en lengua extranjera como fuente de placer.
- VII. (....) Mostrar una actitud positiva hacia los textos en versión original aunque no se entiendan en su totalidad.
- VIII. (....) Desarrollar actitudes desinhibidas aceptando los errores como parte integrante del aprendizaje.
- IX. (....) Fomentar una disposición favorable hacia el aprendizaje de los elementos lingüísticos: gramática, fonética, léxico, etc.

4. APÉNDICES

- X. (.....) Mostrar una actitud favorable hacia el uso del inglés/francés como instrumento de comunicación tanto en clase como en la calle.
- XI. (.....) Mostrar respeto y consideración hacia la cultura extranjera, sus formas de vida y comportamientos.
- XII. (.....) Desarrollar actitudes que lleven a conservar y preservar nuestra cultura.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.5.B.

MATERIAS TRANSVERSALES

Cuestionario del Alumnado - Q41

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio puntuado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

F. MATERIAS TRANSVERSALES

- I. (.....) Realizar actividades que contribuyan a la educación moral y cívica relacionadas con la lengua extranjera.(transversalidad)
- II. (.....) Realizar actividades que fomenten la educación en la salud.
- III. (.....) Realizar ejercicios que contribuyan a la igualdad entre sexos y razas.
- IV. (.....) Realizar ejercicios que fomenten la educación ambiental.
- V. (.....) Realizar actividades que contribuyan en la educación sexual.
- VI. (.....) Fomentar la realización de actividades para la educación del consumidor.
- VII. (.....) Integrar en el currículum actividades de educación vial.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.6.A.

ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

Cuestionario del Alumnado -Q42

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

G. ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

- I. (....) Realizar tareas individualmente.
- II. (....) Realizar tareas por parejas.
- III. (....) Realizar tareas por equipos.
- IV. (....) Agrupar a los alumnos dentro del aula según sus capacidades.
- V. (....) Agrupar a los alumnos por ciclos o niveles según sus capacidades.
- VI. (....) Agrupar a los alumnos según su comportamiento.
- VII. (....) Trabajar con grupos de diversificación curricular.
- VIII. (....) Colocación de sillas y mesas por parejas.
- IX. (....) Colocación de sillas y mesas en grupos de 4 ó 5 alumnos.
- X. (....) Colocación de sillas y mesas en semicírculo o herradura.
- XI. (....) Colocación de sillas y mesas por filas o individualmente.
- XII. (....) Colocación de las mesas de modo que formen una gran mesa central y los alumnos se sienten alrededor de ésta.
- XIII. (....) Dejar libertad para que los alumnos se sienten donde ellos quieran.

4. APÉNDICES

- XIV. (.....) Que el profesor controle la clase y cada detalle que ocurre en ella por media de contacto visual sobre todos sus elementos.
- XV. (.....) Que el profesor use elementos de comunicación no verbal para controlar la clase como puede ser un tono de voz medio, pausas y alteraciones de ritmo acompañados de gestos que atraigan la atención de los alumnos, levantar el pulgar para indicar que algo está bien, etc.
- XVI. (.....) Que el profesor procure que participen en las tareas de clase todos los alumnos y no sólo aquéllos que tienen mayor interés y sacan mejores notas.
- XVII. (.....) Que el profesor cuide las relaciones afectivas con los alumnos mostrando interés por ellos y su progresión académica, aceptar sus sugerencias, aprenderse el nombre de todos y usarlo, etc.
- XVIII. (.....) Poner deberes a diario porque son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.
- XIX. (.....) Poner deberes como castigo a los alumnos que se han portado mal.
- XX. (.....) Poner deberes sólo a los alumnos que no han acabado las tareas.
- XXI. (.....) Poner deberes para trabajar aspectos que aún no se han explicado en clase pero con la intención de que los alumnos lo vayan preparando en casa.
- XXII. (.....) Corregir los errores de los alumnos en voz alta para que todos puedan comprobar los suyos.
- XXIII. (.....) Corregir los ejercicios en la pizarra.
- XXIV. (.....) Corregir los ejercicios de modo individual o por parejas/grupos.
- XXV. (.....) Mantener el orden en clase es más importante que el rendimiento académico.
- XXVI. (.....) Resolver los pequeños problemas de disciplina en clase para que no se agraven.
- XXVII. (.....) Recurrir a la jefatura de estudios para los casos de indisciplina en lugar de resolverlos en clase.
- XXVIII. (.....) Que el profesor diga las notas de los alumnos (ejercicios, exámenes, tests, etc.) en voz alta.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.7.

RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Cuestionario del Alumnado - Q43

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

H. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- I. (....) Usar el libro de texto en clase.
- II. (....) Que el profesor nos controle la libreta y evalúe su uso periódicamente.
- III. (....) Usar cintas o CDs para las audiciones de los textos del libro.
- IV. (....) Trabajar con el libro de ejercicios en clase a la vez que con el libro de texto.
- V. (....) Usar el libro de ejercicios solamente para que los alumnos trabajen en casa y puedan preguntar dudas en clase.
- VI. (....) Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en español.
- VII. (....) Usar vídeos/DVDs en versión original con subtítulos en la lengua extranjera.
- VIII. (....) Usar vídeos/DVDs en versión original sin subtítulos.
- IX. (....) Usar internet como medio de información y consulta.
- X. (....) Poner en contacto a los alumnos con otros de centros extranjeros para que se comuniquen por IRC, MSN Messenger o correos electrónicos.
- XI. (....) Usar mapas, folletos, listas de precios, menús, etc. reales.

4. APÉNDICES

- XII. (.....) Contar con profesorado de apoyo para atender a los alumnos de necesidades educativas especiales.
- XIII. (.....) Usar un aula específica para la clase de lengua extranjera con infraestructura audiovisual y nuevas tecnologías.
- XIV. (.....) Trabajar con materiales distintos del libro de texto (láminas, revistas, periódicos, posters, ...) según el nivel de cada individuo o grupo.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.8

ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

Cuestionario del Alumnado - Q44

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

I. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- I. (.....) Rellenar crucigramas en versión original.
- II. (.....) Rellenar crucigramas en inglés/francés adaptados al nivel de los alumnos.
- III. (.....) Realizar juegos del tipo “bingo”, find/guess the picture, etc.
- IV. (.....) Hacer ejercicios de sopa de letras para estudiar vocabulario y ortografía.
- V. (.....) Incluir en la programación juegos en los que los alumnos tengan que elegir, rellenar huecos y usar conocimientos previos.
- VI. (.....) Contar chistes en inglés/francés.
- VII. (.....) Contar cuentos en inglés/francés.
- VIII. (.....) Realizar actividades con rimas en lengua extranjera.
- IX. (.....) Escuchar canciones de moda y leer y traducir la letra de éstas.
- X. (.....) Visitar páginas web de juegos, deportes, música, etc. en lengua extranjera y trabajar en ellas actividades de vocabulario, traducción, giros, etc.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.9

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Cuestionario del Alumnado - Q45

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

J. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- I. (....) Adaptar los contenidos a los alumnos según su nivel.
- II. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen *menos* capacidad.
- III. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen *más* capacidad.
- IV. (....) Hacer una programación específica para los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.10

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Cuestionario del Alumnado - Q46

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No	Un poco	Lo normal	Bastante	Muchísimo
Nada	Algo	Término medio	Mucho	Siempre
Nunca	Algunas veces	Normal	Casi siempre	Muy bien
Muy mal	Mal	Aceptable	Bien	Muy importante
Nada importante	Poco importante		Importante	

K. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- I. (....) Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado y tener en cuenta sus autovaloraciones.
- II. (....) Evaluar a los alumnos sobre los aspectos socioculturales aprendidos.
- III. (....) Que los profesores comparen los resultados que obtenemos en lengua extranjera con los obtenidos en la lengua materna u otras lenguas que estudiamos para ver si hay alguna deficiencia común e intentar resolverla (dislexia, dislalia, etc.).
- IV. (....) Que el profesorado acuda al gabinete psicopedagógico para consultar las razones del fracaso escolar en determinados alumnos.
- V. (....) Realizar la evaluación inicial a comienzo de curso para conocer la situación de la realidad y el punto de partida individual y del grupo.
- VI. (....) Combinar la evaluación continua con la evaluación sumativa por medio de tests o exámenes.
- VII. (....) Que el profesor haga una evaluación *continua*, prescindiendo de los exámenes.

4. APÉNDICES

- VIII. (.....) Que el profesor tome notas de clase teniendo en cuenta el uso de diálogos, conversaciones informales, pequeños ejercicios de clase, notas de participación diaria en clase, entrevistas, participación en debates y juegos, etc. continuamente para disponer de elementos de juicio distintos de los tests y exámenes.
- IX. (.....) Puntuar los ejercicios y exámenes cualitativamente, es decir, describiendo las conductas y resultados del alumnado sin recurrir a la calificación numérica.
- X. (.....) Que se evalúe de modo *sumativo*, es decir, con las notas de los exámenes, que serán el único elemento para calificar al alumno.
- XI. (.....) Puntuar los ejercicios y exámenes cuantitativamente, huyendo de la descripción cualitativa y subjetiva.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.6.B.

ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

Cuestionario del Alumnado - Q47

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____

Idioma extranjero que estudias: _____ ¿Cursas Francés como optativa? Sí
 No

Curso _____ de Primaria Secundaria Ciclo Formativo Bachillerato
 Universidad

Tipo de centro: Privado Público rural Público urbano Concertado Universidad

Género: M F Edad: _____ Fecha elaboración cuestionario: _____

Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____ ¿Y en Francés? -

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada punto aunque no se haya empleado en tu clase. Puntúa cada aspecto de 1 a 5 aplicando la escala siguiente. Si consideras que un ítem no es aplicable en tu nivel académico, escribe N.P. (No Procede) en el espacio punteado:

1	2	3	4	5
No Nada Nunca Muy mal Nada importante	Un poco Algo Algunas veces Mal Poco importante	Lo normal Término medio Normal Aceptable	Bastante Mucho Casi siempre Bien Importante	Muchísimo Siempre Muy bien Muy importante

L. ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

- I. (....) Aprender una lengua extranjera mediante un programa intensivo (tres o cuatro horas diarias).
- II. (....) Que la *segunda* lengua extranjera que estudias tenga carácter de materia optativa.
- III. (....) Que la segunda lengua extranjera que estudias sea una “optativa obligatoria” en Bachillerato.
- IV. (....) Que se tengan dos sesiones de clase seguidas (dos horas seguidas) para poder así ver películas o hacer actividades que requieren más tiempo.
- V. Número de sesiones semanales que debería tener la clase de lengua extranjera (subraya sólo una opción):
 - A. Una
 - B. Dos
 - C. Tres
 - D. Cuatro
 - E. Cinco

4. APÉNDICES

- VI. La enseñanza de la *primera* lengua extranjera debe comenzar en (subraya sólo una opción):
- A. Educación Infantil
 - B. Primer ciclo de Educación Primaria.
 - C. Segundo ciclo de Educación Primaria.
 - D. Tercer ciclo de Educación Primaria.
 - E. Primer ciclo de la Educación Secundaria.
- VII. La enseñanza de la *segunda* lengua extranjera debe comenzar en (subraya sólo una opción):
- A. Educación Infantil
 - B. Primer ciclo de Educación Primaria.
 - C. Segundo ciclo de Educación Primaria.
 - D. Tercer ciclo de Educación Primaria.
 - E. Primer ciclo de la Educación Secundaria.
 - F. Segundo ciclo de la Educación Secundaria.
 - G. Primer curso de Bachillerato.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11.

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-A

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

A. PARADIGMAS

- I. Enfatizar la memorización de los hechos, conceptos y principios que se imparten, es decir, que haya que estudiarse todo de memoria; que la enseñanza esté **dirigida** por el profesor.

- II. Basarse en la planificación **racional** de los objetivos que se programan, dar importancia a los niveles académicos, seguir la programación y centrarse en los objetivos de instrucción, actuando el profesor como experto, autoridad académica y modelo a imitar por los alumnos.

- III. Que el profesor sea **afectivo** y se preocupe más por el desarrollo emocional de los alumnos que por el programa, que fomente la responsabilidad de los alumnos en las tareas de aprendizaje para que éstos aprendan por descubrimiento. El profesor se debe centrar más en cómo dar las clases y hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje cómodo que en las notas que los alumnos obtengan.

- IV. Que el profesor dé mucha importancia al conocimiento y comprensión de la realidad sociocultural e histórica de los países donde se habla la lengua extranjera, fomentando la **crítica** ideológica y los cambios sociales y negociando no sólo con los alumnos sino también con las familias o la administración el diseño y desarrollo curricular, es decir, lo que hay y lo que no hay que enseñar.

4. APÉNDICES

- V. Que el profesor piense y reflexione sobre los acontecimientos que ocurren en el aula para comprenderlos y buscarles sentido actuando como **investigador** de la práctica docente y no como mero consumidor de la investigación oficial; que el profesor construya teorías personales sobre cada situación que se analiza.
-
-

- VI. Que el profesor considere la enseñanza como “una magia”, como un **arte** donde priman las dotes naturales y las cualidades personales y profesionales; que trabaje de modo individual improvisando y actuando de forma creativa y lejos de los marcos establecidos.
-
-
-

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-B

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

B. MÉTODOS

- I. Que en la clase se centre el trabajo sobre todo en saber escribir y traducir y no se dé importancia a hablar o a entender la lengua extranjera. Que el profesor considere como un éxito la capacidad para **traducir** textos y oraciones directa o indirectamente (del español al inglés o viceversa) por encima del dominio oral y que ponga especial atención en el aprendizaje de reglas gramaticales y su aplicación mediante abundantes ejercicios.

- II. Que el profesor considere que enseñar una segunda lengua consiste en desarrollar hábitos lingüísticos; tome los errores como una interferencia de la lengua materna y siga un orden establecido en el desarrollo de las destrezas comenzando por los ejercicios de comprensión **oral**, luego los de expresión oral, lectura y escritura.

- III. Que el profesor procure, ante todo, la **comunicación** ya sea a nivel oral o escrito y que se proponga desarrollar la competencia comunicativa del alumnado.

- IV. Que en la clase se use sólo la lengua extranjera como medio de instrucción integrando el estudio de los contenidos curriculares y de la lengua extranjera. Que el profesor enfoque la enseñanza y el aprendizaje a base de **tareas** auténticas semejantes a las que el alumnado realizará en la vida real.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-C

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

C. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Competencia lingüística

- I. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la **gramática** de la lengua extranjera.

- II. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la **fonética** de la lengua extranjera.

- III. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio del **vocabulario** de la lengua extranjera.

- IV. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de la **ortografía** de la lengua extranjera.

Competencia sociocultural

- V. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de los aspectos socioculturales de las comunidades que hablan la lengua extranjera: costumbres, hábitos sociales, creencias, actitudes, manifestaciones artísticas, etc.

4. APÉNDICES

Competencia sociolingüística

- VI. Realizar tareas encaminadas a desarrollar el dominio de los aspectos sociolingüísticos: aspectos situacionales y contextuales, roles de los participantes, propósitos e intenciones, variedades lingüísticas, etc., es decir, saber hablar según las circunstancias (más o menos formal) y entender distintos textos desde lenguaje coloquial a instrucciones de aparatos, etc.
-
-

Competencia discursiva

- VII. Que se usen sistemáticamente textos (en lugar de palabras y oraciones aisladas) para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera: elementos que den cohesión y coherencia a la producción oral o escrita, diferentes tipos de texto (diálogos, descripciones, narraciones), etc.
-
-

Competencia estratégica

- VIII. Que se realicen en el aula tareas metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales encaminadas a desarrollar el dominio de estrategias de aprendizaje, es decir, que te faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera.
-
-

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-D

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

D. HABILIDADES Y DESTREZAS

- I. Realizar actividades que desarrollen la **comprensión oral** del alumnado.

- II. Realizar actividades que desarrollen la **expresión oral** del alumnado.

- III. Realizar actividades que desarrollen la capacidad **lectora** del alumnado.

- IV. Realizar actividades que desarrollen la **expresión escrita** del alumnado.

- V. Las actividades en las que se **integran** dos o más destrezas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, como por ejemplo, hacer un dictado, en el que, por un lado, escuchas y, por otro, escribes.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-E

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

E. ACTITUDES Y VALORES

- I. Desarrollar actitudes y valores relacionados con los diferentes aspectos de la lengua extranjera: contenidos que se imparten, procedimientos y técnicas de trabajo que se emplean, situaciones de comunicación, etc.

F. MATERIAS TRANSVERSALES

- II. Desarrollar los contenidos de las materias transversales desde la clase de lengua extranjera mediante actividades de educación vial, medioambiental, para la salud, etc.

G. ORGANIZACIÓN, CONTROL Y MANEJO DE LA CLASE

- III. Alternar diferentes formas de agrupación del alumnado para el desarrollo de las tareas: trabajo individual, por parejas y en equipos o si prefieres sentarte donde quieras y con quien quieras. Que el profesor ponga deberes o que castigue a los alumnos con exámenes o tareas para casa.

H. ESTRATEGIAS DE TEMPORALIZACIÓN

- IV. Influencia del tiempo dedicado a las clases de lengua extranjera: número de clases o sesiones por semana, fecha de comienzo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, etc.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 2.11.

PRINCIPIOS, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS GENERALES

Cuestionario del Alumnado 48-F

TU CLAVE DE IDENTIFICACIÓN: _____

Centro: _____	
Idioma extranjero que estudias: _____	¿Cursas Francés como optativa? Sí <input type="checkbox"/>
No <input type="checkbox"/>	
Curso _____ de Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Tipo de centro: Privado <input type="checkbox"/> Público rural <input type="checkbox"/> Público urbano <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Universidad <input type="checkbox"/>	
Género: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Edad: _____	Fecha elaboración cuestionario: _____
Nota que sacaste en la última evaluación de Inglés: _____	¿Y en Francés? - _____

Lee con atención los aspectos siguientes e indica en qué grado los consideras adecuados, importantes y útiles para conseguir una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera eficaces. Indica también la importancia que le asignas a cada aspecto aunque no se haya empleado en tu clase:

I. RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

- I. Usar sistemáticamente materiales y recursos como el libro de texto, CDs, libros de actividades, grabaciones.

J. ACTIVIDADES LÚDICAS Y PASATIEMPOS

- II. Realizar actividades lúdicas tales como juegos, crucigramas, canciones, etc.

K. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- III. Que el profesor atienda a los distintos niveles que hay en la clase, adaptarse a su ritmo de aprendizaje y diversificar las exigencias curriculares en función de las distintas capacidades del alumnado de cada grupo.

L. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

- IV. Llevar a cabo la autoevaluación del alumnado. Evaluar la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera aplicando diversos tipos de evaluación, técnicas y estrategias.

- V. Aplicar sistemáticamente la evaluación formativa o **continua** a través de la observación del alumnado, notas de clase, cuadernos y trabajos sin exámenes.

4. APÉNDICES

- VI. Aplicar sistemáticamente la evaluación **sumativa** por medio de tests/exámenes mensuales o trimestrales.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.A.1.

BREVE TAXONOMÍA DE MUNBY (1978)

A. What could be called “ear-training” skills

- Discriminating sounds in isolated word forms.
- Discriminating sounds in connected speech.
- Discriminating stress patterns within words.
- Recognizing variation in stress in connected speech.
- Recognizing the use of stress in connected speech.
- Understanding intonation patterns: uses of tone, interpreting attitudinal meaning through variation of tone, pitch height and range, etc.

B. “Comprehension” skills.

- Understanding explicitly stated information.
- Understanding general meaning (“skimming for gist”).
- Understanding the meaning of specific details (scanning).
- Understanding information in the text, not explicitly stated (inferencing).
- Understanding conceptual meaning (especially: quantity/amount, definiteness, comparison, time, location, direction, instrument/means, cause, result, purpose, ...)
- Understanding the communicative value (function) of different types of utterances.
- Understanding relations within the sentence.
- Understanding relation between parts of a text.
- Interpreting text by going outside it.
- Recognizing indicators used for: introducing/developing an idea,

4. APÉNDICES

transition to new idea, concluding, emphasizing, explaining/clarifying, anticipating objections, etc.

- Identifying the main point or important information.
- Distinguishing the main idea from supporting details.
- Extracting salient points to summarise.
- Reducing the text through rejecting redundant or irrelevant information (e.g. omission of articles, etc.; circumlocution; false starts, repetitions, compression, etc.).
- Transcoding information to, for example, diagrammatic display.
- Relating what is listened to to the learner's own experience.
- Internalizing what is communicated.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.4.A.2.

TAXONOMÍA DE BUENO GONZÁLEZ (1995)

Controlled

At the word level:

- Game "What's the word?": completing letter gaps, forming words with jumbled letters
- Game "Hangman"
- Game "Start with the end" letter of the previous word: *pen*, *not*, *ten* ...
- Game "The crazy sound": write words beginning with the same difficult sound
- Fill in gaps with correct lexical items
- Writing times/numbers from figures
- Crosswords
- Writing in the names of the objects in the labels
- Writing "minimal pairs"
- Writing difficult words to pronounce

Dealing with sentences and texts:

- Building stories from structural frames, choosing subjects and complements
- Transformation/conversion: singular to plural, statement to interrogative, affirmative to negative, present to past, active to passive, etc.
- Substitution: subject/complement by wh-particles, nouns by pronouns (this provides practice in using pro-forms, which will be essential at the discourse level)
- Expansion: introducing premodifiers and postmodifiers in noun phrases, adding adverbials, etc.
- Combination: e.g. combining two sentences into one
- Contraction: suppressing information

4. APÉNDICES

- Using subordinators and "logical connectors" in a gapped text
- Punctuating a text
- Rewriting sentences, changing from complete forms to contracted forms or the other way round, or including other structures with identical meaning
- Writing answers to (comprehension or other) questions
- Writing questions to produce given answers
- Completing incomplete sentences
- Putting words in the correct position in the sentence, dealing with word order
- Writing sentences about pictures / diagrams
- Jumbled / scrambled words to form coherent sentences
- Jumbled / scrambled sentences to form coherent paragraphs
- Jumbled/scrambled paragraphs to form a narrative
- Filling-in forms
- "Hunt the misfits": locating and suppressing intruding words in a text
- "Rhetorical transformation": eg. change from instructions to description, from a dialogue to a narrative
- Gapped dictation
- Dictation
- Parallel writing, just changing very few elements

Guided

Providing students with:

- Main ideas to be included
- Paragraphs to be used or parts in which the writing should be divided (an outline)
- Sections in a letter
- Parallel writing, but encouraging creativity
- Useful words, expressions

4. APÉNDICES

- Prompt pictures, "vignettes"
- Summary of the intended writing
- Part of a story (either the beginning or the ending) students have to complete (cf. McCall 1992)

Free

- Note-taking
- Writing summaries
- Writing essays
- Letter writing, writing postcards, telegrams: for various purposes, and using some of the following functions: greeting, giving/accepting/declining invitations, thanking, expressing likes and dislikes, apologies, giving personal details, hopes and desires, interests, instructions...
- Interclass correspondence (cf. Dhaim 1992)
- Unsigned letters and unaddressed letters: students have to discover either the sender or the addressee, which creates motivation for reading (the idea is taken from Stanulewicz 1992)
- Writing reports
- Journal writing (cf. Ho 1992)
- Narrating
- Describing: objects, people, places, processes
- Comparing and recommending
- Questions involving long and reasoned answers
- Retelling stories by means of writing (from reading, listening or any visual input)
- Writing the beginning and/or the end of incomplete stories
- Giving brief opinions on topics of interest
- Writing brief (auto)biographies
- Writing about topics of personal interest

4. APÉNDICES

- Writing for oneself
- Literary writing: poems, short stories, novels, plays
- Looping or quick writing.

4. APÉNDICES

APÉNDICE 1.9.A.1.

Distintos tipos de Adaptaciones Curriculares

NIVEL DE ADAPTACIÓN	DOCUMENTO EN QUE SE PLASMA	POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDA	DECISIONES QUE COMPRENDE	AGENTES
ADAPTACIÓN CURRICULAR DE CENTRO	PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA	TODOS LOS ALUMNOS DE LA ETAPA	* ADAPTACIÓN DEL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS DEL MEDIO, CENTRO, ALUMNADO, ETC. * ADAPTACIÓN EN LOS ELEMENTOS DE ACCESO: BARRERAS ARQUITECTÓNICAS, SEÑALIZACIONES, ETC.	* ELABORA E.T.C.P. * APRUEBA CONSEJO ESCOLAR * SUPERVISADO POR LA INSPECCIÓN Y EQUIPOS EXTERNOS
ADAPTACIÓN CURRICULAR DE AULA	PROGRAMACIÓN DE AULA	TODOS LOS ALUMNOS DEL GRUPO/AULA	* ADECUACIÓN DEL P.C.E. A LAS CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL AULA EN UNA SECUENCIA DE U.D.	* ELABORA EQ. DE CICLO * ADAPTA Y DESARROLLA CADA TUTOR

4. APÉNDICES

ADAPTACIÓN DENTRO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA	APARTADOS CONCRETOS EN CADA UNIDAD DIDÁCTICA	ALUMNOS DEL GRUPO CON N.E. EXTRAORDINARIAS, DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O INTEGRACIÓN CON DEFICIENCIAS LIGERAS	* REFUERZO PEDAGÓGICO O EDUCATIVO * ADAPTACIONES METODOLÓGICAS	* TUTOR * PROFESOR DE APOYO * PROFESOR ESPECIALISTA * ORIENTADOR
AA.CC. ESPECÍFICAS PARA UN ALUMNO	ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS	ALUMNOS INTEGRADOS CON DEFICIENCIAS LIGERAS O MEDIAS	* ADAPTACIONES DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO (OBJETIVOS, ÁREAS, MÉTODOS, CONTENIDOS, EVALUACIÓN)	* TUTOR * PROFESORES * ORIENTADOR
ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR	PROGRAMA ESPECÍFICO DENTRO DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA Y/O APARTADO COMPLEMENTARIO DENTRO DE LA A.C.I.	ALUMNOS INTEGRADOS CON DEFICIENCIAS LIGERAS O MEDIAS	* DESARROLLO DE PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS	* TUTOR * PROFESORES ESPECIALISTAS * ORIENTADOR

4. APÉNDICES

4.1. TABLAS

4.1.1. Tablas de Fiabilidad de los Cuestionarios empleados.

Hemos calculado la fiabilidad de los cuestionarios que se han utilizado en nuestro estudio, para ver hasta qué punto las preguntas medían el mismo objetivo. Se ha utilizado el “Alfa de Cronbach”. Los resultados aparecen en la siguiente tabla.

4.1.1.1. Cuestionarios a Profesores.

Cuestionarios	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
α de Cronbach	0,8015	0,9178	0,5873	0,7873	0,6824	0,9441	0,8206
Cuestionarios	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14
α de Cronbach	0,8532	0,8724	0,8661	0,8299	0,8499	0,8391	0,8279
Cuestionarios	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
α de Cronbach	0,7858	0,8287	0,9152	0,6545	0,7222	0,8538	0,8206
Cuestionarios	Q22	Q23					
α de Cronbach	0,6156	0,2835					

4.1.1.2. Cuestionarios a Alumnos.

Cuestionarios	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31
α de Cronbach	0,7173	0,8225	0,5492	0,7402	0,5011	0,9457	0,8712
Cuestionarios	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38
α de Cronbach	0,8339	0,8026	0,8998	0,8396	0,8092	0,8718	0,7808
Cuestionarios	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44	Q45
α de Cronbach	0,8319	0,8539	0,8381	0,7594	0,7491	0,8766	0,7864
Cuestionarios	Q46	Q47					
α de Cronbach	0,6444	0,2192					

4. APÉNDICES

4.1.2. Tabla de datos estadísticos sumatorios.

Si es alumno o profesor		Sumatorio					Sumatorio				
		Sumatorio Competencia Lingüística	Sumatorio Competencia Socio Cultural	Sumatorio Competencia Socio Lingüística	Sumatorio Competencia Discursiva	Sumatorio Competencia Estratégica	Sumatorio Comprensión Oral (destrezas)	Sumatorio Expresión Oral (destrezas)	Sumatorio Lectura (destrezas)	Sumatorio Escritura (destrezas)	Sumatorio Combinación de destrezas
alumno	Media	168,49	44,26	44,23	28,85	99,36	41,58	36,52	60,00	36,76	29,35
	N	358	374	307	391	388	394	393	381	391	395
	Desv. típ.	27,740	9,655	7,897	5,703	14,371	7,273	6,957	10,524	6,308	6,508
	Mediana	167,00	44,00	44,00	28,00	99,00	42,00	36,00	60,00	36,00	29,00
	Mínimo	74	15	16	11	44	18	14	28	17	9
	Máximo	250	70	62	45	138	60	55	88	55	45
	Curtosis	,536	-,004	,301	-,032	,202	-,047	-,030	,065	-,029	-,060
	Asimetría	,007	-,071	-,180	,124	-,115	,014	,022	-,040	,082	-,134
profesor	Media	170,22	53,71	48,02	32,33	109,25	47,88	41,90	69,62	40,36	32,98
	N	45	56	42	57	53	56	58	56	56	56
	Desv. típ.	24,214	6,438	7,426	5,533	10,460	5,711	5,949	7,942	6,236	5,234
	Mediana	173,00	54,00	48,00	33,00	112,00	48,00	41,00	70,50	40,50	33,00

4. APÉNDICES

	Mínimo	124	33	32	17	80	31	30	53	22	17
	Máximo	212	67	62	43	126	60	55	83	52	43
	Curtosis	-1,162	1,161	-,293	,879	,283	,647	-,072	-,750	,805	1,330
	Asimetría	-,219	-,647	-,295	-,608	-,710	-,247	,206	-,256	-,679	-,819
Total	Media	168,68	45,49	44,69	29,29	100,54	42,37	37,21	61,24	37,21	29,80
	N	403	430	349	448	441	450	451	437	447	451
	Desv. típ.	27,347	9,824	7,928	5,793	14,316	7,390	7,063	10,717	6,403	6,471
	Mediana	168,00	46,00	45,00	29,00	101,00	42,00	37,00	61,00	37,00	30,00
	Mínimo	74	15	16	11	44	18	14	28	17	9

4. APÉNDICES

Si es alumno o profesor		Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	
		Actitudes	y Sumatorio Transversales	Organización, Control y Manejo de la clase	Sumatorio de Materiales Recursos	Actividades y Lúdicas Pasatiempos	Sumatorio y Atención a la Diversidad	Sumatorio de Técnicas de Evaluación	Sumatorio de Estrategias de Temporalización
alumno	Media	40,62	23,56	89,98	49,76	35,32	13,77	36,04	12,43
	N	388	392	370	385	392	395	391	393
	Desv. típ.	7,629	5,418	12,271	7,712	8,125	3,386	5,507	2,727
	Mediana	41,00	23,50	89,50	51,00	35,00	14,00	36,00	12,00
	Mínimo	17	7	31	23	10	4	11	4
	Máximo	60	35	129	67	50	20	51	19
	Curtosis	-,011	,203	1,111	,212	-,265	-,249	,763	-,071
	Asimetría	,045	-,169	-,140	-,400	-,239	-,127	-,150	-,100
profesor	Media	51,11	28,04	88,66	53,45	36,49	15,69	37,17	11,80
	N	56	56	50	53	57	55	54	55
	Desv. típ.	5,499	5,233	9,347	6,329	6,639	3,084	4,824	2,824
	Mediana	52,00	28,00	89,00	54,00	36,00	16,00	37,00	12,00
	Mínimo	36	7	66	36	21	8	28	4
	Máximo	60	35	106	65	50	20	49	16
	Curtosis	-,211	3,371	-,222	,145	-,111	-,293	-,335	,114
	Asimetría	-,387	-1,168	-,077	-,414	,199	-,315	,212	-,868
Total	Media	41,94	24,12	89,82	50,21	35,47	14,00	36,18	12,35

4. APÉNDICES

N	444	448	420	438	449	450	445	448
Desv. típ.	8,170	5,589	11,959	7,647	7,954	3,406	5,436	2,743
Mediana	42,00	24,00	89,00	51,00	35,00	14,00	36,00	12,00
Mínimo	17	7	31	23	10	4	11	4
Máximo	60	35	129	67	50	20	51	19
Curtosis	-,285	,163	1,124	,233	-,202	-,281	,715	,022
Asimetría	,012	-,227	-,121	-,431	-,225	-,155	-,136	-,202

		sumatorio	desumatorio	desumatorio	de	sumatorio	de	Sumatorio	Sumatorio	Sumatorio	
		humanismo	racionalismo	movimiento	de	movimiento	de	de	Enfoque	Sumatorio	
		clásico	técnico	progresista	teoría crítica	en la acción	arte	Método	o	Método	
								Gramática	AudioComunicativ	Basado	
								Traducción	Lingual	en el	
										Contenido	
Si es alumno o profesor	Media	8,87	32,46	27,59	13,43	11,70	12,15	62,31	35,80	35,86	24,39
alumno	N	400	395	402	399	400	399	368	387	390	391
	Desv. típ.	1,939	6,546	4,281	2,795	2,110	2,795	11,095	5,504	5,466	3,938
	Mediana	9,00	33,00	28,00	14,00	12,00	12,00	63,00	36,00	36,00	24,00
	Mínimo	3	11	13	4	4	6	24	12	10	8
	Máximo	15	48	35	20	15	20	89	49	49	36
	Curtosis	-,005	-,191	,349	,201	,891	-,140	,147	,451	,888	,842

4. APÉNDICES

profesor	Asimetría	-,059	-,100	-,655	-,233	-,802	,228	-,398	-,178	-,359	-,133
	Media	9,05	33,09	25,39	13,58	11,93	11,37	49,80	32,17	39,63	24,25
	N	58	56	54	57	58	59	51	53	57	57
	Desv. típ.	2,228	6,209	3,955	3,268	2,215	2,100	12,934	4,995	4,620	3,938
	Mediana	9,00	33,00	25,00	14,00	12,00	11,00	47,00	31,00	40,00	24,00
	Mínimo	3	20	18	5	7	6	27	23	28	14
	Máximo	15	49	33	20	15	17	82	44	48	32
	Curtosis	,539	-,208	-,857	,003	-,616	,468	-,415	-,051	,053	-,410
Total	Asimetría	-,353	-,018	,011	-,511	-,381	-,133	,609	,521	-,420	-,148
	Media	8,90	32,53	27,33	13,45	11,73	12,05	60,79	35,37	36,34	24,37
	N	458	451	456	456	458	458	419	440	447	448
	Desv. típ.	1,976	6,502	4,299	2,855	2,123	2,726	12,035	5,568	5,507	3,934
	Mediana	9,00	33,00	28,00	14,00	12,00	12,00	62,00	35,00	37,00	24,00
	Mínimo	3	11	13	4	4	6	24	12	10	8
	Máximo	15	49	35	20	15	20	89	49	49	36
	Curtosis	,088	-,194	,077	,166	,682	-,027	-,218	,199	,750	,677
	Asimetría	-,101	-,095	-,554	-,277	-,737	,249	-,373	-,092	-,376	-,134