

MODERNAS
DE LENGUAS
COMUNICATIVA
DE LA ENSEÑANZA
Y EVALUACION
OBSERVACION

M.ª SOLEDAD VALCARCEL PEREZ
MERCEDES VERDU JORDA

C·I·D·E·

MODERNAS
DE LENGUAS
COMUNICATIVA
DE LA ENSEÑANZA
Y EVALUACION
OBSERVACION

M.ª SOLEDAD VALCARCEL PEREZ
MERCEDES VERDU JORDA

C·I·D·E·

OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS MODERNAS

**M.^a Soledad VALCÁRCEL PÉREZ
Mercedes VERDÚ JORDÁ**

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Área de Inglés.
Universidad de Murcia

ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA
DE AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN DEL C.I.D.E. 1988

INVESTIGADORES COLABORADORES EN EL ESTUDIO:

a) En el diseño de instrumentos y en la observación

Dr. Craig CHAUDRON

Universidad de Hawaii en Manoa. USA

Prof. Rosario ALBURQUERQUE PÉREZ

Catedrático de Instituto. Madrid

Prof. Julio ROCA DE LARIOS

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia

b) En el tratamiento estadístico:

Dr. Enrique IGLESIAS VERDEGAY

Dpto. de Currículum e Investigación Educativa. Universidad de Murcia

RECONOCIMIENTOS

A los nueve profesores de EGB que han participado en el estudio, por su colaboración desinteresada, que nos permitió el acceso a sus aulas de EGB, y por el interés y paciencia mostrados a lo largo de las sesiones.

A los alumnos de EGB de los profesores mencionados por su entusiasmo y participación, tanto en el desarrollo de las clases como durante la evaluación.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica

Tirada: 1.200 ejs.

Depósito legal: M. 7.885-1995

NIPO: 176-94-136-2

I.S.B.N.: 84-369-2611-0

Imprime: Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

ÍNDICE

I. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	11
1. INTRODUCCIÓN	11
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	15
3. ESTRUCTURA INTERNA DEL ESTUDIO	16
II. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	21
1. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE UNA APROXIMACIÓN CO- MUNICATIVA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS ...	21
1.1. Concepto de Competencia Comunicativa	21
1.2. Los Comienzos del Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de Lenguas.....	21
1.3. Nuevas aportaciones y propuestas metodológicas a partir de los años 80.....	22
1.4. Consideraciones finales.....	30
2. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS ..	31
2.1. Antecedentes	31
2.2. Los comienzos de la observación como instrumento de investigación	33
2.3. La investigación en el aula de Lenguas Extranjeras hasta los años 80	34
2.3.1. El Análisis de la Interacción	35
2.3.2. El sistema FLINT	36
2.3.3. El sistema FOCUS	38
2.3.4. Otros sistemas	39
2.3.5. Inconsistencias de estos instrumentos	40
2.3.6. Nuevas incorporaciones: El Análisis del Dis- curso	41

2.4. La investigación en el aula de LE a partir de los años 80	43
2.4.1. El estudio de Mitchell, Parkinson y Johnstone	44
2.4.2. El esquema TALOS	46
2.4.3. El esquema COLT	47
2.4.4. Consideraciones finales	51
III. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	55
1. ESQUEMA DE OBSERVACIÓN	55
1.1. Descripción.....	55
1.2. Definición de las dimensiones.....	56
2. SISTEMA DE ACTIVIDADES.....	78
2.1. Fundamentación	78
2.2. Proceso seguido	81
2.3. Definición y clasificación de las actividades	84
2.3.1. Fase de motivación/información	84
2.3.2. Fase de input/contenido	85
2.3.3. Fase de práctica	87
2.3.4. Fase de transferencia/aplicación	89
2.3.5. Actividad no clasificable	91
3. ESQUEMA DE EVALUACIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS	92
3.1. Consideraciones generales sobre la evaluación de la producción oral	92
3.2. Naturaleza del test de producción oral aplicado.....	102
3.3. Diseño y fundamentación del instrumento de evaluación.....	104
3.4. Contenido de la entrevista	108
IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	113
1. POBLACIÓN Y METODO	113
1.1. Sujetos del estudio	113
1.2. Obtención de datos	114
1.3. Tratamiento de los datos	116

1.3.1. Sistema de Actividades	116
1.3.2. Dimensiones.....	117
1.3.3. Perfil de Evaluación.....	118
2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES.....	119
2.1. Introducción	119
2.2. Criterios adoptados	120
2.3. Análisis factorial	123
2.4. Características de las Fases por Dimensiones	128
2.4.1. Fase de Motivación: Características.....	128
2.4.2. Fase de Input/Contenido: Características.....	130
2.4.3. Fase de Práctica: Características	132
2.4.4. Fase de Aplicación o Transferencia: Carac-	
terísticas	134
2.5. Actividades Comunicativas	136
2.6. Tiempo dedicado a las Actividades.....	138
2.7. Selección de actividades por los profesores	142
2.8. Evolución en la Aplicación de Actividades.....	151
2.9. Secuenciación de las Actividades.....	152
3. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS DIMENSIONES DEL ESQUEMA	183
3.1. Estructuración u Organización de Participantes	183
3.2. Destrezas	186
3.3. Longitud del Texto.....	188
3.4. Dimensiones del Discurso	189
3.4.1. Tópico	189
3.4.2. Control del Tópico.....	191
3.4.3. Control del Turno de Palabra por los Alum-	
nos.....	193
3.4.4. Contextualización.....	194
3.5. Autenticidad del Uso de Lengua.....	195
3.6. Grado de Control de la Actividad.....	197
3.7. Relación con la L1.....	199
3.8. Uso de Lengua del Profesor y Uso de Lengua del	
Alumno	200
3.9. Interacción Verbal del Profesor e Interacción Verbal	
del Alumno	204
3.9.1. Longitud del Discurso del Profesor y de los	
Alumnos.....	204

3.9.2. Información del Profesor e Información del Alumno	206
3.9.3. Feedback	210
3.9.4. Información Comprensible	211
3.10. Grado de Interacción.....	213
3.11. Perfil global de las aulas observadas.....	215
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN	217
4.1. Proceso inicial seguido	217
4.2. Realización de las entrevistas.....	219
4.3. Proceso de la evaluación	220
4.4. Resultados de la evaluación de los alumnos por profesor.....	221
4.5. Análisis de los resultados	223
4.6. Perfil oral de los alumnos por aula	224
V. RESULTADOS FINALES, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	237
1. PERFIL INDIVIDUAL DE LOS PROFESORES	237
1.1. Perfil del Profesor 1	237
1.2. Perfil del Profesor 2	238
1.3. Perfil del Profesor 3	239
1.4. Perfil de los Profesores 4 y 6	240
1.5. Perfil del Profesor 7	241
1.6. Perfil de los Profesores 5 y 9	242
1.7. Perfil del Profesor 8	243
2. CARACTERIZACIÓN DE LAS AULAS Y COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN	244
2.1. Proceso seguido	245
3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LOS ESQUEMAS DE OBSERVACIÓN Y DE EVALUACIÓN	249
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	254
5. CONCLUSIONES.....	257

VI. BIBLIOGRAFÍA.....	263
ANEXO 1.....	277
ANEXO 2.....	353
ANEXO 3.....	369
ANEXO 4.....	375
ANEXO 5.....	405
ANEXO 6.....	409
ANEXO 7.....	415
ANEXO 8.....	421
ANEXO 9.....	437

I. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se enmarca dentro del ámbito de la innovación educativa, y más específicamente, en el contexto de una política educativa que está empeñada en la mejora de la calidad de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE).

Se dan dos circunstancias que de manera específica encuadran este estudio y definen sus objetivos.

Por un lado, la Administración Educativa, desde los comienzos de la década de los años ochenta¹, ha emitido diversos Proyectos de Reforma de la enseñanza de los idiomas modernos, en los que se ha hecho especial mención de la aplicación de un enfoque comunicativo en la enseñanza de dichas lenguas. Simultáneamente, a partir de la reforma de 1985, la Subdirección General de Formación del Profesorado promueve unos cursos de Perfeccionamiento y Especialización de Inglés como lengua extranjera² para profesores de EGB en ejercicio, de dos de los cuales se responsabilizó el área de Inglés del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Murcia, y en los que diversos miembros del mismo intervinimos activamente. Más recientemente, la Administración Educativa ha iniciado una serie de cursos de Actualización Científica y Didáctica para

¹ En 1981, el Ministerio de Educación propone unos nuevos objetivos didácticos para la enseñanza del inglés que quedan recogidos en un número especial de la revista Vida Escolar: "Programas Renovados para la E.G.B.: Idiomas Modernos". En 1985, el Ministerio emite una reforma para la enseñanza de los idiomas modernos (BOE 18/9/85). En 1989, sale a la luz el Diseño Curricular Base (DCB), que afecta a toda la enseñanza obligatoria, y que establece el comienzo de la enseñanza de los idiomas a partir de los 8 años, adelantando su comienzo en tres años.

² El primero comprende desde 1985 a 1987, y el segundo desde 1987 a 1989.

profesores que imparten lenguas modernas. Todos estos cursos han contado con un componente metodológico que presenta una clara implantación del enfoque comunicativo de cara a la puesta en práctica del mismo en las aulas de enseñanza obligatoria.

Estas actuaciones tienen como objetivo hacer posible una reforma necesaria de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles iniciales de aprendizaje, y, probablemente, los resultados de dicha experimentación formarán el entramado fundamental para la tan anhelada reforma de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles obligatorios.

La razón que nos ha impulsado a la realización de esta investigación se puede considerar desde una doble vertiente:

En primer lugar, el término **“método” comunicativo** ha ganado una enorme popularidad en los últimos años como enfoque idóneo para la enseñanza de idiomas en nuestro ámbito educativo; sin embargo, no se ha llevado a cabo, a nuestro saber, ningún tipo de investigación dentro de las aulas, en el contexto educativo español, que dé cuenta de lo que realmente acontece en el aula en la que tal metodología se estaría experimentando, y por lo tanto se carece de datos sobre el tipo de innovación que se está aplicando.

En segundo lugar, hay que apuntar que, debido a la novedad de este enfoque y a que la bibliografía con él relacionada está llena de teorías y descripciones conflictivas para el profesor, sobre lo que de hecho constituye un enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, la interpretación que de él se haga puede variar considerablemente entre los diseñadores de currículos y los profesores que lo están llevando a la práctica.

Además, hay que considerar que aunque el método, currículo y técnicas de este enfoque estuvieran detalladamente establecidos, esto no garantizaría que tales presupuestos fuesen implementados por igual en todas las aulas, debido a que la manera de enseñar de cada profesor es consistente con su propia filosofía personal sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que a la hora de llevar una innovación al aula, los distintos profesores la adaptarán a sus propios estilos personales, adquiridos de su experiencia en la enseñanza. Por lo tanto, es más que posible que los profesores que sigan una aproximación comunicativa en su enseñanza de la lengua, no la estén implementando de la misma manera.

Aunque hoy día se carece de un marco conceptual homogéneo que

dé cuenta de la pluralidad de componentes y procesos implicados en los proyectos de cambio (Escudero y González, 1987), sí se cuenta, sin embargo, con un repertorio de conocimientos que, desde distintas perspectivas, constituyen cuando menos un punto de partida para su análisis y descripción.

De todos es sabido que, de las cinco fases consideradas por la literatura sobre el tema como características de cualquier innovación - **diseño, diseminación adopción, aplicación y evaluación**- es la aplicación o puesta en práctica del nuevo proyecto la que se reconoce hoy en día como la más crítica del proceso de cambio. Esta nueva perspectiva se basa en la consideración de que la interacción que se produce entre el proyecto innovador y cada profesor particular, por lo que se acaba de exponer anteriormente, es la que determina, en última instancia, la trayectoria de la innovación. De acuerdo con todo ello hay actualmente toda una tradición de investigación, conocida como “paradigma de la implementación” (Berman, 1981), que descansa en los siguientes presupuestos básicos:

i) La puesta en práctica de la innovación no es algo que ocurra de manera automática, sino que se caracteriza por un **alto grado de inestabilidad y variabilidad** (Berman, 1981).

ii) El desarrollo de un proyecto de cambio constituye un proceso a lo largo del tiempo, en el que se pueden detectar **distintos estadios** en la aplicación de las diversas dimensiones o componentes de la innovación por parte de los profesores (Leithwood, 1981).

iii) Cada innovación viene definida por **una serie de dimensiones** que tienen unas características que le son propias, por lo que un proyecto innovador implica, consecuentemente, un cambio de los profesores con respecto a todas o parte de esas dimensiones (Fullan, 1982).

iv) A medida que los profesores van **aplicando en el aula** las distintas dimensiones se supone que desarrollarán su comprensión de las mismas, independientemente del grado de complejidad que posean con anterioridad a su puesta en práctica. De ahí que la clarificación y comprensión del cambio no sea algo previo y delimitado de antemano, sino más bien un proceso que el profesor desarrolla en sus propios términos, y a lo largo de su práctica personal de innovación (Crocker, 1983).

Por otro lado, **la investigación de lo que ocurre dentro de las**

aulas constituye actualmente un campo que ha experimentado un notable desarrollo en los últimos diez años en todas las áreas educativas, niveles y disciplinas donde los nuevos hallazgos llevan a nuevos métodos de investigación y viceversa. Este tipo de investigación ha resultado ser un área dinámica que puede aportar resultados fructíferos de gran interés para las múltiples facetas en el campo de la enseñanza-aprendizaje que incluye, entre otros, diseño de programas, desarrollo de materiales, evaluación y formación del profesorado.

Hasta muy recientemente, los estudios que se han realizado en aulas de LE, normalmente se han centrado en analizar el producto (el producto del programa de enseñanza seguido en términos de la capacidad comunicativa del aprendiz) o el proceso (análisis único de los acontecimientos que tienen lugar en el aula en función de la práctica y procedimientos de enseñanza).

Ambos tipos de investigación presentan problemas. Por un lado, los estudios que se centran en el producto tienden a ser prescriptivos, pues los investigadores tienen que depender de las descripciones globales de los métodos de enseñanza de lengua para poder determinar si un programa es más o menos efectivo que otro. Esto es lo que sucedió con los primeros estudios a gran escala que se llevaron a cabo en los EE.UU. Por otro lado, los estudios que se centran exclusivamente en el proceso, suelen ser descriptivos y muchos de ellos (especialmente los primeros que aparecieron) utilizan instrumentos de observación adaptados de esquemas que fueron diseñados con otros propósitos. Como resultado, muchas de las categorías no miden aquellos aspectos de la enseñanza que la teoría actual sugiere como importante para la adquisición de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Además, algunos instrumentos han sido diseñados de cara a la formación del profesorado únicamente, lo que ha llevado a una mejor comprensión de las complejidades del proceso de enseñanza, pero es muy escasa la investigación que se ha desarrollado con el fin de demostrar la relación existente entre una práctica específica de enseñanza y los resultados obtenidos por los alumnos que han estado expuestos a la misma.

Un problema adicional que plantea esta situación es que los estudios que se centran en el proceso y los que se centran en el producto se contemplan a menudo como competidores más que como aproximaciones complementarias para la investigación centrada en el aula. Como resultado, nos encontramos con estudios orientados al produc-

to, sin un componente del proceso y viceversa, cuando, en realidad, creemos que lo que se necesita son estudios que den cuenta tanto de la enseñanza como del aprendizaje en el marco del aula, pues estamos convencidos de que es muy probable que los distintos modelos de enseñanza van a estar directamente relacionados con el nivel de aprendizaje de los alumnos en términos de competencia comunicativa.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, por una parte, y también nuestra experiencia como formadores de profesores de EGB, que nos ha permitido el acceso a dichas aulas, hemos considerado conveniente la realización de este estudio para intentar poner de manifiesto qué características se consideran más idóneas en la aplicación de un enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en una situación formal de aula.

Las preguntas de partida que orientaron nuestro trabajo de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué diferencias se dan en las prácticas de aula de un grupo de profesores que han seguido un mismo curso de formación específica?

2. ¿Afectan estas diferencias a los niveles de adquisición de la LE por parte de los alumnos?

Una vez planteadas estas cuestiones y revisada la literatura sobre los esquemas de observación existentes, consideramos que ninguno de ellos, en su totalidad, ni en gran parte, eran válidos para la situación que nos proponíamos observar, todo lo cual nos llevó a la necesidad de tener que plantearnos la elaboración de nuevos instrumentos, tanto de observación como de evaluación, que fueran capaces de medir los distintos estilos de instrucción en el aula, así como el nivel de capacidad comunicativa alcanzado por los diferentes alumnos. El hecho de que todos los instrumentos que iban a ser aplicados fueran de nueva creación nos obligó a dar un giro en el propósito del estudio, ya que, con antelación a la obtención de datos que dieran respuesta a las preguntas planteadas, se hacía necesario un proceso conducente a la validación interna de los nuevos instrumentos.

Por lo tanto, partiendo de los presupuestos que acabamos de exponer, y teniendo en cuenta nuestras preguntas, **el objetivo de la investigación se ha centrado en el diseño de una serie de instrumentos capaces de analizar y medir la implementación y evaluación de dicha innovación curricular:** la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera bajo un enfoque comunicativo y en una situación de aula.

Los instrumentos técnicos desarrollados para poder evaluar los procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje han consistido en:

i) Un **esquema de observación de aula** que incluye las dimensiones esenciales de la innovación de acuerdo con la literatura de la Enseñanza Comunicativa de las Lenguas (ECL).

ii) Un **sistema de actividades** capaz de informar sobre el tipo de procesos en los que están implicados profesor y alumnos a lo largo del desarrollo de una lección/unidad.

iii) Un **perfil de evaluación oral** que fuese susceptible de medir la competencia oral de los alumnos involucrados en la innovación.

Para llevar a cabo la validación de los instrumentos se escogieron un total de nueve aulas, cuya selección obedeció a las siguientes razones:

En primer lugar, los profesores que impartían clases en estas aulas habían estado expuestos a un programa de perfeccionamiento (ver nota 2) en el que recibieron formación metodológica específica sobre la aproximación comunicativa como parte del curso.

En segundo lugar, las aulas seleccionadas representaban una muestra variada de las diversas zonas (urbana, semi-urbana y semi-rural) de la geografía murciana.

Finalmente, constatamos que los alumnos (al menos en su gran mayoría) no estaban recibiendo clases particulares ni habían viajado a países en los que el inglés fuera la lengua oficial.

3. ESTRUCTURA INTERNA DEL ESTUDIO

El trabajo ha sido organizado de la siguiente manera:

En el **segundo capítulo** se contextualiza el estudio en un marco teórico que consta de dos apartados. En primer lugar se da una breve

descripción de las teorías más recientes que han influenciado y conformado el concepto actual de un enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en un marco formal de aula. A continuación se presenta una revisión del estado de la **investigación empírica en el aula** con respecto al área de lenguas extranjeras, a fin de poder determinar qué aspectos de los instrumentos de observación ya existentes podían aportar elementos útiles para el desarrollo de nuestro propio esquema de observación. Esta revisión se centra específicamente en aquellos estudios que han hecho uso de instrumentos que abarcan diversas dimensiones de lo que está sucediendo en el aula, por lo que no analizaremos los estudios que se han centrado en un sólo aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La descripción que se ofrece en este capítulo no pretende ser exhaustiva sino sólo ofrecer un marco referencial amplio en el que poder contextualizar nuestro trabajo.

El **tercer capítulo**, que aparece dividido en tres grandes apartados, tiene como objetivo la descripción y fundamentación de los tres instrumentos diseñados.

En el primer apartado de este segundo capítulo se da la descripción del **esquema de observación**, que recoge la definición de todas y cada una de las dimensiones así como la justificación de las mismas de acuerdo con la literatura. En el diseño de este esquema se ha pretendido incluir todos los rasgos distintivos de una aproximación comunicativa, susceptibles de captar todo lo que está sucediendo dentro del aula por cada una de las actividades que se llevan a cabo. La distribución de las diversas variables de las dimensiones dentro del esquema, que van de menos a más comunicativas, se ha hecho con vistas a facilitar su codificación.

En el segundo apartado se presenta la descripción de un **sistema de actividades** que se ha elaborado como consecuencia de la necesidad que todo investigador tiene de acotar los eventos de aula con el fin de proceder a su clasificación, de acuerdo con los rasgos que los definen, y poder acceder a su posterior análisis. Se ofrece primeramente la justificación de la selección de la actividad como unidad básica de análisis, para pasar posteriormente a la descripción de los distintos tipos de actividades que hemos definido como resultado de la observación en las aulas y a partir de la revisión de la literatura sobre el tema, lo que nos llevó a tener que añadir otros tipos junto a los previamente identificados.

El tercer apartado de este capítulo recoge el **esquema de evaluación oral** diseñado con el propósito de medir la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos, a nivel oral, en los primeros estadios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El esquema intenta medir una conducta lingüística global, aplicando distintas escalas de medición a una conducta observable -la producción de los alumnos- desglosando los diferentes componentes de la lengua que describen la capacidad comunicativa de los hablantes, con el fin de obtener un perfil individual de producción oral. El apartado comienza con unas consideraciones generales sobre la evaluación oral. Sigue con una definición de la naturaleza de la prueba diseñada para concluir el apartado y capítulo presentando el instrumento de evaluación que, a nuestro entender, mejor se adapta a la situación específica con la que tratamos, y su fundamentación.

El **cuarto capítulo** versa sobre el análisis de los datos y resultados y se desarrolla en cuatro subapartados. En primer lugar introducimos la muestra y población, describiendo las aulas y niveles en los que se encontraban los alumnos durante los dos años que dedicamos a la observación y se expone el tratamiento descriptivo y estadístico que se ha aplicado.

A continuación, **analizamos los datos** y presentamos los resultados relativos al **sistema de actividades**, que hemos obtenido para poder caracterizar los diversos tipos y las fases en las que todas las actividades han sido incluidas. Este análisis nos ha servido para determinar qué actividades han resultado ser más comunicativas que otras. Un análisis de tipo cualitativo da cuenta del tiempo dedicado a los diferentes tipos de actividades, global e individualmente, de la preferencia de los profesores por unos tipos frente a otros, así como de la evolución de un año al siguiente en la selección de actividades y de la secuenciación de las mismas.

El tercer apartado recoge el **análisis y resultados** de los datos relativos al **esquema de observación**. Cada una de las dimensiones ha sido analizada teniendo en cuenta el tiempo que cada profesor ha dedicado a las mismas, y se han establecido los grados de correlación existentes entre ellas. A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del sistema de actividades y de las dimensiones, hemos elaborado una caracterización hipotética del tipo de enseñanza que se estaría impartiendo en las aulas del ciclo superior de EGB.

Finalmente, el cuarto apartado describe el **análisis y resultados**

del sistema de evaluación. Se expone, ante todo, el proceso seguido para llevar a cabo la evaluación, incluyendo la opción que consideramos más pertinente para la selección de alumnos que iban a ser entrevistados, presentando en último lugar los resultados individuales obtenidos por cada uno de ellos dentro de cada aula.

El **quinto y último capítulo** recoge los resultados finales y las conclusiones del estudio. En el apartado dedicado a los **resultados finales** se presenta un perfil individual de cada uno de los profesores implicados en el estudio, elaborado a partir de los resultados obtenidos, lo que nos lleva a una caracterización de sus aulas respectivas, que quedan situadas dentro de un “continuum” de más a menos comunicativas. Concluimos dicho apartado con el análisis de los resultados de la observación junto con los de la evaluación, para así poder dar respuesta a la segunda de las preguntas inicialmente formuladas, especificando por último los resultados finales.

En el segundo apartado formulamos las **conclusiones** en las que se incluyen las posibles implicaciones pedagógicas derivadas del estudio, ofreciendo sugerencias sobre la conveniencia de potenciar el uso de actividades más comunicativas.

Somos conscientes de que este estudio dista mucho de ser completo. El hecho de comenzar la investigación con una serie de instrumentos diseñados previamente nos sitúa dentro de una tradición positivista que excluye, de entrada, la posibilidad de observar y descubrir otros aspectos no incluidos en el instrumento utilizado, como sucede, por ejemplo, en estudios que optan por la tradición etnográfica.

Como final a esta breve introducción, queremos apuntar que nuestro trabajo podría quedar parcialmente enmarcado dentro de la línea de estudios de la interacción en el aula y su relación con la adquisición de la L2 (Ellis, 1990). Por un lado, se trata de analizar, mediante la observación directa en el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que están inmersos los alumnos, siguiendo un esquema previamente establecido, con el fin de detectar qué tipo de interacción se está llevando a cabo, entendiendo por interacción **todos** los intercambios orales que ocurren en el aula. Por otro lado, se trata de relacionar cómo los diferentes tipos de interacción pueden provocar diferentes tipos de aprendizaje.

En ningún momento nos hemos planteado como meta describir o dar una explicación de cómo el aprendiz adquiere una lengua extranjera, ya que las dimensiones que componen los diversos esquemas son

susceptibles de captar únicamente los aspectos directamente observables. Es decir, dentro de la cadena

INPUT - INTAKE - OUTPUT

característica de los procesos de recepción, adquisición y producción, sólo nos centramos en el primero y último de los elementos, sin abordar el complejo proceso del elemento central que habría sido imposible abarcar en un solo estudio. Sin embargo pensamos que nuestro trabajo puede constituir un punto de referencia desde el cual abordar tan ardua tarea, ya que los resultados de nuestro estudio muestran indicios de que ciertos tipos de interacción pueden promover una mayor adquisición de la L2.

No queremos terminar esta introducción sin mencionar que este estudio no habría podido ser llevado a cabo sin la participación y colaboración de un equipo de personas, especialmente en los primeros estadios del trabajo, por razones obvias. En primer lugar, porque el diseño de instrumentos tan complejos requería las aportaciones de diversos investigadores entendidos en el tema -lo que ha llevado a un mayor enriquecimiento de los mismos- y en segundo lugar, porque la participación de varios observadores en el aula durante las primeras sesiones se consideró imprescindible para poder fiabilizar tanto el sistema de actividades como las dimensiones. Del mismo modo, consideramos necesaria la inclusión de una persona ajena al estudio en el proceso de la evaluación de los alumnos, a partir de las grabaciones, también de cara a fiabilizar el instrumento.

A lo largo del trabajo han ido surgiendo algunas alternativas muy interesantes como, por ejemplo, el análisis del discurso de las transcripciones de las sesiones que, aún siendo muy tentador, se han dejado para estudios posteriores.

II. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

1. DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. Concepto de Competencia Comunicativa

El desarrollo del concepto de competencia comunicativa en relación con la enseñanza de lenguas proviene de dos fuentes: una teórica, que se localiza en las áreas de la psicolingüística, lingüística y teoría de la comunicación, y otra, de naturaleza práctica, que proviene de las necesidades e inquietudes pedagógicas. El concepto de competencia comunicativa ha aportado a la metodología de las lenguas, tanto en la teoría como en la práctica, una perspectiva mucho más amplia que la limitada visión lingüística descriptiva que había caracterizado a las metodologías de lenguas extranjeras hasta la mitad del siglo xx. Como argumenta Savignon (1983), la noción de competencia comunicativa va más allá de la lingüística y psicología del lenguaje de la época y se adentra en los campos de la antropología y sociología. Las aportaciones de estos diversos estudios han hecho que hoy día se contemple la lengua no como comportamiento individual sino como uno de los muchos sistemas simbólicos que los miembros de una sociedad usan para comunicarse entre ellos. Desde que el término **competencia comunicativa** se introduce en la literatura de la enseñanza de lenguas, su evolución va a ser continua, y las interpretaciones que se van a dar de él van a ser muy variadas.

1.2. Los Comienzos del Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de Lenguas

Desde 1969 se han venido dando cambios de paradigmas muy sig-

nificativos en las teorías de aprendizaje, teoría lingüística y también en los modelos de enseñanza, habiéndose producido un giro muy importante en el foco de interés pedagógico que pasa de prestar atención a la enseñanza centrada en el profesor hacia una creciente preocupación por el aprendizaje centrado en el alumno y por lo que ocurre dentro del marco formal del aula como ámbito generador de aprendizaje.

El comienzo de la “era” de la **Enseñanza de Lenguas con una Orientación Comunicativa** se produce simultáneamente a ambos lados del Atlántico a comienzos de los años 70. Este nuevo enfoque nace en un momento en el que se estaba dando una desilusión creciente entre los enseñantes de la lengua, debido a la metodología aparentemente mecánica y analítica asociada con la gramática, la traducción y el audiolingualismo en general.

Actualmente, este tema ha sido abordado por un amplio número de autores, por lo que, para esta breve introducción del marco teórico que sustenta nuestra investigación, tomaremos como referencia algunos de los trabajos de revisión más recientes sobre el estado de la cuestión (Zanón 1989; Savignon 1983 y 1991; Breen 1987a; Ellis 1990; entre otros), centrándonos en las aportaciones que han ido apareciendo a partir de la década de los 1980s.

1.3. Nuevas aportaciones y propuestas metodológicas a partir de los años 80

La década de los años ochenta se caracteriza por una mayor riqueza y profundidad en los planteamientos referentes a la enseñanza-aprendizaje de una L2. Por un lado, la Lingüística establece las bases del **Funcionalismo Pragmático** como propuesta para una nueva ciencia del lenguaje, y los estudios sobre **la adquisición de la lengua** se centran en la explicación de una progresiva estratificación funcional de las formas lingüísticas. Por otro lado, los psicolingüistas comienzan a desarrollar los primeros modelos cognitivos de procesamiento de la L2. Las nuevas propuestas metodológicas de los 80 también se van a caracterizar por la incorporación de los resultados de una investigación variada y de amplio alcance sobre la aplicabilidad práctica del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (Allen y Howard, 1981; Breen, 1983; Yalden 1983; Brumfit, 1984; Savignon y Berns, 1984; Mitchell, 1985; en Breen, 1987a).

A principios de la década, investigadores como Chafe (1980), desde la perspectiva cognitiva, muestran el papel primordial del **significado** en el procesamiento de la información lingüística. Este significado, extraído de la forma lingüística superficial, es **integrado en forma de unidades globales** antes de ser guardado en la memoria.

Las filtraciones de esta perspectiva en el campo de la didáctica van a tomar cuerpo, inicialmente, en la propuesta de Widdowson (1978, 1979), que constituye la base de lo que será un tema fructífero en el campo de la investigación: **el análisis del discurso**. Para Widdowson, el estudio de la L2 debe centrarse inicialmente en el discurso: *“la tarea del alumno es la que implica la adquisición de una competencia comunicativa en la lengua, es decir una capacidad para interpretar el discurso tanto si se hace más hincapié en el comportamiento productivo o receptivo”* (1978: 144). Establece igualmente la distinción entre **destrezas lingüísticas** (que Widdowson llama *usage*) y **habilidades comunicativas** (a las que se refiere como *use*), que no deben ser tratadas la una aislada de la otra. Widdowson desarrolla también los conceptos de **cohesión y coherencia**, haciendo una llamada a los enseñantes sobre la necesidad de enseñar la expresión discursiva más allá de la frase y sus componentes.

Esta visión discursiva del lenguaje es inmediatamente retomada por Canale y Swain (1980), y parcialmente modificada más tarde por Canale (1983). En su trabajo, que ha supuesto un importante cambio conceptual en el campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas, elaboran un marco teórico de la **competencia comunicativa** para posteriores diseños curriculares, su aplicación en el aula y para la evaluación de la L2. A partir de este momento, la competencia comunicativa del aprendiz girará en torno a cuatro dimensiones:

1. Una **competencia gramatical**, que concierne al dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí rasgos y reglas de la lengua como vocabulario, pronunciación, sintaxis, etc. y la capacidad para manipular estos rasgos y producir palabras, frases, etc.
2. Una **competencia sociolingüística**, que requiere la comprensión del contexto social en el que se usa la lengua: roles de los participantes, información que comparten y función de la interacción.

3. Una **competencia discursiva**, que implica el dominio para combinar las formas y los significados para conseguir un texto unificado, escrito u oral.
4. Una **competencia estratégica**, compuesta por el dominio de las estrategias de comunicación verbales y no verbales, para compensar las deficiencias del aprendiz en las otras áreas de su competencia comunicativa o para resaltar la efectividad de la comunicación (Canale, 1983).

Desde que el término **competencia comunicativa** se introduce por primera vez en todo tipo de discusiones y consideraciones sobre la lengua y aprendizaje de la lengua, continúa hoy día representando un concepto que atrae a investigadores y diseñadores de currículos, ofreciendo un marco firme en el que se pueden integrar la teoría lingüística, la investigación y la práctica de la enseñanza.

Quizá una de las razones del reciente interés por metodologías alternativas ha sido una intensa concentración teórica e investigadora sobre el proceso de aprendizaje de lenguas, y en particular sobre las **aportaciones del aprendiz** a ese proceso. En estos momentos se llevan a cabo un gran número de estudios empíricos sobre los efectos de la instrucción en el aprendiz (Ellis, 1990)¹. Long (1983a, 1988a), en una revisión detallada de los estudios sobre la rapidez/éxito en la adquisición de la L2, indica que lo que se desprende de los resultados es que los aprendices que reciben instrucción formal, sean niños o adultos, generalmente aprenden más que los que no la reciben. Por otro lado, los estudios que han investigado el efecto de la enseñanza formal sobre la secuencia/proceso de adquisición de la L2 han dado resultados mixtos. Así, los investigadores que han comparado las secuencias de adquisición de los aprendices de aula con las de los aprendices en un medio natural (Lightbown 1983; Pica 1983; Ellis 1984), han descubierto que, en general, las secuencias de adquisición parecen ser muy similares en ambos casos. Allwright (1984a), por su par-

¹ Ellis presenta una revisión de los estudios empíricos llevados a cabo por diversos investigadores y expone las condiciones, de acuerdo con estas investigaciones, que deben darse para que el aprendizaje en situación formal de aula se considere beneficioso. De estos estudios se deduce que un programa de instrucción sólo puede ejercer, en el mejor de los casos, una influencia indirecta sobre el aprendizaje real de la lengua, pues está mediatizado por la participación del alumno y por su propia interpretación de los objetivos y contenidos.

te, está convencido de que los alumnos no aprenden lo que los profesores enseñan, y aduce entre las posibles explicaciones la intervención de la variable fundamental: **la participación del alumno**. Para él, no es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje sino el **proceso de interacción** en el aula el que genera las oportunidades para aprender. Y estas oportunidades, continúa Allwright, actúan de un modo selectivo, de manera que los distintos alumnos aprenden cosas diferentes de una misma lección.

Esta intensificación de la **investigación del aprendizaje centrada en el aula** coincide con un renovado interés por la integración del alumno en el proceso pedagógico (Holec, 1979; Candlin, 1984), que lleva al surgimiento de dos propuestas sobre la intervención activa de los aprendices en el proceso de aprendizaje de una lengua:

i) Esta propuesta surge a raíz de las teorías que sostienen la **primacía de las capacidades psicológicas** inherentes de los aprendices **para adquirir la competencia lingüística**, siempre que esta capacidad actúe sobre un “input”² comprensible que a su vez amplíe su nivel de interlengua.

ii) Una línea de estudios que hacen referencia a la tendencia del aprendiz a imponer su propio orden sobre los nuevos conocimientos, que va a desembocar en el **estudio de las estrategias** de aprendizaje y comunicación.

Con respecto a los estudios enmarcados en la **propuesta i)**, las principales investigaciones empíricas sobre la adquisición de una L2, centradas en analizar exhaustivamente la naturaleza del habla para extranjeros, el habla del profesor y el habla del alumno, así como otras variables que intervienen entre el “input” y el “intake” van a generar una serie de hipótesis, que están ligadas al modo en que se entiende el proceso de aprendizaje. Aunque no existe hoy día un consenso general sobre qué teoría explica más adecuadamente el aprendizaje de lenguas en el aula, nos vamos a centrar momentáneamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la “interacción” y en las hi-

² En esta sección y siguientes mantenemos los términos “input” (la información en L2 que recibe el alumno proveniente de diversas fuentes, tanto escrito como oral), “intake” (lo que toma o “admite” el alumno tras procesar el “input” suministrado), y “output” (producción verbal del alumno) en sus formas originales inglesas, dada la dificultad que surge para encontrar definiciones de una sola palabra que concuerden con el significado de las palabras originales dentro de estos contextos.

pótesis que lo avalan. Según Ellis (1990), la **Interacción** se podría definir como “*el proceso por medio del cual las muestras de la lengua objeto de estudio se hacen disponibles al alumno para la construcción de su interlengua a través de la interacción en el aula*” (op.cit.: 93), y puede contribuir al aprendizaje de dos maneras:

- a) Por medio de la recepción y comprensión de la L2 por parte del alumno;
- b) Por medio de los intentos del alumno para producir muestras de la L2.

Las teorías de adquisición de la L2 que se basan en la recepción hacen más hincapié en la importancia del “**input**” que recibe el alumno que en la del “**output**” del alumno. En esta línea, Krashen (1982, 1985) propone la **hipótesis del “input”**, según la cual, la adquisición de la L2 tiene lugar a través de la comprensión de mensajes que se encuentran un poco más allá (Krashen lo define como $i+1$) del nivel de interlengua (i) que tiene un aprendiz en un momento determinado. Para comprender el nuevo material lingüístico presente en el “input”, el aprendiz cuenta con dos vías: la información contextual de que dispone el alumno y la simplificación del “input” por parte del profesor. Admite Krashen la posibilidad de que el “input” simplificado se pueda hacer disponible al alumno por medio de la interacción unidireccional (escuchar una charla, ver la TV., leer, etc.) o bidireccional (conversaciones), aunque rechaza la reivindicación de otros autores de que la interacción bidireccional sea necesaria para hacer el “input” comprensible. Según su teoría, el “input” comprensible puede ser suficiente para la adquisición de la L2, sin participación activa alguna por parte del aprendiz³.

Dentro de esta misma línea, Long (1983b) propone la **hipótesis de la interacción**, según la cual el “input” se hace comprensible como resultado de la modificación que se hace a la estructura interactiva de las conversaciones, cuando surgen problemas de comunicación entre los participantes. Esta hipótesis difiere de la anterior en la manera en que concede importancia a un método determinado para hacer el

³ Desafortunadamente para Krashen, los estudios empíricos no mostraron evidencia de que sólo el “input” sea suficiente para la adquisición de la L2, aunque alguno de ellos (Kelch, 1985) mostró que la reducción de la velocidad en el habla del profesor le llevó a un mayor grado de comprensibilidad por parte de los alumnos.

“input” comprensible. Existen tres vías para que el “input” sea comprensible:

- 1) Por medio de la simplificación del “input” (que él llama **rasgos del “input”**);
- 2) A través del uso del contexto lingüístico y extralingüístico; y
- 3) Por medio de modificaciones de la estructura interactiva de la conversación (que llama **rasgos de la interacción**)⁴.

Para Long, se facilita y se hace posible la adquisición de la lengua siempre y cuando se den determinados ajustes interactivos (solicitud de clarificación, comprobación de la comprensión, confirmación, autorrepeticiones, etc.). Además, la presencia de esos ajustes o rasgos de la interacción indica que la **negociación de significado** está teniendo lugar, por lo que esta hipótesis considera que la interacción bidireccional es de mayor importancia para la adquisición de la lengua que la unidireccional. Por lo tanto, la negociación del significado va a implicar tanto al aprendiz/alumno como al hablante nativo/profesor, por lo que la hipótesis de la interacción, en este aspecto, toma en cuenta tanto la producción del alumno como el “input” que recibe, a diferencia de la hipótesis de Krashen. Sin embargo, igual que sucede con la hipótesis del “input”, la hipótesis de la interacción tampoco considera al “output” como promotor de la adquisición. De cualquier modo, tanto una como otra, las dos hipótesis han atraído un considerable interés y constituyen actualmente la base de una serie de prescripciones metodológicas fuertemente razonadas⁵.

⁴ Este tema será retomado posteriormente en la justificación de las dimensiones del esquema de observación.

⁵ La hipótesis de la interacción va a promover un gran número de estudios empíricos, que partirán del presupuesto básico de que a mayor número de modificaciones interactivas, la adquisición de la L2 será más rápida y mejor.

Estos estudios se han centrado en diversos aspectos, tales como:

* La negociación en el contexto del aula frente a la negociación en conversaciones naturales (Pica y Long, 1986);

* Efecto del tipo de tarea sobre la cantidad de ajustes interactivos que se dan (Gass y Varonis, 1985, y Duff, 1986);

* Cambios en las modificaciones interactivas del profesor a lo largo del tiempo (Ellis, 1985);

* Diferencias en la naturaleza de la interacción entre los modelos ‘profesor → clase’ y trabajo en pequeños grupos (Pica y Doughty, 1985, Doughty y Pica, 1986, Duff, 1986, Wong-Fillmore, 1985, etc.);

Desde la posición que considera que la interacción contribuye a la adquisición de la L2 a través de los intentos (“output”) del alumno para producir muestras de lengua, estas teorías van a ser “contestadas” por Merrill Swain (1985). Ésta considera que, aunque el “input” comprensible (Krashen, 1982) pueda ser esencial para la adquisición de una L2/LE, no es suficiente para asegurarse de que el resultado sea una producción como la de los nativos. Argumenta Swain también que mientras que el “input” comprensible y la importancia de la interacción en la que se negocia el significado (Long, 1983b; Varonis y Gass, 1985) es esencial, “*su impacto sobre el desarrollo gramatical ha sido exagerado*” (Swain, op.cit.: 236). De acuerdo con su propia teoría, el papel que juegan los intercambios interactivos puede que tengan tanto que ver con el “output” comprensible como con el “input” comprensible.

Se deduce, pues, que la hipótesis del “output” no constituye una alternativa a las dos hipótesis anteriores, sino que las complementa, pues además de un “input” comprensible, el alumno necesita **la oportunidad para usar sus recursos lingüísticos significativamente** si se quiere que adquiera la L2.

Swain atribuye tres papeles distintos al “output” (para Krashen sólo constituye el rol de generador de input comprensible):

1. El proceso de negociación del significado debe “empujar” al aprendiz hacia la producción de mensajes precisos, coherentes y apropiados, es decir, **el aprendiz debe “estirar” su interlengua** por medio de su propio “output” con el fin de desestabilizar sus recursos lingüísticos existentes **para poder desarrollar una competencia gramatical plena**.
2. La **oportunidad** que suministra para **someter las hipótesis a prueba** para comprobar que funcionan.
3. El utilizar la lengua, en oposición a simplemente comprenderla, puede **forzar al alumno a acceder desde un procesamiento de tipo semántico** (característico de la comprensión) **a otro de tipo sintáctico** (característico de la producción).

* Hasta qué punto se puede formar a los profesores para que ajusten su modo de interacción en el aula (Brock, 1986).

Esta variedad de estudios (y muchos otros no mencionados) dan fe de la importancia que los investigadores han atribuido a la hipótesis de la interacción, independientemente del hecho de que los resultados no siempre hayan apoyado la teoría.

Algunos de los estudios empíricos conceden cierto crédito a la hipótesis del “output”, aunque, como argumenta Swain, desafortunadamente el “output” comprensible es un rasgo que no suele darse en los marcos típicos de aula⁶.

Los estudios de la **propuesta ii)** sobre estrategias de aprendizaje y comunicación, apuntados anteriormente, comienzan a partir del reconocimiento de que el desarrollo de cualquier currículo se halla mediatizado por la participación e interpretación del aprendiz de lo que sucede en el aula. De esta manera, se van a elaborar los primeros modelos sobre las **estrategias** utilizadas por el aprendiz para el procesamiento y producción del “input”. Éste, consciente o inconscientemente trata de imponer “su” orden (Corder, 1981) no sólo ante el contenido a aprender para hacerlo más manejable sino que también trata de imponer sus propias estrategias de aprendizaje y modos de trabajo sobre la metodología del aula (Breen, 1987b, Wenden y Rubin, 1987)⁷.

Todas estas consideraciones y resultados de la investigación llevan a los metodólogos a considerar, por un lado, que **la planificación de la enseñanza de la lengua debería ser más amplia en su enfoque y más comprensiva en sus intereses**. La planificación de los contenidos tiene que estar localizada en los procedimientos de planificación de objetivos, metodología y evaluación de los programas de lengua. El diseño de programas, por tanto, deberá ser una parte integrante del desarrollo de un currículum de lengua (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Allen 1984; Johnson, 1989, etc.). Por otro lado, se ha pasado a realizar una exploración directa de **la relación entre contenido y método** en un programa. Los programas basados en tareas y procesos serían un ejemplo de esta alternativa⁸.

⁶ La principal evidencia para esta hipótesis proviene de la investigación desarrollada por el *Development of Bilingual Proficiency Project* (Harley et al. 1990). Los resultados fueron positivos en cuanto al nivel de discurso alcanzado por los alumnos, pero no así en cuanto al nivel de rasgos gramaticales y sociolingüísticos, de acuerdo con el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980). La propia Swain lo atribuye al hecho de que los alumnos tuvieron muy pocas oportunidades de hablar en el aula, pues la mayor parte de organización de participantes fue la de profesor → clase.

⁷ No abordaremos los estudios sobre las estrategias aquí, por no estar relacionados con el propósito de nuestra investigación.

⁸ Un tipo de alternativa lo constituye la renovación en el campo del diseño curricular centrado en el **proceso de comunicación** (Breen, 1987a y Prahbu, 1987),

1.4. Consideraciones finales

Queda mucho todavía por aprender sobre la naturaleza del lenguaje y el desarrollo de la lengua. Como expone Savignon (1991), la búsqueda de principios y parámetros acaba de comenzar. El estudio de la lengua, es decir, la lingüística, continúa ampliándose, y la lingüística aplicada ha surgido como un nuevo campo de investigación joven y dinámico.

Los proponentes de la enseñanza comunicativa de la lengua, apoyándose en la comprensión actual del uso de lengua como comportamiento social, con un propósito y siempre en contexto, ofrecen una visión del aprendiz de la lengua como compañero de aprendizaje. Los metodólogos que están al día con las teorías de la adquisición de la L2 aconsejan al aprendiz que tome riesgos comunicativos y que se centre en el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje.

En conexión con todo esto, el gran potencial de los currículos basados en tareas espera ser explotado por medio de la variedad de actividades que pueden ofrecer, lo que les hace idealmente apropiados para centrarse en la comunicación.

En palabras de la propia Sandra Savignon, que nos permitimos reproducir: *“La oportunidad para el desarrollo profesional nunca ha sido mayor. La demanda actual en todo el mundo de programas de calidad y profesionales que los diseñen e implementen ofrece oportunidades sin precedentes para iniciativas de investigación. La respuesta a esta demanda requerirá el trabajo en equipo... Los investigadores necesitan mirar a los profesores para definir las cuestiones investigables. Los profesores, a su vez, necesitan participar en la interpretación de las aportaciones de las investigaciones, de cara a los*

mientras que otras alternativas surgen de propuestas metodológicas que se centran explícitamente en el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula (Di Pietro, 1987 y Kramsch, 1984).

Para Breen (1987a), los programas basados en tareas se pueden interpretar como expresión de los cambios en los marcos de referencia por medio de a) su representación de la competencia comunicativa; b) su dependencia directa de las contribuciones de los aprendices; y c) su énfasis sobre el proceso de aprendizaje.

Para Long (1985b), la tarea constituye una unidad de análisis viable y significativa de lo que considera los cuatro aspectos más importantes del diseño curricular: a) análisis de las necesidades del aprendiz; b) definición del contenido del currículum; c) organización de oportunidades para la adquisición de la L2; y d) las tareas como elemento de evaluación.

materiales y práctica de aula. La elaboración de los métodos y materiales para un programa específico de enseñanza de la lengua resultará sólo de la cooperación de todos los implicados."(1991: 274).

2. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Antecedentes

La investigación dentro del aula comienza en los años 50, cuando los formadores de profesores toman conciencia de la necesidad de analizar en qué consiste una enseñanza eficaz, de forma que los resultados de ese análisis puedan contribuir a una mejora en la formación de los profesores. Sin embargo, los procesos objeto de análisis resultan tan complejos que el propósito inicial, la formación de profesores, queda relegado a un segundo plano, y emerge un nuevo objetivo de investigación: la comprensión y descripción de los diferentes aspectos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un marco formal de aula, con el fin de delimitar aquellos aspectos que podían promover un aprendizaje más eficaz.

El análisis sistemático de estos procesos da lugar a toda una tradición de estudios empíricos con un denominador común: la investigación educativa.

Sin embargo, dado el objeto de este trabajo, nos vamos a centrar en esta breve revisión en aquellos estudios que guardan una estrecha relación con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La tradición de la **investigación dentro del aula de lenguas extranjeras** no comienza hasta una década después, los años 60, cuando se produce el ataque acérrimo de Chomsky (1959) contra las ideas conductistas de Skinner ("*Verbal Behavior*" 1957) aplicadas al método audiolingual, ampliamente utilizado y aceptado por los profesores de lenguas extranjeras en aquellos momentos.

Todavía a comienzos de los 60, la idea subyacente en la investigación de aula es que lo que realmente importa descubrir es el **método** correcto. Se entiende que lo que sucede en el aula y, por lo tanto lo que se aprende, viene totalmente determinado por el tipo de método que se aplica. Pero los experimentos más importantes desarrollados en esa década, en los que se comparan los resultados obte-

nidos tras años de aprendizaje con métodos distintos, no llevaron a resultados satisfactorios y, de hecho, no pudieron demostrar la superioridad esperada de alguno de los métodos comparados. Por un lado, **Scherer y Wertheimer** (1964) llevaron a cabo un estudio, comparando el método audiolingual, en pleno auge en aquellos momentos, con el tradicional de gramática-traducción, pero no lograron hallar diferencias significativas entre ambos. Posteriormente, el **Proyecto Pensilvania** (Smith, 1970) intenta demostrar que la aplicación de tres métodos distintos de enseñanza de LE (tradicional, destrezas funcionales o audiolingual, y tradicional + destrezas funcionales), tras cuatro años de enseñanza, deben producir resultados diferentes. Sin embargo, este estudio también fracasa, pues no se pudo demostrar la superioridad de ninguno de estos métodos⁹.

Estos resultados negativos delataron el fallo de las investigaciones basadas en prescripciones metodológicas globales. A partir de ese momento, ya no tiene sentido imaginar que cualquier método va a probar ser superior a sus competidores, por lo que ya no sería posible prescribir ningún método con confianza total en su efectividad global.

Esto conduce a algunos investigadores a descender un peldaño en la jerarquía de Anthony (1963, en Allwright y Bailey, 1991) de "**Aproximación, Método, Técnica**", y a dedicarse a la investigación a pequeña escala, es decir, a nivel de *técnica* en lugar de la de gran escala a nivel de *método*. Sin embargo, tras unos años de aplicar este tipo de investigación (con el que se medía la frecuencia con la que determinadas técnicas aparecían), algunos investigadores, como Politzer (1970: 43) llegan a la conclusión de que "*la gran complejidad del proceso de enseñanza hace muy difícil hablar en términos absolutos sobre mecanismos de enseñanza 'buenos' y 'malos'*"¹⁰.

Estos resultados traen consigo un replanteamiento del tipo de investigación en el aula, y la posibilidad de retroceder otro paso. De hecho, supone dos tipos de movimientos. En primer lugar se retrocede

⁹ Para mayor información sobre el Proyecto Pensilvania ver Smith, 1970 y J.L.D. Clark, 1969.

¹⁰ Politzer, en su estudio sobre la frecuencia de determinadas técnicas en el aula y cómo éstas inflúan en los niveles de consecución de los alumnos, él mismo se retractó del prescriptivismo al darse cuenta de que el valor de una técnica depende parcialmente del valor relativo de otras técnicas que podrían haber sido utilizadas en lugar de la seleccionada por el profesor.

de una aproximación prescriptiva en general, a una **descriptiva** de lo que sucede en el aula, y en segundo lugar significa retroceder de “técnicas” a “**procesos**”. Estos dos movimientos suponen un intento para encontrar modos de describir los procesos del aula que descubran lo que realmente ocurre en las clases de lengua. Ya no es posible asumir que todo lo que sucede es debido a que un método o conjunto de técnicas simplemente se llevan a la práctica. En estos momentos se empieza a sentir que algo por debajo del nivel de técnica (más interactivo y menos pedagógico) está teniendo lugar en el aula, y que esta interacción puede suponer un tópico fructífero para la investigación. Allwright (1988: cap.1) describe detalladamente cómo el rechazo de ‘método’ como objetivo apropiado para la investigación prepara el camino para los estudios, a pequeña escala, de observación del comportamiento del aula, que comenzaron a aparecer en los años 70.

2.2. Los comienzos de la observación como instrumento de investigación

Una alternativa totalmente diferente a las comparaciones metodológicas se encuentra en un trabajo dentro del área de educación general en el que la **observación constituye ya el procedimiento clave** para una serie de investigadores, especialmente Flanders (1960), interesados en investigar los “estilos de enseñanza”, con la esperanza de encontrar el más efectivo.

El **sistema de Flanders** fue diseñado para su aplicación en una serie de aulas en las que no había lugar para las de lengua extranjera porque según el autor, los datos para un análisis de la interacción “*eran demasiado variables para un análisis eficiente*” (Flanders, 1960). En su sistema recoge el comportamiento verbal del aula en 10 categorías: 7 para el habla del profesor, que reflejan lo directa o indirecta que es su influencia, y 3 para el alumno. Como podemos observar, todavía en estos momentos, se sigue dando más importancia a la intervención del profesor que a la del alumno.

Otro investigador pionero en esta línea es Jarvis (1968), que introduce la observación sistemática del aula en la investigación de la enseñanza de lenguas. Su trabajo, simultáneo con el Proyecto Pensilvania y publicado con anterioridad, da por sentado que la perspectiva de la observación es “*la aproximación más evidente para la in-*

vestigación de la enseñanza de lenguas". Insiste Jarvis en la necesidad de concebir un sistema de observación que refleje **las características especiales del aula de lengua**, teniendo en cuenta que la lengua se usa en el aula tanto con propósitos reales como con propósitos de aprendizaje por medio de ejercicios controlados ("drills").

Jarvis parece ser uno de los primeros en reconocer la importancia de intentar captar las características del aula de lengua, y de hacer la distinción entre lo que actualmente llamaríamos "comunicativo" frente a otros usos de la lengua.

A partir de este momento, los estudios de investigación sobre la enseñanza-aprendizaje en una situación formal de aula intentan relacionar los rasgos principales del comportamiento del profesor y del alumno dentro del aula con los resultados del aprendizaje. El objetivo fundamental de muchas de las investigaciones que se vienen dando desde entonces, ha sido **determinar qué variables de las que se dan dentro del aula llevan con mayor frecuencia al éxito académico**.

2.3. La investigación en el aula de Lenguas Extranjeras hasta los años 80

Los estudios empíricos de las aulas de segundas lenguas (L2) que se han desarrollado durante las décadas de los años 70 y 80 y que proporcionan una base para la construcción de una teoría para el aprendizaje de L2 en el aula, pueden agruparse en tres secciones: 1) investigación de los procesos del aula, 2) estudio de la interacción del aula y adquisición de la L2, y 3) estudio de la enseñanza formal y adquisición de la L2. (Ellis, 1990: 11). Nos centraremos en la segunda sección, pues en ella se encuentra parcialmente enmarcado nuestro estudio, aunque también toca aspectos de la primera.

Queremos dejar claro, sin embargo, que al referirnos a la 'interacción', en nuestro estudio, no aplicamos la idea más restringida del término -sólo los intercambios que implican comunicación auténtica- sino la más amplia, que abarca todos los intercambios orales que ocurren en el aula, incluidos los que se dan durante el desarrollo de actividades centradas en la forma de la lengua (Allwright, 1984b). Los estudios que recogen esta línea de investigación son los derivados de las teorías del "input" y del "output", que anteriormente hemos desarrollado brevemente (ver 1.1.6).

Long (1980), Mitchell (1985), Chaudron (1988), van Lier (1988) y Allwright (1988) presentan, y también comentan, una relación de los estudios que han sido diseñados o que han adaptado una serie de instrumentos para la observación sistemática del aula. Nunan (1991b) presenta igualmente una revisión crítica de los métodos empleados en la investigación centrada en el aula, clasificándolos de acuerdo con los tipos de datos y tipos de análisis en los que dichos estudios se han centrado. Long (op.cit.) distingue **dos aproximaciones generales: el análisis de la interacción y la observación antropológica**. La primera típicamente lleva a la investigación cuantitativa que implica medir la frecuencia con la que se dan los diversos acontecimientos del aula. Con algunas excepciones, los sistemas propuestos dentro de esta aproximación parecen haber sido aplicados únicamente por los propios autores en uno, o, a lo sumo, dos estudios y en situaciones muy restringidas, tanto en el número de sujetos como en el de observaciones prácticas. La observación antropológica implica un tipo de observación de las aulas relativamente poco estructurada en el sentido de que lo que se observa no ha sido predeterminado por el investigador, sino que depende de lo que éste entiende como significativo. Este tipo de estudios se incluiría en la primera sección de Ellis.

2.3.1. *El Análisis de la Interacción*

Inicialmente, la investigación por medio de la observación se lleva a cabo a través de lo que actualmente conocemos como “**análisis de la interacción**”. Se crean numerosos instrumentos de forma que en el espacio de 10 años, a partir de la mitad de los años 60, se diseñan alrededor de unos 20 instrumentos únicamente para la observación de aulas de segundas lenguas (L2). Antes de pasar a exponer y comentar los primeros instrumentos que han tenido más relevancia dentro del campo de la observación en el aula de LE, o que han ejercido algún tipo de influencia en nuestro estudio, pasamos a comentar las características que definen el análisis de la interacción, línea con la que nuestro estudio comparte muchas características.

El **Análisis de la Interacción** comienza a desarrollarse a mitad de los años 60. El propósito básico de esta tradición es la observación del uso de lengua en el aula para determinar qué puede revelar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudios dentro de esta línea se centran, en primer lugar, en el interés por analizar el tipo de

dependencia que se establece entre los comportamientos del alumno con respecto al ambiente del aula y a la interacción que genera el profesor. En segundo lugar, los investigadores no persiguen el análisis cuantitativo, aunque las medidas de frecuencia de comportamientos específicos impliquen una atención cuantitativa. Otra característica que los define es la adopción, previo al período de observación, de algún tipo de instrumento con el que poder normalizar tanto los procedimientos de recogida de datos como los aspectos de la interacción sobre los que se iba a centrar la atención. Conocidos como “**sistemas de categorías**”, los instrumentos constan de una serie de listas de comportamientos (generalmente verbales) que los observadores entrenados buscan y registran en una hoja de observación. Este registro se suele hacer en “tiempo real”, es decir, durante el desarrollo de la sesión de aula, y/o posteriormente, a partir de las grabaciones en audio/audiovisuales, y/o a partir de la transcripción del contenido.

Dentro de esta línea se dan tres tipos de instrumentos según el procedimiento utilizado para la recogida de datos (Rosenshine y Furst, 1973): el verdadero *sistema de categorías* (category system), en el que cada acontecimiento se registra cada vez que ocurre; el *sistema de signos* (sign system), en el que cada acontecimiento se registra sólo una vez en un período de tiempo determinado (varios segundos), independientemente de la frecuencia con la que ocurra en ese período; y la *escala de clasificación* (rating scale), cuando después de la observación la frecuencia estimada de un determinado acontecimiento se registra utilizando una escala que incluye términos como “alto”, “bajo”, “frecuentemente” o “nunca”¹¹.

2.3.2. *El sistema FLINT*

De los primeros instrumentos diseñados para la **observación y análisis de la interacción en el aula** a gran escala, uno de los más

¹¹ El procedimiento utilizado por los sistemas de categorías significa que tanto la secuenciación como la frecuencia de los acontecimientos se mantiene, lo que es importante en determinados tipos de investigación. Sin embargo, el uso de algunos sistemas de signos que utilizan una medida de tiempo muy breve (3 segundos) reduce la diferencia entre los datos que ellos y los sistemas de categorías producen. El sistema de escalas de clasificación, por otra parte, no parece haber sido muy utilizado en las aulas de L2.

conocidos es el llamado **FLINT (Foreign Language Interaction)** de **Moskowitz (1976)**. Este instrumento, incluido en el sistema de signos, constituye esencialmente una adaptación de las Categorías del Análisis de la Interacción de Flanders (FIAC, 1960/1970), anteriormente mencionado. Moskowitz (1971 y 1976) refinó y amplió las categorías de Flanders hasta 22 con el fin de hacerlas más relevantes para la práctica en el aula de lengua. Posteriormente aplicó su estudio a 22 profesores, que fueron observados cuatro sesiones cada uno. Las categorías fueron utilizadas con dos fines específicos: como herramienta de investigación, para intentar averiguar qué constituye una “buena” enseñanza de lengua, y como herramienta para suministrar “feedback” en la formación de profesores. El esquema fue diseñado para ser codificado en ‘tiempo real’, en intervalos de cada tres segundos (sistema de signos). Su propósito esencial es el de evaluar el clima socio-afectivo del aula de lengua y averiguar hasta qué punto la clase está centrada en el profesor o en el alumno. En otras palabras, va principalmente dirigido a evaluar las estrategias sociales del profesor de lengua con el fin de demostrar que las estrategias indirectas de enseñanza producen efectos más positivos en los alumnos para la adquisición de la LE que las estrategias directas.

El esquema FLINT ha suscitado la cuestión de si es apropiado que un esquema de observación de aulas de lengua se base en categorías que fueron originalmente diseñadas para otras aulas del currículo. Así, Long (1980) encuentra sorprendente que se hayan tomado sistemas como FIAC para la observación de aulas de L2 si, como él mismo argumenta, consideramos que éstas difieren de todas las demás en que la lengua constituye tanto el vehículo como el objeto de la enseñanza. El FLINT, junto con el FIAC ha sido severamente criticado por **Leona Bailey (1975)** por las deficiencias que mostraba este instrumento tanto en su precisión como en la obtención de la fiabilidad del mismo. Denuncia Bailey que muchas de las categorías de comportamiento de Moskowitz están abiertas a múltiples interpretaciones por parte de distintos observadores, dada la ambigüedad de las mismas, lo que entraña bastante dificultad para su codificación en tan corto período de tiempo (tres segundos). Igualmente cuestiona el proceso seguido para obtener la fiabilidad del instrumento, pues no se realizó sobre la base de cada acontecimiento individual, sino sobre resúmenes previos de las categorías. A pesar de todas las críticas recibidas, es indudable que el FLINT constituye en su momento un esfuerzo pio-

nero sobre el que poder construir los progresos posteriores de la observación del aula de lenguas.

Los esquemas que van a desarrollarse posteriormente van a ser más sofisticados. Buscan suministrar una descripción más amplia de la interacción del aula y están menos vinculados a una postura específica sobre cómo debería darse la enseñanza.

2.3.3. *El sistema FOCUS*

Uno de estos sistemas multidimensionales dentro de esta aproximación, y como alternativa al FLINT, es el diseñado por Fanselow (1977). Representa un intento para poder analizar la clase de lengua objetivamente y de forma global, sin establecer presupuestos sobre la filosofía subyacente a la enseñanza de lenguas. Fanselow se inspiró, en parte, en el trabajo de Bellack y sus colaboradores (1966) sobre la naturaleza del uso de la lengua (L1) en el aula. En su trabajo, Bellack no perseguía establecer relaciones directas entre los estilos de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, ni tampoco realizó el trabajo pensando en la formación de profesores. Lo que intentaba era averiguar cómo funcionaba la clase como medio de aprendizaje, estudiando la manera en que se utiliza la lengua para estructurar ese medio.

Fanselow argumenta que lo primordial es encontrar un lenguaje común con el que poder hablar sobre la enseñanza de la lengua. Con esta posición, Fanselow trata de aunar criterios entre los profesores, formadores de profesores, supervisores e investigadores al intentar suministrar una terminología técnica sencilla que evite el vocabulario “*mal definido e inconsistentemente utilizado*” que comúnmente se da al hablar sobre las actividades lingüísticas (Fanselow, op.cit.:18).

El sistema de Fanselow, que denominó “**FOCUS**” (Foci for Observing Communications Used in Settings), puede ser utilizado en tiempo real de observación o a partir de la grabación de la clase. Este instrumento ilustra el uso de diferentes dimensiones analíticas para la codificación múltiple. La unidad de análisis, en vez de ser una apreciación temporal (como en el sistema de signos), es el “**move**” (que traduciremos por “**turno**”) del discurso pedagógico, y las categorías de la dimensión del propósito pedagógico constituyen los criterios principales para segmentar la interacción del aula. Como ya hemos comentado, Fanselow adoptó estas cuatro categorías directamente del instrumento de observación en aulas de L1 de Bellack, pero modifi-

có completamente sus dimensiones de contenido de instrucción y añadió las dimensiones de “medio” y “uso del medio”. Las cinco dimensiones generales sobre las que basa su estudio son:

1. ¿Quién comunica?
2. ¿Cuál es el propósito pedagógico de la comunicación?
3. ¿Qué medios se usan para comunicar el contenido?
4. ¿Cómo se usan los medios para comunicar las áreas de contenido?
5. ¿Qué áreas de contenido se comunican?

Su trabajo constituye una contribución importante en este área, y como sistema descriptivo es aplicable a la investigación de cualquier ejemplo de interacción humana, por lo tanto, no presenta categorías diferentes para profesor y alumnos, sino categorías generales que pueden utilizarse independientemente de quiénes son los participantes y qué papel juegan en la interacción.

Sin embargo, una de las principales objeciones que se hacen al esquema FOCUS (Allwright, 1988) es que es un sistema altamente complejo, infinitamente mucho más complejo que el FLINT, cuyas categorías Bailey ya había considerado en su momento de muy alta inferencia y por tanto de difícil aplicación para los propósitos de la observación práctica.

2.3.4. *Otros sistemas*

Otro sistema dentro de esta tradición es el de **Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco** (1978), desarrollado para la observación en “tiempo real” de la clase. Este instrumento se parece al de Fanselow en que mantiene varias de las dimensiones (discurso pedagógico, actividad, modo, tema y claves) pero descompone más detalladamente la función pedagógica de las unidades lingüísticas a analizar. Sin embargo, mantiene la misma unidad de análisis, el “turno” pedagógico. El interés de estos investigadores reside en poder averiguar el tipo de información que puede suministrar el profesor al dar “feedback” tras los errores cometidos por los alumnos o cuando éstos no responden. Para ello aíslan el contenido de la instrucción en términos de fonología, sintaxis, léxico y destrezas.

2.3.5. *Inconsistencias de estos instrumentos*

A continuación pasamos a exponer **los puntos débiles** de estos tres instrumentos de observación a gran escala, y del análisis de la interacción en general.

Uno de los problemas de estos instrumentos es que no son capaces de conservar la estructura general de la interacción observada; es decir, se pierde totalmente la **secuenciación** de los acontecimientos analizados. Así, el instrumento de Moskowitz no puede apreciar más que la interacción existente entre un acontecimiento y el que le sigue o le precede, es decir sólo puede apreciarlos en parejas. Sin embargo, el de Naiman et al. y el de Fanselow consideran los acontecimientos pedagógicos, al menos, como una secuencia de turnos de algún tipo, siendo la más típica el bien conocido “ciclo de enseñanza” de “pregunta-respuesta-reacción/ (evaluación)” aunque sigue siendo insatisfactoria.

La **unidad de análisis** elegida para segmentar los acontecimientos del aula no está bien especificada en los instrumentos de Naiman y Fanselow, pues los “turnos” no especifican cómo se va a segmentar el discurso; y la unidad de tres segundos de Moskowitz oscurece las unidades de comportamiento, claramente diferentes, en las que los diversos acontecimientos ocurren.

Estos tres instrumentos no han sido sometidos a una meticolosa **validación de sus categorías** en el sentido de que los acontecimientos codificados hayan mostrado tener una relación consistente con los comportamientos y resultados de la enseñanza y aprendizaje. El análisis de la **fiabilidad** tampoco ha sido consistente en ningún caso (recordemos el ataque de Bailey contra el FLINT), pues aunque Naiman et al. señalan que los codificadores alcanzaron altos niveles de acuerdo, no especifican cómo se llevó a cabo el análisis ni cuándo.

Finalmente, las **fuentes** de las variables utilizadas en la mayoría de los instrumentos no provienen de bases teóricas o empíricas explícitas. Suelen ser bastante idiosincrásicas o derivadas de otros instrumentos (Moskowitz y Fanselow) y adaptadas a los propósitos de la investigación. En este caso, solamente Naiman utiliza categorías con una base teórica implícita. El resultado ha sido una gran proliferación de términos y categorías necesitadas de validación empírica.

En general, como señala Long (1980), además de varios de los puntos débiles ya mencionados, los instrumentos para el análisis de

la interacción se **centran** específicamente en lo que hace o dice el **profesor**, ignorando la comunicación no verbal. Del mismo modo, las categorías tienden a centrarse en comportamiento del profesor olvidando el del alumno.

Hasta finales de los años 70 y comienzos de los 80, estos fueron los estudios más amplios, en cuanto al número de categorías aplicadas así como de observaciones, que se habían desarrollado. Pero, como acabamos de ver, presentan una serie de problemas y puntos débiles a resolver antes de intentar hacer una réplica del estudio, aplicando estos mismos instrumentos.

2.3.6. *Nuevas incorporaciones: El Análisis del Discurso*

Uno de los problemas apuntados anteriormente, el tomar la interacción del aula como una sucesión de segmentos desligados los unos de los otros, en lugar de tomarla como una sucesión de elementos relacionados entre sí, va a quedar resuelto con la incorporación del “análisis del discurso” en el análisis de la interacción. El trabajo pionero de Bellack et al. (1966) es el que disemina, en primera instancia, el tomar el discurso del aula como un ‘juego’, con reglas especiales, formado por ‘ciclos’ que a su vez consisten en los turnos, tan conocidos y constantemente mencionados por los investigadores de aulas de L2, de pregunta-respuesta-reacción (“soliciting”, “responding” and “reacting” moves). El desarrollo de un análisis más sistemático del discurso total de la interacción del aula de L1 fue llevado a cabo por **Sinclair y Coulthard** (1975). Ellos incorporan la tradición lingüística y la sociolingüística en su concepción de la interacción del aula como un sistema de unidades jerárquicamente estructuradas. En su sistema, **el nivel analítico del discurso se compone de cinco unidades** (“ranks”): la lección, como unidad más amplia, compuesta de otras unidades que llaman “transacciones”, a su vez formadas por “intercambios”, compuestos por “turnos”, que a su vez están formados por las unidades de interacción menores, que llaman “actos”, que igualmente pueden ser analizados en unidades más pequeñas tales como palabras o frases. El término ‘análisis del discurso’ en sí, es muy amplio, y puede cubrir muchos procesos analíticos: desde la codificación y cuantificación a interpretaciones más cualitativas. De cualquier modo, **la fiabilidad y validez** de este sistema está todavía por demostrar.

En la investigación de aulas de L2 todavía no se ha utilizado este esquema como único sistema de estudio, aunque ha constituido una fuente de terminología, de conceptos clave y de las categorías actuales para muchos estudios sistemáticos de las aulas de LE¹². Algunos investigadores han hecho uso de las unidades de Sinclair y Coulthard, pero limitándose a áreas específicas del discurso; así Chaudron (1977a, en Chaudron 1988), analiza el “feedback” del profesor con el marco general de este sistema.

Otros sistemas, como los propuestos por Long *et al.* (1976) y por Allwright (1980), recurren a las técnicas del análisis del discurso en dos aspectos diferentes: para establecer las dimensiones del discurso de la LE que consideran significativas, y como unidad de análisis de los instrumentos. La novedad reside en que ambos esquemas presentan elocuciones (“utterances”) funcionalmente diferenciadas (a nivel de “turno”) como unidad básica de análisis, y permiten la codificación múltiple de estas unidades en dimensiones tales como ‘Toma de Turnos’ y ‘Tópico’ (Allwright), ‘Turnos Pedagógicos’, ‘Destrezas Sociales’ y ‘Actos Retóricos’ (Long et al.). De este modo, sus esquemas de análisis conservan la estructura del discurso en vez de atomizarla.

Otra de las novedades que aportan estos trabajos es que se da un cambio con respecto al objeto de la investigación, que pasa de estar centrado en lo que hace el profesor a centrarse en lo que hace el alumno. Allwright (1980), en la introducción a su trabajo, que constituye uno de los primeros estudios de casos que se centra más explícitamente en los alumnos, lo argumenta de la siguiente manera: “*los alumnos son los que realizan el aprendizaje, sea del tipo que sea, tanto si es a causa de o a pesar del profesor* (Op. cit.: 165).

Aunque la línea de investigación propuesta por Allwright es interesante, pues ayuda a percibir cómo funciona el aula y cómo contribuyen los alumnos a su propio aprendizaje y al de otros, el problema de su estudio reside en que sus resultados no pueden generalizarse a otras situaciones debido a que, a pesar de estar detalladamente ilus-

¹² Por ejemplo, el “segmento” de Mitchell et al. (1981), y el “episodio” de Genishi (1981), son aproximadamente equivalentes a la “transacción” de Sinclair y Coulthard; la “interacción” de Schinke-Llano (1983) es equivalente a su “intercambio”. Otros investigadores usan unidades analíticas paralelas a las del análisis del discurso a distintos niveles en sus esquemas de observación. El COLT presenta dos niveles de análisis más o menos equivalentes a la “transacción” y el “turno”.

trados, hacen referencia a una sola hora de clase y a un alumno individual. Por otro lado, los resultados del estudio de Long et al., son interesantes en tanto en cuanto se centran en un aspecto específico de la interacción: el trabajo de los alumnos en grupos reducidos, que según ellos concluyen, favorece el uso de mayor cantidad y variedad de turnos del discurso.

Todos los estudios hasta ahora revisados, siguen planteando una unidad de análisis a un nivel muy bajo, a nivel del “turno” dentro de las unidades que propone el análisis del discurso, sin tratar de identificar otra unidad de rango superior en el discurso de la lección analizada. Los estudios del discurso de la lección a nivel de “turno”, como apuntan Mitchell et al. (1981), ayudan a aclarar el proceso mediante el cual los aprendices adquieren la LE, pero se evidencia una necesidad de usar una unidad del discurso de rango o nivel superior al “turno”.

2.4. La investigación en el aula de LE a partir de los años 80

Como ya hemos comentado anteriormente, la década de los años 80 se va a ver enriquecida con múltiples aportaciones provenientes de las diversas áreas relacionadas con el aprendizaje, así como por los resultados de los estudios empíricos a pequeña escala dentro del aula, que se van a multiplicar espectacularmente en estos años. En estos momentos, con las aportaciones del análisis del discurso, el cambio de interés, que pasa a centrarse en el alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje, más las nuevas orientaciones metodológicas conducentes a la aplicación de una nueva aproximación para la enseñanza de las LE en el aula, se va a producir también un cambio en la orientación de los estudios que abordan la investigación de los procesos del aula.

A partir de estos momentos, y dado el grado de arbitrariedad que se había alcanzado en muchos casos, tanto para la selección de categorías y dimensiones a observar en el aula, como en la selección de unidades de análisis de la interacción, los investigadores que van a acometer nuevos intentos en el aula se hacen unos planteamientos iniciales a su trabajo más rigurosos y enmarcados en una teoría explícita.

Parte de las aportaciones arriba mencionadas quedarán reflejadas en un amplio estudio de observación en el aula, en Gran Bretaña, que se realiza con el propósito de descubrir cómo se está llevando a cabo el proceso de la enseñanza comunicativa (Mitchell et al. 1981).

2.4.1. *El estudio de Mitchell, Parkinson y Johnstone*

Mitchell et al. (1981), previo al desarrollo de su estudio “**Skills and Strategies of Modern Language Teaching**”, proponen una serie de criterios por los que debe guiarse quien quiera diseñar algún instrumento de análisis sistemático de lecciones si se quiere que resulte útil en la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de una LE. Estos criterios son los siguientes:

1. Cualquier sistema debe apoyarse en la **interpretación teórica en uso** sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.
2. Los sistemas deben permitir la **codificación multidimensional del discurso** de la lección, es decir, deben incluir tantas dimensiones como parezcan significativas sobre la base de la interpretación teórica mencionada arriba.
3. Al aceptar el concepto de discurso como un fenómeno con su propia estructura interna, los sistemas de análisis deben intentar mantener esta estructura tanto como sea posible, **adoptando unidades del discurso**, a uno o a más niveles, **como unidades básicas de análisis**, más que unidades basadas en tiempo o unidades no analíticas.

A partir de estos criterios, Mitchell et al. diseñaron un instrumento de observación, que utilizaron en un estudio proceso-producto, con el que codificaron 147 lecciones de Francés LE, impartidas por 17 profesores en seis colegios diferentes en Escocia, a lo largo de dos trimestres escolares.

Con su estudio perseguían poder dar un informe descriptivo del tipo de práctica que se estaba dando en la enseñanza de LE en un marco formal de aula, que sirviera a un doble propósito: el de ser comprensible para los profesionales de la enseñanza, y el de reflejar las ideas teóricas en uso sobre el medio óptimo para el aprendizaje de LE en las aulas.

La primera novedad que introdujeron (aunque ya se había dado en otras investigaciones en el campo de la investigación educativa general) fue la decisión de adoptar lo que denominaron “**segmento**” (a

imitación de Gump, 1967, y similar a la “transacción” de Sinclair y Coulthard, 1975) como unidad básica de análisis. Como ellos mismos exponen:

“En este caso, se dio prioridad al análisis de la enseñanza de la LE en función de unidades ‘naturales’ relativamente amplias, que se corresponden aproximadamente con el concepto práctico de los profesores de ‘actividades’ de enseñanza (tales como ‘ejercicios estructurales’, ‘repetición’, etc.)” (Mitchell et al. 1981: 11).

Fueron varias las razones que les llevaron a adoptar esta unidad de análisis, y entre ellas cabe destacar la de que *“las decisiones conscientes de los profesores a la hora de planificar su enseñanza se toman a este nivel táctico de ‘actividad’ más que a cualquier otro más detallado. Por lo tanto, si se considerase necesario hacer algún cambio en el comportamiento del profesor, como resultado de la descripción producida por el estudio, se pensó que sería más apropiado hacer las propuestas de cambio a este nivel”* (Op. cit.: 11). No deja de resultar curioso que, habiendo admitido que los profesores planifican a nivel de actividad, no tomaran ellos mismos la “Actividad” como unidad de análisis, en vez de incorporarla como una dimensión más. La definición que los autores dan del “segmento” es la siguiente:

“una parte del discurso de la lección, que presente un tópico particular y que implique a los participantes (profesor y alumnos) en una configuración de roles lingüísticos y organizativos bien determinados” (Op. cit.: 12).

Para operativizar esta definición, establecieron provisionalmente cinco dimensiones de análisis: *Tópico, Actividad Lingüística, Modo de Implicación del Profesor, Modo de Implicación del Alumno y Organización de la Clase.*

El estudio empírico mostró que el sistema funcionaba a la hora de dividir las lecciones en unidades naturales, la mayoría de ellas con una duración entre uno y diez minutos, y se obtuvo un grado razonable de fiabilidad.

Tras la recogida de los datos de la observación, administraron unas pruebas orales a una muestra de alumnos por cada aula, con un doble propósito: obtener una visión del nivel general de consecución en es-

tas aulas al final de su primer año de francés, y suministrar material para una exploración provisional de las posibles relaciones existentes entre la actuación de los alumnos de cada aula y los procesos de enseñanza y estrategias observadas en sus clases.

Se identificaron cuatro dimensiones distintas de la competencia del alumno en LE, que fueron:

1. Comprensión y respuesta mínima
2. Comprensión y comunicación
3. Producción de estructuras de la LE
4. Narración.

De acuerdo con la descripción de la prueba que dan los propios autores, esta prueba está más relacionada con el grado de consecución ('achievement') de unos aspectos específicos de la lengua dentro de un programa determinado, que con el nivel de capacidad comunicativa ('proficiency') o capacidad para llevar a cabo ciertas tareas lingüísticas por medio de cualquier recurso disponible. Además, los aspectos de la lengua a evaluar eran de carácter estructural más que funcional.

En sus **conclusiones finales** ofrecen una descripción de los procesos que han tenido lugar en las aulas observadas, mostrando los puntos débiles y las rutinas de prácticamente todas las aulas, demostrando que realmente **existe un vacío** entre las condiciones óptimas para el aprendizaje de LE en las aulas y la práctica de aula observada en este estudio. Sugieren dónde puede residir el fallo del método analizado, pero no ofrecen unas directrices claras sobre las técnicas a adoptar. Los resultados obtenidos tras la evaluación de los alumnos les sirvieron, igualmente, más que para generalizar, para plantear una serie de cuestiones sobre la enseñanza de la LE que se estaba dando en aquellos momentos.

2.4.2. *El esquema TALOS*

Posterior al diseño de este instrumento de observación surgió otro, mucho más ambicioso, al otro lado del Atlántico. Este instrumento fue desarrollado en Canadá por Ullmann y Geva (1984) y lo denominaron TALOS (Target Language Observation Scheme).

TALOS fue desarrollado con una perspectiva mucho más amplia que sus coetáneos (el esquema de Mitchell et al., y el COLT que pos-

teriormente analizaremos). En realidad forma parte de un conjunto de instrumentos, reunidos con el propósito de evaluar los programas de Francés (LE) en los sistemas escolares canadienses. Así, además de TALOS, esta serie de instrumentos incluye pruebas para medir la capacidad comunicativa de los alumnos, cuestionarios para los padres, para los profesores y personal escolar, análisis de materiales y otras medidas para realizar una evaluación detallada del currículo.

Este esquema contiene dos secciones diferenciadas: una sección de **categorías de baja inferencia**, para la codificación en tiempo real de la lección de los acontecimientos observables en el aula, y otra sección de **categorías de alta inferencia** (escala de clasificación) que requieren la codificación de impresiones subjetivas de los diversos aspectos de la lección. La codificación de las categorías de baja inferencia se realiza durante períodos de 30 segundos de duración, seguidos de otros períodos de 90 segundos en los que no se codifica ningún aspecto, dejando al investigador libre para observar lo que sucede en el aula, y poder obtener una impresión subjetiva global.

Esta información quedará posteriormente reflejada en la sección de las categorías de alta inferencia, en una escala de 0-4 (desde “extremadamente bajo” a “extremadamente alto”) por cada categoría, según las impresiones subjetivas acumuladas durante la lección. Los dos tipos de información se consideran de igual valor.

Los datos recogidos en la sección de baja inferencia se someten a un análisis cuantitativo de los acontecimientos de la lección. Las dimensiones o categorías principales de esta sección son: *Tipos de Actividad*, *Contenido Substantivo y Lingüístico*, *Destrezas*, y *Medio de Enseñanza*, entre otros. La información sobre el alumno se recoge separadamente del “input” suministrado por el profesor.

2.4.3. *El esquema COLT*

En último lugar presentamos el esquema conocido como COLT, pues es el más reciente de estos tres instrumentos y el que más ha influenciado nuestro propio esquema de observación, tanto por el propósito con el que fue creado como por el tipo de dimensiones que recoge.

El esquema de observación COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) fue originalmente diseñado por **Allen, Fröhlich y Spada** (1984) con el fin de investigar las posibles relaciones exis-

tentes entre las diferencias que se dan en la enseñanza de un programa basado en la orientación comunicativa de una segunda lengua (L2) y los resultados de aprendizaje. Forma parte de un estudio a gran escala, de cinco años de duración, que se ha venido desarrollando en el "Modern Language Centre" of the **Ontario Institute for Studies in Education** (OISE) en Toronto (Allen, Cummins, Mougeon y Swain, 1983). Este proyecto, conocido como *Development of Bilingual Proficiency* (DBP Project), deriva de una revisión de las ideas actuales sobre la enseñanza comunicativa de la lengua.

En primer lugar, tras un estudio previo de los instrumentos creados o adaptados para la observación de aulas de L2 (Moskowitz, 1971, Fanselow, 1977, Bialystok et al. 1979 y Ullmann y Geva, 1984), descubrieron que ninguno podía ser enteramente adaptado a sus propósitos, por lo que decidieron elaborar uno propio que debería contener una serie de categorías que midieran los rasgos de la comunicación típica del discurso del aula, y que también debería contener otras categorías que pudieran medir hasta qué punto los modelos de interacción que se dan en el aula se asemejan a la manera en que la lengua se usa en situaciones no instructivas.

Como ya comentamos al comienzo de este apartado, Allen et al., con anterioridad al desarrollo de su esquema de observación, hacen un planteamiento de los requisitos que se consideran necesarios para poder abordar un estudio de este tipo:

"Para realizar un estudio proceso-producto de este tipo, tienen que cumplirse por lo menos tres condiciones previas: 1) Se debe proponer un modelo de competencia comunicativa; 2) se debe desarrollar y validar una serie de "tests" para evaluar la competencia comunicativa de los alumnos; y 3) se deben crear y pilotar una serie de categorías de observación que relacionen lo que sucede en el aula con los resultados del aprendizaje." (Fröhlich et al. 1985: 28)

El esquema COLT consta de dos partes: la **Parte A**, que presenta una serie de categorías derivadas de las cuestiones pedagógicas que aparecen recogidas en la literatura sobre la enseñanza comunicativa de la lengua; y la **Parte B**, cuyas categorías reflejan las cuestiones derivadas de la investigación sobre la adquisición de la L1 y la L2.

La Parte A consta de cinco parámetros principales, diseñados para

medir hasta qué punto un determinado tipo de implementación puede considerarse que presenta una orientación comunicativa. Estos parámetros son: *Actividad, Organización de Participantes, Contenido, Modalidad del Alumno y Materiales*. Esta parte se utiliza y codifica durante el tiempo real de la observación y describe los eventos del aula a nivel de **actividad**, que se convierte en la unidad básica de análisis del esquema de observación.

Sin embargo, el equipo evitó conscientemente establecer un sistema de actividades que fueran mutuamente excluyentes, y lo dejó como un sistema abierto, sin descriptores determinados de antemano, por lo que se convierte en una categoría totalmente cualitativa, en la que cada observador describe exactamente lo que se hace, ej.: “ejercicio de comprensión oral”, “los alumnos leen en voz alta”, etc.

La Parte B del esquema de observación analiza las actividades a nivel de interacción verbal. Para ello se seleccionaron siete rasgos comunicativos que pudieran medir:

- * el uso de la L2
- * el grado en que se da a los alumnos la oportunidad de producir lengua sin restricciones lingüísticas impuestas por el profesor
- * el uso de discurso extendido
- * la iniciación del discurso
- * la reacción al significado de lo que se dice
- * la elaboración sobre lo que han dicho otros
- * el intercambio de información desconocida o relativamente impredecible.

La codificación de las categorías de la parte B se realizaban después de la sesión, a partir de las grabaciones en audio.

La primera observación realizada con el COLT se aplicó, con propósitos de pilotaje del instrumento, a 13 aulas (principalmente de grado 7) en las que se impartían cuatro programas diferentes de L2 (tres de Francés y uno de Inglés). Cada clase fue visitada dos veces por dos observadores. Los períodos de observación oscilaban entre 30 y 100 minutos, y las clases fueron grabadas en cassettes de audio. Los **resultados de este primer pilotaje** muestran que muchas de las categorías descriptivas introducidas en la Parte A del COLT son susceptibles de captar las diferencias entre los cuatro programas observados, especialmente las categorías de “Content” y “Materials”. Para

caracterizar cada programa según el grado de orientación comunicativa, los autores seleccionaron los rasgos más frecuentemente mencionados en la literatura sobre la enseñanza comunicativa de la lengua, asignando a cada programa una serie de puntuaciones dependiendo del porcentaje de tiempo dedicado a cada una de las siguientes categorías:

Actividades de trabajo en grupos
Actividades centradas en el significado
Control del tópico por el profesor
Uso de textos extendidos
Uso de materiales semi- y no-pedagógicos.

Los resultados, que suministran una evidencia preliminar de que el esquema es capaz de captar las diferencias existentes en la orientación comunicativa de los cuatro programas de L2, plantean la cuestión de qué tipo de orientación comunicativa es más beneficiosa para el desarrollo de los distintos aspectos de la capacidad comunicativa de una L2¹³.

Estos resultados llevó al equipo a realizar un segundo estudio, esta vez proceso-producto, para el que se seleccionaron ocho aulas del grado 11, del área metropolitana de Toronto, en las que todos los alumnos seguían el mismo tipo de programa: enseñanza del Francés como L2, con una frecuencia de clases de una hora diaria. Con antelación a la observación, se aplicó una serie de pre-tests a los alumnos. Posteriormente, durante el año escolar se hicieron cuatro visitas a cada clase, que fueron observadas con el esquema COLT. Al finalizar las observaciones se les aplicó un post-test con los mismos contenidos del pre-test. Antes de realizar una correlación entre los resultados de la observación y los de la evaluación, los investigadores "ordenaron" las ocho aulas observadas dentro de un contínuum en cuyos extremos se situarían las aulas más "experimentales" (+comunicativas) y más "analíticas" (-comunicativas), de acuerdo con la clasificación de Stern (1981). El análisis del COLT demostró que ninguna de las aulas era el prototipo de ninguno de los dos extremos, sino que se encontraban en posiciones intermedias a lo largo de la escala.

¹³ Para mayor detalle sobre la aplicación del COLT ver Allen et al. 1984, y Fröhlich et al. 1985. Para mayor información sobre el desarrollo del "DBP Project" ver Harley, Allen, Cummins y Swain, 1990.

El análisis de correlación entre los resultados de la observación y los de la evaluación llevaron a los investigadores a la conclusión de que los alumnos se benefician generalmente más de una aproximación más experimental en la que se dedique relativamente más tiempo a rasgos tales como “information gap”, reacción al mensaje e incorporación del tópico. Igualmente, se dieron correlaciones positivas entre diversas actividades centradas en la forma y dirigidas por el profesor y las puntuaciones del post-test, lo que les llevó a considerar que una combinación de aspectos analíticos y aspectos experimentales pueden suministrarse apoyo mutuo esencial en el aula¹⁴.

Un problema relacionado con este esquema, como ya hemos adelantado, es que la falta de descriptores específicos para los tipos de actividades les ha llevado a no poder distinguir entre actividades comunicativas pedagógicamente efectivas y las pedagógicamente no efectivas. Como ellos mismos apuntan, el esquema sólo puede ofrecer un panorama general de los tipos de actividades que caracterizan las aulas de L2. Sugieren la conveniencia, para otros estudios posteriores que utilicen el COLT, de complementar los procedimientos de aplicación con un análisis del discurso más detallado, con vistas a obtener información más precisa sobre el tipo de negociación de significados que se da en el aula.

Otro problema que observamos en este esquema, es que al estar dividido en dos partes, una para la observación en tiempo real y otra para ser codificada a partir de las grabaciones, no resulta un esquema práctico para la aplicación por los propios profesores que quieran analizar los procesos seguidos en sus aulas.

2.4.4. *Consideraciones finales*

En esta sección nos hemos centrado específicamente en tres esquemas de observación que fueron diseñados con propósitos específicos para la observación de aulas de LE/L2. Todos ellos presentan una gran variedad de categorías y dimensiones para el análisis de aspectos similares. Un análisis más específico de estos esquemas, muestra que coinciden en varias de las dimensiones, aunque no en todas.

¹⁴ Como los propios autores comentan, esto no debe interpretarse como un argumento para regresar a un programa estructuralmente graduado, sino que habría que explorar las posibilidades para tipos apropiados de “input” dentro de un contexto de actividades basadas en tareas (Harley et al. 1990: 62).

En primer lugar, los cuatro instrumentos coinciden en la necesidad de identificar los **participantes individuales** de la interacción, es decir, por un lado el profesor, y por otro los alumnos, con diverso grado de especificación: toda la clase, grupos, parejas, individuales. También concurren los cuatro esquemas en la necesidad de incluir el **tópico o contenido** para ser analizados, aunque la descripción individual de esta categoría difiera considerablemente.

A partir de aquí, las coincidencias son menores. Por ejemplo, solamente tres esquemas incluyen la categoría "**actividad**", que además apenas se define o se presenta como una categoría abierta; también tres de los instrumentos presentan el **uso de destrezas y materiales** o **medio**. Finalmente, cada esquema presenta otra serie de categorías específicas para sus propios propósitos. Según Chaudron (1988), esta falta de coincidencia en la selección de las categorías ilustra que ninguno de los esquemas incluye todas las dimensiones de información potencialmente relevantes sobre la interacción del aula, lo que no invalida la utilidad de los esquemas, pero sigue argumentando que cuando los investigadores que intentan observar las mismas dimensiones básicas no seleccionan las mismas categorías de análisis, sucede que no sólo los resultados no son comparables sino que, al menos uno de los esquemas, si no todos, no están empleando un conjunto válido de categorías de observación (Chaudron: 21, 23).

Estas consideraciones nos llevan a abordar el tema de la **fiabilidad y validez** de estos tres instrumentos que acabamos de presentar. Así, Mitchell et al. (1981) informan que el procedimiento empleado para establecer la fiabilidad consistía en la codificación independiente por dos jueces de los acontecimientos del aula a partir de las grabaciones, y se establecía un acuerdo sobre el porcentaje obtenido de las categorías asignadas. Ellos no explican cómo se calculó el acuerdo, excepto para la segmentación en unidades analíticas, y consideraron satisfactorio un acuerdo del 70% o superior. Aunque los autores del COLT no suministran los datos del análisis de fiabilidad, proponen que la **validez** del instrumento queda demostrada al ser éste susceptible de captar las diferencias entre programas y aulas. Finalmente, Ullmann y Geva (1984) tratan de validar el TALOS al sugerir que la comparación de los resultados de las mismas aulas utilizando los esquemas de baja inferencia y de alta inferencia independientemente, equivaldría a la validación recíproca de cada una de las partes, puesto que los mismos constructos teóricos pueden extraerse de cada una

de ellas. Estos resultados nos llevan a la conclusión de que estos dos aspectos no han sido cuidadosamente abordados por los autores de los instrumentos mencionados en este capítulo.

Finalmente, queremos observar que la revisión de estos últimos instrumentos de observación, especialmente el COLT, han sido de gran valor a la hora de tener que diseñar el nuestro, como anteriormente hemos mencionado, ya que la finalidad de ambos -el COLT y el nuestro- ha sido muy semejante. En el apartado siguiente, dedicado a la descripción de dimensiones, iremos mencionando aquéllas que son de nueva creación, en contraste con las de este esquema diseñado por el equipo canadiense.

III. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

1. ESQUEMA DE OBSERVACIÓN

1.1. Descripción

Este esquema de observación intenta describir lo que está ocurriendo en el aula a nivel de actividad y analizar los rasgos comunicativos de la interacción durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco formal de aula.

Para su diseño partimos en primer lugar del esquema COLT (Allen, Fröhlich y Spada, 1984), del que seleccionamos las dimensiones más pertinentes para nuestro trabajo y, posteriormente, completamos el esquema con otras nuevas dimensiones que pudieran medir todos los rasgos específicos que posiblemente se iban a dar en las aulas objeto de nuestro estudio. A diferencia de las aulas en las que se aplicó el COLT (alumnos de secundaria), los sujetos que iban a recibir la instrucción eran niños de E.G.B.. Por otro lado, la lengua inglesa la aprendían como lengua extranjera, y no como segunda lengua, como sucedía con los sujetos del estudio del COLT. Finalmente, los profesores que iban a ser objeto de estudio no eran nativos expertos, y el objeto era comprobar cómo la implementación de una innovación afectaba al nivel de consecución de los alumnos, y no la evaluación del modelo de instrucción.

Las dimensiones que hemos incluido derivan de las teorías sobre la **competencia comunicativa** (Canale y Swain, 1980; Breen y Candlin, 1980) y de la **enseñanza comunicativa** de la lengua (Brumfit, 1980; Johnson y Morrow, 1981; Widdowson, 1978, 1979; Breen,

1987a; entre otros), así como de la **investigación sobre la adquisición** de una lengua segunda o extranjera en el aula (Ellis, 1990; Chaudron, 1988; van Lier, 1988) y de la investigación llevada a cabo por medio de la **observación en el aula** (Allwright, 1980, 1988; Fanselow, 1977a; Mitchell, Parkinson y Johnstone, 1981; Ullmann y Geva, 1984; Allen et al., 1984) que sugieren una serie de factores que pueden influenciar el proceso de aprendizaje de una L2.

El **esquema diseñado consta de 11 categorías o dimensiones generales** en las que se recoge información sobre diversos factores categorizados en una serie de subdimensiones. Estos factores dentro de cada categoría aparecen en nuestro esquema en un orden de menor a mayor grado de “comunicatividad”, siendo los situados en último lugar los que representan los rasgos **más innovadores**. De esta forma, una vez codificados los factores o subdimensiones de cada actividad, será fácilmente reconocible dónde se ha producido un mayor grado de innovación, excepto en la categoría “actividad”, cuyas subdimensiones no guardan relación de significatividad entre ellas (ver cuadro de categorías del esquema de observación).

1.2. Definición de las dimensiones

En este apartado seguiremos el orden numérico utilizado en su exposición.

1) *Actividad.*

1.1) Tiempo.

Junto a la dimensión “actividad” se codifica el tiempo real que dura la actividad, desde su comienzo hasta el comienzo de la siguiente. No se codifican aquellas actividades cuya duración es inferior a 1 minuto, por considerar que son acciones puntuales dentro de una actividad mayor y que no modifican la intención de la misma.

1.2) Tipo de actividad.

Las actividades se codifican de acuerdo con las definiciones dadas en el apartado que dedicamos al “**sistema de actividades**”. Incluimos en esta categoría las subdimensiones de “**estructuración**” y “**destrezas**” porque son, en la mayoría de los casos, inherentes a la actividad codificada y que, a diferencia de las otras dimensiones, no son graduables de menos a más comunicativas.

CATEGORÍAS O DIMENSIONES GENERALES

1. **Actividad:**
 - 1.1. Tiempo. 1.2. Tipo. 1.3. Estructuración. 1.4. Destrezas.
2. **Longitud del texto** (oral o escrito):
 - 2.1. Mínimo. 2.2. Extendido.
3. **Discurso:**
 - 3.1. Tópico:
 - 3.1.1. Forma. 3.1.2. Función. 3.1.3. Organización. 3.1.4. Mensaje.
 - 3.2. Control Tópico:
 - 3.2.1. Profesor. 3.2.2. Alumno.
 - 3.3. Control Turno de Palabra por parte del alumno:
 - 3.3.1. Bajo. 3.3.2. Medio. 3.3.3. Alto.
 - 3.4. Contexto:
 - 3.4.1. No. 3.4.2. Sí.
4. **Autenticidad del uso de lengua** (dentro de la actividad):
 - 4.1. Baja. 4.2. Media. 4.3. Alta.
5. **Grado de control** (de la actividad):
 - 5.1. Alto. 5.2. Medio. 5.3. Bajo.
6. **Relación a la lengua materna (L1):**
 - 6.1. Traducción. 6.2. Referencia.
7. **Uso de lengua del Profesor:**
 - 7.1. Lengua materna (L1). 7.2. Mixta (L1+L2). 7.3. Lengua extranjera (L2).
8. **Interacción verbal por parte del Profesor:**
 - 8.1. Longitud del discurso:
 - 8.1.1. Mínimo. 8.1.2. Extendido.
 - 8.2. "Feedback":
 - 8.2.1. Ninguno. 8.2.2. Código. 8.2.3. Mensaje.
 - 8.3. Información predecible:
 - 8.3.1. Sí. 8.3.2. No.
 - 8.4. Información genuina:
 - 8.4.1. No. 8.4.2. Sí.
9. **Grado de interacción** (de la actividad):
 - 9.1. Bajo. 9.2. Medio. 9.3. Alto
10. **Uso de lengua del alumno:**
 - 10.1. L1. 10.2. Mixto. 10.3. L2.
11. **Interacción verbal por parte del alumno:**
 - 11.1. Longitud del discurso:
 - 11.1.1. Mínimo. 11.1.2. Extendido.
 - 11.2. Información predecible:
 - 11.2.1. Sí. 11.2.2. No.
 - 11.3. Información genuina:
 - 11.3.1. No. 11.3.2. Sí.
 - 11.4. Información comprensible:
 - 11.4.1. Baja. 11.4.2. Media. 11.4.3. Alta.

1.3) La “**Estructuración**” de Participantes hace referencia al tipo de interacción de los participantes durante el desarrollo de la actividad. Se incluyen aquí los recursos audiovisuales como posibles informantes o tipo de “input” a partir del cual se desarrolla la actividad. La estructuración de la interacción la hemos clasificado de la siguiente manera :

Informante		Receptor		Audiencia
1. Profesor	→	Clase	—	Ninguna
V/A/AV	→	Clase	—	Ninguna
Profesor	→	Alumno/s	→	Clase
2. Alumno	↔	Alumno	→	Clase
3. Alumno	↔	Alumno	—	Ninguna
4. Alumnos	↔	Alumnos	—	Ninguna
5. Alumno	→	Profesor	→	Clase
Grupo alumnos	→	Clase	→	Clase
Alumno/s	→	Visitante	→	Clase
6. Trabajo individual				

En el **tipo 1** la interacción es unidireccional; bien el profesor o un medio audio y/o visual es el que dirige la interacción con toda la clase o con algún alumno individualmente, pero teniendo como audiencia toda la clase. También incluye trabajo de repetición a coro o individual siguiendo un modelo dado.

En el **tipo 2** una pareja, o parejas sucesivas, de alumnos interactúan entre sí, teniendo como audiencia al resto de la clase; normalmente es el profesor quien dirige la interacción que se lleva a cabo dentro de la actividad.

En los **tipos 3 y 4** la interacción tiene lugar en parejas o en grupo respectivamente, sin que haya una audiencia externa a ellos, ya que el profesor actúa sólo como colaborador de la actividad.

En el **tipo 5** son los alumnos individualmente, o grupos de alumnos, los que llevan la iniciativa de la interacción, bien con el profesor, ante el resto de la clase o con algún visitante.

Estas diferencias en el tipo de interacción se han incorporado por-

que los descubrimientos realizados por diversas investigaciones empíricas en el ámbito de la enseñanza comunicativa de la lengua, (todas las que parten de la idea del **input interactivo** y **negociación de significados**) han demostrado que el trabajo realizado en grupo/s (n.º 4) y parejas (n.º 3, parejas cerradas) o cuando es el alumno el que toma control de la interacción (n.º 5), presenta una serie de ventajas, basadas en fundamentos pedagógicos y psicolingüísticos, frente a una interacción centrada en el profesor (n.º 1) o dirigida por él (Pica y Doughty, 1985; Long, 1989).

1.4) La dimensión **destreza/s** explicita el medio, oral o escrito (receptivo o productivo) que está poniendo en práctica el alumno durante el desarrollo de la actividad, especificándose el tipo de destreza al que va especialmente dirigida, aunque haya otras que estén implícitamente desarrollándose, por ej. el hablar lleva implícito el escuchar. Con esto queremos determinar qué destrezas se practican principalmente a lo largo de las unidades, y poder establecer diferencias, en el caso de haberlas. En esta dimensión hemos incluido las siguientes:

1. Escuchar;
2. Hablar;
3. Leer (en silencio o en voz alta);
4. Escribir;
5. Escuchar y leer (a la vez).

2) *Longitud del texto.*

Esta dimensión evalúa el tipo de material al que está expuesto el alumno. Se codifica únicamente en aquellas actividades que parten de un texto en inglés, escrito u oral, pero no se codifica cuando sólo se trata de discurso oral del profesor. “**Mínimo**” 2.1) hace referencia al discurso en el texto/grabación que no constituye una secuencia de intercambios naturales, o un segmento substancial de narrativa o texto poético; es decir, el texto sólo ofrece modelos de lengua a nivel de frase, no de discurso. Se codifica “**extendido**” 2.2) cuando el discurso consta de una secuencia natural de intercambios, o constituye un segmento de texto narrativo o poético, independientemente de la longitud o nivel de dificultad de dicho texto, que puede ser muy corto y sencillo en los primeros niveles, pero manteniendo las características de autenticidad anteriormente mencionadas.

No se incluye en esta dimensión, aunque sí lo hace el COLT, la fuente de los materiales, es decir, no se hace referencia al grado de autenticidad del “input” porque, como ya ha sido demostrado por varios investigadores (Chaudron, 1983; Long, 1985; Breen, 1985; Malley, 1980; Guntermann, 1980), no importa tanto el hecho de que el texto sea o no auténtico, sino el uso que se va a hacer de esos textos, ya que uno auténtico puede ser explotado a nivel estructural y viceversa. Sí es importante, como se desprende de la literatura, que el material que se presenta a los alumnos sea lo más parecido posible a la lengua real, siempre que se explote en tareas importantes para ellos. Por todo esto se considera el uso de material extendido, que refleja un discurso más natural, como rasgo más comunicativo que el uso mínimo o muy restringido.

3) *Discurso.*

Esta dimensión está relacionada con el contenido de la comunicación y el modo en que ésta se establece durante el desarrollo de la actividad e incluye las subdimensiones “tópico”, “control del tópico”, “control del turno de palabra” y “contextualización”.

3.1) El “tópico” está directamente relacionado con el tema y el contenido del discurso. Evalúa la intención del habla del profesor y/o del alumno, existiendo las siguientes opciones: a) El contenido de la actividad se centra sobre el uso de la “forma” del sistema de la lengua 3.1.1) (aspectos de pronunciación, entonación, reglas gramaticales, estructuras lingüísticas, léxico, etc.); b) La actividad se centra en el uso de la lengua con distintas funciones y propósitos 3.1.2); c) “Organización” 3.1.3), se codifica cuando el discurso por parte del profesor y/o los alumnos, va dirigido a describir u organizar la actividad del aula y/o para establecer la organización de los alumnos (tipo de interacción que van a llevar a cabo: grupos, parejas, etc) en el desarrollo de la actividad. Esta subdimensión está íntimamente ligada a la actividad denominada “organización” y se considera altamente comunicativa si se desarrolla en L2; d) “Mensaje” 3.1.4) se codifica cuando la lengua que se desarrolla durante la actividad va dirigida esencialmente a temas donde el interés recae más en el contenido y el significado que en la “forma” o uso de la lengua (aunque se practiquen indirectamente); se incluirían temas tales como experiencias personales, acontecimientos recientes, hechos históricos, etc. Lógica-

mente, se espera que el contenido vaya acompañado de una buena contextualización y que el uso de la lengua sea realmente auténtico, de ahí que se considere como uno de los aspectos más comunicativos dentro de la subdimensión “tópico”.

La decisión de incluir **Organización** como variable que, desarrollada en L2, puede ser útil para activar la comprensión del ‘input’ en el alumno, viene apoyada por algunos estudios (Ellis, 1980 y Allwright, 1984b) que sostienen que la lengua para la organización del aula suministra ‘oportunidades de comunicación’ significativas para los alumnos en los primeros niveles de aprendizaje. También hay que decir que éste es un tema controvertido, pues hay un grupo de investigadores franceses (Dalgalian, 1981 y Weiss, 1984) que mantienen que este tipo de lengua es el componente menos ‘comunicativo’ de la lengua de aula, y el que aporta menos contribución a la adquisición de la L2. Nuestra postura se acerca más a la de los primeros autores citados, pues creemos que el uso constante de la L2 en las actividades de organización puede suministrar oportunidades excepcionalmente favorables para iniciar a los alumnos en el uso de esa L2.

Aunque hemos considerado como menos comunicativas aquellas actividades que se centran en la **forma** más que en el significado, no por ello hay que desestimarlas, pues la comunicación no puede darse en ausencia de las estructuras o gramática, siempre y cuando el proceso de aprendizaje de esos aspectos formales de la lengua vaya dirigido al uso y acceso del significado, y siempre que exista un cierto equilibrio, en distintas proporciones según el nivel de los alumnos, entre las actividades centradas en la forma y las centradas en el significado.

El auge que en los últimos años ha tomado la enseñanza comunicativa de la lengua ha hecho que se desestimasen, en un principio, las actividades centradas en los aspectos formales de la lengua. Esto ha puesto de manifiesto que una cierta falta de práctica formal puede tener repercusiones negativas importantes en la adquisición de una L2 (Lambert y Tucker, 1972; Pawley, 1983; Day y Shapson, 1987), y de hecho, la investigación reciente sobre la adquisición de una L2 ha vuelto a traer a un primer plano la cuestión (Harley, 1988; Long, 1988b; Rutherford, 1988), porque las secuencias de adquisición pueden verse afectadas por el orden de presentación de formas particulares, y porque dirigir la atención de los alumnos hacia la forma puede mejorar su producción (por lo menos a corto plazo: Harley, 1989;

Hulstijn y Hulstijn, 1984; Mitchell et al., 1981). Este hecho corrobora la tesis de que si una determinada metodología se centra exclusivamente en una de las áreas de la competencia comunicativa, en detrimento de las otras, los alumnos podrán mejorar considerablemente en ese área particular; sin embargo, su competencia en otras áreas se verá muy mermada. Estudios recientes (Edge, 1989a) han demostrado que un cierto grado de análisis formal y atención al código pueden ser beneficiosos para el aprendizaje de la lengua (Chaudron, 1988; Long, 1988b; Rutherford y Sharwood Smith, 1988a), siempre y cuando se tenga en cuenta que no todo tipo de actividades que se centran en la práctica de aspectos formales de la lengua son aptos dentro de una aproximación comunicativa, sino únicamente aquellas que: a) tengan en cuenta las secuencias de desarrollo y las características específicas del sistema de interlengua de los alumnos (ej.: preguntas-respuestas cerradas, corrección de errores, explicaciones gramaticales (Long, 1988b)); b) hagan conscientes a los alumnos de las formas que se están abordando, y que no las practiquen de una manera mecánica (Sharwood Smith, 1988a), y c) estén contextualizadas y presenten un cierto grado de autenticidad en el uso de la lengua (Widdowson, 1988; Mason y Wakely, 1983).

Más recientemente, Savignon (1991) expone que, para el desarrollo de la capacidad comunicativa, los resultados de las investigaciones apoyan abrumadoramente la integración de ejercicios centrados en la forma con la experiencia centrada en el significado, siempre y cuando el contenido de las actividades formales esté relacionado con sus necesidades y experiencias comunicativas.

3.2) El “control del tópico” por parte del profesor 3.2.1) o del alumno 3.2.2) muestra, en cierta manera, si ha existido algún tipo de negociación en la selección del tema o tópico entre ambos, o si solamente es el profesor el que lo selecciona. Si es el alumno el que tiene posibilidad de negociar y escoger el tema se considerará la actividad con un mayor grado de “comunicatividad”. Algunos estudios sobre el aprendizaje comunicativo de lenguas (Breen y Candlin, 1980; Breen, 1987b; Allwright, 1984b) reclaman más negociación entre profesores y alumnos a la hora de seleccionar el tópico, actividades y materiales de enseñanza, con la idea de que si los alumnos se sienten más responsables de su aprendizaje, teniendo acceso al proceso de enseñanza, estarán más motivados para aprender. Nunan (1988) postula que, aunque no son los alumnos los que tienen que decidir, en última

instancia, la planificación, implementación y evaluación del programa de lengua extranjera, sí se debe tener en cuenta sus intereses y motivaciones, tanto al seleccionar los materiales de trabajo como para desarrollar la actividad, y hacer que sean conscientes del por qué y del cómo, de manera que participen más activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

3.3) La siguiente subdimensión, incluida en “discurso”, **“control del turno de palabra por parte del alumno”**, codifica el grado de control que tiene el alumno sobre la manera de establecer turnos durante la actividad (aún incluso cuando la actividad, en general, sea muy controlada, con pocas opciones de respuesta). Se codifica **“bajo” 3.3.1** cuando es el profesor el que decide quién, cuándo, y la secuencia de turnos, por ejemplo: “Pedro pregúntale a Juan...” o “Antonio ahora pregunta tú...”, etc.. Se codifica **“medio” 3.3.2** cuando el profesor controla, por ejemplo, quién habla ante el requerimiento de muchos alumnos para hablar (manos en alto); o si se trata de trabajo en parejas, y los alumnos pueden escoger la secuencia de turnos, pero no el contenido (un ejercicio mecánico con turnos limitados, por ejemplo). Se codificará **“alto” 3.3.3** cuando no es el profesor quien controla la secuencia ni quien habla, como por ejemplo en el trabajo en grupos en actividades como simulaciones, discusiones, resolución de problemas, etc.

Esta subdimensión viene justificada por los trabajos empíricos sobre el aprendizaje de segundas lenguas (Long, 1989; Pica y Doughty, 1985; Doughty y Pica 1986; Duff, 1986; Bygate, 1988; y otros), que aún siendo insuficientes, apuntan que la interacción en grupos o parejas, donde los alumnos tienen libertad para escoger turnos, lleva a una mayor producción de lengua, y por lo tanto suministra más oportunidades de práctica, y presumiblemente, de aprendizaje, ya que es en esta situación de trabajo (frente a la del profesor → toda la clase), donde el alumno puede negociar más libremente lo que quiere decir y cómo lo quiere decir, dando lugar a un mayor uso de lengua auténtica.

3.4) La última de las subdimensiones incluidas en “discurso”, hace referencia a la **“contextualización”** del uso de la lengua. Este aspecto, que consideramos importante, no estaba recogido en el COLT, aún siendo uno de los factores que pueden determinar el grado de autenticidad de una actividad. Evalúa si se ha creado un contexto situa-

cional (por medio de “realia”, soportes visuales, mimo, “role-play”, etcétera) para el uso de la lengua. Se codifica “sí” 3.4.2) cuando existe algún punto de referencia para el significado de las formas que se están usando.

Hemos considerado justificada la inclusión de esta subdimensión por el amplio tratamiento que la investigación ha dado al uso de la lengua contextualizada (Johnson, 1982; Widdowson, 1978, 1988; Brown y Yule, 1983; Bialystok, 1988; Cummins, 1983; Brown, 1989; Berns, 1984; Snow, 1987; en Edge, 1989b). El contexto puede suministrarlo la propia lengua (contexto lingüístico), el medio o representaciones del medio, como fotos, dibujos, etc. (contexto situacional), o la propia experiencia (Johnson, 1982). Si se persigue un aprendizaje de tipo significativo, frente al aprendizaje memorístico, como apunta Novak (1982), la nueva información que se transmite a los alumnos debe relacionarse con conceptos ya existentes, con sus esquemas de conocimiento. De ahí que el conocimiento lingüístico sea insuficiente, especialmente en los primeros niveles del aprendizaje, si no va acompañado de un contexto situacional y de un conocimiento compartido.

Cummins (1983) afirma que si la comunicación está contextualizada, los participantes pueden negociar el significado activamente, pues la lengua se encuentra apoyada por una amplia gama de rasgos significativos, paralingüísticos y situacionales, a la vez que se puede asumir una realidad compartida.

Berns (1984) sostiene que es el contexto lo que da significado a la forma y a la función, y nos posibilita el extraer sentido de cualquier muestra de lengua. Brown (1989), como Cummins y Bialystok, señala que la realidad compartida es un elemento importante en el desarrollo de tareas que tengan como objetivo la transmisión de mensajes auténticos y reales.

De todo lo anterior se desprende que la contextualización juega un papel importante en el aprendizaje de una L2, de ahí la razón de incluirla como subdimensión dentro de la categoría **discurso**.

4) *Autenticidad del uso de lengua.*

Esta es otra nueva dimensión que no se contempla en el COLT y que se aplica generalmente cuando la lengua que usan alumnos y profesor es la L2. Con esta dimensión reflejamos una apreciación sobre la equivalencia general entre el uso de lengua en la actividad y el tipo

de lengua que se usaría en una situación real de L2, paralela a la que se representa en la actividad. Por ejemplo, existiría un alto grado de autenticidad cuando las explicaciones que da el profesor sobre procedimientos de aula las da en L2 y se corresponden con las explicaciones que daría en L1 en esa misma situación en clase de inglés u otra materia. Distinguimos “autenticidad” de “información genuina” en que esta última hace referencia a la sinceridad y propósito de la información transmitida por el profesor y los alumnos, mientras que la primera hace referencia a la relación entre forma/función de la lengua que se utiliza durante la actividad y su equivalencia en una situación natural de comunicación.

Se codifica “**baja**” 4.1) cuando la lengua que se trabaja en la actividad ha sido manipulada para practicar ciertas formas o funciones de la lengua, y cuando la manera en que dichas formas se usan no es natural o apropiada a una situación de comunicación (ej.: un “drill” de sustitución).

Se codificará “**media**” 4.2) en actividades parcialmente “naturales” para la situación de aprendizaje de los alumnos: interés/familiaridad con las situaciones sociales que la actividad plantea, y consiguientemente con el tipo de lengua que la actividad demanda (ej.: reservar una habitación de hotel, para niños de 10-12 años que nunca han estado en esa situación, y ni es probable que lo vayan a estar a corto plazo). También se codificaría “media” cuando la información que se transmite durante la actividad es obvia para todos los presentes (ej.: preguntas/respuestas cerradas).

Autenticidad “**alta**” 4.3) se dará en los casos en los que la forma/función es totalmente adecuada a la naturaleza de la interacción planteada por la actividad, y ésta a su vez copia una situación natural de comunicación apropiada a la edad e intereses de los alumnos.

Las bases teóricas para incluir esta dimensión, aislada del tipo de materiales, es que, como apuntábamos anteriormente, la selección de un “input” auténtico no garantiza que la actividad a desarrollar a partir de ese “input” tenga que ser obligatoriamente auténtica (Breen, 1985; Maley, 1980).

Hoy día aún es un tema de debate lo que es y no es auténtico en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Como señala Edge (1988), los elementos sobre los que gira la autenticidad, relacionada con la enseñanza, son tres: i) el tipo de “input”, que debe provenir de muestras de lengua real o copia de ella; ii) el propósito de uso de len-

gua, que se refiere a las actividades que reproducen las razones por las que un hablante nativo usaría la lengua; y **iii**) la interacción entre el que habla y el que escucha que, para que sea auténtica, requiere que el receptor entienda y esté interesado en el mensaje.

Podríamos añadir un cuarto elemento, teniendo en cuenta que hablamos de alumnos de 11-14 años: que las actividades se acomoden a las edades e intereses de los alumnos y que sean, en cierto modo, un reflejo del tipo de lengua que normalmente desarrollan en L1.

Hay autores que al tratar el tema de la autenticidad se han centrado en alguno de los aspectos descritos, como por ejemplo, Rivers y Temperley (1978) y Wilkins (1976): en la autenticidad del "input", mientras que otros consideran más importante, sin menoscabo del "input", la autenticidad del propósito y de la interacción (Brown & Yule, 1983; Maley, 1980; Widdowson, 1978; Breen, 1985) y existen otros que van más allá, estableciendo diferencias entre el **uso real** de la lengua (auténtico) y el **uso realista** de la misma (genuino). La diferencia estriba en que, en el segundo caso, la lengua puede ser auténtica para la actividad, pero el propósito de la comunicación viene impuesto al alumno por la propia actividad (Guntermann, 1980; Wilkins 1976; Widdowson, 1978).

Con respecto a la distinción entre lo que es auténtico (real) y lo que es genuino (realista), concluye Edge (op.cit.) que ambos componentes pueden tomarse como subcomponentes de la conveniencia, ya que las actividades y materiales, para ser auténticos deben ser convenientes o apropiados para la situación y procesos de aprendizaje de la lengua en el aula.

5) *Grado de Control.*

El grado de control de la actividad, otra de las nuevas dimensiones incluidas en nuestro esquema, y que tampoco aparece recogida por el COLT, aparece directamente relacionada con el objetivo de la actividad. Evalúa las posibilidades de selección que tiene el alumno, en cuanto al comportamiento o lengua a producir en la actividad.

Se codifica "**alto**" grado de control **5.1**), cuando sólo una respuesta es posible o correcta (por ej.: un "drill" o un "reconocimiento"). Un grado de control relativamente "**bajo**" **5.3**) se daría en actividades en las que los alumnos son libres para escoger la lengua a utilizar, es decir, pueden escoger entre los exponentes que conocen, aquellos que consideran más apropiados a la situación de comunicación, son libres

en relación al turno de palabra y a la longitud del discurso, aunque la situación les venga delimitada por el tipo de actividad planteada, pero sólo en cuanto al marco situacional (por ej.: una “simulación” o una “resolución de problemas”). Se codificaría “medio” 5.2) cuando la actividad restringe tanto la toma de turnos como el tipo de lengua a utilizar, aunque aún se deja al alumno la elección en cuanto a los exponentes correspondientes a las determinadas funciones que ha de utilizar para llevar a cabo la actividad (por ej.: un “role-play” guiado o “preguntas-respuestas abiertas”).

La inclusión de esta dimensión viene motivada por la importancia que a partir de los años 80 se le viene prestando al análisis del tipo de interacción que promueven las tareas que los alumnos realizan en el aula por considerarse que éstas podrían ser inductoras de un mayor o menor aprendizaje.

Diversas investigaciones de tipo empírico (Long, 1989; Pica y Doughty, 1985; Pica et al.1989; Duff, 1986) apuntan a la necesidad de involucrar a los alumnos en tareas significativas que faciliten un amplio número de oportunidades para que éstos experimenten los procesos de aprendizaje: comprensión del “input” y “feedback” sobre su producción, lo que conllevaría una modificación de su “interlengua”. Este tipo de tareas, además de requerir la autonomía del alumno en la selección de lo que va a decir y cómo lo va a decir, presenta una serie de características determinadas, que aunque ya las mencionamos anteriormente (1.2.7.) recordaremos brevemente. Así, Long (1981; 1989) hace notar la importancia de las tareas multidireccionales (en las que todos los participantes del grupo poseen parte de la información, que debe ser intercambiada para llevar a cabo la tarea), frente a las unidireccionales (sólo un miembro del grupo posee toda la información); igualmente señala la necesidad de tareas cerradas (en las que todos los participantes deben llegar a una sola solución posible) frente a las abiertas donde cualquier solución es aceptable. Estas características, según Long (op.cit.), promueven más negociación de significados y la calidad y cantidad de esa negociación es igualmente mayor que en las tareas unidireccionales y/o abiertas. Pica et al.(op.cit.) además de estas dos características señaladas por Long, subrayan la necesidad de que la información sea compartida entre todos los miembros del grupo, es decir, cada uno debe poseer una parte distinta de la información, que debe ser obligatoriamente intercambiada y manipulada para completar la tarea. También señalan que la tarea debe ser

convergente: todos los participantes deben llegar a un único resultado. Todas estas características requieren un bajo control por parte de la actividad.

6) *Relación con la lengua materna (L1).*

Esta dimensión, que tampoco aparece recogida en el COLT, está relacionada con la importancia que últimamente se viene prestando a la influencia de la L1 en la adquisición de una L2. Actualmente se reconoce que la L1 del alumno es un determinante relevante en la adquisición de una L2, aunque no se considera el único ni el más importante (Ellis, 1985a). Frente a las posiciones que mantenía el Análisis Contrastivo, que consideraba la influencia de la L1 como factor negativo de transferencia L1>L2, hoy día se considera que la L1 es un factor que contribuye positivamente al proceso de desarrollo de la L2 en los primeros niveles del aprendizaje, ya que, como apunta Selinker (1972), la 'interlengua' es el producto de cinco procesos cognitivos, uno de los cuales es la **transferencia lingüística L1>L2**. Conforme el alumno va adquiriendo una mayor competencia en L2 esta influencia va disminuyendo (McLaughlin, 1978, 1987).

En este mismo sentido Kellerman (1979,1983, en McLaughlin 1987) sugiere que la transferencia debería ser considerada como un proceso cognitivo en el cual influyen: (1) la percepción del aprendizaje de las similitudes entre la L1 y la L2, y (2) el grado del carácter marcado de las estructuras de la L1. La consecuencia de esta nueva perspectiva ha supuesto un renovado interés por el análisis de las relaciones L1>L2, ya que parece evidente que la L1 afecta al desarrollo de la interlengua, aunque esta influencia no es siempre predecible.

Por otro lado, esta dimensión también está relacionada con el modelo cognitivo de aprendizaje de una L2 (O'Malley et al., 1985, 1987). Uno de los principios básicos de este modelo es que hay que partir de los conocimientos previos del alumno con el fin de que la nueva información se integre dentro de los esquemas de conocimiento que éste ya posee.

En el aprendizaje de una L2, especialmente en los primeros niveles, como es el caso de los sujetos de este estudio, cuando el alumno se enfrenta a la lengua extranjera no es una tabla rasa, sino que posee ya una lengua materna, y ha desarrollado unas estrategias y unos esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como comunicativos y socio-culturales que componen ya una red compleja de conocimien-

tos (Bialystok, 1990). En consecuencia, para que se produzca un aprendizaje significativo (Ausubel, 1978) el alumno deberá **reflexionar sobre o contrastar** los conceptos que él usa de forma inconsciente y **conectar** estas nociones con las estructuras y formas léxicas adecuadas a la L2. Esto no significa que sean sólo las manifestaciones superficiales o estructuras lingüísticas de la L1 y la L2 las que se contrastan y se aparejan, sino los conceptos universales, tanto lingüísticos como funcionales y pragmáticos, que constituyen la base de cualquier lengua.

Esta dimensión se codifica sólo cuando el profesor, a requerimiento de los alumnos o por necesidad de la actividad, da información sobre la relación existente entre las formas/funciones, aspectos sociolingüísticos o discursivos de la lengua extranjera y las de la L1. **“Traducción” 6.1)** se codifica cuando la actividad contiene frecuentes traducciones, por parte del alumno y/o el profesor de la L2 a la L1, o viceversa. **“Referencia” 6.2)** alude a los comentarios que contrastan las diferencias entre L1/L2 en cualquiera de los aspectos anteriormente comentados.

Hemos considerado importante incluir esta dimensión, porque, en primer lugar, en la muestra de sujetos observados, tanto los alumnos como el profesor comparten la misma lengua materna, lo que supone un bagaje lingüístico, social y cultural compartido, que puede ser aprovechado para tomar conciencia de las particularidades de la L2, por contraste, y ayudar en la adquisición de la lengua extranjera, y porque, como apunta Widdowson (1978), el profesor debe conseguir que los alumnos reconozcan que las tareas que desarrollan en L2 están relacionadas con el modo en que usan su propia lengua, si el objetivo es que éstos desarrollen un propósito comunicativo auténtico y genuino en sus interacciones dentro del aula. Desde una aproximación comunicativa, aprendemos una lengua extranjera con el objetivo de conseguirnos un nuevo medio para satisfacer unas necesidades de comunicación ya sentidas previamente en L1. Esto implica encontrar los puntos de unión entre dos sistemas diferentes.

Por otro lado, es lógico que en un medio en el que todos los participantes comparten la misma lengua, la referencia a ésta se dé frecuentemente, así como la traducción puntual. Como señalan O'Malley y Chamot (1990), en un estudio que realizaron sobre el aprendizaje del español y el ruso como lenguas extranjeras, una de las estrategias cognitivas que se aplicaba frecuentemente en los primeros

niveles del aprendizaje era la traducción: se usaba la L1 como base para entender y/o producir la L2.

7) *Uso de lengua por parte del profesor.*

10) *Uso de lengua por parte del alumno.*

Estas dos dimensiones se tratan simultáneamente ya que ambas evalúan el carácter general del uso de lengua (L1, L2 o una mezcla de ambas), por parte del profesor y de los alumnos durante el desarrollo de las actividades. El uso incidental de una lengua determinada en un solo intercambio o al hacer un aparte, no será evaluado como “mixta”. En general, un mayor uso de L2 por parte del profesor y de los alumnos implicaría que la actividad genera una mayor exposición a un “input” comprensible y una mayor oportunidad de negociación de significados, lo cual promovería una mayor adquisición de L2, según la teoría “interaccionista”, siempre y cuando el profesor proporcione un medio rico en L2, en el que no sólo la instrucción y actividades se ejecuten en L2, sino también las operaciones disciplinarias y organizativas.

8) *Interacción verbal por parte del profesor.*

11) *Interacción verbal por parte del alumno.*

Estas dos dimensiones están relacionadas con la interacción verbal que ocurre, tanto por parte del profesor como del alumno, durante el desarrollo de la actividad. Las subdimensiones que se evalúan son las mismas para profesor y alumnos, excepto la de “**feedback**” 8.2) que sólo se refleja en la referida al profesor y la “**comprensibilidad**” 11.4) que va referida sólo a la producción de los alumnos.

8.1)/11.1) La subdimensión “**longitud del discurso**” se refiere al discurso del profesor o alumnos, y se codifica de la misma manera que la dimensión “**longitud del texto**” (2), siendo su fundamentación la misma en ambos casos.

8.2) “**Feedback**” hace referencia a la intervención del profesor como corrector de la actuación del alumno, y sólo se codifica cuando los alumnos hablan o el profesor corrige sus producciones escritas. “**Ninguno**” 8.2.1) indica que durante la actividad realizada por los alumnos el profesor no ha suministrado ningún tipo de evaluación, implícita o explícita, o alabanza de su actuación; es decir, el profesor

deja a los alumnos actuar sin reacción alguna ante esa actuación. “**Código**” 8.2.2) se refiere a cualquier tipo de “feedback”, orientado hacia la corrección lingüística (morfosintaxis, fonética, etc.) de las producciones de los alumnos. “**Mensaje**” 8.2.3) se refiere al tipo de “feedback” dirigido al contenido de la comunicación: a la transmisión de significados en L2.

El estudio del “feedback”, o retroalimentación, en situación de aprendizaje tiene una larga historia, íntimamente ligada a la teoría de aprendizaje conductista, entre otras, que adopta la noción de refuerzo del comportamiento como un factor fundamental en el aprendizaje. Bajo un enfoque cognitivo del aprendizaje, la función del feedback no es sólo la de suministrar refuerzo, sino también información que los alumnos puedan usar activamente para modificar sus comportamientos (Zamel, 1981; Annet, 1969; en Chaudron, 1988). Otros estudios analizan también la importancia del feedback como factor motivador (MacFarlane, 1975; Vigil & Oller, 1976; Krashen, 1982, 1983), pero dado que éste no es un factor que se analice en nuestro esquema, no abundaremos en ello. La inclusión de esta subdimensión, en nuestro esquema, va dirigida al análisis de cuándo corrige el profesor y qué tipo de errores corrige. Hendrickson (1978) en un estudio hecho sobre la conveniencia o no de corregir los errores de los alumnos (Cathcart y Olsen, 1976) y las razones en que se basan los profesores para corregir los errores de sus alumnos (Chaudron, 1986; Courchène, 1980; y Nystrom, 1983) concluye que es conveniente esa corrección, pero la restringe a actividades en las que se practica una gramática manipulativa, centrada en la forma lingüística, dejando las actividades comunicativas libres de “feedback”.

Por otro lado, lo que no deja lugar a duda es que el “feedback” es uno de los aspectos de la enseñanza de lenguas que se asigna inmediatamente al profesor como uno de sus roles principales: corregir los errores que se produzcan, y sancionar positivamente la producción correcta del alumno. Esto se debe posiblemente al desequilibrio existente entre los roles que adoptan los alumnos en el aula y al del profesor, claramente superior, que lleva al típico ciclo de: iniciación / solicitud por parte del profesor > respuesta del alumno > feedback/evaluación por el profesor. Si comparamos la situación de aula con las conversaciones naturales, observamos que el último paso no se da en estas últimas situaciones. Sin embargo, como apunta Chaudron (1988: 133) existe un peligro, y es que:

“La imposibilidad de aplicar consistentemente criterios de conveniencia y corrección lleva probablemente al resultado no deseado de que el comportamiento del alumno que no recibe ningún tipo de feedback se toma, por defecto, como correcto”.

Por lo tanto, podemos decir que el “feedback” es un constituyente inevitable en la interacción del aula porque, haga lo que haga el profesor, el alumno extrae información sobre su comportamiento a partir de la reacción, o falta de ella, del profesor ante su actuación. No obstante, se desconoce aún hasta que punto el “feedback” ayuda de hecho al progreso del alumno en el desarrollo de la L2.

8.3)/11.2) La subdimensión **“información predecible”** se refiere al discurso tanto del profesor como del alumno, y está relacionada con el tipo de información que éstos suministran durante la actividad. Con ella se evalúa si la información, tanto impartida como requerida, es ya conocida por parte de los oyentes/hablantes, en cuyo caso se considera que el contenido de la información está desprovisto de significación para los participantes en ese evento comunicativo.

Esta subdimensión viene fundamentada por uno de los aspectos más significativos en lo que respecta a procesos de comunicación: en la vida real, estos procesos tienen lugar entre dos o más personas, una de las cuales tiene una información sobre algo que es desconocida por la(s) otra(s). La razón de esa comunicación es llenar ese “vacío de información” (Morrow, 1981). Aunque esto parezca una generalización excesiva sobre el uso del lenguaje, ya que en ocasiones hacemos uso del mismo con el mero objetivo de mantener una interacción de tipo social -como serían los comentarios sobre el tiempo o sobre la vida cotidiana- no podemos negar que aunque no se esté transmitiendo una información, se está estableciendo una comunicación, en la que el contenido es simplemente de relación social.

En términos de aula, una actividad con “vacío de información” significa que el profesor/un alumno le transmite a otro(s) alumno(s) algo que éste(os) no sepa(n) ya. Si, por ejemplo, dos alumnos están mirando un mismo dibujo, y uno le pregunta a otro ¿donde está el perro?, cuando ambos están viéndolo, no hay un vacío de información; no se da una comunicación real y significativa.

Por otro lado, si ambos alumnos ya saben lo que se les va a preguntar, y cuál debe ser la respuesta, no prestarán ninguna atención al

contenido de la comunicación, con lo cual otro aspecto fundamental de un enfoque comunicativo, el de la negociación de significados -entender y hacerse entender-, también se pierde en este tipo de actividades. Así pues, se codificará “**si**” 8.3.1)/11.2.1) en aquellas actividades en las que el tipo de información transmitida/requerida es ya conocida por los interlocutores, por ejemplo, un “ejercicio estructural mecánico” o “preguntas-respuestas cerradas”. Se codificará “**no**” 8.3.2)/11.2.2) cuando la información sea nueva o no conocida de antemano, como por ejemplo “preguntas-respuestas abiertas”, “organización”, “informe”, etc.

8.4)/11.3) En estrecha relación con la subdimensión anterior está la de “**información genuina**” que, como apuntábamos en la dimensión “**autenticidad del uso de lengua**” (ver dimensión 4) hace referencia a la sinceridad y propósito de la información transmitida por el profesor y por los alumnos.

También esta subdimensión tiene su fundamentación en los procesos de comunicación de la vida real. Cuando dos o más hablantes toman parte en una interacción, hay siempre un propósito de algún tipo en sus mentes; una persona habla con otra porque tiene una intención: para preguntarle algo, para aconsejarle, etc., y lo que esa persona responde le hará reajustar o modificar, en cierto modo, su discurso, teniendo en cuenta la respuesta de su interlocutor, pero sin dejar de lado su intención de comunicación y lo que quiere conseguir con ella. Los intercambios de ambos interlocutores, así como los reajustes que se produzcan, tendrán que ver con el propósito real de la información que ambos transmiten en esa determinada situación de comunicación.

En términos de aula, una actividad cuyo propósito sea la práctica sistemática de una o más estructuras (aunque éstas mantengan su carácter de funcionalidad), y donde la intención comunicativa de los interlocutores se supedita a la práctica de esas estructuras, no sería información auténtica (genuina) lo que se está transmitiendo, ya que al percibir el alumno el propósito de esa interacción, la información que transmite no tiene rasgos de autenticidad. Así, por ejemplo, cuando el profesor hace la misma pregunta a diversos alumnos de la clase, pero no reacciona ante sus respuestas, a no ser que haya cometido algún error de tipo lingüístico, está claro que la razón de la interacción es la práctica de patrones lingüísticos; es decir, no importa mucho el contenido de la comunicación pero sí la forma en que se transmite dicha

información. Otro ejemplo puede ser cuando los alumnos en parejas o grupos hacen una actividad en la que el propósito de la comunicación le viene impuesto por la actividad, que a su vez no contiene un uso de lengua auténtico. Esto no quiere decir que este tipo de actividades no sean necesarias para la adquisición de ciertos automatismos lingüísticos, como comentábamos en el apartado dedicado al contenido del discurso, y no dudamos de su valor en momentos determinados del desarrollo de una lección, pero el profesor tiene que ser consciente de que ciertamente no son comunicativas, y dentro de un enfoque de esta naturaleza tendrían que ser actividades puntuales dentro de un continuo que tiene como objetivo la práctica de actividades comunicativas.

En consonancia con todo lo anterior, se codifica **“no”** 8.4.1)/11.3.1) en aquellas actividades donde la información no tenga un propósito comunicativo real y auténtico, como en el “copiado”, “lectura en voz alta”, etc.. Por el contrario se codifica **“sí”** 8.4.2)/11.3.2) cuando la información transmitida tiene un auténtico propósito comunicativo, como en el caso de “organización”, “explicación”, etc..

11.4) La subdimensión **“información comprensible”**, que se codifica sólo con referencia al discurso del alumno, evalúa hasta qué punto las producciones de los alumnos pueden considerarse ‘comprensibles’ independientemente de la corrección lingüística, escrita u oral. Esta última puede ser difícil de juzgar a no ser que se disponga de una grabación. El objetivo de esta subdimensión es, sobre todo, evaluar las producciones de los alumnos, especialmente en actividades de tipo comunicativo, con respecto a su capacidad de transmitir significados -entender y hacerse entender-, es decir, su capacidad de llevar a cabo una “tarea de comunicación” en términos de una interlengua comprensible para un hablante nativo.

Esta subdimensión viene fundamentada por una de las áreas de investigación que ha tomado gran relevancia en los últimos años: los estudios de cómo los profesores pueden fomentar una mayor y mejor cantidad de producción lingüística por parte del alumno, a los que ya nos hemos referido al tratar la dimensión **‘grado de control de la actividad’**(ver dimensión 5).

Paralelo al principio del “input comprensible” (Krashen, 1982) se encuentra el del “output comprensible” (Swain, 1985), como ya expusimos en el capítulo anterior. Este modelo sugiere que, a fin de lo-

grar el pleno desarrollo de sus recursos lingüísticos, al aprendiz hay que “forzarlo” a que no se limite a transmitir mensajes sino a que lo haga de forma precisa, coherente y apropiada. De hecho, esta teoría defiende que no es suficiente exponer al alumno a un input comprensible para que se produzca “adquisición”, ya que durante el proceso de comprensión, el alumno generalmente utiliza un procesamiento de tipo semántico (combinación de información léxica más información extralingüística), para lo cual no necesita un análisis de tipo sintáctico. Sin embargo, cuando “forzamos” al alumno a transmitir mensajes de forma precisa, coherente y apropiada le estamos conduciendo a que sustituya un procesamiento semántico por otro de tipo sintáctico, sin el cual sus producciones pueden limitarse a una serie de estrategias para hacerse entender por sus compañeros o profesor, pero no ser inteligibles para un hablante nativo. Estaríamos en ese caso fomentando una “fossilización” de la interlengua del alumno, sin darle oportunidades para que avanzara en el desarrollo de su interlengua. Ahora bien, para que se produzca ese avance al alumno hay que proporcionarle algún tipo de “feedback” de tipo correctivo, en su momento oportuno, tal y como hemos comentado en el apartado dedicado al “feedback”.

Esta subdimensión, por todo lo comentado anteriormente, es eminentemente subjetiva y su codificación dependerá mucho del grado de familiarización de los observadores con los requerimientos de la tarea de comunicación en que están inmersos los alumnos, con sus niveles de aprendizaje y con las oportunidades que hayan tenido para escuchar las producciones de los alumnos, especialmente cuando éstos están trabajando en parejas o grupos.

En nuestro caso, hemos codificado “baja” 11.4.1) cuando los intercambios de los alumnos presentaban muchas limitaciones a nivel de sintaxis, léxico y pronunciación, lo cual haría muy difícil su comprensión para hablantes nativos. Se codificó “media” 11.4.2) cuando sus producciones fueran inteligibles para la realización de la actividad, aunque se observaron todavía incorrecciones gramaticales o de pronunciación, y, sobre todo, deficiencias en los aspectos discursivos y sociolingüísticos. En consecuencia, también se codificó “media” cuando la actividad consistió en un mero intercambio de estructuras/funciones repetitivas donde los aspectos discursivos y sociolingüísticos no se tenían en cuenta. Eran producciones centradas en la forma lingüística, a nivel de frase, no de discurso. Se codificó “alta”

11.4.3) cuando los observadores consideraron que las producciones de los alumnos se ajustaban a los requerimientos de una “tarea de comunicación” y lograron su objetivo: transmitir unos significados con cierta precisión, cohesión y coherencia.

9) *Grado de interacción* (que promueve la actividad).

Esta dimensión hace referencia al grado de interacción que la actividad ha promovido, bien entre los alumnos mismos o entre éstos y el profesor. Con ella se intenta evaluar la cantidad y variedad de producción oral o escrita que la actividad ha generado en el curso de su desarrollo.

La fundamentación de esta dimensión está en estrecha relación con la de “grado de control de la actividad” (dimensión 5), aunque difiere de ella en que de lo que se trata es de evaluar el grado de respuesta lingüística del alumno ante la actividad, más que de la actividad en sí misma. Es una dimensión relativamente subjetiva donde pueden intervenir variables tales como: la motivación del tema o tópico de la actividad, conocimiento que tiene el alumno sobre el tema, la organización o planteamiento previo de la actividad, dificultad de la tarea a realizar, un “input” demasiado bajo para el nivel de “output” exigido para la realización de la actividad, las oportunidades o requerimientos que el alumno tiene para participar productivamente en dicha actividad, etc... Así, por ejemplo, aquellas actividades, que en la dimensión “control de la actividad” se codificaran “bajo”, deberían dar un alto grado de interacción. Sin embargo, puede ocurrir que por dificultad de la tarea a realizar, falta de motivación o interés por el tema del que se habla, por falta de una buena organización previa sobre como tiene que desarrollarse la actividad o por una intervención excesiva por parte del profesor, la interacción que tal actividad promueve es “media” e incluso “baja”, cuando sólo un número muy reducido de alumnos participa en la interacción y el resto permanece en silencio. Pero también podría suceder que se dieran actividades con un grado de control alto, pero que motivaran y propiciaran la interacción activa entre los alumnos, por lo cual se codificaría esta interacción como media, e incluso alta.

La fundamentación de esta categoría se basa en la teoría interaccionista (Long, 1981 y 1983) y la teoría del “output” (Swain, 1985) que ya han sido comentadas en apartados anteriores. Esta dimensión,

sin embargo, añade un elemento subjetivo/cualitativo al evaluar el tipo de interacción real producido durante la actividad.

Se codifica grado “bajo” de interacción 11.4.1) cuando los alumnos están escuchando pasivamente o están en silencio, pero sin tener que realizar ninguna actividad lingüística específica. “Alto” 11.4.3) se codifica cuando los alumnos están muy implicados en una producción semilibre y continuada, aunque consista en una mera repetición de patrones lingüísticos, siempre que sea de forma continuada, como en el caso de ejercicios estructurales mecánicos y no mecánicos y algunos tipos de juegos como el bingo, etc.. “Medio” 11.4.2) se codifica cuando los alumnos tienen pocas ocasiones de intervención, aunque el control de la actividad no sea alto.

Una vez descritas las bases teóricas que sustentan nuestro esquema de observación, pasamos a fundamentar y exponer la macro dimensión “ACTIVIDAD” que hemos seleccionado como unidad básica de análisis y en torno a la cual se han analizado las dimensiones definidas en este apartado.

2. SISTEMA DE ACTIVIDADES

2.1. Fundamentación

Una de las dimensiones del cambio en la implementación de un enfoque de E.C.L., las estrategias de enseñanza-aprendizaje, incluye, entre otras, las actividades en las que los alumnos y profesor están involucrados a lo largo del desarrollo de una lección. Por otra parte, como Shavelson y Stern sugieren “...las actividades y no el modelo prescriptivo son el centro de la planificación de un profesor...” (1981: 477).

Consecuentemente, tomar las actividades como unidad de análisis de una lección ha demostrado ser un enfoque muy real que nos ha permitido hacer una “radiografía” de la implementación llevada a cabo por los profesores.

El haber seleccionado la actividad como unidad de análisis viene determinado por el hecho de que cualquier observador de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, necesita poder identificar categorías específicas y unidades de comportamiento para su análisis. De

acuerdo con Crookes (1990), en lo que respecta a la selección de una unidad para el análisis del discurso, hemos querido adoptar el criterio de que una unidad de análisis debería ser fácilmente identificable y debería tener una realidad psicológica como unidad de comportamiento.

Nosotros proponemos la adopción del término genérico "actividad" como unidad de transacción de las que constan las lecciones / unidades de enseñanza- aprendizaje.

Una **posible definición** de lo que entendemos por **actividad** sería:

La mayor unidad de segmentación de un evento en una clase de lenguas [casi equivalente a la "transacción" de Sinclair y Coulthard (1975)], distinguible sobre la base de los procesos lingüístico-cognitivos y el propósito pedagógico que ambos implican.

Proponemos esta unidad de análisis porque opinamos que es preferible incluir en la observación y análisis de aula todos los sucesos que se dan en dicha situación, incluyendo el discurso originado tanto en la organización de la actividades de aula como la interacción de tipo social, ya que los consideramos factores relevantes para comprender todo el proceso de adquisición de la lengua en un marco formal de aula.

Entre toda la bibliografía consultada respecto al tema que nos ocupa, hemos encontrado que el Sistema COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) (Allen et al., 1984; Fröhlich et al., 1985; Spada, 1987) es el estudio más extensivo sobre análisis de actividades, en cuanto a sus componentes, y el que más se acercaba a nuestras necesidades, así que lo hemos tomado como punto de partida. Este sistema utiliza las actividades de clase como la unidad básica para el análisis de la instrucción. Sin embargo, como ya comentamos anteriormente, sus autores han evitado explícitamente desarrollar un sistema identificable de las mismas, dejándolo como sistema abierto, y donde el investigador que está utilizando dicho sistema "etiqueta" o define la actividad de acuerdo con su propio criterio.

Desde la perspectiva que nosotros proponemos aquí, la falta de clasificación de actividades utilizadas en su estudio constituye una pérdida de información lamentable, debido a que no puede haber control sobre el mayor o menor grado de "comunicatividad" dentro del con-

junto de actividades que, casi de forma predecible, pueden ocurrir en una clase de lengua. Si de hecho cierto tipo de actividades se demuestra que son más o menos “comunicativas”, no hay forma de que esta información, tan valiosa, sobre las dimensiones y rasgos que comparten o en los que difieren las actividades se transmita a otros investigadores o profesores, de una forma sistematizada y utilizable.

En la misma línea comentada anteriormente, el estudio de Mitchell et al. (1981), sólo analiza un pequeño conjunto de actividades de ‘lengua’ como segmentos de las lecciones (traducción, lengua extranjera ‘real’, transposición e imitación) que según ellos, interaccionan con los grupos, tópicos, destrezas, áreas y modos de participación del profesor.

Probablemente, como hemos comentado ya, el término más general y comúnmente utilizado para describir las unidades de las que consiste una lección es “actividad”. De hecho, muchos profesores, al comentar sobre la planificación de sus lecciones, usan este término, aunque las actividades específicas a menudo tienen nombres determinados. Sorprende, sin embargo, que a lo largo de tantos años no se haya dado algún intento de tipificar un conjunto de posibles actividades para la enseñanza de lenguas, claramente definidas y delimitadas, aunque encontremos citados en la literatura algunos tipos de actividades por diversos autores, que no siempre coinciden (Peck, 1988; Finocchiaro y Brumfit, 1983; Rivers, 1968; Pattison, 1987; Candlin et al., 1981).

En los trabajos anteriores a los años ochenta, el interés se centraba en la naturaleza de la destreza a utilizar, especialmente en los tipos de ejercicios estructurales (Politzer, 1970), pero más adelante se comienza a prestar mayor atención a los tipos de interacción comunicativa, que Paulston y Bruder (1976) llaman ya actividades. De este modo se fueron detallando taxonomías de tipos de ejercicios estructurales bastante extensas, sobre un continuo desde más ‘controlados’ a más ‘libres’, o de ‘mecánicos’ a ‘significativos’ y finalmente a ‘comunicativos’ (Crookes y Chaudron, 1991). Por lo tanto, una clasificación de tipos de actividades a lo largo de tal continuo plantea al profesor la opción de poder seleccionar una secuencia determinada dentro de una lección.

Desafortunadamente, muy poca investigación dentro del aula ha implicado la descripción de un sistema consistente sobre el que poder establecer comparaciones sobre el grado de comunicatividad de

las actividades (Swaffar, Arens y Morgan, 1982; Nunan, 1988). Aunque se podría pensar que la elaboración de una serie de posibles tipos de actividades, de entre las que el profesor pudiera seleccionar las más adecuadas a su situación, es uno de los objetivos fundamentales de los diseñadores de materiales para la enseñanza de la L2, sorprendentemente, sólo recientemente, los metodólogos de la L2 han empezado a tratar los principios generales de diseño de materiales comunicativos, destacando entre otros Nunan (1989) y Wright (1987) que tuvieron como precursores a Breen, Candlin y Waters (1979).

2.2. Proceso seguido

En la realización de nuestro sistema de actividades hemos prestado especial atención a dos aspectos: uno ha sido el de ofrecer un **conjunto completo de descriptores** de las actividades de forma que sean fácilmente identificables y el otro ha sido el de asegurarnos de que se puedan codificar fiablemente, tanto el tipo de actividades como las diversas dimensiones y aspectos del esquema de la enseñanza comunicativa de la lengua (E.C.L.).

Como en cualquier proyecto en desarrollo, nuestro sistema ha sido gradualmente expandido y refinado por el equipo investigador, a partir de un conjunto de actividades-tipo iniciales, conforme se iban observando y codificando nuevas clases. Tras diversas sesiones de entrenamiento y debate sobre la utilización del sistema, en una sesión final de comprobación de codificación sobre dos de los profesores, y aplicando el **test kappa de Kohen**, hemos obtenido un acuerdo de codificación de un 76% de 37 actividades entre tres codificadores y un acuerdo de un 21% más entre dos codificadores, lo que nos daría un acuerdo de entre el 82% y el 88% para tres codificadores considerados apareadamente.

El principio más importante en este proceso ha sido la identificación del tipo de actividad que ha dependido, en primer lugar, de las operaciones y propósito pedagógico, y de las tareas cognitivas involucradas, aunque hemos mantenido los diferentes tipos relativamente independientes de los cambios en el contenido específico, tópico, uso de destrezas u organización de participantes. Así, mientras que hemos identificado una actividad independiente bajo el nombre de “explicación”, no diferenciamos entre explicaciones de gramática, sociolin-

güísticas, de fonética, etc.. Igualmente no hemos utilizado la organización de los participantes o el uso de las destrezas como rasgo discriminante, a no ser que implique una estrategia cognitiva diferente, como en el caso de “narración” (32) y “composición” (34).

Creemos que al intentar evitar la proliferación de tipos de actividades podemos mantener una fiabilidad mayor sobre qué actividades se están dando.

De gran importancia también es la codificación de “organización” como actividad independiente, que conlleva la estructuración de las actividades de la lección, los procedimientos del aula y conducción de la clase. Muchos textos metodológicos lo omiten y, sin embargo, una aproximación que contemple la adquisición de una lengua extranjera como un proceso interactivo, en el que la lengua se considera un instrumento de comunicación, debería evidenciar el uso significativo de la L2 en trabajos organizativos, explicaciones, disciplina, etc. ya que es precisamente en estos casos donde se da un uso más auténtico y genuino de la L2, tal y como lo defienden, por ejemplo, Willis (1981) y Piepho (1981).

El procedimiento seguido ha sido el de **segmentar** primeramente la lección en unidades-actividades. Para establecer los límites de estas unidades hemos utilizado frecuentemente el uso por parte del profesor de ciertos actos de habla que indicaban un cambio, como por ejemplo “now, class, we are going to...”, pero también algún cambio substancial en la interacción social, el propósito pedagógico o la tarea cognitiva que tal actividad demandaba. Este es un procedimiento similar al utilizado por Mitchell et al. (1981), aunque nosotros hemos intentado evitar el que un cambio en el tema o en la destreza utilizada significara un factor de identificación de inicio de una nueva actividad. (Como ejemplo del proceso seguido remitimos al **Anexo 1** donde ofrecemos las **hojas de observación codificadas** de dos sesiones, así como la **transcripción** de las mismas).

Como en cualquier análisis del discurso, esta operación de segmentación depende en gran parte del reconocimiento de un cambio a una actividad previamente identificada. Pero dado el refinamiento de nuestros descriptores, hemos tenido un acuerdo casi perfecto en cuanto al número de segmentación de actividades por lección durante las sesiones de comprobación.

Tras anotar el tiempo, se identifica el tipo de actividad que está teniendo lugar, y se codifican las distintas categorías del sistema de

observación (estructura de los participantes, destreza/s utilizada/s, grado de control del profesor sobre la actividad, elección del tema o tópico, toma de turnos, longitud del discurso, etc.), lo que nos ha permitido establecer el grado de mayor o menor “comunicatividad” de las actividades. En ocasiones, una actividad, identificada a priori según unos objetivos formulados por el profesor o la actividad misma, ha tenido que ser modificada durante la audición de la cinta debido a que el tipo de interacción, discurso u otros aspectos, así lo demandaba.

Nuestra principal preocupación en este estudio ha sido que el sistema de actividades-tipo propuesto fuese exhaustivamente descriptivo de los eventos de clase, así como que fuese capaz de segmentarlos de forma excluyente. El que esto sea así sólo podrá ser determinado mediante la puesta en práctica de este sistema en situaciones similares y por diferentes investigadores y con posteriores análisis de fiabilidad.

Un paso posterior, y con **propósitos pedagógicos**, ha sido la agrupación de nuestro **sistema de actividades en diferentes fases de enseñanza-aprendizaje**, de acuerdo con un enfoque comunicativo, con el fin de conocer qué tipo de planificación y secuenciación de actividades, dentro de una unidad, estaban llevando a cabo los profesores. Para ello nos hemos basado en la clasificación realizada por Edelhoff (1981) sobre las fases del aprendizaje desde el punto de vista del aprendiz. Estas fases no se producen de forma aislada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se relacionan entre sí e incluso se solapan, aunque cada una de ellas retiene unas características que le son propias y que tienen un claro propósito pedagógico dentro de una metodología comunicativa.

Hemos intentado adaptar nuestro sistema de actividades, **basándonos en una serie de descriptores** que nos den cuenta, con bastante precisión, del proceso pedagógico en el que están involucrados los alumnos y el profesor, dentro de las siguientes fases: **1. Fase de motivación/información; 2. Fase de “input”/contenido; 3. Fase de práctica; 4. Fase de transferencia/aplicación.**

En la **primera fase** el objetivo es despertar el interés de los aprendices y activar sus esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como experienciales, confrontándoles con algo nuevo, aunque no totalmente desconocido.

En la **segunda fase** los aprendices se centran en la comprensión

del tema y de los modelos de lengua, prestando especial atención al detalle del contenido y de la lengua, haciendo enlaces conscientes con lo que ya conocen.

En la **fase de práctica** los alumnos trabajan sobre aquellos aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades, aislándolos y trabajándolos en profundidad. Los alumnos se centran en ejemplos particulares de lengua y en las características de su uso. Esta fase prepara para la siguiente: la **fase de transferencia**, en donde el nuevo conocimiento y las habilidades comunicativas de los aprendices son puestas en uso activo. El principal objetivo de esta última fase es proporcionar la oportunidad de que las diversas actividades preparatorias de fases anteriores puedan contribuir a una actividad o tarea en la que el énfasis se pone en la comunicación genuina y auténtica.

2.3. Definición y clasificación de las actividades

2.3.1. Fase de motivación/información

Actividades de:

- (1) **Pre calentamiento (Warm-up)**. Música, canciones, mimo, ejercicios físicos, chistes, juegos, etc. Esta actividad tiene el objetivo de que los alumnos se sientan estimulados, relajados, motivados, atraídos y preparados para la lección. No tiene que estar necesariamente relacionada con el objetivo de la lección.
- (2) **Contextualización (Setting)**. Se focaliza la atención sobre un tema o tópico determinado. Evocación verbal o no verbal del contexto que es relevante para el objetivo de la lección; por medio de preguntas/respuestas, presentación de visuales, o material grabado (audio o visual) de sonidos o gente, el profesor centra la atención de los alumnos hacia un tema o tópico que van a tratar más adelante.
- (3) **Lluvia de ideas (Brainstorm)**. Una forma especial de focalizar la atención de los alumnos hacia un tema determinado, similar a *Contextualización*, pero diferente en cuanto que en este caso la actividad implica una serie de contribuciones libres por parte de los alumnos, con el fin de generar múltiples asociaciones sobre el tema, o generar hipótesis sobre el con-

tenido de un texto que van a escuchar o leer a continuación. Uno de los objetivos puede ser el detectar los conocimientos previos de los alumnos, tanto en L1 como en L2, o el de crear expectativas con respecto a la audición o lectura de un texto. Las contribuciones de los alumnos pueden ser tanto orales como escritas.

- (4) **Relatar acontecimientos o historias (Story-telling).** Presentación oral de una historia o acontecimiento por parte del profesor. Implica el uso de un discurso extendido, y no necesariamente basado en la lección. Suele tener el objetivo de mantener la atención o motivación de los alumnos, y a menudo conlleva un propósito de entretenimiento.
- (5) **Conversaciones a propósito (Apropos).** Conversaciones y otras interacciones verbales con una orientación social, mantenidas por el profesor y los alumnos, o incluso visitantes, sobre temas o acontecimientos de la vida real, que surgen en el transcurso de una lección; normalmente no conllevan ninguna preparación previa y son típicamente auténticas y genuinas.

2.3.2. Fase de input/contenido

Actividades de organización y selección:

- (6) **Organización (Organizational)** Actividades de estructuración organizativa de la clase o lección. Incluye reprender a los alumnos y otras acciones disciplinarias; organización física de la clase y procedimientos generales para la interacción y realización de las actividades, objetivos de la lección, etc.
- (7) **Explicación (Content Explanation).** Explicación de aspectos gramaticales, léxicos, fonológicos, sociolingüísticos, o de cualquier otro aspecto de la lección que se haya de “enseñar”. Puede ocurrir en el transcurso de cualquier otra actividad, a requerimiento de los alumnos o cuando el profesor lo considere necesario a modo de feedback.
- (8) **Demostración (Role-play demonstration).** Utilización de un

número seleccionado de alumnos, o incluso el mismo profesor, con el fin de ejemplificar el procedimiento a seguir en el segmento de la lección inmediatamente posterior; incluye también una muestra breve del tipo de lengua o del contenido que los alumnos han de incorporar.

- (9) **Reconocimiento (Recognition)**. Los alumnos muestran comprensión de enunciados orales o escritos por medio de respuestas físicas, no lingüísticas, como por ejemplo, señalar, ejecutar una acción, marcar con una señal, subrayar una palabra, dibujar siguiendo una descripción, ordenar una serie de dibujos, etc.
- (10) **Modelado de lengua (Language Modelling)**. Presentación de aspectos lingüísticos nuevos mediante frases aisladas, con la ayuda de visuales (dibujos, fotografías, objetos reales, mímica...) o mediante empleo de material grabado. Implica la participación de los alumnos, bien repitiendo tras el profesor o grabación o respondiendo a preguntas cerradas, traduciendo, etc.. Normalmente el objetivo de esta actividad va dirigido a comprobar la corrección de la pronunciación, a la comprensión del significado y la percepción de la nueva construcción sintáctica.
- (11) **Exposición de un diálogo/narración (Dialogue/narrative Presentation)**. Lectura o audición de un diálogo, narración, canción u otro tipo de texto por parte de los alumnos con el fin de que se familiaricen con el contenido del mismo. Generalmente se realiza por medio de la audición de una cinta grabada o de una lectura en silencio o en voz alta por parte del profesor; en ambos casos se espera que los alumnos sigan el contenido con o sin ayuda del texto. Normalmente implica que, previo a la lectura o audición, el profesor plantee algunas cuestiones de tipo muy general con el fin de dirigir la atención del alumno a la comprensión global del texto.
- (12) **Preguntas-respuestas cerradas (Question-Answer Display)**. Actividad controlada que intenta propiciar las respuestas de los alumnos por medio de preguntas cerradas (es decir, el profesor o la persona que pregunta ya conoce la respuesta o tiene una gama muy limitada de expectativas con relación a la

respuesta apropiada y el que responde es consciente de ello); se distingue de la actividad *Preguntas Abiertas* en el hecho de que el que pregunta está más interesado en el uso de la forma lingüística (el cómo) que en el contenido de la respuesta (el qué).

- (13) **Revisión (Review)**. Control por parte del profesor de los resultados de una actividad previamente realizada, durante la unidad o cualquier período de tiempo anterior a la misma, a manera de resumen formal y de evaluación del rendimiento de los alumnos.

2.3.3. Fase de práctica

Actividades de:

- (14) **Traducción (Translation)**. Traducción de un texto a lengua materna (L1) o viceversa (L2), por parte de los alumnos o del profesor.
- (15) **Dictado (Dictation)**. Actividad que consiste en poner por escrito un texto presentado de forma oral.
- (16) **Copiado (Copying)**. Actividad que consiste en poner por escrito un mismo texto presentado de forma visual.
- (17) **Lectura en voz alta (Reading aloud)**. Lectura en voz alta por parte de los alumnos de un texto dado. Se distingue de la audición o lectura de un diálogo o narración en que en este caso el interés reside en la pronunciación y el ritmo.
- (18) **Ejercicios estructurales mecánicos (Drill)**. Actividad lingüística que se caracteriza por el uso de ejercicios estímulo-respuesta, generalmente mediante el empleo de repeticiones, sustituciones de elementos en una frase, y otros tipos de alteraciones lingüísticas de tipo mecánico con el objetivo de practicar determinadas formas sintácticas, como la interrogación y la negación en tiempos verbales, la pronunciación, etc. Implica, por tanto, una gran atención a la forma lingüística con muy poca atención al significado ya que el alumno selecciona la respuesta a partir de un estímulo suministrado, ya sea oral o visual. En cualquier caso, la respuesta correcta es conocida de antemano por los interlocutores.

- (19) ***Reproducción de diálogos/narraciones (Dialogue/Narrative Recitation)***. Los alumnos recitan algo de forma individual o grupal. Puede ir desde la reproducción de un pasaje o diálogo preparado por los mismos alumnos, hasta la interpretación dramática planificada de una obra, cuento, parodia, etc. En cualquier caso implica la memorización y ‘reproducción’ oral de un texto aprendido previamente.
- (20) ***Reconstrucción de diálogos o narraciones (Cued narrative/dialogue)***. Reconstrucción de un diálogo o narración por los alumnos a partir de los indicios proporcionados por “fichas-guía” (cue-cards), dibujos, mímica, diagramas, preguntas-clave o cualquier otro tipo de estímulo relacionado con el texto en cuestión.
- (21) ***Ejercicios estructurales no mecánicos (Drill Meaningful)***. Actividad oral o escrita donde los alumnos trabajan con un número limitado de patrones lingüísticos, con el fin de practicar determinados aspectos, ya sean gramaticales, funcionales o discursivos, dentro de un contexto acotado, en el que la utilización de dichos patrones implica que el alumno ha de hacer una elección acorde con el significado, sintaxis, registro, etc., de la información que ha de transmitir, haciendo preguntas y respondiendo con el fin de rellenar una parrilla, completar un texto con determinadas palabras suministradas, construir enunciados a partir de datos suministrados en columnas, etc.
- (22) ***Preparación (Preparation)***. Preparación, por parte de los alumnos, de una actividad que van a realizar a continuación, bien en parejas, en grupo o individualmente, y para la que necesitan hacer alguna actividad, como por ejemplo dibujar, recortar, pegar, ensayar, memorizar, etc.
- (23) ***Identificación (Identification)***. Selección por parte de los alumnos de determinados aspectos relevantes por medio de la información presentada a través de un medio oral o visual mediante la producción de respuesta lingüística, oral o escrita. Consiste en reconocer y seleccionar formas y funciones de la lengua o cualquier otro tipo de información del texto y registrarlas completando columnas, diagramas, frases con huecos, tomando notas, etc.

- (24) **Juegos (Games)**. Actividad lingüística organizada, que consta de una tarea u objetivo específico y de un conjunto de reglas que implican algún tipo de competición entre jugadores (ej. juegos de tableros, el ahorcado, el bingo, etc.). Su objetivo principal es el de entretener y relajar, practicando a la vez determinados patrones lingüísticos. Dependiendo de la dificultad de la lengua que se maneja y del tipo de interacción que promueve, puede ser un “Ejercicio estructural mecánico” o “no mecánico”, un “Intercambio de Información”, un “Juego de personajes”, etc. Por esta razón no se clasifica el juego como un tipo de actividad en sí mismo, ya que lo único que lo diferencia de otros tipos es su objetivo extralingüístico: la competición o entretenimiento.
- (25) **Preguntas-respuestas abiertas (Question-Answer Referential)**. Actividad que propicia respuestas auténticas a través de preguntas abiertas (en las que el que pregunta no conoce de antemano la información requerida); a diferencia de la actividad de *Intercambio de información* la información obtenida no se destina a realizar una tarea determinada o a resolver un problema.
- (26) **Comprobación (Checking)**. Corrección por parte del profesor de una actividad previa de los alumnos o del trabajo que éstos han realizado en casa. Se caracteriza porque el profesor suministra “feedback” como una actividad en sí misma y no dentro del ámbito de otra actividad.
- (27) **Resumen (Wrap-up)**. Resumen breve por parte del profesor o los alumnos de determinados puntos o aspectos tratados con anterioridad.

2.3.4. Fase de transferencial/aplicación

Actividades de:

- (28) **Transferencia de información (Information Transfer)**. Extracción de información por parte del alumno, a partir de un texto, oral o escrito, que se ha de aplicar a un medio distinto (ej. visual → escrito; oral → escrito, etc.) Supone la transformación de la información mediante compleción de diagramas

y gráficos, responder a preguntas, etc. mientras que se lee o se escucha. Se diferencia de *Identificación* en que el alumno ha de reinterpretar el contenido de la información.

- (29) **Intercambio de información (Information Exchange)**. Trabajo en grupo o parejas que implica un tipo de comunicación donde cada alumno posee parte de la información y debe obtener información de la otro/s alumno/s para alcanzar la solución de la tarea. Se diferencia de los *Ejercicios estructurales No mecánicos* en que el patrón de intercambio no está restringido a un conjunto fijo o a un orden predeterminado de estructuras; y de las *Preguntas Abiertas* en que la obtención de información es clave para la solución de una tarea.
- (30) **Juego de personajes (Role-play)**. Representación de forma relativamente libre por parte de los alumnos de papeles específicos; se diferencia de la *Reconstrucción de diálogos* en el hecho de que los datos mínimamente indispensables para el desarrollo de la interacción durante la actividad se suministran sólo al comienzo y no en el transcurso de la misma.
- (31) **Informe (Report)**. Exposición oral o escrita elaborada por los alumnos a partir de la información extraída de un texto oral o escrito, siguiendo un esquema o guión y elaborada según su propia interpretación; puede versar igualmente sobre la información obtenida a partir de una actividad previa como, por ejemplo, cuando los alumnos informan a sus compañeros sobre los datos obtenidos durante la realización de una actividad anterior (p.ej., los resultados obtenidos en una *Resolución de problemas*).
- (32) **Narración (Narration)**. Narración libre oral por parte de los alumnos de algo que han visto (película, programa de TV, suceso, etc.) leído (noticias, libros, etc.) o experimentado (sucesos, historias, etc.), relatado con sus propias palabras. Se diferencia de la actividad de *Reconstrucción* y de la de *Informe* en la carencia de un guión o estímulo previo a la realización de la actividad.
- (33) **Debate (Discussion)**. Debate o cualquier otra forma de discusión en parejas o grupo sobre un tema determinado sobre

el que los alumnos han obtenido cierta información y sobre el cual deben mostrar su postura u opinión personal acerca del tema (p.ej. mostrar acuerdo o desacuerdo, sugerir, etc.), sin que las distintas posturas acerca del mismo hayan sido fijadas de antemano.

- (34) **Composición escrita (Composition)**. Desarrollo libre por escrito de ideas, relatos, diálogos o cualquier otro tipo de texto; es semejante a *Narración* pero en este caso el medio utilizado es el escrito.
- (35) **Resolución de problemas (Problem Solving)**. Los alumnos tienen que resolver un problema para cuya solución se les suministra información conflictiva o incompleta. Por lo tanto se requiere que a partir de los datos suministrados los alumnos hagan inferencias, deducciones y extraigan conclusiones con el fin de alcanzar una solución. Requiere, por tanto, la acción cooperativa en grupos o parejas para llegar a un resultado único por grupo. Por ejemplo, encontrar quién es el culpable de un crimen a partir de la información dada por los diferentes sospechosos.
- (36) **Representación (Drama)**. Interpretación dramática planificada de una obra, cuento, parodia, etc.
- (37) **Simulación (Simulation)**. Actividad que implica la interacción compleja entre grupos e individuos y que está basada en la simulación de situaciones y experiencias de la vida real.

2.3.5. *Actividad no clasificable*

- (38) **Prueba de control (Testing)**. Procedimiento formal para evaluar el progreso de los alumnos. Esta actividad se considera de difícil clasificación porque se podría incluir en cualquiera de las tres fases últimas, según el contenido que se quiera evaluar.

Pasamos a continuación a fundamentar y exponer el esquema de evaluación oral, con el fin de terminar este capítulo con el último de los instrumentos diseñados en este estudio.

3. ESQUEMA DE EVALUACIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS

Uno de los objetivos de nuestro trabajo se planteaba en términos de observar si las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuían a una variación en el rendimiento de los alumnos con respecto a su capacidad lingüística comunicativa, puesto que se trataba de evaluar un enfoque comunicativo. Esto implicaba un doble proceso: (1) **aplicación de una prueba** a los alumnos implicados en el estudio con el objetivo de ver si existían relaciones directas entre los procesos de aprendizaje a los que habían estado expuestos y su nivel de capacidad comunicativa y (2) **el diseño de un instrumento** capaz de medir lo que queríamos medir y que nos ofreciera un alto grado de fiabilidad.

En los siguientes apartados se describe la fundamentación y diseño del test aplicado.

3.1. Consideraciones generales sobre la evaluación de la producción oral

La aplicación de las llamadas metodologías comunicativas, con el cambio de énfasis en la lengua como instrumento de comunicación y no como un fin en sí misma, ha supuesto una gran controversia en el campo de la lingüística aplicada en lo referente a la evaluación de una Lengua segunda (L2) o extranjera y ha dado lugar recientemente a un gran número de publicaciones y Congresos monográficos sobre el tema¹.

La aplicación de un tipo u otro de “test” presupone diferentes conceptos de lo que se entiende por **capacidad lingüística comunicativa**², y éste es también uno de los puntos más controvertidos con res-

¹ Existe una revista especial “Language Testing”; tres Boletines: el “Language Testing Update”, el “AILA Language Testing News” y el “IATEFL Testing SIG Newsletter” y al menos tres grandes Congresos Internacionales Anuales: el “Language Testing Research Colloquium” (LTRC), en Norte America, el “Interuniversitäre Sprachtestgruppe Symposium” (IUS), en Europa, y el “Academic Committee for Research on Language Testing Symposium” (ACROLT), en Israel.

² Ante la falta de criterios constantes, hemos traducido/adaptado el término “capacidad lingüística comunicativa” para “proficiency” con el fin de no crear confusión con el término “competencia comunicativa” o “habilidad lingüística” por los que a veces es traducido en la literatura actual.

pecto a la evaluación. En realidad, casi toda la investigación desarrollada en los últimos años sobre evaluación de lenguas extranjeras se deriva muy directamente de las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de éstas (Ingram 1985; Clahsen 1985; Brindley 1986; Piennemann et al. 1988; Bachman 1990), así como también de la visión “comunicativa” que sobre la enseñanza de lenguas han adoptado “lingüistas aplicados” tales como Widdowson, Johnson, Brumfit, Candlin, Wilkins y Savignon.

Tradicionalmente, “conocer” o tener capacidad lingüística en una lengua era considerado equivalente a tener conocimiento de las reglas gramaticales y del léxico y podía medirse ese conocimiento evaluando esos componentes. Sin embargo, hoy día se reconoce que “conocer” y tener capacidad lingüística comunicativa en una lengua no es lo mismo. Uno puede tener un dominio consciente del sistema lingüístico de una lengua y sin embargo no ser capaz de utilizar con soltura ese conocimiento con propósitos comunicativos prácticos (Seliger, 1979; Madsen y Jones, 1981). Este último aspecto implica, además, la habilidad de aplicar ese conocimiento lingüístico en determinadas tareas y de acuerdo con situaciones de comunicación o contextos específicos.

Una definición clara y explícita de lo que se entiende por capacidad lingüística comunicativa es esencial para la **elaboración y uso** de un determinado “test”. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras el nombre más estrechamente relacionado con “capacidad comunicativa” es el de Sandra Savignon (en Higgs y Clifford 1984:58) que la define como: **“la habilidad para funcionar en un marco comunicativo verdadero, es decir, en un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística debe adaptarse al “input” informativo total, tanto lingüístico como paralingüístico, de uno o más interlocutores”**. A lo que Savignon se refiere con “marco comunicativo verdadero” es a que la comunicación tiene que tener lugar de forma “real” o “auténtica” y no en forma de ejercicios estructurales o preguntas-respuesta cerradas, donde no se da intercambio de información real. Asimismo, cuando dice que la competencia lingüística debe adaptarse al “input” quiere decir que los alumnos deben estar preparados para abandonar el sistema lingüístico per se y utilizar cualquier medio que esté a su alcance para entender y hacerse entender, es decir, centrarse en el qué se dice y no en el cómo se dice.

Con respecto a la evaluación, un punto de vista alternativo a la

psicología conductista del aprendizaje lingüístico, que tanto ha influido en la confección de tests de tipo discreto -donde el objetivo era obtener respuestas del alumno que mostrasen si se habían establecido hábitos correctos (aprobar un examen dependía del número determinado de respuestas correctas)- es la que sostiene que un aprendiz de lenguas posee una “**competencia transitoria**” que le permite producir y utilizar una “**interlengua**” (Selinker, 1972). El objetivo de un test sería mostrar hasta dónde se aproxima ese sistema de interlengua del alumno al de un hablante nativo. En este sentido, un test debería tratar de hacer que el alumno produzca muestras de su propia “interlengua”, con el fin de que se pongan de manifiesto sus propias normas de producción lingüística y se puedan sacar conclusiones de sus manifestaciones.

Averiguar lo que un alumno puede hacer con la lengua implica claramente la utilización de un test que pueda medir su actuación lingüística comunicativa³. La producción lingüística es, por su propia naturaleza, un fenómeno integrado, y cualquier intento de aislar y evaluar elementos discretos de él destruye su holismo esencial. Por lo tanto un procedimiento de evaluación cuantitativa es prácticamente inviable y alguna forma de evaluación cualitativa tiene que hallarse. Si el propósito es medir hasta qué punto un candidato es capaz de usar la lengua con fines comunicativos en sentido general, entonces parece incuestionable que un test de actuación es necesario (Morrow 1979). Es imposible derivar datos rigurosos sobre la actuación lingüística comunicativa, utilizando pruebas donde se evalúa de forma aislada los componentes del discurso en términos de estructuras, léxico o funciones.

En una situación de lengua extranjera y en un marco formal de aula, la capacidad comunicativa de los alumnos deberá definirse en términos de las funciones (que son capaces de llevar a cabo) y las nociones que son capaces de expresar en una determinada situación. Pero esto sólo, es decir, **el contenido de la comunicación**, no es suficiente para medir la capacidad lingüística comunicativa de un alumno, habrá que especificar con qué **nivel de perfección o precisión** ese alumno es capaz de realizar/expresar tanto las nociones como las funciones, y esto implica juicios de valor sobre aspectos lingüísticos, socio-lingüísticos, discursivos y estratégicos.

³ Por test de actuación lingüística comunicativa nos referimos al término “performance test”.

Consecuentemente, y en línea con los presupuestos anteriores, nuestra búsqueda se ha centrado en aquellos métodos que intentan medir **la conducta lingüística en su totalidad como actividad comunicativa**, ya que presentan unos planteamientos más acordes con nuestra línea de investigación⁴. Estos se caracterizan por considerar el aprendizaje lingüístico como un “producto global”, y por tanto, este tipo de exámenes van dirigidos a evaluar lo que el alumno es capaz de hacer con la lengua en determinadas situaciones o tareas y cómo lo hace. Este tipo de evaluación (Ingram, 1985) se considera de tipo “conductual” (que no conductista) y auténtica, en el sentido de que se centra directamente en la conducta lingüística global más que en sus distintos componentes: evalúa la conducta mediante la observación directa del uso de lengua en situaciones reales o, al menos, **realistas**, que sean lo más **auténticas posible**.

Este enfoque traspasa la definición de capacidad comunicativa como noción de realización de tareas y nos lleva hacia una concepción más amplia: la de medir una conducta lingüística global aplicando distintas escalas de medición a una conducta observable (la producción del alumno), de acuerdo con los distintos aspectos mencionados en el párrafo anterior, que se describirían como subcategorías de una misma capacidad comunicativa. Estamos pues, ante una propuesta de evaluación de la capacidad comunicativa del alumno por medio de un método sintético; es decir, un método que intenta agrupar todos los componentes de la lengua que describirían o evaluarían la capacidad comunicativa del hablante.

Aunque los métodos analíticos nos den un mapa más detallado de los componentes que configuran la capacidad lingüística (Knibbler, 1980) los métodos globales o sintéticos equilibran de una forma más natural los componentes de esa capacidad dentro del comportamiento lingüístico global y parece (Ingram 1985:229), por tanto, probable que den un mapa más preciso y más rápidamente interpretable de la capacidad lingüística práctica.

K. Morrow (1979), en un trabajo que podemos considerar semi-

⁴ Ejemplos de este tipo de instrumentos de evaluación son “The Australian Second Language Proficiency Ratings” (ASLPR: Ingram & Wylie, 1981), “ACTFL Proficiency Guidelines” (1986), “The British Council MPI Performance Level for ELTS test”, entre otros. Todos ellos utilizan escalas de medición (rating scales) desde un nivel de cero “proficiency” hasta un nivel de “native-like proficiency”.

nal sobre evaluación, considera que un test que intente medir la capacidad comunicativa de un alumno, debería asumir los siguientes aspectos como características propias del **uso de lengua**:

- i) **Interacción.** La forma más característica de la interacción oral es el cara a cara, que implica no sólo la modificación de la expresión y el contenido de lo que se dice, sino también una amalgama de las destrezas receptivas y productivas. Lo que dice un hablante depende crucialmente de lo que el otro hablante le ha dicho.
- ii) **Impredecibilidad.** La observación aparentemente trivial de que el desarrollo de una interacción debe ser impredecible es un hecho extremadamente significativo para el hablante de una lengua. El procesamiento de datos impredecibles en 'tiempo real' es un aspecto de vital importancia para que la interacción lingüística tenga lugar.
- iii) **Contexto.** Cualquier uso de lengua tiene lugar en un contexto y las formas lingüísticas variarán de acuerdo con ese contexto. Consecuentemente, poseer un buen dominio de uso de la lengua implica poder manejarse apropiadamente en términos de:
 - * contexto de situación: entorno físico, estatus y roles de los participantes, actitud, formalidad...
 - * contexto lingüístico: cohesión textual.
- iv) **Propósito.** Una característica bastante evidente de la comunicación es que cada enunciado se produce con un propósito. En consecuencia, la capacidad de un hablante en términos de uso de lengua implica que sepa reconocer por qué se le ha dicho un determinado enunciado y ser capaz de codificar los enunciados apropiados para conseguir sus propios fines comunicativos.
- v) **Autenticidad.** Una característica muy obvia a tener en cuenta es la autenticidad del uso de lengua que provoca un test, ya que si queremos medir la habilidad comunicativa del alumno un aspecto importante de dicha habilidad es precisamente la capacidad de adaptarse a la información desconocida.

- vi) **Fundamentado en la conducta.** El éxito o el fracaso de una interacción es juzgado por los participantes en base a unos resultados observables. Estrictamente hablando, no hay otros criterios. Un test de comunicación tiene que tomar como punto de partida la medición de lo que el alumno puede realmente realizar a través de la lengua.

Una implicación clara de este tipo de enfoque es que las respuestas del alumno tienen que ser evaluadas de forma cualitativa y no cuantitativamente. No evaluar el tipo de aciertos, sino la calidad de las manifestaciones lingüísticas del alumno. Así mismo habrá que utilizar un tipo de test que nos de una prueba convincente de la habilidad del candidato para utilizar realmente la lengua en la forma y en los contextos que se correspondan con la vida real (Morrow, op.cit.).

De este modo, Morrow, en el trabajo anteriormente citado, señala que un test que intente medir la habilidad comunicativa tendrá que tener, al menos, las siguientes características:

1. Hacer referencia a unos criterios de actuación operativa con respecto a una serie de actividades lingüísticas auténticas. O sea, deberá mostrar si un candidato puede o no, y con qué calidad, realizar una serie de actividades específicas.
2. Tendrá que establecer su propia validez como medida de aquellas operaciones que intenta medir. En consecuencia, el contenido, el instrumento y la validez previsible serán importantes, pero la validez coincidente con otros tests existentes no tendrá que ser necesariamente significativa.
3. Se basará en unos criterios de evaluación que no sean directamente cuantitativos, sino cualitativos. Sin embargo, puede que sea necesario convertir éstos en puntuaciones numéricas, pero el proceso es indirecto y reconocido como tal.
4. La fiabilidad, aún siendo importante, se subordinará a la validez interna del instrumento. La objetividad no será ya una consideración fundamental, aunque se reconoce que en ciertas situaciones los formatos de los tests que puedan ser evaluados mecánicamente serán ventajosos.

Admitida la necesidad de las pruebas de actuación lingüística para medir la capacidad lingüística comunicativa, inmediatamente nos enfrentamos básicamente con dos tipos de problemas:

1) Por un lado está la cuestión del método o forma de obtención de la información que queremos medir y que deberá, como hemos dicho anteriormente, corresponder a situaciones de la vida real, lo que implica que el diseño del test tiene que contemplar la capacidad de éste para elicitar del candidato el uso de lengua real y auténtica.

2) Por otro lado surgen las cuestiones de cómo medir esa actuación lingüística de forma que se corresponda con las características propias del uso de lengua, cómo impedir que esta evaluación **no sea totalmente subjetiva** y cómo se establecen los diferentes niveles de esa actuación lingüística; es decir, cómo hacer operativas las características señaladas anteriormente.

Con respecto al problema de la forma de obtención de la información a evaluar, la mayoría de los autores que han tratado el tema (Byrnes 1987, Morrow 1979, Savignon 1983, Underhill 1987, Madsen 1982, etc.) coinciden en considerar la entrevista directa como la forma más **natural y auténtica posible** para obtener información de un candidato cuya habilidad comunicativa se intenta evaluar. Aunque el formato dual de entrevista (entrevistador-entrevistado) no conduce a que se produzca un tipo de discurso de naturaleza interactiva y negociadora, la competencia discursiva y sociolingüística pueden ser evaluadas de forma indirecta, observando cómo los entrevistados manejan los problemas de fluidez que caracterizan un discurso oral no planificado y fluido (Baker,1989:73).

Con respecto a la **naturalidad**, un entrevistador adiestrado puede enriquecer la entrevista a evaluar convirtiéndose en un auténtico interlocutor conversacional. Obviamente, el entrevistador tiene que estar bien preparado, pero no tan rígidamente como para controlar exactamente lo que el alumno dice. Esta flexibilidad significa que habrá divergencias considerables entre lo que diferentes alumnos dicen, lo que hace que esta prueba sea más difícil de evaluar con consistencia y fiabilidad. Pero esta flexibilidad inherente permite adaptar o utilizar otras técnicas cuando el entrevistador lo considere adecuado, bien secuenciándolas de forma preestablecida o dejándolo a criterio del entrevistador, quien, si es experimentado, estará preparado para variar el contenido de la prueba para ajustarse al nivel, edad y conocimiento de cada alumno, especialmente si éste está en unos niveles muy básicos (Underhill,1987).

En cuanto a la **autenticidad**, hay que señalar que cualquier acti-

vidad lingüística que tenga lugar con el fin de evaluar conocimientos es, por necesidad, no auténtica. El requerimiento de autenticidad en la evaluación de la competencia comunicativa es prácticamente invariable. Todo tipo de evaluación que no sea que el evaluador siga al candidato en directo en su vida cotidiana, difiere de la vida real en que las intenciones de la persona que realiza la actividad están radicalmente alteradas por el hecho de que está haciendo un examen.

En resumen, aunque este tipo de prueba –la entrevista– sea “costosa”, en términos de la selección y entrenamiento de los entrevistadores y asesores, cuando los medios existan, parece que es la forma más satisfactoria de realizar una prueba oral, ya que la flexibilidad inherente permite utilizar otras técnicas o adaptarlas cuando el entrevistador lo considere necesario.

Con respecto al segundo problema –la forma de evaluación–, la respuesta por parte de los diferentes autores implicados en el tema (Carroll 1980, Morrow 1979, Hughes 1989, Underhill 1987, Ingram 1985, Baker 1989...) parece estar en la aplicación de **escalas de medición** en las que se establecen diferentes niveles de competencia en relación a unos criterios de actuación. En este sentido el trabajo de B.J.Carroll (1980) se nos muestra como uno de los más interesantes. En él Carroll distingue diferentes niveles de actuación correspondiendo la actuación del candidato con las especificaciones operacionales que tienen en cuenta los siguientes parámetros:

1. **Longitud**, la extensión de los enunciados producidos o comprendidos.
2. **Complejidad**, hasta qué punto el hablante trata de producir construcciones complejas.
3. **Variedad**, qué diversidad de destrezas, funciones y registros puede manejar el candidato.
4. **Velocidad**, qué velocidad de habla / respuesta tiene.
5. **Flexibilidad**, la habilidad del hablante para adaptarse fácilmente a cambios en el tópico o tarea lingüística.
6. **Corrección**, hasta qué punto el hablante domina los aspectos formales de la lengua y la corrección de la información que transmite.
7. **Propiedad**, hasta qué punto los enunciados que produce son adecuados a la situación y a los significados que intenta transmitir.

8. **Independencia**, el grado de autonomía de información con respecto a los interlocutores.
9. **Repetición**, hasta qué punto necesita el candidato que se le repita un enunciado.
10. **Vacilación**, hasta qué punto vacila el candidato antes de comenzar a hablar y mientras que habla.

Un sistema que contemple una serie de parámetros como los anteriormente citados nos dará, más que una simple descripción, un perfil de un típico aprendiz en un determinado nivel, con una descripción de actuaciones típicas en unas determinadas áreas o categorías. Estas categorías pueden ser aplicadas a una determinada tarea, como por ejemplo, ser capaz de alquilar una habitación de un hotel, en cuyo caso estaríamos estrictamente evaluando una actuación determinada en términos de logros: la habilidad del candidato para llevar a cabo una determinada tarea, o puede aplicarse a un nivel más general como sería el obtener un perfil de actuación lingüística comunicativa del candidato, lo que implicaría una mayor variedad de áreas de actuación. En cualquier caso, estas áreas de actuación o tareas de interacción deberán ser especificadas por los evaluadores en forma de entrevista estructurada o semi-estructurada.

Los parámetros, que a juicio de los asesores sean relevantes con respecto a la evaluación de la competencia comunicativa, se reflejan en unos descriptores o bandas. Estos descriptores son de gran relevancia para cualquier tipo de entrevista ya que hacen referencia a la habilidad del candidato para manejarse en un intercambio lingüístico de forma general sin referirse a una tarea particular. En este sentido la generalidad de este tipo de test lo sitúa al final de la escala de un sistema de referencia (Baker, D. 1989).

David Baker (op.cit.:86) señala que para que una escala de medición sea útil debería satisfacer dos requisitos:

1. Los rasgos de actuación que describe deberán ser relevantes para el éxito de los criterios de actuación, es decir, que deberán responder a aquellos aspectos considerados como específicos o esenciales del uso de lengua en un contexto determinado, que vendrá condicionado por el contexto de situación del test.

2. Los descriptores tienen que permitir que el asesor identifique rápida y fácilmente los aspectos descritos en la actuación del candidato.

El establecimiento de un perfil basado en descriptores o subcategorías de uso de lengua es útil para aquellos que quieran más información de la que suministra una escala global única de competencia lingüística comunicativa, y tiene la ventaja de que puede darse un valor más o menos alto a las diferentes categorías, dependiendo de lo que el evaluador considere más importante, por ejemplo, la comprensión, corrección gramatical, etc. Un perfil, en suma, permite una mayor discriminación entre los alumnos de la que permite una puntuación global única.

La construcción y uso de escalas de medición conlleva un trabajo considerable, tanto de preparación como de refinamiento del instrumento. Este trabajo es extremadamente importante ya que es precisamente en el área de medición donde las inadecuaciones de una evaluación son más evidentes. La complejidad de la conducta elicitada por este tipo de procedimientos hacen que la fiabilidad del propio instrumento sea extremadamente problemática.

La única forma efectiva de abordar el problema central de la falta de fiabilidad es utilizar más de un asesor (Underhill, 1987:88). También es importante que cuando se produzca la evaluación en tiempo real estén presentes dos asesores, uno que haga de interlocutor y otro de asesor. Otro aspecto que puede dar una mayor fiabilidad a la prueba es que ésta sea grabada, y más tarde evaluada. Pueden o no ser los mismos entrevistadores; pueden estar presentes en la prueba o pueden calificar a partir de cintas grabadas. Las inconsistencias posibles en el juicio de una sola persona pueden suprimirse combinando sus valoraciones con las de otro(s) asesor(es). La idea subyacente es que las inconsistencias de cada asesor son diferentes y por lo tanto tienden a anularse las unas a las otras. Tres asesores es más fiable que dos, etc., pero más pronto o más tarde se alcanza un punto donde el añadir un asesor más no mejora la fiabilidad del instrumento, simplemente añade una serie de inconsistencias extras; este aspecto es considerado en evaluación como "la paradoja del número" (op.cit.:89). Una forma de evaluar es que cada evaluador marque su nota y se obtenga la media de los tres, aunque la fiabilidad del instrumento vendrá dada por la aplicación de alguna prueba de consistencia interna entre los evalua-

dores. Con este tipo de técnicas se puede alcanzar una fiabilidad interna entre asesores bastante razonable (Baker, 1989).

Otro aspecto importante con respecto al uso de este tipo de tests es el tratamiento que se le va a dar a la información obtenida, es decir, ¿para qué queremos la información? La validez de un test reside en el grado de posibilidad de la toma de decisiones fiables sobre las bases de sus resultados. De esto se desprende que la validez de un test es dependiente del propósito para el que se supone que sirve. En este sentido habría que distinguir, dentro de los tests que intentan medir la capacidad comunicativa, aquellos que tienen como meta evaluar los logros de los alumnos en términos de aprobado o suspenso en dicha habilidad, de aquellos que simplemente intentan situar a un alumno dentro de un continuum de su sistema de interlengua siguiendo unos criterios de “comunicatividad”, como es el caso del presente estudio.

3.2. Naturaleza del test de producción oral aplicado

En el planteamiento de nuestro estudio sobre la evaluación de los alumnos cuyas clases han sido analizadas, y en línea con todo lo expuesto en el apartado anterior, hemos asumido una serie de presupuestos:

- a) Que en los primeros niveles del aprendizaje de una lengua extranjera el objetivo principal es la enseñanza de la lengua hablada. Esto conlleva el desarrollo de la habilidad de llevar a cabo una interacción con éxito en esa lengua, lo cual implica a su vez, tanto la comprensión como la producción oral.
- b) Que en los primeros estadios de la enseñanza no debe exigirse una evaluación formal de esa habilidad sino que es más aconsejable una observación informal que nos sirva para diagnosticar el desarrollo de la habilidad comunicativa -niveles de interlengua- de los alumnos, más que la mera perfección lingüística (Larsen-Freeman y Long, 1991:39).
- c) Que en una situación de enseñanza formal de aula el enunciado “**actividad comunicativa**”, con respecto a evaluación y en términos mínimos pedagógicos, se podría definir como: “cuando un alumno dice algo que es relevante y verdadero (al menos para él) a otra persona que está interesada en esa información y no la ha oído antes (por lo menos de ese hablante), entonces el acto de habla es comunicativo” (Underhill, 1987:8).

- d) Que “**autenticidad**”, también con referencia a una actividad pedagógica se puede definir en términos de: “una tarea auténtica es aquella que se parece mucho a algo que hacemos realmente en nuestra vida cotidiana” (opus cit.:8). Lo cual, en el contexto de enseñanza formal, nos permite calificar el sistema de entrevista oral, en los términos que se ha especificado en el apartado anterior, como la forma más auténtica posible de evaluar la capacidad comunicativa de los alumnos, ya que no difiere mucho del tipo de interacción que suele provocar el profesor en clase con el fin de medir los conocimientos de sus alumnos, en términos de capacidad lingüística comunicativa.
- e) Debido a la complejidad del proceso de aprendizaje de una lengua, la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje es mejor intentarla **descriptivamente** que estadísticamente, aunque la evaluación descriptiva deberá ir apoyada por algún tipo de medidas estadísticas que puedan ser utilizadas racionalmente para informar la descripción y los juicios interpretativos y de valor (Ingram,1985:265).

Dados los anteriores presupuestos nuestra elección a la hora de evaluar la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos de los profesores observados se ha decantado por la utilización de un enfoque “conductual”, en el que hemos utilizado sólo **la entrevista oral** como procedimiento para la obtención del contenido de la conducta lingüística del alumno, de su capacidad lingüística práctica. Somos conscientes de las limitaciones que este procedimiento de obtención de información conlleva, así como de la artificialidad de la situación con respecto a la “autenticidad” de la actividad de comunicación, pero, como hemos señalado anteriormente, asumimos el procedimiento como el más operativo posible dentro del contexto en el que se enmarca nuestro estudio.

La información obtenida ha sido analizada mediante la aplicación de un perfil de evaluación oral, consistente en una escala de medición con diversos descriptores por bandas y niveles, que definen los rasgos o características que, de acuerdo con el contexto de situación de evaluación y los niveles de los alumnos a que iba dirigido, hemos considerado que definían los aspectos más relevantes del desarrollo de la capacidad lingüística comunicativa.

La metodología aplicada al análisis de los datos ha sido doble. Por

un lado, hemos utilizado un método sintético donde se agrupan todos los componentes que describen la conducta lingüística global de los alumnos individualmente, obteniendo así un perfil global de la competencia lingüística transitoria de los alumnos por profesor-clase observada. Por otro lado, hemos aplicado un método analítico a los resultados por los diferentes descriptores o categorías con el fin de analizar qué factores pudieran estar influyendo más es esa competencia transitoria o interlengua.

La aplicación de esta doble metodología viene determinada por el propósito de la evaluación. Por un lado, obtener información sobre los alumnos de cada profesor observado, con respecto a su capacidad comunicativa a nivel global, con el fin de constatar si se dan diferencias significativas entre los alumnos de los distintos profesores. Por otro lado se trataba de analizar las posibles relaciones entre la actuación lingüística de los alumnos de las diferentes clases observadas y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que habían estado implicados.

Asumimos la posible subjetividad implicada en la realización del instrumento en forma de escalas de medición y de los descriptores que la definen, y máxime, cuando, como es nuestro caso, no hemos encontrado en toda la bibliografía consultada, ningún modelo de método de este tipo aplicable a los primeros niveles de aprendizaje, y en una situación formal de aula, y sólo unos pocos (ver nota 4, pág. 95s) referidos a medir la adquisición de una L2, desde un nivel de 0 a un nivel de nativo (Ingram, 1985:247).

Sin embargo, la validez y fiabilidad de un instrumento sólo se puede poner de manifiesto cuando es aplicado por diferentes evaluadores y en diferentes contextos. En nuestro caso, el instrumento diseñado ha demostrado ser válido y fiable para el propósito con el que fue creado, como veremos más adelante, pero somos conscientes de que éste es sólo un primer paso hacia el desarrollo de este tipo de instrumentos que, casi seguro, necesitará de posteriores modificaciones y refinamientos cuando sea experimentado por otros evaluadores.

3.3. Diseño y fundamentación del instrumento de evaluación

El instrumento diseñado por nosotros intenta dar cuenta de los distintos rasgos o parámetros que caracterizan una interacción lingüísti-

ca fluida, pero teniendo en cuenta el contexto de situación de la interacción -la entrevista oral- y los roles de las personas implicadas en dicha interacción -profesor → alumno-, y el nivel de los alumnos. Es decir, se trata de una situación de comunicación “restringida” en cuanto al tipo de intercambios lingüísticos, que ha hecho que una serie de aspectos propios de los intercambios lingüísticos “naturales”, y definidos en los diversos componentes de la **competencia comunicativa** (Canale, M. 1983b), se hayan obviado en el esquema, ya que no habrían podido ser aplicables a la información obtenida.

Hemos tomado como base los parámetros citados en el trabajo de Carroll (1980), a los que también hacen referencia Hughes (1982:102), Morrow (1979:154) y Underhill (1987:96), y los hemos agrupado en siete parámetros, cuya fundamentación pasamos a exponer:

1. Comprensión. La hipótesis que fundamenta la inclusión de este parámetro, como variable independiente dentro de un esquema de evaluación oral, es la de que en los primeros niveles del aprendizaje, el desarrollo de la comprensión oral debe preceder al de la expresión oral, como proceso natural en el aprendizaje del lenguaje. Por esta razón nos hemos planteado que un instrumento que vaya dirigido a medir la capacidad de interacción lingüística dentro de unos niveles de interlengua debe contemplar esta dimensión. Un nivel alto de competencia transitoria en este parámetro nos daría indicios de posibilidad de desarrollo positivo en otros parámetros de la interlengua del alumno (Krashen, 1982), aunque no indique causalidad.

Este parámetro está ligado al dominio del código lingüístico en cuanto a destreza requerida para comprender con precisión el significado literal de los enunciados que emiten los entrevistadores, con lo cual también abarca el factor “repetición” descrito en Carroll. En este parámetro también se incluiría, en cierto modo, el componente sociolingüístico en tanto en cuanto a que se refiere a la adecuación con la que los enunciados son comprendidos en un contexto específico, dependiendo de factores contextuales tales como: estatus de los participantes, propósito de la interacción, etc. (Canale 1983). Sin embargo, consideramos que, dado el tipo de interacción que la situación de comunicación va a generar -entrevista oral profesor → alumno-, la medición de los diferentes aspectos de este componente, va a ser aplicable en menor grado, debido a que la competencia interactiva está muy restringida en este tipo de situación.

Los parámetros 2, 3 y 4 se podrían agrupar bajo el factor **fluidez** y el 5, 6 y 7 bajo el de **corrección lingüística**. Aunque esta división, como veremos más adelante, es ficticia en términos de competencia comunicativa, ya que todos los factores correlacionan entre sí con el mismo grado de significatividad.

2. Autonomía. Este parámetro se refiere al grado de independencia con respecto a la información que el alumno transmite. Es decir, mide hasta qué punto el alumno es dependiente en sus respuestas, de las preguntas que le dirige el entrevistador; por ejemplo, si contesta sólo sí o no, o con respuestas mínimas utilizando sólo elocuciones automatizadas, o es capaz de suministrar una información más amplia y espontánea de acuerdo con el tipo de información que se le pide. En todo momento se tiene presente en la evaluación que para que el alumno suministre información espontánea tiene que tener conocimientos sobre el tema. Es decir, tiene que tener vivencias experienciales sobre la información requerida. Esto, que en principio, no parece fácil de delimitar con respecto a una entrevista semi-estructurada, no es difícil de llevarlo a cabo si el entrevistador es flexible y está adiestrado para manejar la entrevista de forma que pueda obtener la mayor información posible para medir la actuación lingüística del alumno, como apuntábamos en el apartado 1.

3. Longitud del Discurso. Este parámetro engloba tanto la longitud del discurso, o extensión de los enunciados producidos, como la complejidad de las producciones. Con él se evalúa la capacidad de producir enunciados, pero incidiendo especialmente en la producción de discursos cohesionados propios del nivel lingüístico de los alumnos; es decir, conectores de frase simples y sustituciones pronominales. Se distingue entre aquellos enunciados que el alumno produce de forma automatizada, que suelen ser frases cortas correctas, pero sin conectores, como por ejemplo: *my father is tall, my father is fat, my father has got brown hair, etc.*, que reflejan un claro dominio de la estructura, y entre aquellos enunciados que el alumno produce con una atención mayor al significado, cuya extensión es más larga y con utilización de conectores, aunque sean simples *-and, but, besides, however, he/she, him/her etc.-*. Es decir, un discurso simple, pero cohesionado.

Este parámetro está ligado al componente discursivo, aunque no se haga especial hincapié en el aspecto de coherencia, dada la situa-

ción de comunicación, donde la capacidad de producir discursos apropiados a diferentes situaciones se hace menos evidente. Bachman (1990) incluye esta categoría bajo el componente textual, que comprende el conocimiento de las convenciones que rigen los enunciados para formar un texto, que conforman esencialmente una unidad lingüística -oral o escrita- consistente en dos o más enunciados que están estructurados de acuerdo con las reglas de cohesión y organización retórica. En la competencia textual también está implicado el lenguaje conversacional: reglas y rutinas conversacionales, tales como obtener la atención, nominación del tópico, desarrollo y mantenimiento de la conversación, organización y realización de los turnos del discurso conversacional, que en nuestros descriptores no aparece, por considerar que dado la situación de comunicación, y los roles de los interlocutores, no habría sido aplicable.

4. Proceso de respuesta. Esta parámetro se refiere tanto a la velocidad de respuesta y habla del alumno como a la vacilación en producir enunciados. Esta categoría intenta medir la capacidad de producir enunciados en términos del tiempo que tarda tanto en procesar como en estructurar una información requerida, lo cual implica también medir la habilidad del alumno para adaptarse a los cambios de tópico.

Este parámetro está ligado al dominio de la competencia estratégica, y tiene que ver con el dominio del alumno en el resto de las competencias, especialmente la lingüística, y en menor grado, la sociolingüística. También hay que considerar que, a veces, otros aspectos, como el no poder recordar una palabra o una forma gramatical, el estilo personal, o la situación de comunicación -evaluación por asesores externos- puede afectar a esta dimensión.

5, 6, y 7. Léxico, Gramática y Comprensibilidad. Estos tres parámetros están ligados al dominio de la competencia lingüística, que es la que rige la elección de palabras para expresar significados específicos, sus formas y su colocación en las frases, así como la realización física de dichos significados, bien en forma de sonidos o como símbolos escritos.

Con respecto a estas tres dimensiones, hemos de indicar que nuestro esquema no intenta medir la perfección lingüística de forma sistemática, sino hasta qué punto estos factores afectan a la transmisión de mensajes; es indiscutible que el factor léxico es, en los primeros

estadios del aprendizaje de una lengua, indispensable para poder manejarse en cualquier tipo de interacción. Casi al mismo nivel, podrían situarse los factores fonológicos: pronunciación, ritmo y entonación, ya que afectan también muy directamente a la comprensión del mensaje que se quiere transmitir. En menor grado estaría la corrección morfosintáctica, ya que ésta, si bien es importante en sus estructuras básicas, no impide de forma tan esencial, la comprensión del mensaje.

Un factor que podría haber sido considerado en nuestro esquema, y que quizá tenga que ser objeto de atención en futuras aplicaciones del esquema, es el que Bachman (op.cit.) denomina competencia pragmática y que otros autores simplemente denominan 'repertorio de funciones' o actividades que el alumno es capaz de llevar a cabo en su actuación lingüística. Pero dada la globalidad del test planteado por nosotros, determinada a su vez por el propósito del mismo, esto hubiera añadido una complejidad mayor al proceso de evaluación, ya que el esquema tendría que haber sido aplicado a cada una de las "funciones" o actividades por separado. Es decir, un alumno "n" estaría en un nivel "x" con respecto a una determinada actividad o función y con un nivel "y" en otra, etc. Consideramos que este tipo de evaluación sería más propio de un test de "logros", cuyo objetivo sería la evaluación personal de cada alumno para situarlo en un determinado nivel con respecto a otros, que de un test de capacidad comunicativa, donde lo que interesa es medir el nivel de interlengua alcanzado por los alumnos de unos determinados grupos, con el fin de obtener un cuadro general del nivel de desarrollo de la capacidad comunicativa de esos grupos de alumnos que han seguido un determinado proceso de aprendizaje.

3.4. Contenido de la entrevista

Sin embargo, y en línea con lo expuesto anteriormente, sí se predeterminaron una serie de posibles preguntas que se utilizarían en la entrevista y que iban dirigidas a provocar el uso de un 'repertorio de funciones' con el fin de obtener una muestra de actuación lingüística comunicativa similar para todos los alumnos.

Por otro lado, como señalan Bachman y Savignon (1986), hemos considerado importante mantener separadas las definiciones del siste-

ma de medición de la habilidad comunicativa, del contenido del test y del contexto de situación, con el fin de poder aplicar el instrumento a otros contenidos y a otros contextos.

El repertorio de funciones o actividades utilizadas en la entrevista fueron las siguientes:

Para alumnos de 7^º de E.G.B. (dos años de inglés):

- * **Identificación personal:** nombre, edad, dirección, descripción física...
- * **Descripción de la familia:** número de hermanos, nombre y trabajo de los padres, descripción física de alguno de sus miembros: edad, altura, peso, color de ojos, etc.
- * **Descripción de la casa donde viven:** tipo de casa, número de habitaciones, descripción detallada de una de las habitaciones...
- * **Contar lo que hacen en su tiempo libre:** actividades que realizan, lo que les gusta o no les gusta hacer, deportes o juegos que practican y si son buenos o no,...
- * **Contar cosas de la escuela:** si les gusta o no, qué cosas les gusta u odian, qué se les permite o se les prohíbe hacer en ella, qué cambiarían ...
- * **Contar lo que hacen normalmente en un día escolar o en un día de fiesta:** a qué hora se levantan, qué actividades hacen, cómo distribuyen su tiempo a la salida de la escuela ...
- * **Describir el tiempo atmosférico de ese día.**
- * **Dar instrucciones al entrevistador de cómo ir de su casa a la escuela o viceversa.**
- * **Describir a una persona famosa que ellos admiren:** tipo de trabajo que hace, describirla, qué es lo que más les gusta de ella, por qué la admiran ...
- * **Narrar lo que hicieron el fin de semana pasado:** dónde fueron, qué hicieron, qué comieron, ...
- * **Contar los planes que tienen para el verano próximo:** dónde van a ir, qué van a hacer, ...
- * **Describir una escena de un dibujo con personajes y objetos o una lámina que representa una historia:** describe lo que ves o lo que está pasando en las diferentes viñetas...

Para alumnos de 8º de E.G.B. (tres años de inglés):

- * **El mismo tipo de preguntas que para 7.º y además:**
 - * **Comparar diferentes dibujos:** similitudes y diferencias ...
 - * **Describir su pueblo o ciudad:** los edificios más importantes, lugares donde se puede ir, cosas que se pueden hacer: deportes, cines, discotecas... Cosas que te gustan más y menos de él...
 - * **Contar las cosas que sus padres les dicen que tienen que o no pueden hacer:** acerca de las tareas de la casa, horas de volver a casa, estudios...
 - * **Describir las obligaciones y prohibiciones con respecto a la escuela:** lo que no se les permite hacer en clase, en el recreo...; lo que tienen obligación de hacer, y si les gusta o no...
 - * Si han leído algún libro últimamente, **contar el argumento:** qué personajes, tipo de libro, si les ha gustado, por qué...
 - * Si han ido al viaje de estudios, **contar dónde han estado, qué cosas vieron, cómo lo pasaron...**
 - * **Contar los planes para el próximo curso:** si van a seguir estudiando, qué tipo de asignaturas van a estudiar, por qué...
 - * **Expresar lo que les gustaría hacer en el futuro:** tipo de trabajo que les gustaría hacer, estudios que les gustaría seguir...

El instrumento diseñado por nosotros es el que reproducimos en la página siguiente y algunos ejemplos de las entrevistas llevadas a cabo se reproducen transcritos en el **Anexo 2**.

A diferencia de otros esquemas, en el nuestro hemos omitido el nivel 0, por considerar que un alumno que ha estado expuesto al menos a 120 horas de L2 no puede considerarse en un nivel cero absoluto de competencia lingüística comunicativa en esa lengua, aunque ésta sea mínima (Bachman y Savignon, 1986). Por otro lado, los seis niveles establecidos, se corresponderían con un máximo de dominio de competencia comunicativa en L2 para alumnos expuesto a esa lengua durante un período no mayor de tres años, y en una situación de aprendizaje formal de aula.

PERFIL DE PRODUCCIÓN ORAL

<i>Nivel</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Autonomía</i>	<i>Longitud del discurso</i>	<i>Proceso de respuesta</i>	<i>Léxico</i>	<i>Gramática</i>	<i>Comprensibilidad</i>
1	Esencialmente no comprende	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados inteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero, pero que no impide la comprensión.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

1. POBLACIÓN Y MÉTODO

A continuación pasamos a describir el procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo el estudio, especificando las características de los sujetos y del método seguido para analizar los datos.

1.1. Sujetos del estudio

Los instrumentos diseñados han sido aplicados en el transcurso de la observación en nueve aulas cuyos profesores habían tomado parte en un curso de perfeccionamiento de Inglés organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, durante el curso 1985/86 y que se realizó bajo la dirección del entonces Dpto. de Didáctica del Inglés de la Escuela Universitaria de Magisterio de Murcia. Durante el mencionado curso, los profesores recibieron 75 horas de metodología bajo un enfoque comunicativo.

Estos nueve profesores se prestaron voluntariamente para la experiencia. Sin embargo, los centros en los que impartían sus clases han constituido una muestra bastante variada (de tipo urbano, semi-urbano y semi-rural), pues han estado repartidos por diversas zonas de la región de Murcia: dos centros en Murcia capital, dos en San Javier, dos en Alcantarilla, uno en Torre Pacheco, uno en La Alberca y uno en El Raal.

Debido a esta dispersión, las características globales de los alumnos eran igualmente diferentes: distinto nivel socio-económico, distintos intereses y motivaciones, así como distintas actitudes ante la enseñanza. El número de alumnos por aula oscilaba entre 20 y 30.

1.2. Obtención de datos

La recogida de datos se inició durante el curso 1987/88. Seis de los nueve profesores fueron observados durante tres sesiones consecutivas -equivalentes al desarrollo de una unidad- de aproximadamente 60 minutos cada una, durante los cursos 1987/88 y 1988/89, con los mismos alumnos, lo que ha permitido constatar un tratamiento metodológico a lo largo de dos cursos con alumnos en dos niveles diferentes. Los tres profesores restantes sólo pudieron ser observados en tres períodos consecutivos de 60 minutos en un solo curso, debido a que uno de ellos terminaba el primer año de observación con aquel grupo (8º) y a que los otros dos se incorporaron en el segundo año.

Todas las sesiones fueron grabadas en audio con el fin de poder revisar y analizar posteriormente todos los datos recogidos durante el desarrollo de las clases, ya que éstos constituyen la base de análisis para los que fueron diseñados los instrumentos. Posteriormente se transcribieron todas las cintas para poder acceder al material más fácilmente.

Los datos de investigación se recogieron mediante observación directa en el aula y mediante una entrevista a una muestra de alumnos.

a) Observación directa en el aula:

- * Prof. 1: 3 sesiones 6.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 7.º EGB: 1988/89
- * Prof. 2: 3 sesiones 7.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 8.º EGB: 1988/89
- * Prof. 3: 3 sesiones 7.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 8.º EGB: 1988/89
- * Prof. 4: 3 sesiones 6.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 7.º EGB: 1988/89
- * Prof. 5: 3 sesiones 8.º EGB: 1987/88; -----
- * Prof. 6: 3 sesiones 6.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 7.º EGB: 1988/89
- * Prof. 7: 3 sesiones 7.º EGB: 1987/88; 3 sesiones 8.º EGB: 1988/89
- * Prof. 8: ----- 3 sesiones 7.º EGB: 1988/89
- * Prof. 9: ----- 3 sesiones 7.º EGB: 1988/89

Las sesiones fueron seguidas con el esquema de observación. Toda la codificación se realizó, en primera instancia, durante el tiempo real de las clases, es decir, dos (o a veces más) codificadores se encontraban presentes en el aula y anotaban los acontecimientos que en ella tenían lugar, cada uno en su propia copia del esquema.

En primer lugar, se identificaba la actividad y se codificaban las diversas dimensiones en sus variables correspondientes. Al comienzo

de cada actividad se anotaba la hora, hasta el comienzo de la siguiente, en que se volvía a tomar nota de la misma, con el fin de constatar la duración de cada una de ellas. Durante el desarrollo de cada actividad se comprobaba que las dimensiones estuvieran codificadas en sus variables correctas, tratando de marcar una sola variable por dimensión, aunque se diera alguna variación no dominante mientras la actividad estaba en progreso. Por ejemplo, si la **Estructuración de Participantes**, en una determinada actividad, consistía en trabajo en grupos, el hecho de que el profesor se dirigiera a toda la clase, en un momento preciso, para aclarar alguna duda referente a los procedimientos para llevar a cabo la actividad, no se tenía en cuenta como nueva o distinta variable de la estructuración.

Las grabaciones se escuchaban normalmente poco tiempo después de la observación -especialmente durante las primeras sesiones-, para que los codificadores pudieran alcanzar un acuerdo final tras contrastar sus opiniones. Con todo, se aplicó el test *kappa de Cohen* para poder identificar el **grado de fiabilidad** obtenido. Este se realizó entre tres codificadores, considerados apareadamente, sobre dos sesiones de dos profesores distintos y los índices de fiabilidad alcanzados fueron bastante aceptables (entre un 95% y 75%) en la mayoría de las dimensiones. Los resultados del test fueron los siguientes:

Longitud del Texto:	79	82	82
Tópico:	89	91	92
Control sobre el Tópico:	94	95	97
Control sobre el Turno:	67	69	75
Contextualización:	91	94	97
Autenticidad Uso de Lengua:	68	73	76
Grado de Control de la Actividad:	79	80	83
Relación con la L1:	89	92	97
Uso de Lengua del Profesor:	83	86	89
Longitud Discurso del Profesor:	84	86	97
“Feedback” del Profesor:	71	77	82
Discurso del Profesor Predecible:	77	79	88
Discurso del Profesor Genuino:	73	79	80
Grado de Interacción:	63	71	73
Uso de Lengua del Alumno:	79	83	94
Longitud Discurso del Alumno:	79	82	100
Discurso del Alumno Predecible:	75	76	97
Discurso del Alumno Genuino:	72	76	92
Grado de Comprensibilidad:	72	75	78

Ante estos resultados se consideró que las dimensiones menos fiables eran aquellas que no habían alcanzado un índice de fiabilidad mínimo del 75%, al menos por dos de las parejas de codificadores. Estas dimensiones son: **Control del Turno por los Alumnos**, **Autenticidad del Uso de Lengua** y **Grado de Interacción**.

b) **Realización de una entrevista oral** a una muestra de alumnos por aula (entre cuatro y cinco), excepto a los alumnos del Prof. 5, por los motivos ya expuestos. Esta entrevista fue realizada por dos de los investigadores en junio de 1989, con la finalidad de evaluar la competencia oral de los alumnos.

Los alumnos fueron seleccionados, a petición nuestra, de entre los mejores, medianos y flojos para que la muestra fuera variada y cubriera todos los niveles de cada aula. Como más tarde veremos, este criterio de selección presenta sus desventajas. Estas entrevistas fueron grabadas en audio con el fin de proceder más tarde a su análisis y codificación. Este proceso seguido será ampliado en el apartado 4 en este mismo capítulo.

1.3. Tratamiento de los datos

A continuación, presentamos los distintos tipos de análisis aplicados a los datos con referencia al instrumento que los ha recogido.

1.3.1. *Sistema de Actividades*

1. Un análisis preliminar de tipo cualitativo que incluye:

- * Número total de actividades implementadas, y por fases.
- * Frecuencia y tiempo medio dedicado a las mismas.
- * Número y tipos de actividades aplicadas por cada profesor.
- * Frecuencia de uso y tiempo dedicado a los diversos tipos.
- * Análisis de la secuenciación de las actividades.

2. Obtención de los **porcentajes de tiempo** que todos los profesores han dedicado a las variables de todas las dimensiones por **tipo** de actividad para poder determinar el **grado de comunicatividad** de cada una de ellas (Tabla 2.2).

3. Para poder caracterizar las **fases** en las que quedan incluidas determinados tipos de actividades, se ha aplicado un **análisis facto-**

rial a los datos de las dimensiones con el fin de poder convertir su elevado número en grupos más reducidos, siempre y cuando el análisis factorial los agrupara. (Anexo 3).

1.3.2. Dimensiones

Los datos recogidos en el esquema de observación por cada una de las dimensiones tuvieron que ser convertidos en números para poder ser analizados. La introducción de los datos en el ordenador no presentó gran problema debido a que las variables de cada dimensión aparecen en el esquema de observación de menos a más comunicativas, por lo tanto, si una dimensión no se daba en una actividad en ninguna de sus variables, se introducía “0”. Si se daba en la variable menos comunicativa (por ejemplo “Autenticidad Baja”), se introducía “1”, si se daba la variable intermedia (ej.: “Autenticidad Media”) se introducía “2” y si se daba la variable más comunicativa (“Autenticidad Alta”), se introducía “3”. En el caso de las dimensiones con dos variables oscilaron entre “0 y 2” y en el caso de dimensiones con más variables (Tópico) oscilaron entre “0 y 4” (como ejemplificación de cómo se codificó remitimos al **anexo 1**).

1. Un primer análisis de los datos comprende un cálculo del **porcentaje de tiempo** dedicado a las **variables de cada dimensión** individual. Estos cálculos se extrajeron, primeramente, por cada una de las observaciones (cada sesión), y posteriormente se hicieron de modo global incluyendo todas las sesiones de cada profesor. Estos resultados son los que aparecen en las tablas de este mismo capítulo, apartado 3, que muestran el porcentaje medio del total del tiempo de observación por cada profesor.

El cálculo se ha obtenido dividiendo el total del tiempo dedicado a cada una de las variables (de las dimensiones), en todas las actividades en las que se dieron esas variables, por el tiempo total que ha consumido cada profesor y multiplicando el resultado por 100. Por ejemplo, si el total de tiempo de observación del **Prof. 5** (que fue observado un sólo año) ha sido de 152 minutos a lo largo de las tres sesiones, y las actividades en las que se ha marcado la **Longitud del Texto Mínimo** suman un total de 98 minutos, el porcentaje medio de tiempo

dedicado a Longitud de Texto Mínimo sería **64.47%** ($98: 152 = 0.6447$; $0.6447 \times 100 = 64.47$). Este ha sido el procedimiento seguido para extraer los porcentajes medios de todas las variables, del total de horas de observación de todos los profesores.

2. Posteriormente, para poder rechazar la hipótesis nula, se aplicó la **prueba no paramétrica χ^2** , con un nivel de confianza del 95%, a todos los datos de las variables por profesor, para poder determinar si existen diferencias significativas entre los mismos en la aplicación de las dimensiones, constatando que prácticamente en todos los casos, las diferencias han resultado ser muy significativas ($p < 0.01$) (**Anexo 4**).
3. Finalmente, se ha realizado un **análisis de correlación** entre todas las dimensiones, sobre el total de las 698 actividades, codificadas para todos los profesores. Estas medidas se han aplicado únicamente a las dimensiones en las que los códigos numéricos por dimensión se consideran dentro de una escala, desde bajo (0 ó 1) a alto (2, 3 o 4), que anteriormente hemos comentado. Por esta razón no han sido sometidas al análisis de correlación las dimensiones **Destrezas y Organización de Participantes**, puesto que los números indican categorías nominales; es decir, el hecho de que “Escuchar” aparezca con el número “1” no indica que sea menos comunicativo que “Escribir” que aparece con el número “4”, así como que “Parejas cerradas” se introdujera con el número “3” tampoco implica que esa variable sea menos comunicativa que “Trabajo Individual” que se introdujo con el número “7”. Del mismo modo tampoco ha sido sometida a análisis la dimensión **Tiempo**, por razones obvias (**Anexo 5**).

El **análisis factorial** aplicado a las dimensiones ha sido igualmente de gran ayuda para determinar el grado de correlación entre ellas.

1.3.3. Perfil de Evaluación

La evaluación de los alumnos se puntuó a partir de la audición de las grabaciones por tres codificadores independientemente.

1. Las puntuaciones obtenidas por los tres evaluadores fueron sometidas a la prueba **Alfa de Cronbach** para comprobar el índice de fiabilidad alcanzado (**Anexo 6**).
2. Aplicación de un **análisis factorial al total de las dimensiones** de la evaluación para averiguar las relaciones existentes entre todas ellas.
3. Aplicación de una prueba **ANOVA (NP)** con el fin de averiguar si se dan diferencias significativas entre los diferentes grupos de alumnos (**Anexo 7**).
4. Aplicación de una prueba **t-test** para averiguar entre qué grupos se dan diferencias significativas (**Anexo 8**).
5. Aplicación de un **análisis de correlación** entre las variables de las **dimensiones de observación y las de la evaluación** que nos pudiera informar sobre el grado de relación (positiva o negativa) entre ellas (**Anexo 9**).

A continuación presentamos los análisis y resultados de todos los datos en el mismo orden en el que aparecen las dimensiones en la hoja de observación, comenzando por la dimensión **Actividad**.

2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL SISTEMA DE ACTIVIDADES

2.1. Introducción

La importancia de una aproximación comunicativa a la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE), frente a otras aproximaciones, radica en que el objetivo es capacitar a los alumnos para que puedan llevar a cabo actividades y tareas en la LE. Si esto es así, un análisis de los tipos de actividades que han sido puestas en práctica en las nueve aulas observadas, una vez que hayan sido caracterizadas por medio de las dimensiones del esquema de observación, deberá suministrar información sobre el **grado de comunicatividad** alcanzado por los profesores, y nos dará un mapa de las características específicas de cada aula al considerar aspectos tales como frecuencia y tiempo dedicado a actividades de las cuatro fases, variedad en el uso de las mismas, preferencia de unas sobre otras, evolución del profesor en

la aplicación de las actividades en los dos años, y secuenciación de actividades.

El número de actividades que se han dado en las 45 horas observadas ha sido de **698**. De éstas, **47** se incluyen en la Fase de Motivación, **354** en la de Input o Contenido, **278** en la Fase de Práctica y las **19** restantes en la de Transferencia (ver Tabla 2.5, apartado 2.7).

2.2. Criterios adoptados

La aplicación de nuestro sistema de actividades en las nueve aulas observadas, ha servido, en primer lugar, para corroborar las expectativas creadas a priori, en la descripción de los distintos tipos de actividades, sobre el grado de comunicatividad que éstos podían alcanzar.

En primer lugar, pasamos a analizar el **sistema de actividades**, tomando las **variables del esquema de observación** como parámetros de análisis de la mayor o menor comunicatividad de las actividades. El objetivo de este análisis es **validar** el sistema de actividades y la pertenencia de dichas actividades a una u otra fase de enseñanza-aprendizaje, según las características más sobresalientes.

Para determinar este grado de comunicatividad, tomamos como base la **media** obtenida por todos los profesores juntos en cada una de las dimensiones y subdimensiones por tipo de actividad (**Tabla 2.1**) y los **porcentajes generales** de cada variable, obtenidos partiendo del número total de actividades desarrolladas en cada fase (**Tabla 2.2**), que nos ayudarán a determinar si los valores de las medias son bajos por haber sido codificada una determinada dimensión en una variable con un bajo grado de comunicatividad, o por haber sido 'no aplicable'.

Puesto que los datos de las variables de cada dimensión han sido introducidos de menos a más comunicativos (ej.: la dimensión **Tópico** se codificó 1 para la variable **Forma** y 4 para la de **Mensaje**), hemos adoptado el siguiente criterio: se considera que se da un cierto grado de comunicatividad a partir de las medias superiores a 1.250 para aquellas dimensiones cuyas variables oscilan entre 0 y 2 (ej.: **Longitud del Texto**, **Longitud del Discurso del Profesor/Alumno**, **Lengua del Profesor/Alumno Predecible**, etc.); a partir de 1.500 para aquellas dimensiones cuyas variables oscilan entre 0 y 3 (ej., **Autenticidad de Uso de Lengua**, **Control de la Actividad**, **Uso de Lengua del Profesor/Alumno**, etc.); desde 2.000+ para la dimensión **Tópico** (que os-

TABLA 2.1
Medias globales por tipo de actividad

<i>Actividades</i>	<i>Fre</i>	<i>L.T.</i>	<i>Top.</i>	<i>C.T.</i>	<i>C.Tu.</i>	<i>Cont.</i>	<i>Aut.</i>	<i>C.Ac.</i>	<i>R.LI</i>	<i>L.Pr.</i>
Precalentamiento	4	0.500	2.500	1.250	1.000	1.250	1.250	1.000	0.000	0.500
Contextualización	34	0.529	1.852	1.000	1.147	1.823	1.735	1.147	0.264	2.617
Lluvia de ideas	4	0.500	2.250	1.000	1.750	1.500	2.000	1.750	0.000	3.000
Convers. a propósito	5	0.000	4.000	1.800	2.600	2.000	3.000	3.000	0.000	2.400
Organización	129	0.147	2.348	1.000	1.007	1.930	2.085	1.000	0.023	2.480
Explicación	39	0.410	1.102	1.000	1.051	1.820	1.538	1.000	0.461	2.256
Demostración	36	0.666	1.527	1.000	1.083	1.944	1.777	1.027	0.138	2.750
Reconocimiento	33	1.484	1.333	1.000	1.090	1.755	1.303	1.000	0.000	1.030
Modelado de lengua	16	0.687	1.125	1.000	1.000	1.875	1.500	1.062	0.562	2.500
Expos.dial/narración	39	1.846	1.564	1.000	1.000	1.615	1.769	1.076	0.025	0.333
Pregun/respues.cerradas	49	1.000	1.346	1.000	1.306	1.857	1.163	1.102	0.081	2.653
Revisión	13	0.384	1.000	1.000	1.153	1.692	1.230	1.000	0.461	2.538
Traducción	2	1.500	1.000	1.000	1.000	1.500	1.000	1.000	1.000	2.500
Dictado	3	1.666	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.000	3.000
Copiado	7	1.285	1.000	1.000	1.000	1.285	1.000	1.000	0.000	0.857
Lectura voz alta	27	1.629	1.000	1.000	1.037	1.777	1.000	1.000	0.074	2.222
Ejerc. estruc. mecánicos	65	0.861	1.046	1.000	1.184	1.584	0.984	1.076	0.092	2.661
Reproducción dial/narrat.	24	0.833	1.666	1.458	2.125	1.541	1.791	1.458	0.041	1.375
Reconstrucción dial/narr.	11	0.272	1.363	1.090	1.909	2.000	1.454	1.636	0.181	2.545
Ejerc.estruc.no mecánicos	25	0.840	1.360	1.000	1.840	1.920	1.320	1.480	0.080	2.480
Preparación	19	1.000	1.473	0.894	1.526	1.631	1.473	1.315	0.157	1.631
Identificación	26	1.230	1.538	1.000	1.230	1.846	1.269	1.192	0.076	2.000
Juegos	2	0.000	1.000	1.000	1.500	1.500	2.000	1.500	1.500	2.500
Pregun/respues. abiertas	14	0.214	2.000	1.000	1.714	1.642	2.071	1.714	0.071	2.928
Comprobación	48	0.979	1.354	1.000	1.166	1.812	1.250	1.020	0.208	2.604
Resumen	5	0.000	1.600	1.000	1.000	2.000	1.600	1.000	0.000	2.200
Transferencia de inform.	6	1.166	2.000	1.000	1.666	2.000	1.666	1.500	0.000	2.833
Intercambio de informac.	4	1.000	2.000	1.000	2.000	2.000	2.000	1.500	0.000	2.750
Juego de personajes	2	0.000	2.000	1.500	2.000	2.000	2.000	2.000	0.000	3.000
Informe	4	0.000	3.500	1.250	2.000	1.750	2.500	2.500	0.000	3.000
Narración	1	0.000	4.000	1.000	2.000	2.000	3.000	3.000	0.000	3.000
Composición escrita	2	1.000	4.000	2.000	3.000	1.500	3.000	3.000	0.000	1.500

TABLA 2.1 (continuación)
Medias globales por tipo de actividad

<i>Actividades</i>	<i>D.P.</i>	<i>Fb.</i>	<i>Pr.P.</i>	<i>Ge.P.</i>	<i>Int.</i>	<i>L.A.</i>	<i>D.A.</i>	<i>Pr.A.</i>	<i>Ge.A</i>	<i>Comp</i>
Precalentamiento	0.250	0.750	0.500	0.500	1.250	1.500	0.500	0.500	0.750	1.250
Contextualización	1.352	1.294	1.529	1.411	1.205	1.264	0.441	0.529	0.617	0.882
Lluvia de ideas	1.750	2.500	1.750	1.750	1.750	2.750	1.250	1.750	1.500	2.000
Convers. a propósito	1.000	1.200	1.600	1.600	1.800	2.400	1.000	1.600	1.600	2.200
Organización	1.271	0.232	1.488	1.573	1.062	0.286	0.077	0.093	0.131	0.162
Explicación	1.205	1.461	1.128	1.384	1.153	1.179	0.461	0.410	0.615	0.743
Demostración	1.305	1.277	1.194	1.472	1.083	1.861	0.638	0.638	0.805	1.194
Reconocimiento	0.363	0.545	0.424	0.484	1.575	0.333	0.121	0.151	0.181	0.242
Modelado de lengua	1.187	1.875	1.062	1.625	1.187	2.062	0.687	0.625	0.812	1.250
Expos.diál/narración	0.179	0.051	0.153	0.179	1.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Pregun/respues.cerradas	1.000	2.061	1.081	1.061	1.489	2.714	1.040	1.040	1.142	1.938
Revisión	1.076	1.923	1.230	1.076	1.615	2.153	0.692	0.692	0.769	1.076
Traducción	1.500	2.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Dictado	1.666	1.333	2.000	1.000	1.333	1.666	1.000	0.666	0.666	0.000
Copiado	0.428	0.428	0.428	0.571	1.285	0.571	0.142	0.142	0.412	0.000
Lectura voz alta	0.851	1.407	0.777	0.963	1.000	2.777	1.333	0.963	0.963	1.518
Ejerc. estruc. mecánicos	0.938	1.830	0.923	0.984	1.261	2.784	0.969	0.969	0.969	1.876
Reproducción dial/narrat.	0.458	0.875	0.458	0.666	2.125	2.708	1.833	1.250	1.083	1.958
Reconstrucción dial/narr.	1.000	2.090	0.909	1.272	2.000	2.727	1.363	1.181	1.272	1.636
Ejerc.estruc.no mecánicos	0.840	2.200	0.880	1.400	2.280	2.680	1.160	1.280	1.400	2.000
Preparación	0.789	1.578	0.894	1.105	1.789	1.315	0.684	0.789	0.947	0.736
Identificación	0.730	1.576	0.730	0.884	1.884	1.653	0.576	0.576	0.884	0.807
Juegos	1.500	2.000	1.000	1.500	1.500	3.000	1.000	1.000	2.000	1.500
Pregun/respues. abiertas	1.357	2.571	1.571	1.571	2.000	2.785	1.000	2.000	1.857	2.071
Comprobación	1.041	2.083	0.958	1.354	1.291	2.645	0.979	0.958	1.250	1.687
Resumen	1.400	0.800	1.200	1.400	1.000	1.200	0.400	0.400	0.400	0.400
Transferencia de inform.	1.000	2.500	1.000	1.333	2.166	2.666	1.333	1.000	1.833	1.166
Intercambio de informac.	1.000	2.000	1.000	1.250	2.750	2.750	1.250	1.500	1.750	2.000
Juego de personajes	1.000	2.500	1.000	1.500	2.000	3.000	2.000	2.000	1.500	2.000
Informe	1.000	2.750	1.500	2.000	2.000	3.000	1.750	2.000	2.000	2.250
Narración	1.000	2.000	2.000	2.000	1.000	3.000	2.000	1.000	2.000	3.000
Composición escrita	0.500	1.000	1.000	1.000	2.000	3.000	2.000	2.000	1.500	1.500

**CUADRO DE SIGLAS
CORRESPONDIENTE A LA TABLA 2.1**

<i>Siglas</i>	<i>Correspondencia</i>	<i>N.º de variables</i>
Fre.	Frecuencia actividades	
L.T.	Longitud de texto	1-2
Top.	Tópico del discurso	1-4
C.T.	Control del tópico	1-2
C.Tu.	Control turno alumno	1-3
Cont.	Contextualización	1-2
Aut.	Autenticidad uso de lengua	1-3
C.Ac.	Grado Control Actividad	1-3
R.L1	Relación lengua materna	1-2
L.Pr.	Uso lengua profesor	1-3
D.P.	Longitud discurso profesor	1-2
Fb.	Feedback	1-3
Pr.P.	Información predecible del profesor	1-2
Ge.P.	Información genuina del profesor	1-2
Int.	Grado de interacción	1-3
L.A.	Uso lengua del alumno	1-3
D.A.	Longitud discurso alumno	1-2
Pr.A.	Información predecible del alumno	1-2
Ge.A.	Información genuina del alumno	1-2
Comp.	Comprensibilidad del alumno	1-3

cila entre 1 y 4); y de 2.500 para la de **Feedback** que, aunque oscila de 0 a 3, se codifica 2 para Forma y 3 para Mensaje. Esta decisión la hemos tomado teniendo en cuenta que todas las dimensiones podían en algún momento haber sido codificadas con "0", por lo que la media, al tener en cuenta estas puntuaciones, las resta del total real.

2.3. Análisis factorial

Para poder caracterizar los tipos de actividades, según el grado de comunicatividad alcanzado por las distintas dimensiones del esquema de observación, tras un análisis preliminar de correlación de dimensiones, que ya nos dio una visión inicial bastante reveladora, sometimos los datos a un **análisis factorial (Anexo 3)** para poder identificar una serie de factores, o grupos de dimensiones, relacionados entre sí, y convertir de esta manera, el elevado número de dimensiones en grupos más manejables. En un análisis factorial, las relaciones existentes entre las variables de los datos se examinan con la intención de descubrir cuántas dimensiones independientes (denominadas **factores**) pueden ser identificadas en los datos. Este tipo de análisis se basa en

los presupuestos de que las variables que miden el mismo factor estarán altamente relacionadas entre sí, mientras que las variables que miden distintos factores presentarán correlaciones bajas entre ellas.

De este análisis hemos obtenido **cinco factores** que explican hasta un 74.8% de la varianza.

El **Factor 1**, que por sí solo explica hasta el 30.6% de varianza, agrupa seis dimensiones cuyo denominador común sería **Interacción Verbal del Alumno**, con un grado de correlación alto entre las dimensiones ($r =$ entre 0.56 y 0.86, $p < 0.001$):

<i>Factor 1: Dimensiones</i>	<i>Carga*</i>
Uso de Lengua del Alumno	.95
Comprensibilidad	.90
Información Alumno Predecible	.90
Longitud Discurso Alumno	.88
Información Alumno Genuina	.87
Feedback	.75

* Carga = Nivel de correlación entre los factores y las diversas variables. Las variables que tienen la carga más alta dentro de cada factor son las que definen al factor.

El **Factor 2** explica un 20.8% de la varianza e incluye siete dimensiones. Este factor puede definirse como **Interacción Verbal del Profesor**, ya que son estas cuatro variables las que tienen una mayor carga en el factor. El grado de correlación entre las variables ha sido igualmente alto ($r =$ entre 0.30 y 0.80, $p < 0.001$):

<i>Factor 2: Dimensiones</i>	<i>Carga</i>
Información Profesor Predecible	.93
Información Profesor Genuina	.90
Longitud discurso Profesor	.88
Uso de Lengua del Profesor	.82
Autenticidad de Uso de Lengua	.61
Tópico	.51
Longitud del Texto	-.42

El **Factor 3**, que explica hasta el 12.2% de la varianza, reúne cuatro dimensiones en las que subyace la idea de **Control de la Activi-**

dad. Las correlaciones entre estas dimensiones, aunque no tan altas, sí son significativas ($r =$ entre 0.26 y 0.58, $p < 0.001$)

<i>Factor 3: Dimensiones</i>	<i>Carga</i>
Grado de Control de la Actividad	.80
Control sobre Turno del Alumno	.73
Control sobre el Tópico	.68
Grado de Interacción	.59

Estas cuatro dimensiones están relacionadas con una serie de aspectos de tipo general que, independientemente del tipo de interacción verbal que provoque en los participantes, caracterizan una actividad de tipo comunicativo. Estos aspectos tienen como característica el que van a influir en el tipo de discurso que va a generar la actividad, específicamente en el del alumno; así, por ejemplo, una actividad que conlleve un grado de control “bajo”, generará en el alumno un discurso no predecible y genuino. Por lo tanto, este factor constituye el marco que determinará en cierto modo las variables de las dimensiones agrupadas en el factor 1, y de hecho, existe una correlación moderadamente alta entre las dimensiones del factor 3 y las del factor 1 (entre 0.17 y 0.47, $p < 0.001$).

Los **Factores 4 y 5**, que juntos explican un 11.3% de la varianza, consisten en una sola dimensión cada uno, ya que no correlacionan con ninguna de las otras dimensiones, posiblemente porque la primera prácticamente no se ha dado y la segunda todo lo contrario: casi el 100% de las actividades presentan un alto grado de contextualización, por lo cual se considera que esta dimensión, aún siendo relevante en un enfoque comunicativo, no es significativa en nuestro caso con respecto a la discriminación de actividades. Por lo tanto, estas dos dimensiones no serán tenidas en cuenta en la caracterización de las diversas fases.

Factor 4: Relación con la Lengua 1, con una carga de .86.

Factor 5: Contextualización, con una carga de .87.

A la hora de caracterizar las actividades incluidas en las **cuatro fases**, lo haremos atendiendo a las dimensiones incluidas en los tres primeros factores, visto que los factores cuatro y cinco no tienen una incidencia especial, y excluyendo asimismo la de **Comprensibilidad**, pues entendemos que un mayor o menor grado de esta dimensión no

implica necesariamente un mayor o menor grado de comunicatividad con respecto a la actividad. Tampoco incluimos en la caracterización de las actividades por fases, las dimensiones **Destrezas** y **Estructuración**, porque la asignación de un valor numérico a dichas dimensiones, en este análisis preliminar, no indica un mayor o menor grado de comunicatividad sino que actúan como meras categorías nominales. Sin embargo, la incidencia que estas dimensiones tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá reflejada al comentar el resultado del análisis de las mismas.

La inclusión de las actividades dentro de una de las cuatro fases según las dimensiones que presentan rasgos más o menos comunicativos, no quiere decir que todos los tipos de actividades dentro de una fase determinada sean exactamente iguales y que persigan el mismo objetivo, sino que cada uno de ellos desempeña una función específica en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de acuerdo con los objetivos de la lección, pueden desempeñar ese papel mejor que cualquier otro tipo en esa situación, según las actividades que le precedan y sigan. No obstante, **todos los tipos de actividades dentro de una misma fase comparten una serie de características** que, como ya hemos apuntado, los agrupan y definen de acuerdo con el propósito pedagógico general que cada fase implica.

2.4. Características de las Fases por Dimensiones

2.4.1. Fase de Motivación: Características

La primera fase, tal y como la hemos descrito, y tomando como base la **media** de las dimensiones por tipo de actividad (ver Tabla 2.1), es, posiblemente, la más difícil de caracterizar dada la naturaleza imprevisible de algunos de los tipos de actividades incluidos aquí. Así, por ejemplo, la actividad n.º 1, **Pre calentamiento**, al haber sido llevada a la práctica por un solo profesor, no muestra más que dos de las múltiples posibilidades de aplicación que ofrece este tipo de actividad, ya que de las cuatro veces que ha sido implementada, tres se han desarrollado por medio del mimo, mientras se escuchaban canciones o diálogos, sin ningún tipo de intervención oral por parte de ninguno de los participantes, y la cuarta consistió en cantar una canción con la única finalidad de que los alumnos se motivaran. Sin em-

bargo, los otros tres tipos de actividades dentro de esta fase presentan una serie de rasgos comunes en muchas dimensiones que pasamos a analizar junto con los de la actividad número 1.

En primer lugar, nos centraremos en las dimensiones del **Factor 2 (Interacción Verbal del Profesor)**, mostrando los porcentajes obtenidos en dichas variables:

- * La dimensión **Longitud del Material** ha sido **No Aplicable** (70% de las veces) y **Mínimo** (20%).
- * El **Tópico** se da en **Función** y **Mensaje** (46% y 40% respectivamente).
- * La **Autenticidad** del uso de lengua ha sido entre **Alta** y **Media** (35% y 33%).
- * La **Lengua usada por el Profesor** ha sido el **Inglés** preferentemente (64% de un total de 72%).
- * El **Discurso del Profesor** es tanto **Extendido** (36%) como **Mínimo** (28%), **No Predecible** (62%), y **Genuino** (61%).

Las dimensiones del **Factor 3 (Control de la actividad)**, han arrojado los siguientes datos:

- * El **Control del Tópico** permanece en manos del **Profesor** (74%).
- * El **Control del Turno** por los alumnos es esencialmente **Bajo** (64%), aunque también ha sido **Alto** en un 26%.
- * El **Grado de Control** de las actividades ha sido generalmente **Alto** (59%), aunque también se han dado actividades con un grado de control **Bajo** (32%).
- * El **Grado de Interacción** en esta fase ha estado repartido por igual entre **Bajo** (50%) y **Medio** (50%).

Estas dualidades en las tres últimas dimensiones del **Factor 3** van a verse reflejadas en las del **Factor 1 (Interacción Verbal del Alumno)**:

- * La **Lengua usada por el Alumno** ha sido **Inglés** preferentemente (52% de un total de 67% de uso de lengua en estas 47 actividades).
- * El **Discurso del Alumno** ha sido **Mínimo** (56%), aunque **No Predecible** (42%) y **Genuino** (44% del 67%).
- * El **Feedback** que han recibido los alumnos en esta fase ha estado repartido entre **Mensaje** (30%) y **Código** (23%).

Las diferencias que hemos apuntado pueden tener su causa en que los tipos de actividades que se dan en esta fase son muy dispares entre sí, y mientras que las actividades de *Contextualización* han sido codificadas en las variables que muestran un menor grado de comunicatividad en las dimensiones de los factores 1 y 3, las actividades de *Lluvia de Ideas* y *Conversaciones a Propósito*, especialmente las últimas, muestran rasgos más comunicativos en estos factores, lo que las hace semejantes a las actividades de la fase de transferencia, pues incluso el alumno ha tenido opción a participar verbalmente en un 80% de las actividades de este tipo. Sin embargo, las dimensiones del **factor 2** (interacción del profesor), no muestran cambios sustanciales ante los diversos tipos de actividades de esta fase.

Las **características más generales** de las actividades de esta fase son:

- * **No se suele utilizar materiales.**
- * El tópico suele darse en **función o mensaje**.
- * La autenticidad del uso de lengua tiende a **ser alta**.
- * La lengua utilizada por el profesor es predominantemente inglés, con un **discurso extendido y una información no predecible y genuina**.
- * A excepción de la actividad *Conversaciones a propósito*, el **control del tópico está en manos del profesor**, y por lo tanto este control es **bajo con respecto al alumno**.
- * La extensión del **discurso del alumno es mínimo**, aunque no predecible y genuino, y generalmente, inglés o lengua mixta.

2.4.2. Fase de Input/Contenido: Características

El objetivo de esta segunda fase es el de confrontar a los alumnos con la lengua extranjera en un conjunto de actividades de presentación de contenidos e iniciación a una práctica muy limitada –repetición, lecturas breves, audiciones y preguntas cerradas– que no requieren aún que el alumno produzca lengua oral sino que ponga en práctica una serie de destrezas receptivas, como escuchar e intentar entender lo que se les transmite, siempre y cuando estas actividades las desarrolle el profesor en L2.

Si observamos los resultados obtenidos, las variables de las di-

mensiones del **Factor 2** (interacción verbal del profesor) que caracterizan a la globalidad de las actividades de esta fase son:

- * **Longitud del Texto Mínimo** (37%) o **No Aplicable** (40%).
- * **Tópico** centrado básicamente en la **Forma** (64%), aunque un 22% de las actividades han sido codificadas en **Función**.
- * **Autenticidad** de uso de lengua, repartido entre **Bajo** (45%) y **Medio** (38%).
- * **Uso de Lengua del Profesor**: esencialmente **Inglés** (55% de un total de 72%).
- * **Discurso del Profesor**: **Mínimo** (49%), cuando aplicable, **Predecible** (46%) y repartido por igual entre **Genuino** (35%) y **No Genuino** (33%).

Las dimensiones del **Factor 3** (control de la actividad) presentan los siguientes rasgos de comunicatividad:

- * **Control del Tópico** siempre en manos de **Profesor** (100%).
- * **Control del Turno** por los alumnos: **Bajo** (92%).
- * **Control de la Actividad** sobre uso de lengua: **Alto** (97%).
- * **Grado de Interacción**: prácticamente siempre **Bajo** (73%).

Como ya vimos en la fase anterior, las variables de las dimensiones del **Factor 1** (interacción verbal del alumno) se van a ver afectadas por el alto grado de control ejercido por las dimensiones del Factor 3:

- * **Uso de Lengua del Alumno**: en esta fase el alumno ha participado verbalmente en Inglés o L.Mixta en un 45% de las actividades. Sobre este porcentaje domina el **Inglés** (30%).
- * **Discurso del Alumno**: **No Aplicable** (55%) o **Mínimo** (43%), **Predecible** (44%) y **No Genuino** (34%).
- * **Feedback**: **No Aplicable** (43%) o se da en **Código** (47%).

A la vista de estos resultados, podemos concluir que las actividades recogidas en la **fase 2** quedan caracterizadas por:

- * Los textos suelen tener una longitud de **texto mínimo**.
- * El **tópico** está centrado básicamente en la **forma**.
- * La autenticidad de uso de lengua se reparte entre **baja y media**.
- * La longitud del discurso del profesor tiende a ser **mínimo y predecible**.

- * El **control del tópico y del turno** está siempre en **manos del profesor**.
- * Las actividades tienden a ser **muy controladas**, lo que provoca una **interacción baja** por parte del alumno, con un discurso mínimo, predecible y no genuino.

Por lo tanto, estos tipos de actividades estarán marcados por un alto grado de control ejercido por el profesor, y por una interacción verbal muy baja por parte de los alumnos, lo que no debe implicar que el alumno actúe pasivamente.

2.4.3. Fase de Práctica: Características

En esta tercera fase, y de acuerdo con la descripción que de la misma hemos dado, los alumnos comienzan a manipular la lengua con el fin de practicar las nuevas formas lingüísticas y funciones del lenguaje con una serie de actividades, más o menos controladas, que deben servir para promover la adquisición de determinadas destrezas, para facilitar la incorporación de ese nuevo conocimiento adquirido para que pueda ser posteriormente aplicado en otros tipos de actividades que promuevan la comprensión y producción de lengua con propósitos comunicativos (actividades de la fase 4).

A continuación trataremos de caracterizar los tipos de actividades de esta fase, tomando como referencia los porcentajes más elevados de todas las variables de las dimensiones. Comenzaremos por las dimensiones incluidas en el **Factor 2** (interacción verbal del profesor) como hemos venido haciendo en las otras fases:

- * La **Longitud del Material**, que se da en un 63% de las actividades, es **Mínima** (39%) en ocho tipos de actividades, pero **Extendida** (24%) en cuatro.
- * El **Tópico** de la actividad se da principalmente en la **Forma** (71%).
- * La **Autenticidad** ha sido generalmente **Baja** (61%), y **Media** en un 34%.
- * La **Lengua del Profesor** ha sido **Inglés** (60% sobre un 80% de participación).
- * El **Discurso del Profesor** ha sido **Mínimo** (55%), **Predecible** (61%) y **No Genuino** (47%), aunque ha sido también **Genuino** en un 32% del 80%.

Las dimensiones del **Factor 3** (control actividad), han sido desarrolladas en las siguientes variables:

- * El **Control del Tópico** permanece en manos del **Profesor** (95%).
- * El **Control de la Actividad** ha sido igualmente **Alto** (76%).
- * El **Control del Turno** del alumno, a diferencia de los tipos de actividades de la fase 2, aunque el control haya sido generalmente **Bajo** (67%), en esta fase los alumnos comienzan a tener cierto grado de libertad en esta dimensión, pues se dan seis tipos de actividades con un control del turno **Medio** (22%).
- * El **Grado de Interacción** es otra dimensión que muestra diferencias con respecto a las actividades de la fase anterior, que resultó ser bajo en prácticamente todos los casos, y aunque en esta fase sigue dominando la variable **Bajo** (54%), se han dado hasta siete tipos de actividades con un grado de interacción **Medio** (34%).

Las dimensiones del **Factor 1** (interacción verbal del alumno), consecuentemente, se hacen eco de los cambios producidos en el Factor 3.

- * El **Feedback** se ha dado en **Código** (62%).
- * El **Uso de lengua del Alumno** ha sido **Inglés** (56% de un total de 72%).
- * El **Discurso del Alumno** se ha dado en las siguientes variables: **Mínimo** (55%) aunque también **Extendido** (17%).
Predecible (57%).
No Genuino (45%) aunque ha sido **Genuino** en un 27%.

La caracterización de las actividades de esta fase, frente a la anterior vendría dada por:

- * Se da una tendencia a la utilización de material con longitud de **texto extendido**.
- * Hay una menor participación hablada por parte del profesor en beneficio de los alumnos, lo que conlleva un **mayor grado de interacción por parte de los mismos**.
- * Se da un **mayor uso de L2 por parte de los alumnos**.
- * Se da un **porcentaje alto de 'feedback' en código**, lo cual es muy propio de las características de la fase.

* El control de la actividad sigue siendo alto, aunque se observa una tendencia a un **control de turno medio en los alumnos**.

Las fases 2 y 3, aún presentando muchos rasgos comunes, especialmente en dimensiones de los factores 1 y 3, se diferencian en el **tiempo que dedican los alumnos** a la interacción verbal: un **44%** del total de las actividades en la **Fase de Input** frente a un **72%** en la **Práctica**.

Por otro lado, en esta fase, los diferentes tipos de actividades, aún compartiendo muchas de las variables de las dimensiones, destacan algunas como más comunicativas frente a otras; así, se observan diferencias patentes entre actividades como *Ejercicios Estructurales Mecánicos* (65 en total) y los *No Mecánicos* (25), entre *Lectura en voz alta* (27) y *Preguntas-Respuestas Abiertas* (14), entre *Preparación* (19) y *Juegos* (2), o entre *Comprobación* (48) y *Reconstrucción de Diálogos/Narrativa* (11), donde las segundas, como veremos después, presentan mayor número de variables comunicativas en sus dimensiones que las primeras.

2.4.4. Fase de Aplicación o Transferencia: Características

Las actividades que deberían darse en esta fase, de acuerdo con una aproximación comunicativa a la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE), independientemente de la menor o mayor complejidad lingüística o cognitiva, constituirían el resultado de la práctica de una serie de ejercicios preparatorios que habrían suministrado al alumno los componentes necesarios para que éste pueda comunicarse en la LE en actividades que requieren un uso de lengua genuino, espontáneo y lo más auténtico posible.

Creemos que los diez tipos de actividades que proponemos para esta fase se ajustan a los requerimientos que acabamos de exponer. Sin embargo, no todos ellos han sido implementados en las aulas observadas, aunque no es de extrañar si tenemos en cuenta que estos alumnos estaban todavía en su 2º o 3º año de aprendizaje del inglés. Por la misma razón, el número total de actividades llevadas a la práctica en esta fase tampoco ha sido muy elevado –19 actividades– pero aún así, proporcionan una serie de datos interesantes a considerar.

Para caracterizar esta fase, comenzaremos por exponer las variables comunicativas de las dimensiones del **Factor 2** (interacción verbal del profesor).

- * **Longitud del Texto: No Aplicable** (66%).
- * **Tópico:** repartido entre **Función** (54%) y **Mensaje** (46%).
- * **Autenticidad:** igualmente repartida entre **Media** (53%) y **Alta** (42%).
- * **Uso de Lengua del Profesor:** esencialmente **Inglés** (85% del 92%).
- * **Discurso del Profesor:** **Mínimo** (91%), **Predecible** (58%) y **No Predecible** (33%), y **Genuino** (60%).

Las dimensiones del **Factor 3** (control actividad) reflejan un mayor grado de comunicatividad:

- * El **Control del Tópico** ha dependido del **Profesor** (71%) en 15 de las 19 actividades, pero el **Alumno** ha decidido el tópico de las otras 4 (29%).
- * El **Control del Turno** por los alumnos ha sido principalmente **Medio** (69%) y parcialmente **Alto** (21%).
- * El **Grado de Control de la Actividad** sobre la lengua ha estado repartido entre **Bajo** (46%) y **Medio** (33%).
- * El **Grado de Interacción** ha sido principalmente **Medio** (43%) y el 57% restante se ha dado repartido por igual entre **Bajo** y **Alto**.

Los **resultados de las dimensiones precedentes**, si realmente influyen en la Interacción Verbal del Alumno, las dimensiones del **Factor 1** deben ofrecer resultados diferentes a los obtenidos, para las mismas dimensiones, en las fases de Input y de Práctica:

- * El **Feedback** ha sido asignado a **Código** en un 66% y a **Mensaje** en un 25%.
- * La **Lengua usada por el Alumno** ha sido prácticamente siempre el **Inglés** (90%).
- * El **Discurso del Alumno** ha sido generalmente **Extendido** (72%), **No Predecible** (58%) **Predecible** (42%) y **Genuino** (76%).

Estos resultados muestran que, en definitiva, son las **actividades de la Fase 4** las que ofrecen un mayor número de rasgos comunicativos, frente a las incluidas en las otras fases, pues, aunque estas actividades compartan varios rasgos de comunicatividad con las de la

Fase 1, existe una serie de dimensiones cuyos valores las **caracterizan** y a su vez las diferencian del resto de las fases:

<i>Fase 1</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Fase 4</i>
Entre Bajo y Medio	Control del Turno	Entre Medio y Alto
Entre Alto y Bajo	Control de la Actividad	Entre Bajo y Medio
Entre Bajo y Medio	Grado de Interacción	Entre Medio y Alto
Extendido	Discurso del Profesor	Mínimo
No	Predecible el Profesor	Sí
Mínimo y no genuino	Discurso del Alumno	Extendido y genuino

Estas diferencias son lógicas debido al propósito pedagógico de cada una de estas fases, y a los roles que adoptan el profesor y los alumnos. En la Fase 1, el que produce mayor cantidad de lengua de manera no predecible es el profesor, excepto en las actividades de *Conversaciones a Propósito*, que, por su naturaleza, pero no por el fin que persiguen, podían estar incluidas en la fase 4, es decir, este tipo de actividad no es el resultado **directo** de otros de práctica controlada, en los que el alumno tiene que extraer un conocimiento específico anteriormente adquirido, sino que su finalidad es la de motivarlo por medio de conversaciones sobre temas libres. Sin embargo, **en la fase de transferencia** son los alumnos los que tienen que tomar decisiones sobre qué decir, cómo y cuándo decirlo, una vez aprendidos los mecanismos por medio de las actividades de la Fase de Práctica.

2.5. Actividades Comunicativas

Una vez que han sido caracterizadas las actividades globalmente, dentro de cada fase, pasamos a destacar aquellas que presentan características que las definen como más comunicativas frente a otras dentro de su misma fase. Así, las actividades de la **Fase 1** que destacan por el alto número de variables comunicativas son *Lluvia de Ideas* (14 variables altamente comunicativas) y *Conversaciones a propósito* (12 variables), que ya en su descripción sugieren una serie de rasgos comunicativos y, por lo tanto, la posibilidad de ser implementadas con un alto grado de comunicatividad, dada la libertad que conceden a los alumnos para aportar libremente lo que deseen, así como el alto grado de autenticidad y de uso de lengua genuina por parte de alumnos y profesor que prevé la segunda. Del mismo modo, y tam-

bién previsible, la actividad *Contextualización* sólo presenta dimensiones comunicativas dentro del Factor 2, ya que ha sido el profesor el que ha llevado la carga en este tipo de actividad, sin apenas participación por parte de los alumnos, y ha ejercido el control sobre las otras dimensiones del Factor 3 y por ende del Factor 1.

De los tipos de actividades de la Fase 2, únicamente son destacables *Organización, Explicación y Demostración*, que han obtenido unos porcentajes razonablemente altos, como cabría esperar, en dimensiones del Factor 2 (Interacción Verbal del Profesor) dado el propósito de estas actividades en las que, si el profesor emplea la L2, lo hará de forma no predecible y genuina, y probablemente, como sucede en este caso, la longitud del discurso será también extendida. Por otro lado, dado el carácter de estos tres tipos de actividades, y de los otros comprendidos en esta fase, las dimensiones del Factor de Control y del de Interacción Verbal del Alumno muestran unos rasgos muy poco comunicativos, ya previsibles en la descripción de estas actividades.

Dentro de la Fase 3, en la que se dan actividades de práctica más o menos controlada, destacan una de las dos actividades de *Juegos* y un buen grupo de las de *Preguntas-Respuestas Abiertas* en el número de dimensiones con rasgos de mayor comunicatividad de los tres factores (en 9 y 12 dimensiones respectivamente), aunque las medias han sido algo inferiores a las obtenidas por las actividades de la fase 4. La descripción de estas actividades, especialmente la segunda, ya preveía la posibilidad de un uso de lengua auténtica y un propósito genuino en su desarrollo. Dentro de esta fase, también cabe destacar las actividades de *Reproducción de Diálogos/Narrativa, Reconstrucción de Diálogos/Narrativa y Ejercicios Estructurales No Mecánicos*, pues presentan rasgos más comunicativos hasta en nueve dimensiones de los tres Factores (especialmente del Factor 3, pues el Control del Turno, el Control de la Actividad y la Interacción han sido codificados Medio) pero no en todas las actividades de cada tipo. El resto de los tipos de actividades, especialmente *Traducción, Copiado, Lectura en voz alta y Ejercicios Estructurales Mecánicos* han resultado ser tremendamente controlados y muy poco comunicativos.

Finalmente, todos los tipos de actividades de la Fase 4 que han sido aplicados en las aulas observadas presentan, como era de esperar, en mayor o menor número, variables comunicativas de las dimensiones de los tres factores, siendo las actividades *Composición*

escrita y Narración las que se han dado en las variables más altamente comunicativas (aunque sólo se han dado tres actividades de estos tipos), en el mayor número de dimensiones de los factores 1 y 3. Sin embargo, las dimensiones del factor 2 (Interacción del Profesor) en estas actividades, presentan unos porcentajes muy bajos o inexistentes en las variables con mayor grado de comunicatividad de los alumnos que son los verdaderos protagonistas, es decir, los que ejercen el control sobre lo que dicen, y cómo lo dicen, quedando el profesor relegado a un segundo plano, a menos que actúe como un interlocutor más. Algo parecido sucede con **Longitud de Materiales**, que es 'no aplicable' debido a que esta dimensión se considera significativa en actividades de Input o Práctica, pero no en las de Transferencia donde lo que realmente es importante es la **producción** de los alumnos. Dentro de esta fase destacan también por el alto número de variables comunicativas (entre 11 y 14 variables) las actividades *Informe*, *Juego de Personajes*, *Intercambio de Información* y *Transferencia de Información*, en este orden, y en las que algunas dimensiones del factor **Interacción del Profesor** han tenido mayor relevancia comunicativa porque éste maneja aún las dimensiones del Factor de Control (el Control del Turno es Bajo o Medio, el Grado de Control de la Actividad es Alto o Medio y el Control del Tópico depende generalmente del Profesor, que interviene verbalmente en un 100% de estas actividades, aunque de forma Predecible y No Genuina).

2.6. Tiempo dedicado a las Actividades

La aplicación del **sistema de actividades** revela los siguientes resultados con respecto a la **frecuencia y tiempo medio** dedicado por los profesores a cada tipo de actividad (**Tabla 2.3**). Cada actividad fue cronometrada desde su comienzo hasta el inicio de la siguiente, y los valores resultantes fueron promediados para cada profesor.

La mayoría de las actividades tuvieron una duración de entre uno y tres minutos (193 de 1 minuto, 175 de 2 minutos y 110 de 3 minutos) que suponen una media del 68% del total de actividades, dándose un rápido descenso en el número de las mismas conforme aumentaba el tiempo (65 de 4 min., 45 de 5 min., 28 de 6 min., etc.). Aún así, también se han dado actividades que se han prolongado durante 13, 14, 15, 16 y hasta 21 minutos, como han sido las de los tipos *Re-*

producción de Diálogos/Narrativa, Reconstrucción de Diálogos/Narrativa, Juegos, Revisión, Intercambio de Información e Informe (ésta de 21 minutos).

La actividad con mayor frecuencia en todos los profesores (a excepción del Prof.9) ha sido *Organización* (129 veces), siendo también la más breve en el promedio de duración (menos de 2 minutos). Los *Ejercicios Estructurales Mecánicos* le siguen en frecuencia de aparición (65) pero con un promedio de tiempo algo más largo (3.35 min.) aunque han sido igualmente menos comunicativos. A continuación le siguen en frecuencia *Preguntas-Respuestas Cerradas* (49), *Comprobación* (48), *Explicación* (39), *Exposición Diálogo/Narrativa* (39), *Demostración* (36), *Contextualización* (34), etc.

Como podemos observar en la Tabla 2.3, se da una cierta relación entre la frecuencia de un tipo de actividad, su grado de comunicatividad y el tiempo, existiendo una relación inversa entre frecuencia y tiempo, y frecuencia y comunicatividad, y directa entre tiempo y grado de comunicatividad.

El **tiempo medio** de cada actividad por fase ha sido el siguiente: las actividades de la fase de **Motivación** han durado un promedio de **3.53** minutos; las de la fase de **Input** han tenido una duración media de **2.76** minutos; la duración de las actividades de **Práctica** ha sido de **4.49** minutos; y las actividades de **Transferencia** han durado un promedio de **6.68** minutos.

Los Profesores desarrollaron entre 8 y 25 actividades **por lección**, siendo la **media de 16.5** actividades.

El número de actividades que cada profesor ha llevado a la práctica en sus respectivas aulas, y por fases, queda reflejado en la **Tabla 2.4**, mostrando las primeras diferencias entre los profesores, resultantes de la aplicación del sistema. En primer lugar podemos constatar que todos los profesores han aplicado actividades de las fases 2 y 3 (Input y Práctica), pero mientras que algunos han llevado a cabo actividades de las cuatro fases (Profs. 1, 2, 3, 7 y 8) otros no lo han hecho (Profs. 4, 5, 6 y 9). Por otra parte, hay profesores que han repartido las actividades entre las fases 2 y 3 con una carga similar (profs. 2, 3 8 y 9) mientras que otros han dedicado un número sensiblemente más elevado a las actividades de Input frente a las de Práctica (Profs. 1, 4, 5, 6 y 7), destacando el caso del Prof. 1, que ha desarrollado prácticamente el doble de actividades en la fase de Input (61 en total) en relación con las desarrolladas en la de Práctica (36).

TABLA 2.3

<i>Actividad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Tiempo medio (min)</i>
Pre calentamiento	4	3.25
Contextualización	34	2.82
Lluvia de ideas	4	4.25
Relatar historias	0	0.00
Convers. a propósito	5	3.80
Organización	129	1.83
Explicación	39	2.80
Demostración	36	2.36
Reconocimiento	33	2.94
Modelado de lengua	16	3.31
Expos.dial/narración	39	2.20
Pregun/respues. cerradas	49	3.73
Revisión	13	2.92
Traducción	2	3.00
Dictado	3	5.00
Copiado	7	3.28
Lectura voz alta	27	2.33
Ejerc. estruc. mecánicos	65	3.35
Reproducción dial/narrat.	24	4.54
Reconstrucción dial/narr.	11	5.09
Ejerc.estruc.no mecánicos	25	5.80
Preparación	19	4.78
Identificación	26	3.25
Juegos	2	12.50
Pregun/respues. abiertas	14	4.21
Comprobación	48	4.00
Resumen	5	1.80
Transferencia de inform.	6	6.83
Intercambio de informac.	4	9.25
Juego de personajes	2	10.50
Informe	4	7.00
Narración	1	2.00
Debate	0	0.00
Composición escrita	2	4.50
Resolución de problemas	0	0.00
Representación	0	0.00
Simulación	0	0.00
Prueba de control	0	0.00
TOTALES:	698	4.35

TABLA 2.4
Número de actividades por fase y por profesor

Fases	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9
Fase 1	7	10	9	5	3	7	3	2	1
Fase 2	61	33	34	49	22	65	51	23	16
Fase 3	36	34	35	35	18	47	36	22	15
Fase 4	1	3	8	0	0	0	4	3	0
Total	105	80	86	89	43	119	94	50	32

Estos resultados ya establecen diferencias entre los profesores, pues, de acuerdo con la caracterización de las Fases, hay aulas en las que los alumnos habrán tenido más oportunidades de practicar aspectos comunicativos de la lengua que en otras: son aquellas en las que se han dado mayor número de actividades de Práctica caracterizadas como más comunicativas (*Preguntas-Respuestas Abiertas, Juegos, Reconstrucción Diálogo/Narrativa*, etc.) y de Transferencia, que se caracterizaron globalmente como muy comunicativas en las dimensiones más relevantes. Estos han sido los Profs. 3, 7, 2 y 8, mientras que el resto ha insistido más en actividades de una misma fase (generalmente Input y Práctica), lo cual ha ido en detrimento de las otras fases; es el caso, por ejemplo, del Prof. 6, para quien un 54% de sus actividades ha correspondido a la fase de Input, un 40% a la de Práctica, sólo un 5% a la de Motivación y nada a la de Transferencia.

Sin embargo, como ya hemos comentado, al ser las actividades más repetidas también las más breves en su duración, si medimos las fases por el **tiempo** dedicado en minutos, encontramos que todos los profesores, globalmente, han dedicado el 48.6% del total del tiempo a las actividades de Práctica, el 39% a las de Input, el 6.4% a las de Motivación y el 6% a las de Transferencia.

Si a continuación tomamos el tiempo utilizado en las actividades de cada fase por cada profesor, se siguen observando diferencias, aunque no existe una correlación directa entre el número de actividades practicadas en cada fase (tabla 2.4) y el tiempo empleado en las mis-

mas (**Figuras 1-9**). En esta ocasión se detecta cómo el Prof. 1, por ejemplo (Fig.1), aunque en menor cantidad, sigue dedicando más tiempo a actividades de Input (49%), que a las de Práctica (43%), en contraste con el tiempo que dedica a actividades de las otras dos fases (8%). Por el contrario, la distribución del tiempo en actividades de las cuatro fases en el Prof. 3 (Fig.3) también muestra el equilibrio anterior, pues dedica una buena parte del tiempo a actividades de la fase de Práctica (44%), que es lo que cabría esperar en estos primeros niveles de aprendizaje, pero sin menoscabo de las otras fases, que comparten el resto del tiempo: la fase de Transferencia un 18%, un 27% la de Input y un 11% la de Motivación.

Unos resultados muy parecidos a los del Prof.1 se dan en los Profs. 4, 6, 5 y 9, aunque estos dos últimos dedican el mayor porcentaje de tiempo a actividades de la fase de Práctica. Los profesores que están más en la línea del Prof.3 son, por lo tanto, los Profs. 2, 7 y 8, aunque la distribución del tiempo por fases no sea exactamente la misma. Estos resultados globales empiezan a configurar el grado de comunicatividad que cada profesor puede haber alcanzado, y podemos ya prever que el segundo grupo de profesores van a presentar más rasgos comunicativos que el primero, pues son los que han implementado actividades de la fase de Transferencia.

Sin embargo, estos resultados preliminares no constituyen más que un análisis tentativo que indica una tendencia hacia un tipo de metodología. Un intento de explicación del tipo de enseñanza-aprendizaje que se ha dado en las aulas requiere un análisis más detallado de ese proceso, con una atención especial al tipo de secuenciación, tiempo y variedad de las actividades, así como al tipo de interacción promovido (grado de aplicación de las dimensiones más o menos comunicativas).

2.7. Selección de actividades por los profesores.

Seguidamente, vamos a analizar el tipo de actividades que han aplicado los profesores, independientemente de las fases en las que estén incluidas. Los nueve profesores han empleado una amplia variedad de actividades en sus clases. Este aspecto es muy positivo para la enseñanza, ya que la variedad estimula la flexibilidad de la capacidad de los alumnos para entender y aplicar la L2 en diferentes con-



Figura 1



Figura 2



Figura 3

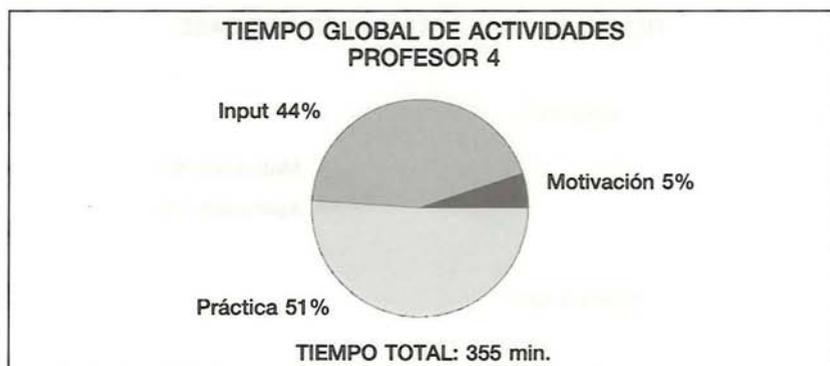


Figura 4



Figura 5

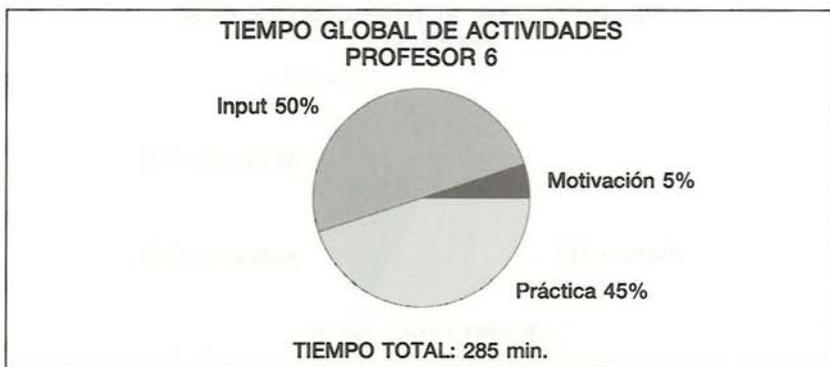


Figura 6



Figura 7



Figura 8

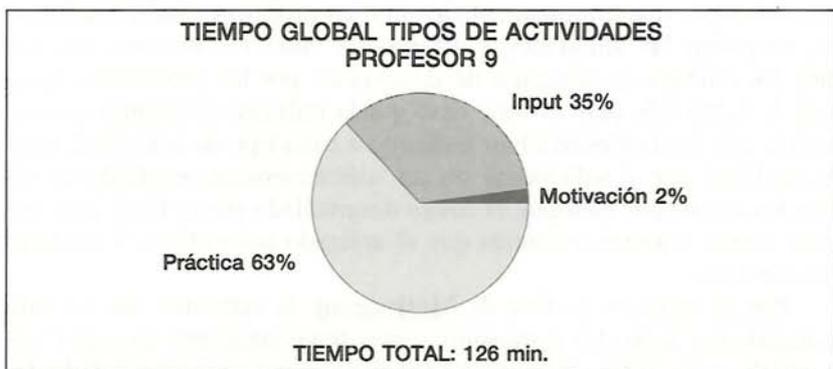


Figura 9

textos. Casi todos los tipos de actividades han sido observados, por lo menos una vez, excepto *Relatar Historias, Debate, Resolución de Problemas, Representación, Simulación y Prueba de Control (Tabla 2.5)*.

No obstante, entre los seis profesores que han sido observados en dos años consecutivos (Profs. 1, 2, 3, 4, 6 y 7) se da una variedad que oscila entre los 17 tipos de actividades distintos puestos en práctica por el Prof. 6, en el curso de las 119 actividades implementadas en esos dos años, hasta los 26 tipos diferentes empleados por el Prof. 3 en las 86 actividades por él desarrolladas. Esto implica que en el primer caso se han repetido más frecuentemente los mismos tipos de actividades, con una proporción de siete veces cada uno, mientras que en el caso del Prof.3 la proporción de repetición es de tres veces cada tipo de actividad. Estas diferencias indican que aquellos profesores que han hecho uso de una gama más amplia de tipos de actividades deben haber proporcionado a sus alumnos mayor diversidad de situaciones para la práctica de lengua, tanto a nivel controlado como más libre, ya que dichas actividades habrán estado repartidas entre las distintas fases. Los otros cuatro profesores han obtenido una media de alrededor de 20 tipos distintos, con una proporción de cuatro actividades por tipo los Profs. 2 y 7, y de cinco actividades por tipo los Profs. 1 y 4, mientras que los profesores que sólo fueron observados un año (Profs. 5, 8 y 9) oscilan entre 14 y 16 tipos distintos, con una proporción de repetición de entre dos y tres actividades por tipo.

La **preferencia** por determinados tipos de actividades sobre otros, es asimismo otro factor discriminante. Una visión de los tipos de actividades por fases, implementados por los profesores individualmente, muestran las afinidades y diferencias entre los mismos. La **Tabla 2.6** muestra la selección de actividades por los profesores, igual que la Tabla 2.5, pero en este caso queda reflejado el tiempo, en minutos, que los profesores han dedicado a cada tipo de actividad, pues la cantidad por sí sola puede no ser suficientemente explícita en todos los casos; por ejemplo, el *Juego* desarrollado por el Prof. 2 ha durado nueve minutos, mientras que el aplicado por el Prof. 4 ha durado dieciséis.

Por lo tanto, en la fase de **Motivación**, la actividad que ha sido aplicada por todos los profesores y más frecuentemente ha sido *Contextualización* (35 veces con un total de 96 min.), que ha quedado definida como un tipo de actividad que sólo presenta rasgos comunica-

tivos en varias de las dimensiones dependientes del profesor, que es el que ejerce el control, y con escasa participación verbal por parte de los alumnos. Mientras tanto, los otros tres tipos de actividades, *Precaentamiento*, *Lluvia de Ideas* y *Conversaciones a Propósito*, y especialmente las dos últimas -que presentan variables con un alto nivel de comunicatividad en dimensiones de los tres factores- sólo han sido trabajadas por dos profesores cada una de ellas (Profs. 2, 3 y 5), y en algunos casos, durante dos minutos únicamente.

En la fase de **Input**, de los tipos de actividades que todos los profesores han llevado a sus aulas, la que se ha repetido más frecuentemente ha sido, lógicamente, *Organización* (129 veces); le siguen, de lejos, *Preguntas-respuestas cerradas* (49), *Explicación* (39), *Exposición Diálogo/Narrativa* (39) y *Demostración* (36).

Como ya comentamos en la caracterización de las actividades, las tres primeras actividades de esta fase (*Organización*, *Explicación* y *Demostración*) son precisamente las que muestran rasgos más comunicativos en las dimensiones pertenecientes al **Factor de la Interacción Verbal del Profesor**, debido al objetivo pedagógico que implican estos tipos de actividades de Input, en los que el profesor presenta y expone de forma no predecible y genuina, y muchas veces con un discurso extendido, el nuevo input cuya comprensión por parte de los alumnos es necesaria para poder acometer las siguientes actividades.

Estos tres tipos han sido trabajados por todos los profesores por lo menos dos veces, a excepción del Prof.9, que sólo ha aplicado una actividad de Organización de 3 minutos de duración, mientras que los otros profesores han trabajado esta actividad entre 20 y 63 minutos. Otra de las actividades seleccionada por todos los profesores y, de acuerdo con la literatura, muy típica de la situación de aula, ha sido *Preguntas-Respuestas Cerradas*, pero la frecuencia de aparición y el tiempo dedicado por cada profesor marcan la diferencia, pues mientras algunos le han dedicado entre cuatro y catorce minutos (Profs. 1, 2, 3, 5, 8 y 9), los otros tres le han dedicado más de cuarenta minutos, a pesar del bajo grado de comunicatividad que ha demostrado tener este tipo de actividad. El resto de las actividades de esta fase, que no todos los profesores han trabajado, muestran igualmente un bajo grado de comunicatividad en prácticamente todas las dimensiones.

Las actividades de la fase de **Práctica** que más frecuentemente se han repetido, aún no habiendo sido aplicadas por todos los profesores, han sido, en primer lugar, *Ejercicios Estructurales Mecánicos*

(65 veces), con una duración total de 218 minutos seguida por *Comprobación* (48 veces, y 192 min.) y *Ejercicios Estructurales No mecánicos* (25, con una duración de 145 min.). De acuerdo con la caracterización de las actividades de esta fase, los dos tipos más frecuentes son de los menos comunicativos, siendo destacable el hecho de que otras de las actividades más tradicionales y menos comunicativas en el grupo, tales como *Dictado*, *Traducción*, *Copiado* y *Lectura en Voz Alta*, no han tenido mucha repercusión en nuestro estudio. Sin embargo, tampoco la han tenido, o lo han hecho en menor escala actividades con rasgos más comunicativos en las dimensiones de los tres factores como son *Juegos* (un total de 25 min. entre los Profs. 2 y 4) y *Preguntas-Respuestas Abiertas* (59 min. los Profs. 2, 3, 6, 7 y 8) que, como hemos comentado en la fase de Input, tienen menor aceptación que las *Cerradas* (que consumieron 183 min.) en el ámbito del aula. En cualquier caso, hay que comentar que, aunque determinados tipos de actividades en esta fase han resultado ser poco comunicativos globalmente, conviene precisar que en algunas ocasiones el propósito con el que el profesor las ha empleado ha influido de forma determinante en su grado de comunicatividad. Así, por ejemplo, la actividad *Preparación*, que la mayoría de los profesores ha resultado ser muy poco comunicativa, en el caso de los Profs. 3 y 7 se codificó como muy comunicativas en muchas de las dimensiones más relevantes. Estas diferencias individuales se verán más claramente en el análisis de las Dimensiones (**capítulo 4, apartado 3**).

Finalmente, de las actividades de la fase de **Aplicación** -fase en la que se han implementado el menor número de las mismas- han resultado ser, por término medio, las más largas en duración, siendo la más frecuente la *Transferencia de Información* (6 veces), con una duración total de 41 min., que ha sido puesta en práctica por sólo cuatro de los nueve profesores. Las actividades más comunicativas en un mayor número de dimensiones han sido *Informe* y *Juego de Personajes*, aplicadas una sola vez cada una de ellas por dos profesores. La escasa aplicación de estos tipos de actividades así como la ausencia total de otras (*Debate*, *Resolución de Problemas*, *Representación* y *Simulación*) ha podido deberse a causas tales como el número de alumnos por aula (en algunos casos superaban los 25), el coste en tiempo que podía suponer la preparación y desarrollo de estas actividades, el “miedo” del profesor a dejar el control total en manos de los alumnos o, simplemente el tipo de clases altamente controladas por el profesor según constatamos en algunas de nuestras observaciones.

A pesar de haberse dado estas preferencias similares, existen diferencias en cuanto al **tiempo dedicado a un mismo tipo de actividad**. Así, por ejemplo, mientras que el Prof. 1 ha dedicado un 55% del tiempo a sólo cuatro tipos de actividades diferentes (ver Tabla 2.6) - *Organización* (19.8%), *Reconocimiento* (13%), *Ejercicios estructurales mecánicos* (13.2%) y *Ejercicios Estructurales No mecánicos* (9%) - el Prof. 3 ha dedicado el mismo porcentaje de tiempo a ocho tipos diferentes, de los que ha dedicado mayor cantidad de tiempo: *Ejercicios Estructurales No mecánicos* (9%), *Informe* (8.8%), *Preparación* (8.5%), *Organización* (6.7%), *Contextualización* (6%), *Reconstrucción Diálogo/Narrativa* (5.4%), *Lluvia de Ideas* (5%) y *Reconocimiento* (4.7%). Los restantes profesores, en un porcentaje de tiempo similar (un 55% de sus totales respectivos), han aplicado actividades de entre tres y cinco tipos diferentes, aunque, normalmente, estas actividades en las que los profesores han consumido mayor cantidad de tiempo suelen ser de tipo poco comunicativo, en las que los alumnos apenas intervienen verbalmente, excepto en el caso del Prof. 3, como ya hemos visto, y el Prof. 8, que ha dedicado el porcentaje de tiempo más elevado a *Preguntas-Respuestas Abiertas* (21% del total del tiempo). Por lo tanto, en las aulas de los Profs. 3 y 8, los alumnos habrán tenido más oportunidades de practicar la lengua en contextos y situaciones más variadas que en las otras, así como de hacerlo también con tipos de actividades que presentan variables más comunicativas, como sucede con *Informe*, *Reconstrucción de D./N.*, *Lluvia de Ideas*, *Preguntas-Respuestas Abiertas*, etc.

2.8. Evolución en la Aplicación de Actividades

Otro aspecto que desvela el uso de actividades, y que es igualmente discriminante, es el de la **evolución en la implementación de las actividades en sus cuatro fases**, que se ha dado (o que no se ha dado) a lo largo de los dos años, en los seis profesores que fueron observados ese período de tiempo, midiendo el porcentaje de tiempo dedicado a cada fase (**Figs. 10-15**): así, por ejemplo, las diferencias que muestra el Prof. 6 (**Fig. 14**) entre el primer y segundo año, en cuanto al tiempo que dedica a actividades de las diversas fases, afectan únicamente a las de Input y Práctica, ya que la primera se reduce en el 2º año a favor de la segunda, y se mantiene prácticamente igual la fase de Motivación en ambos años, sin que en ninguno de ellos se den

actividades de la fase de Transferencia o Aplicación. Por el contrario, el Prof. 7 (Fig. 15) muestra una clara evolución del 1° al 2° año: aunque el tiempo dedicado a las actividades de Práctica es el mismo en los dos años, en el 2° año reduce considerablemente (en un 22%) el tiempo de actividades de Input y aumenta sensiblemente el tiempo en actividades de la fase de Aplicación (pasa de un 1% al 19%), y ligeramente el de actividades de Motivación; esto indica que la unidad desarrollada en el 2° año muestra ser más equilibrada que la del 1°.

Por otro lado, el desarrollo de la única unidad observada en los Profs. 5 y 9 (Figs. 5 y 9) muestra una tendencia en consonancia con la de los Profs. 1, 4 y 6 (con la diferencia de la importancia que éstos otorgan a la fase de Práctica), mientras que el Prof. 8 (Fig. 8) está más en la línea de los Profs. 2, 3 y 7.

Una evolución parecida a la del Prof. 7 se da en los Profs. 2 y 3 (Figs. 11 y 12), especialmente en el segundo, que llega a dedicar un 25% del tiempo a actividades de Transferencia en su 2° año, mientras que los profs. 1 y 4 (Figs. 10 y 13) se mantienen en una línea parecida a la del Prof. 6, es decir, no muestran evolución.

De esto deducimos que los Profs. 2, 3, 7 y 8 han desarrollado unidades más equilibradas en cuanto al empleo de actividades más variadas, al menos en su orientación y propósito pedagógico.

2.9. Secuenciación de las Actividades

Nuestro sistema de actividades ha mostrado, asimismo, ser válido para determinar la evolución de una unidad (a lo largo de tres sesiones), y para contrastar la misma con la de los otros profesores. Es decir, el tipo de **secuenciación** de actividades en el desarrollo de la unidad irá mostrando las características metodológicas de cada profesor. Es de esperar que a lo largo del desarrollo de una unidad, la selección de actividades por parte del profesor contemple, hasta cierto punto, y de acuerdo con las necesidades específicas de sus alumnos, la inclusión de actividades de las distintas fases de forma equilibrada. Ello se justifica desde la perspectiva de que la ausencia de actividades de alguna de las fases puede ser la causa de problemas para la adquisición de determinados componentes de la L2 o para la posible aplicación de la L2 en contextos más naturales o libres, i.e. si no se trabajan sistemáticamente actividades de Transferencia.

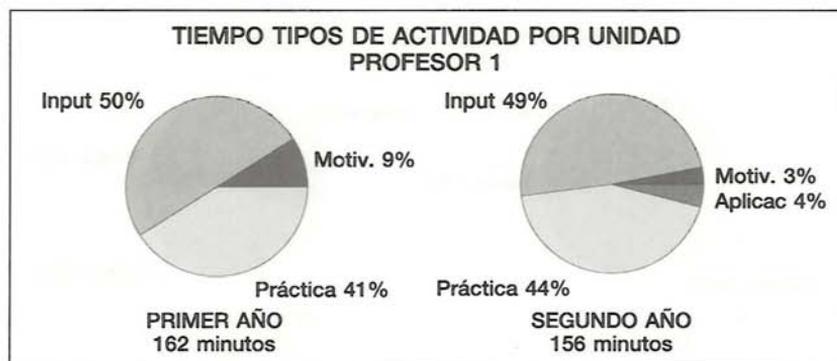


Figura 10



Figura 11

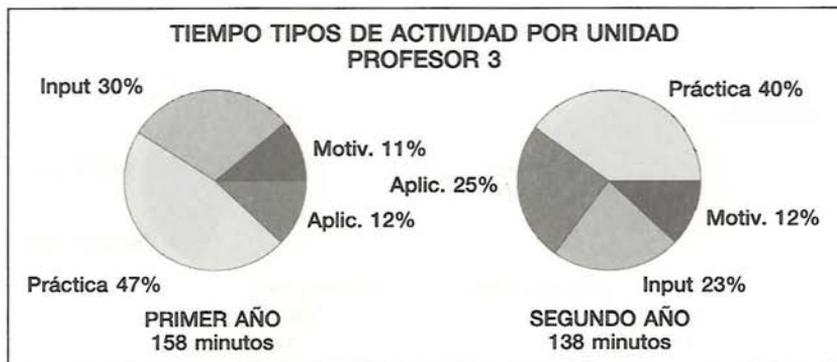


Figura 12

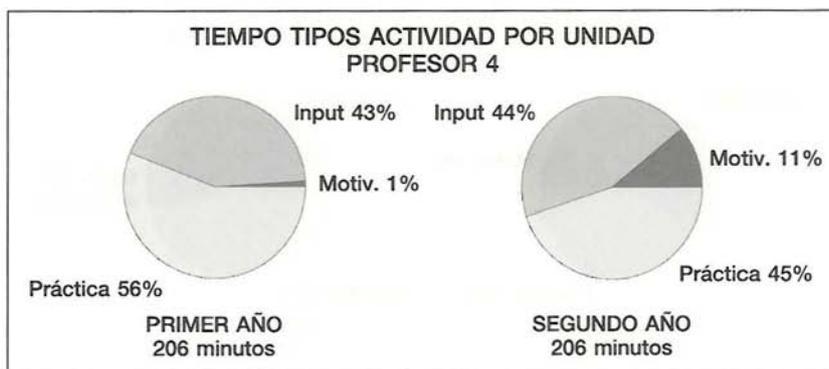


Figura 13

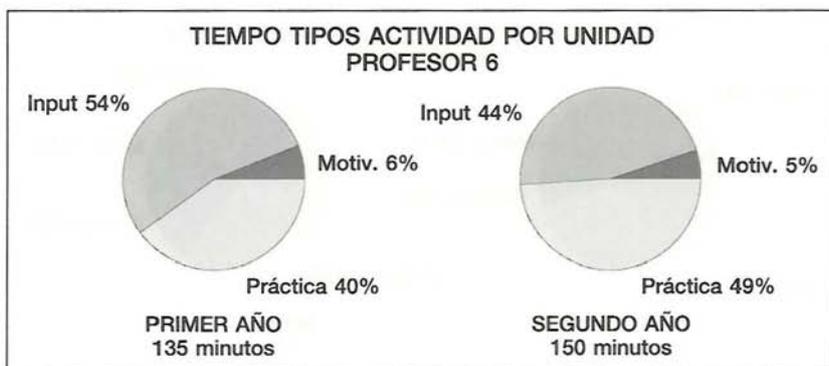


Figura 14



Figura 15

A continuación, y como ejemplo, compararemos el desarrollo de las tres sesiones de un año del Prof. 1 (Figs. 16-18) en su segundo año de observación con alumnos de 7º, con las tres sesiones del Prof. 3 (Figs. 19-21) en su primer año de observación también con alumnos de 7º, para intentar caracterizar sus respectivas unidades. (Las figuras a las que se hace referencia aparecen unas páginas más adelante, al final de este mismo apartado.)

En primer lugar, las tres sesiones del Prof. 1 se diferencian poco entre sí: dominan en todas ellas las actividades de **Input**, tanto en cantidad como en duración, especialmente en la 2ª sesión, mientras que las actividades de **Práctica**, curiosamente, se van reduciendo, al menos en cantidad, conforme avanzan las sesiones; la única diferencia entre ellas viene establecida por la inclusión de una actividad de *Intercambio de Información* (Fase 4) al finalizar la 3ª sesión. Por lo tanto, el Prof. 1 presenta una serie de lecciones muy similares en su estructuración, con una secuencia de tipos de actividades muy marcadas por su alto grado de control en sus dimensiones (es decir, se dan las variables menos comunicativas en los Factores 1 y 3), y poco diferenciadas en su propósito pedagógico.

Sin embargo, el Prof. 3 muestra una secuenciación más lógica y más acorde, comparativamente, con un enfoque comunicativo, pues de una 1ª sesión bastante controlada y dominada por la profusión de actividades de la fase de **Input**, pasa a una 2ª sesión en la que predominan las actividades de **Práctica**, tanto en número como en duración. En la 3ª sesión, aún incluyendo actividades de **Input** y de **Práctica**, y siendo las primeras menos abundantes y más breves en duración (un total de 6 min.), termina con una actividad de *Transferencia de Información* de 14 min. Es de destacar también el hecho de que el Prof. 3 ha incluido actividades de **Aplicación** en las tres sesiones, aunque más breves, y cinco actividades de **Motivación** en la primera sesión, que, de acuerdo con las variables de las dimensiones del Factor 'Interacción Verbal del Alumno' en este profesor, resultaron muy comunicativas (Uso de L2 por el alumno, Discurso extendido, Información no Predecible y Genuina).

Si analizamos estas sesiones más detalladamente, las diferencias son aún más patentes: el Prof.1 presenta tipos de actividades que se repiten frecuentemente a lo largo de las tres sesiones, en las que se dan únicamente 15 tipos de actividades de las 51 implementadas. Estas actividades son:

- N.º 6 *Organización* 13 veces (de 26 en los dos años), con un total de 35 minutos.
- N.º 18 *Ej.Estruc.Mecán.* 8 veces (de 13 en los dos años), con un total de 21 minutos.
- N.º 9 *Reconocimiento* 6 veces (de 13 en los dos años), con un total de 19 minutos.
- N.º 11 *Exposición* 4 veces (de 9 en los dos años), con un total de 14 minutos.
- N.º 21 *Ej.Estruc.No mecán.* 4 veces (de 4 en los dos años), con un total de 28 minutos.

Como se puede observar en las figuras, excepto la actividad 21, todas las demás han sido repetidas frecuentemente en el primer año, y se ha dedicado un 75% del tiempo empleado en la unidad sólo a estos cinco tipos de actividades que, según la caracterización de las mismas, y con la excepción de *Ejercicios Estructurales No mecánicos*, presentan muy pocos rasgos comunicativos y ofrecen pocas oportunidades para que los alumnos interaccionen entre sí.

El Prof. 3, por otra parte, difiere del Prof. 1 en que trabaja 24 tipos de actividades diferentes a lo largo de las tres sesiones, de las 53 implementadas. En segundo lugar, aunque también presenta tipos de actividades repetidos, se dan con menor frecuencia y menor duración. Las actividades más repetidas son:

- N.º 6 *Organización* 10 veces (de 14 en los dos años), con un total de 12 minutos.
- N.º 9 *Reconocimiento* 3 veces (de 4 en los dos años), con un total de 7 minutos.
- N.º 2 *Contextualización* 3 veces (de 5 en los dos años), con un total de 8 minutos.
- N.º 18 *Ej. Estr. Mecán.* 3 veces (de 4 en los dos años), con un total de 6 minutos.
- N.º 23 *Identificación* 3 veces (de 4 en los dos años), con un total de 7 minutos.
- N.º 19 *Reprod. Diálogos* 3 veces (de 3 en los dos años), con un total de 10 minutos.

A diferencia del Prof. 1, estos tipos de actividades no se repiten tan frecuentemente en la segunda unidad. Igualmente, el tiempo que

se ha dedicado a estos seis tipos ha consumido el 31.6% del tiempo que ha durado el desarrollo de la unidad.

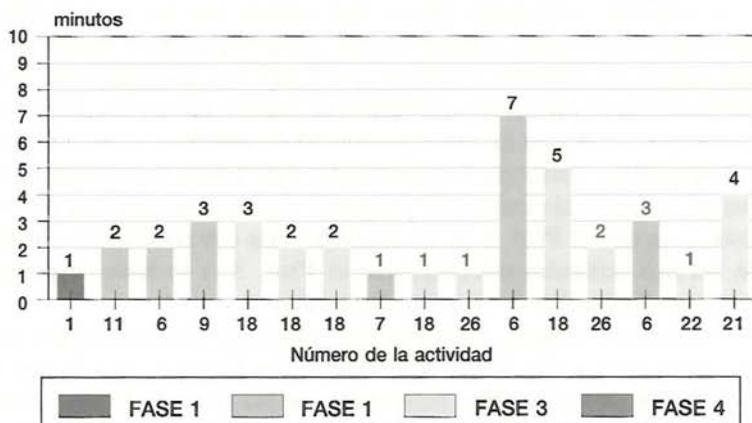
Para concluir, solamente indicar que ambos profesores han seleccionado actividades que, conforme a su caracterización, resultan poco comunicativas en muchas variables, pero hay que recordar que éstas son también necesarias si su aplicación no representa un fin en sí mismas sino que conllevan un claro propósito de preparar a los alumnos para el desarrollo posterior de actividades más libres y que impliquen un uso de lengua más auténtico y natural. La diferencia entre ambos profesores es que el Prof. 1 no ha llegado a dar ese paso final a lo largo de las dos unidades mientras que el Prof. 3 sí lo hace, especialmente en el desarrollo de la segunda unidad.

De la misma manera, tampoco muestran una secuenciación graduada, en la aplicación de las actividades, los Profs. 4, 5 y 6, que se mueven frecuentemente entre actividades de las fases de Input y Práctica, sin llegar a implementar, en ningún momento, actividades de la fase de Aplicación.

Las figuras en las que se recoge la secuenciación de las otras unidades de los Profs. 1 y 3, y de todas las sesiones de los siete profesores restantes quedan recogidas al final de este mismo apartado, a continuación de las seis sesiones analizadas.

En el siguiente apartado analizaremos los datos concernientes a las dimensiones del esquema de observación y, junto con los recogidos en este apartado, se dará un perfil del tipo de clase que, teóricamente, se estaría impartiendo en aulas de EGB.

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES

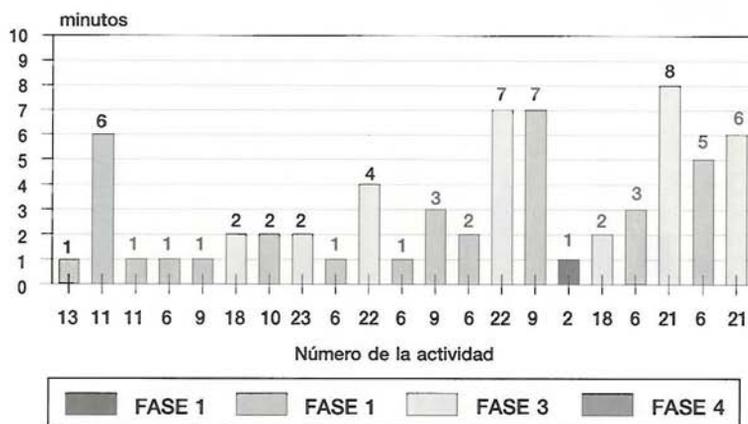
1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 16

Motivación	Input	Práctica	Aplicación
Pre calentamiento			
	Exposición		
	Organización		
	Reconocimiento		
		'Drill' mecánico	
		'Drill' mecánico	
		'Drill' mecánico	
	Explicación		
		'Drill' mecánico	
		Comprobación	
	Organización		
		'Drill' mecánico	
		Comprobación	
	Organización		
		Preparación	
		'Drill' mecánico	

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES

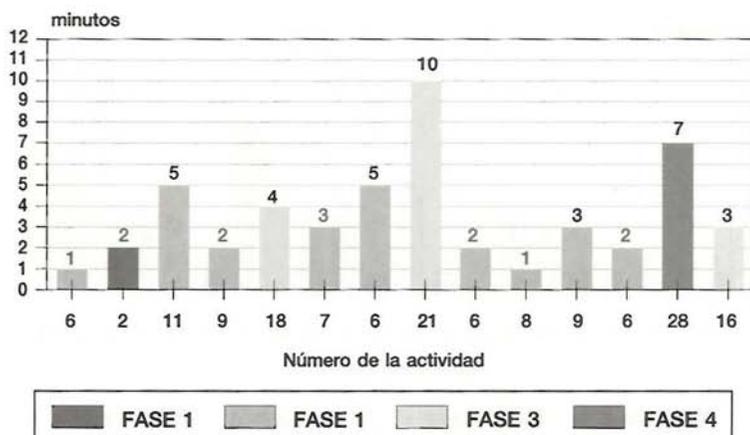
1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 17

Motivación	Input	Práctica	Aplicación
	Revisión		
	Exposición		
	Exposición		
	Organización		
	Reconocimiento		
	Modelado de lengua	'Drill' mecánico	
	Organización	Identificación	
	Reconocimiento		
	Organización		
	Reconocimiento	Preparación	
		Comprobación	
Contextualización		'Drill' mecánico	
	Organización	'Drill' no mecánico	
	Organización	'Drill' no mecánico	

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO



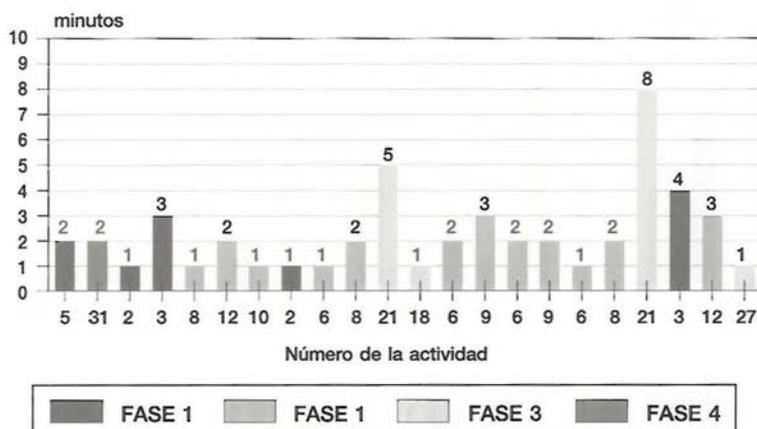
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 18

Motivación	Input	Práctica	Aplicación
	Organización		
Contextualización	Exposición Reconocimiento	'Drill' Mecánico	
	Explicación Organización	'Drill' no mecánico	
	Organización Demostración Reconocimiento Organización		Transferencia de información
		Copiado	

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 1.^a PRIMER AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES

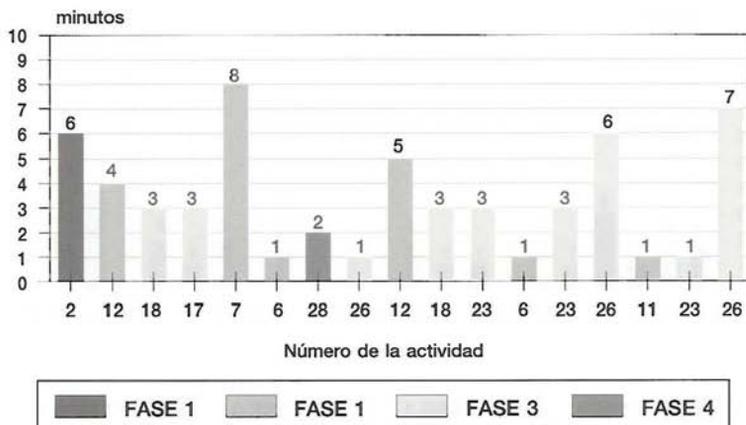
1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 19

<i>Motivación</i>	<i>Input</i>	<i>Práctica</i>	<i>Aplicación</i>
A propósito			Informe
Contextualización			
Lluvia de ideas	Demostración		
	Preguntas cerradas		
	Modelado de lengua		
Contextualización	Organización		
	Demostración	'Drill' no mecánico	
		'Drill' mecánico	
	Organización		
	Reconocimiento		
	Organización		
	Reconocimiento		
	Organización		
	Demostración		
Lluvia de ideas		'Drill' no mecánico	
	Preguntas cerradas		
		Resumen	

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 3 SESION 2.^a PRIMER AÑO

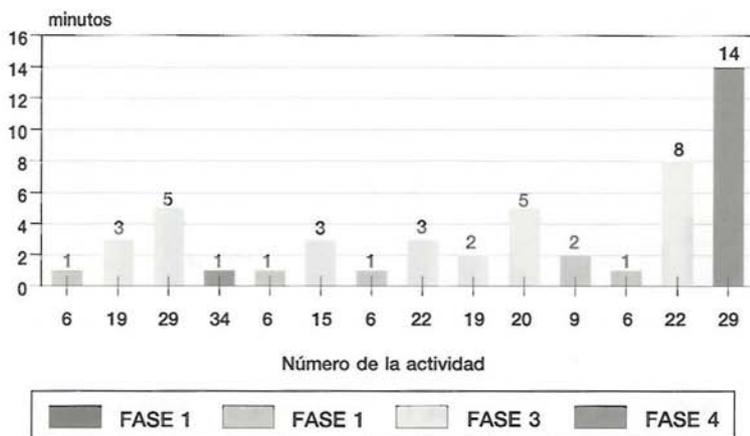


FASES DE LAS ACTIVIDADES
1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 20

Motivación	Input	Práctica	Aplicación
Contextualización	Preguntas cerradas	'Drill' mecánico Lectura en voz alta	
	Explicación Organización		Transferencia de información
	Preguntas cerradas	Comprobación	
	Organización	'Drill' mecánico Identificación	
	Exposición	Identificación Comprobación	
		Identificación Comprobación	

SECUENCIACION ACTIVIDADES
 PROFESOR 3 SESION 3.ª PRIMER AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES

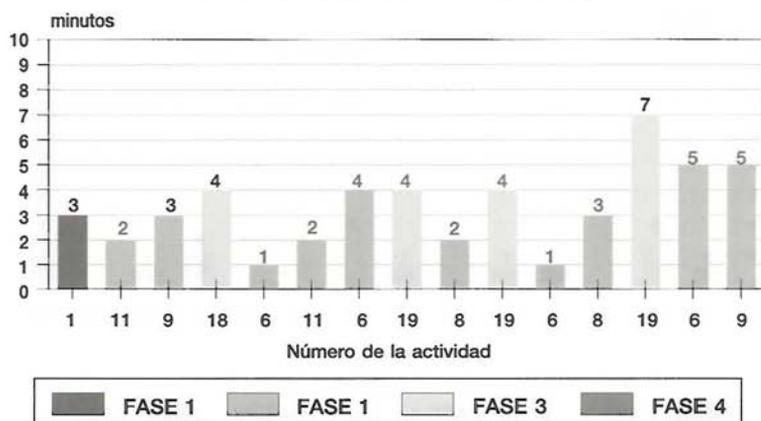
1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 21

Motivación	Input	Práctica	Aplicación
	Organización	Reproducción Reproducción	Composición escrita
	Reconocimiento Organización	Dictado	
	Organización	Preparación Reproducción Reconstrucción Reconocimiento	
	Organización	Preparación	Intercambio de información

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 1.ª PRIMER AÑO



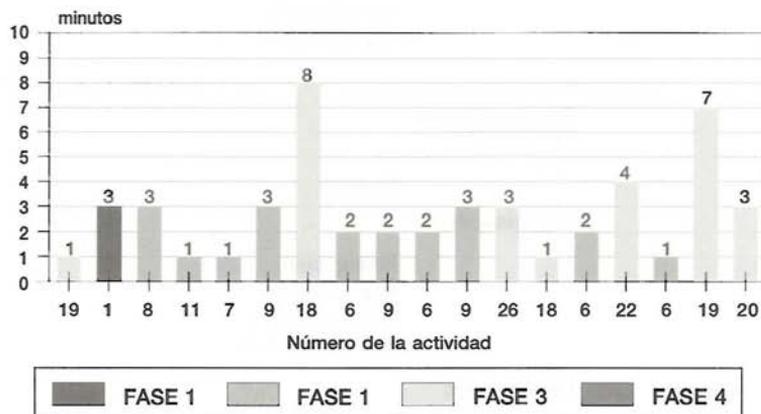
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 22

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 2.ª PRIMER AÑO



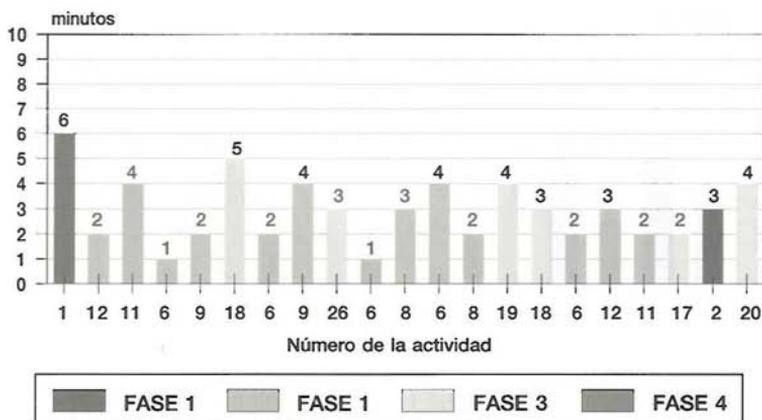
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 23

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 1 SESION 3.^a PRIMER AÑO

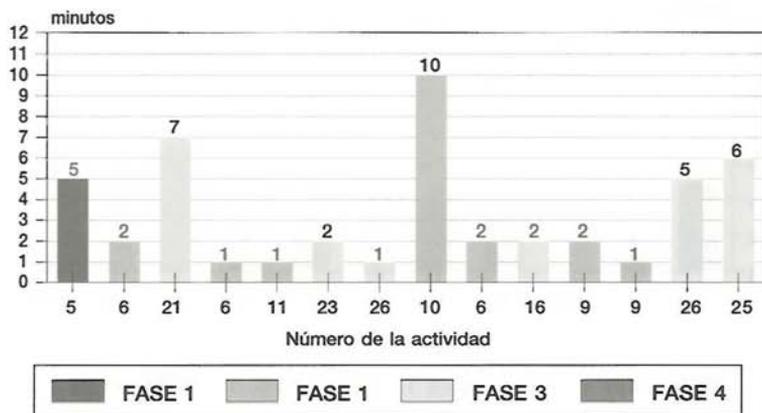


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 24

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 1.^a PRIMER AÑO

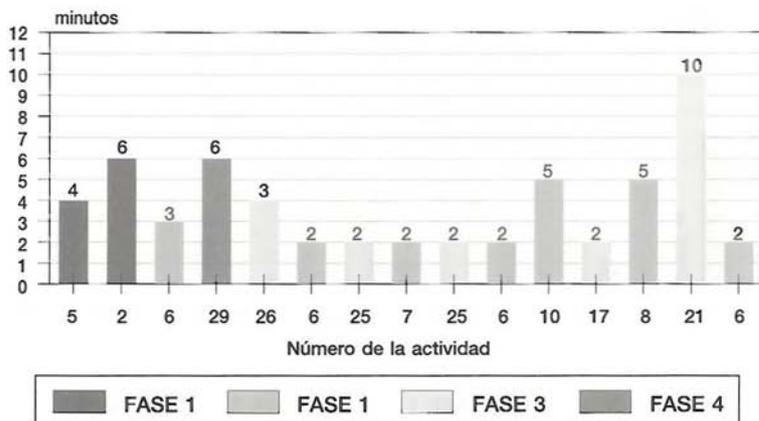


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 25

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 2.^a PRIMER AÑO

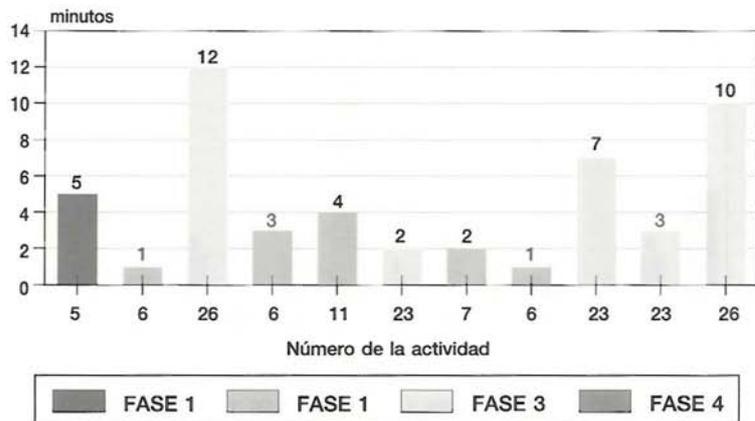


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 26

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 3.^a PRIMER AÑO

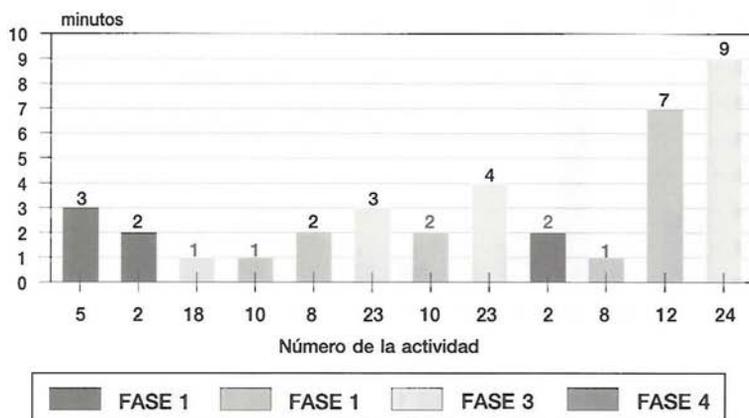


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 27

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO



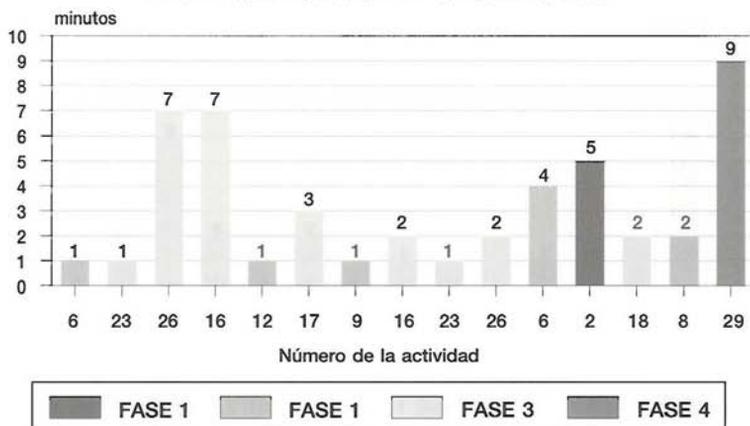
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 28

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO



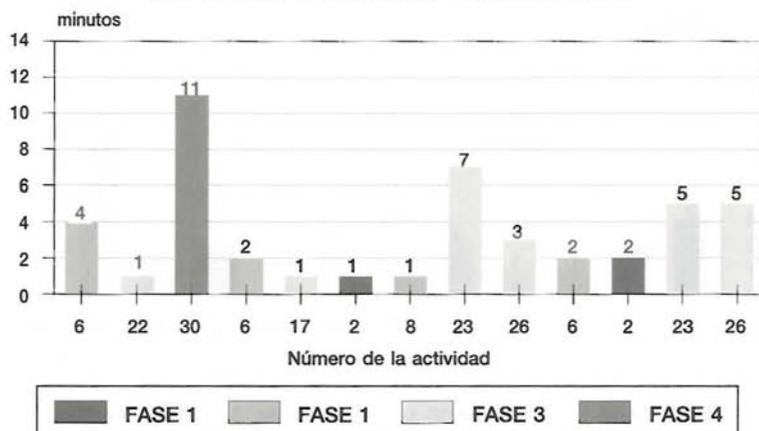
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 29

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 2 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO

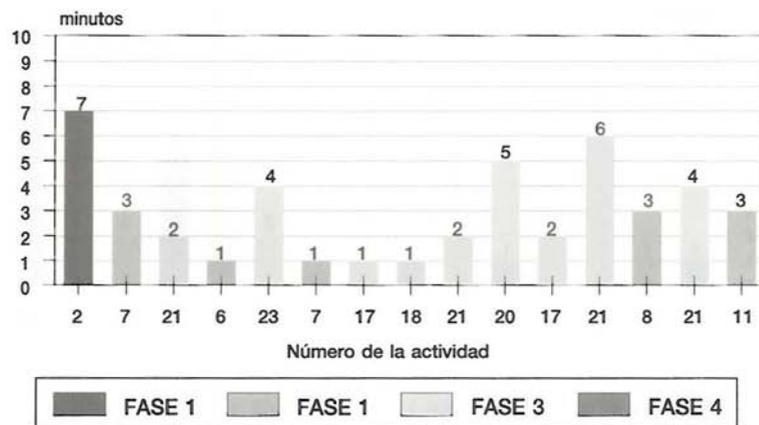


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 30

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 3 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO

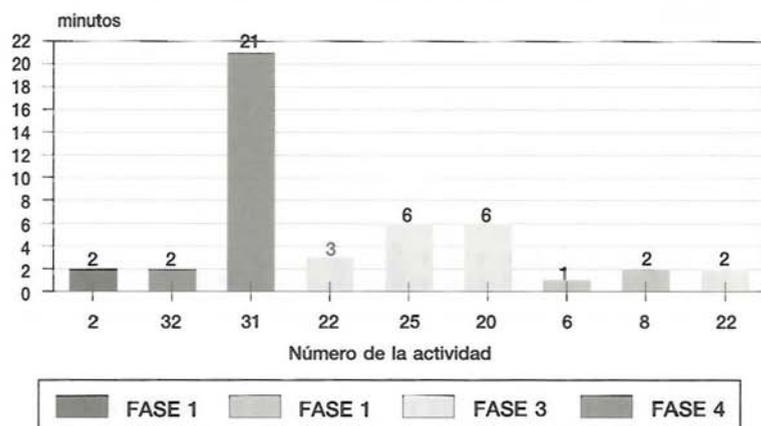


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 31

**SECUENCIACION ACTIVIDADES
PROFESOR 3 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO**



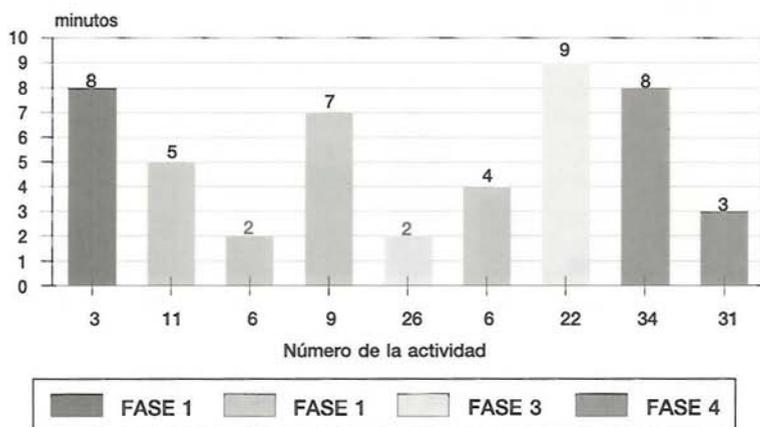
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 32

**SECUENCIACION ACTIVIDADES
PROFESOR 3 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO**



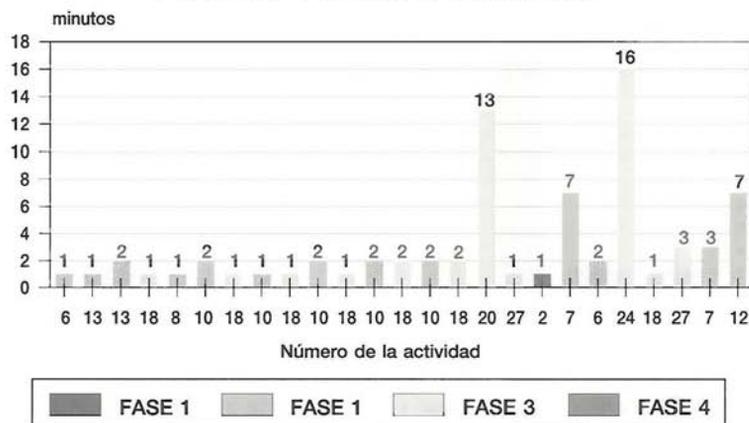
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 33

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 1.^a PRIMER AÑO

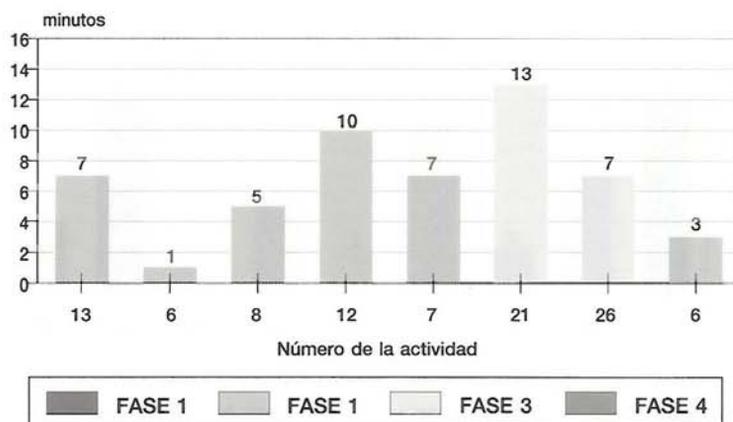


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 34

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 2.^a PRIMER AÑO

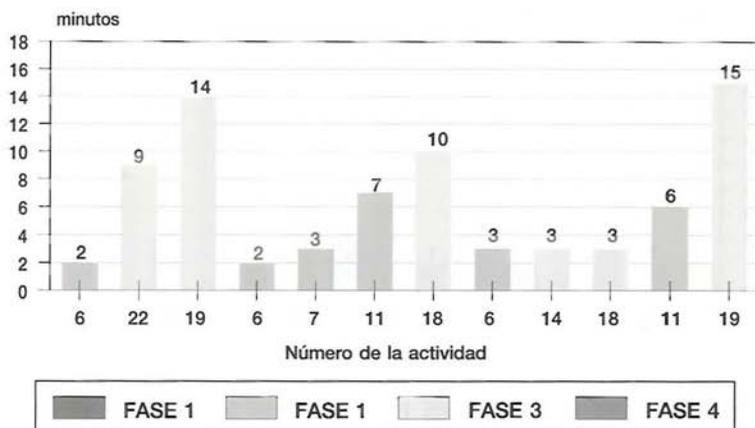


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 35

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 3.^a PRIMER AÑO

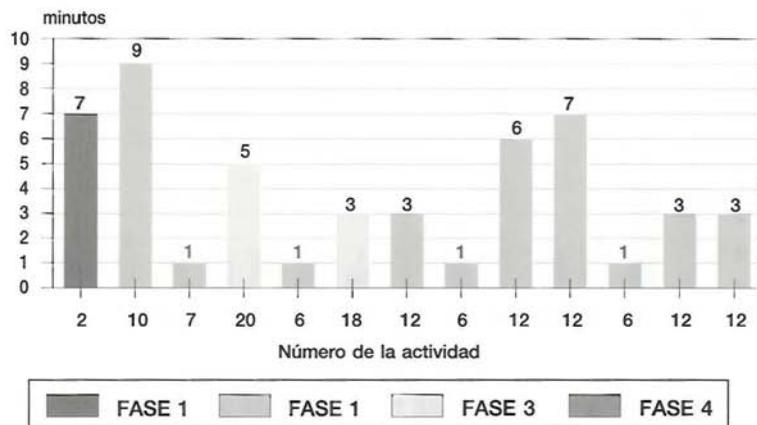


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 36

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO

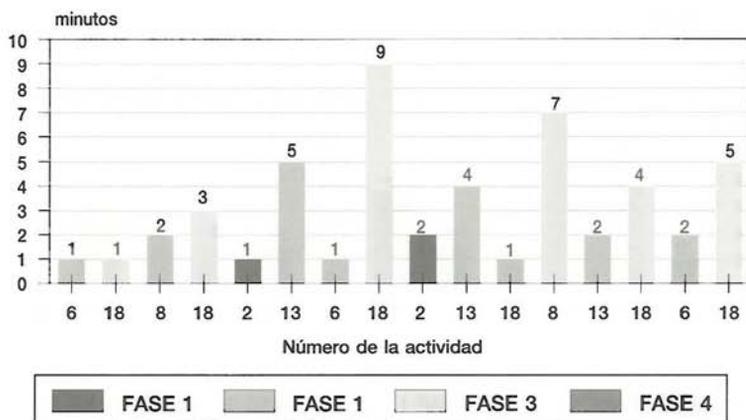


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 37

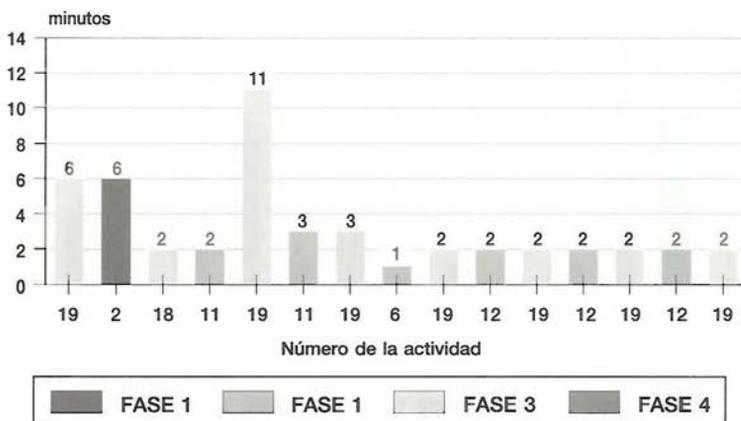
SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES
1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 38

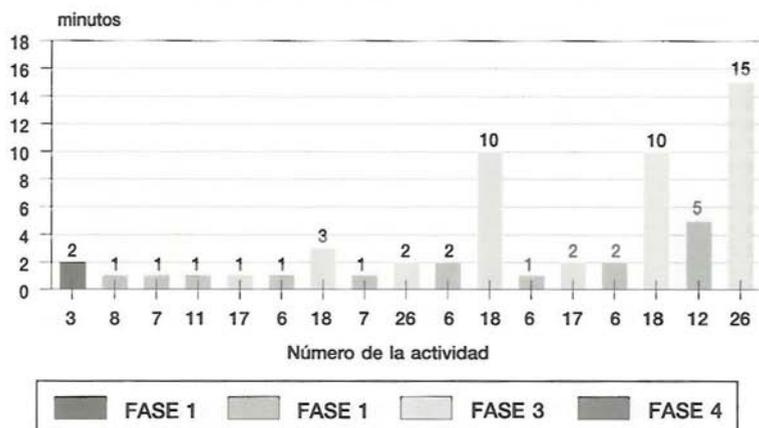
SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 4 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES
1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 39

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 5 SESION 1.^a UNICO AÑO

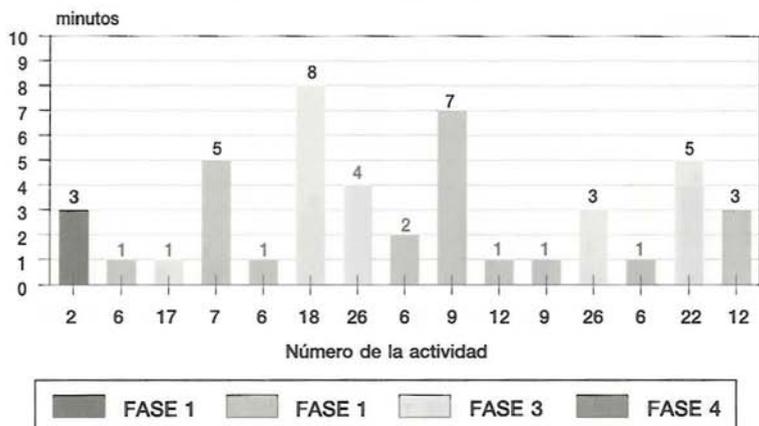


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 40

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 5 SESION 2.^a UNICO AÑO

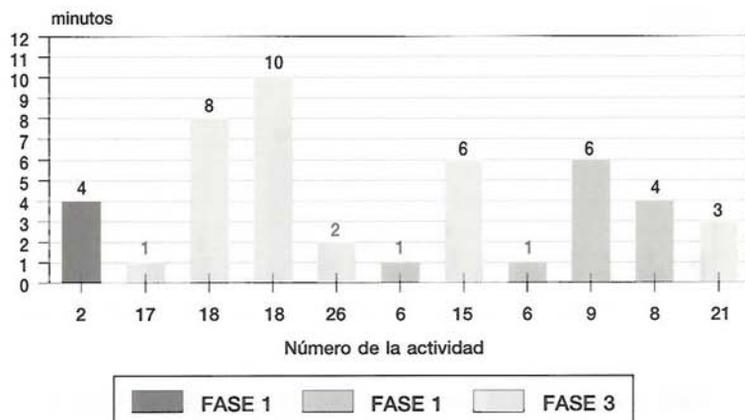


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 41

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 5 SESION 3.^a UNICO AÑO

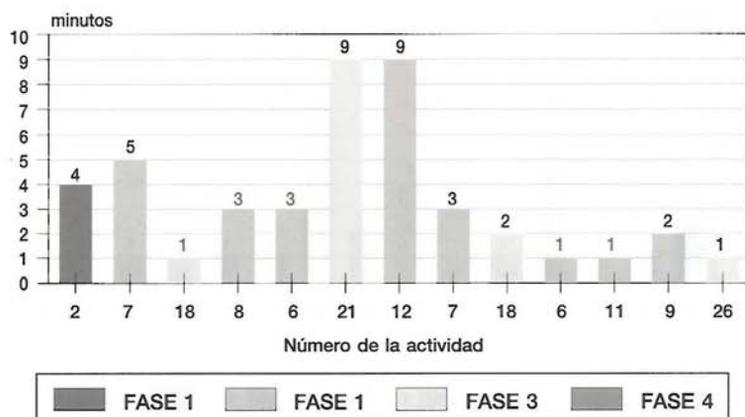


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 42

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 1.^a PRIMER AÑO

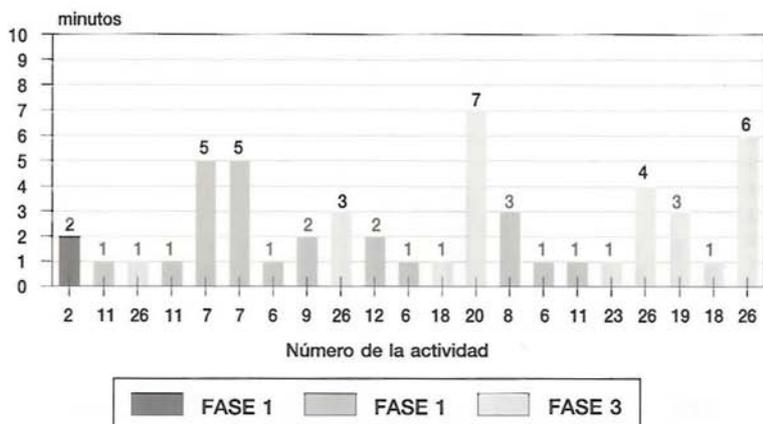


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 43

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 2.^a PRIMER AÑO

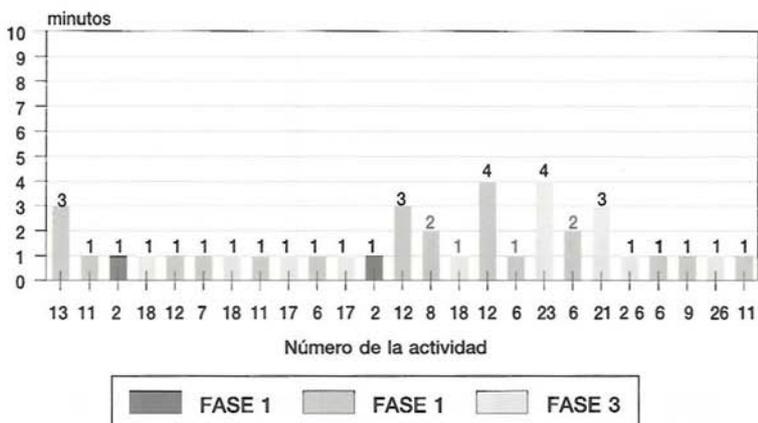


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 44

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 3.^a PRIMER AÑO

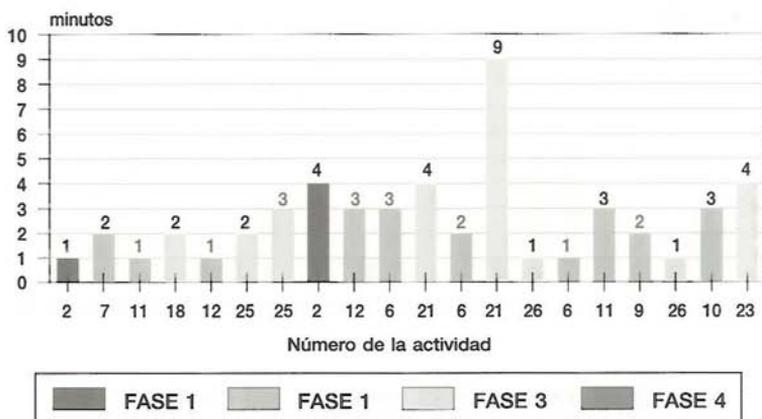


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 45

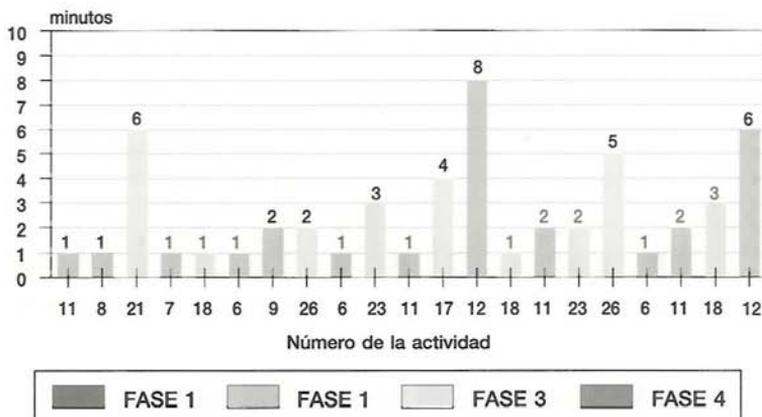
SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES .
1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 46

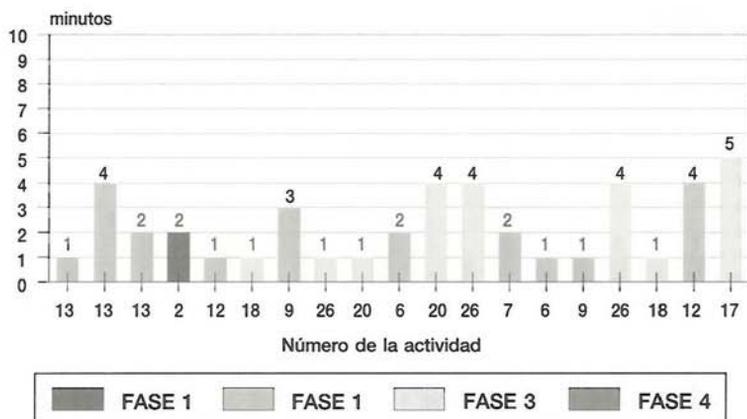
SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES
1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 47

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 6 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO



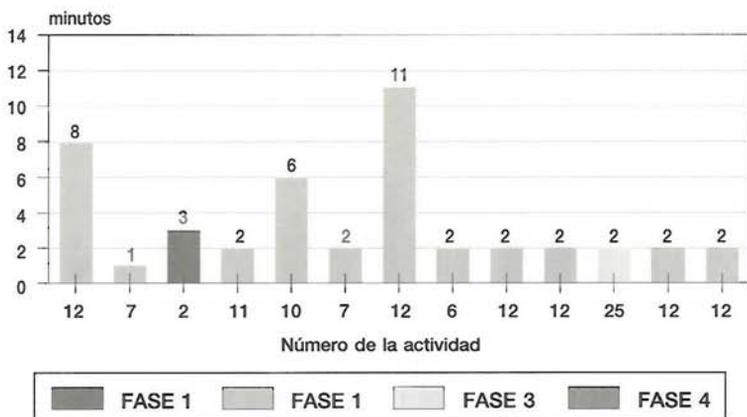
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 48

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 1.^a PRIMER AÑO



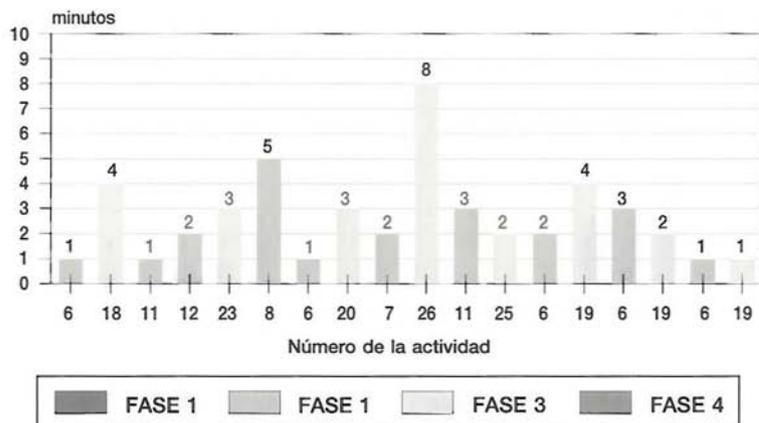
FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 49

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 2.^a PRIMER AÑO

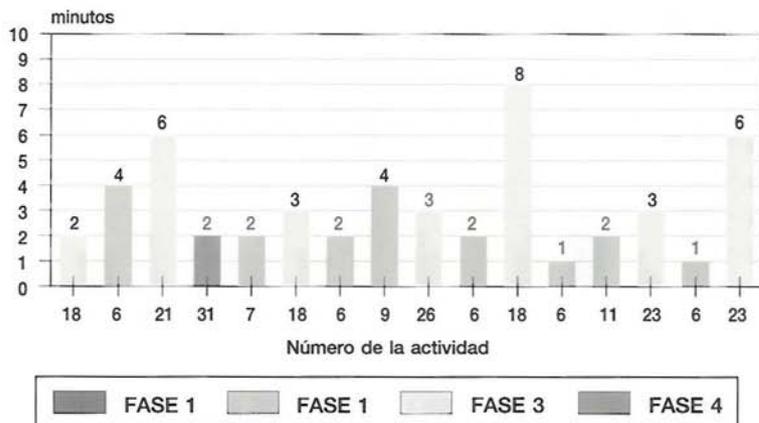


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 50

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 3.^a PRIMER AÑO

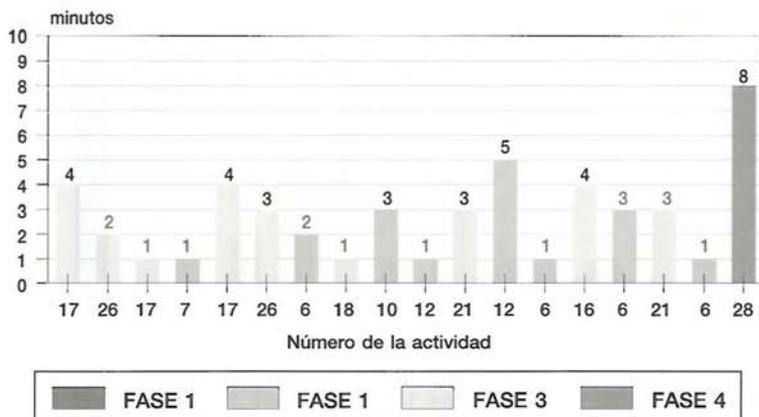


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 51

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 1.^a SEGUNDO AÑO

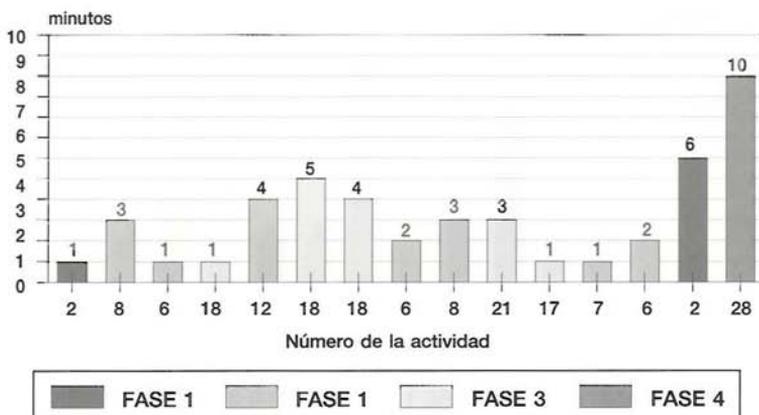


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 52

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 2.^a SEGUNDO AÑO

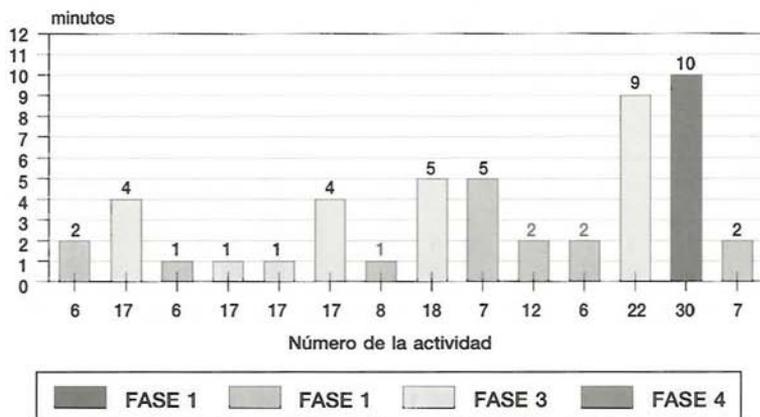


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 53

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 7 SESION 3.^a SEGUNDO AÑO

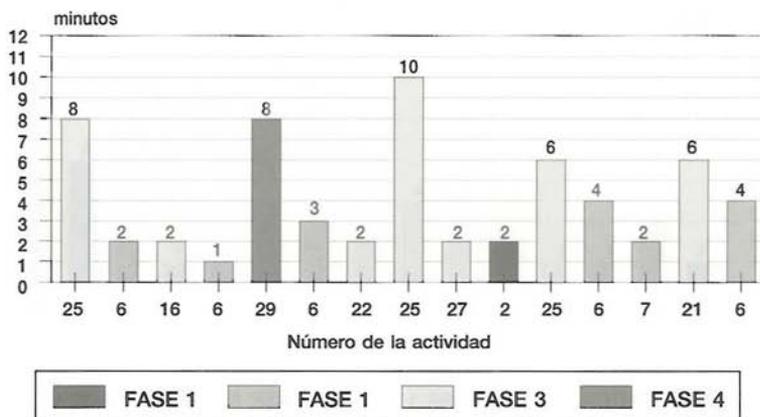


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 54

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 8 SESION 1.^a UNICO AÑO

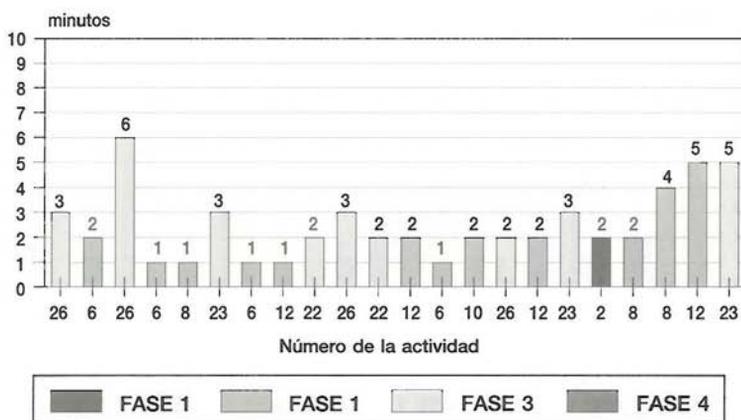


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 55

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 8 SESION 2.^a UNICO AÑO

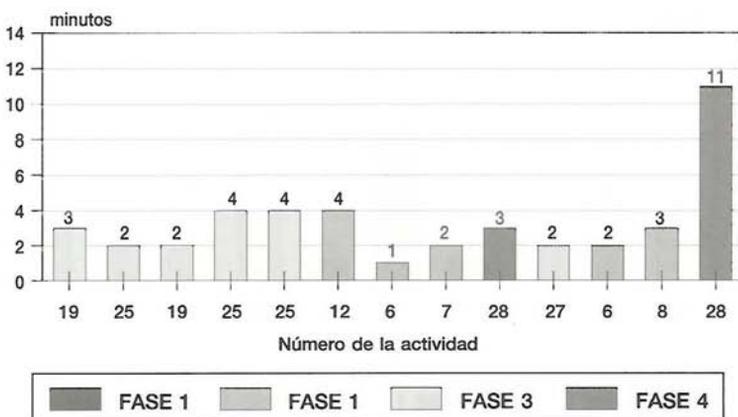


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 56

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 8 SESION 3.^a UNICO AÑO

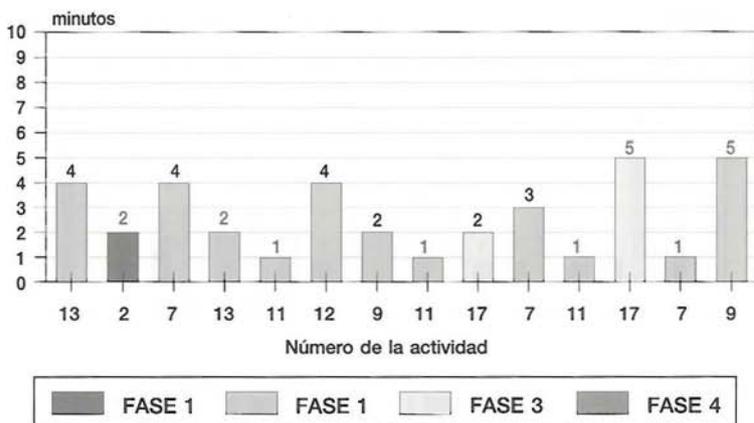


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 57

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 9 SESION 1.^a UNICO AÑO

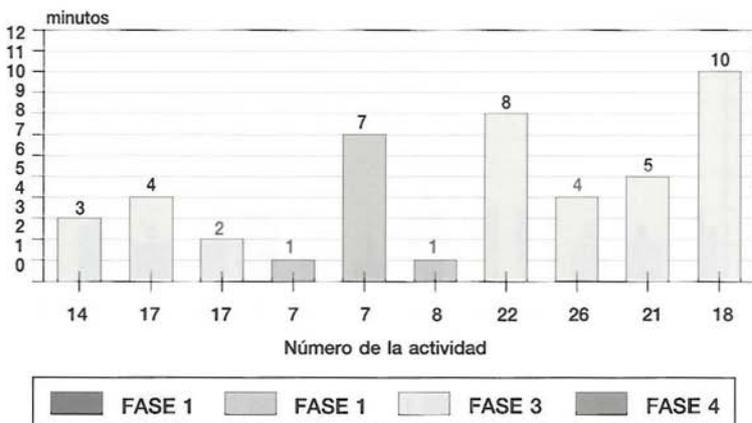


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 58

SECUENCIACION ACTIVIDADES PROFESOR 9 SESION 2.^a UNICO AÑO

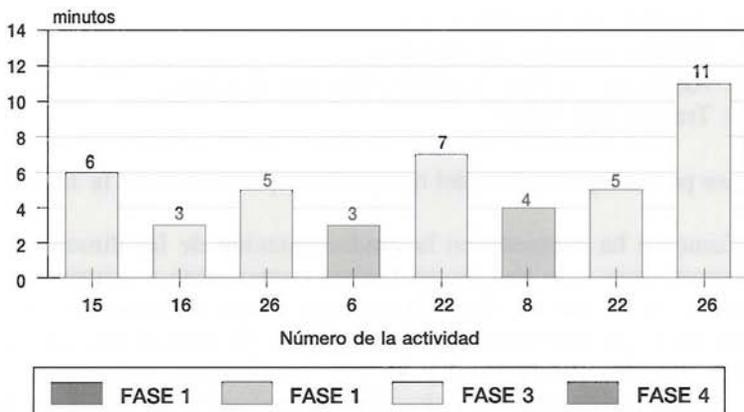


FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT
3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 59

SECUENCIACION ACTIVIDADES
 PROFESOR 9 SESION 3.^a UNICO AÑO



FASES DE LAS ACTIVIDADES

1: MOTIVACION / 2: INPUT

3: PRACTICA / 4: APLICACION

Figura 60

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LAS DIMENSIONES DEL ESQUEMA

En este apartado se analizan las **diferentes dimensiones** descritas en el capítulo 3, apartado 1. Para este análisis hemos calculado el porcentaje de tiempo total que cada profesor ha dedicado a las variables de todas las dimensiones y, posteriormente, hemos aplicado a todas las variables una prueba no paramétrica χ^2 (**anexo 4**) y un análisis de correlación (**anexo 5**) a todas las dimensiones, como ya se ha expuesto anteriormente.

3.1. Estructuración u Organización de Participantes

Para esta dimensión, que hace referencia al tipo de interacción que se establece entre los participantes durante el desarrollo de las actividades, se calcularon los porcentajes del tiempo total en las siguientes variables:

- 1: Audio/Visual/Prof. \Rightarrow Clase. AV/Prof. \Rightarrow Alumnos + Clase.
- 2: Alumno \Leftrightarrow Alumno + Clase.
- 3: Alumno \Leftrightarrow Alumno.
- 4: Grupos cerrados de alumnos.
- 5: Alumno/s \Rightarrow Prof./Visitante/alumnos + Clase.
- 6: Trabajo individual.

Los porcentajes medios del tiempo total se muestran en la Tabla 3.1.

Como se ha expuesto en la fundamentación de las dimensiones, las expectativas eran que los profesores comenzaran a incorporar actividades en las que los alumnos tuvieran mayor autonomía, es decir, actividades que implicaran estructuraciones de trabajo en parejas o grupos cerrados (variables 3 y 4) y de los alumnos tomando la iniciativa para dirigirse a otros alumnos, al profesor e incluso a visitantes (variable 5).

Los resultados, en líneas generales, indican que prácticamente en todas las aulas se ha dedicado más del 50% del tiempo a actividades de la variable 1, en la que el profesor controla la interacción lingüística generada durante la actividad, mientras que el tiempo que los alumnos han dedicado al trabajo en parejas o grupos, o han tomado la iniciativa para dirigirse a otros, no ha superado el 25% en muchos casos.

Si tomamos globalmente los porcentajes de tiempo dedicado a las variables 3, 4 y 5, vemos que oscilan entre el 10.42% del Prof.4 al 28.38% del Prof.3, con una media de 20.57% entre todos los profesores, lo cual no establece diferencias claras entre las aulas y, aunque las hubiese, esta dimensión, por sí misma, no mostraría que las actividades en las que se han dado estas variables hayan sido más comunicativas.

Consideramos que es el tipo de interacción (intercambio de información) que se genera durante los intercambios lingüísticos de estas variables lo que realmente muestra diferencias en el grado de comunicatividad. Es, por tanto, en el tipo de **Actividad** y en la aplicación de las diferentes dimensiones, tales como **Control Turno Alumnos**, con la que está muy relacionada y que comentaremos al tratar la Tabla 3.4.3, **Autenticidad del Uso de Lengua e Información del Alum-**

TABLA 3.1
Organización de Participantes
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

	prof.-> cl/al	al<->al+cl	al<->al	grupo al.	al->otr.	individ.
Prof.1	74.52	0.94	11.32	4.09	0.00	9.12
Prof.2	66.90	6.69	3.17	4.58	6.69	11.97
Prof.3	48.32	11.15	5.07	7.77	15.54	11.82
Prof.4	65.91	20.00	3.94	0.00	6.48	3.66
Prof.5	51.31	7.23	26.32	0.00	1.32	13.81
Prof.6	63.51	10.17	14.74	0.35	8.42	2.81
Prof.7	52.76	11.03	4.83	5.86	14.14	11.38
Prof.8	68.75	1.25	3.75	6.25	4.37	15.62
Prof.9	63.49	3.97	9.52	0.00	17.41	5.92
Media	62.05	8.04	9.18	3.21	8.26	9.56

no **Predecible** y **Genuina**, donde las diferencias entre los profesores empiezan a surgir.

Así, en el caso del Prof.1, el 15.41% del total del tiempo que dedica a la estructuración de **trabajo en parejas y grupos cerrados** lo hace con las **actividades Reproducción de diálogos, Ejercicios Estructurales No mecánicos y Ejercicios Estructurales Mecánicos** en las que la **Autenticidad** alterna entre **Baja** y **Media**, y la **Información del Alumno**, excepto en una actividad de 4 minutos, es siempre **Predecible** y **No genuina**. En el caso de los Profs. 4, 5 y 9, la **Autenticidad** es siempre **Baja** y la **Información del alumno** **Predecible** y **No genuina**, ya que las actividades en las que se dan estos tipos de

estructuración suelen ser *Lectura en voz alta*, *Ejercicios Estructurales Mecánicos* y *Preparación*. El Prof.6 presenta actividades en las que la **Autenticidad** alcanza hasta un 15% del tiempo entre **media** y **alta**, y la **Información del alumno**, suele ser **predecible**, aunque **genuina** en un 13.68% del tiempo total. Este Prof. incluye otras actividades como *Identificación* y *Preguntas-Respuestas Abiertas*, aparte de las anteriormente citadas. En una línea parecida a la del Prof. 6 se encuentran los Profs. 2, 7 y 8.

Una posición distinta la marca el Prof.3, ya que del 28.38% del total del tiempo que dedica a estas tres variables, la **Autenticidad** alterna entre **alta** y **media**, a partes iguales hasta un 22.30%, la **Información del alumno No predecible** suma un 17,57% y es **Genuina** en un 20% del tiempo. Análogamente, las actividades que han sido codificadas en estas variables más comunicativas son: *Intercambio de Información*, *Informe*, *Preguntas-Respuestas Abiertas* y *Narración*, más acordes con situaciones reales en las que se pueda dar estos tipos de estructuración.

Esta combinación de dimensiones muestra que es de nuevo el Prof.3 el que incluye las variables 3, 4 y 5, de forma más significativa y especialmente la última de ellas, ya que las actividades que trabaja proporcionan al alumno mayor libertad a la hora de expresarse. Igualmente, presenta el porcentaje más bajo de tiempo dedicado a la primera variable, Prof.→ Clase (48.32%), pues, aunque el Prof.5 muestre un porcentaje muy similar, ya hemos comprobado que el trabajo en parejas lo ha desarrollado con actividades muy controladas.

Es de destacar el bajo porcentaje de tiempo que, en general, dedican todos los profesores al trabajo en grupos cerrados y al trabajo individual, que suele darse con la actividad *Preparación*, aunque es bastante predecible, dados los niveles iniciales de estas aulas, así como igualmente previsible son los porcentajes más elevados en la variable de Prof.→ Clase/Alumnos.

3.2. Destrezas

La Tabla 3.2 muestra los porcentajes totales de tiempo que cada profesor ha dedicado a las distintas variables, destrezas orales y es-

critas, receptivas y productivas incluida una variable mixta de Oír/Leer. "Ninguna" se codificó en aquellas actividades en las que el alumno no practicaba ninguna destreza relacionada con la L2, como por ejemplo, cuando el profesor desarrollaba la actividad *Organización* en L1 y cuando la actividad *Preparación* consistía en recortar o seleccionar cartulinas en silencio.

Los resultados muestran que todos los profesores, excepto el Prof.1, han dedicado el porcentaje más alto de tiempo a la destreza de **Hablar**, seguida por la de **Escuchar**. En el Prof.1 el orden es inverso, aunque la diferencia de tiempo dedicado a una y otra destrezas es baja.

Estos resultados eran previsibles dado los niveles iniciales de aprendizaje de una L2, en los que el énfasis primordial se centra normalmente en las destrezas orales.

Sin embargo, aunque esta dimensión aporta información útil sobre la cantidad de tiempo que cada profesor ha dedicado a las distintas destrezas, no da, por sí sola, idea de cómo se han desarrollado las mismas. Por lo tanto este parámetro no muestra directamente si la práctica de destrezas ha sido más comunicativa en unos profesores que en otros.

TABLA 3.2
Destrezas
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Destreza: Ninguna	Escuch.	Hablar	Leer	Escrib.	Oír/Le.	
Prof. 1	4.71	48.42	40.25	3.77	2.20	0.64
Prof. 2	0.35	23.59	57.40	10.56	8.10	0.00
Prof. 3	0.00	27.36	55.07	8.11	6.76	2.70
Prof. 4	7.32	10.71	70.42	7.04	3.66	0.85
Prof. 5	0.00	20.39	62.50	7.24	9.87	0.00
Prof. 6	6.67	20.00	60.70	8.42	2.46	1.75
Prof. 7	5.17	18.62	55.86	7.93	11.38	1.04
Prof. 8	10.62	16.25	57.50	0.00	15.63	0.00
Prof. 9	1.59	25.40	35.71	18.25	19.05	0.00
Media	4.04	23.41	55.04	7.92	8.79	0.77

Las diferencias son más evidentes si comparamos el tiempo total dedicado a la destreza de Hablar en cada profesor, con los porcentajes totales de tiempo que los alumnos han dedicado a hablar en **Inglés**, con un **Discurso Extendido**, y con **Información No Predecible y Genuina**. Si observamos las Tablas 3.11, 3.13, 3.15 y 3.17, que recogen los resultados de estas dimensiones, vemos que son los alumnos del Prof.3 los que han dedicado un mayor porcentaje de tiempo a estas variables en todas las dimensiones, excepto en la de Información del alumno Genuina, que aún siendo alto, es superado por los alumnos del Prof.8. Se puede deducir por consiguiente, que gran parte de ese 55.07% del tiempo total que dedican los alumnos del Prof. 3 a la destreza de **“Hablar”** éstos la han aplicado en actividades más comunicativas que en las otras aulas. Los Profs. 5 y 9, por otro lado, han sido los que han trabajado más sistemáticamente las variables menos comunicativas.

3.3. Longitud del Texto

En la Tabla 3.3 se presentan los resultados relacionados con el porcentaje total de tiempo que cada profesor ha dedicado al uso de materiales, tanto escritos como orales (audio/audiovisual), pero no se incluye aquí, como ya mencionamos anteriormente, el discurso oral de profesor, por lo que los porcentajes no suman, en ningún caso, 100 y varían de acuerdo con la cantidad de material al que han estado expuestos los alumnos.

Recordaremos que **“Mínimo”** hace referencia a un discurso (oral o escrito) que no constituye una secuencia de intercambios naturales, o segmento narrativo amplio, y **“Extendido”** se refiere a una secuencia natural de intercambios o segmento narrativo cohesionado.

TABLA 3.3
Longitud del Texto
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Mínimo	25.99	41.55	15.47	51.45	64.47	49.92	52.76	55.62	71.42	47.62
Extendido	19.75	19.59	31.13	18.63	13.15	17.37	14.09	11.25	19.84	18.31

Los resultados muestran que, aunque el porcentaje total de tiempo en el que el profesor y los alumnos han trabajado con materiales varía de unos profesores a otros —oscila entre el 91.36% del Prof.9 y el 45.74% del Prof.1—, es el Prof.3 el único que dedica un porcentaje de tiempo más elevado al uso de textos extendidos (31.13%, que representa un 67.39% sobre el total del tiempo que ha dedicado a esta dimensión) frente al de textos mínimos (15.47%, equivalente al 34.78% del tiempo). Todos los otros profesores dedican mucho más tiempo al uso de textos mínimos, destacando, frente al Prof.3 los Profs. 5, 8 y 9 por el alto porcentaje de tiempo que dedican a la primera variable en contraste con el que dedican a la segunda. De cualquier modo, el uso de materiales extendidos ha sido, en general, muy bajo.

Si como apuntábamos en la justificación de las dimensiones, el uso de material extendido, que refleja un discurso más natural, constituye un rasgo más comunicativo, por el tipo de “input” que suministra a los alumnos, ha sido el Prof.3, dentro de esta dimensión, el más innovador.

El análisis de correlación (**Anexo 5**) muestra unas relaciones que, aunque no muy altas, sí son negativamente significativas con todas las dimensiones del **Factor 2** (Interacción Verbal del Profesor) ($r=$ entre 0.16 y 0.32, $p<0.001$), lo cual es lógico, pues a mayor cantidad de habla por parte del profesor, menos textos externos se presentan.

3.4. Dimensiones de Discurso

3.4.1. *Tópico.*

Como ya se ha comentado en la descripción de las dimensiones (capítulo 3) en esta primera subdimensión, dentro de la más general de “Discurso”, era de esperar un equilibrio entre los diversos componentes, es decir, se considera recomendable trabajar las distintas áreas de la competencia comunicativa más que dedicar mucho tiempo a una de ellas en detrimento de las otras.

Los porcentajes de tiempo que aparecen en la modalidad “**Organización**”, sólo recogen el tiempo que el profesor y/o los alumnos han

dedicado a la actividad del mismo nombre, pero desarrolladas en L2, y es la razón de que aparezca en tercer lugar (recordamos que el orden de los componentes de cada dimensión va de menos a más comunicativo), ya que el uso de lengua (L2) en estos casos se considera auténtico, poco predecible y genuino. No se recogen en estos porcentajes el tiempo dedicado a la Organización en L1.

La Tabla 3.4.1 presenta los resultados obtenidos en la dimensión de Tópico. Por lo que acabamos de exponer, hay casos en los que los porcentajes no suman 100. Así ocurrió con los Profs. 4, 6, 7 y 8, por haber desarrollado algunas actividades de *Organización* en L1 e igualmente con los Profs. 1 y 2, por haber dedicado un 3.55% y un 0.43% respectivamente, a actividades de *Preparación* u organización física del aula, en las que la dimensión tópico se codificó como “no aplicable” (0) ya que no se dio tipo alguno de interacción lingüística.

Estos resultados muestran unas diferencias muy interesantes en cuanto a la cantidad de tiempo que cada profesor ha dedicado a actividades centradas en las distintas variables de esta dimensión. Si examinamos la cantidad del tiempo total que cada profesor ha consumido en actividades centradas en la **Forma** de la lengua, se detectan diferencias extremas que van desde más del 91% en los Profs. 5 y 9 a un 8.75% en el Prof. 8. Lógicamente, y de acuerdo con el equilibrio que debería darse, ambos extremos no lo mantienen. También es destacable el hecho de que todavía cuatro de los profesores hayan desarrollado un número importante de actividades centradas en la forma. Esto lo demuestra el elevado porcentaje de tiempo dedicado a esta variable: más del 70% del tiempo total (Profs. 4, 5, 6 y 9).

Si, por otro lado, observamos la cantidad de tiempo dedicada a implementar actividades más comunicativas, centradas en el **Mensaje**, es de destacar el 27.30% del Prof.3 frente al resto de los profesores, lo cual es atribuible a que es el profesor que ha llevado a la práctica el número más destacado de actividades de la fase de Aplicación o Transferencia. Igualmente, aquellos profesores que apenas han aplicado actividades en esta última fase o no han desarrollado ninguna, muestran unos porcentajes de tiempo centrados en el mensaje muy escasos o inexistentes.

TABLA 3.4.1
Tópico
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Forma	53.66	48.39	25.06	81.38	91.44	70.14	51.39	8.75	91.26	57.94
Función	23.85	34.35	40.93	11.07	00.00	21.74	33.40	76.25	6.34	27.54
Organiz.	18.62	11.16	6.69	2.68	8.55	3.37	8.94	5.00	2.38	7.48
Mensaje	0.32	5.69	27.30	0.24	00.00	0.66	2.43	1.25	00.00	4.21

Resulta llamativo el que el Prof.8 dedique el mayor porcentaje de tiempo a actividades centradas en la Función de la lengua (76.25%) y que, sin embargo, no realice apenas actividades centradas en el Mensaje, porque, a pesar de presentar tres actividades en la fase de Transferencia, éstas están igualmente centradas en la Función.

Se puede concluir de estos resultados que los Profesores que más coherentemente han repartido el tiempo entre las distintas variables de la dimensión Tópico, han sido los Profs. 3, 2 y 7, aunque los dos últimos han dedicado un tiempo muy escaso a la práctica de actividades centradas en el mensaje.

Lógicamente, esta dimensión muestra un grado de correlación bastante alto con **Autenticidad** ($r=0.69$, $p<0.001$), y también, aunque en menor grado, con **Control de la Actividad** ($r=0.30$, $p<0.001$), pues, cuanto más enfocadas estén las actividades hacia el mensaje, más auténtico será el uso de lengua y menor control deberá ejercer la actividad.

3.4.2. *Control del Tópico*

El número de actividades en las que el control del tópico ha estado dirigido por los alumnos ha sido tan insignificante –23 de las 698– en todas las aulas observadas que no hemos considerado necesario reflejar los resultados en una tabla, ni ha sido posible la aplicación de la prueba no paramétrica χ^2 a esta variable.

Aunque, de acuerdo con los estudiosos del tema, se considera beneficioso dejar libertad a los alumnos a la hora de seleccionar el tópico, las actividades o incluso los materiales de trabajo, el hecho de

que en nuestro estudio apenas se haya dado este fenómeno puede deberse a diversas causas.

Esta dimensión específica, puede ser, en los niveles de aula que hemos observado, una de las más difíciles de llevar a la práctica. Los profesores parecen mostrar cierta reticencia a que los alumnos seleccionen los temas a tratar. Por una parte, porque al empezar el curso ya han predeterminado, en mayor o menor detalle, el programa a impartir, y por otra porque tienden a considerar a sus alumnos como muy jóvenes para establecer con ellos una verdadera negociación sobre el contenido de la programación de la Lengua Extranjera, lo cual trae como consecuencia que la participación de estos últimos, caso de existir, sea de manera esporádica y anecdótica.

A pesar de la incidencia tan escasa que ha tenido la segunda variable, esta dimensión muestra unos grados de correlación significativa relativamente altos con las otras dimensiones junto a las cuales forma el **Factor 3** (de Control), especialmente con **Control de la Actividad** ($r=0.48$, $p<0.001$) y **Control del Turno** por los alumnos ($r=0.42$, $p<0.001$); estas correlaciones vienen a corroborar el hecho de que si es el alumno quien tiene control sobre el tópico, tendrá igualmente el control del Turno y el de la actividad será más bajo. Curiosamente, esta dimensión correlaciona positivamente con **Longitud del Discurso del Alumno** de manera significativa ($r=0.30$, $p<0.001$).

Los tipos de actividades en las que el tópico ha estado en poder de los alumnos han sido: una actividad de *Pre calentamiento*, cuatro de *Conversaciones a propósito*, diez de *Reproducción de Diálogos/Narrativa*, una de *Reconstrucción de Diálogos/Narrativa*, una de *Preparación*, dos de *Preguntas-Respuestas Abiertas*, una de *Juego de Personajes*, un *Informe* y dos *Composiciones Escritas*, por lo que no es de extrañar la serie de correlaciones significativas que acabamos de mencionar pues, si recordamos (ver caracterización de actividades), todos estos tipos de actividades resultaron ser de los más comunicativos. Los profesores que las han aplicado han sido: el Prof.3, con un total de 7 actividades, que representan un 11% del total de su tiempo; el Prof.2, que presenta 5 actividades con un porcentaje de tiempo del 10% aproximadamente; les siguen a mayor distancia los Profs. 4

y 8 con un porcentaje de tiempo del 3.5% y del 3.75% respectivamente; y, en último lugar, el Prof.7, que presenta 3 actividades con un 2% del total del tiempo. Los cuatro profesores restantes, no han puesto en práctica actividades en las que los alumnos hayan tenido acceso al control de tópico.

3.4.3. *Control del Turno de Palabra por los Alumnos*

Esta subdimensión hace referencia al grado de control que ejerce el alumno sobre la toma de turnos durante el desarrollo de la actividad. Está estrechamente ligada, como hemos visto, a la dimensión **Organización de Participantes**, y se supone que si el alumno trabaja en grupos o parejas, donde es él quien decide la toma de turnos, la negociación que se establece puede beneficiar su aprendizaje siempre que el turno esté codificado como Alto. Está igualmente relacionada con las otras dimensiones del **Factor 3** (Control, incluida la dimensión de Interacción) (ver **Control del Tópico**) y correlaciona igualmente con todas las dimensiones del **Factor 1** (relativas a la Interacción del alumno) de forma significativa ($r=$ entre 0.31 y 0.48, $p<0.001$).

Los porcentajes de tiempo dedicado a las diversas modalidades de esta dimensión quedan reflejados en la Tabla 3.4.3. El Prof. 1 no alcanza un porcentaje del 100% en la suma de las variables por las dos actividades de Preparación en las que prácticamente todas las dimensiones se codificaron con "0".

TABLA 3.4.3
Control Turno Alumnos
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Bajo	76.32	69.54	41.89	74.01	50.66	65.11	87.23	60.00	76.98	66.86
Medio	11.43	25.98	33.11	23.80	49.34	28.74	7.55	36.25	23.01	26.57
Alto	8.39	4.07	23.31	2.18	00.00	6.14	5.20	3.75	00.00	5.89

De estos resultados se desprende que son pocos los profesores que muestran un porcentaje de tiempo medianamente importante en la variable de **Control Alto**, pues el que más tiempo ha dedicado a esta variable (Prof.3) no alcanza un 25%. La gran mayoría de los profesores presentan unos porcentajes de tiempo muy insuficientes e incluso hay algunos en los que ni siquiera aparece esta variable (Profs. 5 y 9).

Si contrastamos estos datos con los obtenidos en la Tabla 3.1 (Organización de Participantes), en las modalidades de **Parejas cerradas** y **Grupos cerrados**, algunos aspectos, difíciles de detectar sólo con los datos de la Tabla 3.1, quedan ahora más claros. Así, podemos notar cómo el Prof.5, que presenta el porcentaje de tiempo más elevado en la modalidad de trabajo en parejas cerradas, ha aplicado en esta modalidad unas actividades poco comunicativas, ya que, en todas ellas, el Control de Turno por los Alumnos se ha codificado como Medio, lo que significa que el alumno ha podido escoger la secuencia de turnos pero, en ningún caso, el contenido de la información a transmitir durante la actividad. Un caso similar, aunque no tan evidente, ocurre con el Prof.6.

Llama la atención el que casi la mitad de los profesores dedique todavía un 75% o más del tiempo a actividades en las que el Control del Turno por los Alumnos sea **Bajo**, y si comparamos los resultados de esta primera variable con los obtenidos por todos los profesores en la variable Prof.⇒ Clase de la Tabla 3.1, se advierte que en el Control del Turno Bajo los porcentajes son, para cinco de los profesores, más elevados que en la primera variable de la Tabla 3.1, lo cual demuestra que en otras modalidades de la Organización de Participantes, y de acuerdo con las definiciones que las caracterizan, el Control del Turno por parte de los alumnos ha sido también Bajo.

3.4.4. *Contextualización*

Es ésta la última subdimensión recogida dentro de la dimensión general de "Discurso". Los resultados de las actividades que han sido o no contextualizadas se muestran en la Tabla 3.4.4.

En esta subdimensión, a diferencia de las dos últimas comentadas, todos los profesores, a excepción del 9, presentan unos porcen-

tajes de tiempo bastante elevados (por encima del 70%) para la variable que presenta mayor grado de comunicatividad.

TABLA 3.4.4
Contextualización
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
NO	23.70	28.17	8.68	23.16	5.92	12.98	29.48	5.62	54.76	21.38
SI	72.76	71.12	91.31	76.83	94.07	86.66	70.51	90.00	45.23	77.61

Como ya comentamos anteriormente, debido a los altos porcentajes alcanzados por casi todos los profesores en la variable más comunicativa, encontramos que esta dimensión apenas correlaciona con otras, y en caso de hacerlo, las correlaciones, aunque significativas, son muy bajas ($r=0.14$ máximo, $p<0.001$), y todas ellas relacionadas con dimensiones en la **Interacción Verbal del Profesor** (Información Genuina y No Predecible, Longitud del Discurso y Uso de Lengua).

En este caso, es el Prof.5 el que en esta dimensión se pone por delante de todos los demás por el número de actividades contextualizadas que ha realizado. En el otro extremo se encuentra el Prof.9 que no alcanza el 50% de tiempo dedicado a actividades contextualizadas. Se puede considerar por tanto que, a excepción de este último, todos los profesores han tenido en cuenta el aspecto de la contextualización a la hora de desarrollar sus actividades, independientemente de que éstas fueran más o menos comunicativas, lo cual muestra que ésta sea quizá una dimensión fácil de llevar a la práctica o de adoptar.

3.5. Autenticidad del Uso de Lengua

En esta dimensión, como ya hemos descrito en el capítulo anterior, sólo se ha considerado la Autenticidad del uso de lengua como **Alta** en aquellas actividades en las que la lengua utilizada en los materiales, por el profesor y los alumnos ha sido la L2 y en las que la relación forma/función ha sido equivalente a una situación natural de comunicación.

Puesto que uno de los objetivos primordiales de una metodología comunicativa es que las actividades impliquen a los alumnos en comunicación auténtica, era de esperar que, aún en estos niveles de aprendizaje, se dieran un número de actividades en las que los alumnos se vieran implicados en algún tipo de interacción donde la transmisión de información fuese real y auténtica.

Los resultados de los porcentajes de tiempo obtenidos en esta dimensión se muestran en la Tabla 3.5. Los porcentajes de los Profesores, excepto el 3, no suman 100 porque la Autenticidad se codificó como 'No Aplicable' (0) en las actividades en cuyo desarrollo los profesores y/o alumnos habían usado la L1 y en aquellas actividades de Preparación en las que no se dio ningún tipo de interacción lingüística.

TABLA 3.5
Autenticidad del Uso de Lengua
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Baja	42.45	40.30	26.46	62.25	72.36	45.61	54.48	27.50	88.88	51.14
Media	37.47	41.19	36.68	28.73	18.42	40.69	26.20	55.00	9.52	32.65
Alta	16.67	18.30	36.85	1.97	4.60	5.27	5.17	6.87	00.00	10.63

En general, se observa que el tiempo dedicado a actividades en las que la autenticidad de uso de lengua ha sido codificada como **Alta** es muy escaso, con la excepción del Prof. 3, seguido a cierta distancia de los Profs. 2 y 1. Por esta razón hemos creído conveniente mencionar los tipos de actividades en los que los alumnos han intervenido con producción lingüística activa y en los que la autenticidad ha sido codificada "**Alta**". Estas han sido:

<i>Lluvia de ideas</i>	(Prof.3)
<i>Conversaciones a propósito</i>	(Profs.2 y 3)
<i>Preparación</i>	(Prof.3)
<i>Preguntas-Respuestas Abiertas</i>	(Profs.3 y 8)
<i>Informe</i>	(Prof.3)
<i>Narración</i>	(Prof.3)
<i>Composición Escrita</i>	(Prof.3)

Estas actividades son las idóneas para que se de un uso auténtico de la lengua, pero tan sólo tres de los nueve profesores las han implementado. También queremos señalar que la autenticidad ha sido codificada Alta en otros tipos de actividades, tales como *Organización, Explicación, Demostración*, etc., si han sido desarrolladas en L2, pero en estos tipos de actividades, como ya hemos comprobado, el único que ha hecho uso de la lengua ha sido el profesor, mientras que los alumnos actúan como meros receptores. De esto se deduce que la autenticidad alta, codificada en algunos profesores, como el Prof.1, sólo hace referencia al uso de lengua del profesor, pero no de los alumnos.

Por estas razones no es de extrañar que, además de la alta correlación que presenta con la dimensión **Tópico**, esta dimensión correlacione también de manera significativa con las dimensiones pertenecientes a la **Interacción Verbal del Profesor** ($r=$ entre 0.42 y 0.52, $p<0.001$), y no con las de la **Interacción Verbal del Alumno**, con las que no correlaciona en absoluto, excepto con **Uso de lengua del Alumno**, con la que, curiosamente, presenta un grado de correlación **negativa** bajo, pero significativo ($r= -0.18$, $p<0.001$).

Por otro lado, los porcentajes de tiempo obtenidos en Autenticidad **Media** por los profesores, excepto en los Profs. 5 y 9, que siguen siendo bajos, son una muestra del nivel de autenticidad de uso de lengua que se suele alcanzar en estos primeros años de aprendizaje; sin embargo, los niveles de autenticidad alcanzados por el Prof. 3 demuestran que el grado de conocimiento de una lengua extranjera, por pequeño que sea, no es óbice para que las actividades lleguen a promover una interacción auténtica.

3.6. Grado de Control de la Actividad

Esta nueva dimensión hace referencia a las oportunidades que tienen los alumnos para seleccionar, si no el tópico sobre el que van a hablar, sí la lengua que van a utilizar, el turno de palabra y la longitud del discurso. Esta dimensión, sin duda, está muy ligada a las de Autenticidad de Uso de Lengua y a la de Control del Turno por los Alumnos, por lo que los resultados no van a ser muy dispares.

Los resultados obtenidos sobre el tiempo dedicado a cada variable quedan reflejados en la Tabla 3.6. La media general de cada variable indica que, globalmente, han sido muy escasas las actividades en las que el Control se codificó como **Bajo**, ya que cinco de los profesores no han dedicado tiempo alguno a esta variable, y seis de ellos han sido codificados en la variable **Alto** en más de un 80% del total del tiempo.

TABLA 3.6
Control de la Actividad
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Alto	90.56	80.31	47.09	85.07	69.73	82.74	84.13	75.00	96.03	78.96
Medio	5.97	13.59	28.45	14.93	30.26	12.88	15.86	20.62	3.96	16.28
Bajo	0.00	5.69	24.44	0.00	0.00	4.37	0.00	4.37	0.00	4.31

Es de nuevo el Prof. 3 el único que ha obtenido unos resultados más equilibrados dentro de esta dimensión, cuando cabría haber esperado que un número más elevado de profesores hubiera obtenido este tipo de resultados, pues, aunque en estos niveles la fase de práctica controlada es fundamental si se quiere suministrar a los alumnos los patrones y exponentes lingüísticos necesarios, también debe alcanzarse la fase en la que los alumnos tengan libertad para escoger la lengua a utilizar de entre los exponentes que ya han practicado, pues, de lo contrario, no se les está suministrando todas las herramientas necesarias para que lleguen a usar la L2 de manera autónoma.

En una línea opuesta a la del Prof. 3 destacan los resultados de los Profs. 9 y 1, que indican que éstos no han proporcionado a sus respectivos alumnos oportunidad alguna de trabajar actividades que presentaran un grado de control Bajo, y apenas Medio.

Sin embargo, esta dimensión es importante pues correlaciona positivamente, como ya hemos comprobado, con las otras dimensiones que tienen que ver con el mayor o menor grado de control (**Control del Tópico y del Turno**), así como con el **Grado de Interacción**

($r=0.46$ $p<0.001$), y lo que es más importante aún, con todas las dimensiones dependientes de la **Interacción Verbal del Alumno**, incluida la de **Uso de Lengua**, y también con **Tópico y Autenticidad** con las que, aunque el grado de relación sea menor, sigue siendo significativo ($r=$ entre 0.26 y 0.46, $p<0.001$).

3.7. Relación con la L1

Esta dimensión, como se puede observar en los resultados mostrados en la Tabla 9, ha tenido muy poca trascendencia entre los profesores observados, y de hecho, ha sido inviable la aplicación de la prueba χ^2 .

Hay que señalar que, aunque la unidad de medida ha sido el tiempo de duración de la Actividad, ello no ha implicado que la Traducción o Referencia que se haya hecho a la L1 haya durado el mismo tiempo que toda la actividad.

El total de actividades en las que se ha codificado esta dimensión en alguna de sus modalidades ha sido de 84 (de 698) entre todos los profesores, lo cual sugiere que ha sido un número muy bajo, si se tiene en cuenta la importancia que se concede actualmente al uso de los conocimientos previos que los alumnos ya poseen en su lengua materna al iniciarse en el aprendizaje de una L2.

TABLA 3.7
Relación con la L1
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Traduc.	0.00	12.67	8.78	47.32	30.92	5.26	14.48	14.37	34.12	18.65
Transf.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.35	1.38	0.00	8.73	8.73

Estos resultados indican que prácticamente todos los profesores investigados han desaprovechado la oportunidad que les brinda el compartir con sus alumnos la misma L1 así como los mismos cono-

cimientos de tipo sociocultural, para haberlos relacionado con los de la L2, e incluso para haber podido comprobar si los nuevos conocimientos de la L2 que se querían transmitir eran ya conocidos o habrían sido experimentados por los alumnos en L1. Esto ha podido deberse, entre otras causas, a que durante el curso de formación que recibieron, no se les supo mostrar la importancia que esta dimensión podía tener de cara a facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

Entre los profesores que han aplicado alguna de las variables de esta dimensión destacan los Profs. 4, 9 y 5 en la aplicación de la **Traducción** con unos porcentajes razonables. Sin embargo, los porcentajes que se dan para la variable **Referencia** son totalmente inexistentes o prácticamente inapreciables como sucede con los tres profesores que se han valido de ella.

3.8. Uso de Lengua del Profesor y Uso de Lengua del Alumno

Las Tablas 3.8.1 y 3.8.2 muestran los porcentajes de tiempo que los profesores y sus respectivos alumnos han dedicado al uso de la **L1 (Español)**, **LM (Lengua Mixta)** y **L2 (Inglés)** durante la evolución de las actividades. Se puede observar claramente la tendencia de algunos profesores a utilizar predominantemente el Inglés o el Español, así como en los alumnos cuya tendencia es a utilizar el Inglés o la L.Mixta. Para los profesores que han usado ambas lenguas, y para los alumnos que no sólo han usado el Inglés, sería relevante considerar hasta qué punto han utilizado la L2 sustancialmente en actividades comunicativas o en actividades relativamente formales, tipo *Ejercicios Estructurales*. Creemos poder ayudar a aclarar este punto si, para las siguientes dimensiones sólo tenemos en cuenta, como hicimos con otras anteriores, los porcentajes de tiempo de actividades desarrolladas en **Inglés** o **L.Mixta**, tanto por los profesores como por los alumnos.

Si analizamos los resultados obtenidos en ambas tablas y observamos el grado de correlación entre ambas dimensiones ($r= 0.30$, $p<0.001$), podemos determinar que esta relación se ha dado en algunas de las aulas y para algunas de las variables, pero no de manera generalizada. Sin embargo, la dimensión **Uso de Lengua del Profesor** presenta unas correlaciones muy altas con las dimensiones perte-

necientes a la **Interacción Verbal del Profesor**, es decir, con Longitud del Discurso del Profesor ($r=0.75$, $p<0.001$), Información Predecible ($r=0.76$, $p<0.001$) y Genuina ($r=0.77$, $p<0.001$), pero las correlaciones de éstas (pertenecientes al profesor) con las mismas dimensiones de la **Interacción Verbal del Alumno**, aún siendo significativas, no son muy elevadas ($r=$ entre 0.21 y 0.34, $p<0.001$).

Sin embargo, las correlaciones del **Uso de Lengua del Alumno** con las dimensiones de la **Interacción Verbal del Alumno** son muy elevadas a la par que significativas ($r=$ entre 0.82 y 0.86, $p<0.001$). De todo esto se puede deducir que el uso de lengua del profesor no es necesariamente el factor que influye más directamente sobre el uso de lengua del alumno, aunque tampoco se le pueda negar su grado de importancia.

TABLA 3.8.1
Lengua del Profesor
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Español	0.00	0.00	0.00	25.07	23.02	21.75	14.14	17.50	1.59	11.45
Mixta	3.77	0.00	0.00	29.10	42.10	13.68	15.17	29.37	63.49	21.85
Inglés	76.98	86.37	86.10	37.27	25.65	52.28	63.79	47.50	34.12	56.45

TABLA 3.8.2
Lengua del Alumno
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Español	5.03	1.76	0.00	12.11	1.31	7.01	11.72	6.25	15.08	6.69
Mixta	26.10	15.49	2.70	33.24	55.92	5.96	17.24	35.63	60.31	28.06
Inglés	27.67	53.17	78.04	41.97	23.68	65.26	49.31	39.37	15.08	43.72

Si tomamos como base para examinar estas tablas los resultados del estudio de Wong-Fillmore (1980), que investigó cómo el uso de lengua del profesor (L1 /L2) afectaba al uso de lengua de los alumnos, debería existir una correlación positiva entre el uso de lengua de los primeros y el de sus alumnos correspondientes.

Teniendo en cuenta que el total del tiempo dedicado a esta dimensión por los profesores y sus alumnos no suma la misma cantidad en ningún caso (la cantidad de tiempo dedicado por los alumnos ha sido siempre inferior), se puede establecer una **correlación positiva alta**, en las tres modalidades de esta dimensión, entre el uso de lengua de los Profs. 3 y 7 y el de sus correspondientes alumnos. Así, el Prof. 3, del total del tiempo que ha hablado en clase, ha utilizado la L2 en el 100% del mismo, y sus alumnos han dedicado a la misma modalidad un 96.60% del total de su tiempo. En el caso del Prof.7 las correlaciones son:

L1-Prof. ⇒ 15.05%	15.32% ⇐ L1-Al.
LM-Prof. ⇒ 16.13%	21.78% ⇐ LM-Al.
L2-Prof. ⇒ 68.70%	62.82% ⇐ L2-Al.

En los Profs. 5 y 8, la correlación entre profesores y sus alumnos correspondientes en el **uso de la L2** es también bastante alta, aunque difiere en las otras dos variables: Prof.5= 27.73% frente al 29.64% de sus alumnos; Prof.8= 50% frente al 48.24% de sus alumnos. En estos casos podemos aventurar que los alumnos han reflejado con bastante fidelidad los modelos de uso de lengua de sus profesores, pero hay otros casos que muestran patrones distintos.

Cabe destacar el caso de los Profs. 4 y 6, cuyos porcentajes de tiempo dedicado al uso de la L1 son más elevados que los de sus alumnos correspondientes, mientras que a la inversa, el tiempo dedicado al uso de la L2 ha sido menor en los profesores que en los alumnos, particularmente en el caso del Prof. 6, que presenta un porcentaje de tiempo dedicado al uso de la L2 del 59.29%, del tiempo total dedicado a esta dimensión, frente al 83.33% que muestran sus alumnos. Esto se debe a que ambos profesores, durante el primer año de observación, que correspondía al primer año de aprendizaje del inglés de los alumnos, impartieron sus clases básicamente en L1 y LM, limitando el uso

de L2 a la producción de los patrones lingüísticos que sus alumnos debían reproducir. Los porcentajes sobre el total del tiempo dedicado al uso de la lengua, en sus tres variables, por parte de estos dos profesores y sus alumnos en el primer año de observación, son los siguientes:

Prof.4			Prof.6		
L1-P. ⇒	45%	21.71% ⇐L1-A.	L1-P. ⇒	52.99%	12.38% ⇐L1-A.
LM-P. ⇒	52%	48.48% ⇐LM-A.	LM-P. ⇒	33.33%	14.28% ⇐LM-A.
L2-P. ⇒	3%	29.80% ⇐L2-A.	L2-P. ⇒	13.67%	73.33% ⇐L2-A.

Hay que resaltar en ambos casos la cantidad de tiempo que dedican al uso de la L1, frente al que usan sus alumnos, siendo las diferencias más espectaculares en el caso del Prof. 6, donde a simple vista, se puede advertir que sus alumnos han dedicado una gran cantidad de tiempo al uso de la L2 frente a las otras variables. Sin embargo, como comentábamos al comenzar estas dimensiones, si nos centramos en la fase de Práctica, las actividades practicadas en el aula del Prof. 6 durante el Primer año, y en las que los alumnos hicieron uso de la L2, aún siendo variadas, conllevan un alto grado de control sobre la lengua que se practica, pues éstas fueron:

- 17- *Lectura en voz alta.*
- 18- *Ejercicios Estructurales Mecánicos.*
- 19- *Reproducción de diálogos.*
- 20- *Reconstrucción de diálogos.*
- 21- *Ejercicios Estructurales No Mecánicos.*
- 23- *Identificación.*
- 26- *Comprobación.*

Hay que señalar que durante el Segundo año, las actividades de la fase de Práctica de este mismo profesor, en las que los alumnos hicieron uso de la L2, fueron exactamente las mismas, solo que esta vez se incluyeron dos actividades de *Preguntas-Respuestas Abiertas*, tipo que no se había dado el primer año.

Los resultados obtenidos por los Profs. 1 y 2, que muestran un porcentaje de uso de L2 muy elevado (95.35% y 100% respectivamente) en contraste con el que hacen sus alumnos, especialmente en el caso del Prof.1 (47.6%), demuestran que no sólo el uso de L2 por parte del profesor es suficiente para que los alumnos lo imiten automáticamente, sino que también es necesario que el profesor motive e

incite constantemente a sus alumnos a utilizar la L2 tanto con fines lingüísticos como paralingüísticos, ya que en un medio de aprendizaje de lengua extranjera donde todos los participantes comparten la misma lengua materna no es fácil conseguir el uso de L2 con otros fines que no sean los estrictamente necesarios.

3.9. Interacción Verbal del Profesor e Interacción Verbal del Alumno

Dentro de estas macrodimensiones analizaremos conjuntamente, como ya hemos hecho con la dimensión Uso de Lengua, los resultados de las dimensiones que comparten el profesor y el alumno.

Antes de abordar el estudio de los diferentes resultados, queremos hacer notar que no se ha incluido en estas dimensiones, dentro de la Interacción Verbal, el tiempo de las actividades desarrolladas en L1, ni para los profesores ni para los alumnos, puesto que la interacción verbal que nos interesa es la que se ha llevado a cabo en L2, ya que, normalmente, cuando los profesores y alumnos hacen uso de su lengua materna, la emplean de un modo genuino y, en bastantes casos, también no predecible. Hemos considerado que la inclusión de los datos correspondientes a actividades desarrolladas en L1, en las siguientes dimensiones a tratar, podría beneficiar a aquellos profesores que la han utilizado más frecuentemente que los que sólo han usado la L2 y LM y, de alguna manera, alterar la lectura de los mismos. Por esto, se han tenido en cuenta las actividades en las que se ha hecho uso de la L2 y LM únicamente, de ahí que no coincidan las sumas de los porcentajes de estas dimensiones con las de Uso de Lengua en aquellos casos en los que se ha utilizado la L1 por parte de profesores y alumnos.

Este criterio abarca las dimensiones de Longitud del Discurso, Información Predecible e Información Genuina.

3.9.1. Longitud del Discurso del Profesor y de los Alumnos

Como ya se ha mencionado anteriormente, al comentar la dimensión de Longitud del Texto, dentro de una metodología comunicativa se considera más positivo el uso de un discurso extendido, frente a un mínimo. Sin embargo, si observamos las Tablas 3.9.1.1 y 3.9.1.2, que

recogen los resultados correspondientes a estas dimensiones, podemos comprobar que éste no ha sido el caso en las aulas investigadas.

A la vista de los resultados, se puede apreciar que profesores y alumnos han dedicado un buen porcentaje del tiempo a hablar con un discurso mínimo. Estos resultados, en líneas generales, presentan unos patrones similares entre los profesores y sus alumnos correspondientes, aunque las diferencias existentes entre los que tienen el mayor porcentaje de discurso extendido (Profs. 2 y 3 y alumnos del Prof. 3) y los que tienen los más bajos (Profs. 6 y 5 y los alumnos de los Profs. 5 y 9) son evidentes.

Curiosamente, la dimensión del **Discurso del Profesor** muestra una correlación moderadamente alta con **Autenticidad de Uso de Lengua** ($r=0.42$, $p<0.001$), posiblemente debido a las pocas ocasiones en que esta dimensión se codificó como Alta (ver Tabla 3.5), y aunque en menor grado, correlaciona igualmente con **Tópico** ($r=0.32$, $p<0.001$), que tampoco se dio con frecuencia en la variable más comunicativa, excepto en el Prof.3, que presenta una correlación negativa con **Longitud del Texto** ($r=-0.41$, $p<.0001$) en las 86 actividades por él aplicadas, de lo que se desprende que el Prof.3 hacía uso de discurso extendido cuando no utilizaba materiales.

TABLA 3.9.1.1

**Longitud Discurso del Profesor
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado**

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Mínimo	65.21	53.39	52.67	56.62	59.86	59.65	58.28	47.50	73.01	58.46
Extendido	15.53	32.98	33.43	11.83	7.89	6.31	21.37	29.37	24.60	20.36

TABLA 3.9.1.2

**Longitud Discurso del Alumno
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado**

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Mínimo	45.60	56.69	51.01	66.20	75.00	57.54	54.83	56.88	68.25	59.11
Extendido	8.17	11.97	29.73	9.01	4.60	13.68	11.72	18.12	7.14	12.68

Por otra parte, la dimensión **Longitud del Discurso del Alumno**, además de correlacionar con las dimensiones citadas en el apartado anterior, presenta una cierta relación con todas las dimensiones del **Factor 3 (Control)**, todas ellas significativas ($r=$ entre 0.30 y 0.44, $p<0.001$), lo que podría implicar que a mayor control sobre el desarrollo de la actividad por parte del alumno mayor extensión tendrá su discurso. Creemos importante destacar el que estas dimensiones de Control no correlacionan en absoluto de manera significativa con la dimensión del discurso del profesor y que las bajas correlaciones que se dan son siempre negativas, lo que indica que la longitud del discurso del profesor ha tendido a ser extendida en actividades que ejercían un alto control de todo tipo sobre el discurso del alumno a la vez que generaban una baja interacción.

3.9.2. *Información del Profesor e Información del Alumno*

Esta dimensión contiene, a su vez, dos subdimensiones, con dos variables cada una: Información Predecible/No Predecible, e Información No Genuina/Genuina.

Información Predecible/No Predecible

Como ya hemos indicado anteriormente, esta subdimensión se fundamenta en uno de los aspectos de la comunicación que requiere que alguno (o todos) los interlocutores necesiten parte de la información que deberá ser suministrada por el profesor u otro(s) alumno(s). Por lo tanto debe darse un 'vacío de información'; de otro modo, si todos los interlocutores conocen de antemano la información que se les va a transmitir, la interacción que se da no puede considerarse significativa. Las tablas 3.9.2.1 y 3.9.2.2 presentan los resultados obtenidos en esta subdimensión por los profesores y sus alumnos, habiendo recogido los datos de las actividades que se han llevado a cabo en L2 o LM.

Una primera lectura de los porcentajes señala que tanto profesores como alumnos han dedicado más tiempo a suministrar información predecible frente a la no predecible. En general, excepto los Profs. 3 y 8, todos los demás han dedicado más tiempo que sus alumnos a proporcionar información **no predecible**: así, el Prof.1 ha de-

dicado el 35% del total de su tiempo a dar información no predecible, mientras que sus alumnos sólo lo han hecho en un 9.30% del suyo. Resultados muy similares en los que se dan diferencias tan marcadas entre profesores y alumnos, los presentan igualmente los Profs. 4 (20.47% el Prof. y 2.64% los alumnos) y 9 (15.36% el Prof. y 5.30% alumnos).

TABLA 3.9.2.1
Información del Profesor
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Predec.	51.99	61.38	46.36	54.37	46.05	47.02	64.14	51.25	82.54	56.12
No pred.	28.75	24.99	39.74	14.08	21.70	18.94	15.51	25.62	15.07	22.71

TABLA 3.9.2.2
Información del Alumno
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Predec.	48.74	52.82	42.23	73.52	76.31	63.50	53.10	40.00	71.43	57.96
No pred.	5.03	15.84	38.51	1.69	3.29	7.72	13.45	35.00	3.96	13.86

En una situación diferente aparecen los Profs. 3 y 8, que, aún presentando unos porcentajes moderadamente altos de información no predecible (46.% y 32.53% respectivamente sobre el 100%), son superados por sus respectivos alumnos en el tiempo dedicado a esta modalidad: 47.36% los alumnos del Prof.3 y 46.66% los del Prof.8. La proporción de tiempo dedicado a la misma modalidad por los profesores 2 y 7 y la de sus respectivos alumnos, aún siendo los porcentajes claramente inferiores a los de los Profs.3 y 8, es prácticamente igual: 29% del total del tiempo del Prof.2 y 23.24% sus alumnos, y 21.5% el Prof.7 y 19.54% sus alumnos.

Las correlaciones de estas dimensiones son muy similares a las de **Longitud del Discurso**, tanto en el caso de los profesores, como en el de los alumnos, es decir, la **Información Predecible del Profesor** correlaciona con las dimensiones del **Factor 2** (Interacción Verbal del Profesor) únicamente, siendo la más alta con Información Genuina ($r=0.82$, $p<0.001$); la **Información Predecible del Alumno**, además de presentar correlaciones elevadas con las dimensiones del **Factor 1** (Interacción Verbal del Alumno), como hemos mencionado arriba, correlaciona con las del **Factor 3** (Control) como era de esperar, pues, como ya comentamos en el capítulo sobre resultados de Actividades, este factor influye directamente sobre las dimensiones del Factor 1.

Información No Genuina/Genuina.

Como ya hemos adelantado anteriormente, la información genuina (o no genuina) por parte de los profesores y alumnos, aún teniendo cierta relación con la Autenticidad de Uso de Lengua, se refiere directamente a la intención o propósito del profesor y/o alumno(s) al transmitir esa información. Por lo tanto, se ha considerado que la información era genuina por parte de los profesores en aquellas actividades realizadas en LM o L2 en las que la lengua utilizada tenía un claro propósito comunicativo (ej.: *Organización, Demostración, Explicación*, etc.); y, por parte de los alumnos, en las actividades en las que, a pesar de que ellos no habían tenido acceso a seleccionar el tópico, sí habían podido seleccionar la lengua o patrones de lengua previamente adquiridos, ej.: *Preguntas-Respuestas Abiertas, Reconstrucción de Diálogos, Juegos*, etc. y Actividades de la fase de Transferencia.

TABLA 3.9.2.3
Información del Profesor
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
No Genu.	28.91	37.60	21.91	45.92	36.18	30.88	48.27	47.50	57.93	39.45
Genuina	51.83	48.77	64.19	22.53	31.57	35.08	31.38	29.37	39.68	39.37

TABLA 3.9.2.4
Información del Alumno
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
No Genu.	41.19	36.27	37.84	65.07	67.76	42.45	50.34	21.88	60.31	47.01
Genuina	12.58	32.39	42.90	10.14	11.84	28.77	16.21	53.12	15.08	24.78

Los resultados muestran que ambos, profesores y alumnos, presentan unos porcentajes más elevados de **Uso de Lengua Genuino** que de **No Predecible**, puesto que se han dado actividades en las que, aunque la lengua utilizada era predecible, la información transmitida se consideró como genuina en alumnos de estos niveles iniciales, pues se les daba la posibilidad de escoger los exponentes de entre su limitado repertorio. Del mismo modo, los profesores podían estar transmitiendo información predecible pero que fuera igualmente genuina.

Los resultados de esta dimensión, recogidos en las tablas 3.9.2.3 y 3.9.2.4, indican que, en general, se ha dedicado algo más de tiempo a la variable considerada como más comunicativa (información genuina), tanto por los profesores, especialmente los Profs. 3, 1, 2 y 6 -que han obtenido un porcentaje superior al 50% del total del tiempo dedicado a esta dimensión- así como por los alumnos de los Profs. 8, 3, 2 y 6, cuyos porcentajes sobre el total de su tiempo han sido igualmente elevados. Sin embargo, aún se consideran bastante bajos los porcentajes de tiempo dedicados a la modalidad de Información Genuina por los alumnos de los Profs. 4, 5 y 9, que en ninguno de los casos alcanza el 20%.

Las correlaciones de estas dos dimensiones son prácticamente las mismas que las de las dos dimensiones anteriores, aunque cabría mencionar el hecho de que presentan entre sí una correlación bastante baja pero significativa ($r=0.14$, $p<0.001$), y en el caso de la dimensión de los alumnos también correlaciona significativamente con el **Uso de Lengua del Profesor** ($r=0.28$, $p<0.001$).

3.9.3. *Feedback*

Esta dimensión, que es una de las que más claramente distingue la interacción de aula de la que se da en la vida real, perfila también uno de los roles más característicos del profesor: el de suministrar refuerzo a la producción del alumno (feedback positivo) y el de suministrar información que el alumno pueda usar activamente para modificar su comportamiento (feedback negativo o tratamiento del error). Es en este segundo aspecto, que tanta controversia ha creado, donde el profesor, por regla general, suele ser bastante impreciso y ambiguo, lo que puede llevar a crear confusión en el alumno.

Los resultados obtenidos por los profesores en esta dimensión aparecen recogidos en la tabla 3.9.3. Los porcentajes obtenidos no suman en ningún caso 100%, puesto que se ha dado una serie de actividades (*Organización, Preparación, Reconocimiento, etc.*) en las que el feedback era innecesario y por lo tanto se codificó como ‘no aplicable’.

TABLA 3.9.3
Feedback
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Ninguno	4.99	2.77	0.99	6.37	1.31	5.07	2.77	1.25	5.55	3.45
Código	42.98	48.92	56.01	73.34	75.65	57.48	65.81	23.75	82.53	58.49
Mensaje	8.23	18.83	20.27	2.34	0.57	11.74	8.94	46.87	0.00	13.08

Como ya hemos comentado previamente, ‘Ninguno’ indica que el profesor, aún pudiendo haber intervenido para sancionar (positiva o negativamente) la actuación de los alumnos, no lo ha hecho. Se ha codificado Feedback en ‘Código’ cuando la corrección o comentario positivo ha sido de tipo lingüístico, y en ‘Mensaje’ cuando el feedback ha ido dirigido a la transmisión de significados.

Dados los bajos porcentajes obtenidos en la primera variable, ha sido imposible aplicarle la prueba no paramétrica.

Obviamente, y como era de esperar, los porcentajes más elevados se han dado en la variable 'Código', ya que, de acuerdo con la literatura sobre el tema, el profesor debe corregir los errores que se produzcan en actividades de la fase de práctica controlada, para evitar interferir en la interacción más natural y genuina propia de las actividades de la fase de Transferencia. Por lo tanto destaca el caso del Prof.8, pues es el único que dedica el mayor porcentaje de tiempo a suministrar feedback en **Mensaje** (46.87%) frente al tiempo que dedica a la corrección de formas lingüísticas o Código (23.75%), aunque no es de extrañar en tanto que este profesor ha dedicado el 76% de su tiempo al **Tópico en Función** (ver Tabla 3.4.1).

Si comparamos los resultados obtenidos en esta dimensión con los de la dimensión **Tópico** (Tabla 3.4.1) podemos constatar que se da una cierta relación entre el tiempo dedicado a trabajar actividades centradas en la **Forma** y el Feedback proporcionado en **Código** en los Profs. 1, 2, 4, 5, 6 y 9, así como entre el tiempo que el Prof.8 ha dedicado a actividades centradas en la **Función** y el Feedback en **Mensaje**. No se da esta relación directa entre unos y otros resultados en los Profs. 3 y 7, especialmente en el primero, ya que el tiempo dedicado a feedback en Código es claramente superior al dedicado a actividades centradas en la Forma de la Lengua. De hecho, el análisis de correlación muestra una relación **negativa** baja pero significativa entre estas dos dimensiones ($r=0.15$, $p<0.001$), y entre **Feedback** y **Autenticidad** ($r=0.15$), mientras que las correlaciones más altas con Feedback las tienen las dimensiones referentes a la **Interacción Verbal del Alumno** y también **Uso de Lengua del Profesor** ($r=0.45$, $p<0.001$).

3.9.4. *Información Comprensible*

Esta subdimensión, que se aplica exclusivamente al discurso oral de los alumnos, hace referencia al grado de precisión, cohesión y propiedad que alcanzan los alumnos en sus producciones en L2 o en LM.

Como ya se ha comentado, puede ser una dimensión eminentemente subjetiva, pues dependerá del grado de familiarización de los oyentes (externos al aula) con la producción de alumnos de primeros niveles de aprendizaje, pero se ha intentado tomar como referencia el grado de comprensión que alcanzaría un oyente nativo ante esas pro-

ducciones. Los resultados de esta subdimensión aparecen recogidos en la Tabla 3.9.4.

La suma individual de los porcentajes no coincide, en la mayoría de los casos, con los obtenidos por los alumnos en las otras dimensiones de Interacción Verbal del Alumno, debido a que se han aplicado una serie de actividades que, por sus características, requerían las destrezas de Escuchar/Escribir simultáneamente (*Identificación*) o simplemente la de Escribir (*Preparación, Transferencia de Información, Dictado, Copiado y Composición Escrita*) que no se pudieron revisar para comprobar su grado de comprensión, por lo que esta dimensión se ha aplicado únicamente a la interacción oral de los alumnos. Tipos de actividades que presenten estos rasgos, se han dado en todos los profesores excepto en los Profs.1, 4 y 7.

TABLA 3.9.4
Información Comprensible
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Baja	0.00	0.70	4.72	30.14	42.76	17.89	17.24	6.25	33.33	17.00
Media	38.58	51.41	57.09	45.07	29.60	51.58	49.31	55.62	35.71	45.99
Alta	15.19	12.32	12.50	0.00	0.00	1.05	0.00	0.00	0.00	4.56

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran que, por regla general, únicamente se ha dado comprensión alta en aquellos alumnos cuyos profesores han hablado en L2 la mayor parte del tiempo y que, a su vez, han hablado en L2 ellos mismos con más frecuencia que en L1 o LM (Ver Tablas 3.8.1/2, Profs. 1, 2 y 3).

De hecho, esta dimensión, además de correlacionar significativamente con las otras dimensiones del **Factor 1** ($r =$ alrededor de 0.80) del que forma parte, presenta una correlación significativa, aunque no muy alta, con **Uso de Lengua del Profesor** ($r = 0.34$, $p < 0.001$), habiéndose dado la correlación más alta con **Uso de Lengua del Alumno** ($r = 0.86$, $p < 0.001$). También presenta una correlación más moderada con **Control del Turno** por los alumnos ($r = 0.37$, $p < 0.001$),

Grado de Interacción ($r=0.29$, $p<0.001$) y **Control de la Actividad** ($r=0.27$, $p<0.001$).

La variable que ha obtenido los porcentajes más elevados ha sido la de **Información Comprensible Media** en todos los profesores excepto en el Prof. 5, cuyos alumnos presentan el mayor porcentaje de tiempo en la variable “Baja”. Esto puede estar relacionado directamente con el bajo porcentaje que tanto este profesor como sus alumnos han dedicado al Uso de L2 (ver Tablas 3.8.1/2, Prof. 5) en contraste con los otros profesores.

3.10. Grado de Interacción

Con esta última dimensión pretendemos descubrir el tipo de interacción que las actividades han promovido entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor (o materiales) para poder determinar la cantidad y variedad de producción lingüística que han generado los alumnos durante el desarrollo de las mismas.

Aunque esta dimensión está relacionada con la de Grado de Control de la Actividad, esta segunda evalúa el grado de libertad que ofrece la actividad para que el alumno escoja los exponentes lingüísticos para llevar a cabo la actividad, independientemente de que éste lo haga o no, mientras que el Grado de Interacción se centra directamente en la cantidad real de interacción que se ha producido.

La Tabla 3.10 muestra los resultados obtenidos por los nueve profesores.

TABLA 3.10
Grado de Interacción
Porcentajes Medios del Tiempo Total Observado

Profesor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media
Bajo	60.12	59.51	27.03	61.69	56.58	62.46	53.79	31.87	75.40	54.27
Medio	27.84	30.98	47.63	34.08	38.16	24.21	33.45	59.38	24.60	35.59
Alto	8.54	9.51	25.34	4.23	5.26	13.33	12.76	8.75	0.00	9.74

Si contrastamos estos resultados con los mostrados en la Tabla 3.6 (Grado de Control de la Actividad) vemos cómo aquellos son muy bajos, en contraste con los de la dimensión que nos atañe, de acuerdo con las teorías comunicativas. Esto se debe a que se han dado una serie de actividades de la Fase 3 en las que el control de la actividad sobre el uso de lengua ha sido alto, pero que han generado un tipo de interacción entre Medio y Alto en las que todos o casi todos los alumnos han tenido oportunidades para participar activamente y de hecho las han aprovechado.

Pero incluso así, aún son muchos los profesores que han obtenido un porcentaje muy elevado (por encima del 50%) en la variable “Bajo”, siendo los Profs. 3 y 8 los únicos que presentan unos porcentajes moderadamente bajos en esta variable. De hecho, el Prof. 3 presenta un 25% de su tiempo dedicado a actividades que han proporcionado un nivel de interacción alto, lo que puede deberse a que éste ha sido el que ha puesto en práctica más actividades de la fase 4, de entre todo el grupo de profesores.

Las actividades que han propiciado un Grado de Interacción Alto entre todos los profesores, excepto el Prof.9, que no ha tenido ninguna actividad en esta variable, han sido, por orden de frecuencia:

<i>Ejercicios Estructurales No Mecánicos</i>	(12)	Profs. 1, 3, 6 y 7.
<i>Reproducción de Diálogos/Narrativa</i>	(7)	Profs. 1, 4 y 7.
<i>Preparación</i>	(4)	Profs. 3 y 7.
<i>Identificación</i>	(4)	Profs. 2, 7 y 8.
<i>Reconstrucción de Diálogos/Narrativa</i>	(3)	Profs. 3, 6 y 7.
<i>Intercambio de Información</i>	(3)	Profs. 2 y 3.
<i>Preguntas-Respuestas Abiertas</i>	(2)	Profs. 3 y 7.
<i>Ejercicios Estructurales Mecánicos</i>	(2)	Profs. 5 y 7.
<i>Transferencia de Información</i>	(1)	Prof. 8.
<i>Informe</i>	(1)	Prof. 3.
<i>Composición Escrita</i>	(1)	Prof. 3.

A la vista de los tipos de actividades que han proporcionado un grado de interacción Alto, no es de extrañar que las correlaciones más elevadas de esta dimensión se hayan dado con las del **Factor 3**, del que ella misma forma parte : **Control del Turno** ($r=0.58$, $p<0.001$), **Control de la Actividad** ($r=0.46$, $p<0.001$), y algo más baja con **Control del Tópico** ($r=0.27$, $p<0.001$). Más moderado, pero igualmente

significativo, es el grado de correlación que presenta con **todas** las dimensiones del **Factor 1** (Interacción Verbal del Alumno) ($r=$ entre 0.29 y 0.39, $p<0.001$), pues ya hemos comprobado, en el capítulo dedicado a los resultados de las Actividades, que las dimensiones del Factor 3 influyen directamente sobre las del Factor 1.

Todos estos resultados, obtenidos de la aplicación del Esquema de Observación más los recogidos por el Sistema de Actividades, nos van a permitir establecer un perfil global de las nueve aulas observadas, que pasamos a exponer a continuación, antes de abordar los resultados de la evaluación.

3.11. Perfil global de las aulas observadas

Para poder configurar este perfil, nos basamos en los **porcentajes medios globales** de las variables por cada una de las dimensiones aplicadas por el conjunto de profesores que aparecen recogidos en las tablas y de esta forma, podríamos caracterizar, hipotéticamente, el tipo de enseñanza que se estaría desarrollando en un aula de idioma moderno (inglés) con alumnos entre 11 y 14 años, en sus dos/tres primeros años de exposición a la L2, y con un promedio de entre 25 y 35 alumnos por aula.

En primer lugar, los **tipos de actividades** a los que globalmente se dedica más tiempo, serían: *Organización, Ejercicios Estructurales Mecánicos, Comprobación, Preguntas-Respuestas Cerradas, Ejercicios Estructurales No mecánicos, Explicación y Reproducción Diálogos/ Narrativa*. Algunos de ellos (organización, explicación...) implican una baja participación verbal activa por parte de los alumnos, y los otros requieren simplemente que los alumnos repitan patrones previamente seleccionados por el profesor (ejercicios estructurales mecánicos, reproducción de diálogos, etc.) o la opción de elección es muy limitada (ejercicios estructurales no mecánicos, preguntas-respuestas cerradas). Esta selección de actividades propiciaría el uso generalizado de las siguientes variables:

Los **profesores se dirigen a la clase** por encima del 60% del tiempo frente a un 20% del tiempo que dispondrían los alumnos para trabajar en parejas y/o grupos y dirigirse ellos a otros (profesor, compa-

ñeros, etc.). Asimismo, la **destreza** a la que se dedica más tiempo es a la de **hablar** (55%) mientras que sólo se dedica un 9% a escribir.

Los **materiales o textos** que se utilizan suelen ser por regla general de **extensión mínima** (47%), como también lo es la **longitud de discurso del profesor** (58%) y la de los **alumnos** (59%).

El **tópico** se caracteriza por estar **centrado en la forma** (58% del tiempo), frente al mensaje (4%), y por lo tanto el **feedback** se suele dar más en el **código** (58%) que en el mensaje (13%); el **control del tópico** está en manos del **profesor** más de un 90% del tiempo total.

El **control del turno** por parte del alumno es muy **bajo** (67%) y únicamente alto en sólo un 6%, por lo que el **grado de interacción** es igualmente **bajo** en más de un 54% del tiempo, y alto en apenas un 10%.

La **autenticidad de uso de lengua** es predominantemente **baja**, más del 50% del tiempo, y alta en un 10%. El **control de la actividad** es extremadamente **alto** (79%) con reducidos casos de control bajo (sólo un 4%).

Sin embargo, el **profesor tiende a hablar en inglés** hasta un 56% del tiempo y el **alumno** en un 44%, aunque en ambos casos el **discurso** es mayoritariamente **predecible** (56% y 58% respectivamente); sin embargo, en el caso del profesor es **genuino** un 39% del tiempo frente a 39% no genuino, mientras que el del **alumno** es **no genuino** con más frecuencia (47%) que genuino (25%).

Por lo tanto, los rasgos generales que se derivan del perfil que acabamos de comentar serían los siguientes: en las aulas de Inglés como lengua extranjera, es típico el predominio de un **grado de control muy alto por parte del profesor**. Las actividades globalmente seleccionadas requieren del alumno la **producción de formas lingüísticas específicas**, y en muy pocas ocasiones se da a éste la oportunidad de intercambiar información con un interlocutor de forma natural. Por regla general, **son pocas las veces en que se hacen preguntas al alumno cuya respuesta no sea conocida**, o muy esperada, por parte del profesor.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

4.1. Proceso inicial seguido

Al finalizar la primera serie de observaciones (curso 1987/88), y teniendo previstas las del siguiente año, el grupo diseñó un esquema que sirviera para evaluar la competencia comunicativa oral de un muestreo de alumnos por profesor que pudiera ser posteriormente contrastado con otra entrevista oral que se realizaría al finalizar el curso 88/89. Este primer esquema de evaluación fue adaptado a partir del documento "ACTFL Proficiency Guidelines" y de los distintos aspectos establecidos por el documento del British Council "MPI Performance Levels".

Niveles:	1	2	3	4	5
Length.	Un- able to en- gage in oral inter act ion	Short. Mostly formulae.	Short utterances conveying simple	Longer and connected utterances.	Spontaneous communication in connected utterances. Exchange of views and opinions.
Predictability		Cannot deal with unpredictable elements.	Deals with unpredictable elements only at the level of comprehension.	Deals with unpredictable elements in a limited way.	Can handle and develop new elements.
Initiation		Totally reliant on interlocutors.	Still needs the interlocutor's initiation.	Some attempt to initiate conversation.	Initiates conversation.
Processing time		Much time and effort to take in and make utterances.	Still needs some time and effort to take in and make utterances.	Slow and hesitant.	"Close" to normal speed.
Linguistic competence		Very limited * grammar * lexis * pronunciation	Limited * grammar * lexis * pronunciation	Reasonably * grammar * lexis * pronunciation	Good with basic constructions * gr. Problems with * lex. difficult * pron. constructions.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo sin consultar a los profesores los contenidos que los alumnos habían trabajado, con el fin de

constatar si eran capaces de generar lengua en una situación de comunicación no preestablecida y lo más natural posible, aunque sí se predeterminaron áreas de comunicación. Se permitió que el profesor estuviera presente y tomara parte en dicha entrevista para evitar así ansiedad en los alumnos ante personas ajenas a su entorno de aprendizaje. Asimismo, no se establecieron turnos de actuación con el fin de, por un lado, evitar una posible atmósfera de examen y, por otro lado, favorecer el que los alumnos pudieran interactuar libremente entre ellos y entre los entrevistadores.

Esta situación, que resultó muy natural y relajada, restó posibilidades de validación a la prueba, ya que al escuchar las grabaciones, fue casi imposible identificar las actuaciones de los alumnos por separado. Por otro lado, ante situaciones de lengua imprevista o temas no tratados en el aula, los alumnos recurrían a su profesor quien, inconscientemente, conocedor de sus puntos débiles y fuertes, trataba de remediar la situación en favor de los mismos, indicándonos que el tema en cuestión no había sido tratado en clase, con lo que se impedía cualquier posibilidad de que los alumnos hiciesen uso de estrategias de comunicación.

Asimismo pudimos constatar que el esquema de evaluación diseñado no se adecuaba con precisión a lo que nosotros queríamos medir: situar a los alumnos dentro de un perfil de los diferentes aspectos de una competencia oral en niveles muy básicos y diferenciar las diversas dimensiones o rasgos implicados en los procesos de comunicación, ya que no estaban suficientemente diferenciados. A esto se puede añadir que no tratábamos de situar a estos alumnos en una escala de competencia comunicativa a nivel de “nativos”, (el esquema que habíamos utilizado los situaba de nivel cero a competencia óptima) dado el escaso tiempo a que habían estado expuestos a la L2, de dos a tres años y durante períodos no superiores a 90 horas por año, y con un programa bastante configurado a nivel estructural/funcional. Este aspecto también influyó en los resultados de las entrevistas, ya que al no haber sido estructuradas de antemano, teniendo en cuenta los diferentes programas a que habían estado expuestos los alumnos de los diferentes profesores observados, los resultados no eran comparables.

4.2. Realización de las entrevistas

Con esta experiencia negativa, la entrevista a realizar a final del curso 88/89 se preparó y estructuró de la siguiente manera:

- i) Se seleccionaron los contenidos que los alumnos habían trabajado a lo largo de los dos cursos, pero de una forma muy amplia e iguales para todos. Estos contenidos venían a cubrir las funciones del lenguaje que más ampliamente se suelen tratar en 7^º y 8^º de E.G.B.
- ii) Se volvió a entrevistar a los mismos alumnos por profesor del curso anterior, pero esta vez se establecieron los siguientes criterios:
 - a) El profesor no debía estar presente, o en el caso de que estuviera, se le pidió que no interviniese.
 - b) Aunque los cinco alumnos estuviesen presentes durante toda la entrevista se les fue entrevistando uno a uno, con un mismo entrevistador, para evitar equívocos y confusiones a la hora de evaluar las grabaciones.
- iii) Las preguntas que se les formularon no fueron exactamente iguales para todos, pero se cubrieron en todos los casos las mismas funciones que previamente se habían seleccionado de acuerdo con sus respectivos niveles.
- iv) El tipo de preguntas y de interacción mantenida por los entrevistadores iba dirigida a dar posibilidades al alumno de producir discursos extendidos y con la mayor autonomía posible con respecto al tipo de información que podían dar.
- v) La duración de la entrevista por alumno fue de entre 15 y 20 minutos.
- vi) La entrevista se realizó a una muestra de 4/5 alumnos, seleccionados por el profesor, de entre los mejores, medianos y flojos de cada clase, con el fin de que la muestra fuera variada.

Tras las grabaciones de las entrevistas, y antes de escucharlas se volvió a diseñar un nuevo esquema de evaluación, en el cual se cambiaron algunas dimensiones y se ampliaron los descriptores por niveles (ver modelo en apartado 3.4.).

4.3. Proceso de la evaluación

El esquema de evaluación fue primeramente pilotado por tres de las personas implicadas en su elaboración, dos de ellas también entrevistadores, ajustando y refinando el instrumento hasta llegar al documento anteriormente presentado.

Una vez elaborado el esquema definitivo se procedió a la evaluación de los alumnos, en esta ocasión también por tres jueces, dos que habían participado en la anterior evaluación y uno nuevo, totalmente ajeno al proyecto y que además era hablante nativo, aunque acostumbrado a oír a niños españoles hablando inglés. Se le explicó en qué consistía la evaluación y se le dieron algunas aclaraciones sobre el contexto en que había tenido lugar ésta. Durante el proceso de audición cada juez fue marcando en una hoja independiente el nivel donde estaba cada alumno en las diferentes dimensiones, siguiendo el modelo presentado en Higgs y Clifford (1984: 66) de "Perfil de producción oral". De las tres puntuaciones obtenidas se obtuvo la media por dimensiones y alumnos por cada profesor. La representación gráfica de cómo se llevó a cabo el proceso, así como el nivel medio obtenido por los diferentes alumnos de cada profesor se ofrece al final de este apartado. Este perfil se transformó en puntuaciones numéricas asignando a cada banda una puntuación de diez puntos.

La **fiabilidad del instrumento** se ha obtenido mediante la aplicación del sistema **Alfa de Cronbach** obteniéndose un índice de consistencia interna entre los tres jueces de .99 para todas las dimensiones (**anexo 6**).

Aplicado un **análisis factorial** a todas las dimensiones, los resultados nos muestran que todas las variables están altamente correlacionadas ($p < 0.0001$), lo que nos sugiere que todas las dimensiones consideradas en el esquema son variables de un único factor: la competencia comunicativa, y que las dimensiones del esquema diseñado nos dan un claro perfil del nivel de competencia transitoria o interlengua en que se encuentra un alumno con respecto a esa competencia comunicativa.

4.4. Resultados de la evaluación de los alumnos por profesor

Evaluación alumnos profesor 1.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	2.23	1.80	1.87	1.93	1.83	1.90	2.30	1.98
Alumno 2	2.80	2.47	2.27	2.40	2.27	2.00	2.30	2.36
Alumno 3	3.03	2.47	2.53	2.87	2.70	2.37	2.60	2.65
Alumno 4	3.23	2.80	2.47	2.60	2.80	2.33	2.47	2.67
Alumno 5	2.83	2.33	2.50	2.50	2.57	2.30	2.37	2.49
\bar{X}	2.82	2.37	2.33	2.46	2.44	2.18	2.41	2.43
\hat{S}	0.37	0.36	0.28	0.34	0.39	0.21	0.13	0.28

Evaluación alumnos profesor 2.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	5.80	5.60	5.53	5.63	5.37	5.07	5.53	5.50
Alumno 2	4.30	3.60	3.63	3.70	3.40	3.50	3.77	3.70
Alumno 3	4.70	3.97	3.93	3.97	3.43	3.47	3.67	3.88
Alumno 4	2.80	1.93	1.93	1.93	1.87	1.87	2.20	2.08
Alumno 5	2.30	2.13	2.13	1.90	1.90	1.90	2.10	2.05
\bar{X}	3.98	3.45	3.43	3.43	3.19	3.16	3.41	3.44
\hat{S}	1.43	1.50	1.47	1.56	1.44	1.33	1.33	1.44

Evaluación alumnos profesor 3.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	6.43	5.77	5.80	5.73	6.03	4.53	5.53	5.69
Alumno 2	5.93	5.07	4.90	4.83	5.17	4.43	5.77	5.16
Alumno 3	6.70	6.33	6.30	6.30	6.60	5.83	6.03	6.30
Alumno 4	4.87	4.00	4.03	3.90	4.13	4.03	4.53	4.21
Alumno 5	5.83	5.57	5.57	5.80	4.70	3.67	5.57	5.24
\bar{X}	5.95	5.35	5.32	5.31	5.33	4.50	5.49	5.32
\hat{S}	0.70	0.88	0.88	0.95	1.00	0.82	0.57	0.77

Evaluación alumnos profesor 4.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	3.13	2.70	2.73	2.77	2.70	2.63	3.03	2.81
Alumno 2	2.27	2.20	2.13	2.20	2.07	2.13	2.70	2.24
Alumno 3	2.77	2.80	2.87	2.73	2.90	2.87	3.03	2.85
Alumno 4	3.70	3.60	3.60	3.43	3.70	3.60	3.93	3.65
\bar{X}	2.97	2.83	2.83	2.78	2.84	2.81	3.17	2.89
\hat{S}	0.60	0.58	0.60	0.50	0.67	0.61	0.53	0.58

Evaluación alumnos profesor 6.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	2.07	1.30	1.33	1.30	1.27	1.30	1.50	1.44
Alumno 2	4.00	3.17	3.23	3.20	3.60	3.10	3.73	3.43
Alumno 3	3.33	2.53	2.53	2.67	2.67	2.50	2.63	2.70
\bar{X}	3.13	2.33	2.36	2.39	2.51	2.30	2.62	2.52
\hat{S}	0.98	0.95	0.96	0.98	1.17	0.92	1.12	1.01

Evaluación alumnos profesor 7.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	1.60	1.30	1.30	1.40	1.23	1.27	1.50	1.37
Alumno 2	2.27	1.50	1.80	1.53	1.80	1.73	1.87	1.79
Alumno 3	2.17	2.03	2.00	2.13	2.33	2.07	2.20	2.13
Alumno 4	3.43	3.23	3.23	3.23	3.27	3.40	3.73	3.36
Alumno 5	5.13	4.77	4.60	4.80	4.67	4.50	4.80	4.75
\bar{X}	2.92	2.57	2.59	2.62	2.66	2.59	2.82	2.68
\hat{S}	1.40	1.44	1.33	1.42	1.35	1.33	1.39	1.37

Evaluación alumnos profesor 8.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	2.80	2.20	2.23	2.17	2.40	2.30	2.63	2.39
Alumno 2	3.73	2.90	2.70	2.90	2.87	2.67	3.30	3.01
Alumno 3	2.57	1.87	1.97	1.97	1.90	1.83	1.80	1.99
Alumno 4	1.47	1.20	1.23	1.23	1.20	1.20	1.20	1.25
Alumno 5	2.27	1.73	1.67	1.60	1.73	1.77	1.63	1.77
\bar{X}	2.57	1.98	1.96	1.97	2.02	1.95	2.11	2.08
\hat{S}	0.82	0.63	0.56	0.63	0.64	0.56	0.84	0.66

Evaluación alumnos profesor 9.

Profesor 1	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	\bar{X}_t
Alumno 1	2.73	2.40	2.27	2.53	2.70	2.50	2.33	2.50
Alumno 2	3.00	2.60	2.53	2.80	3.17	2.83	2.83	2.82
Alumno 3	1.40	1.13	1.20	1.17	1.17	1.10	1.17	1.19
Alumno 4	1.57	1.13	1.17	1.17	1.17	1.13	1.13	1.21
\bar{X}	2.18	1.82	1.79	1.92	2.05	1.89	1.86	1.93
\hat{S}	0.81	0.82	0.71	0.87	1.04	0.91	0.85	0.85

4.5. Análisis de los resultados

Aplicada una prueba ANOVA no paramétrica (Kruskal-Wallis) a las puntuaciones globales de los diversos grupos de alumnos por profesor, con el fin de averiguar si se dan diferencias significativas entre los diferentes grupos, los resultados muestran que sí hay diferencias significativas en el conjunto ($n=36$, $p<0.02$) (**anexo 7**).

Para averiguar entre qué grupos se dan estas diferencias, se ha hecho una comparación de pares de grupos (1 y 2, 1 y 3, 1 y 4 etc. hasta el grupo 9), aplicando una **prueba t-test** que nos ha indicado que el grupo de alumnos del profesor 3 es el que únicamente muestra di-

ferencias significativas con el resto de los grupos, mostrando un nivel de significatividad máxima de $p < 0.001$ con los profesores 8 y 9 y una mínima de $p < 0.041$ con el profesor 2. El resto de los alumnos no muestran diferencias significativas importantes entre ellos (**anexo 8**).

Esto vendría explicado por la forma en que se obtuvo la muestra (alumnos buenos, medianos y flojos de una clase) y por el número reducido de la muestra por profesor, que ha provocado que un número determinado de alumnos por profesor coincidan en sus puntuaciones. Es decir, las puntuaciones más altas de algunos alumnos de un determinado profesor coinciden con las más bajas de otros, o con las de los medianos, y viceversa. La desviación típica y el coeficiente de variabilidad de los grupos nos aportan datos sobre la **heterogeneidad** de los mismos:

Prof.1:	\bar{x} 2.43	\hat{s} 0.28	cv 11.52
Prof.2:	\bar{x} 3.44	\hat{s} 1.44	cv 41.86
Prof.3:	\bar{x} 5.32	\hat{s} 0.77	cv 14.47
Prof.4:	\bar{x} 2.89	\hat{s} 0.58	cv 20.06
Prof.6:	\bar{x} 2.52	\hat{s} 1.01	cv 40.07
Prof.7:	\bar{x} 2.68	\hat{s} 1.37	cv 51.11
Prof.8:	\bar{x} 2.08	\hat{s} 0.66	cv 31.73
Prof.9:	\bar{x} 1.93	\hat{s} 0.85	cv 44.04

Se observa que el grupo de alumnos de los profesores 1 y 3 son los que mayor homogeneidad presentan.

4.6. Perfil oral de los alumnos por aula

El hecho de que no se encuentren diferencias estadísticas significativas no implica que no se hayan constatado diferencias a nivel de alumnos por profesor con una tendencia hacia un nivel determinado. Los datos de la evaluación nos dan indicios de niveles similares y diferentes entre los distintos grupos de alumnos, que hemos reflejado en una tabla de perfiles agrupando a los alumnos de los profesores por similitudes con respecto al nivel global, pero manteniendo las diferencias en las distintas dimensiones. Estos perfiles, representados en unas puntuaciones de - a + se han establecido partiendo de los siguientes valores: entre 1 y 1.40= 1; entre 1.41 y 1.80= 1+; en-

tre 1.81 y 2= 2-; entre 2.01 y 2.40= 2; entre 2.41 y 2.80= 2+; entre 2.81 y 3= 3-; y así sucesivamente con todos los valores hasta 6.

El perfil de los alumnos de los profesores 9 y 8 muestra una tendencia entre 2- y 2, con un coeficiente de variabilidad de 44.04 y 31.73 respectivamente. Estos alumnos muestran un nivel de comprensión restringido a enunciados muy simples. Sólo comprenden cuando el entrevistador les habla muy despacio, con frases cortas y repeticiones frecuentes. En numerosas ocasiones los alumnos piden confirmación de su comprensión traduciendo a su lengua materna (ej.: ¿que cuántos hermanos tengo?), especialmente los alumnos del profesor 9, ya que los alumnos del profesor 8 muestran un mayor nivel de comprensión.

TABLA 4.6
PERFIL ORAL DE LOS GRUPOS DE ALUMNOS.

	Nivel	Compre.	Auto.	Long.dis.	Proc.res.	Léx.	Gramát.	Compbil.	Global
Perfil de los alumnos del grupo 1:									
Prof.9	7º	2	2-	1+	2-	2	2-	2-	2-
Prof.8	7º	2+	2-	2-	2-	2	2-	2	2
Perfil de los alumnos del grupo 2:									
Prof.1	7º	3-	2	2	2+	2+	2-	2+	2+
Prof.6	7º	3	2	2	2	2+	2	2+	2+
Prof.7	8º	3-	2+	2+	2+	2+	2+	3-	2+
Prof.4	7º	3-	3-	3-	2+	3-	3-	3	3-
Perfil de los alumnos del grupo 3:									
Prof.2	8º	4-	3+	3+	3+	3	3	3+	3+
Perfil de los alumnos del grupo 4:									
Prof.3	8º	6-	5	5	5	5	4+	5+	5+

Con respecto a su producción oral, en las dimensiones que hemos caracterizado como indicadoras de fluidez oral (autonomía, longitud del discurso y proceso de respuesta), ambos grupos de alumnos presentan características de niveles muy bajos; es decir, son alumnos con los que difícilmente se puede mantener una conversación. Con respecto a los aspectos formales de la lengua, se aprecia una sintaxis casi inexistente. La mayoría de sus producciones consisten en construcciones telegráficas, de palabras aisladas. Su pronunciación está muy marcada por la L1 y la comprensión de sus enunciados está frecuentemente apoyada en el léxico solamente, que además es muy restringido.

El perfil de los alumnos en el **grupo 2** muestra una tendencia entre **2+** y **3-**, con un coeficiente de variabilidad de 11.52 en el **profesor 1**, 40.07 en el **profesor 6**, 51.11 en el **profesor 7**, y 20.06 en el **profesor 4**, lo cual es indicio de la no homogeneidad de los grupos, excepto en el profesor 1. Con respecto a la dimensión comprensión, estos alumnos muestran un nivel de comprensión superior, en casi un punto, al de producción oral, excepto en el profesor 4, que muestra niveles muy similares en todas las dimensiones.

En general, la capacidad de comunicación de estos alumnos se limita a una comprensión y expresión a nivel de frase, no de discurso. Se constata que sólo son capaces de comprender o expresar aquello que han practicado en clase de forma sistemática, y quizá repetitiva, por lo que no es casual que muestren un nivel muy similar en las diferentes dimensiones, dado que sólo utilizan elocuciones básicas muy conocidas. Cuando no es así, la longitud de las frases no supera más de dos o tres palabras. Cuando intentan expresar significados que no se corresponden con las “fórmulas” aprendidas su producción es “telegráfica” y la comprensión es difícil para el entrevistador. Dentro del grupo destacan por su mayor valoración en todas las dimensiones los alumnos del profesor 4.

El perfil de los alumnos del **profesor 2** se sitúa en un nivel **3+**, pero hay que destacar la gran variabilidad existente entre los alumnos de este grupo (\hat{s} 1.44; cv 41.86) lo cual nos impide generalizar con respecto a su nivel de competencia oral: los alumnos 4 y 5 están con una tendencia hacia un nivel 2, con lo cual presentan grandes simili-

tudes con los alumnos de los profesores del grupo 2 (profesores 1,6,7 y 4); los alumnos 2 y 3 muestran una tendencia hacia un nivel 3+ y 4-, mientras que el alumno 1 muestra una tendencia hacia un nivel 5+, por lo que muestra grandes similitudes con los alumnos del profesor 3. En consecuencia sólo comentaremos el perfil de los alumnos 2 y 3 por ser el único que presenta novedades.

Estos alumnos son capaces de comprender (nivel 4+) enunciados dentro de un discurso extendido si el tema les es familiar. Cuando no es así, requieren que se les hable despacio y que se les contextualice mucho el discurso. Podríamos considerar que el nivel de comprensión es bastante aceptable si tenemos en cuenta el tiempo de exposición a que han estado sometidos en L2 y la diversidad de temas que se trataron en la entrevista.

Con respecto a su producción oral, muestran unos valores más altos en las dimensiones de fluidez (autonomía, longitud del discurso y proceso de respuesta) que en los aspectos formales de léxico y morfosintaxis. Aún no muestran una autonomía real de expresión, ya que sus producciones están marcadas por vacilaciones y pausas frecuentes. Esto quizá sea debido a su falta de léxico, limitado a los materiales trabajados en clase, y que no se corresponde en muchos casos con las necesidades comunicativas planteadas en la entrevista, que suscitaban respuestas personales auténticas. Por el contrario, cuando las preguntas iban dirigidas a temas trabajados en clase, sí mostraban indicios de espontaneidad, aunque entonces también se observaban errores de morfosintaxis básicos, lo cual es indicio de una gramática inestable cuando producen enunciados auténticos. Con respecto a la comprensibilidad de sus producciones, se observó el mismo fenómeno anteriormente comentado: buena, cuando eran enunciados muy practicados y menos inteligible cuando eran enunciados "construidos" para transmitir mensajes suscitados por necesidades de comunicación.

El perfil global de los alumnos del **profesor 3** muestra una tendencia hacia un nivel 5+, con una homogeneidad bastante alta (\hat{s} 0.77, cv 14.47). Como ya se ha comentado anteriormente, este grupo de alumnos es el que más diferencia presenta con el resto. A nivel de comprensión, con excepción del alumno 4 (\bar{x} 4.87), el resto

de los alumnos presentan un nivel entre 6- y 6+; es decir, son alumnos que entendieron sin ninguna dificultad todo tipo de preguntas llevadas a cabo por los entrevistadores, dentro de un discurso extendido y a velocidad normal. Incluso algunos alumnos, como el 1 y el 4, fueron capaces de mantener una interacción fuera de la estructura de la entrevista, ya que sus respuestas dieron pie a los entrevistadores para ello.

Con respecto a las dimensiones incluidas en “fluidez”, estos alumnos dieron muestras de bastante autonomía al tratar temas conocidos, con una producción a nivel de discurso con rasgos de cohesión, dentro de unos niveles básicos, aunque aún con ciertas pausas y vacilaciones al intentar transmitir mensajes auténticos. Esto lo consideramos lógico, ya que al tratar diversos temas, la búsqueda de un léxico y gramática adecuada puede producir, en estos niveles, ciertas “interrupciones” ocasionales en la comunicación. En cuanto a los aspectos formales de la lengua, cabría destacar una gramática todavía defectuosa, muy por debajo del resto de las dimensiones (\bar{X}_t 4.50), lo cual tampoco es de extrañar ya que las producciones de los alumnos iban enfocadas a la transmisión de mensajes auténticos, y no a la forma en que los transmitían, por lo que “descuidaban” los aspectos más formales de la lengua. Este fenómeno es una manifestación muy propia de ciertos niveles de “interlengua”, donde los aspectos morfosintácticos son todavía inestables, lo cual no indica error, sino fallos a la hora de transmitir mensajes auténticos.

Queremos hacer notar aquí que un aspecto que puede haber influido en el nivel excepcional de los alumnos del Prof. 3, y que no queda recogido por los análisis, es que, en este aula, el número de alumnos no llegó a veinte en ningún momento –mientras que en otras aulas había hasta 35– lo cual pudo permitir al Prof. 3 la aplicación de aspectos más comunicativos con mayor facilidad que en aulas muy numerosas.

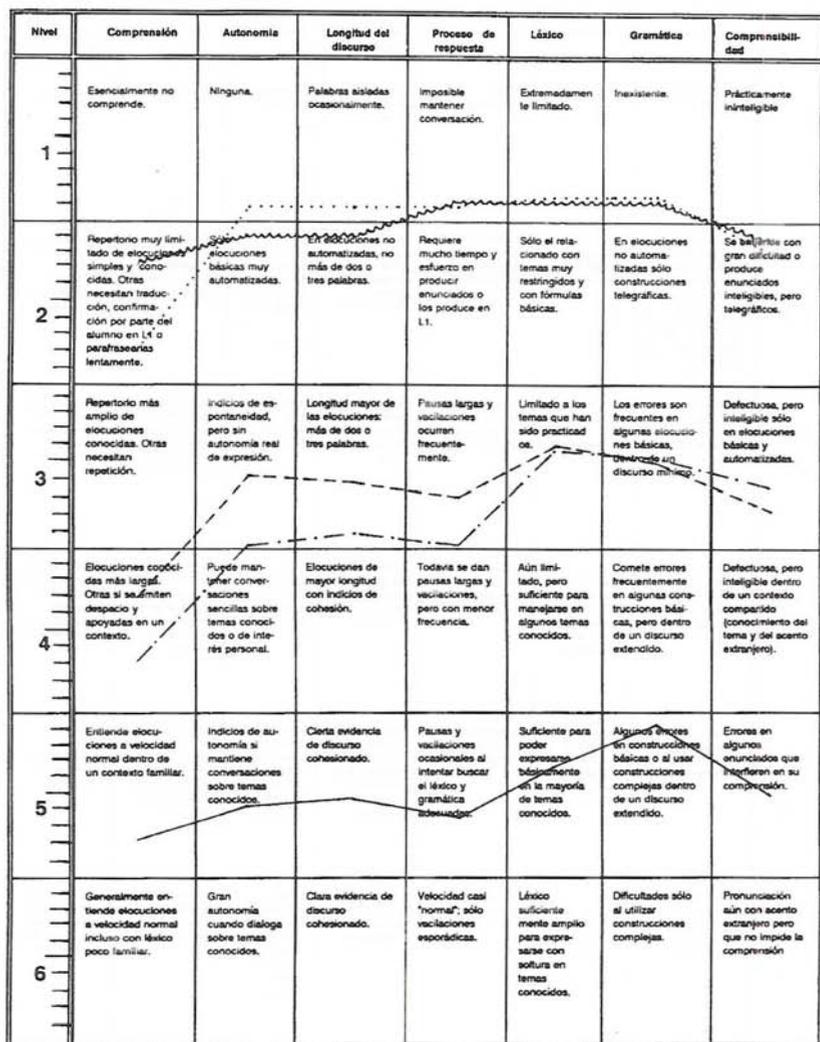
Todos los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los diversos esquemas van a ser comentados en el siguiente capítulo, en el que presentaremos un perfil individual de los profesores y también estableceremos una comparación entre los resultados de la observación y los de la evaluación.

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 1

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1, paráfrasis lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas, errores de pronunciación fonológica.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones; más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras sí se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 — · — · —
- * Alumno 4 · · · · ·
- * Alumno 5 ~~~~~

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 2



- Alumno 1 —————
- Alumno 2 - - - - -
- Alumno 3 - - - - -
- Alumno 4 ······
- Alumno 5 ······

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 3

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados inteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto controlado (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal", sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficiente mente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 - - - - -
- * Alumno 4 - - - - -
- * Alumno 5 ~~~~~~

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 4

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Eencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y fonéticas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parafrasear lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo si está relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones; más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contenido compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramáticas adecuadas.	Suficiente para poder expresar básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 ————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 -
- * Alumno 4

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 6

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parabraseras lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero en autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones, más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero ininteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y aphyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero ininteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- Alumno 1 ————
- Alumno 2 - - - - -
- Alumno 3 - - - - -

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 7

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o parafrasearlas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados inteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones, más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficientemente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 - - - - -
- * Alumno 4 - - - - -
- * Alumno 5 ~~~~~~

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 8

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Palabras aisladas ocasionalmente.	Imposible mantener conversación.	Extremadamente limitado.	Inexistente.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, corrección por parte del alumno en L1 y parafraseadas lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy conocidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o produce enunciados inteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se emiten despacio y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para mantenerse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunos enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal", sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficiente mente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 —————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3 - - - - -
- * Alumno 4 - - - - -
- * Alumno 5 ~~~~~~

Perfil de Producción Oral de Los Alumnos del Profesor 9

Nivel	Comprensión	Autonomía	Longitud del discurso	Proceso de respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad
1	Esencialmente no comprende.	Ninguna.	Faltan palabras ocasionalmente.	No puede mantener conversación.	El vocabulario es limitado.	Irregular.	Prácticamente ininteligible.
2	Repertorio muy limitado de elocuciones simples y conocidas. Otras necesitan traducción, confirmación por parte del alumno en L1 o paráfrasis lentamente.	Sólo elocuciones básicas muy automatizadas.	En elocuciones no automatizadas, no más de dos o tres palabras.	Requiere mucho tiempo y esfuerzo en producir enunciados o los produce en L1.	Sólo el relacionado con temas muy restringidos y con fórmulas básicas.	En elocuciones no automatizadas sólo construcciones telegráficas.	Se entiende con gran dificultad o producidos ininteligibles, pero telegráficos.
3	Repertorio más amplio de elocuciones conocidas. Otras necesitan repetición.	Indicios de espontaneidad, pero sin autonomía real de expresión.	Longitud mayor de las elocuciones: más de dos o tres palabras.	Pausas largas y vacilaciones ocurren frecuentemente.	Limitado a los temas que han sido practicados.	Los errores son frecuentes en algunas elocuciones básicas, dentro de un discurso mínimo.	Defectuosa, pero inteligible sólo en elocuciones básicas y automatizadas.
4	Elocuciones conocidas más largas. Otras si se entienden despierto y apoyadas en un contexto.	Puede mantener conversaciones sencillas sobre temas conocidos o de interés personal.	Elocuciones de mayor longitud con indicios de cohesión.	Todavía se dan pausas largas y vacilaciones, pero con menor frecuencia.	Aún limitado, pero suficiente para manejarse en algunos temas conocidos.	Comete errores frecuentemente en algunas construcciones básicas, pero dentro de un discurso extendido.	Defectuosa, pero inteligible dentro de un contexto compartido (conocimiento del tema y del acento extranjero).
5	Entiende elocuciones a velocidad normal dentro de un contexto familiar.	Indicios de autonomía si mantiene conversaciones sobre temas conocidos.	Cierta evidencia de discurso cohesionado.	Pausas y vacilaciones ocasionales al intentar buscar el léxico y gramática adecuadas.	Suficiente para poder expresarse básicamente en la mayoría de temas conocidos.	Algunos errores en construcciones básicas o al usar construcciones complejas dentro de un discurso extendido.	Errores en algunas enunciados que interfieren en su comprensión.
6	Generalmente entiende elocuciones a velocidad normal incluso con léxico poco familiar.	Gran autonomía cuando dialoga sobre temas conocidos.	Clara evidencia de discurso cohesionado.	Velocidad casi "normal"; sólo vacilaciones esporádicas.	Léxico suficiente mente amplio para expresarse con soltura en temas conocidos.	Dificultades sólo al utilizar construcciones complejas.	Pronunciación aún con acento extranjero pero que no impide la comprensión.

- * Alumno 1 ————
- * Alumno 2 - - - - -
- * Alumno 3
- * Alumno 4

V. RESULTADOS FINALES, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. PERFIL INDIVIDUAL DE LOS PROFESORES

En un apartado anterior (3.11) presentábamos un perfil global de las aulas, confeccionado a partir de los resultados de los nueve profesores conjuntamente considerados. Sin embargo, en la exposición de análisis de datos se ha podido constatar que no todos los profesores han dedicado la misma cantidad de tiempo a las mismas variables ni han empleado los mismos tipos de actividades.

En este apartado, ofrecemos **un perfil de cada uno de los profesores**, de acuerdo con las actividades puestas en práctica y las variables de las dimensiones que éstas han implicado, centrándonos en las que han resultado ser más comunicativas.

1.1. Perfil del Profesor 1

Las clases de este profesor se han caracterizado por la puesta en práctica de una serie de tipos de actividades diversas (20 tipos en total) que presentan los siguientes rasgos:

Se han aplicado las variables más comunicativas, en unos porcentajes dignos de ser tenidos en cuenta, pero que nunca han alcanzado el 50%, en algunas de las dimensiones del **Factor 2**, tales como **Tópico en Función**, **Lengua del Prof. L2** y **Profesor No Predecible y Genuino**. Estos resultados eran previsibles si recordamos que las actividades que este profesor ha explotado más frecuentemente han sido tomadas de la **Fase de Input** (61/105) hasta en un 49% del tiempo total.

Las actividades de la **Fase de Práctica** han sido en general, poco comunicativas en su desarrollo, pues las más repetidas han sido los *Ejercicios Estructurales Mecánicos* (13), aunque también ha aplicado algunas de *Reproducción de Diálogos/Narrativa*, *Ejercicios Estructurales No mecánicos*, *Reconstrucción de Diálogos/Narrativa* y una de *Transferencia de Información* que han permitido obtener unos porcentajes moderadamente altos en **Lengua del Alumno L2**.

Sin embargo, los alumnos no han tenido suficientes oportunidades para usar la lengua auténticamente en discurso extendido y de forma no predecible y genuina, lo que sugiere que su práctica se ha limitado a la reproducción de patrones lingüísticos fijos, predeterminados por el profesor sin ser transferidos a otras situaciones donde se pudiera hacer uso de la lengua de forma natural (Esto se puede constatar en la transcripción de una de sus sesiones en el **anexo 1**). El mayor beneficio obtenido es el de haber estado expuestos al habla del **profesor en L2** constantemente, pero incluso así, el **discurso** de este Prof. ha sido **mínimo** en longitud en el 65% del tiempo que ha dedicado a la L2.

1.2. Perfil del Profesor 2

El Prof. 2, por su parte, ha puesto en práctica hasta 20 tipos distintos de actividades (como el Prof.1) que presentan las siguientes características:

Los tipos de actividades que más frecuentemente se han practicado en su aula han sido de la **fase de Práctica**, a los que ha dedicado el 50% del total del tiempo. Dentro de estas actividades cabe destacar como más comunicativas las *Preguntas-Respuestas Abiertas*, el *Juego* y los *Ejercicios Estructurales No mecánicos*, de acuerdo con la clasificación que anteriormente hicimos de las actividades.

Dentro de la fase de **Motivación** son igualmente destacables las cuatro actividades de *Conversaciones a Propósito*, por el alto grado de comunicatividad obtenido en muchas

de las dimensiones, y que no se han dado en otros profesores, excepto una más en el Prof. 3.

También ha puesto en práctica tres actividades de la fase de Transferencia que presentan rasgos muy comunicativos: dos de *Intercambio de Información* y un *Juego de Personajes*.

Los tipos de actividades seleccionados por el Prof. 2 que acabamos de mencionar han propiciado, aunque no con la frecuencia deseada, la **interacción genuina** y el **uso de la L2** por parte de los alumnos, pero han sido las dimensiones del Factor 2, dependientes del Profesor, las que han sido aplicadas en sus variables más comunicativas con una frecuencia aceptable, especialmente el **Uso de L2** por parte del Prof., con un **discurso extendido, no predecible y genuino**, aunque la autenticidad del uso de lengua ha estado entre baja y media y el **tópico** se ha dado en **función**, y ha sido prácticamente inexistente en mensaje.

Se puede comprobar que estas actividades difieren de las del Prof. 1 en que, para su puesta en práctica, la lengua se ha usado de un modo más natural y también más frecuentemente.

1.3. Perfil del Profesor 3

Este profesor difiere de los otros en que es el único que ha dedicado unos porcentajes de tiempo apreciables a prácticamente todas las variables de las dimensiones consideradas como las más comunicativas. Asimismo, es el que ha puesto en práctica el mayor número de actividades de la fase de Transferencia. Sus clases se han caracterizado por los siguientes rasgos:

En las dimensiones incluidas en el Factor 1, excepto en Comprensibilidad, ha dedicado porcentajes importantes de tiempo a las variables más comunicativas de todas las dimensiones, destacando el tiempo dedicado a **uso de L2 por los alumnos** e **información de los alumnos genuina**, cuyos porcentajes rondan el 50% del tiempo.

De la misma manera, ha dedicado un porcentaje de tiempo a tener en cuenta a las variables más comunicativas de las dimensiones del Factor 2 (Interacción Verbal del Profesor) y, a diferencia de los otros profesores, ha dedicado más tiempo a variables tales como **longitud del material extendido, tópico en mensaje y autenticidad alta**, aunque no ha llegado a un 50% del tiempo en ninguna de estas variables. Sin embargo ha superado el 50% en las variables **lengua del profesor L2 y profesor no predecible y genuino**.

En cuanto a las dimensiones del Factor 3 (Control), también es el único que presenta una cierta dedicación a sus variables comunicativas (entre el 21% y 40%), con la excepción de **Control del Tópico** que ha estado en manos del Profesor cerca del 90% del tiempo.

Con respecto a los tipos de actividades aplicadas, lógicamente, ha seleccionado entre los 26 tipos que ha puesto en práctica, muchas de las que presentan rasgos más comunicativos, tales como *Lluvia de Ideas* y *Conversaciones a Propósito* en la Fase de Motivación; *Reproducción de Diálogos*, *Reconstrucción de Diálogos/Narrativa*, *Ejercicios Estructurales No mecánicos* y *Preguntas-Respuestas Abiertas* en la Fase de Práctica, así como ocho actividades de la Fase de Transferencia repartidas en cinco tipos distintos.

Naturalmente, la variedad de tipos de actividades que ha puesto en práctica así como los rasgos comunicativos que éstas presentan, han proporcionado a los alumnos la posibilidad de usar la LE (el inglés en este caso) en situaciones diversas tanto de forma controlada (en la fase de Práctica) como más libremente (en la de Transferencia), lo que les ha dado la oportunidad de seleccionar qué decir y cómo decirlo en más de una ocasión.

1.4. Perfil de los Profesores 4 y 6

Estos dos Profesores los trataremos conjuntamente pues presentan rasgos similares entre sí y que, a su vez, son parecidos a los del Prof. 1.

En primer lugar, ambos han aplicado 17 tipos de actividades distintos y, al igual que el Prof. 1, el mayor número de actividades han sido seleccionadas de la **fase de Input** que, como ya hemos comentado, permite la puesta en práctica de variables más comunicativas de algunas dimensiones dependientes del profesor (en este caso **uso de L2 por parte del profesor y profesor genuino**), pero no por parte del alumno.

Con respecto a las actividades de la fase de Práctica, como ocurría con el Prof. 1, el tipo de actividad más frecuente ha sido el de *Ejercicios Estructurales Mecánicos* (17 y 13 veces, respectivamente), aunque también han aplicado actividades con rasgos más comunicativos conjuntamente como *Reproducción de Diálogos/Narrativa*, *Reconstrucción de Diálogos/Narrativa* y *Ejercicios Estructurales No mecánicos*. Han puesto en práctica igualmente un *Juego* el Prof. 4 y *Preguntas-Respuestas Abiertas* el Prof. 6, que han permitido el **uso de L2 a los alumnos** (un 42% del tiempo el Prof. 4 y un 65% el Prof. 6) y, en el caso del Prof. 6, **información del alumno genuina** en cerca de un 30% del tiempo.

Estos dos profesores no han aplicado actividades de la fase de Transferencia, lo cual indica que sus alumnos, además de no haber tenido muchas oportunidades de practicar la L2 en situaciones diversas (sólo 17 tipos frente a los 26 del Prof. 3), tampoco han tenido la ocasión de aplicar la lengua a situaciones semejantes a la realidad en actividades de transferencia.

1.5. Perfil del Profesor 7

El Prof. 7, por su parte, presenta un perfil de clases que muestran los siguientes rasgos:

Como ha ocurrido con los Profs. 1, 4 y 6, el número más elevado de actividades se ha dado en la **fase de Input** (51/94), a la que dedica el 44% del total del tiempo, lo que de nuevo sugiere escasa intervención e interacción por parte de los alumnos de forma comunicativa. Las variables comunicativas de algunas dimensiones referentes al profesor, sin em-

bargo, han obtenido porcentajes a considerar; así por ejemplo, la **lengua del Prof.** ha sido el **inglés** en un 63% y su **discurso** ha sido **extendido y genuino** en un 21% y 31% respectivamente.

Los tipos de actividades de la **fase de Práctica**, con la excepción de dos actividades de **Preguntas-Respuestas Abiertas**, son exactamente los mismos que los seleccionados por el Prof. 1, habiendo dedicado igualmente un porcentaje importante del tiempo a los *Ejercicios Estructurales Mecánicos* (33 min.), así como a otras actividades menos comunicativas (20 min. a *Lectura en voz Alta*).

Sin embargo, este Prof. ha aplicado varias actividades de la **fase de Transferencia**, a las que ha dedicado un 10% del total de su tiempo, lo que le diferencia de los Profs. 1, 4 y 6, y que han sido dos de **Transferencia de Información**, un **Juego de Personajes** y un **Informe** que han proporcionado a los alumnos el poder **usar la L2** en un 50% del tiempo, con un **discurso extendido** (21%), aunque de forma no predecible y genuina en unos porcentajes de tiempo muy bajos (no superiores al 16%).

1.6. Perfil de los Profesores 5 y 9

Estos profesores, que pueden ser comentados conjuntamente, se caracterizan por la baja aplicación, en general, de variables comunicativas.

Aunque ambos profesores han dedicado el mayor porcentaje de su tiempo a actividades de la **fase de Práctica** (el 62% y 63%), las seleccionadas por ellos pertenecen a los tipos catalogados como poco comunicativos; así, el **Prof. 5** ha empleado el 50% del total de su tiempo en *Ejercicios Estructurales Mecánicos* y *Comprobación* frente a los 3 minutos que ha dedicado a *Ejercicios Estructurales No mecánicos* y 2 minutos a *Lluvia de Ideas*, que son las dos actividades con rasgos más comunicativos en las dimensiones referentes a la interacción verbal del alumno. Por su parte, el **Prof. 9** ha destinado el 50% del total del tiempo a *Preparación, Com-*

probación, Lectura en Voz Alta y Ejercicios Estructurales Mecánicos frente a los 5 minutos que ha dedicado a *Ejercicios Estructurales No mecánicos*, tipo de actividad más comunicativa que presenta.

Por lo tanto, las variables más comunicativas de las dimensiones aplicadas por ambos profesores han sido las de **uso de L2 por el profesor** (25% y 34% respectivamente) e **información del profesor genuina** (31% y 39%). El uso de lengua por parte del Prof. 5 ha sido también **no predecible** sobre un 22% del total de su tiempo y sus **alumnos** han usado **la L2** un 23% del tiempo frente a un 55% que hablan en L.Mixta. Por otro lado, el Prof. 9 no ofrece otro porcentaje digno de tener en cuenta en ninguna otra variable comunicativa de las dimensiones, excepto **longitud del discurso del prof. extendido** en un 24% del tiempo. Estas variables se han dado en actividades de la **fase de Input**, tales como *Explicación y Demostración* que, como ya hemos podido comprobar, permiten la puesta en práctica de variables más comunicativas en dimensiones dependientes del profesor (uso de lengua, extensión del discurso, uso de lengua no predecible, etc.).

Finalmente, ninguno de los dos presenta actividades de la fase de Transferencia, lo que da idea de unas clases muy controladas por el profesor en las que los alumnos se limitan a repetir patrones dentro de actividades poco significativas para la aplicación de la lengua en situaciones naturales.

1.7. Perfil del Profesor 8

El Prof. 8, que caracterizaremos en último lugar, se encuentra entre el Prof.3 y el Prof. 2 en la aplicación de las variables más comunicativas del esquema.

En primer lugar, reparte el número de actividades aplicadas entre las fases de Input y Práctica de manera homogénea (22 actividades en cada fase), como hicieron los Profs. 2 y 3, aunque dedica más tiempo a las actividades de **Práctica** (51%), donde cabe destacar los 34 minutos dedicados a **Pre-**

guntas-Respuestas Abiertas frente a los 14 que ha destinado a *Preguntas-Respuestas Cerradas*.

Aunque no presenta actividades de las consideradas como más comunicativas en la fase de Motivación, sí ha puesto en práctica tres actividades de la **fase de Transferencia** (hay que recordar que este profesor fue observado durante un sólo año), dos de *Transferencia de Información* y una de *Intercambio de Información*. La aplicación de estas actividades ha permitido a los **alumnos el uso de la L2** (40% del tiempo), de forma **no predecible** (35%) y **genuina** (53%).

Por otro lado, la introducción de las actividades de **Input: Organización, Explicación y Demostración**, además de las ya mencionadas, han proporcionado al **profesor** la posibilidad de **usar la L2**, aunque sólo un 47% del tiempo, en un **discurso extendido** (29%) de forma **no predecible** (25%) y **genuina** (29%).

Como resumen diremos que, aunque tanto el profesor como los alumnos han usado la L2 menos del 50% del total del tiempo que tanto uno como los otros han dedicado a hablar, al menos han tenido oportunidades para hacerlo de forma no predecible y genuina en unos porcentajes de tiempo apreciables; sin embargo, hay dimensiones como autenticidad, interacción y control del turno que han obtenido unos porcentajes más bien bajos, lo que denota que, a pesar de que el **tópico** haya estado centrado en **Función** en un 76% del tiempo, las oportunidades de los alumnos para intervenir libremente en un tipo de interacción similar a la que se suele dar en situaciones naturales han sido escasas.

2. CARACTERIZACIÓN DE LAS AULAS Y COMPARACIÓN CON LOS RESULTADOS DE EVALUACIÓN

Antes de abordar la caracterización de las aulas, es importante poner de relieve que la **orientación pedagógica** en las mismas no viene determinada por la puesta en práctica de aspectos aislados de las diversas dimensiones de la comunicación, sino por un **conjunto de**

variables relacionadas entre sí. Por ejemplo, no tendría sentido tomar la variable de organización de participantes **prof.⇒ clase** y usarla como base para distinguir entre aulas más o menos comunicativas. Sin embargo, si encontramos un aula en la que se están aplicando actividades que requieren la puesta en práctica de variables tales como **trabajo en grupos, tópico en mensaje/función, uso de discurso extendido y genuino, control de la actividad bajo/medio, autenticidad de uso de lengua alta**, etc., podríamos caracterizarla como poseedora de un **perfil global ‘comunicativo’**. De la misma manera, un aula en la que se dedica la mayor parte del tiempo a actividades que ponen en marcha el uso de las variables **prof.⇒ clase, tópico centrado en la forma, uso de textos mínimos, control de la actividad alto, uso de lengua L1 (o mixta), predecible y no genuina**, etc., se puede describir como poseedora de un **perfil global ‘no comunicativo’**. Por tanto, y aunque nuestro propósito no es el de evaluar a los profesores, podemos situar las distintas aulas en un «continuum» que vaya de menos a más comunicativo, según hayan aplicado más consistentemente unas u otras variables, aunque, con toda probabilidad, no vamos a encontrar casos en ambos extremos sino grados relativos de aulas menos o más ‘comunicativas’ dentro del continuum.

2.1. Proceso seguido

Para caracterizar cada aula según el grado de orientación comunicativa alcanzado, es decir, para situarlas dentro de ese continuum comunicativo, hemos aplicado una escala de intervalos, como hicieron los autores del COLT, a los porcentajes de tiempo dedicado a las variables más comunicativas por cada profesor —de acuerdo con la literatura sobre la enseñanza comunicativa de la lengua y con nuestro esquema— y hemos asignado puntuaciones de 1 a 5, según el porcentaje de tiempo dedicado a esas variables determinadas. Para dicha caracterización se han excluido las dimensiones **Actividad** (porque queda determinada por todas las demás dimensiones), **Organización de Participantes** y **Destrezas** porque, como ya hemos comentado en el capítulo 4, apartado 3, estas dos últimas, por sí solas, no muestran que la selección de una u otra variable indique menor o mayor grado de comunicatividad, así como **Control del Tópico** y **Relación con la L1**, porque los resultados fueron prácticamente los mismos para todos los profesores o apenas se dieron. Por lo tanto, las variables con-

sideradas han sido 18 y aparecen recogidas en la **Tabla 2.1.**, que presentamos a continuación, que muestra los resultados obtenidos por cada profesor en la aplicación de las puntuaciones.

Dichas puntuaciones se basan en una escala de intervalos, que funciona de la siguiente manera:

0% de tiempo dedicado a la variable	= 0 puntos
entre 1% y 20% dedicado a la variable	= 1 punto
entre 21% y 40% dedicado a la variable	= 2 puntos
entre 41% y 60% dedicado a la variable	= 3 puntos
entre 61% y 80% dedicado a la variable	= 4 puntos
entre 81% y 100% dedicado a la variable	= 5 puntos.

Así, por ejemplo, un profesor que haya dedicado un 15% a textos extendidos, un 43% a control de turno alto y un 27% a autenticidad alta, tendría una puntuación individual total de $1+3+2= 6$ puntos.

TABLA 2.1. PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LAS VARIABLES COMUNICATIVAS

VARIABLES	P.1	P.2	P.3	P.4	P.5	P.6	P.7	P.8	P.9
Texto extendido	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Tópico Función	2	2	3	1	0	2	2	4	1
Tópico Mensaje	1	1	2	1	0	1	1	1	0
Control Turno Alto	1	1	2	1	0	1	1	1	0
Contextualización	4	4	5	4	5	5	4	5	3
Autenticidad Alta	1	1	2	1	1	1	1	1	0
Control Activ. Bajo	0	1	2	0	0	1	0	1	0
Lengua Profesor L2	4	5	5	2	2	3	4	3	2
Lengua Alumno L2	2	3	4	3	2	4	3	3	1
Disc.Prof.Extend.	1	2	2	1	1	1	2	2	2
Disc.Alum.Extend.	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Prof.No Predecible	2	2	3	1	2	1	1	2	1
Alum.No Predecible	1	1	2	1	1	1	1	2	1
Profesor Genuino	3	3	4	2	2	2	2	2	3
Alumno Genuino	1	2	3	1	1	2	1	3	1
Feedback Mensaje	1	1	2	1	1	1	1	3	0
Interacción Alta	1	1	2	1	1	1	1	1	0
Comprensibil. Alta	1	1	1	0	0	1	0	0	0
TOTAL	28	33	48	23	21	30	27	36	17

Una vez realizados los cálculos sobre los datos de todos los profesores se obtuvo la siguiente ordenación, de menos a más comunicativos, que presentamos junto a los resultados obtenidos en la evaluación de sus alumnos correspondientes:

Observación:	Puntuación	Evaluación:	Media Global
Profesor 9	17	Alumnos Prof. 9	1.93
Profesor 5	21	No evaluado	—
Profesor 4	23	Alumnos Prof. 8	2.08
Profesor 7	27	Alumnos Prof. 1	2.43
Profesor 1	28	Alumnos Prof. 6	2.52
Profesor 6	30	Alumnos Prof. 7	2.68
Profesor 2	33	Alumnos Prof. 4	2.89
Profesor 8	36	Alumnos Prof. 2	3.44
Profesor 3	48	Alumnos Prof. 3	5.32

Si tomamos la media aritmética (29.22) como línea divisoria nos da cuatro aulas en el grupo más comunicativo y cinco en el menos comunicativo. En otras palabras, el aula del Prof. 9 ha sido la menos «comunicativa» de acuerdo con las variables de las dimensiones aplicadas, y la del Prof. 3 la más «comunicativa». Las otras aulas ocupan posiciones intermedias entre ambos profesores.

Si establecemos una **comparación entre los resultados de la observación con los de la evaluación**, se puede observar, en primer lugar, que tanto el **Prof. 3**, que ha dedicado más tiempo, comparativamente, al uso de las variables más comunicativas, como el **Prof. 9**, que se encuentra justamente en el extremo opuesto, ocupan los mismos lugares (primero y último) en los resultados de la evaluación. En efecto, los alumnos del Prof. 3 han obtenido las puntuaciones más altas mientras que los del Prof. 9 han conseguido las más bajas, dentro del grupo de los ocho profesores cuyos alumnos fueron evaluados, por lo que **estos primeros resultados son bastante reveladores** sobre la consistencia interna de ambos instrumentos.

Los profesores restantes, con la excepción del Prof. 8 (que se comentará más adelante), aunque no exactamente en el mismo orden, ocupan posiciones muy similares en ambas columnas. Hay que recordar que al esbozar el perfil de cada profesor hemos comentado que los **Profs. 1, 4, 6 y 7** presentaban rasgos muy parecidos en la aplica-

ción de los tipos de actividades y, por lo tanto, en el uso de las variables de las dimensiones. Estos resultados han llevado a que aparezcan consecutivamente en la escala de intervalos de la observación, con una diferencia máxima, entre los cuatro profesores, de 7 puntos: 23 el Prof. 4 y 30 el Prof. 6. En los resultados de la evaluación de los alumnos por aula, aunque no en el mismo orden, estos cuatro profesores vuelven a aparecer consecutivamente y además, como vimos en los resultados de la evaluación, han quedado englobados dentro de un grupo que comparte las mismas características, presentando una diferencia mínima entre ellos si consideramos la media global individual (entre 2.43 el Prof. 1 y 2.89 el Prof. 4).

Por su parte, el **Prof. 2**, de acuerdo con el grado de ‘comunicatividad’ alcanzado en la aplicación de las actividades y las variables de las dimensiones implicadas, se encuentra situado en posiciones muy similares en los resultados de la observación y en los de la evaluación, a pesar de la heterogeneidad existente entre los resultados de evaluación de sus alumnos, comparado con los otros profesores.

Finalmente, es de destacar el caso del **Prof. 8**, pues habiendo quedado situado hacia el extremo más comunicativo del contínuum, de acuerdo con la puntuación de las variables, sin embargo, los resultados de la evaluación de sus alumnos lo sitúan en el extremo opuesto. Hay que hacer constar en el caso particular de este profesor, observado un único año con alumnos de 7º curso, que el año previo a la observación no se encontraba en ese centro y, por lo tanto, no impartió las clases de lengua inglesa de 6º curso a ese grupo de alumnos, que estuvieron inmersos en una metodología totalmente centrada en los aspectos gramaticales de la lengua y además a partir de lengua escrita, por lo que no habían podido desarrollar ni su capacidad de comprensión oral ni mucho menos, sus destrezas productivas. Por tanto, con anterioridad al comienzo de la observación en su aula, este profesor comentó a los investigadores que para poder introducir su metodología particular tuvo que ‘desactivar’, en primer lugar, los hábitos adquiridos el año anterior, pero partiendo de los contenidos de 6º. Lógicamente, esta situación coloca a los alumnos de este profesor en desventaja frente a los de los siete profesores restantes, que habían tenido a los mismos alumnos un mínimo de dos años al finalizar la observación. Este desnivel existente en los alumnos del Prof. 8 fue corroborado en una prueba inicial (muy similar a la entrevista de evaluación) que se administró a cinco alumnos

(los mismos que se sometieron a la entrevista final) y en la que se pudo comprobar que realmente tenían graves dificultades para comprender lo que se les preguntaba, y fueron igualmente incapaces de contestar en inglés prácticamente a casi ninguna de las preguntas que se les hizo.

Estos resultados (a excepción de los del Prof. 8) pueden tomarse como **indicadores de la consistencia existente entre el esquema de observación (que incluye el sistema de actividades) y el perfil de evaluación**, pues ambos han demostrado que pueden medir aquellos aspectos para los que fueron diseñados.

De cualquier modo, puesto que uno de los objetivos de este estudio era el de determinar, en primer lugar, si el esquema de observación y el sistema de actividades servían para captar las diferencias en la orientación comunicativa de las distintas aulas, y si el perfil de evaluación era útil para mostrar en qué nivel de interlengua se encuentran unos determinados alumnos, **estos resultados no deben interpretarse como una evaluación de dichas aulas**, entre otras cosas porque la base de datos no es lo suficientemente amplia para apoyar tales conclusiones, y porque las diferencias entre los profesores, en los aspectos de la observación, tomados consecutivamente no son considerables, con la excepción del Prof. 3 en comparación con todos los demás. Así mismo, el análisis de los datos ha revelado que ninguna de las nueve aulas puede tomarse como prototipo de ninguno de los dos extremos del continuum comunicativo —como mostraron igualmente los resultados del estudio del COLT—, sino que todas ellas, como anteriormente hemos previsto, aparecen en posiciones intermedias a lo largo de la escala, pues, de acuerdo con los datos que poseemos, no podemos decir que el Prof. 9 no haya aplicado en absoluto las variables más comunicativas, aunque los porcentajes dedicados a las mismas hayan sido muy bajos, ni tampoco que el Prof. 3 sólo se haya dedicado a poner en práctica los tipos de actividades caracterizados como más comunicativos.

3. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LOS ESQUEMAS DE OBSERVACIÓN Y DE EVALUACIÓN

En este punto del estudio, en el que hemos obtenido una panorámica de dónde se encuentra cada profesor dentro de la escala comunicativa, de acuerdo con los resultados de la observación y de la eva-

luación, nos encontramos en situación de poder dar respuesta a las dos hipótesis inicialmente planteadas:

1.^a) **¿Existen diferencias en el tipo de instrucción que los alumnos inmersos en una metodología comunicativa están recibiendo?**

Sí existen diferencias entre los tipos de enseñanza que han recibido los alumnos de las aulas observadas, e incluso se pueden determinar cuáles son esas diferencias en la aplicación de una innovación, es decir, sabemos qué aspectos de la aplicación del enfoque comunicativo han sido aplicados o no por todos los profesores.

2.^a) **¿Contribuyen estas diferencias a una variación en términos de mejora del nivel de competencia comunicativa?**

A la luz de los resultados de la evaluación, contrastados con los de la observación, parece ser que estas diferencias afectan al grado de consecución de la L2 por los distintos alumnos.

Pero esto, por sí solo, no es suficiente para poder determinar cuáles han sido las características más beneficiosas para el desarrollo de qué aspectos de la adquisición de la L2 por parte de los alumnos. Con este fin, el siguiente paso ha consistido en intentar descubrir qué **rasgos observables dentro del aula han influido** positiva o negativamente en estos aspectos que acabamos de mencionar. Para ello hemos aplicado un **análisis de correlación (Anexo 9)** en el que se han relacionado los resultados individuales (por profesor) de todas las **variables de la observación** con los **resultados individuales de todas las dimensiones de la evaluación** de los 36 alumnos. El propósito de este análisis ha sido el de explorar las relaciones empíricas existentes entre las dimensiones de nuestro esquema de observación y las dimensiones de evaluación, sin establecer presupuestos a priori sobre su valor pedagógico.

Antes de pasar a analizar los resultados, hay que puntualizar que este tipo de análisis **no es concluyente en cuanto a valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas observadas**, por varias razones. En primer lugar, porque presupone que asumimos que los modelos de enseñanza observados por los investigadores durante las diversas sesiones fueron típicos de las clases que se impartieron a lo largo del año, así como que el perfil de evaluación

aplicado consta de una serie de dimensiones válidas para poder situar a los alumnos en sus respectivos niveles de interlengua. En segundo lugar, porque en un estudio de observación de este tipo, otros factores, que pueden igualmente afectar el desarrollo de la adquisición de una lengua extranjera en los alumnos, **no han sido controlados** en absoluto. Estos factores, que pueden ser **de tipo contextual**, tales como el ambiente social o capacidad cognitiva de los alumnos, **o de tipo procesual**, como la participación o motivación del alumno, sin duda alguna, deben haber influido, a su vez, en la consecución de un determinado nivel de lengua extranjera por los alumnos. Somos conscientes de que nuestro estudio ha omitido explícitamente estos factores pero, como ya hemos comentado repetidamente a lo largo del trabajo, nuestra intención ha sido la de diseñar y validar unos instrumentos capaces de medir los **rasgos observables** durante el desarrollo de la clase, pues la experiencia —extraída de los muchos trabajos empíricos mencionados en los primeros capítulos del estudio— sugiere que los procesos observables que se dan en el aula constituyen igualmente una fuente de influencia directa en el desarrollo de la competencia en la L2, especialmente en casos como el nuestro en los que el contacto con esa lengua extranjera, en los primeros niveles, se limita exclusivamente al ámbito del aula.

La **Tabla 3.1**, que recoge los resultados de las correlaciones positivas más significativas (**= $p < 0.001$ y *= $p < 0.01$), muestra que **los alumnos que más se han beneficiado** han sido los que han estado expuestos a una aproximación más ‘comunicativa’, de acuerdo con los rasgos que definen esta aproximación, es decir aquellos alumnos en cuyas aulas se ha dedicado un tiempo relativo a variables tales como **tópico en mensaje, control bajo de la actividad, autenticidad alta de uso de lengua, control del turno del alumno alto y uso de textos extendidos**, entre otras. En oposición a esto y de acuerdo con los resultados presentados en la **Tabla 3.2**, que recoge las variables que han correlacionado negativamente, pero de forma significativa, los **alumnos que han tenido menos oportunidades** para practicar y adquirir la L2 de forma comunicativa son aquellos cuyos profesores han dedicado la mayor parte del tiempo a variables como **control alto de la actividad, uso de textos mínimos, lengua del alumno Mixta o L1, control del turno del alumno bajo y autenticidad e interacción bajas**.

TABLA 3.1. CORRELACIONES POSITIVAS ENTRE LAS DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN Y LAS DE EVALUACIÓN

DIMENSIONES	Comprensión	Autonomía	Longitud Discurso	Proceso de Respuesta	Léxico	Gramática	Comprensi- bilidad	Global
Trabajo en Grupos	.4746*	.4388*	.4422*	.4302	.4061	.3760	.4272*	.4334*
Material Extendido	.6677**	.6650**	.6715**	.6608**	.6587**	.5854**	.6609**	.6602**
Tópico Mensaje	.7690**	.7442**	.7544**	.7313**	.7282**	.6609**	.7505**	.7424**
Control Turno Alto	.7166**	.6824**	.6905**	.6752**	.6781**	.5904**	.6925**	.6830**
Autenticidad Alta	.7372**	.7008**	.7060**	.6909**	.6645**	.6013**	.6818**	.6919**
Control Activ Medio	.5856**	.5580**	.5706**	.5336**	.5363**	.5115*	.5939**	.5615**
Control Activ. Bajo	.7530**	.7097**	.7192**	.6950**	.6935**	.6226**	.7146**	.7095**
Lengua Profesor L2	.5720**	.5363**	.5406**	.5322**	.4811*	.4627*	.5032*	.5254*
Prof. No Predecible	.6233*	.5699**	.5701**	.5615**	.5421**	.4628*	.5432**	.5610**
Profesor Si Genuino	.5954**	.5562**	.5562**	.5596**	.5345**	.4582*	.5129*	.5466**
Lengua Alumno L2	.6767**	.6298**	.6472**	.6114**	.6027**	.5845**	.6658**	.6383**
Disc.Alum.Extendido	.6610**	.6102**	.6196**	.5934**	.6001**	.5336**	.6262**	.6136**
Alum.No Predecible	.4830*	.4281*	.4324*	.4110	.4072	.3621	.4250*	.4269*
Interacción Alta	.7003**	.6506**	.6632**	.6405**	.6382**	.5777**	.6718**	.6565**
Comprensibil.Medial	.4821*	.4260*	.4392*	.4028	.3933	.3966	.4502*	.4323*
Comprensibili. Alta	.4646*	.4429*	.4400*	.4430*	.3959	.3576	.3944	.4262*

** = $p < 0.001$; * = $p < 0.01$

TABLA 3.2. CORRELACIONES NEGATIVAS ENTRE LAS DIMENSIONES DE OBSERVACIÓN Y LAS DE EVALUACIÓN

DIMENSIONES	Comprensión	Autonomía	Longitud Discurso	Proceso de Respuesta	Léxico	Gramática	Comprensibilidad	Global
Profesor—> Clase	-.5003*	-.5021*	-.5179*	-.4964*	-.5190*	-.4857*	-.5431**	-.5137*
Material Mínimo	-.6259**	-.6014**	-.6054**	-.5945**	-.5703**	-.5108*	-.5947**	-.5934**
Control Turno Bajo	-.6065**	-.5476**	-.5527**	-.5300**	-.5332**	-.4620*	-.5489**	-.5472**
Autenticidad Baja	-.4458*	-.3837	-.3865	-.3665	-.3352	-.3126	-.3759	-.3779
Control Activ. Alto	-.6978**	-.6625**	-.6727**	-.6421**	-.6466**	-.5820**	-.6792**	-.6623**
Lengua Prof. Mixta	-.5163*	-.4801*	-.4878*	-.4702*	-.4254*	-.4237*	-.4770*	-.4747*
Profesor No Genuino	-.5996**	-.5480**	-.5535**	-.5428**	-.5241*	-.4607*	-.5462**	-.5464**
Lengua Alumno L1	-.6100**	-.5449**	-.5480**	-.5311**	-.4878*	-.4547*	-.5160*	-.5353**
Lengua Alumno Mixta	-.5943**	-.5454**	-.5599**	-.5342**	-.5116*	-.4990*	-.5697**	-.5514**
Interacción Baja	-.4758*	-.4340*	-.4391*	-.4153	-.4170	-.3699	-.4484*	-.4337*

** = $p < 0.001$; * = $p < 0.01$

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hay que indicar que los **resultados de todas las otras variables**, que no hemos incluido en las tablas por no haber alcanzado índices de probabilidad significativos, han correlacionado con las dimensiones de evaluación de forma similar a los que mostramos, es decir, las variables consideradas en nuestro estudio como menos comunicativas (tópico en forma, no contextualización, discurso del profesor mínimo y predecible, etc.) han obtenido correlaciones no significativas y negativas, mientras que las variables consideradas como más comunicativas, aunque han obtenido bajos grados de correlación, éstas han sido positivas: tópico en función y organización, contextualización, autenticidad media, discurso del profesor extendido, alumno genuino e interacción media.

Hay que señalar como caso curioso el hecho de que el grado de correlación del **uso de L1** por parte del profesor, aún habiendo correlacionado negativamente con todas las dimensiones de la evaluación, ha sido más bajo que su **uso de L.Mixta**, lo que podría sugerir que conviene mantener separadas la lengua materna y la lengua objeto de estudio, lo que viene a corroborar los resultados obtenidos por Wong-Fillmore (1985), que ya comentamos en el marco teórico del estudio. De la misma manera, **Feedback**, tanto en **código** como en **mensaje**, han correlacionado positivamente, pero con unos grados de correlación muy bajos (entre 0.0084 y 0.1073), lo cual podría indicar que esta dimensión no ha afectado los resultados de la evaluación, posiblemente debido a que, como ya apuntábamos en la descripción de la misma, aunque el feedback es un constituyente inevitable en la interacción del aula, como sugiere Chaudron (1988:133), la falta de consistencia en su aplicación puede llevar a que un comportamiento verbal erróneo se tome como correcto y viceversa.

También hay que destacar que, aunque no significativamente, la correlación de la variable **parejas cerradas** ha sido negativa. Esto apoya nuestra tesis de que las variables de la dimensión **Organización de Participantes** no son discriminatorias por sí solas, pues nada garantiza que el trabajo en grupos se desarrolle únicamente con actividades comunicativas que impliquen el uso de variables tales como autenticidad alta, control de la actividad bajo, uso de L2 de forma no predecible y genuina, etc.

Estos resultados, en general, apoyan claramente muchas de las teorías que hemos adelantado en los capítulos 2 y 3. De este modo, se observa que la dimensión del esquema de evaluación «**Gramática**» correlaciona positiva y significativamente con variables tales como **Material Extendido**, **Tópico en Mensaje** (y no con tópico en Forma), **Control del Turno** y **Autenticidad Altos**, así como con **Discurso del Alumno Extendido**. Esto puede apoyar las teorías que están a favor de ejercicios centrados en la forma, pero de manera significativa, atendiendo a las secuencias de adquisición (Harley, 1988; Long, 1988b; Rutherford, 1987), haciendo a los alumnos conscientes de las formas que se abordan y con un cierto grado de autenticidad en ellos.

Un caso muy similar se da con las dimensiones de evaluación «**Léxico**» y «**Comprensibilidad**», ambas supuestamente adquiridas por medio de la práctica formal, que también han correlacionado de manera significativa con las variables más comunicativas del esquema de observación.

En general, no ha habido diferencias muy grandes en las correlaciones de todas las variables de observación con todas las dimensiones de evaluación, posiblemente porque la correlación ha estado influenciada por los resultados de los alumnos del Prof. 3. Por lo tanto, si tomamos los resultados del análisis de correlación, y, como modelo, los resultados del Prof.3, cuyos alumnos han obtenido las puntuaciones más elevadas en la evaluación, estaremos en posición de tratar de definir cuál sería el perfil de un aula que propiciaría un aprendizaje eficaz en los primeros niveles de contacto con la LE en situación de aprendizaje formal:

- * **Los tipos de actividades se reparten entre las cuatro fases, con mayor carga en la de Práctica.**
- * **Comparativamente, el profesor habla más que los alumnos, y siempre en L2, con un discurso en equilibrio entre mínimo y extendido, generalmente genuino.**
- * **El alumno hace uso de la L2 prácticamente todo el tiempo, y el discurso, aunque es mínimo y generalmente predecible, suele ser genuino.**
- * **Domina la organización profesor—>clase, aunque el tiempo dedicado a trabajos en grupos/parejas se aplica a actividades comunicativas.**

- * **Se da un equilibrio entre textos mínimos y textos extendidos.**
- * **El control del tópico está en manos del profesor.**
- * **Se da un equilibrio entre actividades cuyo tópico se centra en la forma, función y mensaje.**

El desarrollo de **actividades centradas en el mensaje** presentan las siguientes características, además de las mencionadas:

- * **El control del turno por los alumnos suele ser alto.**
- * **La autenticidad de uso de lengua es alta/media y el control de la actividad tiende a ser bajo.**
- * **El grado de interacción es medio/alto.**

Estos resultados nos permiten determinar, aunque no de forma categórica, qué tipos de actividades, de entre los propuestos en nuestro sistema, son pedagógicamente más efectivos y cuáles no, puesto que según los resultados de determinadas aulas, la aplicación de actividades que incluyen las variables comunicativas de varias dimensiones lleva a los alumnos a incorporar de forma integrada los diversos aspectos de la competencia comunicativa, cosa que no pueden hacer aquellos alumnos que han estado expuestos a un enfoque predominantemente estructural.

De acuerdo siempre con la literatura (Pica, 1987), las actividades más efectivas son aquellas que permiten la modificación y reestructuración de la interacción dentro del aula, pero suelen ser poco frecuentes debido a los roles que toman el profesor y los alumnos —el primero como experto y evaluador—, lo que produce que la comunicación no esté igualmente compartida por todos los interlocutores del aula.

Por otro lado, y en concordancia con los resultados de los autores del COLT, estos resultados obtenidos nos llevan a la conclusión de que un enfoque estructural y uno comunicativo pueden ser complementarios más que estar en contraposición, especialmente en los primeros niveles de aprendizaje en los que se comienza a construir el 'andamiaje' que será la base para el desarrollo de la competencia comunicativa. Estos dos enfoques pueden suministrarse apoyo mutuo, aunque con esto no queremos decir que haya que graduar los contenidos estructuralmente, sino que, como sugiere Long (1988), habría que buscar un equi-

librio entre los aspectos formales de la lengua y los de uso, pero dentro de un contexto de actividades significativas relacionadas entre sí que promuevan la motivación y el interés del alumno y teniendo en cuenta sus secuencias de desarrollo así como su sistema de interlengua. Sin embargo, no debemos olvidar en modo alguno que gran parte del éxito de las sesiones que se desarrollan en el aula depende, como sugieren Swaffar et al. (1982), mucho más de la aplicación de una secuencia lógica de actividades que de poner en práctica algunas muy comunicativas, si los alumnos no han sido preparados de antemano para poder desarrollarlas. De lo que se deduce que una buena secuenciación, que incluya actividades de las diversas fases, y que vayan preparando al alumno para poder abordar las más libres, es imprescindible.

5. CONCLUSIONES

Nuestro estudio partió de la necesidad de elaborar unos criterios capaces de medir la innovación en la aulas de lenguas extranjeras en los primeros niveles de enseñanza formal. Con tal fin se han diseñado diversos instrumentos: un **Esquema de Observación** que incluye como parámetro principal un **Sistema de Actividades** capaz de acotar los eventos de clase, y un **Esquema de Evaluación** que pueda medir la capacidad lingüística comunicativa de los alumnos.

1. Un primer objetivo de este estudio ha sido el de averiguar si el **esquema de observación y sistema de actividades** desarrollados por el equipo investigador, servían para captar las diferencias existentes en la orientación comunicativa de la enseñanza del inglés por nueve profesores que habían estado expuestos a un curso centrado en dicha metodología y de esa forma detectar en qué consistían dichas diferencias para así poder captar el nivel de innovación alcanzado. Para ello tomamos como base teórica las implicaciones metodológicas desarrolladas a partir del modelo de Competencia Comunicativa de Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), y también las investigaciones empíricas realizadas en el aula con propósitos similares a los nuestros por Allen, Fröhlich y Spada (1984), y por Mitchell, Parkinson y Johnstone (1981),

De nuestro estudio se deduce que ambos instrumentos son susceptibles de captar esas diferencias pues demuestran que los nueve

profesores han diferido en los procesos de enseñanza aplicados en sus aulas respectivas.

El **sistema de actividades** aplicado ha servido para determinar el tipo de **secuenciación** (frecuencia, variación y temporalización) que han seguido los profesores en la elaboración de sus unidades didácticas, lo cual nos ha permitido establecer un perfil metodológico de cada profesor.

El **esquema de observación** nos ha permitido detectar en qué aspectos de un enfoque comunicativo el profesor había sido innovador, y en cuáles no, pudiendo así establecer un perfil individual de innovación en los que se analiza dónde y de qué modo se produce esa innovación, y qué aspectos deberían ser modificados para ampliarla en extensión y profundidad.

2. Un segundo objetivo ha sido el de determinar hasta qué punto las diferencias observadas en los profesores influyen en el nivel de **competencia comunicativa oral** alcanzado por los alumnos. Para ello se diseñó un **esquema de evaluación oral**, tomando también como base los instrumentos hasta la fecha diseñados con tal fin, que pudiera medir la conducta lingüística global de los alumnos por medio de la aplicación de una Escala de medición que tuviera en cuenta una serie de componentes de la lengua oral que, a su vez, evaluaran la capacidad comunicativa del alumno.

Los resultados de esta segunda parte muestran que este instrumento ha servido igualmente a los propósitos para los que fue diseñado, ya que ha diferenciado entre los alumnos por profesor y entre profesores, en la mayoría de los casos, de acuerdo con el tipo de enseñanza recibida, a excepción del Prof. 8.

Asimismo, el resultado de la **aplicación del esquema de evaluación**, comparado con los resultados del esquema de observación, ha demostrado que este instrumento guarda un alto grado de consistencia con respecto a los aspectos considerados más sobresalientes en un enfoque comunicativo y las dimensiones de nuestro instrumento de evaluación.

Los resultados de nuestro estudio pueden suponer un paso impor-

tante hacia la **identificación de los rasgos** que hacen que la aplicación de unas determinadas variables en el aula sea más efectiva que otras. Asimismo creemos que estos resultados suponen un **apoyo empírico** a ciertas reivindicaciones teóricas del enfoque comunicativo, aunque quizá los resultados obtenidos no puedan ser considerados decisivos, dado el reducido número de profesores observados. Sólo cuando estos instrumentos sean aplicados a un número mayor de aulas, se podrían sacar datos concluyentes y extrapolables.

Sin embargo, esperamos que estos instrumentos puedan llegar a constituir unas **herramientas útiles para los profesores**, que les ayuden a reflexionar sobre una serie de cuestiones relacionadas con las ventajas y desventajas de la aplicación de un enfoque comunicativo frente a las que ofrece la aplicación de una metodología más estructural y controlada en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. Implicaciones pedagógicas.

Por otro lado, este estudio ha permitido descubrir una serie de aspectos globales, que ya se describieron en el apartado anterior, y que implicaban un uso reiterado de actividades que se caracterizan por la inclusión de una serie de variables poco comunicativas, que restringen o minimizan lo que debería ser la aplicación de un enfoque comunicativo. Esto implica que, excepto en un aula, los alumnos no hayan desarrollado debidamente una serie de estrategias y técnicas que les capaciten para el intercambio de mensajes extendidos y genuinos en situaciones de comunicación que se asemejen a situaciones de la vida real.

Esto nos lleva a considerar una cuestión importante, no mencionada todavía, y es la de que hasta qué punto el tipo de enseñanza observada, independientemente de la preparación personal de cada profesor, deriva del uso del libro de texto o materiales complementarios utilizados. Estos materiales y textos, en los que se supone subyace una orientación comunicativa en su diseño, muestran un elevado número de actividades de repetición y de preguntas-respuestas cerradas, prestando más atención a la corrección formal que a la interacción natural. Asimismo, la progresión de las actividades por unidad no sigue una secuenciación lógica, que lleve en última instancia a tareas que aglutinen los distintos elementos presentados, sino que consisten en

actividades de presentación-práctica-presentación etc., aisladas las unas de las otras.

Con esto no queremos sugerir que la implantación por un centro de un determinado libro de texto implique que el profesor sea un mero sujeto pasivo obligado a aplicar unas técnicas específicas, en primer lugar, porque varios de los profesores observados utilizaban el mismo libro de texto y los resultados fueron diferentes y, en segundo lugar, porque todos los profesores, en algún momento del desarrollo de las unidades, divergían del libro y utilizaban otros materiales extraídos de otros textos o elaborados por ellos mismos, lo que implica un cierto acuerdo del profesor con los contenidos generales del libro y el orden en que estos se presentan.

Por lo tanto, los resultados del estudio permiten hacer una serie de sugerencias sobre qué tipo de rasgos, de acuerdo con los resultados del Prof. 3, deberían darse que pudieran resultar más beneficiosos para los alumnos, al menos en sus primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera:

- 1.^o) Se debe dedicar cierto tiempo a la enseñanza centrada en la forma, pero ajustada a las necesidades del alumno, junto a una enseñanza centrada en los aspectos comunicativos de la lengua que impliquen una interacción fructífera que ofrezca múltiples oportunidades para la producción y comprensión global de la lengua en estudio.
- 2.^o) Se debe dar a los alumnos más oportunidades para usar la LE pero con actividades que incluyan las variables de las dimensiones que promuevan el uso de esa LE de manera precisa, en situaciones apropiadas y de forma coherente.
- 3.^o) El profesor debe dejar de asumir el papel principal y permitir que los alumnos puedan seleccionar algunos de los temas y puedan trabajar en grupos y parejas en situaciones que semejen el tipo de interacción que se produce en la vida real. En este caso el papel del 'feedback', cuestión en la que no hemos entrado a fondo en nuestro estudio, es vital y habrá que tenerlo en cuenta en estudios posteriores.

De todo lo que acabamos de comentar parece razonable extraer la conclusión de que la puesta en práctica de una innovación, que además conlleva grandes cambios con respecto a lo que los profesores habían venido haciendo dentro de un enfoque estructural, no constituye un proceso sencillo, por lo que se requiere un tiempo para que la acomodación entre el profesor y las nuevas dimensiones de la innovación se lleve a término, teniendo en cuenta que cada profesor acomete esta innovación de acuerdo con su propia personalidad y creencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Por lo tanto, habría quizá que considerar en el área de formación del profesorado el que la realización de un curso intensivo de metodología comunicativa, en el que se dé cuenta a los profesores de las técnicas y recursos más o menos apropiados para la puesta en práctica de estas mismas técnicas y recursos con sus alumnos, no garantiza que todas las novedades sean automáticamente trasladadas a sus aulas. Habría que considerar algún tipo de seguimiento de la aplicación de la innovación en el que los profesores pudieran contrastar sus experiencias con otros profesores y recabar asesoramiento de personas preparadas para esta tarea. Igualmente habría que contemplar la posibilidad de un continuo reciclaje en aquellos aspectos de la innovación más difíciles de poner en práctica.

Para concluir diremos, que dada la cantidad de factores (mejor o peor entendidos) incluidos en este estudio, que pueden haberse dado o no en los modelos de enseñanza observados en las nueve aulas, y dado también el número de sujetos observados, que no constituyen en sí una muestra representativa de todas las aulas, nuestras conclusiones deben tomarse con cierta precaución, ya que, como cualquier estudio basado en datos empíricos de una muestra reducida, los resultados no pueden ser considerados concluyentes hasta que se produzcan otros estudios que apliquen de nuevo los instrumentos diseñados y se obtengan resultados con el mismo grado de significatividad que los nuestros.

Creemos que estos nuevos instrumentos de observación y evaluación pueden constituir unas herramientas de utilidad tanto para otros investigadores que quieran acometer la tarea de entrar en las aulas y comprobar por ellos mismos lo que en ellas sucede, así como para los propios profesores, pues pueden aplicar el sistema de observación,

más simplificado, al tipo de actividades que diseñan, incluso antes de ponerlos en práctica.

Finalmente, queremos hacer constar que este estudio, en su diseño inicial, incluía un análisis más pormenorizado de las transcripciones de todas las sesiones, para poder profundizar en los rasgos que podían haber afectado la consecución —o no— de una mayor competencia comunicativa en los alumnos. Esto no fue posible, pues había que delimitar campos y, también, porque el estudio habría alcanzado unas dimensiones considerables. Esto no quiere decir que se abandonen ésa y otras vías que se han ido abriendo durante el desarrollo del trabajo, sino que se posponen para posteriores trabajos de investigación.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J.B.P. (1984). General-purpose language teaching: a variable focus approach. En C.J. Brumfit (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 61-74) (ELT Documents, 118). Pergamon Press en asociación con el British Council.
- Allen, J.B.P., Cummins, J., Mougeon, R. y Swain, M. (1983). *The Development of Bilingual Proficiency: Second year report and appendices*. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E.
- Allen, J.P., Fröhlich, M. y Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En J. Handscombe, R.A. Orem y B.P. Taylor (Eds.) *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 231-252). Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, R. (1980). Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching. En D. Larsen-Freeman (Ed.), *Discourse Analysis in Second Language Acquisition Research* (pp. 165-187). Rowley, MA: Newbury House.
- Allwright, R. (1984a). Why don't learners learn what teachers teach? -The interaction hypothesis. En D. Singleton y D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp. 3-18). Dublin: IRAAL.
- Allwright, R. (1984b). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- Allwright, R. (1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Allwright, R. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico. Trillas.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Savignon, S.J. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. *Modern Language Journal*, 70, 380-390.

- Bailey, L.G. (1975). An observational method in the foreign language classroom: a closer look at interaction analysis. *Foreign Language Annals*, 8 (4): 335-344.
- Baker, D. (1989). *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*. Edward Arnold.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R.T. y Smith, F.L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Berman, P. (1981). Educational Change: an implementation paradigm. En R. Lehming y M. Kane (Eds.), *Improving Schools. Using what we know* (pp. 253-286). Beverly Hills. London: Sage Publication.
- Berns, M.S. (1984). Functional approaches to language and language teaching: Another look. En S.J. Savignon y M.S. Berns (Eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*, (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Bialystok, E. (1988). Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith, *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings* (pp. 31-50). New York: Newbury House.
- Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E., Fröhlich, M. y Howard, J. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings*. Project report. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E.
- Bialystok, E., Fröhlich, M. y Howard, J. (1979). *Studies on second language learning and teaching in classroom settings: strategies, processes and functions*. Toronto: O.I.S.E. Informe no publicado.
- Bolam, R. (1982). The management of educational change: Towards a conceptual framework. En Harris, Lawny y Prescott (Eds.). *Curriculum Innovation* : (pp. 273-290). Londres: Croom Helm.
- Breen, M.P. (1984). Process syllabuses for the language classrooms. En Brumfit, C.J. (Ed.), *General English Syllabus Design* (pp. 47-60) (ELT Documents, 118) Oxford: Pergamon Press en asociación con el British Council.
- Breen, M.P. (1985). Authenticity in Language Classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-67.
- Breen, M.P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. Parte I y II. *Language Teaching* 20 (2), 81-92; 20(3), 157-174.
- Breen, M.P. (1987b). Learner contributions to task design. En C.N. Candlin y D. Murphy, (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 23-46) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Breen, M.P. y Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1(2), 98-112.

- Breen, M.P., Candlin, C. y Waters, A. (1979). Communicative materials design: some basic principles. *RELC Journal* 10 (2), 1-13.
- Brindley, G.P. (1986). *The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches*. NSCR Research Series. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Brock, C. (1986). The effect of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly* 20, 47-59.
- Brown, G. (1989). Making sense: The interaction of linguistic expression and contextual information. *Applied Linguistics* 10, 97-108.
- Brumfit, C.J. (1980). From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 3 (1), 1-9.
- Brumfit, C.J. (1984). *General English Syllabus Design: Curriculum and syllabus design for the general English classroom*. (ELT Documents, 118). Oxford: Pergamon press en asociación con el British Council.
- Brumfit, C.J. y Johnson, K. (Eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1988). Units of oral expression and language learning in small group interaction. *Applied Linguistics* 9 (1), 59-82.
- Byrnes, H. (1987). Second language acquisition: Insights from a proficiency orientation. En H. Byrnes y M. Canale (Eds.), *Defining and Developing Proficiency: Guidelines, implementation and concepts* (pp.107-131) Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Canale, M. (1983a). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27) Harlow, England: Longman.
- Canale, M. (1983b). On some dimensions of language proficiency. En J.W.Jr. Oller, (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.
- Canale C. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Candlin, C.N. (1984). Syllabus design as a critical process. En C.J. Brumfit (Ed.) *General English Syllabus Design* (pp.29-46) (ELT Documents, 118). Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C.N. (1987). Towards task-based language learning. En C.N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Candlin, C.N. y Murphy, D. (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cathcart R. y Olsen, J. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. En J. Fanselow y R. Crymes (Eds.) *On TESOL '76* Washington, D.C.: TESOL.

- Carroll, B.J. (1980). *Testing Communicative Performance*. London: Pergamon Institute of English.
- Clark, J.L.D. (1969). The Pennsylvania Project and the «Audiolingual vs Traditional» Question. *Modern Language Journal* 53, 388-396.
- Clark, J.L.D. y Clifford, R.T. (1988). The FSI/ILR/ACTFL Proficiency Scales and Testing Techniques. *Studies in Second Language Acquisition* 10 (2), 129-147.
- Clahsen, H. (1985). Profiling second language development: a procedure for assessing L2 Proficiency. En Hyltenstam y Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language acquisition* (pp. 283-331). London: Multilingual Matters.
- Cohen, J.A. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Courchène, R. (1980). The error analysis hypothesis, the contrastive analysis hypothesis, and the correction of error in the second language classroom. *TESL Talk*, 11 (2), 3-13, 11 (3):10-29.
- Crocker, R. (1983). The functional paradigm of teachers. *Canadian Journal of Education*, 8 (4), 350-361.
- Crookes, G. (1986). Task Classification: A cross-disciplinary review. *Technical Report N° 4*. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research: University of Hawaii at Manoa.
- Crookes, G. (1990). The utterance and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11 (2), 71-87.
- Crookes, G. y Chaudron, C. (1991). Guidelines for Classroom Language Teaching. En Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or Foreign language* (pp. 46-67). New York: Newbury House.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. En J.V. Oller (Ed.), *Issues in Language Teaching Research* (pp. 108-129). Rowley MA: Newbury House.
- Chafe, W.L. (1980). *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. *Advances in Discourse Processes* 3. Norwood, N.J.: Ablex.
- Chaudron, C. (1983). Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly* 17, 437-458.
- Chaudron, C. (1986). Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. En R.R. Day, (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 4-84). Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dalgalian, G. (1981). Importance des discours non-didactiques et non-formels en classe de langue. *Langues Modernes*, 75 (2), 208-220.
- Day, R.R. (Ed.) (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Day, E.M. y Shapson, S.M. (1987). Assessment of oral communicative skills in early French immersion programmes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 237-260.
- Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986). Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?. *TESOL Quarterly* 20, 305-325.
- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: taking task to task. En R.R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 147-181). Rowley, MA: Newbury House.
- Edelhoff, C. (1981). Theme-oriented English teaching: Text-varieties, media, skills and project work. En C.N. Candlin, (Ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology* (pp. 49-62). Harlow, England: Longman.
- Edge, B. (1988). *Authenticity* manuscrito no publicado, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Edge, B. (1989a). *A Focus on Form in Communicative Second/Foreign Language-Learning Activities*, manuscrito no publicado, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Edge, B. (1989b). *Context*, manuscrito no publicado, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- Ellis, R. (1980). Classroom interaction and its relation to second language learning. *RELJ Journal*, 11 (2), 29-48.
- Ellis, R. (1984). Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children. *Applied Linguistics*, 5, 138-55.
- Ellis, R. (1985a). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985b). Teacher-pupil interaction in second language development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 69-87). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación Educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Fanselow, J.F. (1977a). Beyond Rashomon - Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11 (1), 17-39.

- Fanselow, J.F. (1977b). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals* 10, 583-593.
- Finocchiaro, M. y Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach*. New York: Oxford University Press.
- Flanders, N.A. (1960). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing Teaching Behaviour*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fröhlich, M., Spada, N. y Allen, J.B.P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19, 27-56.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: O.I.S.E. Press.
- Gass, S. y Madden, C. (Eds.) (1985). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. y Varonis, E.M. (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 149-161). Rowley, MA: Newbury House..
- Genishi, C. (1981). Codeswitching in Chicano six-year-olds. En R.P. Durán (Ed.), *Latino language and communicative behaviour* (pp. 133-152). Norwood, NJ: Ablex.
- Gump, P.V. (1967). *The Classroom Behavior Settings: Its Nature and Relation to Student Behavior*. Final Report Project No. 2453, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Guntermann, G. (1980). Factors in targeting proficiency levels and an approach to «real» and «realistic» practice. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 34-41.
- Harley, B. (1988). Effects of instruction on SLA: Issues and evidence. En R. Kaplan (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10 (3), 331-359.
- Harley, B., Allen, J.B.P., Cummins, J. y Swain, M. (Eds.) (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *Modern Language Journal* 62, 387-398.
- Higgs, T.V. y Clifford, R. (1982). The push toward communication. En T.V. Higgs, (Ed.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher* (pp. 57-79). Skokie, IL: National Textbook.

- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Hulstijn, J.H. (1985). Testing second language proficiency with direct procedures. A comment on Ingram. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 277-281). London: Multilingual Matters.
- Hulstijn, J.H. y Hulstijn, W. (1984). Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. *Language Learning*, 34 (1), 23-43.
- Hyltenstam, K. y Pienemann, M. (Eds.) (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Ingram, D.E. (1985). Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 215-276). London: Multilingual Matters
- Ingram, D.E. y Wylie, E. (1982). *Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR)*. Brisbane, Qld.: Australian Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- Jarvis, G.A. (1968). A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities.' *Modern Language Journal*, 52, 335-341.
- Johnson, R.K. (1982). *Communicative Language Teaching: Problems of Syllabus Design and Methodology*. Oxford.: Pergamon Press.
- Johnson, R.K. (1989). A decision-making framework for the coherent language curriculum. En R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 1-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. y Morrow, K. (Eds.) (1981). *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- Kelch, K. (1985). Modified input as an aid to comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 81-90.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. París: Hatier/Credif.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983). Newmark's «ignorance hypothesis» and current second language acquisition theory. In S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

- Lambert, W.E. y Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. (Ed.) (1980). *Discourse Analysis in Second Language Acquisition Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Leithwood, K.A. (1981). The dimensions of curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), 25-36.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition.'En H.W. Seliger y M. Long (Eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 217-243). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M.H. (1980). Inside the «black box»: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, 30, 1-42. También publicado en H.W. Seliger y M. Long (Eds.) (1983), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 3-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. En H. Winitz (Ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.
- Long, M. (1983a). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. En M. Clark y J. Handscombe (Eds.), *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington, DC: TESOL.
- Long, M. (1985a). Input and second language acquisition theory. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1985b). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. En K. Hyltenstam y M. Pienemann, M. (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). London: Multilingual Matters.
- Long, M. (1988a). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1988b, Junio, 20-24). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. Ponencia presentada en la Conference on Empirical Research on Second Language Learning in Institutional Settings, Bellagio, Italy.
- Long, M. (1989, abril). *Task, group and task-group interaction*. Ponencia presentada en RELC Regional Seminar: Language teaching methodology for the nineties. Singapore.

- Long, M., Adams, L., McLean, M. y Castaños, F. (1976). Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. En J. Fanselow y R. Crimes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 137-153). Washington, DC: TESOL.
- Long, M. y Crookes, C. (1989). *Units of analysis in syllabus design*. Manuscrito no publicado, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.
- MacFarlane, J.M. (1975). Focus analysis. En R.L. Allwright (Ed.), *Working Papers: Language Teaching Classroom Research* (pp. 131-145). Essex: Univ. of Essex, Department of Language and Linguistics.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Madsen, H.L. y Jones, R.L. (1981). Classification of Oral Proficiency Tests. En A. Palmer, P.J. Groot y S.A. Tropper (Eds.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence* (pp. 15-30). Washington, D.C.: TESOL.
- Maley, A. (1980). Teaching for communicative competence: Reality and illusion. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 10-16.
- Mason, I. y Wakely, R. (1983). Scottish Universities French Language Research Association Project I: Lyon à la une: the teaching of grammar at second year university level. *British Journal of Language Teaching*, 21, 77-82.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria/Educación Secundaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Mitchell, R. (1985a). *Communicative interaction research project: final report*. Stirling, Scotland: Dept. of Education. University of Stirling.
- Mitchell, R. (1985b). Process research in second-language classrooms. *Language Teaching*, 18, 330-352.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative Interaction in Practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Mitchell, R., Parkinson, B. y Johnstone, R. (1981). *The Foreign Language Classroom: An Observational Study*. Stirling, Scotland: Stirling Educational Monographs, N^o.9, University of Stirling.
- Morrow, K. (1979). Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?. En C. J. Brumfit y K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 143-157). Oxford: Oxford University Press.

- Morrow, K. (1981). Principles of Communicative Methodology. En K. Johnson y K. Morrow (Eds.), *Communication in the Classroom* (pp. 56-69). London: Longman.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis - A new modern language for supervisors. *Foreign Language Annals* 5, 211-221.
- Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 135-143 y 146-157.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: O.I.S.E.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989a). *Communicative Task Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989b). *Understanding Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991a). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25, 279-295.
- Nunan, D. (1991b). Methods in second language classroom-oriented research: a critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.
- Nystrom, N. (1983). Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback. En H.W. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 169-188). Rowley, MA: Newbury House.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.V. y Walker, C. (1987). Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 287-306.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.V. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Palmer, A.S., Groot, P.J.M. y Trostler, S.A. (Eds.) (1981). *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Washington, D.C.: TESOL.
- Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulston, C.B. y Bruder, M.N. (1976). *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, MA.: Winthrop.
- Pawley, C. (1983). French interview test, grade 12, Ottawa and Carleton, Spring, 1982. *French Working Papers*, 151. Ottawa: Ottawa Board of Education.

- Peck, A. (1988). *Language Teachers at Work: A Description of Methods*. New York: Prentice Hall International (UK).
- Pica T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 7 (1), 1-25.
- Pica T. y Doughty, C. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. En S. Gass y C.P. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 115-135). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica T. y Long, M. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. En R.R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1989). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. London: Multilingual Matters, en prensa.
- Pienemann, M., Johnston, M. y Brindley, G. (1988). Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10 (2), 217-43.
- Piepho, H.E. (1981). Establishing objectives in the teaching of English. En C.N. Candlin (Ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology* (pp. 8-23). Harlow, England: Longman.
- Politzer, R.L. (1970). Some reflections on «good» and «bad» language teaching behaviors. *Language Learning*, 20, 31-43.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (1984). Language Curriculum development. *RELC Journal*, 15, (1), 1-29.
- Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (Eds.) (1983). *Language and Communication*. Harlow, England: Longman.
- Rivers, W. y Temperley, M. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.
- Rulon, K. y Creary, J. (1986). 'Negotiation of content: Teacher-fronted and small-group interaction. En R.R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 182-199). Rowley, MA: Newbury House.

- Rutherford, W. (1988). Functions of grammar in a language teaching syllabus. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings* (pp. 231-249). New York: Newbury House.
- Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (1988a). Consciousness raising and Universal Grammar. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith, M. (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings* (pp. 107-116). New York: Newbury House.
- Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (Eds.) (1988b). *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings*. New York: Newbury House.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- Scherer, A. y Wertheimer, M. (1964). *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- Schinke-Llano, L.A. (1983). Foreigner talk in content classrooms. En H. Seliger y M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 11-24). Rowley, MA: Newbury House.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H.W. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning* 27, 263-278.
- Seliger, H.W. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13 (3), 359-69.
- Seliger, H.W. y Long, M. (Eds.) (1983). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Seliger, H.W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Sharwood-Smith, M. (1988). Consciousness raising and the second language learner. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings* (pp. 51-60). New York: Newbury House.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decision and behaviour. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford.

- Smith, P.D. (1970). *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: the Pennsylvania foreign language project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Snow, C. (1987). Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation. En J.P. Lantolf y A. Labarca (Eds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom* (pp. 3-16). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Spada, N. (1987). Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8, 137-161.
- Stern, H.H. (1981). The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification. En J.G. Savard y L. Laforge (Eds.), *Proceedings of the 5th Congress of L'Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- Stern, H.H. (1983a). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1983b). Toward a multidimensional foreign language curriculum. En R.G. Mead (Ed.), *Foreign Languages: Key Links in the Chain of Learning*. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Swaffar, J.K., Arens, K. y Morgan, M. (1982). Teacher classroom practices: Redefining method as task hierarchy. *Modern Language Journal*, 66 (1), 24-33.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Ullmann, R. y Geva, E. (1984). Approaches to observation in second language classes. En J.B.P. Allen y M. Swain (Eds.), *Language Issues and Education Policies*. (ELT Documents 119). Oxford: Pergamon Press.
- Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdman, A. (1988). The Assessment of Foreign Language Oral Proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 10 (2), 121-28.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London. Longman.
- Varonis, E. M. y Gass, S. (1985). 'Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6, 71-90.
- Vigil, N. y Oller, J. (1976). Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, 26, 281-295.
- Weiss, F. (1984). Types de communication et activités communicatives en classe. *Le Français dans le Monde* 183, 47-51.

- Wenden, A. y Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1988). Grammar, and nonsense, and learning. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings* (pp. 146-155). New York: Newbury House.
- Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10, 128-137.
- Wilkins, D.A. (1972). *Grammatical, situational and notional syllabuses*. *Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics*. Copenhagen: Julius Groos Verlag.
- Willis, J. (1981). *Teaching English Through English*. Harlow, England: Longman.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input?. En S. Gass y E. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 17-50). Rowley, MA: Newbury House.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanón, J. (1989). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II). *Cable*, abril, 22-32.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Manuscrito para ser publicado en *Cable*, 5.

ANEXO 1

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 2ª DEL PROFESOR 3 (año 2º: 20-IV-89)

Símbolos utilizados en la transcripción:

- * *indica acciones realizadas por el profesor o los alumnos que no se recogen en la transcripción.*
- ** *indica cambio de actividad*
- a = alumno; aa = varios alumnos o alumnos a coro;*
- a1, a2, a3 etc. = intervienen diferentes alumnos*
- indica pausa; ... indica que alguien interrumpe; xxx indica que se omite el nombre propio*
- ++ indica enunciados no inteligibles al oír la grabación; ‘ ‘ = en español*

* Al final de la clase anterior el profesor les había dictado a los alumnos el siguiente texto:

Crime and punishment

A man got on the train and sat down in a compartment which was empty except for one lady. She took her gloves off. A few hours later the man was arrested by the police. They held him for 24 hours and were then logically forced to let him go free.

KEY WORDS: GARDEN, LOVER, 30 YEARS, VANISH, JAIL

* El profesor les explicó que tanto el texto como las palabras clave pertenecían a una historia misteriosa y que ellos debían actuar de detectives y resolver el problema. Les pidió, como trabajo de casa, que escribieran lo que ellos creían que había ocurrido.

PROFESOR

ALUMNO/S

*Well today - we are going - to
continue with the story I gave
you yesterday - and you had
-to write what you thought -
your opinion about - what the*

story was -OK? — but before you
start -is there - anything - any
question - you want to ask - me?
- any words you don't
understand — Yes - you

¿Enterrar? - bury
(to visitor) is that correct?

accused - is - is correct? -
to accuse

foot - foot - foot - steps

footsteps

a1. how do you say 'enterrar'?

a2. 'acusó'

a3. 'las huellas ¿cómo se
dice?'

a3. foot - steps

* the teacher writes on the blackboard

footsteps

OK - well yesterday — yesterday
I dictated you — something —
who can read it? - who wants
to read it?

a1. me

a2. me

a3. me for example

a4. me

Just one of you - it doesn't matter
for me - you - OK - you start

a2. A man got on a train and
sat down in a compartment
which - which - was empty ex-
cept for one lady - she took her
gloves off - a few hours later
the man was arrested -by the
police - they held him for
twenty four hours and were ++
++ ++ to let him free

*The meaning of this is - is clear
for everybody?*

aa. yes

*Who wants to - to write on the
blackboard the - the other clue
words - the other words -I wrote
on the blackboard yesterday -
you? -OK*

*a4. ++ how do you say —
'cuando iban a casarse'?*

*when they went - when they
went to get married*

** one student writes the words on the blackboard*

Please pay attention

a.(whispering) +++

*OK - don't worry - don't worry —
you read them - please - Ssss...
come on*

garden

garden

lover

lovers -lover

- thirty years

thirty years

vanish

vanish

a1. jail

a2. jail

jail - that's right

*** OK — now - I want somebody - to remember for everybody —
the story again you? OK - What happened?*

a4. what happened?

*No no no I - I don't mean what
you have invented - I only want -*

*you to remind for the rest of
the class what happened -
what xxx has read*

the story - the story

That's right

took off -took off

her gloves

her - is a lady

That's right

*That's perfect - was arrested by
the police —by the police - and
what happened then?
come on - one of you — xxx
- what happened then?*

*yes — the man was arrested by
the police - and what
happened then?*

to get

him free

— the - the history - is

*the story is - a man - he - was
in — in a train - and he saw —
a lady*

*the — and - the — the lady -
take off his ...*

took off — his gloves

her?

*a4. gloves and — then +++
three or - two or three — ++*

a5. hours

a4. hours

*later — the man - was - arres-
ted - by police*

a6. then?

then - the police have to — free

him

*twenty four —
a7. hours later
a6. hours later*

*Twenty four hours later
- the police - the police had
to do it -*

*** Well OK now you have to tell
us your own solution to the story
- now - who's going to - to speak?
I want everybody to speak*

*Why? - you have to tell me what
happened -in the past - and why
— come on - you - you start -
you say - your opinion -
your story*

*the whole story but I — I rather
prefer you not to read your story
-just to - to tell us what have
you written there - but — please
do not read it — well - you can -
you can have a look whenever
you want*

identify - that's right

the woman vanish?

OK

a8. the — the ++ story I - wrote

a8. (apoyandose en lo que ha
escrito)
thank you — One hour later -
after the man - got on - the
train a — a woman said who's
the killer - the woman - near
the man — the man was arres-
ted by the police - the police -
wants - the woman for — can
you say in English - identifi-
car?*

*identify the killer - and the wo-
man vanish and the police*

is correct?

(problems with the tape)

- and the police - twenty four hours - then the police - ++ - ++ - sorry ++ ++ let him ++ the man ++ to see the woman and then ++ ++ in a ++ and then I

- that's OK - Who in that group - is going to say his or her opinion? - you - you xxx ? you xxx ? you? - come on

a9. The name of the man is John - and the name of the lady is - Sally

OK

Sally's husband is very important business man - John was a ++ - and - his lover is Sally's husband

Do you understand it?

Yes - that's right

Sally discover it - twenty years ago - when visited her neighbours and ++ through the window saw her husband kiss John in the garden

kissing?

kissing

he was kissing - she - she was kissing John in the garden

a10. Teacher I don't understand ++ ++ ++

well - you - then - you can ask her afterwards - you can ask her whatever you want - come on - carry on - carry on

a9. ++ ++ ++

No no - wait wait - no no wait a minute -when she finish - when

*she finishes you can ask
her - ask her whatever you want*

a10. OK

a9. *but she couldn't speak with -
her husband about it — one
week later John ++ ++ twenty
nine years later - on a train -
Sally ++ John and when the
police arrested him — she
thought John wasn't a good
person - Sally wanted to know
why he was arrested - but she
couldn't - and then - he was -
freedom - and - one year later
Sally saw a piece of news - this
was the ++ - John was a ++
bandit and the police - catch -
caught him and put him - in
jail forever*

a11. — *well - can you - say the
first - the first-*

a9. *part?*

a11. *part of - part of the story
please?*

a9. OK

a11. *thank you*

a9. *Sally's husband is a very
important business man*

a12. *business woman*

a9. *business man*

*husband - husband - Sally's
husband*

++ ++ ++ ++

yes

*Sss - what are you saying?
— Sally's husband is - is an
important - business man -
that's right*

*Posh? — ah! - posh - was a
posh person - a posh
person - that's right*

No! - no no

*No no - a posh person is - a posh
person - oh!*

Yes

Ah! sissy - that's different

*(laughter) Ah! you wanted to say
- a sissy person - that's different*

*No - posh — come on - sss —
well posh is - a very correct person*

*posh is different - OK - come on
- carry on — ah ah - that was
the problem*

(laughter) Ah!

a12. OK

*a9. John was posh - do you un-
derstand?*

a11. no - what?

a9. posh

aa. ah!

a11. ah! yes 'mariposa'

a9. no - 'cursi'

No!

Yes!

*a10. How do you say in En-
glish 'marica'?*

aa. sissy

a10. Can you write this word?

Ah! ++ ++ ++

ya

*a10. I don't — I don't unders-
tand this word*

*a9. John was sissy — and his
lover is Sally's husband*

(laughter)

*++ ++ it twenty years ago -
when visited her neighbours -*

*Aha - that's enough
Do you understand now?*

*OK - come on - another
example — you xxx*

sissy? - no

(visitor) one — double es

*Well - it doesn't matter - we can
— we can look for it in
the dictionary*

*(visitor to teacher) gay — gay
gay? - well that's right - gay*

*Gay — gay — gay means the
same — sissy -sissy — no*

(visitor) sissy -s-i-double s-way

Come on carry on xxx - then you

*were - wait a minute - were
lovers - OK? —you remember
was for first and third person of
singular — were lovers*

*arrested — are you talking - are
you talking about the — the past?*

*and ++ through the window -
++ her husband kiss - kissing
John in the garden..*

aa. yes

*Can you write - in the blackbo-
ard sissy?*

a. can you spell it?

like in Spanish

++ ++

*Twenty years ago - the man
and the woman - was lovers -
they ..*

*they walk on the garden and
they are very happy — then the
police arrest - arrest at the
man..*

	yes
<i>so - were - arrested etc</i>	<i>the police arrest the man ...</i>
<i>arrested</i>	<i>arrested - the man was in the /hail/ - ten years - the woman ++ the man ++</i>
<i>sorry?</i>	<i>vanish</i>
<i>vanished - vanished</i>	<i>— when the man - was free - he wanted her - but don't see she..</i>
<i>didn't - didn't</i>	<i>found</i>
<i>didn't found no - didn't find</i>	<i>yes</i>
<i>or haven't found or didn't find</i>	<i>yes —</i>
<i>xxx - don't worry about the mistakes because when we finish - the class - you are going to give me the papers and I'll correct them - so -you don't worry about the mistakes - come on</i>	<i>the woman was - ++</i>
<i>jealous - is jealous</i>	<i>++</i>
<i>jealous - celoso - carry on</i>	<i>and decide at the police</i>
<i>decided</i>	<i>decided at the police - what arrested man -when she saw - him</i>
<i>when she?</i>	

ah! - when she saw him - well -
that's right -OK xxx - you say yours

later or before?

before

kissed

vanished

leave or left -leave-left-left

left

what he robbed? - yes? -
he left it

escape -escape

saw

all. Well - when - a man - saw
-saw a lady - remember when -
thirty years later - he..

before —

he was - lover - lovers of - of a
la— a lady and he kiss - /kised/
no

kissed her ++ ++ ++ into a
garden - ++ her ++ ++ - then
- the lady said - excuse me I
have go to the toilet and - and
the man wait - waited to - the
lady - ++ hours — but the
lady - vanish - vanish —vanish

vanished - because she ++ a
big ++ - she - she - she ++ -
How do you say
'abandonar'?

— well 'abandonó'

left

he left - the money in the gar-
den - the police went to the
garden and arrested - the man
- the man was in a - jail - and
he — ++ - 'escapar'

escape

were arrested

*the pickpocket was the lady -
OK - that's good - xxx (a13)*

*That's perfect - very good - and
the police -the police didn't find
it - didn't find it — there was
no — that person saw there
was no criminal*

*OK - that's right — who
else? — OK - xxx (a14)*

+++

*++ ++ ++ in the compartment
was a police - the — the man
and the lady -arrested*

*and - he — he - he — ++ -
and to - let him go free because
the — pickpocket is - a — a —
a lady*

*Well — the - police found the -
woman - the lady who was in
the train dead — and - she —
she was - the lover - of - the
man -twenty years ago - and -
the police arrest the man - but
- they were forced to let - to let
him - go free because the ++
vanished - because another
person thinking - on bury it in
her garden —*

no criminal

*On Sunday - there was a man
who ++ loved a woman in the
garden — ++ ++ ++ and thir-
teen years later - the man and
the woman*

(problems with the tape)

*caught - caught - catch
caught caught*

*logically ++ ++ ++
logically forced*

*free - that's right - because it was
a mistake of the police - OK? - OK*

*and the police have a - mistake
and - and ++ ++ ++*

*caught him but - twenty four
hours later - ++*

*logically forced - to let him -
go free*

(problems with the tape)

*++ ++ the woman ++ ++ and
then two days later - the police
discover who the man was lover
of the lady - thirty years ago -
and - now the history in 19-59 -
one night in the garden of the -
house - of the lady the man ki-
lled her — ++ ++ now is 1989
- ++ ++ ++ go to the police
and discover her - his ++ - and
then - when see in the train her
- her face - I will ++*

I?

will ++

I will crazy?

++

I?

++

I became - became crazy

*I became crazy - the - the poli-
ce - speak with the lady and
she said - I don't know that
man at all — she wasn't the
woman and now the man was
in the - jail*

That's good - that's good — what else? - and what about the rest of you? - Have you prepared - anything? — Have you — have you read it? — why don't?

Is bad? — I don't think so — come on -read it (a15)

in the past

the footsteps

the footsteps

shot?

put in jail — for thirty years - and what happened?

escape - from the prison

Is very - bad

This is the - past in past...

ten years ago - the — the man of the train has a love and ++ kill - his love and - ++ ++ bury the woman - in his garden - some days later the police discover - the -foot/stips/

the footsteps

of the ++ - on the table at the sittingroom - and the police /shot/ at the ++ the ++ for thirteen - thirty years

No - 'encerrar' ¿cómo se dice?

— and - this is the present - and the terrorist - vanish to the prison - and kill the woman

escape from the prison and - kill the woman of the compartment

(problems with the tape)

when - the man has sleeping - the terrorist put /blod/ on - the pocket - of the man

Ah! blood blood

*blood - the woman - the woman's
blood*

on the jacket

of the man - that's right

*(laughter) That's right - That's
perfect - that's very good — why
did you say is — is bad?
Come on xx (a16)*

sorry? — the man? repeat

*he thought - or he realized -
the woman was a killer?*

OK

vanished

*OK - I'll read it - who else?
— Are you going to read yours?
— no? - and you xxx? - are you
going to read yours? -no? -
and you xxx?*

OK - read it

blood

yes - on the jacket

of the man

*— and - throw the woman -
through the window*

Thirty years ago ++ ++ ++

*Thirty years ago a man and ++
++ ++ the woman is a ++*

si

and the woman ++ ++

*vanished - in the garden - the
man must to see the woman in
the garden - inme— inmedia-
telly the - the man - ++ the po-
lice - ++ - twenty four hours -
++ the woman and they ++ in
the woman ++ ++ (whisper-
ring) Can you repeat?*

yes

*The ++ ++ - arrested ++ ++
because he killed the woman
becuase ++ she - she ++ to
kill him*

*the man - was arrested - because
- he killed the woman — was
arrested by the police because
he killed the woman*

— again

*again? - he killed the
woman again*

no

*how many times can you
kill a person?*

no - the man was arrested

was arrested

by the police

*by the police — again - ah! -
again — the woman was
arrested by the police again -why?*

because - because he killed the
woman —

because he killed the woman

*** - OK - well - I'm going to give you a paper - and here you have
the solution — the solution is - is in the paragraph you can read (pro-
blems with the tape) ++ the rest of the paper - OK? - here - solution
- come on - you read it - wait a minute - you read it - in silence - OK?*

yes

and then - we can comment it

only one solution?

only one solution

what does - glove - glove mean?

*the gloved woman is the woman
who is wear - who - who is
wearing gloves*

ah!

Los alumnos leen en silencio el texto que sigue:

Solution

Thirty years before, the gloved lady had been married to the man on the train. She and her lover had disappeared and left the country. Before vanishing they had cut off the two middle fingers of her left hand and buried them in the garden. The police found the fingers while investigating her disappearance and accused the man of murdering his wife and burying the rest of her elsewhere. He was jailed for 30 years for a crime he had not committed.

He did not recognise her at first on the train. When she took off her gloves he did. He killed her. The police had to release him as he had served his life sentence before committing the crime it was for.

*Sss - That's not English - What
- what are you talking about?
— you read - you read it and
then - then we are going to
— to understand everything by -
by trying to explain it - not
translate into Spanish -*

*** Come on —*

Sorry?

*elsewhere - elsewhere —
anything else?*

*anything else? - any other
questions? — have you
understood everything?*

*have you understood - have you
understood the meaning?*

*the whole meaning? - that's
right — xxx*

What does ++ mean?

++ ++ ++

++ ++ ++

no

aa. yes

what does - ++ or ++

bury (* the teacher writes it on the blackboard)

no — ++ ++

*Ah! burying - burying —
is single 'r' or double 'r'?*

single 'r'

*single 'r' - burying - OK -
what else?*

*can I explain - the meaning of
this - ?*

*Yes - of course - wait a minute -
are there any other - any
other doubts?*

— ++ ++ ++

*Jail — what you mean
is jailed — jailed*

encarcelar ¿no?

*is an 'e' here? — jailed -
what else?*

*How do you pronounce -b-u-r-
i-e-d?*

burying

no - the past

*Ah! the past of this - buried -
well - this is the past tense of
this verb — buried - to bury
somebody - is to put somebody
— you dig —you dig..*

yes

*yes - and you put - a person
there - and you cover it —*

yes

Do you understand?

yes

*and this is - the past tense — any
other question? — any question?
- OK — who can explain
the meaning of the gloved woman?*

++ ++

*gloves - that's right - a gloved
woman is a woman who wears -
who wears gloves - OK? - this
is a gloved woman — elsewhere?*

elsewhere?

*elsewhere is - somewhere -
somewhere*

What does it mean? — sorry?

no - ++ on fire no

*++ ++ ++ and then you cover
it - this is -bury - this is the
past tense ++ ++ ++ now I'm
burying something - do you
understand? — any other
questions? - and jailed - xxx
-jailed — what does jailed mean?
- what does -the gloved woman
mean? - the woman - who wears
a glove - the jailed person is
the person who is into the jailed
— who is in the jail - in jail -
OK? — any other questions*

*while? — from the period
of time - somebody is doing
a different thing at the same
time — you are understanding
me - you are listening to me -
you are paying attention to me
-while - at the same time —
is it clear for everybody?*

any other question?

*murdering -a murder is
a crime - if you kill somebody -*

is - is something about ++ ?

yes

++

no

++ ++ ++

aa. yes

what does - murdering mean?

*you commit a murder — and you
are a murderer - you are
a murderer if you kill people -
if you kill somebody you
are a murderer*

yes

*that's right — a television
programme?*

Have you seen it?

*a. sometimes
sometimes*

*middle? - who can explain it? -
how do you spell it?*

*middle - middle - in the centre -
here - can you see this line?*

*this is - the middle of the line -
do you understand? — what else?*

teacher

*++ ++ well - there was a - a -
TV programme and ++ ++ ++
was about a murder*

aa. yes

a. yes

++ ++

-m-i-double d-l-e-

yes

What does +++ ?

*(* problems with the tape)*

+++ ?

*who can explain — do you
understand the meaning
of this - of - the whole sentence?
We are going to explain it —*

*** OK — who can explain -
the whole meaning of
the solution? — well - I want*

yes

*everybody to ++ ++ ++ - you
say a little bit - you - another
little bit - OK?*

+++ ++++ +++

*yes - that's right — and what else?
—and what happened then?*

+++ ++++ +++

the husband

the husband - had - killed - and

*..
had killed - that's perfect!*

and ++++ ++++ ++++

*yes - that's right - the police
thought -that - that - these two
fingers - were - the lady's fingers -
and the police didn't find -
the rest of the body - but they
thought - perhaps - he put -
the rest of the body somewhere -
but - what happened? —
what happened?*

thirty years later ..

*but - what happened with
the man - with the husband?*

+++ ++++ +++

he was in jail for —

thirty years

*that's right - for thirty years
- and —*

*when the - man and the lady
were in the compartment - the
man — didn't —*

recognize

*recognize the - the woman - but
when - she - took off - her -
glove - ++++ ++++ ++++*

*he - he realized she was — she
was his wife - that's perfect xxx -
and what happened?*

eh?

*the man killed the woman -
and what happened then?*

*+++ - do you understand? -
Well - what do you think of
the story? - do you think is a -
real story?*

*could be - perhaps - you -
you can - you can take note
of this and perhaps one day -
you will need it - you will +++*

*** OK - well - wait a minute -
now I'm going to — is for you
- now I'm going to give you
a paper - and in this paper -
there are some - some sentences
you have to complete*

the man - killed the woman

the man killed the woman

How do you say +++ ?

could be

(general laughter)

*** texto entregado a los alumnos:**

Sentence stem sheet.

The first thing I do when I get up in the morning is

Just before guests arrive I

Just before I go to sleep,

When something scares me, I

Whenever I forget something,

The moment I hear the phone ring,

As soon as I get home in the evenings

The last thing I do before going off to sleep at night is

Just after having a bath/shower, I

As soon as I realise another person is angry with me, I

- the first one - says -
 the first thing I do -
 when I get up in the morning is ...

aa. wash my face

Sss — wait a minute please —
 Could you please listen to me?

aa. yes

thank you very much

aa. not at all

the first thing - I - the first thing
 I do when I get up in the morning
 is — the second one - please
 do not say - anything at all —
 just before a guest arrive I —
 just before I go to sleep — and
 you have to complete them -
 well you have to do it - you have
 to do it - individually - by
 yourself - so - nobody else -
 nobody else - must say or see
 what you are writing in it - OK?

OK

- Well - when - when - you finish
 - when you finish - completing it -
 we are going - to work - in
 groups of three and - for example -

** let's make an example - if
 the people who are - playing this
 game are xxx - xxx and me -
 xxx and xxx - are going to -
 try - to guess - what I have
 written in my paper — they have
 to say - you must - or - the first
 thing you do when you get up in
 the morning is — what do you
 think — is the first - the first thing
 I do when I get up in
 the morning? —

- open the eyes - and you? -
what do you think is the first
thing I do - when I get up in
the morning xxx ?*
- eh?*
- get up — I - I get up*
- go to the toilet*
- yawn - yawn — -y-a-w-n- yawn
- OK? - what else?*
- That's - that's very good - do
you understand? - well I say -
yes that's right or not - and
then - we'll carry on with them*
- Do you understand?*
- OK - you have to guess - what
- the - the other - the others in
the group has written -
OK? - come on*
- ** Los alumnos rellenan sus fichas individualmente y en silencio**
- Is it time?*
- ah - it doesn't matter - we can
carry on
(pause)
Do it quickly - please*
- a1. (yawns)*
- a2. open the eyes*
- a3. '¿cómo se dice levantarse?'*
- 'levantarse'*
- a4. 'lógico'*
- a5. go to the toilet*
- a6. 'bostezar'*
- ++ ++ - oh no!*
- yes*
- yes*
- +++ +++*

your sandwich — sss

*Perhaps there are some words
you don't understand - then -
ask me for them*

+++

Guest? — the guest

(problems with the tape)

*Well — you - we have no time
to do it - but - you complete -
this chart at home and next day
- we can - we'll start the class
with this exercise - OK?*

OK

Next day - next day

TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 2ª DEL PROFESOR 1 (año 2º: 16-XI-88)

Símbolos utilizados en la transcripción:

* indica acciones realizadas por el profesor o los alumnos que no se recogen en la transcripción.

** indica cambio de actividad

a = alumno; aa = varios alumnos o alumnos a coro;

a1, a2, a3 etc. = intervienen diferentes alumnos

- indica pausa; .. indica que alguien interrumpe; ++ indica enunciados no inteligibles al oír la grabación.

PROFESOR

ALUMNO/S

** OK - Now what's the weather today? - is it cold?

aa. cold

it's cold - oh really?

aa. no

(* the teacher makes different gestures to indicate the weather)

is it — ?

aa. hot

hot

is it — ?

aa. cold

* the teacher makes gestures to indicate it is wrong

cool

aa. cool

is it — ?

aa. warm

warm?

OK - let's see it — (* the teacher embraces herself)

aa. cold

it's cold

(* the teacher fans her face with her hands)

aa. hot

(* the teacher mimes with gestures the weather to elicit verbal responses from the students)

aa. cool

aa. warm

it's warm

aa. hot

aa. cold

OK - I see - you have -
a good memory

** Ah — get ready to listen to the cassette again
(* the students had listened and worked, only orally, with this text the previous session)

- OK - ready?

* **Tape recorder:**

«It's snowing»

- It's snowing. How lovely!

- How awful!

- Where is my car? (pause)

- oh! dear, dear! (the phone rings)

- Oh! The phone's ringing. Hallo 5672496

- Hallo, Mary. — . We're here in Spain. We're having a lovely holiday . I'm sitting here in the sun and it's very hot. What's the weather like in England?

- Oh! The weather's awful here. It's snowing and it's very cold. The children are playing in the snow now. I'm glad you and Dad are having a good holiday. (pause)

- Brr ... it's cold. What are you doing, dear?

- I'm digging for the car. Can you see it?

- The car's in the garage, dear! (she laughs).

** OK - Now please - give this
to your friends - and you - pass
this - to that girl - and you too -
please - and you too - please

yes? xxx
 yes? - do you need some more? 'hacen falta más'
 do you need more? 'Cuántas faltan?'
 — here are some left — +++
 who needs more?
 — one - two - and - three - OK? three

(* the students are given a photocopy with drawings and the text of the conversation below)

This is the beginning - this is the beginning - you know? - this is first - and this - this is second - this is first - where you can write - unit sixteen — that's first — OK?

*** — Now - listen to the cassette - and - look at the photocopy - please
 (the students listen to the same text «It's snowing?» while they follow the text)*

Terrible - just terrible

OK - now please take a look at the photocopy without listening to the cassette - and try to remember the story (the students read the photocopy and listen to the same text again)*

*** OK - now please - pay attention to a different conversation - OK? - it's about the weather too - but is a different one - not this story - but - another one — Let's see — if it comes —*

This one

** *OK - Now - try to recognize 'cloudy' - and when you hear 'cloudy' make - make - like this - make like this*
 (* *the teacher makes a gesture with the hand*)
Cloudy - OK? - Let's see —
 ——— *now ...*

Very good - now let's see — this time — now when you hear 'sunny' make like this
 (* *the teacher makes a gesture with both hands*)
Sunny — sunny - cloudy and sunny - ready? - let's see this time - oh! come on — now

OK - That's quite good -

** — *Now - everybody after me - it's cloudy*

cloudy

* **Tape recorder:**

«**El clima**»

- What's the weather like?
- Fine, it's warm and sunny
- Lovely weather, isn't it? Let's go to the river
- Good idea
- Is it cloudy today?
- No, it isn't. It's sunny

* *Students listen to the text again and make gestures with their hands*

* *Students listen to the same text again and make different gestures with their hands when they hear 'cloudy' and 'sunny'*

aa. it's cloudy

<i>it's cloudy</i>	<i>aa. cloudy</i>
<i>it's cloudy</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's raining</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's raining</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's raining</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's raining</i>
	<i>a. it's foggy</i>

<i>raining</i>	<i>a. it's raining</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's raining</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>it's snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>snowing - again</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>Good - snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's snowing</i>

<i>sunny</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. it's snowing</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
<i>You - cloudy</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's cloudy</i>
<i>foggy</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	<i>a. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>a, it's cloudy</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>raining</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's raining</i>
<i>foggy</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's foggy</i>
	<i>a. it's — it's snowing</i>

<i>eh — raining</i>	<i>a. it's raining</i>
<i>foggy</i>	<i>a. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	<i>a. it's cloudy</i>
<i>raining</i>	<i>a. it's raining</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's snow — snowing</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>cloudy</i>	<i>a. it's cloudy</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>foggy</i>	<i>a. it's foggy</i>
<i>cloudy</i>	<i>a. it's cloudy</i>
<i>snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>it's snowing</i>	<i>a. it's snowing</i>
<i>sunny</i>	<i>a. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	<i>a. it's cloudy</i>
<i>- Everybody! - foggy</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. it's sunny</i>
<i>cloudy</i>	

snowing *aa. it's cloudy*
raining *aa. it's snowing*
That's very good *aa. it's raining*

**** Now look at the blackboard
 please — when the weather
 is like this — It's sunny**

(* the teacher is drawing on the blackboard) -

And now ——— it's cloudy *aa. it's sunny*
— cloudy — and now — *aa. it's cloudy*
it's raining *aa. it's raining*
it's sunny *aa. it's raining*
aa. it's cloudy
aa. it's raining

Oh! sorry - it's quite bad —
OK - now here - It's —
- let me think — (teacher*
is drawing) — snowing

snowing *aa. snowing*
and - here is ——— it's foggy *aa. snowing*
it's snowing *aa. it's foggy*
it's foggy *aa. it's snowing*
and — sunny - cloudy - raining -
snowing — and foggy — I think *aa. it's foggy*

*they are all - No! I — I have
forgotten one — this one —
(* drawing) — It's windy
— it's windy*

aa. it's windy

windy

aa. windy

windy

aa. windy

it's windy

aa. it's windy

it's windy

aa. it's windy

OK - so - this is - it's windy

aa. it's windy

it's foggy

aa. it's foggy

it's snowing

aa. it's snowing

it's sunny

aa. it's sunny

it's cloudy

aa. it's cloudy

it's raining

aa. it's raining

that's good —

*** — Let's see — this is going
to be number one - number two
- number three - four - five -
and six - if I say - it's cloudy
- you say - number —*

a. two

it's - raining - number?

aa. three

it's — foggy

aa. five

- it's sunny

aa. one

good - it's windy

<i>good - it's — raining</i>	<i>aa. six</i>
<i>three</i>	<i>aa. three</i>
<i>three - this is — cloudy</i>	<i>a. three</i>
<i>snowing</i>	<i>aa. cloudy</i>
<i>What number?</i>	<i>aa. snowing</i>
<i>four — raining</i>	<i>aa. four</i>
<i>sunny</i>	<i>aa. three</i>
<i>windy</i>	<i>aa. one</i>
<i>foggy</i>	<i>aa. six</i>
<i>cloudy</i>	<i>aa. five</i>
<i>raining</i>	<i>aa. two</i>
<i>Very good - Now I say - number four</i>	<i>aa. three</i>
<i>number three</i>	<i>aa. — it's snowing</i>
<i>raining</i>	<i>aa. it's /ranin/</i>
<i>what about — number five?</i>	<i>aa. raining</i>
<i>Good - and - number six?</i>	<i>aa. it's foggy</i>
<i>windy</i>	<i>aa. it's /wendil/</i>
<i>and - what about number two?</i>	<i>aa. windy</i>
<i>Good - and number six?</i>	<i>aa. it's cloudy</i>
	<i>aa. it's windy</i>

windy - and - number five?

aa. it's foggy

foggy - and — number one?

aa. it's sunny

number three?

it's raining

raining - and — number two?

aa. it's cloudy

OK - I see you are very clever

** - Now - have you got scissors
to cut paper? — no? - OK - then
- in this case - you can make
- like this - and cut carefully —
OK - let's see - if you have got
- good - good - memory — give
this - to your friend - please —
and please - cut it - eh? - all the
++ - you - this for your friends
- and this pass to
your friend ———

a1. to a2. 'pero no pelearos xxx

Yeah! don't fight

a1. 'ya no quedan más'

a2. 'hay que pasarlas'

a3. '¿las pasamos?'

Yes - please - cut it in
pieces — and —

'falta una'

yes? - one left

xxx - falta una

One left - oh! ++ I'll — well
give them after - yes

** (* Students start cutting and teacher moves around helping)

Do you need one?

a.' ¿es que la cortamos en dos?'

*Yes - Yes - In four - four pieces -
four pieces — Do you need —?*

a. +++

I'm sorry

a. xxx ¿en dos?

*Yes - four - four pieces -
in four pieces.—*

xxx +++

*And now - when you finish with
those — those ones — you give
these too - We ha — you've got
here two more cards - two more
- this one and this one - you
have to cut it too - ok? —Give
it to your friends - ok? I'm
going to give — these two —
you have to cut it — these two
—eh? — you have to cut
these two —*

a.' ¿Esta no hay que cortarla?'

Yes —

*Oh! — oh! I'm sorry - I'm sorry
- I'm sorry. I did it wrong
— wait.*

a. Aquí está.

*'¿Cu—cúantas?' No - you have
to give me it back— Ok -
Ok - never mind — We'll do it
later— Ok - you are going
to be A—*

a.' ¿Eso lo cortamos?'

Yes —

a.' ¿Esto hay que cortarlo tam-
bién?'

*Yes - You have to cut those -
These two cards — you have
to cut it too —*

a.' xxx yo ya lo he hecho.'

*Ah! Ok — Has everybody got
one? — Ah! here is one left —*

*thank you — Ok - Have
you finished?*

aa. No

*—— You have to cut this
one and this one —Ok? ——*

xxx

Yes?

*'Que esto es de la segunda fo-
tocopia'.*

The second one —— this one?

No——

*These two cards —
Have you got these two cards?*

aa. No.

*No? Ok - This —— this is for
you - this is for ——for you —
- for you —— and this is for you
—— and - this is for you - Ok?
—— Have you finished?*

aa. No.

*Come on hurry up.——
Now I want to - check your
memory —— to see if you can
remember everything ——
- Ok? Come on quickly ——
Have you got six cards? -
Have you got six cards?
- Has everybody got six cards?*

aa. Yes

Ok.

+++

*Yes - You must have six cards ——
(Teacher to visitors: ' Ahora
vamos a tener un problema y es
que al repartirlas no me he
dado cuenta que——que esta
segunda parte de la fotocopia
va A y B, y tenía pensada repartir
——a una sí, a una no. A igual
a B. Ahora tendrán ellas que*

*cambiárselas. Pero ya—me he
dado cuenta cuando ya había
empezado a repartir. Pero
bueno, lo dejamos'—)*

*** - Ok? - Now let's see —
I'm going to say one word -
for example — for example —
it's sunny and - you must
show me the drawing —
ok? - Let's see — if you are
all right - all of you - ready?*

aa. Yes.

*Come on xxx — xxx
(* she laughs)
xxx (*she laughs) Ready? Come
on xxx come on. Quickly —
- it doesn't have to be perfect
— just cut — xxx Come on —
- 'aunque te salgas de la raya'
—— Ok —— Ready ——
everybody ready ok?
— Good —
(the teacher whispers to a
student - don't lose that!)*

*** Ok - let's see - I'm going
to say — cloudy
— it's cloudy.*

a. '¡Ah ya!'

*(* the students show the card)*

*Yes — yes — very good
memory - that's good —
and now — it's snowing — it's
snowing - snowing —
it's snowing.*

*(* the students show the card)*

*Good! - and now — it's raining
— it's raining — raining —
it's raining.*

*Yeah! and now — it's sunny -
it's a sunny day - a sunny day -
Yeah — it's a beautiful sunny day.*

*(* the students show the card)*

*Good and — but now it's foggy
— it's foggy — it's a foggy
day yeah*

*(* the students show the card)*

*Very good - a foggy day — very
good — and now - it's windy
- windy — it's windy - it's a
windy day oh! it's awful — it's
windy — windy.*

*(* the students show the card)*

*Very good - and now it's raining
- raining a lot - we have to
take the umbrella - because
it's raining - yeah*

*(* the students show the card)*

*Very good — that's very good -
Ah! - but now it's a hot day -
- it's very sunny — it's
sunny - sunny*

*(* the students show the card)*

*** Ok — ok that's very good -
It's sunny - just perfect - Well
- we are going to stay with
the sunny day — eh? - we are
going to stay with the sunny
day - it's the best day - a
sunny day — very good — Now
don't lose these cards - please -
and keep them - ok? - keep them
- keep them but don't lose them
— take them now — and now
I'm going to see — if you can
play — this Bingo with me —
ok? - This is ...*

*(* the students show the card)*

*No - you can — put it away —
 - ok — we are going to play
 this Bingo — in this Bingo you
 have to draw — you have to
 draw — like those — and also
 you can draw the one from
 yesterday — I mean very hot
 — very hot or — you can
 draw warm or you can draw —
 - cool — or you can draw —
 - very very cold eh? — ok - these
 drawings — and those
 drawings — well - you can
 draw them in any of these —
 places which are white - and
 without a cross ok? - You can
 draw cloudy or sunny or
 whatever you want - ok? You
 have to invent — one of those
 here - and then I'm going to say
 cloudy — and if you have got
 cloudy here or here or here in
 any of the places you can make
 a cross or — whatever you
 want - ok? and the first one
 who says Bingo - when you
 finish everything - is the
 winner — right?*

a. No —————

*No? Not right — Ok - I'm
 going to explain everything again
 You — you have to draw here
 and here and here - in these
 squares which haven't got any
 crosses in here - you can draw
 — or number one or two -
 three - four - five - six - or any
 of those - so the number the
 drawings — the drawing -
 the sun — the sun or the clouds*

Yes - you have to draw this
— copy these here

aa.+++

Copy these here - You have to
draw here eh? — and then
I'm going to say cloudy — and
if you have got cloudy here —
you make a cross —eh? and
when you have crosses
everywhere eh? - in every place
- you say Bingo —ok?

aa. Ah!

One two three four five six
seven eight nine and ten.

a.' ¿Pero en todas?'

Ten drawings ok? Come on let's
see — you have to draw very
- very quickly eh? Don't
draw me a 'Velazquez' just
quickly —————
————— Come on give it to
your friends — and begin
drawing things like on
the blackboard - ok?

a. 'Ya.'

** (the students draw weather symbols on a piece of paper)

Ready? —————

a1. to a2. '¿Ya?
Ya ya ya — ya xxx

Yes — Have you finished?

a. xxx '¿Lo pintamos ya?'

Oh I'm sorry - I'm sorry - I'm very sorry

a. xxx

Yes — Come on — that's very
good - cloudy - very good
come on — come on - yes ———

a. xxx

Oh! It doesn't matter

Yes - you can use a hot day or
a cold day or whatever you want

No - no - no the names no
- those drawings

Yes - the drawings

...No no no I'm going to say -
this time - not your partner - me

...You — draw here —

- the drawings and - I say
cloudy - and you look if you have
got - cloudy

Yes

The first one — on the left is
hot — warm — cool and cold
— cold is very cold — and hot
is here the first one on the left —
- and the other is warm and
cool — mm

Yes - you have to draw

Here - here - here - here - here
- here - here - here - here

Can you pay attention - when
I explain something?

a. '¿Esto está bien?'

a. +++

a. xxx ? ¿pero ponemos los
nombres o no?'

a. '¿Esos dibujos?'

a. 'Ellas nos dicen uno y noso-
tras ponemos'

a. 'Yo sola'

a. 'Yo en mi foto'

a. '¿Hay que poner +++?'

a. to teacher +++

'¿Tenemos que dibujarlos?'

'¿Lo rellenamos?'

a1. to a2. 'las viñetas'

a2. 'ah!'

a1. to a2. +++

*Yes - in all the squares
- in the white ones*

You - don't have to repeat any

*Yes - you can use
the thermometers.*

Yes.

*Ah - you need more? Oh I'm
sorry - come on hurry up —
have you finished?*

*Don't draw me - a Velazquez -
please - just quickly*

*You don't have to repeat the
same drawing twice*

*You don't have to - but don't
forget about this*

*Yes - you can use these
drawings too*

Yes.

*Those ones - you can use too —
- so you don't have to repeat
any drawing —————*

**** Are you ready?**

a. '¿Pero se puede repetir?

*a. xxx
(to teacher whispering)
'¿le ponemos los termómetros?*

a. xxx

a. xxx

a.+++

aa. No

a. xxx '¿se puede repetir?'

a. xxx

a. '¿no?'

a. Ah! +++

aa. Ah!

a.' ¿Esos?'

aa. No.—————

a. xxx

*Yes — this is — cold — cold
— cold and this is hot — then
this warm — warm and this
one is a bit cool*

a. xxx

Yes

a. (whispering to teacher) +++

Yes - you make a cross

a. '¿Pero se empieza por aquí?'

*No - I can probably say windy
first — then you make a cross
here - in windy*

a. xxx — xxx

*xxx - xxx you don't have to
repeat drawings - you know?*

*a.(whispering) xxx, '¿éste es
very cold*

Very cold or - cold - only cold

*a. xxx (whispering) +++ 'pero
vas a repetir, tú lo dices'*

*Yes - I say one thing - for
example sunny -and then you ...*

*a. ... 'Pero lo tengas donde lo
tengas'*

*Yes - you don't have to repeat
drawings - eh? You have ...*

a. ...' ¿No?'

No - you don't need to ...

a. '¿Se pueden repetir?'

*You - don't have to - no —
— Ok - ready?*

aa. '¿Se pueden repetir?'

You don't have to repeat

a. 'Todos tenemos lo mismo.

a. Señorita

*a. Todas a la vez vamos a decir
Bingo*

aa. Claro.'

No

a.' ¿No?- si lo tenemos todos con los mismos dibujos.'

Ah - it's probably true

a.'Tenemos todos los mismos dibujos'

aa. (They chat about this)

No — oh let me see - one - two
- three - four - five - six -
How many? one two three four
five six seven eight nine -
One two three four five six seven
eight nine ten

aa. 'Es igual'

You are right - you are right

a. 'A todos nos va a dar lo mismo.'

You are right

a. 'No porque si alguna lo ha puesto en otro orden.'

Ok - no

aa.' No pero +++'

No - that's not the point — Ok
then - then - yes I - I'm wrong -
you are right — then you are
going to repeat some of the
drawings eh? - you are
going to repeat

aa. +++

No - you are going to repeat -
some drawings - for example
- the sun or ...

a. ... 'Dos

a. ¿Ponemos dos?'

You are going to repeat some -
the ones you - you — like

a. '¿U otro?'

You repeat - some

a. Some? +++

*For example - the snowing - you
can make two - two of it's
snowing — eh? or two suns
or two ...*

'Sí'

No - two or - three or - four

No - no

Let's try - let's try

*...If you have got foggy - you
make two crosses*

Right? - Ok - let's see

Yes - who?

*The first one here - on the left -
is hot — then warm —then
cool — and the last one —
- cold - Ok - have you repeated
some drawings?*

*Or two or three or four -
whatever you want Ok? ———
Can I begin?*

*** Ok - ready? - First one —
it's sunny ———second one ———*

a. 'Pero lo que queremos?'

a. 'Sólo uno ¿no?'

a.' Se pueden repetir'

a. (to teacher whispering)

a. ¡Otra vez!

*a.' +++ lo mismo se tacha
todo los que tengo , y seguimos
con +++*

a. xxx

*a. 'Y si tú me dices foggy y si
tú dices foggy y*

a. Ah!

a. xxx

a. +++

aa. Yes

a. xxx, xxx one +++

aa. Yes

*If you have got - two suns -
then you - you make - two
crosses — number two — it's
- it's windy — windy.*

*Windy — number three —
it's snowing — number
four — it's — it's — raining
— where is the rain?*

*Ok - number five — raining
number four - Ok - number
five it's — hot — it's hot
ugh! - it's hot*

*Hot - ugh! - very very hot
— number six number
six it's — it's foggy*

Where is it? — xxx

Ah! xxx

What about cloudy?

Cloudy

*Yees! all of them
(laughter)*

*You have got a line -
but not Bingo
- foggy now — number —
six seven eight! number eight
it's — it's — warm*

a. +++

a. Windy? —————

*a. 'Es que no me acordaba
cómo estaba'*

a2. xxx 'sigue'

a. Hot?

a. Bingo!

a. No xxx

a. 'No le falta uno.'

a. (laughs) '¿Qué?'

*a. Ah! '¿es qué tiene que ser
todos?'*

a. Warm?

It's warm — warm —

a. +++

*It's warm ————— number nine
it's — it's — cloudy*

aa. *Bingo!*

*Ok - Let's see - how many Bingos
— you? — and you — who
else? — and you Bingo —
-who else? - and you Bingo —
Ok - who else? — nobody else
- Ok we'll continue a bit
more — It's very - very cold*

aa. *Bingo!*

Oh!

*(laughter) Ok - who has Bingo?
You*

(laughter)

*Second Bingo — second Bingo
— second Bingo — second —
second +++ the name like
your mo.. you are like
your sister*

a. *'Es que le falta esto esto
esto*

Ah! why? xxx

a.No xxx

*xxx sorry — 'pero eso lo hemos
dicho eh?'*

a. *'¿Sí?'*

*We said that - yes — second
window - the whole class! -
second window 'digo' window
Bingo*

(laughter) You too?

a. *'Yo no'*

*You no — and you? — no?
no Bingo?*

a. +++

Yes or no? — you are not sure?

*You are not sure — Ah! you —
you have to pay attention —
second — second — second
— good! second — second—
and you? second — second
—second — and you?*

*Ah! and you second — and you?
— second — and now -
please - can you write your
name on the back of
the photocopy? - Write your name
- I'm going to take that
photocopy - yes - I want to
see - how lovely!*

*Ok - where you want - it
doesn't matter*

*Your name please - write
your name ...*

Yes - please

*No - it's not needed — I said -
foggy - warm — what did
I say after warm?*

*Warm and cold - yeah - yes
thank you — xxx thank you —
come on - xxx - thank you —
—Ok - I'm going to take this*

Sorry?

*Only one? — xxx thank you -
thank you - thank you*

a. *'Es que antes he dicho éste.'*

a. *'Yo ya lo he ...*

a. *'¿Aquí?'*

a. *'¿Qué ponemos?'*

a. *'¿Ponemos el número?'*

a. *'El número +++'*

aa. *Cool*

a. *+++*

a. *+++*

a. to a2. *'¿le has puesto el
nombre detrás?'*

a2. *No*

*Oh dear! - Where's yours? -
thank you - thank you - thank you*

*Ok - now I'll look - I'll look -
don't worry —thank you —
thank you — oh I'm sorry
—thank you — good — I'll
give it back to you the
next day - ok?*

*** Good — well - now - what's
the weather like today?*

*Sunny - and is it cold - or hot -
or warm - or cool?*

*Warm - warm — so - today is -
sunny and warm - thank you
— it's sunny and warm - ok?
and - what's the weather like -
in London today?*

*You suppose so - (laughter) - It's
cold and foggy — probably —
foggy and cold ok? - Let's see
— we can see what the
weather's like - in London and
— and in Germany and in —
America — We are going to
look at this — but first - you
know - that we can say - what's
the weather like in the North -
in the South? - What's the
weather like - in the East? and
- what's the weather like in
the West? This*

*a. 'Señorita es que yo me había
hecho un lío pero sí había
hecho +++'*

aa. It's sunny.

*aa. Warm
aa. Cool*

aa. It's cold.

(The teacher draws on the blackboard)*

*This is the North — the South —
East and —West - ok? — Let's
see what the weather's like
- in the North?*

*** - Can you repeat with me -
please?*

*aa. What's the weather like in
the North?*

In the South

*aa. What's the weather like in
the South?*

In the East

*aa. What's the weather like in
the East?*

(With the class) In the East

*aa. In the East. What's the we-
ather like in the East?*

West

*aa. What's the weather like in
the West?*

Say - in the North

*aa. What's the weather like in
the North?*

The South

*aa. What's the weather like in
the South?*

The East

*aa. What's the weather like in
the East?*

The East

*aa. What's the weather like in
the East?*

The West

*aa. What's the weather like in
the West?*

The North of Spain

The South of America

The West of Spain

The East of Germany

**** Well — now we can find out -
what the weather is like in
those places - in those countries
- we can find out - by looking
at this chart - you have got here
- but - be careful — one is -
A — and one is - B — you must
look here - for example — this
is B - and this is A - and you
have to change ...**

*- You have to change -
because - you are going to
work - in pairs - AB - AB -
AB - AB - ok?*

*Can you change? — Let's see
- are you B? - you are A -
Are you B?*

Are you A? — B?

Ok - give me one B — are you B?

*Give me one B - are you A and B
— A and B — A and B -
AB - AB - AB - AB*

*aa. What's the weather like in
the North of Spain?*

*aa. What's the weather like in
the South of America?*

*aa. What's the weather like in
the West of Spain?*

*aa. What's the weather like in
the East of Germany?*

a.'aquí no se ve?

aa. '¿Quién tiene la A?'

aa. 'Sí,sí, sí'

a. 'Yo B

a. xxx,xxx

a. Señorita, xxx y yo somos B'

a. Yes 'yo' B

Students - please - A you need A
— A — A and you xxx ?

and you xxx ?

Ok - then you have to
work - three

No - you are going -
to go with - me

- you - with me

- then - you and you - work
together - Ok -you?

B and B - Give me B - A and B
- ok? - how many - A - do
you need? One A - here

One A here - and you need -
an A? - ok?

Ready? - Listen to me please -
A girls - have got -
the information about - the north
of England - and the South
of India — now - B girls -
have got the information about
- the South of Spain —
the West of America...

- and the East of China.

A and B ok?

a. 'Oye ¿quién tiene A?'

a. A

a. +++

a. 'Esta tampoco tiene pareja'

a. 'Es que xxx tampoco tiene'

a. xxx tampoco tiene

a. 'Me falta B'

a. 'B y B'

a. 'Aquí'

a. xxx +++ xxx

a. xxx

a. xxx

a. 'Pero es que +++ ha dicho
el el este o el'

- Ok - don't worry — now -
 A girls - have to ask B - about
 the information - for those
 countries — and B girls - have
 to ask - A - for the information -
 for the other countries - ok?

That's right — to complete
 the chart - to complete the chart
 — Ok - ready? Ah —
 the question is — what's
 the weather like in the South
 of America? — What's
 the weather like in the West
 of Germany? — What's
 the weather like? -
 ** Ready?

(* The students start working
 in pairs and the teacher walks
 around giving feedback and
 checking their work)

...Hasn't got

— then - you'll have to ask for
 this one — and you'll tell her

...yeah

...then you come with me —
 What's the matter?

Yes

Yes - the North of England - is
 this one - and this one is - foggy

a. '¿Pero tenemos que pregun-
 tar las cosas que no tenemos?'

a. 'Pero' xxx, xxx haven't got

a. ... haven't got a

'Pero es que ah ya los que no
 tengan esto'

a1. to a2 'los que no tengan és-
 tos entonces tienen que poner
 +++

a.' ¿Se ponen dos en cada uno?'

a. '¿Y son +++ nosotras?'

*and — and cold - OK -come
on — the question is - no - you
don't have to - write here -
until she says — ask her — ask
her — 'venga' — what's
the weather like?*

In the North of England — +++

...it's

sunny

Cold

(To another pair)

- Now you

Ok - now you have to ask

*No - this one - you have to
ask for this one*

Yes

The two of them

*'Sí' - it's sunny and hot - Ok -
come on - hot*

Two - two

Two - because - it has - two

*a. What's the weather like in
the North of England?*

*a. What's the weather like in
the South of Spain?*

a. It's +++ sunny

*a. and hot
a2 '¿Cómo me dice?'*

a. +++

a. xxx 'ya tiene esto'

a. 'Ahora le pregunto yo a ella'

a. ah +++

*a. 'Cuando nos haga la pregun-
ta ¿le tenemos que decir las
dos o sólo una?'*

a. '¿Las dos?'

*a. xxx '¿Cuántas se — se po-
nen?'*

a. '¿Se puede poner una?'

- Ask - what's the — ask*
- No - say the question - what's the weather —*
- like*
- in the North*
- And - you say — it's...*
- ...foggy*
- and — hot*
- I - I'm sorry - no - and — and cold - foggy and cold*
- You write here - foggy and - cold*
- This is hot - and this - cold - cold*
- Hot*
(To another student)
+++ snowing — you ask for this - one — what's the weather like
- Yes - that's right*
- a. '¿Cómo se pone me lo pregunta?'*
- a. Ask*
- a. What's the weather*
- a. like*
- a. in the North of England?*
- a. ...'Entonces digo está'*
- a. +++*
- a. Hot*
- a. 'Y yo aquí +++'*
- a. ah!*
(A different pair)
- a1. What's the weather like in the East of Germany?*
a2. It's cloudy and —
a1. Señorita
- a. +++*
- a. ... 'ella me tiene que preguntar a mí ésta y yo a ella ésta'*
- a. xxx 'hemos terminado'*

Have you finished?

aa. Yes.

a. '¿Pero cómo se decía esto?

- raining

a. '¿Y esto?'

- Windy

a. Raining, windy '¿y esto?'

-Cloudy

a. xxx I finish

Have you finished?

a. Yes

Ok - is it good? - Have you compared them?

aa. Yes

Ok - can you ask? - I want you ...

a. ... What's the weather like —

... like in

a. like in — East of China?

- East of China? - Can you say it?

a. It's —

...It's

raining and +++

Very good - now you

*a. What's the weather like in —
- the South of —' ¿cómo se dice India?'*

- of India - you can say it in Spanish

a. xxx this is windy?

Yes

a. windy

Yes

a. It's windy and raining

and raining

aa. xxx +++

Ok - it doesn't matter

a. 'Yo le pregunto a ella y entonces lo que yo le diga'

Ok — ask her

In the South

'No ésta no - porque' - you
already know — you know
'¿para qué le vas a preguntar?'
- if you know here

*In this one - because you
don't know*

Yes

Here - is right, yes!

Yeah

*It doesn't matter — Ok - wait
a moment -please - Have you
finished? - Have you
compared them?*

Ok - Ask the question

the North of England?

What's the weather like — in the North of England?

And +++

a. 'Vale'. What's the weather
like in the — North - in the
North?

a. No in the North

a. '¿y entonces para qué he
puesto yo cruces?'

a. 'Ah! que yo no tenía que po-
ner cruces'

a. '¿Pero dónde, en los espa-
cios vacios?'

a. 'Entonces yo le pregunto en
los espacios vacios +++ lo que
yo le diga'

a. 'xxx por ejemplo yo soy A y
el B me estaba diciendo lo
suyo, ¿lo pongo en puntos o en
cruces?'

a. 'Sí'

a. What's the weather like in

a. It's foggy and — +++

a. Cold

And - cold - yes — now you ask

a. What's the weather like in the South of +++?

a2. — it's sunny and — hot

Hot - yes - very good - Are you A and B? -Can you do it with her?

a. +++

Yes — please — have you finished? — Have you compared?

aa. Yes

Have you finished?

a. +++

Ok - Have you finished?

aa. Yes.

- Have you compared? - Is the information good? - and —

a. xxx

- Have you finished? - Have you compared both? - Is the information right? — Have you finished too? — Have you finished?

aa. Yes

(The students go on working in pairs)*

This one - is windy

a. +++

Raining

a. Windy '¿Y éste?'

a. Raining

a2. 'Y éste ' foggy

a. Raining

Have you finished? — Have you compared? — What's the question?

a. What's the weather like in the North of England?

You

a. What's the weather like?

*No - no — the answer — in
the North of England?*

a. Ah! It's foggy and cold

*Ok - Very good - Have you
finished? - Have you compared?
— Let's see the question —
What's the question?*

a. —

*What's — what's the — what's
the weather ...*

a. Ah! What's the weather like

*in the North of England?
and the answer?*

a. What's the weather like in

*the South of Spain?
Very good — That's another
question — Have you finished?*

a. Yes

The question is ...

*a. What's the weather like in —
the North — of — England?*

And the answer?

a. It's foggy and — cold

*Foggy and cold - Ok - Very
good - Has everybody finished?*

aa. Yes

Everybody?

aa. Yes

Yes? — Ok —

*** Ok — Now — we are going
to work in groups — we are
going to make — groups of four
girls — groups
of four girls — right?*

a. 'Sf'

*Good - Now — let's see — first
group - first group —
one — two —*

(* The teacher gives out a paper)

*Who else? — you and you - eh?
- you and you*

With xxx

Yes — four girls

*No - it's Ok — like this - Now
— another group one —*

*Yes — two — three — and four
- Ok? - One — two — three —
and — four another group
— another group — you?
one - two*

*Ok - Ok - good - One - two -
three — 'a ver'*

*A B C D — You — Are you
going with this group? - Ok —
another group - one - two — Are
you D? - Yes — C — and B
- another group here?*

*One - two — C — B - Who
is B? — Ok - It doesn't matter
- leave it like this - Ok? —
and here? — another group —
Are you four? — A - D — C*

*Wait a minute — it doesn't
matter — let me see A B C D -
OK? - has everybody got one?
Ah! - You OK D C B and A
— Well the - question is - that
you have to find out the weather*

a. 'No, yo no'

*a. '¿El qué? ¿Qué es lo que
pasa?'*

a. '¡Ah!, nosotras juntas'

a. '¿No podemos elegirnos?'

a. '¿Estas cuatro?'

*a. 'xxx no ha venido, un grupo
tiene que ser de tres +++'*

aa. 'Sf'

a. 'xxx'

— in all those cities — for
 example Belfast — Glasgow —
 Edinburgh — Liverpool London
 — Oxford — Bristol —
 Brighton — Plymouth — is
 it Plymouth? I think - Dublin
 and so — well you have — you
 have got the weather in three
 places — but you don't know
 the rest of the places — so you
 have to ask your friends - for
 the weather in those cities eh?
 — For example — A - letter A -
 letter A has got the weather -
 in Dublin - in Bristol and
 in Brighton - but she doesn't
 know the rest of the weathers —
 - she doesn't know the weather -
 in Oxford or Liverpool - she
 doesn't know the weather in -
 you know? —no? Ok - you have
 to ask your friends for the
 weather in - this or - that city.

- For example - what's the
 weather like in Glasgow? -
 You'll probably ask - xxx and
 she'll say — I don't know - but
 if you ask xxx - what's the
 weather like - in Glasgow —
 she will have the weather
 in Glasgow - so - xxx has
 the weather in Glasgow - and
 the rest of the girls will say -
 I don't know - How do you say
 — let's see — I don't know —
 I don't know.

aa. I don't know

Ok

Yes — let's see B - B — B you
 have two - D and B - Ok -
 let's see — What's the weather
 like in London? - What's
 the weather like in Brighton? -
 What's the weather like
 in Oxford? — Ok?

a. +++

** (* The students start working in groups and
 the teacher moves around giving feedback and checking)

(to a student) - here you have
 got - it's hot - it's cold - it's
 raining - it's snowing - it's sunny
 - it's cloudy ...

a. Yes

- and you must draw here in the +++

a. 'Ah! ¿Hay que dibujarlo? —
 lo que yo tenga lo tiene ella'

Yes or xxx or xxx or xxx ———
 this is - look here - warm -
 it's warm - ok? You are here
 -it's +++ — this is London —
 London - what's the weather
 like in London? - You ask your
 friends — no

a. '¿Cómo se pronuncia?'

You don't tell me - you keep
 quiet and - wait for the rest
 of the girls to ask — Yes
 —Plymouth - PLymouth.

a.'Señorita ¿qué hay que ha-
 cer? que yo no me he enterado
 a2. Yo no lo comprendo'

Ay! - My goodness! - Let's see -
 You have to ask for the weather
 - here and - here and - here
 and all these.

What's the weather like - what's the weather like in Dublin? - You ask her and she will - probably say - I don't know - I don't know - -then - you ask the other girls until — there is one girl - that has the answer for Belfast — eh? — or for Dublin

You — have to find out - the information - about the weather - here or - here - here and you have to ask - this girl - that girl and - that girl

Yes

One - one will say - I don't know - the second one - I don't know - but the third one - will tell you it's +++ - in Belfast or - in Dublin it's cold - or raining - or sunny or - snowing or 'lo que sea'

You have to write - here the drawing — 'si te dicen' - it's hot - you write here the sun

...No,no — 'lo pones cuando te lo...'

'Cuando te lo digan' That's right

a. '¿Una cosa de éstas, no?'

a. 'Pero no entiendo'

a. '¿Y decir todos seguidos no?'

a1. to a2. 'No si los tienes le dices que sí los que tienes.'

a. 'Pero nosotras no tenemos que poner nada.'

a. 'A ver — aquí hay que poner en cada cuadro hay que poner una cosa de éstas y despu'es te dicen '

a.' ...te lo dicen'

a. 'Vale'

*No - breakfast no — Belfast -
Belfast 'pues si te han pregun-
tado Belfast — 'you — you say
it's cold — 'porque lo tienes'
— you give the information*

*a2. 'Entonces¿ porque a mí me
han dicho si breakfast en vez
de +++ ?'*

*Cold - cold - it's cold —
yes ———*

a. '¿++++ +++ Belfast?'
a2. It's cold
a1. It's 'qué?'
a2. It's cold

(The students continue to work in groups)*

It's cold

*a. What's the weather like in
Belfast xxx?*
a2. I don't know
a. +++
a. Yes it's cold

a. It's cold.

(A different group)

*a. What's the weather like in —
Bristol?*
a2. I don't know

In Bristol

a. Cloudy

Cloudy

*a3. What's the weather like in
Belfast?*
a. It's cold

*Cold - Don't let her look at your
photocopy — it's a secret -
Oh I'm sorry*

(A different group)

*a. What's the weather like in
Liverpool?*

It's raining ———

a2. *Liverpool* — *It's raining.*

(A different group)

a. *What's the weather like in —
-Bristol?*

a2. *I don't know*

a. *What's the weather like in
London?*

a2. '*¿Pero le digo lo que me
ha dicho —ella?*'

No — *no*

a2. '*Sólo lo que tenga yo ahí
(to a1.)*

I don't know

a. *What's the weather like in
Belfast? —————What's
the weather like in Belfast?*

a2. *It's cold*

It's cold —————
Have you finished?

a. '*Pero señorita +++ el hot
está cuando está—*'

Hot

a. '*¿Y—porqué +++?*'

It's sunny — *sunny and hot - hot*
is the temperature — *is*
the temperature — *very hot* —
but today it's sunny — *but it's*
not very hot eh? — *one thing*
is sunny and another is hot

a. xxx '*ésto el dibujo éste ¿qué
representa?*'

Cold

a. '*¿Pero qué representa?*

a2. *Hielo ¿no?*

'Sí - parece que hielo' —
Edinburgh — *Can you speak*
loudly? eh? - Can you speak
loudly? - What's the weather

like in? — loudly — Now who's asking? come on — loudly

a. Loudly

What's the weather like in — ?

a. What's the weather like in — loudly?

In? - Edinburgh

a. It's cold

It's cold —

(to a group)

Ok - have you finished?

aa. Yes.

*** Ok — now 'teneís que inventar' — you have to invent — to think about a story — a story*

a. '¿Una historia?'

- With mime

a. 'Muda'

a2. 'Sin hablar'

About the weather — about the weather — What's the weather like — eh? - Come on

a. +++

a2. '¿Y cómo preguntamos?'

With mime — ah! — the story — the story has to be longer - no - no — a longer story eh? -Come on

Yeah - you have to think about a story — in — in which you have to ask — what's the weather like? —

About the weather but it has to be longer story - a longer story — but the story has to be about the weather - Ok? - but it has to be with - mime - with mime - no speaking - just acting —

(students start miming in
small groups)*

*Well — wait - we have got five
minutes - till break — I don't
think - we have time — probably
- next day we'll finish — this*

(students continue miming)*

— Ok! - don't make noise —

(someone knocks at the door and all the students stand up)*

(the bell rings)*

ANEXO 2

ENTREVISTA ORAL CON EL ALUMNO N^o3 (8^o de EGB) DEL PROFESOR 3.

Símbolos utilizados en la transcripción:

*pausa = - ; enunciados no inteligibles al oír la cinta = ++
interrupción por parte de otro interlocutor ... ; xxx = se omite el nombre; en español = ' ‘*

ENTREVISTADOR

Who is next? O.K. Identify yourself.

Tell me about your family and your house.

fast?

ah! - tall and fast - you're talking about physical characteristics and ... yes, go on

ALUMNO/S

*My name is xxx. My surname is — my surnames are xxx ++.
I'm fourteen years old. I'm from Madrid but I live in San Javier — I live in — two ++ Street*

We are — my family — I have — I have one brother and two sisters - er - my brother is Antonio — he's eighteen years old and he's tall and fast...

fast — fast..

— my — my - my sisters are xxx and xxx - xxx is sixteen years old and xxx is nine years old — well ten — um - xxx use glasses — she has blond hair — she's medium and — she — and her sky — is ..

sky?

sky

skin

*skin - yes - is dark and xxx is
++ ++ and so — yes...*

*she's young, that's why he says
that - yeah — Now, do you
live in a house?*

*yes — it — it has three bedro-
oms - one toilet - one bathroom
- a kitchen - a garage — a —
++ a livingroom - um diningro-
om - a — two corridors...*

*Which rooms do you like best
in your house?*

what?

*which rooms do you like best -
do you prefer in the house?*

the — the livingroom

Why?

*well because — I — I can work
at the same time than I — lis-
ten music or watching TV*

*can you work and watch TV
at the same time?*

*some - sometimes I can attend
different things*

*yes I used to do that - working
with the TV on - yeah - Right-
What things do you like doing
in your free time?*

*well I like to — play with the
computer - to — read comics
and to listen music and watch
TV*

and what about sports?

*I practise — handball - basket-
ball - football and -sometimes
volleyball*

which one do you like best?

handball - Are you good at playing handball?

What do you do with the computer?

what's Wonderboy about?

rescatar? - to rescue

is it very difficult?

is very difficult - it gets more and more difficult...

*after everyone starts —
Tell me - what would you like to do - no -not what you are going to do - but what would you like to do when you finish your studies - You are going to study BUP?*

*Imagine you have finished BUP -
What would you like to do?*

handball

— yes — um - I'm - one more

— well — I — I normally play on it - I don't — make — any programmes - I only — play with some games for example Matchday or — I don't know Wonderboy some...

well, Wonderboy is about -a - boy - or - who has to kill - several monsters to — how do you say in English 'rescatar'?

to rescue — er - a woman

well — until — several monster - is easy but — after that —

yes

yes

— well — I - after the BUP - I go - I go - I will go to the University

What for?

— *em* - *for to study* — *Mathematics*

Mathematics?

yes - Mathematics and — ++ — ++

pardon?

— *em I want to study Mathematics because - I — I like to - work in - ++ station of satellites*

satellites

— *and to do that - I have to know a lot of Mathematics*

Have you - have you read any book lately?

well - last weekend I read one - is - is about - one person - who write - some letters - to Poirot - Poirot is a — um — is a friend — em how do you say in English 'detective'?

detective

detective um - who lives in ++ and who is very famous — em the book - are - is ++ for Agatha Christie - um is about the man who — um who sends Poirot - the letters about — he's more intelligent than Poirot - and he's going - to commit - some crimes and Poirot - is not going - to know who's he - but at the end - well - in page - one hundred and — forty three - I think - who - who - was the man - and then — well - I know him - because the man in the letters - how do you say 'firma'?

it signs - signs

*signs A-B-C and there's one
person that - name is Alexan-
der Bonaparte Cas - and —
well - I know it because — the
- the letter - er - is - er — well
- ++ -++ — 'medias'*

medias? stockings

*stoking - and — Alexander -
send - stockings too ...*

stockings too

*and — well — that - it was -
++ you think that make me —
thinking about - he can - be -
the killer*

so you discovered it before Poirot did?

yes

***El entrevistador muestra al alumno el dibujo que reproducimos
al final de la entrevista***

*That's very good — this is a story
Have a look at the pictures and
then you tell us the story as if
it had happened last Sunday.
Yes? — Have you seen all
the pictures?*

*— yes — there are two boys
that are preparing things to ...*

*but remember it happened
last Sunday - You start the story
with last Sunday*

*last Sunday two boys were pre-
paring the things to go to — to
— the country and - when they
were -looking at the - map with*

the basket

Very good - Now xxx - How long have you studied English?

from the sixth form?

three years. So you have studied English for...

Have you been to England?

no - Have you talked to many English people?

Have you had private classes?

OK. That's right. OK. I think that's enough. Thank you very much xxx

his - with their mother - er — their dog — come to ++ coming to the —

yes - basket — where the food - was and — em -when they were in the country - they saw - er - the dog into the basket and when the dog go out they saw the dog has eat the food

well - I have — studied — from — sixth - eleven

yes

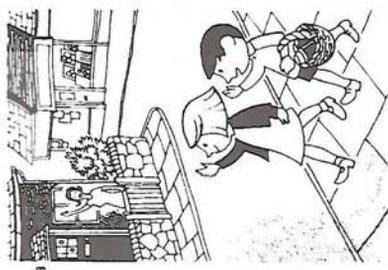
three years

no

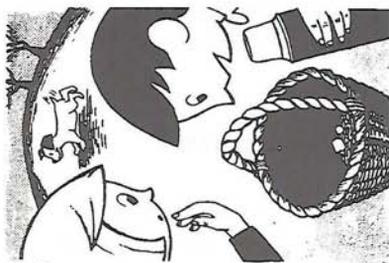
well - not - not many — is three or four - in the school

— no — I think I needn't it

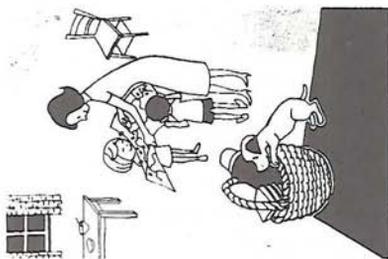
-



3



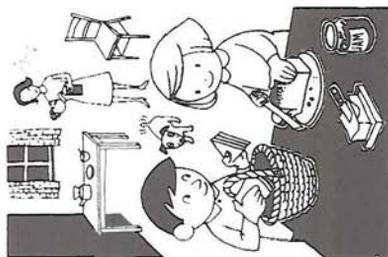
6



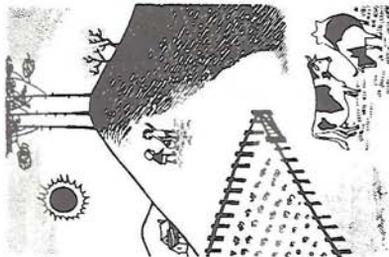
2



5



1



4

Tomado de J. B. Heaton, 1966: "Composition Through Pictures", pp. 37-38. Longman.

ENTREVISTA ORAL CON EL ALUMNO N°4 (7º de EGB) DEL PROFESOR 1.

Símbolos utilizados en la transcripción:

*pausa = - ; enunciados no inteligibles al oír la cinta = ++
interrupción por parte de otro interlocutor ... ; xxx = se omite el nombre; en español= ‘ ‘*

ENTREVISTADOR

ALUMNO/S

Right. Who's going to speak now - you? - Say your name.

My name's xxx xxx - I'm twel-ve years old - I'm a student - um — have got — um - one sister and one brother - um - father and mother - my father's name is xxx and job is - 'admi-nistrativo' — 'y' my mother is ++ - my sister and brother is a student and ...

Are they older than you?

++ ++ ++ ++ ++

no, your bbrother and sister - are they older or younger than you?

younger

younger

— (long pause) my father years old is - um forty three and my mother forty

yes - What do you like doing in your free time? - things you like and things you don't like

I like swimming - play tennis - reading - but I - I don't like fo-otball - basket - ball and rock

Are you good at tennis?

quite well

Good - and - when do you go swimming?

— um — Sunday

on Sunday - where do you go? where? -where do you swim?

— no - no - where -where do you swim? at the beach - in the swimming pool?

swimming pool

ah - in the swimming pool - on Sunday -right — um - Can you describe your sister? — (long pause) do you understand? - can you describe your sister? — Tell me things about your sister - how old is she? — you said you are twelve - how old is your sister?

— um - seven

she's seven

years old - and my brother is eleven

yes - tell me things about your sister -describe her - your sister

um - is tall - plain - dark - she has got blue eyes —um - nose small —

small nose - right - um - Do you live in a house or in a flat?

in a flat

in a flat - Is it big?

big - new - lightly and -nice

How many rooms has it got?

eight rooms

eight rooms - How many bedrooms are there?

one bathrooms - one toilet -

<i>diningroom</i>	<i>one kitchen -sittingroom - 'comedor' ¿cómo es?</i>
<i>and hall -sorry -which room do you prefer in your house?</i>	<i>dining room and - hall</i>
<i>why?</i>	<i>my bedroom</i>
<i>it's small</i>	<i>— um - is small</i>
<i>How many beds are there?</i>	<i>++ and ++</i>
<i>for you and your sister?</i>	<i>two beds</i>
<i>What other things have you got in your room?</i>	<i>yes</i>
<i>bedside table or night table</i>	<i>One - two beds - um — a - 'mesilla' ¿como es?</i>
<i>Where do you study? -in your house -where do you study?</i>	<i>one night table — one chair..</i>
<i>in your bedroom - have you got a desk? - a big table?</i>	<i>in my bedroom</i>
<i>no? - where do you study? - on your bed?</i>	<i>no</i>
<i>Do you like watching TV?</i>	<i>— yes</i>
<i>Which programmes do you like?</i>	<i>— yes</i>
<i>Remington Steel - When do you see or when do you watch Remington Steele?</i>	<i>— Remington Steel</i>
<i>on Sunday at eight o'clock - in the morning?</i>	<i>— Sunday — eight o'clock</i>

no - in the evening — What do you usually do on a Sunday?

- *um - no*

and what else? - what else? — wWhat do you do in the afternoon? - what do you do in the afternoon? - after lunch - what do you do?

- *um - has lunch - and house grandmother*

on a Sunday

- *'¿que qué hago por la tarde?'*

What games do you play?

— *um - see the TV and - play*

the football! Are you good at playing football?

the football

Not at all - What else? - um (showing a picture) - Can you describe these strange people?

- *not at all*

El entrevistador muestra al alumno el dibujo que reproducimos al final de la entrevista.

arms

— *have got one eye - two mouths - four — «mands»*

one — ear

- *arms um — um (long pause) - eight heads - one —*

four?

ear - um - four «singers»

fingers

singers

fingers - four fingers - Where do you think they are? what — Can you see any other strange things?

fingers

*Strange — these people are
strange - other strange things?*

for example?

*Sorry - a submarine - where? —
yes - fish -what are they doing -
the fish - are they swimming?*

no, they are — flying - flying

What can you see on the water?

*Aeroplanes - planes - planes on
the water right - Any other -
anything else? Where do you
think they are -are they on
the earth? —no - so in
a different — different planet -*

*right - Finished with you -
thank you very much.*

— ‘¿que cuantas cosas hay?’

— yes

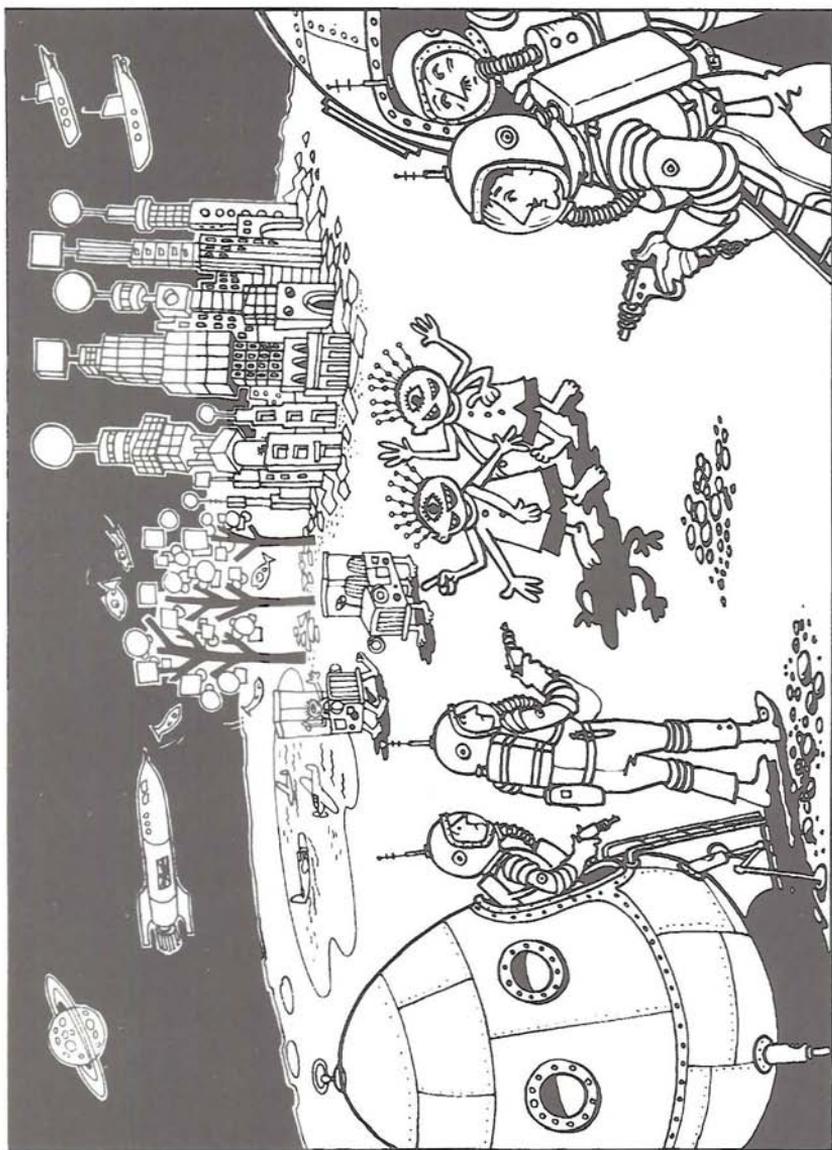
— um ‘submarino’

— no

they are — flying

— water are ++ - ‘avión
¿cómo es?’

—



Tomado de J. B. Heaton, 1975: "Beginning Composition Through Pictures", p. 34. Longman.

ANEXO 3

ANÁLISIS FACTORIAL ENTRE LAS DIMENSIONES DE OBSERVACION

----- FACTOR ANALYSIS -----

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
TEXLGTH	1.00000	*	1	5.80988	30.6	30.6
TOPIC	1.00000	*	2	3.94912	20.8	51.4
TOPCNTRL	1.00000	*	3	2.32079	12.2	63.6
TRNCNTRL	1.00000	*	4	1.11723	5.9	69.5
CONTEXT	1.00000	*	5	1.02250	5.4	74.8
AUTHEN	1.00000	*	6	.88384	4.7	79.5
ACTCNTRL	1.00000	*	7	.81102	4.3	83.8
RELTOL1	1.00000	*	8	.60815	3.2	87.0
TLANGUSE	1.00000	*	9	.43547	2.3	89.3
TNTLTH	1.00000	*	10	.40436	2.1	91.4
FEEDBACK	1.00000	*	11	.32535	1.7	93.1
INFOFPRED	1.00000	*	12	.27107	1.4	94.5
INFOGENU	1.00000	*	13	.21209	1.1	95.6
INTERACT	1.00000	*	14	.19518	1.0	96.7
SLANGUSE	1.00000	*	15	.17603	.9	97.6
SINTLNTH	1.00000	*	16	.15279	.8	98.4
SINFPRED	1.00000	*	17	.12505	.7	99.1
SINFGENU	1.00000	*	18	.09569	.5	99.6
COMPREH	1.00000	*	19	.08438	.4	100.0

PC Extracted 5 factors.

Factor Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
TEXLGTH	-.05760	-.38921	-.07176	-.19925	.41406
TOPIC	.06089	.58193	.55823	-.15588	.07614
TOPCNTRL	.31928	-.11463	.62722	-.02234	-.20647
TRNCNTRL	.57801	-.10300	.53093	.23218	.03238
CONTEXT	.02474	.20449	-.03068	.16546	.84747
AUTHEN	.08960	.66656	.48579	-.11513	.07933
ACTCNTRL	.52894	-.04658	.64354	.13894	-.03819
RELTOL1	.01643	-.06244	-.20442	.82607	-.15357
TLANGUSE	.45762	.69764	-.37585	-.01766	-.03799
TNTLTH	.26552	.82383	-.22908	.03266	-.02803

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
FEEDBACK	.72079	-.02849	-.38439	.26089	.07022
INFOPRED	.23724	.89644	-.09058	-.03217	-.07260
INFOGENU	.31570	.84759	-.09249	.07836	-.00522
INTERACT	.50934	-.16374	.39150	.29556	.19245
SLANGUSE	.86601	-.25554	-.26445	-.14854	-.01618
SINTLNTH	.86739	-.26751	-.05106	-.14801	-.00463
SINFPRED	.91558	-.19762	-.03284	-.10471	-.04505
SINFGENU	.88533	-.15112	-.09686	-.06280	.01515
COMPREH	.85957	-.17112	-.20333	-.18346	.00232

FACTOR ANALYSIS

Final Statistics:

Variable	Communality	*	Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
	-----				-----	
TEXLGTH	.37110	*	1	5.80988	30.6	30.6
TOPIC	.68407	*	2	3.94912	20.8	51.4
TOPCNTRL	.55161	*	3	2.32079	12.2	63.6
TRNCNTRL	.68155	*	4	1.11723	5.9	69.5
CONTEXT	.78895	*	5	1.02250	5.4	74.8
AUTHEN	.70787	*				
ACTCNTRL	.71686	*				
RELTOL1	.75192	*				
TLANGUSE	.83913	*				
TNLTHT	.80352	*				
FEEDBACK	.74110	*				
INFOPRED	.87440	*				
INFOGENU	.83279	*				
INTERACT	.56390	*				
SLANGUSE	.90753	*				
SINTLNTH	.84846	*				
SINFPRED	.89141	*				
SINFGENU	.82020	*				
COMPREH	.84314	*				

Quartimax converged in 5 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
TEXLGTH	.09974	-.42073	-.12982	-.21354	.34883
TOPIC	-.24720	.51610	.48852	-.33515	.07502
TOPCNTRL	.12267	-.07024	.68151	-.12343	-.22789
TRNCNTRL	.35558	.00036	.73447	.11164	.05651
CONTEXT	-.02984	.14181	.00274	.01647	.87617
AUTHEN	-.22517	.61164	.44002	-.28413	.09339
ACTCNTRL	.27227	.03602	.80040	.00117	-.02826
RELTOL1	-.01057	-.00425	.00283	.86692	-.01546
TLANGUSE	.35608	.81848	-.19866	.04646	.02822
TNTLTH	.09775	.88051	-.12093	.04255	.04724
FEEDBACK	.74900	.18408	-.04801	.35508	.13354
INFOPRED	.01785	.93328	-.01857	-.05177	-.00662
INFOGENU	.08906	.90323	.03044	.04911	.07555
INTERACT	.34656	-.07402	.59607	.18257	.22290
SLANGUSE	.95109	-.01289	.02541	-.03066	-.03466
SINTLNTH	.88878	-.04347	.22093	-.08311	-.03041
SINFRED	.90301	.03839	.26325	-.04316	-.05794
SINFGENU	.87928	.07751	.20222	-.00135	.01271
COMPREH	.90923	.05903	.07011	-.08784	-.01811

FACTOR ANALYSIS

Factor Transformation Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
FACTOR 1	.90636	.24549	.34207	.03041	.01773
FACTOR 2	-.25498	.96183	-.01217	-.06912	.07037
FACTOR 3	-.31257	-.08662	.91356	-.24354	-.02992
FACTOR 4	-.12504	.02633	.21924	.95365	.16172
FACTOR 5	.01296	-.08019	-.01355	-.15978	.98371

ANEXO 4

PRUEBA NO PARAMÉTRICA χ^2 APLICADA A LAS DIMENSIONES

DESTREZAS: NINGUNA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	5	6.17	-1.17
4	7	6.17	.83
6	7	6.17	.83
7	5	6.17	-1.17
8	11	6.17	4.83
9	2	6.17	-4.17
Total	<u>37</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
7.270	5	.201	

DESTREZA: ESCUCHAR

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	48	23.33	24.67
2	24	23.33	.67
3	27	23.33	3.67
4	11	23.33	-12.33
5	20	23.33	-3.33
6	20	23.33	-3.33
7	19	23.33	-4.33
8	16	23.33	-7.33
9	25	23.33	1.67
Total	<u>210</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
37.371	8	.000	

DESTREZAS: HABLAR

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	40	55.11	-15.11
2	57	55.11	.189
3	55	55.11	-.11
4	70	55.11	14.89
5	63	55.11	7.89
6	61	55.11	5.89
7	56	55.11	.89
8	58	55.11	2.89
9	36	55.11	-19.11
Total	<u>496</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
16.782	8	.032	

DESTREZAS: LEER

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	4	8.88	-4.88
2	11	8.88	2.13
3	8	8.88	-.88
4	7	8.88	-1.88
5	7	8.88	-1.88
6	8	8.88	-.88
7	8	8.88	-.88
9	18	8.88	9.13
Total	<u>71</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
13.620	7	.058	

DESTREZAS: ESCRIBIR

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	2	8.78	-6.78
2	8	8.78	-.78
3	7	8.78	-1.78
4	4	8.78	-4.78
5	10	8.78	1.22
6	2	8.78	-6.78
7	11	8.78	2.22
8	16	8.78	7.22
9	19	8.78	10.22
Total	79		
	χ^2	G.L.	N. de probabilidad
	32.076	8	.000

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 1: PROF → CLASE/ALUMNOS

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	75	61.78	13.22
2	67	61.78	5.22
3	48	61.78	-13.78
4	66	61.78	4.22
5	51	61.78	-10.78
6	64	61.78	2.22
7	53	61.78	-8.78
8	69	61.78	7.22
9	63	61.78	1.22
Total	556		
	χ^2	G.L.	N. de probabilidad
	10.709	8	.219

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 2: ALUMNO ↔ ALUMNO → CLASE

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	1	8.00	-7.00
2	7	8.00	-1.00
3	11	8.00	3.00
4	20	8.00	12.00
5	7	8.00	-1.00
6	10	8.00	2.00
7	11	8.00	3.00
8	1	8.00	-7.00
9	4	8.00	-4.00
Total	72		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
35.250	8	.000	

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 3: ALUMNO ↔ ALUMNO.

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	11	9.22	1.78
2	3	9.22	-6.22
3	5	9.22	-4.22
4	4	9.22	-5.22
5	26	9.22	16.78
6	15	9.22	5.78
7	5	9.22	-4.22
8	4	9.22	-5.22
9	10	9.22	.78
Total	83		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
48.530	8	.000	

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 4: GRUPOS

Se ha añadido +1 a todos los datos.

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	5	4.22	.78
2	6	4.22	1.78
3	9	4.22	4.78
4	1	4.22	-3.22
5	1	4.22	-3.22
6	1	4.22	-3.22
7	7	4.22	2.78
8	7	4.22	2.78
9	1	4.22	-3.22
Total	<u>38</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
19.789	8	.011	

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 5: ALUMNOS → OTROS

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
2	7	9.13	-2.13
3	16	9.13	6.88
4	6	9.13	-3.13
5	1	9.13	-8.13
6	8	9.13	-1.13
7	14	9.13	4.88
8	4	9.13	-5.13
9	17	9.13	7.88
Total	<u>73</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
26.397	7	.000	

ORGANIZACIÓN DE PARTICIPANTES 6: INDIVIDUAL

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	9	9.67	-.67
2	12	9.67	2.33
3	12	9.67	2.33
4	4	9.67	-5.67
5	14	9.67	4.33
6	3	9.67	-6.67
7	11	9.67	1.33
81	6	9.67	6.33
9	6	9.67	-3.67
Total	87		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
16.759	8	.033	

LONGITUD DEL TEXTO MÍNIMO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	57	70.11	-13.11
2	67	70.11	-3.11
3	35	70.11	-35.11
4	73	70.11	2.89
5	83	70.11	12.89
6	75	70.11	4.89
7	79	70.11	8.89
8	84	70.11	13.89
9	78	70.11	7.89
Total	631		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
27.769	8	.001	

LONGITUD DEL TEXTO EXTENDIDO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	20	18.33	1.67
2	20	18.33	1.67
3	31	18.33	12.67
4	19	18.33	.67
5	13	18.33	-5.33
6	17	18.33	-1.33
7	14	18.33	-4.33
8	11	18.33	-7.33
9	20	18.33	1.67
Total	----- 165		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
14.836	8	.062	

TÓPICO EN FORMA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	54	57.78	-3.78
2	48	57.78	-9.78
3	25	57.78	-32.78
4	81	57.78	23.22
5	91	57.78	33.22
6	70	57.78	12.22
7	51	57.78	-6.78
8	9	57.78	-48.78
9	91	57.78	33.22
Total	----- 520		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
112.596	8	.000	

TÓPICO EN FUNCION

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	24	30.88	-6.88
2	34	30.88	3.13
3	41	30.88	10.13
4	11	30.88	-19.88
6	22	30.88	-8.88
7	33	30.88	2.13
8	76	30.88	45.13
9	6	30.88	-24.88

Total	247		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
106.652	7	.000	

TÓPICO EN MENSAJE

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
2	6	7.40	-1.40
3	27	7.40	19.60
6	1	7.40	-6.40
7	2	7.40	-5.40
8	1	7.40	-6.40

Total	37		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
67.189	4	.000	

CONTROL TURNO ALUMNO BAJO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	76	66.89	9.11
2	70	66.89	3.11
3	42	66.89	-24.89
4	74	66.89	7.11
5	51	66.89	-15.89
6	65	66.89	-1.89
7	87	66.89	20.11
8	60	66.89	-6.89
9	77	66.89	10.11
Total	602		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
23.515	8	.003	

CONTROL TURNO ALUMNO MEDIO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	11	26.56	-15.56
2	26	26.56	-.56
3	33	26.56	6.44
4	24	26.56	-2.56
5	49	26.56	22.44
6	29	26.56	2.44
7	8	26.56	-18.56
8	36	26.56	9.44
9	23	26.56	-3.56
Total	239		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
46.929	8	.000	

CONTROL TURNO ALUMNO ALTO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	8	7.43	.57
2	4	7.43	-3.43
3	23	7.43	15.57
4	2	7.43	-5.43
6	6	7.43	-1.43
7	5	7.43	-2.43
8	4	7.43	-3.43
Total	52		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
40.885	6	.000	

CONTEXTUALIZACIÓN NO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	24	21.44	2.56
2	28	21.44	6.56
3	9	21.44	-12.44
4	23	21.44	1.56
5	6	21.44	-15.44
6	13	21.44	-8.44
7	29	21.44	7.56
8	6	21.44	-15.44
9	55	21.44	33.56
Total	193		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
90.383	8	.000	

CONTEXTUALIZACIÓN SI

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	73	77.67	-4.67
2	71	77.67	-6.67
3	91	77.67	13.33
4	77	77.67	-.67
5	94	77.67	16.33
6	87	77.67	9.33
7	71	77.67	-6.67
8	90	77.67	12.33
9	45	77.67	-32.67
Total	----- 699		
χ^2	G.L.	N.de probabilidad	
23.974	8	.002	

AUTENTICIDAD BAJA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	43	52.22	-9.22
2	40	52.22	-12.22
3	26	52.22	-26.22
4	66	52.22	13.78
5	72	52.22	19.78
6	46	52.22	-6.22
7	60	52.22	7.78
8	28	52.22	-24.22
9	89	52.22	36.78
Total	----- 470		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
67.817	8	.000	

AUTENTICIDAD MEDIA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	36	33.00	3.00
2	41	33.00	8.00
3	37	33.00	4.00
4	31	33.00	-2.00
5	23	33.00	-10.00
6	40	33.00	7.00
7	26	33.00	-7.00
8	52	33.00	19.00
9	11	33.00	-22.00
Total	297		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
34.424	8	.000	

AUTENTICIDAD ALTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	18	16.38	1.63
2	18	16.38	1.63
3	37	16.38	20.63
4	31	6.38	-13.38
5	51	6.38	-11.38
6	14	16.38	-2.38
7	15	16.38	-1.38
8	21	16.38	4.63
Total	131		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
46.893	7	.000	

CONTROL DE LA ACTIVIDAD ALTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	91	79.00	12.00
2	80	79.00	1.00
3	47	79.00	-32.00
4	85	79.00	6.00
5	70	79.00	-9.00
6	83	79.00	4.00
7	84	79.00	5.00
8	75	79.00	-4.00
9	96	79.00	17.00
Total	----- 711		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
20.658	8	.008	

CONTROL DE LA ACTIVIDAD MEDIO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	616.	33	-10.33
2	1416.	33	-2.33
3	2816.	33	11.67
4	1516.	33	-1.33
5	3016.	33	13.67
6	1316.	33	-3.33
7	16	16.33	-.33
8	21	16.33	4.67
9	4	16.33	-12.33
Total	----- 147		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
38.082	8	.000	

CONTROL DE LA ACTIVIDAD BAJA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	1	5.22	-4.22
2	7	5.22	1.78
3	25	5.22	19.78
4	1	5.22	-4.22
5	1	5.22	-4.22
6	5	5.22	-.22
7	1	5.22	-4.22
8	5	5.22	-.22
9	1	5.22	-4.22

Total	47		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
92.596	8	.000	

RELACIÓN CON L1 TRADUCCIÓN

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
2	13	20.88	-7.88
3	92	0.88	-11.88
4	47	20.88	26.13
5	31	20.88	10.13
6	52	0.88	-15.88
7	14	20.88	-6.88
8	14	20.88	-6.88
9	34	20.88	13.13

Total	167		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
72.186	7	.000	

LENGUA DEL PROFESOR ESPAÑOL

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
4	25	17.33	7.67
5	23	17.33	5.67
6	22	17.33	4.67
7	14	17.33	-3.33
8	18	17.33	.67
9	2	17.33	-15.33

Total	104		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
20.731	5	.001	

LENGUA DEL PROFESOR MIXTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	4	28.00	-24.00
4	29	28.00	1.00
5	42	28.00	14.00
6	14	28.00	-14.00
7	15	28.00	-13.00
8	29	28.00	1.00
9	63	28.00	35.00

Total	196		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
84.429	6	.000	

LENGUA DEL PROFESOR INGLÉS

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	77	56.67	20.33
2	86	56.67	29.33
3	86	56.67	29.33
4	37	56.67	-19.67
5	26	56.67	-30.67
6	52	56.67	-4.67
7	64	56.67	7.33
8	48	56.67	-8.67
9	34	56.67	-22.67
Total	510		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
72.812	8	.000	

DISCURSO DEL PROFESOR MÍNIMO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	65	58.56	6.44
2	53	58.56	-5.56
3	53	58.56	-5.56
4	57	58.56	-1.56
5	60	58.56	1.44
6	60	58.56	1.44
7	58	58.56	-.56
8	48	58.56	-10.56
9	73	58.56	14.44
Total	527		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
7.347	8	.500	

DISCURSO DEL PROFESOR EXTENDIDO

Profesor	Casos		
	Observados	Esperados	Residuo
1	16	20.33	-4.33
2	33	20.33	12.67
3	33	20.33	12.67
4	12	20.33	-8.33
5	8	20.33	-12.33
6	6	20.33	-14.33
7	21	20.33	.67
8	29	20.33	8.67
9	25	20.33	4.67

Total	183		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
42.492	8	.000	

FEEDBACK NINGUNO

Profesor	Casos		
	Observados	Esperados	Residuo
1	5	3.44	1.56
2	3	3.44	-.44
3	1	3.44	-2.44
4	6	3.44	2.56
5	1	3.44	-2.44
6	5	3.44	1.56
7	3	3.44	-.44
8	1	3.44	-2.44
9	6	3.44	2.56

Total	31		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
10.516	8	.231	

WARNING – Chi-Square statistic is questionable here. 9 Cells have expected frequencies less than 5. Minimum expected cell frequency is 3.4

FEEDBACK CÓDIGO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	43	58.56	-15.56
2	49	58.56	-9.56
3	56	58.56	-2.56
4	73	58.56	14.44
5	76	58.56	17.44
6	57	58.56	-1.56
7	66	58.56	7.44
8	24	58.56	-34.56
9	83	58.56	24.44
Total	527		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
46.148	8	.000	

FEEDBACK MENSAJE

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	8	14.75	-6.75
2	19	14.75	4.25
3	20	14.75	5.25
4	2	14.75	-12.75
5	1	14.75	-13.75
6	12	14.75	-2.75
7	9	14.75	-5.75
8	47	14.75	32.25
Total	118		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
103.288	7	.000	

INFORMACIÓN DEL PROFESOR PREDECIBLE

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	52	55.89	-3.89
2	61	55.89	5.11
3	46	55.89	-9.89
4	54	55.89	-1.89
5	46	55.89	-9.89
6	47	55.89	-8.89
7	64	55.89	8.11
8	51	55.89	-4.89
9	82	55.89	26.11
Total	503		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
19.519	8	.012	

INFORMACIÓN DEL PROFESOR NO PREDECIBLE

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	29	22.89	6.11
2	25	22.89	2.11
3	40	22.89	17.11
4	14	22.89	-8.89
5	22	22.89	-.89
6	19	22.89	-3.89
7	16	22.89	-6.89
8	26	22.89	3.11
9	15	22.89	-7.89
Total	206		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
23.981	8	.002	

INFORMACIÓN DEL PROFESOR NO GENUINA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	29	39.56	-10.56
2	38	39.56	-1.56
3	22	39.56	-17.56
4	46	39.56	6.44
5	36	39.56	-3.56
6	31	39.56	-8.56
7	48	39.56	8.44
8	48	39.56	8.44
9	58	39.56	18.44
Total	356		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
26.096	8	.001	

INFORMACIÓN DEL PROFESOR GENUINA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	52	39.44	12.56
2	49	39.44	9.56
3	64	39.44	24.56
4	23	39.44	-16.44
5	32	39.44	-7.44
6	35	39.44	-4.44
7	31	39.44	-8.44
8	29	39.44	-10.44
9	40	39.44	.56
Total	355		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
34.941	8	.000	

INTERACCIÓN BAJA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	60	54.33	5.67
2	60	54.33	5.67
3	27	54.33	-27.33
4	62	54.33	7.67
5	57	54.33	2.67
6	62	54.33	7.67
7	54	54.33	-.33
8	32	54.33	-22.33
9	75	54.33	20.67
Total	489		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
34.270	8	.000	

INTERACCIÓN MEDIA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	28	35.56	-7.56
2	31	35.56	-4.56
3	48	35.56	12.44
4	34	35.56	-1.56
5	38	35.56	2.44
6	24	35.56	-11.56
7	33	35.56	-2.56
8	59	35.56	23.44
9	25	35.56	-10.56
Total	320		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
29.313	8	.000	

INTERACCIÓN ALTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	9	11.00	-2.00
2	10	11.00	-1.00
3	25	11.00	14.00
4	4	11.00	-7.00
5	5	11.00	-6.00
6	13	11.00	2.00
7	13	11.00	2.00
8	9	11.00	-2.00
Total	----- 88		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
27.091	7	.000	

LENGUA DEL ALUMNO ESPAÑOL

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	5	7.50	-2.50
2	2	7.50	-5.50
4	12	7.50	4.50
5	1	7.50	-6.50
6	7	7.50	-.50
7	12	7.50	4.50
8	6	7.50	-1.50
9	15	7.50	7.50
Total	----- 60		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
23.733	7	.001	

LENGUA DEL ALUMNO MIXTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	26	28.00	-2.00
2	15	28.00	-13.00
3	3	28.00	-25.00
4	33	28.00	5.00
5	56	28.00	28.00
6	6	28.00	-22.00
7	17	28.00	-11.00
8	36	28.00	8.00
9	60	28.00	32.00
Total	252		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
117.857	8	.000	

LENGUA DEL ALUMNO INGLÉS

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	28	43.67	-15.67
2	53	43.67	9.33
3	78	43.67	34.33
4	42	43.67	-1.67
5	24	43.67	-19.67
6	65	43.67	21.33
7	49	43.67	5.33
8	39	43.67	-4.67
9	15	43.67	-28.67
Total	393		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
73.924	8	.000	

DISCURSO DEL ALUMNO MÍNIMO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	46	59.22	-13.22
2	57	59.22	-2.22
3	51	59.22	-8.22
4	66	59.22	6.78
5	75	59.22	15.78
6	58	59.22	-1.22
7	55	59.22	-4.22
8	57	59.22	-2.22
9	68	59.22	8.78
Total	533		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
10.867	8	.209	

DISCURSO DEL ALUMNO EXTENDIDO

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	8	12.78	-4.78
2	12	12.78	-.78
3	30	12.78	17.22
4	9	12.78	-3.78
5	5	12.78	-7.78
6	14	12.78	1.22
7	12	12.78	-.78
8	18	12.78	5.22
9	7	12.78	-5.78
Total	115		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
35.809	8	.000	

INFORMACIÓN DEL ALUMNO PREDECIBLE

Profesor	Casos		Residuo
	Observados	Esperados	
1	49	58.00	-9.00
2	53	58.00	-5.00
3	42	58.00	-16.00
4	74	58.00	16.00
5	76	58.00	18.00
6	64	58.00	6.00
7	53	58.00	-5.00
8	40	58.00	-18.00
9	71	58.00	13.00
Total	<u>522</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
25.793	8	.001	

INFORMACIÓN DEL ALUMNO NO PREDECIBLE

Profesor	Casos		Residuo
	Observados	Esperados	
1	5	13.89	-8.89
2	16	13.89	2.11
3	39	13.89	25.11
4	2	13.89	-11.89
5	3	13.89	-10.89
6	8	13.89	-5.89
7	13	13.89	-.89
8	35	13.89	21.11
9	4	13.89	-9.89
Total	<u>125</u>		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
111.808	8	.000	

INFORMACIÓN DEL ALUMNO NO GENUINA

Casos Profesor	Observados	Esperados	Residuo
1	41	46.89	-5.89
2	36	46.89	-10.89
3	38	46.89	-8.89
4	65	46.89	18.11
5	68	46.89	21.11
6	42	46.89	-4.89
7	50	46.89	3.11
8	22	46.89	-24.89
9	60	46.89	13.11
Total	422		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
39.047	8	.000	

INFORMACIÓN DEL ALUMNO GENUINA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	13	24.89	-11.89
2	33	24.89	8.11
3	43	24.89	18.11
4	10	24.89	-14.89
5	12	24.89	-12.89
6	29	24.89	4.11
7	16	24.89	-8.89
8	53	24.89	28.11
9	15	24.89	-9.89
Total	224		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
76.616	8	.000	

COMPRESIBILIDAD BAJA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
2	1	18.75	-17.75
3	5	18.75	-13.75
4	28	18.75	9.25
5	43	18.75	24.25
6	18	18.75	-7.75
7	17	18.75	-1.75
8	5	18.75	-13.75
9	33	18.75	14.25
Total	150		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
83.920	7	.000	

COMPRESIBILIDAD MEDIA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	34	45.11	-11.11
2	51	45.11	5.89
3	57	45.11	11.89
4	45	45.11	-.11
5	30	45.11	-15.11
6	52	45.11	6.89
7	45	45.11	-.11
8	56	45.11	10.89
9	36	45.11	-9.11
Total	406		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
17.222	8	.028	

COMPRESIBILIDAD ALTA

Profesor	Casos Observados	Esperados	Residuo
1	16	5.56	10.44
2	13	5.56	7.44
3	14	5.56	8.44
4	1	5.56	-4.56
5	1	5.56	-4.56
6	2	5.56	-3.56
7	1	5.56	-4.56
8	1	5.56	-4.56
9	1	5.56	-4.56
Total	----- 50		
χ^2	G.L.	N. de probabilidad	
63.400	8	.000	

ANEXO 5

ANÁLISIS DE CORRELACIONES DESDE LONGITUD TEXTO A COMPRESIBILIDAD OPCIONES 3,4.

N of Cases 698

Correlations:	TEXLGTH	TOPIC	TOPCNTRL	TRNCNTRL	CONTEXT	AUTHEN
TEXLGTH	1.0000	-.1655**	-.0268	-.0543	-.0266	-.1653**
TOPIC	-.1655**	1.0000	.2388**	.1315**	.1092*	.6954**
TOPCNTRL	-.0268	.2388**	1.0000	.4227**	-.0845	.1729**
TRNCNTRL	-.0543	.1315**	.4227**	1.0000	.0025	.1551**
CONTEXT	-.0266	.1092*	-.0845	.0025	1.0000	.1182*
AUTHEN	-.1653**	.6954**	.1729**	.1551**	.1182*	1.0000
ACTCNTRL	-.0927	.3022**	.4870**	.6238**	-.0131	.2581**
RELTOLI	-.0166	-.1518**	-.0295	-.0169	-.0012	-.1106*
TLANGUSE	-.2638**	.1802**	-.1036*	.0297	.1311**	.2362**
TNTLTH	-.2276**	.3230**	-.1052*	-.0323	.1254**	.4276**
FEEDBACK	.0302	-.1524**	-.0363	.2610**	.0519	-.1516**
INFOFPRED	-.3220**	.4484**	-.0482	.0074	.1173*	.5295**
INFOGENU	-.2835**	.3764**	-.0410	.1065*	.1448**	.5151**
INTERACT	.0293	.0663	.2686**	.5819**	.0288	.0474
SLANGUSE	.0713	-.1795**	.1842**	.3097**	-.0269	-.1817**
SINTLNTH	.0872	-.1006*	.3028**	.4480**	-.0362	-.0822
SINFPRED	-.0062	-.0410	.2705**	.4774**	-.0438	-.0250
SINFGENU	-.0057	-.0517	.1962**	.3975**	.0123	.0007
COMPREH	.0250	-.0960	.1749**	.3719**	-.0026	-.0898

N of cases: 698 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

Correlations:	ACTCNTRL	RELTOLI	TLANGUSE	TNTLTH	FEEDBACK	INFOFPRED
TEXLGTH	-.0927	-.0166	-.2638**	-.2276**	.0302	-.3220**
TOPIC	.3022**	-.1518**	.1802**	.3230**	-.1524**	.4484**
TOPCNTRL	.4870**	-.0295	-.1036*	-.1052*	-.0363	-.0482
TRNCNTRL	.6238**	-.0169	.0297	-.0323	.2610**	.0074
CONTEXT	-.0131	-.0012	.1311**	.1254**	.0519	.1173*
AUTHEN	.2581**	-.1106*	.2362**	.4276**	-.1516**	.5295**
ACTCNTRL	1.0000	-.0311	-.0012	-.0353	.1960**	.0375
RELTOLI	-.0311	1.0000	-.0276	.0382	.2271**	-.0520
TLANGUSE	-.0012	-.0276	1.0000	.7493**	.4478**	.7624**
TNTLTH	-.0353	.0382	.7493**	1.0000	.2295**	.8088**
FEEDBACK	.1960**	.2271**	.4478**	.2295**	1.0000	.1552**
INFOFPRED	.0375	-.0520	.7624**	.8088**	.1552**	1.0000
INFOGENU	.0586	.0003	.7701**	.7739**	.2422**	.8173**
INTERACT	.4646**	-.0121	-.0025	-.0490	.3206**	-.0756
SLANGUSE	.2652**	.0169	.3093**	.0650	.6655**	-.0021
SINTLNTH	.3913**	-.0225	.2106**	.0343	.5621**	-.0243
SINFPRED	.4669**	-.0082	.2536**	.0777	.6201**	.0548
SINFGENU	.3963**	.0373	.2798**	.1098*	.6144**	.0765
COMPREH	.2783**	-.0355	.3406**	.1155*	.6115**	.0546

N of cases: 698 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

« . » is printed if a coefficient cannot be computed

Correlations:	INFOGENU	INTERACT	SLANGUSE	SINTLNTH	SINFPRED	SINFGENU
TEXLGTH	-.2835**	.0293	.0713	.0872	-.0062	-.0057
TOPIC	.3764**	.0663	-.1795**	-.1006*	-.0410	-.0517
TOPCNTRL	-.0410	.2686**	.1842**	.3028**	.2705**	.1962**
TRNCNTRL	.1065*	.5819**	.3097**	.4480**	.4774**	.3975**
CONTEXT	.1448**	.0288	-.0269	-.0362	-.0438	.0123
AUTHEN	.5151**	.0474	-.1817**	-.0822	-.0250	.0007
ACTCNTRL	.0586	.4646**	.2652**	.3913**	.4669**	.3963**
REL.TOL1	.0003	-.0121	.0169	-.0225	-.0082	.0373
TLANGUSE	.7701**	-.0025	.3093**	.2106**	.2536**	.2798**
TNTLTH	.7739**	-.0490	.0650	.0343	.0777	.1098*
FEEDBACK	.2422**	.3206**	.6655**	.5621**	.6201**	.6144**
INFOPRED	.8173**	-.0756	-.0021	-.0243	.0548	.0765
INFOGENU	1.0000	.0595	.0542	.0409	.0936	.1469**
INTERACT	.0595	1.0000	.2962**	.3863**	.3952**	.3973**
SLANGUSE	.0542	.2962**	1.0000	.8656**	.8612**	.8278**
SINTLNTH	.0409	.3863**	.8656**	1.0000	.8445**	.7898**
SINFPRED	.0936	.3952**	.8612**	.8445**	1.0000	.8818**
SINFGENU	.1469**	.3973**	.8278**	.7898**	.8818**	1.0000
COMPREH	.1109*	.2932**	.8619**	.8057**	.8303**	.7933**
N of cases:	698	2-tailed Signif: * - .01 ** - .001				

Correlations:COMPREH

TEXLGTH	.0250
TOPIC	-.0960
TOPCNTRL	.1749**
TRNCNTRL	.3719**
CONTEXT	-.0026
AUTHEN	-.0898
ACTCNTRL	.2783**
REL.TOL1	-.0355
TLANGUSE	.3406**
TNTLTH	.1155*
FEEDBACK	.6115**
INFOPRED	.0546
INFOGENU	.1109*
INTERACT	.2932**
SLANGUSE	.8619**
SINTLNTH	.8057**
SINFPRED	.8303**
SINFGENU	.7933**
COMPREH	1.0000

N of cases: 698 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

« . » is printed if a coefficient cannot be computed

ANEXO 6

RELIABILITY ANALYSIS – SCALE (ALL)

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. COMPRE1 | 2. COMPRE2 |
| 3. COMPRE3 | 4. AUTONO1 |
| 5. AUTONO2 | 6. AUTONO3 |
| 7. LONG1 | 8. LONG2 |
| 9. LONG3 | 10. PROCE1 |
| 11. PROCE2 | 12. PROCE3 |
| 13. LEXICO1 | 14. LEXICO2 |
| 15. LEXICO3 | 16. GRAMA1 |
| 17. GRAMA2 | 18. GRAMA3 |
| 19. COM1 | 20. COM2 |
| 21. COM3 | 22. COMPRE |
| 23. AUTONO | 24. LONG |
| 25. PROCE | 26. LEXICO |
| 27. COM | 28. GRAMA |

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
 N OF ITEMS = 28
 ALPHA = .9990

RELIABILITY /VARIABLES:

1. COMPRE1
2. COMPRE2
3. COMPRE3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
 N OF ITEMS = 3
 ALPHA = .9978

RELIABILITY /VARIABLES:

1. AUTONO1
2. AUTONO2
3. AUTONO3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9974

RELIABILITY/VARIABLES:

1. LONG1
2. LONG2
3. LONG3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9972

RELIABILITY /VARIABLES:

1. PROCE1
2. PROCE2
3. PROCE3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9976

RELIABILITY /VARIABLES:

1. LEXICO1
2. LEXICO2
3. LEXICO3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9973

RELIABILITY /VARIABLES:

1. GRAMA1
2. GRAMA2
3. GRAMA3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9977

RELIABILITY /VARIABLES:

1. COM1
2. COM2
3. COM3

RELIABILITY COEFFICIENTS

N OF CASES = 36.0
N OF ITEMS = 3
ALPHA = .9976

ANEXO 7

PRUEBA ANOVA (NO PARAMÉTRICA)**NPAR TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,9).**

Mean Rank	Cases			
15.00	5	PRO =	1	
22.40	5	PRO =	2	
33.20	5	PRO =	3	
21.00	4	PRO =	4	
17.00	3	PRO =	6	
15.80	5	PRO =	7	
11.40	5	PRO =	8	
10.50	4	PRO =	9	

	36	Total		

CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
36	16.1622	.0237	16.1622	.0237

NPAR TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,2).

Mean Rank	Cases			
4.60	5	PRO =	1	
6.40	5	PRO =	2	

	10	Total		

CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
10	.8836	.3472	.8836	.3472

NPAR TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,3).

Mean Rank	Cases			
4.60	5	PRO =	1	
7.00	5	PRO =	2	
12.40	5	PRO =	3	

	15	Total		

CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
15	7.9800	.0185	7.9800	.0185

NPART TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,4).

Mean Rank		Cases		
	5.40	5	PRO =	1
	9.40	5	PRO =	2
	16.40	5	PRO =	3
	8.50	4	PRO =	4
		--- 19		Total
			Corrected for Ties	
CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
19	10.1495	.0173	10.1495	.0173

NPART TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,6).

Mean Rank		Cases		
	6.40	5	PRO =	1
	11.60	5	PRO =	2
	19.40	5	PRO =	3
	10.50	4	PRO =	4
	8.00	3	PRO =	6
		--- 22		Total
			Corrected for Ties	
CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
22	11.4522	.0219	11.4522	.0219

NPART TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,7).

Mean Rank		Cases		
	9.20	5	PRO =	1
	15.00	5	PRO =	2
	24.20	5	PRO =	3
	13.75	4	PRO =	4
	10.67	3	PRO =	6
	9.80	5	PRO =	7
		--- 27		Total
			Corrected for Ties	
CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
27	12.0981	.0335	12.0981	.0335

NPAR TESTS /KRUSKAL-WALLIS GLOBAL BY PRO (1,8).

Mean Rank	Cases		Corrected for Ties	
12.60	5	PRO =	1	
19.20	5	PRO =	2	
29.20	5	PRO =	3	
17.75	4	PRO =	4	
14.00	3	PRO =	6	
13.00	5	PRO =	7	
9.00	5	PRO =	8	

	32	Total		
CASES	Chi-Square	Significance	Chi-Square	Significance
32	14.6187	.0234	14.6187	.0234

ANEXO 8

T-TEST /GROUPS PRO (1,2) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 2.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	2.4300	.282	.126
Group 2		5	3.4420	1.439	.644

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
26.14	.008	-1.54	8	.161	-1.54	4.31	.193

T-TEST /GROUPS PRO (1,3) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 3.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	2.4300	.282	.126
Group 2		5	5.3200	.768	.344

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
7.45	.077	-7.90	8	.000	-7.90	5.05	.000

T-TEST /GROUPS PRO (1,4) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 4.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		5	2.4300	.282	.126			
Group 2		4	2.8875	.580	.290			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
4.24	.197	-1.57	7	.161	-1.45	4.13	.219	

T-TEST /GROUPS PRO (1,6) /VARIABLES GLOBAL

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 6.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		5	2.4300	.282	.126			
Group 2		3	2.5233	1.007	.581			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
12.79	.037	-.20	6	.845	-.16	2.19	.889	

T-TEST /GROUPS PRO (1,7) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 7.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	2.4300	.282	.126		
Group 2		5	2.6800	1.375	.615		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
23.84	.009	-.40	8	.701	-.40	4.33	.709

T-TEST /GROUPS PRO (1,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	2.4300	.282	.126		
Group 2		5	2.0820	.662	.296		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
5.53	.126	1.08	8	.311	1.08	5.40	.325

T-TEST /GROUPS PRO (1,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 1.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error				
Group 1		5	2.4300	.282	.126				
Group 2		4	1.9300	.853	.427				
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate				
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.		
9.18	.058	1.25	7	.252	1.12	3.53	.332		

T-TEST /GROUPS PRO (2,3) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 3.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error				
Group 1		5	3.4420	1.439	.644				
Group 2		5	5.3200	.768	.344				
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate				
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.		
3.51	.251	-2.57	8	.033	-2.57	6.11	.041		

T-TEST /GROUPS PRO (2,4) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 4.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		5	3.4420	1.439	.644			
Group 2		4	2.8875	.580	.290			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
6.17	.167	.72	7	.496	.79	5.49	.465	

T-TEST /GROUPS PRO (2,6)/ VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 6.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error			
Group 1		5	3.4420	1.439	.644			
Group 2		3	2.5233	1.007	.581			
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate			
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	
2.04	.709	.96	6	.374	1.06	5.66	.333	

T-TEST /GROUPS PRO (2,7) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 7.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	3.4420	1.439	.644
Group 2		5	2.6800	1.375	.615

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.10	.931	.86	8	.417	.86	7.98	.417

T-TEST /GROUPS PRO (2,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	3.4420	1.439	.644
Group 2		5	2.0820	.662	.296

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
4.72	.162	1.92	8	.091	1.92	5.62	.107

T-TEST /GROUPS PRO (2,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 2.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	3.4420	1.439	.644		
Group 2		4	1.9300	.853	.427		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.85	.417	1.84	7	.108	1.96	6.59	.094

T-TEST /GROUPS PRO (3,4) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 3.00 Group 2: PRO EQ 4.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	5.3200	.768	.344		
Group 2		4	2.8875	.580	.290		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.76	.671	5.23	7	.001	5.41	7.00	.001

T-TEST /GROUPS PRO (3,6) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 3.00 Group 2: PRO EQ 6.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	5.3200	.768	.344		
Group 2		3	2.5233	1.007	.581		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Value Prob.
1.72	.579	4.48	6	.004	4.14	3.43	.020

T-TEST /GROUPS PRO (3,7) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 3.00 Group 2: PRO EQ 7.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		5	5.3200	.768	.344		
Group 2		5	2.6800	1.375	.615		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Value Prob.	t	Degrees of Freedom	2-Tail Value Prob.
3.20	.286	3.75	8	.006	3.75	6.28	.009

T-TEST /GROUPS PRO (3,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 3.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	5.3200	.768	.344
Group 2		5	2.0820	.662	.296

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.35	.780	7.14	8	.000	7.14	7.83	.000

T-TEST /GROUPS PRO (3,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 3.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	5.3200	.768	.344
Group 2		4	1.9300	.853	.427

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.23	.815	6.27	7	.000	6.19	6.20	.001

T-TEST /GROUPS PRO (4,6) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 4.00 Group 2: PRO EQ 6.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		4	2.8875	.580	.290		
Group 2		3	2.5233	1.007	.581		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
3.02	.383	.61	5	.567	.56	2.99	.614

T-TEST /GROUPS PRO (4,7) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 4.00 Group 2: PRO EQ 7.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		4	2.8875	.580	.290		
Group 2		5	2.6800	1.375	.615		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
5.62	.188	.28	7	.788	.31	5.61	.771

T-TEST /GROUPS PRO (4,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 4.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		4	2.8875	.580	.290		
Group 2		5	2.0820	.662	.296		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.31	.861	1.91	7	.098	1.94	6.90	.094

T-TEST /GROUPS PRO (4,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 4.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		4	2.8875	.580	.290		
Group 2		4	1.9300	.853	.427		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.17	.542	1.86	6	.113	1.86	5.28	.119

T-TEST /GROUPS PRO (6,7) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 6.00 Group 2: PRO EQ 7.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		3	2.5233	1.007	.581		
Group 2		5	2.6800	1.375	.615		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.86	.756	-.17	6	.871	-.19	5.52	.860

T-TEST /GROUPS PRO (6,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 6.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error		
Group 1		3	2.5233	1.007	.581		
Group 2		5	2.0820	.662	.296		
		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.31	.430	.76	6	.475	.68	3.07	.546

T-TEST /GROUPS PRO (6,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 6.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		3	2.5233	1.007	.581
Group 2		4	1.9300	.853	.427

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.39	.747	.85	5	.436	.82	3.97	.457

T-TEST /GROUPS PRO (7,8) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 7.00 Group 2: PRO EQ 8.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	2.6800	1.375	.615
Group 2		5	2.0820	.662	.296

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
4.31	.186	.88	8	.406	.88	5.76	.416

T-TEST /GROUPS PRO (7,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 7.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	2.6800	1.375	.615
Group 2		4	1.9300	.853	.427

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
2.60	.459	.95	7	.375	1.00	6.71	.351

T-TEST /GROUPS PRO (8,9) /VARIABLES GLOBAL.

Group 1: PRO EQ 8.00 Group 2: PRO EQ 9.00

t-test for: GLOBAL

		Number of Cases	Mean	Standard Deviation	Standard Error
Group 1		5	2.0820	.662	.296
Group 2		4	1.9300	.853	.427

		Pooled Variance Estimate			Separate Variance Estimate		
F Value	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.	t Value	Degrees of Freedom	2-Tail Prob.
1.66	.622	.30	7	.771	.29	5.61	.780

ANEXO 9

ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DE OBSERVACIÓN Y DIMENSIONES DE EVALUACIÓN

Variable	Cases	Mean	Std Dev
AL	36	2.8056	1.3695
PRO	36	4.8611	2.8300
C	36	3.3664	1.4507
A	36	2.8925	1.4194
LD	36	2.8808	1.3920
PR	36	2.9144	1.4070
LEX	36	2.9247	1.3891
GR	36	2.7119	1.1725
CO	36	3.0336	1.3920
GLOBAL	36	2.9614	1.3627
OP1	36	62.8994	8.5222
OP2	36	7.8247	5.9404
OP3	36	6.6322	3.7772
OP4	36	3.9456	2.8127
OP5	36	9.0733	5.7979
OP6	36	9.6194	4.0867
D1	36	24.3233	11.0098
D2	36	53.8061	10.1942
D3	36	7.7297	4.9689
D4	36	8.8493	5.7419
D5	36	.8486	.9267
LT1	36	44.3942	16.9953
LT2	36	19.0289	5.7877
T1	36	51.0342	25.9858
T2	36	32.7433	20.8673
T3	36	7.8444	5.2775
T4	36	5.2192	9.1762
CA1	36	68.7300	13.5265
CA2	36	23.4739	9.8408

CA3	36	6.9650	7.0565
CONT1	36	23.0242	14.3604
CONT2	36	75.7422	13.7349
AUT1	36	47.3972	18.9891
AUT2	36	33.5492	12.9823
AUT3	36	12.3053	11.7969
CAC1	36	79.4186	14.3122
CAC2	36	14.9069	7.5299
CAC3	36	5.1558	8.1840
LP1	36	9.1692	9.9249
LP2	36	18.1375	19.8310
LP3	36	62.3917	19.9257
DP1	36	57.8533	7.5139
DP2	36	23.0014	9.0744
F1	36	55.0908	17.5455
F2	36	15.5633	14.4074
PP1	36	57.3417	10.8748
PP2	36	23.5131	8.4699
GP1	36	39.6942	11.4336
GP2	36	41.1606	13.3008
LA1	36	7.0442	5.0183
LA2	36	24.3856	17.0240
LA3	36	46.1606	18.7810
DA1	36	56.5408	6.9517
DA2	36	14.0053	7.2244
PA1	36	54.2986	11.7460
PA2	36	16.2475	13.7064
GA1	36	43.5131	13.1083
GA2	36	27.0331	15.2663
INT1	36	52.7039	15.7185
INT2	36	36.2153	11.7726
INT3	36	10.5947	7.1475
COMP1	36	12.5583	12.1361
COMP2	36	48.1086	7.5997
COMP3	36	5.6444	6.6552

Correlations:	AL	PRO	C	A	LD	PR
AL	1.0000	-.0735	-.0076	.0227	.0218	.0091
PRO	-.0735	1.0000	-.4093	-.4132	-.4142	-.4063
C	-.0076	-.4093	1.0000	.9838**	.9825**	.9800**
A	.0227	-.4132	.9838**	1.0000	.9970**	.9958**
LD	.0218	-.4142	.9825**	.9970**	1.0000	.9952**
PR	.0091	-.4063	.9800**	.9958**	.9952**	1.0000
LEX	-.0249	-.3584	.9723**	.9830**	.9823**	.9796**
GR	-.0101	-.3555	.9526**	.9668**	.9661**	.9608**
CO	-.0181	-.3929	.9728**	.9811**	.9810**	.9760**
GLOBAL	-.0017	-.3978	.9878**	.9967**	.9962**	.9939**
OP1	-.0221	-.1908	-.5003*	-.5021*	-.5179*	-.4964*
OP2	-.0832	-.0823	.2472	.3039	.3206	.2872
OP3	-.1365	-.0165	-.2249	-.2672	-.2729	-.2412
OP4	.1775	-.2166	.4746*	.4388*	.4422*	.4302*
OP5	-.0228	.4890*	.2380	.2512	.2612	.2544
OP6	.2029	.0113	.1977	.1652	.1621	.1556
D1	.0721	-.5692**	.0648	.0461	.0348	.0662
D2	-.0363	-.0543	.1926	.2021	.2166	.1739
D3	-.0912	.1872	.0207	.0462	.0492	.0579
D4	.0332	.8034**	-.2739	-.2713	-.2774	-.2666
D5	-.0227	-.2539	.6008**	.5783**	.5924**	.5734**
LT1	-.1040	.8155**	-.6259**	-.6014**	-.6054**	-.5945**
LT2	.0150	-.5239*	.6677**	.6650**	.6715**	.6608**
T1	-.1593	.0760	-.3308	-.2744	-.2747	-.2597
T2	.1291	.1753	.1207	.0642	.0627	.0496
T3	.1371	-.6994**	.0461	.0408	.0329	.0518
T4	.0775	-.3241	.7690**	.7442**	.7544**	.7313**
CA1	-.0247	.1928	-.6065**	-.5476**	-.5527**	-.5300**
CA2	-.0329	.1502	.2952	.2398	.2422	.2192
CA3	.0768	-.4424*	.7166**	.6824**	.6905**	.6752**
CONT1	-.0488	.2343	-.3578	-.3010	-.3068	-.2812
CONT2	.0396	-.2389	.4101	.3553	.3634	.3345
AUT1	-.1278	.4227	-.4458*	-.3837	-.3865	-.3665

AUT2	-.1024	-.3654	.2368	.1776	.1824	.1737
AUT3	.1174	-.6437**	.7372**	.7008**	.7060**	.6909**
CAC1	-.0940	.1799	-.6978**	-.6625**	-.6727**	-.6421**
CAC2	.0774	-.0309	.5856**	.5580**	.5706**	.5336**
CAC3	.0586	-.2779	.7530**	.7097**	.7192**	.6950**
LP1	-.1143	.4477*	-.3258	-.3104	-.3039	-.3213
LP2	-.1044	.7881**	-.5163*	-.4801*	-.4878*	-.4702*
LP3	.1436	-.7499**	.5720**	.5363**	.5406**	.5322**
DP1	-.0923	.0987	-.3455	-.3122	-.3204	-.2833
DP2	.1591	-.0057	.4032	.3832	.3832	.3710
F1	-.1172	.1933	-.0388	.0274	.0346	.0364
F2	.1000	.1726	.1073	.0431	.0406	.0269
PP1	-.0259	.4800*	-.3877	-.3398	-.3456	-.3236
PP2	.1219	-.5348**	.6233**	.5699**	.5701**	.5615**
GP1	-.0410	.7666**	-.5996**	-.5480**	-.5535**	-.5428**
GP2	.0917	-.6072**	.5954**	.5562**	.5562**	.5596**
LA1	-.1085	.6700**	-.6100**	-.5449**	-.5480**	-.5311**
LA2	-.0420	.5321**	-.5943**	-.5454**	-.5599**	-.5342**
LA3	.0147	-.2944	.6767**	.6298**	.6472**	.6114**
DA1	-.1373	.5977**	-.3140	-.2682	-.2664	-.2731
DA2	.0713	-.0866	.6610**	.6102**	.6196**	.5934**
PA1	-.1782	.2169	-.3428	-.2830	-.2811	-.2762
PA2	.1207	.0716	.4830*	.4281*	.4324*	.4110
GA1	-.1170	.1039	-.1981	-.1114	-.1077	-.1028
GA2	.0717	.1420	.3399	.2623	.2644	.2447
INT1	-.1230	.0393	-.4758*	-.4340*	-.4391*	-.4153
INT2	.1126	.2044	.2260	.2000	.2005	.1794
INT3	.0751	-.3276	.7003**	.6506**	.6632**	.6405**
COMP1	-.1594	.6136**	-.3565	-.2962	-.2933	-.2904
COMP2	.0809	.0320	.4821*	.4260*	.4392*	.4028
COMP3	.1140	-.8832**	.4660*	.4429*	.4400*	.4430*

N of cases: 36 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001
 « . « is printed if a coefficient cannot be computed

Correlations:	LEX	GR	CO	GLOBAL	OP1	OP2
AL	-.0249	-.0101	-.0181	-.0017	-.0221	-.0832
PRO	-.3584	-.3555	-.3929	-.3978	-.1908	-.0823
C	.9723**	.9526**	.9728**	.9878**	-.5003*	.2472
A	.9830**	.9668**	.9811**	.9967**	-.5021*	.3039
LD	.9823**	.9661**	.9810**	.9962**	-.5179*	.3206
PR	.9796**	.9608**	.9760**	.9939**	-.4964*	.2872
LEX	1.0000	.9789**	.9732**	.9907**	-.5190*	.3024
GR	.9789**	1.0000	.9662**	.9787**	-.4857*	.3401
CO	.9732**	.9662**	1.0000	.9880**	-.5431**	.3763
GLOBAL	.9907**	.9787**	.9880**	1.0000	-.5137*	.3120
OP1	-.5190*	-.4857*	-.5431**	-.5137*	1.0000	-.4956*
OP2	.3024	.3401	.3763	.3120	-.4956*	1.0000
OP3	-.2107	-.2759	-.2731	-.2540	.2781	-.2807
OP4	.4061	.3760	.4272*	.4334*	-.4304*	-.2310
OP5	.2864	.2571	.2704	.2616	-.8333**	.3283
OP6	.1239	.1240	.1302	.1541	-.1223	-.4822*
D1	.0495	-.0178	-.0065	.0358	.3190	-.5726**
D2	.1675	.2332	.2633	.2080	-.2085	.7150**
D3	.0640	.0675	.0307	.0481	-.2831	.1868
D4	-.2500	-.2439	-.2961	-.2713	-.1337	-.3677
D5	.6000**	.5248*	.6267**	.5911**	-.7196**	.4839*
LT1	-.5703**	-.5108*	-.5947**	-.5934**	.2062	-.0284
LT2	.6587**	.5854**	.6609**	.6602**	-.4704*	.2544
T1	-.2414	-.2149	-.2623	-.2697	.1592	.3481
T2	.0369	.0318	.0542	.0619	-.0298	-.3947
T3	.0073	.0007	-.0054	.0264	.3523	-.4526*
T4	.7282**	.6609**	.7505**	.7424**	-.7089**	.2226
CA1	-.5332**	-.4620*	-.5489**	-.5472**	.3211	-.0085
CA2	.2235	.1977	.2389	.2403	-.0540	-.0266
CA3	.6781**	.5904**	.6925**	.6830**	-.5924**	.1262
CONT1	-.2795	-.2512	-.3298	-.3050	.0956	-.0565
CONT2	.3340	.3067	.3900	.3607	-.1848	.1525
AUT1	-.3352	-.3126	-.3759	-.3779	.0768	.1830

AUT2	.1383	.1374	.1907	.1803	.1958	-.1609
AUT3	.6645**	.6013**	.6818**	.6919**	-.3920	-.0306
CAC1	-.6466**	-.5820**	-.6792**	-.6623**	.6563**	-.2149
CAC2	.5363**	.5115*	.5939**	.5615**	-.6426**	.3343
CAC3	.6935**	.6226**	.7146**	.7095**	-.6276**	.1535
LP1	-.2871	-.2386	-.2404	-.2945	.0475	.4850*
LP2	-.4254*	-.4237	-.4770*	-.4747*	.1411	-.0770
LP3	.4811*	.4627*	.5032*	.5254*	-.2179	-.1426
DP1	-.2593	-.2901	-.3321	-.3097	.1855	-.1588
DP2	.3378	.3313	.3385	.3691	-.3277	-.2903
F1	.0649	.0733	.0577	.0349	-.3947	.5898**
F2	.0134	.0084	.0282	.0402	.0802	-.4186
PP1	-.3195	-.2844	-.3700	-.3430	.0161	-.1406
PP2	.5421**	.4628*	.5432**	.5610**	-.2073	-.2713
GP1	-.5241*	-.4607*	-.5462**	-.5464**	.1535	-.0302
GP2	.5345**	.4582*	.5129*	.5466**	-.2507	-.2618
LA1	-.4878*	-.4547*	-.5160*	-.5353**	.0738	.1972
LA2	-.5116*	-.4990*	-.5697**	-.5514**	.4631*	-.3124
LA3	.6027**	.5845**	.6658**	.6383**	-.6614**	.4635*
DA1	-.2482	-.1973	-.2470	-.2635	.0062	.3751
DA2	.6001**	.5336**	.6262**	.6136**	-.6343**	.1080
PA1	-.2529	-.2111	-.2570	-.2767	.1309	.4859*
PA2	.4072	.3621	.4250*	.4269*	-.4433*	-.1692
GA1	-.0749	-.0530	-.0766	-.1070	-.1401	.5983**
GA2	.2353	.2082	.2496	.2622	-.1770	-.2918
INT1	-.4170	-.3699	-.4484*	-.4337*	.4167	.0422
INT2	.1843	.1625	.2099	.1971	-.1939	-.1256
INT3	.6382**	.5777**	.6718**	.6565**	-.6925**	.1952
COMP1	-.2402	-.2215	-.2524	-.2839	-.1511	.4855*
COMP2	.3933	.3966	.4502*	.4323*	-.4909*	.2151
COMP3	.3959	.3576	.3944	.4262*	.1107	-.2729

N of cases: 36 2-tailed Signif: * - .01 ** - .001

« . « is printed if a coefficient cannot be computed

