

CAPÍTULO IV.

ESTUDIO SOBRE EL USO DEL DICCIONARIO EN CLASE: SEGUNDA FASE

4.1. INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta se centra en el trabajo con alumnado de Educación Secundaria, ámbito de nuestra competencia profesional. Ésta se inició en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y se completa en esta segunda fase que concluye con el Bachillerato. Las conclusiones a las que llegamos en la primera fase, tras un estudio de necesidades y de habilidades de uso del diccionario y un trabajo práctico de entrenamiento sistemático durante un curso académico con alumnos de dos niveles de Educación Secundaria Obligatoria, pusieron de manifiesto la existencia de parcelas de información que entrañan, sin duda, más dificultad para los estudiantes, y que, al mismo tiempo, son las que más ayuda les van a proporcionar a la hora del desarrollo de sus destrezas productivas. Nos estamos refiriendo al manejo, en primer lugar, de la información sintáctica, fundamental para la corrección formal del discurso; en segundo lugar, a la elección correcta de los significados adecuados a los contextos; y, en tercer lugar, profundizar en el uso de expresiones (locuciones, colocaciones, etc.), que, en un nivel más avanzado, son de suma importancia para contribuir de forma progresiva a un uso más natural del lenguaje.

Tampoco podemos dejar de prestar atención a un elemento, la mayoría de las veces olvidado por los alumnos, pero que ofrece mucha ayuda para acertar en la elección de la acepción o equivalente adecuados al contexto en el

que se está trabajando: se trata de reconocer la categoría gramatical de la palabra. Barnard (1989, citado en Nesi, 1999b), indica la importancia de reconocer la morfología de la palabra y la información gramatical para distinguir, por ejemplo, entre los significados de palabras polisémicas. Igualmente, considera primordial la información sobre colocaciones, dado que, según él, no es posible aprender la lengua de forma eficaz de otro modo dada la interconexión del sistema. Relaciona este último punto con el valor atribuido a los ejemplos. Señala la dificultad para interpretarlos correctamente e inferir toda la información gramatical o colocacional que pueden llevar implícita. El último paso en el proceso de consulta sería adaptar la información encontrada al contexto. Finalmente, habla de la importancia de confeccionar un cuaderno de vocabulario a partir de las palabras buscadas en el diccionario y registrar especialmente “usable chunks of language” (Barnard, 1989, citado en Nesi, 1999b: 63).

Comenzaremos, por tanto, comprobando, en primer lugar, el uso que hacen nuestros alumnos de un recurso que todos poseen y utilizan en mayor o menor medida para la elaboración de sus producciones escritas, como indican las respuestas al cuestionario sobre uso del diccionario y habilidades. Esta comprobación se llevará a cabo a través de la asignación de una tarea que consiste en la elaboración de una primera redacción. En función del resultado, intentaremos enseñarles a optimizar el diccionario como recurso para la corrección de las producciones escritas, a través de las explicaciones pertinentes y la práctica continuada y sistemática. Esta práctica se va a llevar a cabo mediante ejercicios específicos de entrenamiento, preparados por la profesora, que, junto con las explicaciones necesarias que hemos apuntado anteriormente, deberán ir capacitando al alumno para corregir y mejorar sus trabajos escritos de forma autónoma.

Para entender esta segunda fase, es necesario contextualizarla dentro de una investigación más amplia, por lo que iniciaremos este capítulo con un resumen de la fase previa, en la que se describirá en qué consistió ese trabajo y las conclusiones más importantes que del mismo se extrajeron, puesto que es la base sobre la que partimos en esta segunda fase. A continuación, nos centraremos propiamente en el desarrollo de la presente investigación. En el

apartado 4.3 se recoge la descripción del centro y el alumnado objeto de estudio; en el 4.4. se describe la temporalización, metodología y materiales empleados; en el apartado 4.5 se describen las actividades llevadas a cabo. A continuación se procede al análisis de todas las pruebas: el cuestionario corresponde al apéndice 4.6; el análisis de los datos de los entrenamientos se recoge de forma independiente en el apartado 4.7; y el de las redacciones en el 4.8. En este último, hemos considerado interesante, además, analizar también los entrenamientos de forma individual, ya que hemos considerado que una doble perspectiva podría arrojar datos relevantes para añadir a nuestra investigación. Hemos confeccionado unas fichas del alumno en las que se recogen de forma individual los datos extraídos tanto de las redacciones como de los entrenamientos (apéndice 6).

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO SOBRE EL USO DEL DICCIONARIO EN CLASE

La primera fase del estudio sobre uso del diccionario en clase se realizó con dos grupos de alumnos de ESO de dos niveles diferentes (tercer y cuarto curso) a lo largo de un año académico. Se comenzó con un cuestionario de necesidades y habilidades de uso y continuamos con una serie de pruebas para las que se diseñaron unas tareas lingüísticas que los alumnos tenían que resolver haciendo uso del diccionario. Los criterios elegidos para el diseño de las mismas se basaron en la frecuencia de las áreas más problemáticas y recurrentes en ejercicios de clase, extrayendo material del trabajo de los alumnos para identificar las áreas de mayor dificultad y, así, anticiparse a los errores. Pero antes de comenzar con las pruebas, fue necesario explicarles la finalidad de la actividad en la que iban a participar. Para ello, en primer lugar, generamos un breve debate sobre el uso y la función de los diccionarios y, a continuación, utilizamos un cierto número de errores que la profesora ya había recopilado de varias composiciones para comentarlos y corregirlos en común con la participación de todo el grupo-clase. Se les intentó hacer entender que el diccionario es una ayuda muy efectiva para cuando realicen sus redacciones,

trabajos de traducción, para mejorar su comprensión lectora y, por ende, ampliar el vocabulario, ya que ven las palabras en contexto con ejemplos auténticos de cómo se utilizan. Pero, para sacarle el máximo partido, es importante aprender a interpretar símbolos, abreviaturas, la información fonética y a encontrar con rapidez los significados adecuados de las palabras. Esto ayudará a que posteriormente puedan trabajar bien de forma autónoma, sin necesidad de la presencia de un profesor permanentemente. Con ello buscábamos que todas las partes aceptasen, para que colaborasen al máximo.

Nuestro planteamiento era trabajar con los alumnos cada tres semanas, comenzando en el mes de noviembre y finalizando en junio. A continuación, describimos cada uno de los pasos en cada trimestre. También añadimos los comentarios más significativos que se derivaron del análisis del proceso.

1^{er} TRIMESTRE

Las actividades del primer trimestre estuvieron orientadas hacia una primera fase de toma de contacto y conocimiento de la herramienta que iban a utilizar.

1^{ER} PASO: 2^a y 3^a semana de noviembre

1. Se preparó un cuestionario para recoger información sobre los diccionarios que los alumnos tienen en casa y para qué y cómo los usan¹. Enumeramos, a grandes rasgos, algunas de las conclusiones recogidas, ya que no varían mucho respecto a los datos obtenidos por los encuestados en la presente investigación. Especialmente mencionaremos el uso casi exclusivo del diccionario bilingüe para la realización de las tareas; el uso del mismo para la traducción de palabras fundamentalmente; y el contraste entre la valoración positiva que de manera general decían poseer nuestros estudiantes sobre sus habilidades de uso y la realidad.

¹ El cuestionario está basado en el que se utilizó en la investigación sobre uso del diccionario en la Universidad de Alcalá (Tejedor, 1995: 140-145). Se han tomado partes del mismo y se han adaptado al contexto en el que estamos trabajando.

2. Inicialmente, se prepararon unas actividades para que realizaran los alumnos con ayuda del diccionario, pero sin explicaciones previas, con el fin de ver el grado de habilidad y destreza que realmente poseían. Eran cinco ejercicios en los que se abordaban las parcelas de información más significativas o que creemos más relevantes para el estadio en que se encontraban nuestros alumnos (APÉNDICE 3 – PRUEBA INICIAL Y FINAL). En el primer ejercicio se les daba unas palabras polisémicas en español en el contexto de unas frases que debían traducir al inglés, eligiendo el equivalente adecuado; en el segundo ejercicio debían traducir igualmente unas frases, pero prestando atención a la información gramatical necesaria para poder utilizar las palabras correctamente en la frase; el tercer ejercicio era similar al primero, pero en este caso las palabras polisémicas se proporcionaban en inglés. Además, debían indicar la categoría gramatical de las palabras subrayadas; en el cuarto ejercicio, a partir de unos sustantivos dados, debían indicar el verbo que combinaba con ellos para formar colocación; y en el quinto ejercicio se trabajaban las expresiones idiomáticas. Tenían que emparejar unas viñetas con la expresión adecuada, realizando los cambios oportunos para que la frase fuese gramaticalmente correcta.

Comentarios al análisis de la prueba inicial

Planteada inicialmente para ser llevada a cabo sin ningún tipo de instrucciones y en dos sesiones, se tuvieron que introducir modificaciones tanto en cuanto al tiempo como al procedimiento. Fue necesario proporcionar indicaciones adicionales relacionadas con la finalidad de cada ejercicio, con conceptos desconocidos para los alumnos, como el de expresión idiomática, colocación o aspectos gramaticales. Los alumnos tienden a consultar el diccionario solamente si no conocen la palabra, ignoran la información que ofrece un diccionario o cómo se presenta la misma, y adolecen de una importante falta de habilidad a la hora de buscar de forma rápida y eficiente.

Recurren a estrategias que, en la mayoría de los casos, llevan a error. Por ejemplo:

- Adaptan al contexto una palabra que ya conocen, haciendo combinaciones extrañas, como *lose time* = 'perder el tiempo'; *get mistakes* = 'tener fallos'; *do a party* = 'hacer una fiesta'; *do a photo* = 'hacer una foto'.
- En el caso de la traducción de inglés a español ocurre lo mismo, deciden un equivalente al azar que pueda dar sentido a la frase: *mean to* = 'conseguir'; *kinds of flowers* = 'ramos'; *plays* = 'conciertos'.
- Eligen la primera palabra o la más conocida de un ejemplo como equivalente de aquella que están buscando: 'partirse' = *trying*: 'Estaba intentado arreglarlo y se rompió la madera' = *I was trying to mend it and the wood split*, o *Please, will you was a photo of us?* = '¿nos hace una foto?', tomado del ejemplo *The race was a photo finish*.
- El absoluto desconocimiento que algunos alumnos tienen sobre cómo interpretar la información de las entradas queda patente en la traducción de estas dos frases: *mean to write a book*, donde *mean* es traducido como 'algo'; y *run a youth hostel*, donde *run* es traducido como 'vio'. En el primer caso, lo primero que aparece en la entrada es

mean¹ vt (pret, pp meant) 1. mean sth (to sb) significar algo (para algn)

En el segundo caso, se ha tomado la información de una referencia cruzada:

run¹ (pret ran, pp run) 1. vt, vi correr (.....). Ver tb HIT-AND-RUN

2º PASO: 3ª semana de diciembre

3. Sesión dedicada a explicarles qué es un diccionario, qué contiene y cómo se buscan los diferentes tipos de informaciones. Para ello se describe la Página Guía del *Diccionario Oxford Study*. Intentamos elegir un diccionario que contuviese información lo suficientemente compleja para que supusiera un reto para los alumnos más aventajados y que, al

mismo tiempo, fuera asequible para los menos avanzados. Después de haber estudiado varios de los que disponíamos en el centro, nos pareció que éste era un diccionario muy completo, muy adaptado al nivel de ESO, y especialmente a segundo ciclo. Para nuestro propósito era necesario que todos los alumnos trabajasen con el mismo. Previamente a la preparación de las actividades, se comprobaron todas las respuestas.

4. Se preparó un *quiz* para comprobar la efectividad de la explicación (APÉNDICE 3 - QUIZ). Se pretendía que las preguntas abarcasen un campo lo más amplio posible y, así, versaban sobre gramática (formas verbales, plurales, preposiciones), significados, verbos frasales, categoría gramatical, expresiones idiomáticas, abreviaturas, ejemplos, usos y registros (inglés americano/inglés británico, formal/informal), notas gramaticales, culturales y de uso y, finalmente, pronunciación. Aunque nosotros más adelante nos centraremos en parcelas concretas, en esta fase primera nos interesaba que los alumnos conocieran toda la información que le ofrece el diccionario y supieran cómo encontrarla.

Comentarios al análisis del quiz

Lo más significativo que se desprende al analizar esta prueba es la falta de familiarización de los estudiantes con la nomenclatura, etiquetas y otras convenciones usadas: confunden formas del verbo, acepciones y categoría gramatical; toman como categoría gramatical etiquetas de uso; no tienen claro el concepto de entrada. No obstante, este primer acercamiento al conocimiento de la composición de un diccionario arroja un balance positivo, porque hay un buen número de alumnos que van captando y aplicando lo recién aprendido. Queda todavía un largo camino por recorrer para que lleguen a asimilarlo y utilizarlo de una manera aceptable.

2º TRIMESTRE

En las actividades del segundo trimestre intentamos profundizar en ciertos aspectos gramaticales y semánticos que consideramos especialmente relevantes para el proceso de consulta. Se prepararon dos pruebas con ejercicios que los alumnos debían completar con el diccionario y las explicaciones necesarias.

1^{ER} PASO: 4ª semana de enero

5. La primera prueba se dedicó fundamentalmente a trabajar la categoría gramatical. Consideramos que saber identificarla correctamente es uno de los aspectos principales a tener en cuenta para el éxito de las búsquedas. En los dos ejercicios propuestos se procedía, primero, a su identificación, clasificando una serie de palabras en su grupo correspondiente; y, en segundo lugar, a su puesta en práctica, mediante la producción de frases a partir de palabras de idéntica ortografía pero diferente categoría gramatical y, por tanto, significado. También se incluye un ejercicio sobre gramática (plurales y tiempos verbales) (APÉNDICE 3 – PRUEBA 1).

Comentarios al análisis de los ejercicios sobre partes de la oración e información gramatical

La traducción de la palabra sigue acaparando casi exclusivamente la atención de los alumnos, desechando casi por completo toda información adicional que les va a ayudar a utilizar la palabra correctamente. El alumno sigue sin asimilar el concepto de categoría gramatical, y, sobre todo, sigue sin ver su utilidad. De hecho, uno de los errores recurrentes es que intentan obtener los ejemplos que se les pide a partir de una misma entrada, sin reparar en las distintas funciones gramaticales que pueden desempeñar los términos dados y, por tanto, en el cambio de significado que conlleva. Por otra parte, en cuanto a la información gramatical sobre plurales o tiempos verbales, se malinterpretan los símbolos y abreviaturas que ayudan a conocer esta

información para el buen uso de una palabra. En este punto, creímos necesaria una revisión de la Página Guía que les ayudase a recordar y consolidar las explicaciones.

2º PASO: 2ª semana de febrero (en 4º ESO) y 3ª semana (en 3º ESO)

6. El grueso de este bloque de actividades se dedicó a evaluar si los alumnos saben elegir el significado correcto de una palabra en el contexto de una frase (ejercicio 1). Para ello debían utilizar los conocimientos adquiridos en la prueba anterior. Se eligieron once palabras, la mayoría de ellas se presentan bajo entradas diferentes en el diccionario, lo que quiere decir que son homónimas. Otras simplemente son polisémicas, tienen varios significados. A los alumnos se les pide que anoten el significado de la palabra dada en un contexto y escriban al lado el número de la acepción que han elegido. Se completa con más trabajo sobre gramática (plurales y tiempos verbales) (APÉNDICE 3 – PRUEBA 2).

Comentarios a ejercicios sobre significado en contexto, formas de plural y tiempos verbales

Llevando a cabo un resumen de todo lo analizado en este grupo de actividades, podemos concluir diciendo que los principales problemas a los que todavía se enfrentan los alumnos son:

- Si el objetivo principal del ejercicio nº 1 era que aprendiesen a identificar la categoría gramatical de la palabra dada en contexto para agilizar la búsqueda y llegar con más probabilidades de acierto al equivalente correcto, a algunos alumnos les cuesta fijar su atención en este aspecto, y, por tanto, toman la primera acepción que aparece si creen que puede dar significado a la frase, (por ejemplo: *a bag of sweets*, *sweet* = ‘dulce’, como adjetivo, cuando se le pide un sustantivo; o *fit* = ‘apto’, como adjetivo, cuando la frase requiere un verbo: *It doesn't fit*). Es decir, los

alumnos modifican el contexto para que concuerde con la palabra elegida.

- Falta de atención a la hora de leer la información adicional que aparece entre paréntesis y que les va a ayudar a elegir entre varias acepciones de una entrada, (por ejemplo: *You need a bat to play table tennis*, donde *bat* es traducido como 'bate' en lugar de 'raqueta').
- Mala interpretación de la información adicional que, en este caso concreto, han tomado como la traducción: *Some people keep their money in a safe*, donde *safe* es traducido como 'fuera de peligro', información de naturaleza semántica que viene en cursiva y entre paréntesis en el diccionario para ayudar a contextualizar las diferentes subacepciones.
- Desconocimiento de las abreviaturas (por ejemplo: la elección de *hidden* como pasado de *hide*).
- Confunden el número de entrada con el número de acepción.

A un cierto número de alumnos todavía les cuesta entender, asimilar y poner en práctica estas estrategias tan útiles. En unos casos, son alumnos que no se acuerdan o no han prestado suficiente atención a las explicaciones previas. Tanto para unos como para otros, creemos en la necesidad de la práctica continuada para aproximarnos a que la totalidad del alumnado consiga unos resultados lo más satisfactorios posibles. De ahí la decisión de comenzar el tercer trimestre del curso con una nueva explicación o revisión de la página guía.

3^{er} TRIMESTRE

Se prepararon tres nuevas sesiones con ejercicios para realizar igual que en el segundo trimestre, con el diccionario y las explicaciones oportunas de la profesora.

1^{ER} PASO: 1^a y 3^a semana de abril

7. Se renueva la explicación de la Página Guía, esta vez cambiando de estrategia, concretando y limitando la información presentada, haciéndoles al mismo tiempo partícipes más activos del proceso, al pedirles que configuraran su propio esquema de una entrada. Este método resultó más sencillo y, según sus reacciones, más comprensible.
8. Se preparó otra hoja de actividades que incluía un primer ejercicio en el que el alumno debía utilizar la información proporcionada en la entrada para construir frases gramaticalmente correctas. En el segundo y en el tercero se trabajaron expresiones idiomáticas y, por primera vez, verbos frasales (APÉNDICE 3 – PRUEBA 3).

Comentarios al análisis de los ejercicios sobre información gramatical, verbos frasales y expresiones idiomáticas

La cantidad y variedad de información desconocida, unida a la falta de capacidad para entenderla, ha dado lugar a que sea éste uno de los ejercicios más complicados. Los alumnos han necesitado más ayuda que en ningún otro y han sido necesarias explicaciones extras de forma individualizada en lo que se refiere a los siguientes aspectos:

- Los alumnos tienden a utilizar la información tal y como se presenta en el diccionario; sin embargo, en muchas ocasiones hay que adaptarla. Como ejemplo mostramos la traducción de 'Deja de reírte' como *stop doing laugh*.
- Los estudiantes no se fijan en la complementación, siguen priorizando casi exclusivamente los significados. En el ejemplo 'Raoul se enamoró de Christine', todos traducen bien 'enamorarse', pero fallan en el régimen preposicional = *fell in love Christine*.
- La no conjugación de los tiempos verbales y el uso incorrecto de pronombres ha llevado a frases gramaticalmente incorrectas.

- Especialmente complicadas resultaron las construcciones que incluían los verbos ‘querer’ y ‘pedir’.

La búsqueda de los verbos frasales no resultó complicada, una vez conocido el mecanismo; la dificultad radica en la diferenciación semántica de aquellos que tienen la misma traducción, como por ejemplo *look up* y *look for* = ‘buscar’. La información sobre los contextos en los que aparece cada uno es crucial, y normalmente es obviada por los estudiantes. Tanto en el ejercicio de los verbos frasales como en el de las expresiones idiomáticas, la escasez de vocabulario básico impide la comprensión de las frases. En este último, debemos añadir también las carencias en conceptos gramaticales tan básicos como saber identificar la clase de palabra, decisivo para poder comenzar la búsqueda de los *idioms*. Pero a pesar de los escollos mencionados, tanto los verbos frasales como las expresiones idiomáticas son dos tipos de información de los que despiertan más interés en los alumnos. En esta línea, el estudio de Nuccorini (1994) concluye diciendo que los alumnos parecen utilizar el diccionario con más atención cuando se trata de buscar lo que ella denomina *opaque items*.

2º PASO: 3ª semana de mayo

9. Se prepararon dos traducciones, una directa y otra inversa, con la finalidad de comprobar si los alumnos eran capaces de utilizar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso en una actividad que los integrara de una manera global. Las palabras objeto de análisis van subrayadas para orientar a los alumnos (APÉNDICE 3 – PRUEBA 4).

Comentarios a las pruebas de traducción

Resulta un ejercicio muy completo que permite ver de una forma clara dónde se han producido los mayores avances y cuáles han sido las áreas que todavía requieren exhaustivo trabajo. Los alumnos se defienden mejor en los campos que más han trabajado a lo largo del curso, es decir, en el campo de

los significados adecuados al contexto. Además, la búsqueda de equivalentes en otra lengua es algo a lo que los alumnos están acostumbrados, porque es para lo que normalmente usan y han usado siempre el diccionario. Tampoco les ha resultado complicado encontrar las locuciones, una vez conocen dónde y cómo buscarlas en el diccionario. Sin embargo, las estructuras siguen siendo la parte más compleja y difícil de entender para los estudiantes, al mismo tiempo que la menos trabajada en el conjunto del entrenamiento. Consideramos que en este nivel era más conveniente afianzar un mejor conocimiento de otros aspectos elementales del diccionario. La confusión en la categoría gramatical o simplemente el hecho de ignorarla ha sido el origen de la mayor parte de los errores en la traducción directa. El hecho de que el diccionario sea una herramienta que les pueda ayudar a escribir frases gramaticalmente correctas es un fenómeno nuevo para ellos y, por tanto, es uno de los campos que necesita mucho más trabajo. El alumno va adquiriendo autonomía muy lentamente y necesita ayuda constante por parte del profesor.

3^{ER} PASO: 2^a semana de junio (en 4^o ESO) y 3^a semana (en 3^o ESO)

10. Se administró una prueba final igual que la inicial, la que realizaron al comienzo, con el objetivo de comprobar si se había producido progreso. Los alumnos realizaron esta prueba solo con la ayuda del diccionario. La profesora se limitó a apuntar en la pizarra unas escuetas indicaciones sobre los aspectos principales que debían tener en cuenta para cada ejercicio.

Comentarios al análisis de la prueba final

El análisis de la prueba final adquiere sentido solo desde la comparación con la prueba inicial. Los ejercicios fueron los mismos, lo que nos permitió determinar la evolución de los alumnos en cuanto a conocimiento y destrezas de uso del diccionario, desde que empezamos el proyecto en noviembre hasta su finalización en junio, y que resumimos a continuación:

- Las respuestas correctas en el ejercicio de acepciones adecuadas al contexto aumentaron sensiblemente. El alumno reconoce que el diccionario le ayuda a realizar las tareas con corrección, dejando menos espacio al azar. Al ir adquiriendo mayor conocimiento sobre la herramienta que está manejando, aumenta su confianza para navegar por densas entradas como la del verbo 'hacer' y abordar la tarea siempre. También se constató una mejora en la expresión, adaptando la información encontrada (especialmente evidente en el ejercicio nº 5, en el que debían adaptar la expresión encontrada a su contexto particular, realizando los cambios necesarios).
- En el ejercicio de información gramatical, también se produjeron mejoras, aunque más moderadas. En ocasiones, las respuestas, aun no siendo absolutamente correctas, pueden considerarse relativamente aceptables y coherentes.
- En el ejercicio sobre palabras polisémicas en inglés y categoría gramatical, el número de respuestas correctas fue ligeramente superior. También se redujo la variedad de respuestas incorrectas. Generalmente todos acertaron en la categoría gramatical de la palabra elegida como equivalente, excepto en contadas ocasiones, como en la frase n) *He is a bore* = 'Él es aburrido (adj)', lo cual evidencia que, por regla general, el alumno sigue traduciendo primero y luego anota qué parte de la oración es, en lugar de hacerlo a la inversa.
- Por el contrario, tanto en el ejercicio de colocaciones como en el de expresiones idiomáticas, destaca el incremento de respuestas en blanco y, por tanto, la disminución en los porcentajes de las respuestas correctas. Una serie de variables en el fin de curso condicionaron la actuación de los alumnos en las dos últimas preguntas de la prueba. Fue necesario modificar la temporalización prevista y acortar el tiempo de realización. Esto explica el número de preguntas sin contestar y la precipitación y el afán por acabar, con las consecuencias negativas en estos dos últimos ejercicios. Aunque la tendencia es la misma tanto para el ejercicio de colocaciones como para el de expresiones idiomáticas, en este último se constata una mejora cualitativa en cuanto a los aspectos

gramaticales. Los alumnos se han esforzado por adaptar la expresión encontrada al contexto que se le da y hacer los cambios en verbos y pronombres para dar sentido a la frase.

En general, podemos hablar de una evolución importante, obstaculizada por aquellos casos en los que el bajo nivel de conocimiento de la lengua de los sujetos interfiere en el progreso.

11. Cuestionario fin de curso para recoger la valoración de los alumnos sobre el trabajo realizado en los siguientes ámbitos:

- Si han aprendido algo nuevo. Existe unanimidad en la reacción positiva de los alumnos ante los ejercicios realizados con el diccionario, señalando que han descubierto que el diccionario tiene más información de la que pensaban y han aprendido a utilizarla.
- Preferencias en cuanto a las actividades realizadas y cuáles han sido las de mayor complejidad. Las actividades más atractivas han sido las traducciones y las combinaciones de palabras, mientras que la elección del significado adecuado al contexto y las de gramática han resultado más complicadas.
- Grado de habilidad para utilizar el diccionario respecto al principio de curso. De forma general, los alumnos reconocen que han aprendido a utilizarlo mejor, ya que buscan con más facilidad y más rápido.
- Beneficios que las técnicas aprendidas les podían reportar en un futuro. Los alumnos son conscientes de que el diccionario sirve para realizar ejercicios, traducciones, que les puede ayudar en su estudio y en sus tareas.

Hemos descrito cada una de las actividades y hemos aportado las reflexiones que se desprenden del análisis de cada una de ellas. Las respuestas obtenidas analizadas tanto cuantitativamente y, sobre todo, cualitativamente, recogidas en unas tablas para poder proceder a su estudio, han aportado información interesante sobre los problemas, dificultades,

carencias y excelencias de nuestros estudiantes en relación a su modo de trabajar en el tema que nos ocupa. A estos dos métodos de análisis de resultados hemos de añadir la observación en clase como otra fuente muy interesante de recogida de datos, quizás no tan objetiva, pero igualmente válida, ya que recoge apreciaciones que ayudan a enriquecer y a explicar los datos numéricos. Lo más importante para nuestro objetivo fue el proceso de valoración final, que se recoge en una tabla comparativa de los ejercicios de las pruebas inicial y final, por ejercicio y por alumno (APÉNDICE 4). En ella se describe si se había producido mejora, empeoramiento o el resultado no había variado de una prueba a otra, analizando cada uno de los ítems de cada ejercicio, realizando anotaciones sobre las diferencias observadas y teniendo en cuenta las variables que concurren entre la prueba inicial y la final. La mejora se reveló tanto de forma objetiva, como en las opiniones expresadas por los alumnos en la encuesta final, considerando la actividad provechosa, por cuanto habían aprendido, no solo sobre el diccionario, sino también sobre la materia, al mismo tiempo que les había resultado amena. Sin embargo, hay aspectos que necesitan ser trabajados más en profundidad. Para actividades de descodificación es imprescindible saber identificar la categoría gramatical. Bensoussan y Laufer (1984) atribuyen la dificultad que tienen los estudiantes, especialmente de nivel elemental, para encontrar el significado exacto adecuado al contexto, al desconocimiento de esta información crucial. Cuando se trata de actividades de codificación, como puede ser una traducción inversa o una redacción, realizar la adecuada elección del equivalente o conocer el comportamiento sintáctico de las palabras son dos de las destrezas fundamentales. Por último, hemos observado que el bajo nivel de la lengua de algunos alumnos, tanto extranjera como materna, el escaso dominio de conceptos lingüísticos básicos y la falta de vocabulario, que impide la comprensión, actúa como rémora para el desarrollo pleno de las estrategias de búsqueda que van adquiriendo.

4.3. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO Y DEL ALUMNADO

El centro en el que se ha llevado a cabo la segunda fase de la investigación es el mismo Instituto de Educación Secundaria Campiña Alta de El Casar, en la provincia de Guadalajara, limítrofe con la Comunidad de Madrid. Es una zona en expansión con población procedente de Madrid y del Corredor del Henares que ha fijado su residencia en las urbanizaciones que rodean al pueblo. Es una población de características sociales, económicas y culturales muy diversas, que define una tipología de alumnado muy característico, en muchos casos desarraigados y que no acaban integrándose en su nuevo hábitat. Hubiera sido muy interesante seguir avanzando con los mismos estudiantes que habían recibido instrucción previa durante el curso académico anterior, pero no siempre es posible debido a las propias necesidades organizativas del centro. En el estudio anterior, nos centramos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que se imparte a jóvenes adolescentes entre teóricamente 14-16 años de edad, con un nivel de competencia elemental-intermedio bajo. Los dos grupos de alumnos objeto de esta investigación pertenecen al curso de 2º de Bachillerato, a partir de 17 años de edad, con un nivel de inglés intermedio, aunque siempre con matices, porque no podemos hablar de homogeneidad. Los dos grupos de Bachillerato del centro son el de Humanidades y Ciencias Sociales², con una matrícula inicial de 27 alumnos; y el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud³, con 22 alumnos matriculados. Hablamos de matrícula inicial, porque uno de los rasgos que ha caracterizado a estos grupos es la irregularidad en la asistencia a clase, el abandono de los estudios o las bajas durante el curso. En el primer grupo, 6 alumnos repiten curso y 11 tienen la materia pendiente de cursos anteriores. En el segundo grupo, 2 alumnos repiten curso y 5 tienen la materia pendiente del curso anterior. A este grupo se incorporan dos alumnos latinoamericanos con gran desfase curricular.

Como parte del curso, los alumnos de este nivel deben realizar un entrenamiento continuado adicional en comprensión y producción escrita, que

² A partir de ahora Bachillerato A.

³ A partir de ahora Bachillerato B.

les prepare para la Prueba de Acceso a la Universidad. De ahí la elección de este nivel como marco idóneo para nuestro objetivo, que se concreta en lograr que, partiendo del trabajo de sus propias redacciones, que tienen que realizar de forma periódica como parte del currículo, ayudados con explicaciones sobre uso del diccionario y con sesiones concretas de entrenamiento a lo largo del curso, los alumnos sean capaces de mejorar sus producciones escritas. Dado que el trabajo de escritura forma una parte muy importante del currículo del curso y tiene un peso específico en el examen de la Prueba de Acceso, la motivación está garantizada. Por otro lado, estos alumnos son mayores que con los que se trabajó anteriormente, y tienen un bagaje de aprendizaje más amplio que les permite hacer una reflexión sobre su experiencia académica y los resultados logrados. No fue necesario, como se tuvo que hacer en cursos más bajos, recurrir a otros planteamientos para despertar el interés de los alumnos y que comprendieran y aceptaran el valor del trabajo propuesto.

4.4. TEMPORALIZACIÓN, METODOLOGÍA Y MATERIALES

La metodología de trabajo se inicia a partir de una redacción que los alumnos deben escribir en clase con sus diccionarios, tal y como lo harían en sus casas. Se les da a elegir entre tres temas cercanos a la realidad del alumno, de manera que no entrañen dificultades de contenido. Como novedad, se les pide que subrayen todo lo que necesiten buscar y anoten el diccionario que están utilizando. Esta primera redacción sirve a la profesora, en primer lugar, para analizar el uso que hacen los estudiantes del diccionario en las producciones escritas, y, en segundo lugar, como punto de partida para el diseño de las actividades posteriores.

Teniendo en cuenta las características específicas y la corta duración de este curso, hemos estructurado el trabajo que vamos a realizar a lo largo del año académico de la siguiente manera, comenzando en septiembre y finalizando en el mes de mayo:

1^{er} TRIMESTRE (septiembre – octubre – noviembre)

1. Entrega de la primera redacción realizada en clase. Los tres temas a elegir son los siguientes: *My summer / My expectations / The book I have read.*
2. Explicación del contenido y la estructura de un diccionario a través de la presentación de la Página Guía del *Diccionario Oxford Study*, y subsiguiente puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.
3. Primera sesión de entrenamiento específico, con ejercicios concretos preparados a partir de la primera redacción de los alumnos. Estos ejercicios profundizan en la práctica de estructuras, expresiones y elección del equivalente correcto.
4. Realización de un cuestionario.
5. Entrega de dos redacciones:
 - a) *The importance of English today.*
 - b) *The integration of children with learning difficulties. / Living with a serious illness.*

2^o TRIMESTRE (diciembre – enero – febrero)

6. Segunda sesión de entrenamiento, con ejercicios para práctica de infinitivos y gerundios, colocaciones y formación de palabras. (contenidos del temario del libro de texto).
7. Entrega de dos redacciones:
 - a) *Young people are unaware of the short-and-long-term dangers of alcohol.*
 - b) *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island? / Describe any sea adventure you have been read or told about.*

3^o TRIMESTRE (marzo – abril – mayo)

8. Tercera sesión de entrenamiento, con ejercicios de colocaciones, estructuras y una traducción.
9. Entrega de dos redacciones:

- a) *In your opinion, does society take enough care of elderly people? / People should look forward to retirement.*
- b) *How different would life in a world without antibiotics be from life today? / Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

En total se han propuesto diez actividades, todas ellas integradas plenamente en el currículo del curso. Observamos dos partes diferenciadas: por un lado, el trabajo con las redacciones de los alumnos; y, por otro, las tareas específicas preparadas por la profesora para entrenar a los estudiantes en aspectos concretos, que se distribuyen una por cada trimestre. Para la preparación de estas tareas la profesora recurre a dos fuentes diferentes:

- a) Para la primera prueba, los ejemplos de los ejercicios están extraídos de las redacciones de los alumnos. Se pretende que sean ejemplos reales, las ideas más habituales que los estudiantes suelen expresar.
- b) Para la segunda prueba, se han elegido contenidos del temario de 2º de Bachillerato, tanto gramaticales como de vocabulario, concretamente, infinitivos y gerundios, colocaciones y trabajo con clases de palabra. Se ha tomado como referencia para la elaboración de los ejercicios el *Cambridge Learner's Dictionary Worksheets*.
- c) Para la tercera prueba, se han tomado tanto ejemplos extraídos de las redacciones de los alumnos como otros adaptados del *Cambridge Learner's Dictionary Worksheets*.

Explicaremos a continuación el método de trabajo con las redacciones. Los alumnos deben escribir como tarea para casa unas redacciones relacionadas con el tema de los textos que están trabajando en clase. Una vez se entrega la redacción, la profesora la corrige mediante una serie de etiquetas debajo de cada uno de los errores, indicando el tipo de error para guiar a los alumnos y que sean ellos mismos los que reflexionen y los corrijan. Para ello, tienen que hacer uso de recursos lingüísticos, y es ahí donde el diccionario se va a convertir en un buen aliado. Estas etiquetas han sido explicadas previamente en clase y, por tanto, son conocidas por todos los alumnos que,

además, las tienen apuntadas en sus cuadernos. La lista de etiquetas es la siguiente:

SP – spelling (ortografía)
WW – wrong word (palabra incorrecta)
WCI – wrong word class (clase de palabra incorrecta)
STR – structure (estructura sintáctica)
GR – grammar (error gramatical)
VT – verb tense (tiempo verbal incorrecto)
CC – concordance (error de concordancia)
WO – word order (orden de palabra incorrecto)
↑ - insert (falta palabra)
↓ - eliminate (sobra palabra)
¿ - don't understand / (incomprensible)

Los alumnos volverán a entregar la misma redacción una vez autocorregida a la profesora, señalando el error y la corrección, según el siguiente esquema:

ERROR	PALABRA BUSCADA	SOLUCIÓN
Error 1
Error 2
Error 3

Los alumnos, por tanto, entregan dos versiones de la misma redacción. Si, a pesar de todo, siguen existiendo errores que no son capaces de subsanar por sus propios medios, será la profesora quien, en sesión individual, les oriente sobre cómo hacerlo. Además, en el momento de realizar las redacciones en sus casas, anotarán el diccionario que han usado.

Todas las actividades planteadas durante el curso se realizaron según el esquema de temporalización trimestral anteriormente expuesto. A continuación, procederemos a explicarlas y a analizarlas. En primer lugar, describiremos el trabajo desarrollado con la primera redacción y la sesión explicativa de la Página Guía conjuntamente, que denominaremos ACTIVIDADES DE PUESTA EN MARCHA ya que, aunque son dos pasos diferenciados, se encuentran interrelacionados y constituyen el punto de partida de la investigación. En

segundo lugar, se analizará el CUESTIONARIO de usos y habilidades que se administró a los alumnos. Posteriormente, pasaremos a explicar y a analizar las tres pruebas que componen la FASE DE ENTRENAMIENTO de forma conjunta. Y, finalmente, se analizará el TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS, tanto de sus redacciones como de los entrenamientos específicos.

4.5. ACTIVIDADES DE PUESTA EN MARCHA

1^{er} PASO: ELABORACIÓN DE LA PRIMERA REDACCIÓN

El proyecto se pone en marcha los primeros días del curso, en el mes de septiembre, y comienza pidiendo a los alumnos que escriban una redacción en clase de temática familiar. Se les pide que traigan sus diccionarios a clase y que subrayen todo aquello que necesiten buscar. En el apartado anterior hemos explicado el método de trabajo general que se va a seguir con las redacciones de los alumnos. A continuación, la profesora corrige las redacciones según el sistema de etiquetas ya descrito y las devuelve a los estudiantes para que la corrijan ellos mismos con las indicaciones dadas y haciendo uso del diccionario. De estas redacciones, la profesora extraerá un corpus de errores, que va a dividir en tres grupos, según las parcelas de información que hemos considerado más relevantes para esta práctica, que denominaremos:

- a) acepciones / equivalencias adecuadas al contexto
- b) estructuras
- c) expresiones.

2^o PASO: SESIÓN EXPLICATIVA DE LA PÁGINA GUÍA

Se presenta la primera página del diccionario, la guía de uso, al igual que hicimos en la fase anterior con los alumnos de 3^o y 4^o de ESO. El diccionario que vamos a utilizar es el mismo que en la primera fase, el *Diccionario Oxford Study*, porque es del que más ejemplares dispone el centro.

Pretendemos enseñar a los alumnos qué es, qué contiene, cómo se estructura y cómo se buscan los diferentes tipos de información en los diccionarios.

Se les explica que el diccionario no es una simple lista de palabras y equivalencias, sino que contiene una valiosa información que hay que entender. Para ello, nos centramos en examinar la *Guía para utilizar el Oxford Study*, una doble página que recoge toda la información que contiene el diccionario y que ofrece directrices para saber cómo manejarla. Esta página comienza mostrando los elementos que componen una entrada; a continuación, muestra qué tipo de información gramatical vamos a encontrar; la pronunciación y las variantes británica o americana; formato especialmente visible para notas gramaticales, culturales y de uso; y, por último, referencias internas (a notas explicativas y ejemplos, compuestos, ilustraciones, expresiones idiomáticas; apéndices y hojas de estudio). A pesar de la existencia de esta Guía, con explicaciones bastante sencillas y claras, el usuario no suele detenerse a leerla, por tanto, es importante que el profesor la acerque a los alumnos y les haga tomar conciencia de su importancia. También es necesario llamar su atención sobre la descripción de las abreviaturas y símbolos que van a encontrar en las entradas. En el diccionario que van a usar en clase, el *Oxford Study*, la Página Guía viene al principio, y la tabla de abreviaturas y símbolos aparece al final. La sesión explicativa se divide en dos partes, una teórica y una práctica:

1. Para la parte teórica, se distribuye a cada alumno una fotocopia de la *Guía para utilizar el Oxford Study*⁴ y, al mismo tiempo, se presenta esa misma *Guía* proyectada en una pantalla, para focalizar la atención de todos los alumnos, y que, a la vez, cada uno pueda seguir en su fotocopia y hacer las anotaciones que sean necesarias.
2. Una vez explicada la Página Guía, se presentan también en la pantalla varias entradas para comprobar que los alumnos han entendido la explicación y practiquen la información teórica que han recibido. En lugar de elegir las de forma aleatoria, se escogen páginas donde se encuentran los ejemplos de errores más significativos que la profesora

⁴ Véase apéndice 5.

ha obtenido de las composiciones de los alumnos. En el apéndice 2 se recogen todos los ejemplos de errores extraídos de la primera redacción, catalogados en los tres grupos anteriormente mencionados. Además, hemos añadido otro amplio grupo de frases erróneas, como consecuencia de no haber usado ninguna fuente de consulta. De estos ejemplos, unos se seleccionan para practicar en este primer nivel de explicación y otros se toman para la preparación de la primera prueba. La lista que se presenta a continuación muestra los ejemplos que sirvieron para poner en práctica lo presentado en la Página Guía. Señalamos la palabra y entre paréntesis indicamos de qué naturaleza es el error que queremos corregir:

1. Approve bachillerato (acepciones)
2. I want study (construcciones)
3. I'll can go to the beach (información gramatical)
4. He changes one's mind (expresiones)
5. This work is good paid (categoría gramatical)
6. I wait pass this curse (palabra inexistente)

Se pide a los alumnos que analicen cada una de las entradas de los términos subrayados señalando los siguientes tipos de información:

- a. Número de entradas
- b. Categoría gramatical
- c. Información gramatical
- d. Acepciones y subacepciones
- e. Ejemplos, colocaciones y locuciones
- f. Construcciones que rigen esa palabra
- g. Verbos frasales

Una vez analizados los elementos de las mismas, procedemos a corregir los errores señalados, investigando todas las posibilidades que ofrece la palabra original que buscaron y justificando la elección concreta. Se trata de aplicar los nuevos conocimientos para corregir adecuadamente las frases que

habían causado mayores problemas en las redacciones. De esta manera, esta actividad, que puede resultar pesada, por la cantidad de información teórica, se hace significativa, activando el contexto en el que aparecieron las palabras, haciendo a los alumnos recordar el trabajo previo de cada uno y comparándolo con la aplicación del nuevo aprendizaje.

Nuestro objetivo es, en primer lugar, hacer accesible a los alumnos la información que contiene el diccionario mediante la sesión explicativa; y, en segundo lugar, comprobar, mediante la sesión práctica de grupo-clase, que han entendido el mecanismo para que, posteriormente, sepan, con unas pautas, trabajar la corrección de sus propias producciones, e ir progresando y adquiriendo cada vez más autonomía.

Wright (1998: 10), en su manual de actividades para realizar con diccionario, resalta la importancia de que el alumno conozca todo el potencial informativo que esta herramienta contiene:

Dictionaries for learners do far more than simply provide the meaning of a word – there are often study pages with handy notes about common problems; many have lists of irregular verbs, common first names, maps, and information about letter-writing conventions; and there are cross-references to related words or common opposites, for example. Each dictionary is different and it is important for the learners who use a dictionary to find out what is in it, what it means, and how to use that information.

Creemos en el deber de empezar a concienciar a los alumnos que solo han utilizado los diccionarios principalmente para buscar el significado de las palabras, de que éstos les aportan mucho más, y hacerles entender que, más importante aún, dado el nivel académico en el que se encuentran, es aprender a usar esas palabras, utilizando el diccionario como recurso de aprendizaje de la lengua, y no como algo que está ahí para consultas esporádicas.

Después de la sesión explicativa teórica y práctica, a cada alumno se le entrega su redacción con los errores señalados para que los subsanen según el esquema y las pautas dadas por la profesora. Éstos deben volver a entregarla para que la profesora compruebe el resultado. Concluimos que esta primera revisión no ha sido satisfactoria. Así, observamos que algunos alumnos

no han realizado ninguna modificación y, en otros casos, los cambios han llevado a peores resultados. Entre las razones que lo pueden justificar cabría mencionar que, o bien no se ha modificado nada porque no se ha encontrado o no se ha buscado; y, en el segundo caso, porque no se ha entendido lo que había que rectificar.

Bien es cierto que se han introducido dos novedades para los alumnos: primero, la corrección mediante el sistema de etiquetas; y, segundo, la consulta del error en el diccionario. Los alumnos tienen que ir acostumbrándose a nuevas formas de trabajo, y, como veremos durante el año académico, su asimilación necesita de no poco tiempo.

En cuanto a los alumnos, hemos de añadir que algunos se tomaron el trabajo más en serio que otros. En cuanto a los diccionarios utilizados, hemos comprobado que casi todos los que los alumnos llevaron a clase eran de nivel más bajo del que se requiere para el estadio en el que se encuentran, y que se realizan pocas búsquedas. La lista de los diccionarios con los que trabajaron es la siguiente: *Collins Pocket*, *Horizon*, *Oxford Pocket*, *Oxford Práctico*, *Vox*, *Collins Compact*, *Larousse Pocket*, *Diccionario Español Inglés- Inglés Español SGEL*.

4.6. CUESTIONARIO DE NECESIDADES Y HABILIDADES DE USO

Hemos empleado el mismo cuestionario sobre necesidades y habilidades de uso que en la investigación previa. Las preguntas que se diseñaron pretenden hacer reflexionar a los alumnos sobre tres aspectos fundamentales:

1. Queremos que piensen sobre qué diccionarios tienen en casa y para qué los utilizan.
2. Queremos conocer qué piensan de los diccionarios que tienen en casa.
3. Y, por último, queremos saber qué valoración hacen de sus propios conocimientos sobre el diccionario y su habilidad para utilizarlo.

El cuestionario se divide en dos partes: la primera parte trata de recoger información personal de cada uno de los alumnos relacionada con sus estudios de inglés; la segunda consiste en diez preguntas en las que nos centramos en los tres aspectos mencionados anteriormente. Es importante resaltar, no obstante, que el cuestionario se pasó a los estudiantes de 2º Bachillerato después de haber empezado a trabajar con la primera redacción, y tras la presentación de la Página Guía del diccionario que íbamos a utilizar en clase. Esto explica que no coincida el número de alumnos matriculados con las muestras recogidas; o que este hecho pueda haber condicionado la respuesta a la pregunta nº 8, porque el alumno ya se ha enfrentado a ciertos símbolos y abreviaturas. Decidimos comenzar a trabajar directamente con las redacciones de los alumnos y planificar las actividades de escritura desde el mismo mes de septiembre, dado el escaso tiempo disponible. Asumimos que los resultados del cuestionario no iban a ser muy diferentes de los obtenidos en los de 3º y 4º de ESO, como así se demostró posteriormente, aunque el grupo de edad sí variaba.

A continuación se muestran los resultados del análisis de los datos recogidos en cada una de las preguntas en los dos cursos. Por ello, es interesante presentar primero el modelo de cuestionario, para que ayude a contextualizar las explicaciones de cada uno de los apartados.

CUESTIONARIO

APELLIDOS:

NOMBRE:

ESTUDIOS DE INGLÉS:

PRIMARIA _____

ESO _____

ESCUELA DE IDIOMAS _____

ACADEMIAS _____

CURSOS:

AÑOS:

CURSO ACTUAL: _____

1. ¿Qué diccionarios de inglés tienes en casa?

NINGUNO _____

MONOLINGÜE

		1. _____
		2. _____
		3. _____

BILINGÜE

		1. _____
		2. _____
		3. _____

2. ¿Qué diccionario de inglés utilizas más frecuentemente para realizar tus tareas?

_____ Monolingüe

_____ Bilingüe

_____ Ninguno

3. ¿Te ha recomendado tu profesor/a de inglés algún diccionario? ¿Cuál?

4. ¿En qué ocasiones utilizas un diccionario de inglés? [Por favor marca con una cruz las respuestas que consideres que son apropiadas a tu uso del diccionario].

a. cuando leo	{	En cada palabra que no conozco _____
		En algunas palabras que no conozco _____
		Rara vez _____

b. al estudiar	{	En cada palabra que no conozco _____
		En algunas palabras que no conozco _____
		Rara vez _____

c. cuando escribes, utilizas el diccionario para buscar: [Haz una cruz en los apartados que tú utilices e indica la frecuencia tachando el número que más se aproxime a tu frecuencia de uso: **1=frecuentemente; 2=en ocasiones; 3=rara vez**].

- _____ (1) (2) (3) traducción de palabras
- _____ (1) (2) (3) cómo se escribe una palabra
- _____ (1) (2) (3) expresiones, idioms
- _____ (1) (2) (3) información gramatical
- _____ (1) (2) (3) 'phrasal verbs'

____ (1) (2) (3) pronunciación

5. ¿Crees que tu diccionario te proporciona toda la información que necesitas? [Marca con una cruz la opción elegida].

1 ___ SÍ
2 ___ NO

6. Si has contestado negativamente, ¿qué información echas en falta?

1. _____
2. _____
3. _____

7. ¿Entiendes todos los símbolos y abreviaturas utilizados en el diccionario? [Marca con una cruz la opción elegida].

1 ___ SÍ
2 ___ NO
3 ___ PARCIALMENTE

8. ¿Sabrías decir a qué corresponden estos símbolos y abreviaturas?

GB	_____	n	_____
vt	_____	PHRV	_____
LOC	_____	sing	_____

9. Cuando buscas una palabra en el diccionario, encuentras lo que quieres

1. _____ Fácil y rápidamente
2. _____ Si, pero a veces me cuesta un poco
3. _____ Rara vez

10. ¿Consideras que tu habilidad para utilizar un diccionario es: [Marca con una cruz la opción elegida].

1 ___ MUY BUENA
2 ___ BUENA
3 ___ SÓLO REGULAR
4 ___ MALA

4.6.1. Análisis del cuestionario

En la primera parte se recoge información personal referente a los estudios realizados en relación con la asignatura.

2º BACHILLERATO A

Número de muestras ⇒ 11

Todos los alumnos han cursado lengua inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria y se encuentran finalizando sus estudios de Bachillerato.

E.O.I. → Ninguno

ACADEMIAS → 5 alumnos han ido alguna vez a academias (45,4%), oscilando el tiempo entre 1 y 5 años. La asistencia a academias en este nivel obedece más a tareas de recuperación, por desfase curricular, que a una actividad de ampliación o práctica del idioma.

1 año	⇒ 2 alumnos
2 años	⇒ 1 alumnos
3 años	⇒ 1 alumno
5 años	⇒ 1 alumno

2º BACHILLERATO B

Número de muestras ⇒ 14 muestras

Todos los alumnos han cursado lengua inglesa en la Educación Secundaria Obligatoria y se encuentran finalizando sus estudios de Bachillerato.

E.O.I. → Ninguno

ACADEMIAS → 2 alumnos han ido alguna vez a academias (14,2%), pero no especifican los años, y un alumno menciona una estancia de dos meses en Gran Bretaña.

En la segunda parte del cuestionario se recoge información tanto sobre los diccionarios que poseen, el conocimiento que de ellos creen que tienen y su habilidad en el manejo⁵.

Cuestión nº 1: Diccionarios de inglés que tienen en casa.

2º BACHILLERATO A

Ninguno → 1 alumno

Bilingüe → 9

Monolingüe → 1 alumno: *Oxford Advanced nr7 de bolsillo*

⁵ Los números que aparecen en los gráficos hacen referencia al número de alumnos.

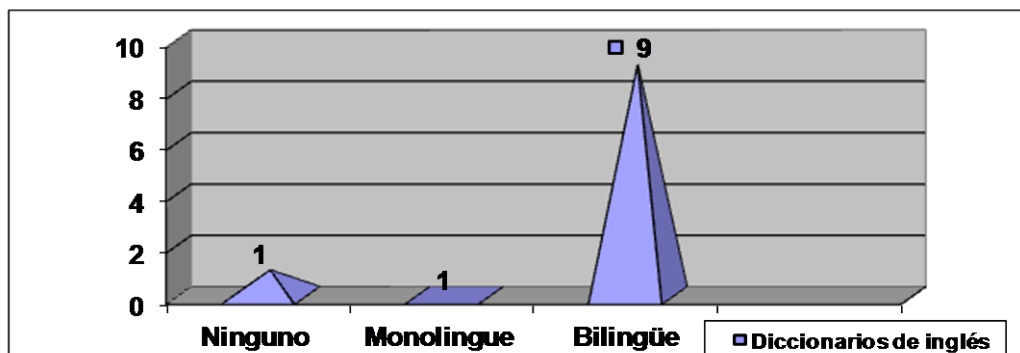


Gráfico 1⁶.

DICCIONARIO	nº alumnos	%
COLLINS POCKET	2	18,1%
COLLINS POCKET PLUS	2	18,1%
DICCIONARIO DE LA RAE	1	9%
OXFORD	2	18,1%
HORIZON	1	9%
ESPAÑOL-INGLÉS/ALEMÁN INGLÉS	1	9%
INGLÉS-ESPAÑOL	1	9%
INTERNET	1	9%
PLANETA	1	9%
OXFORD POCKET	1	9%

Tabla 1. Distribución de los diferentes diccionarios bilingües

El 81% de los alumnos tiene diccionario bilingüe. Una alumna afirma tener un monolingüe, y otra contesta que no tiene diccionario. De todas las respuestas dadas, el dato que más llama la atención es la falta de conocimiento de los estudiantes de los diccionarios que poseen, no siendo capaces de recordar el nombre completo⁷.

2º BACHILLERATO B

Ninguno → 1 alumno

⁶ Hay una alumna que no tiene ni usa diccionario, es bilingüe y no contesta a las preguntas.

⁷ En las tablas 1 y 2 hemos recogido todas las respuestas proporcionadas por los alumnos, aunque advertimos inconsistencias en la clasificación que hacen de los diccionarios que poseen.

Monolingüe → 2 alumnos: *Oxford Elementary Learner's* y el otro no recuerda el nombre.

Bilingüe → 9

Dos alumnos contestan que tienen un diccionario monolingüe de español.

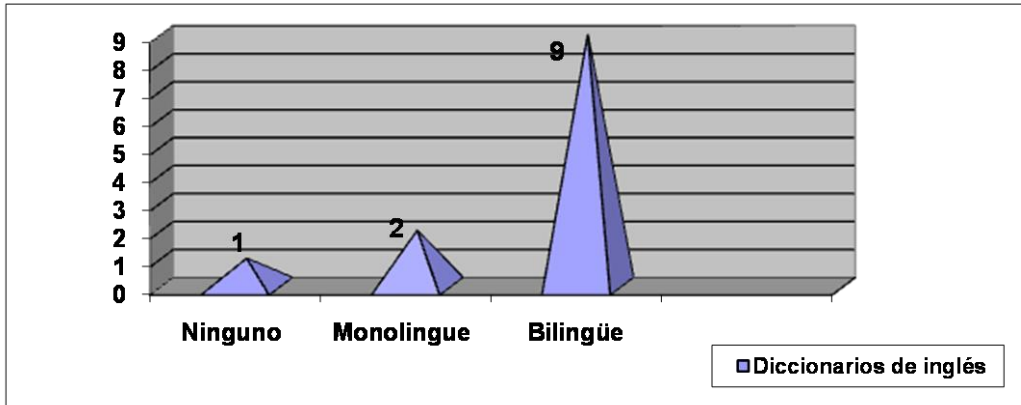


Gráfico 2.

DICCIONARIO	Nº alumnos	%
COLLINS POCKET PLUS	2	14,2%
OXFORD	1	7,1%
COLLINS COMPACT	1	7,1%
EDITORIAL ATLÁNTIDA	1	7,1%
ENGLISH	1	7,1%
WWW.WORDREFERENCE.COM	1	7,1%
NO SEÑALA NOMBRE	3	21,4%

Tabla 2. Distribución de los diferentes diccionarios bilingües

Idéntico comentario podemos extraer de los datos aquí reflejados: 9 alumnos (64,2%) afirman poseer diccionarios bilingües, aunque, al igual que el grupo anterior, solo contamos con el nombre completo en cuatro de ellos: *Collins Pocket Plus*, *Collins Compact* o el diccionario on line *www.wordreference.com*. Dos alumnos tienen además un diccionario monolingüe en casa. Por el contrario, un alumno no tiene ninguno y otros dos señalan que tienen uno monolingüe de español.

Cuestión nº 2: Para realizar las tareas, los alumnos utilizan con más frecuencia el diccionario.

2º BACHILLERATO A

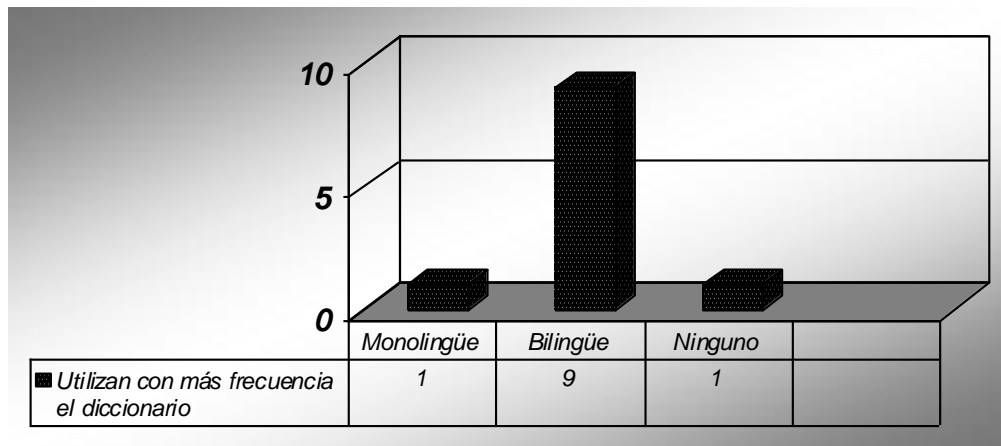


Gráfico 3.

La alumna que utiliza el monolingüe es una alumna alemana, procedente de un colegio alemán, que está habituada al trabajo con este tipo de diccionario.

2º BACHILLERATO B

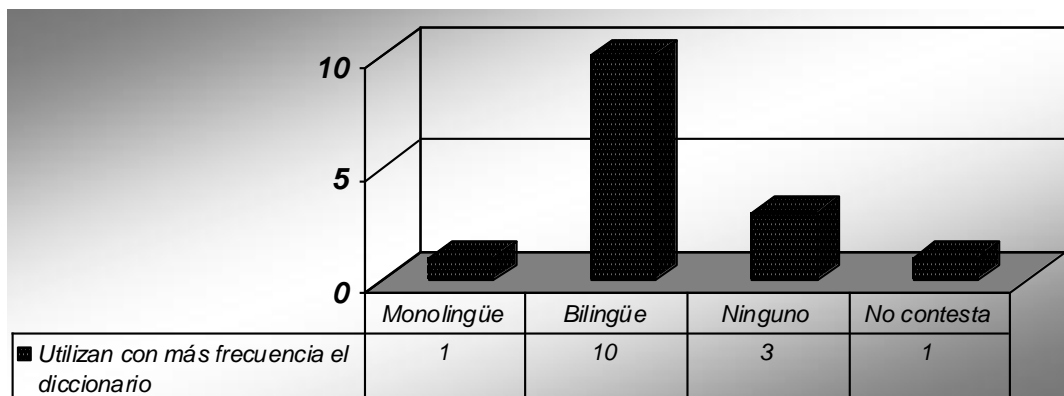


Gráfico 4.

Destaca un alumno que utiliza tanto el bilingüe como el monolingüe para realizar sus tareas; tres alumnos que no utilizan ninguno, que coinciden con los que contestaron negativamente en la pregunta anterior y con los que dijeron que poseían un monolingüe de español, y una persona que no contesta esta segunda pregunta.

Cuestión nº 3: ¿Les ha recomendado su profesor/a algún diccionario?

2º BACHILLERATO A

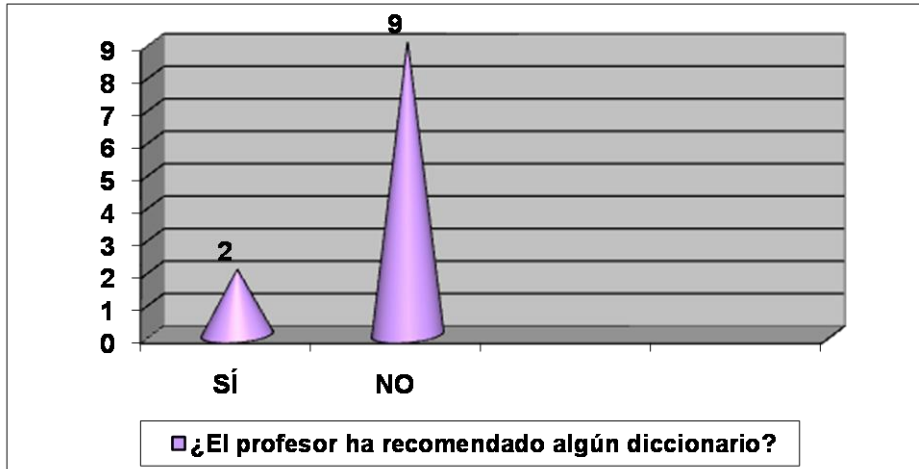


Gráfico 5.

Los diccionarios recomendados son:

OXFORD POCKET	1
HORIZON	1

Tabla 3. Diccionarios recomendados

2º BACHILLERATO B

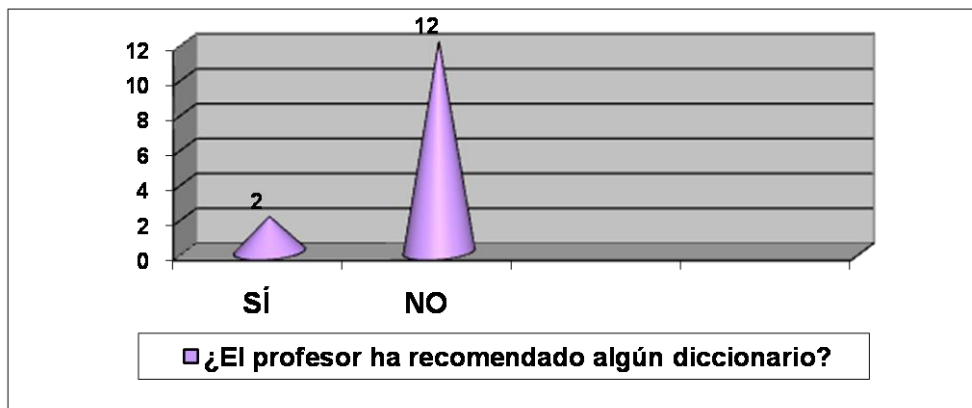


Gráfico 6.

Los dos diccionarios recomendados son de la editorial Oxford, sin especificar los títulos. A muy pocos alumnos sus profesores les han recomendado diccionarios a lo largo de su etapa escolar, solo a dos de cada grupo. Éstos son el *Horizon* y el *Oxford (Pocket)*. El nivel de los trabajos de

referencia para estudiantes debe evolucionar al tiempo que el progreso del aprendiz, con el fin de que vaya cubriendo sus necesidades de uso. Hemos comprobado, a través de este cuestionario y, posteriormente, tendremos ocasión de constatar en la parte práctica que los diccionarios que los alumnos tienen en casa y, por tanto, usan en sus tareas, a veces son deficientes para los nuevos retos que se plantean a los aprendices de lengua extranjera en etapas más avanzadas, como es la que nos ocupa. La profesora actual ha advertido a los alumnos de este hecho y ha realizado sus recomendaciones, siempre teniendo en cuenta que un diccionario no se puede imponer como libro obligatorio, sino proponer como material complementario.

Cuestión nº 4: Ocasiones en las que los alumnos utilizan el diccionario de inglés. Se presenta el número de alumnos que lo utiliza en cada una de las siguientes ocasiones.

2º BACHILLERATO A

AL LEER	EN CADA PALABRA QUE NO CONOZCO		3		27,2%					
	EN ALGUNAS PALABRAS QUE NO CONOZCO		5		45,4%					
	RARA VEZ		3		27,2%					
AL ESTUDIAR	EN CADA PALABRA QUE NO CONOZCO		5		45,4%					
	EN ALGUNAS PALABRAS QUE NO CONOZCO		4		36,3%					
	RARA VEZ		2		18,1%					
AL ESCRIBIR	TRADUCCIÓN DE PALABRAS	1 (frecuentemente)		2 (en ocasiones)		3 (rara vez)		N/C		
		6	54,5%	4	36,3%	0		1	9%	
	CÓMO SE ESCRIBE PALABRA		3	27,2%	6	54,5%	1	9%	1	9%
	EXPRESIONES, <i>IDIOMS</i>		1	9%	3	27,2%	6	54,5%	1	9%
	INFORMACIÓN GRAMATICAL		1	9%	4	36,3%	5	45,4%	1	9%
	VERBOS FRASALES		2	18,1%	4	36,3%	2	18,1%	3	27,2%
PRONUNCIACIÓN		0	0%	0	0%	10	90,9%	1	9%	

Tabla 4. ¿Cuándo utilizan el diccionario de inglés?

En principio, se plantean tres supuestos en los que un alumno podría utilizar el diccionario: para leer, para estudiar y para escribir.

- Al leer, casi la mitad de los alumnos afirman utilizarlo solo en algunas palabras que no conocen (45,4%), y el resto se divide a partes iguales entre la primera y la tercera opción.
- Al estudiar, en cambio, un 45,4% indica que lo utiliza en cada palabra que no conocen, y solo un 18,1% lo utiliza rara vez.
- En el tercer supuesto, se les pide a los alumnos que indiquen la frecuencia con la que buscan información diversa que contiene un diccionario, como traducción, ortografía, expresiones, gramática, verbos frasales o pronunciación. Las cifras nos revelan que el diccionario se usa mayoritariamente para traducir palabras, un 54,5% lo hace frecuentemente, y un 36,3% en ocasiones. Cuando se trata de comprobar cómo se escribe una palabra, un 54,5% lo hace en ocasiones, un 27,2% frecuentemente, y solo un 9% rara vez. Para el resto de los ítems, los índices más elevados se encuentran en la tercera o cuarta columna, lo que quiere decir que rara vez o nunca utilizan el diccionario para buscar ese tipo de información. La alumna que no contesta es la que no tiene diccionario.

2º BACHILLERATO B

AL LEER	EN CADA PALABRA QUE NO CONOZCO		5	35,7%					
	EN ALGUNAS PALABRAS QUE NO CONOZCO		5	35,7%					
	RARA VEZ		3	21,4%					
	N/C		1	7,2%					
AL ESTUDIAR	EN CADA PALABRA QUE NO CONOZCO		4	28,5%					
	EN ALGUNAS PALABRAS QUE NO CONOZCO		6	42,8%					
	RARA VEZ		2	14,2%					
	N/C		2	14,2%					
AL ESCRIBIR	TRADUCCIÓN DE PALABRAS	1 (frecuentemente)	2 (en ocasiones)	3 (rara vez)	N/C				
		7	50%	4	28,5%	1	7,1%	2	14,2%
	CÓMO SE ESCRIBE PALABRA	4	28,5%	5	35,7%	3	21,4%	2	14,2%
	EXPRESIONES, <i>IDIOMS</i>	1	7,1%	5	35,7%	3	21,4%	5	35,7%
	INFORMACIÓN GRAMATICAL	0	0%	2	14,2%	8	57,1%	4	28,5%
	VERBOS FRASALES	0	0%	6	42,8%	5	35,7%	3	21,4%
	PRONUNCIACIÓN	1	7,1%	1	7,1%	7	50%	5	35,7%

Tabla 5. ¿Cuándo utilizan el diccionario de inglés?

- Al leer, los porcentajes se distribuyen de manera idéntica entre los que buscan cada palabra y aquellos que buscan solo algunas (35,7%).
- Al estudiar, lo hacen mayoritariamente en algunas palabras que no conocen (42,8%). Contabilizamos dos alumnos que no contestan a estos epígrafes. Sin embargo, eran tres los que decían no tener diccionario, y, por tanto, no usarlo en sus tareas.
- Al escribir. Lo que menos se busca es información gramatical y pronunciación, y lo que más traducción de palabras, seguido de la ortografía. En este grupo, los alumnos que no contestan suponen unos porcentajes nada desdeñables, especialmente a partir del epígrafe 'expresiones, *idioms*'. Deducimos que no contestan porque nunca buscan ese tipo de información.

Cuestión nº 5: A la pregunta de si el diccionario les proporciona toda la información que necesitan, la respuesta afirmativa es mayoritaria.

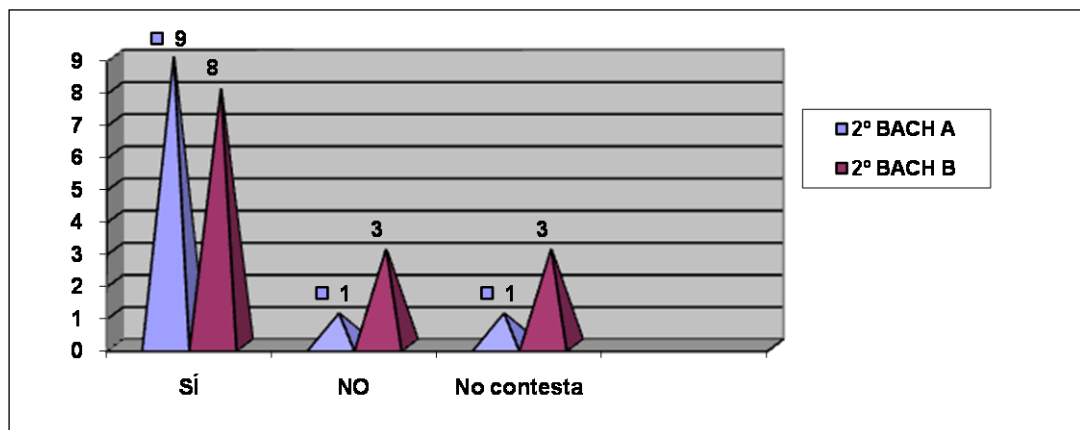


Gráfico 7.

El 81,8% de alumnos en el grupo A considera que el diccionario le proporciona toda la información que necesitan frente al 9% que opina lo contrario. En Bachillerato B, solo el 57,1% considera que el diccionario le proporciona toda la información que necesitan, y el 21,4% opina que no. Los alumnos de este grupo que usan regularmente los trabajos de referencia

parecen ser más críticos a la hora de valorarlos. En el siguiente apartado se exponen algunas de las deficiencias que encuentran.

Cuestión nº 6: En relación con los que han contestado negativamente a la pregunta anterior, se les pide que indiquen la información que echan en falta.

2º BACHILLERATO A

El único alumno que contesta negativamente, echa en falta expresiones y sinónimos.

2º BACHILLERATO B

En este grupo, los tres alumnos que contestan negativamente aducen las razones siguientes:

1. Demasiada simplicidad y traducciones literales.
2. Que en su diccionario no vienen todas las palabras que busca y no es muy completo.
3. Echa en falta más palabras y expresiones.

Cuando estos alumnos hablan de palabras, desconocemos el dato preciso si se refieren al número de entradas o número de acepciones.

Cuestión nº 7: Se les pregunta si entienden todos los símbolos y abreviaturas utilizados en el diccionario.

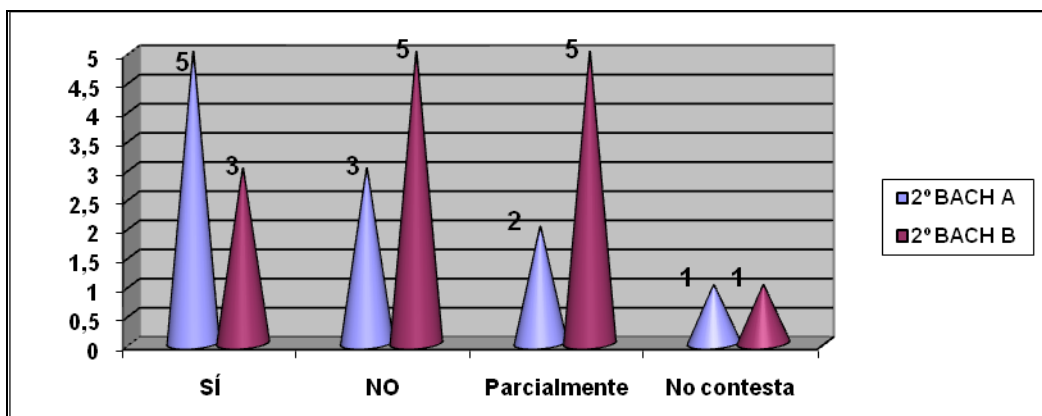


Gráfico 8.

2º BACHILLERATO A

El 45,4% de los encuestados responde que sí entiende todos los símbolos y abreviaturas utilizados en el diccionario, un 27,2% responde que no y un 18,1% que los entiende parcialmente.

2º BACHILLERATO B

Solamente el 21,4% de los encuestados responde que entiende todos los símbolos y abreviaturas utilizados en el diccionario, y un 35,7% admite que los entiende parcialmente o no los comprende.

Si comparamos los dos cursos, el grupo A muestra más confianza en sus conocimientos que el grupo B.

Cuestión nº 8: En este apartado intentamos comprobar hasta qué punto reconocen unas abreviaturas de las más comunes que se encuentran en los diccionarios. Se les hace una pequeña prueba en la que se les pide que escriban a qué corresponden seis símbolos y abreviaturas básicas. Éstos son los resultados:

2º BACHILLERATO A

ABREVIATURAS	alumnos con aciertos		otras respuestas		no contestan	
GB	4 (Gran Bretaña)	36,3%			7	63,6%
Vt	1	9%	7 (Tiempo verbal)	63,6%	3	27,2%
LOC	8	72,7%			3	27,2%
n	9	81,8%			2	18,1%
PHRV	9	81,8%			2	18,1%
Sing	8	72,7%			3	27,2%

Tabla 6. Datos sobre las abreviaturas que reconocen los alumnos

En este grupo, las abreviaturas más conocidas por los alumnos son *n* y *PHRV*, por un lado, y *LOC* y *sing*, por otro, con un porcentaje de respuestas

acertadas de un 81,8% y un 72,7% respectivamente. Destaca el 63,6% que no contesta a la abreviatura GB; solo el 36,6% responde acertadamente.

2º BACHILLERATO B

ABREVIATURAS	alumnos con aciertos		otras respuestas		no contestan	
GB	9 (Gran Bretaña)	64,2%	1(Gibraltar)	7,1%	4	28,5%
Vt	7	50%	2(Tpo verbal) 2(Versión traducida)	28,5%	3	21,4%
LOC	10	71,4%	1(loco) 1 (lugar)	14,2%	2	14,2%
N	10	71,4%	2 (no)	14,2%	2	14,2%
PHRV	9	64,2%			5	35,7%
Sing	10	71,4%	1 (canción)	14,2%	3	21,4%

Tabla 7. Datos sobre las abreviaturas que reconocen los alumnos

Analizaremos los resultados obtenidos en esta cuestión comparándolos con el grupo A de Bachillerato. Las abreviaturas más familiares son las mismas para los dos, con pequeñas oscilaciones en las cifras recogidas. Los alumnos que no contestan a la abreviatura PHRV doblan a sus compañeros, pasando de 18,1% a 35,7%. Ocurre lo contrario con la abreviatura GB. En 2º B, el 64,2% de los alumnos responde 'Gran Bretaña', mientras que en 2º A, el 63,6% no contesta. Curioso resulta también comparar las respuestas al segundo ítem: vt. En el grupo A, el 63,6% responde erróneamente que la abreviatura corresponde a 'tiempo verbal'. En cambio, en el grupo B, el 50% señala que es 'verbo transitivo'. Otro aspecto que se observa por el tipo de respuestas dadas por algunos alumnos de este grupo es el desinterés y la falta de atención prestada tanto en la realización del cuestionario como en las explicaciones de clase (obsérvese la columna 'otras respuestas').

Cuestión nº 9: Cuando buscan una palabra, encuentran lo que quieren.

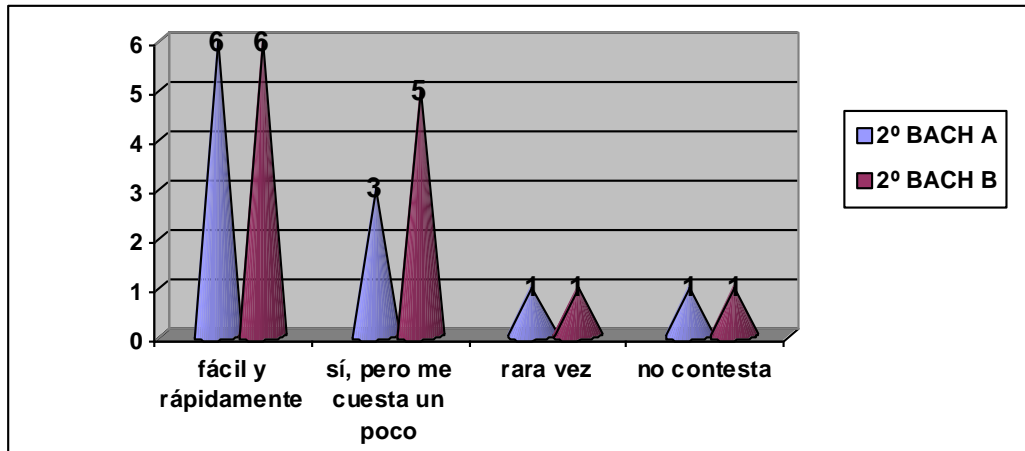


Gráfico 9.

2º BACHILLERATO A

A la pregunta de si cuando buscan una palabra, encuentran lo que quieren, poco más de la mitad (54,5%) afirma que fácil y rápidamente, y al 27,2% le cuesta un poco. Resulta curioso que el único alumno que señala que rara vez encuentra lo que quiere, contesta positivamente a las preguntas nº 5 y 7 y, en la nº 10, manifiesta que su habilidad es buena. Si el diccionario le proporciona toda la información que necesita, conoce todos los símbolos y abreviaturas, y su habilidad como usuario es buena, ¿cómo es que rara vez encuentra lo que quiere? Inconsistencias de este tipo surgirán en las respuestas de algunos otros alumnos.

2º BACHILLERATO B

En este curso, el 50% de los encuestados contesta que encuentra lo que buscan fácil y rápidamente, y al 35,7% le cuesta un poco. La fiabilidad de los datos en este grupo es ciertamente cuestionable, especialmente en lo que concierne al ítem 9.1, porque se producen inconsistencias del tipo que apuntamos en el otro grupo de Bachillerato, al menos, en cinco alumnos (35,7%). Son alumnos que aseguran que encuentran lo que quieren fácil y rápidamente cuando han admitido que no usan diccionario o no entienden los símbolos ni abreviaturas utilizadas.

Cuestión nº 10: Consideran que su habilidad para utilizar el diccionario es muy buena, buena, regular o mala.

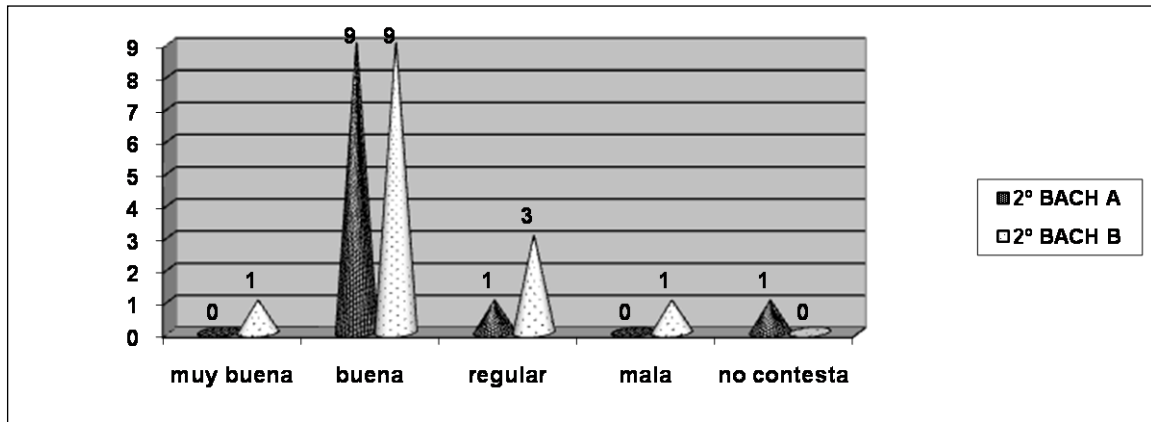


Gráfico 10.

2º BACHILLERATO A

Ningún alumno considera que su habilidad es ni muy buena ni mala. Solo un 9% la considera regular. La gran mayoría estima que es buena (90,9%).

2º BACHILLERATO B

El 64,2% cree tener buena habilidad a la hora de buscar en el diccionario y el 21,4% opina que su habilidad es regular. Se detectan las mismas inconsistencias en los mismos alumnos que en la pregunta anterior:

- Dos alumnos consideran que su habilidad es buena, aun sin entender la información.
- Un alumno afirma que su habilidad es muy buena, cuando anteriormente ha señalado que no entiende la información y rara vez encuentra lo que busca.
- Alumnos que no tienen diccionarios, pero contestan a las preguntas nº 7 a 10.

4.6.2. Conclusión

La mayoría de los estudiantes de 2º de Bachillerato han cursado los estudios de inglés propios de la Enseñanza Obligatoria y del nivel en el que se

encuentran. Muy pocos han ampliado el estudio de la lengua extranjera y, los que los han hecho, ha sido como trabajo de puesta al día de un desfase curricular acumulado. El nivel de exigencia del Bachillerato respecto a los niveles adquiridos en la ESO puede ser una de las causas de ese desfase y de la necesidad de recurrir a refuerzos o apoyos. 2º Bachillerato A es un curso con un elevado número de repetidores y alumnos con la asignatura pendiente (40,7%).

De las respuestas a las preguntas de la segunda parte del cuestionario, podemos deducir que los trabajos de referencia no parecen ser herramientas de consulta habituales. El diccionario bilingüe es el más extendido, pero llama la atención que solo cuatro y cinco alumnos de cada curso hayan escrito el nombre completo. Tres alumnos poseen además un monolingüe y cuatro dicen no tener ninguno. Es también significativo que, únicamente a dos estudiantes de cada grupo, sus profesores hayan recomendado alguna vez un diccionario. Éstos son el *Oxford (Pocket)* y *Horizon*. Observamos también que los diccionarios que los alumnos tienen son, en general, de un nivel elemental, que difícilmente van a cubrir todas las necesidades que se les van a plantear de ahora en adelante.

A la hora de estudiar, suelen detenerse más para buscar cada palabra que no conocen, mientras que para leer solo buscan algunas palabras que no conocen. En el grupo de Bachillerato B, ocurre lo contrario. En ambos, lo más buscado es la traducción de palabras seguido de la ortografía y, en último lugar, la información gramatical y la pronunciación.

La valoración que hacen de sus diccionarios es positiva. No obstante, el 21,4% de los alumnos de 2º B muestra más insatisfacción y presenta más objeciones cuando se les pregunta por la información que echan en falta. Los consideran incompletos o simples – guardando relación con el nivel elemental de los diccionarios que tienen.

En cuanto a la valoración personal de sus habilidades, los alumnos de 2º A muestran más confianza en las mismas, como reflejan los datos de las tres últimas preguntas; mientras que los alumnos de 2º B parecen dudar más a la hora de señalar si entienden todos los símbolos y abreviaturas, y también de su destreza para encontrar lo que quieren. Sin embargo, las respuestas a la

pregunta nº 8 son muy parecidas en ambos grupos. De manera global, la mayoría considera que su habilidad, en general, es buena (90,9% en 2º A y 64,2% en 2º B), y nadie la define como mala.

4.7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ENTRENAMIENTOS

Describimos en este apartado las sesiones de entrenamiento que se realizaron durante el curso. Además del trabajo continuado con las redacciones que se pretende llevar a cabo con los alumnos de 2º de Bachillerato, que constituye el cuerpo central del proyecto, la profesora ha diseñado tres pruebas para realizar a lo largo del curso, una por trimestre, y que responde a la necesidad de un entrenamiento guiado que estos alumnos de nivel superior también requieren. Su contenido está totalmente integrado en el currículo del curso y es de absoluta relevancia a sus objetivos de aprendizaje. Este entrenamiento se va a realizar en el conjunto de la clase y con un mismo diccionario. La profesora, por tanto, va a ser observadora del proceso. En las redacciones, la profesora solo es evaluadora del resultado, ya que es un ejercicio individual que los alumnos realizan en sus casas con sus propios diccionarios.

4.7.1. Primer entrenamiento (2ª semana octubre)

Se diseñaron tres actividades. Es importante que los ejemplos que se incluyen sean reales y significativos. Por ello, se toman de un corpus de errores que la profesora extrajo de la primera redacción que entregaron los alumnos (apéndice 2A). Se realizó una selección y se dividieron los errores en tres grupos:

- estructuras (*syntactic structures*)
- expresiones y combinaciones de palabras (*fixed expressions*)
- acepciones adecuadas al contexto (*meaning in context*)

En cada uno de estos grupos, los alumnos tenían que traducir unas frases de español a inglés, prestando atención siempre a la parte subrayada. Además, se les proporcionó un cuadro donde debían anotar la/s palabra/s buscada/s, el número de acepción o si han buscado pero no han encontrado la respuesta. Cada prueba estaba programada para realizarla en no más de dos sesiones de 50 minutos. Al no disponer de tantos diccionarios como alumnos, algunos tuvieron que realizar las actividades por parejas. A continuación, se muestra la plantilla del primer entrenamiento que se entregó a los alumnos, ya que durante las explicaciones haremos continuamente referencia a ella y, seguidamente, pasaremos a analizar los resultados.

DICTIONARY SKILLS 1		
NAME:	DATE:	
TRADUCE ESTAS FRASES Y ANOTA LA INFORMACIÓN QUE SE TE PIDE		
A) SYNTACTIC STRUCTURES: Translate paying attention to the syntactic construction of the words underlined.		
1. Mi madre me dijo que <u>tengo que</u> ayudar en casa.		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA
2. Ahora tengo que <u>concentrarme en</u> este curso.		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA
3. <u>No quiero quedarme</u> aquí otro año, <u>no lo aguantaría</u> .		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA
4. Mis padres <u>quieren que yo termine</u> el curso con éxito.		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA
5. Mi compañero/a de clase <u>me dijo que huyera</u> con él/ella.		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA
6. Me <u>apetece comenzar</u> el instituto.		
PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

B) FIXED EXPRESSIONS: Translate the following expressions⁸

1. Lo más importante para mí son los amigos que he hecho.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

2. Brujas es una ciudad Patrimonio de la Humanidad.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

3. Estoy deseando ver a mis amigos.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

4. Me caí y me hice daño en el cuello.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

C) MEANING IN CONTEXT: Choose the right word in the context of the sentence.

1. Pero después, el lunes a las 7:30 me tuve que levantar para ir a clase.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

2. Después de quince días, volvimos a Guadalajara.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

3. Me gustaría estudiar formación profesional y asignaturas de informática.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

4. Preparamos el local para las fiestas de mi pueblo y con el dinero que ganamos nos fuimos de vacaciones.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

5. Me he apuntado a la autoescuela.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

6. Todos los días salíamos a tomar algo.

PALABRA BUSCADA	Nº ACEPCIÓN	NO ENCONTRADA

⁸ Recogemos en esta sección ejemplos de expresiones idiomáticas, colocaciones y otras combinaciones de palabras más o menos fijas en la lengua, siguiendo el formato utilizado en muchos de los diccionarios bilingües actuales, que los incluye en una única sección tras el conjunto de acepciones. En nuestro caso, esta sección viene marcada por el símbolo LOC (locuciones).

4.7.1.1. Análisis de los ejercicios del primer entrenamiento

Para analizar las respuestas obtenidas en cada uno de los tres ejercicios, presentamos unas tablas con el número de respuestas correctas, respuestas incorrectas y aquellas que los alumnos han dejado en blanco en cada una de las frases. Cada una de estas frases está representada con un número en la fila superior. Además de leer los enunciados, todos los ejercicios se explican en clase para aclarar cualquier duda que se pueda plantear.

2º BACHILLERATO A

Número de muestras \Rightarrow 24

2º BACHILLERATO B

Número de muestras \Rightarrow 19

A) ESTRUCTURAS

En este ejercicio, los alumnos tienen que traducir seis frases atendiendo a cómo se usan las palabras subrayadas. Como se ha mencionado anteriormente, se les explica que han de centrar su atención en las reglas sintácticas que rigen la correcta formación de oraciones.

2º BACHILLERATO A

	1	%	2	%	3a/ 3b	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	19	79,1%	14	58,3%	20/ 19	83,3%/ 79,1%	11	45,8%	8	33,3%	10	41,6%
RESPUESTAS INCORRECTAS	5	20,8%	10	41,6%	4/ 4	16,6%/ 16,6%	13	54,1%	16	66,6%	14	58,3%
EN BLANCO					1	4,1%						

Tabla 8.

El porcentaje más alto de respuestas acertadas se encuentra en la primera y la tercera frase: 'Mi madre me dijo que tengo que ayudar en casa' y 'No quiero quedarme aquí otro año, no lo aguantaría', construcciones ya estudiadas y familiares para muchos alumnos. De hecho, en los recuadros fijados para ello, muchos señalan que han buscado los términos 'quedarse' y

‘aguantar’. En el lado opuesto, los tres últimos ejemplos: ‘Mis padres quieren que yo termine el curso con éxito’, ‘Mi compañero/a de clase me dijo que huyera con el/la’ y ‘Me apetece comenzar el instituto’ son los que obtienen el menor porcentaje de aciertos. Son estructuras difíciles, desconocidas para muchos estudiantes. Además, queremos resaltar ciertas incidencias que se han dado en este grupo:

- Los vocablos reflejados en los recuadros como palabras buscadas no pertenecen al grupo de palabras subrayadas y difícilmente van a poder deducir las estructuras que rigen dichas palabras.
- En muchas ocasiones, las palabras buscadas no concuerdan con el nº de acepción que indican ni con la traducción que hacen dentro de la frase.
- Se detecta, por tanto, que, teniendo en cuenta el bajo nivel de muchos alumnos de este grupo, no ponen esfuerzo ni interés, sino que copian del compañero.

2º BACHILLERATO B

	1	%	2	%	3a/3b	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	14	73,6%	7	36,8%	15/12	78,9%/63,1%	10	52,6%	9	47,3%	5	26,3%
RESPUESTAS INCORRECTAS	5	26,3%	12	63,1%	4/6	21%/31,5%	9	47,3%	10	52,6%	14	73,6%
EN BLANCO					0/1	0%/5,2%						

Tabla 9.

El nivel de aciertos y errores coincide con el del grupo A excepto en las frases nº 2 y 6, donde el número de respuestas incorrectas es mayor. En la nº 2, pocos han reparado en la preposición que rige *concentrate* y en la nº 6 tampoco han buscado más allá del equivalente en inglés de ‘apetecer’ = *feel like*. Para las frases nº 4 y 5, estructuras difíciles que pocos alumnos conocen, hacemos extensible los mismos comentarios que para el grupo A.

De la corrección de la prueba se desprende que se busca poco o lo que se busca son significados de las palabras que no conocen, la atención se centra poco en estructuras. Unas veces saben cómo formar la frase, otras la profesora les ha guiado y, en otras ocasiones, se ha copiado del compañero. Hay que recordarles que lo que están haciendo es un proceso de entrenamiento, de aprendizaje, para que posteriormente puedan ponerlo en práctica en sus redacciones, que es el trabajo calificable.

B) EXPRESIONES

2º BACHILLERATO A

	1	%	2	%	3	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	20	83,3%	19	79,1%	2	8,3%	6	25%
RESPUESTAS INCORRECTAS	1	4,1%	4	16,6%	22	91,6%	18	75%
EN BLANCO	3	12,5%	1	4,1%				

Tabla 10.

2º BACHILLERATO B

	1	%	2	%	3	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	7	36,8%	19	100%	4	21%	6	31,5
RESPUESTAS INCORRECTAS	12	63,1%			14	73,6%	12	63,1%
EN BLANCO					1	5,2	1	5,2%

Tabla 11.

Las tablas de resultados muestran una notable diferencia entre los porcentajes obtenidos en las dos primeras y las dos últimas frases, más notable en Bachillerato A. Para encontrar la información precisa para las frases nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos', y nº 4: 'Me hice daño en el cuello', había que fijarse bien en toda la información que proporciona la entrada. El estudiante no lo hace, se queda con lo primero que encuentra y, consecuentemente, falla. Encontramos ejemplos como los siguientes:

Nº 3	<ul style="list-style-type: none"> - I'm feeling like see my friends - I'm lookind forward look/to see/seeing (to) my friends - I'm wishing see/to see to my friends - I'm looking for my friends
------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - I wish see/to see my friends - I'm looking forward to my friends - I'm desiring - I'm desire see my friends - I'm wishing to my friends
Nº 4	<ul style="list-style-type: none"> - Do damage in the neck - I hurt in the/my neck - I hurt me the/my neck - I wooned my throat - I hurt in the neck - I hurt myself in/on the neck

Tabla 12.

En unos casos, el alumno no pasa del primer equivalente que encuentra; en otros, llega hasta la locución, indicada en el diccionario como **LOC**, pero no se fija en la información adicional, ejemplos u otras subacepciones que le van a llevar a la respuesta correcta, como es el caso de

LOC hacerse daño: *Me hice ~ en la mano.* I hurt my hand.

Se aprecia también una notable diferencia en las respuestas acertadas en los dos cursos en la frase nº 1: 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho'. En el grupo B los aciertos son sensiblemente menores. En el cuadro siguiente se muestran algunas de las opciones aportadas por los alumnos. En ellas se aprecia que éstos han escogido la más familiar entre varias opciones.

Nº 1	<ul style="list-style-type: none"> - The most important for me is the close friend -are to become friends (2) -I've become friends (2) -are my/the friends -the friends that I have done/ met
------	--

Tabla 13.

C) SIGNIFICADO EN CONTEXTO

En este último ejercicio, los alumnos tienen que elegir el equivalente adecuado al contexto de la frase de entre las varias opciones que van a encontrar en la entrada del término que buscan.

2º BACHILLERATO A

	1	%	2	%	3a/ 3b	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	19	79,1%	23	95,8%	15/ 8	62,5% / 33,3%	9/ 11/ 13/ 9	37,5%/ 45,8%/ 54,1%/ 37,5%	11	45,8%	7	29,1%
RESPUESTAS INCORRECTAS	3	12,5%			6/ 13	25%/ 54,1%	7/ 5/ 2/ 6	29,1%/ 20,8%/ 8,3%/ 25%	7	29,1%	8	33,3%
EN BLANCO	2	8,3%	1	4,1%	3/ 3	12,5% / 12,5%	8/ 8/ 9/ 9	33,3%/ 33,3% 37,5%/ 37,5%	6	25%	9	37,5%

Tabla 14.

El elevado número de preguntas sin contestar de la última parte del ejercicio en este curso se debe a que hubo alumnos que no asistieron a alguna de las sesiones, por lo que no dispusieron del tiempo necesario para terminar.

2º BACHILLERATO B

	1	%	2	%	3a/3b	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	15	78,9%	16	84,2%	17/12	89,4%/ 63,1%	12/ 14/ 15/ 11	63,5%/ 73,6%/ 78,9%/ 57,8%	13	68,4%	9	47,3%
RESPUESTAS INCORRECTAS	3	15,7%	2	10,5%	1/6	5,2%/ 31,5%	6/ 4/ 3/ 7	31,5%/ 21%/ 15,7%/ 36,8%	5	26,3%	9	47,3%
EN BLANCO	1	5,2%	1	5,2%	1/1	5,2%/ 5,2%	1/ 1/ 1/ 1	5,2%/ 5,2%/ 5,2%/ 5,2%	1	5,2%	1	5,2%

Tabla 15.

El alumno que no contesta a la segunda parte del ejercicio se debe a que no asistió a la última sesión.

Uno de los errores más frecuentes a la hora de escribir es el uso incorrecto de *after*, palabra que los alumnos usan tanto cuando la emplean como adverbio (después) o como conjunción (después de). Tras la consulta, los resultados mejoran notablemente. Lo mismo ocurre con 'formación

profesional' y 'asignaturas de informática'; exactamente lo mismo con las frases nº 4 y 5: 'Preparamos el local para las fiestas de mi pueblo y con el dinero que ganamos nos fuimos de vacaciones' y 'Me he apuntado a la autoescuela'. El problema a la hora de buscar el equivalente en inglés para estas palabras radica precisamente en:

- a) La falta de búsqueda y en recurrir a la palabra que saben o les es familiar. Es el caso de estos dos ejemplos:
'con el dinero que ganamos' = *the money we win*
'fiestas de mi pueblo' = *parties of my village*
- b) Que la palabra se asemeje al español y, por analogía, tomen un término que no existe o no corresponde:
'formación profesional y asignaturas de informática' = *profesional training/formation; informatic asignatures*
- c) Si se desconoce el término, el riesgo es que escojan el primero que encuentran en el diccionario, sin atender al contexto:
'Me he apuntado a la autoescuela' = *I have noted in the driving school.*
- d) Por último, nos gustaría detenernos en una expresión tan frecuente y sencilla como 'todos los días', con un 33,3% de respuestas erróneas en un grupo y un 47,3% en el otro. El fallo más frecuente es añadirle el sufijo de plural -s a *day*, por analogía con el español. De hecho, once alumnos han escrito *everydays*. Otras opciones han sido *All days, all the days y whole days*.

4.7.2. Segundo entrenamiento (2ª semana enero)

Nuestra idea inicial era continuar en la misma línea del primer entrenamiento, utilizando el material que nos ofrecía el corpus de redacciones elaboradas por los alumnos. Sin embargo, decidimos modificar el planteamiento de los ejercicios en este momento del curso por dos razones:

1. La primera, para cambiar la dinámica de las actividades que habíamos venido realizando hasta ahora, con el fin de no aburrir a los alumnos con el mismo tipo de actividad.
2. La segunda, para mostrarles que el diccionario es una herramienta útil para trabajar también los contenidos del temario del curso. Al introducir los temas mediante su uso, esta herramienta se les hace visible como una ayuda tipo *grammar and vocabulary book*, además de resultarles ameno porque aprenden haciendo, no memorizando listas de verbos o palabras.

Dividimos la actividad en tres bloques:

- complementación verbal (*verb patterns: infinitives and gerunds*)
- colocaciones (*collocations*)
- categoría gramatical (*parts of speech*).

Cada bloque consta, además, de dos ejercicios. En el primero, los alumnos han de rellenar unos cuadros con la información buscada; y, en el segundo, se trabajan los mismos temas en contexto. Todos los enunciados se leen detenidamente y se explican en clase antes de comenzar. A continuación, se muestra la hoja de ejercicios que se les entregó a los alumnos.

DICTIONARY SKILLS 2

NAME:

DATE:

1. VERB PATTERNS: Infinitives and gerunds. When you have two verbs in a sentence, it is important to choose the correct form of the second verb. (Normalmente la estructura la vas a encontrar en negrita precediendo al significado o en los ejemplos). Put the following verbs into two groups according to which pattern they are followed by. Check in your dictionary to see which of the patterns are possible.

+ to do sth (infinitive form)

decide to do something

+ to do sth

+ doing sth (gerund form)

enjoy doing something

+ doing sth

decide
enjoy
risk
promise
admit
consider
agree
expect
imagine
want
manage
regret
need

2. Some of these sentences contain the wrong verb pattern and some of them are correct. Decide which sentences contain mistakes and write the correct form. Look up the word in CAPITALS in your dictionary to check which pattern should be used.

Example: He REFUSED **to say** anything until his lawyer arrived. ✓

I LEARNED **driving** when I was eighteen. X → I LEARNED **to drive** when I was eighteen.

1. He AVOIDS to do the washing up whenever he can.
2. She had the CHANCE to spend a year in the USA.
3. My mum SUGGESTED moving it to a warmer place.
4. Because of the weather, we had a lot of DIFFICULTIES to get to school.
5. Small companies can't AFFORD installing expensive safety equipment.
6. I'm LOOKING FORWARD to seeing you again soon.
7. People are USED to take the car wherever they go.
8. It's a great film, it's definitely WORTH to see.
9. The government has MANAGED reducing unemployment.
10. Clive INSISTED on paying for the meal.

3. COLLOCATIONS: Certain words are often used together in English. Learning these common combinations can help you to speak English more naturally. (Normalmente las vas a encontrar como ejemplos o en el apartado de locuciones). Look up the words in the box below in the dictionary to check whether they are usually used with the verb *make* or the verb *do*.

a phone call	friends	a promise	a choice
an exercise	business	your homework	progress
a decision	a mistake	research	a suggestion

MAKE	DO

4. Complete the following sentences using the correct form of *make* or *do*. Look up the words in CAPITALS to check which verb to use.

1. We _____ a LIST of everything we needed.
2. Some CHANGES have been _____, but there is still more work to be done.

3. He _____ an EXPERIMENT to test his theory.
4. He _____ a 6-week COURSE in Computer Aided Design.
5. Mum asked me to _____ the WASHING and IRONING.
6. Everyone _____ an EFFORT to be there on time.

5. PARTS OF SPEECH: Some words, for example LIGHT, keep the same form as a noun, verb and adjective.

I'll just switch the **light** off first. NOUN
 Shall I **light** the candles? VERB
 We should go home now while it's still **light**. ADJECTIVE

Some words have different forms:

We will know their **decision** next week. NOUN.
 They have to **decide** by Thursday. VERB
 It was a **decisive** 5-1 victory. ADJECTIVE

Complete the tables below by adding the correct noun, verb or adjective.

adj	noun		verb	noun
different			complain choose suggest correct	
angry safe	medicine danger			advice

6. Complete the following sentences with the correct form of the word in CAPITALS.

1. The art gallery is one of the city's main visitor ATTRACT
2. Being a teacher can be a very job at times. STRESS
3. We may never know the about what happened. TRUE
4. She has to deal with a lot of clients. FOREIGN
5. All the major parties support the idea. POLITICS
6. People don't like the of taking bottles back for recycling. INCONVENIENT

4.7.2.1. Análisis de los ejercicios del segundo entrenamiento

Para el análisis de las respuestas obtenidas presentamos, al igual que para el primer entrenamiento, unas tablas con el número de alumnos que han obtenido respuestas correctas, incorrectas y en blanco, y su porcentaje. El número de las frases o ítems de que consta el ejercicio se registra, bien en la columna de la izquierda, o bien en la fila superior.

2º BACHILLERATO A

Nº muestras ⇨ 16

2º BACHILLERATO B

Nº muestras ⇨ 21

BLOQUE 1. COMPLEMENTACIÓN VERBAL: INFINITIVOS Y GERUNDIOS

EJERCICIO 1

En este ejercicio los alumnos deben buscar la complementación verbal correcta. En el enunciado se les orienta sobre dónde encontrarla. Excepto las anotadas a continuación, el resto de las respuestas son correctas.

	+ to do sth	+ doing sth	En blanco
2º BACH A	Risk (2)	Promise Manage Expect Agree	Imagine Manage Need
2º BACH B	Risk (3)	Promise Decide (2)	

Tabla 16⁹.

La realización de este ejercicio ha sido satisfactoria. De la observación y preguntas que plantearon los alumnos en clase podemos comentar que, de manera general, los alumnos han encontrado mayor dificultad para localizar aquellas construcciones que venían en los ejemplos. En el caso concreto de *risk*, algunos alumnos se han confundido en la entrada *n* (nombre) / *v* (verbo) y han necesitado ayuda.

EJERCICIO 2

En este ejercicio, los alumnos deben decidir si las frases propuestas son correctas o no, y corregirlas en el caso de que no lo sean. Al igual que en el ejercicio anterior, se les da instrucciones sobre cómo y dónde buscar la información. Además de los apartados habituales que estamos utilizando para describir los resultados, en este ejercicio añadiremos uno más, porque en muchas frases, el estudiante detecta el error, pero olvida corregirlo.

⁹ Tres de los verbos que aparecen en la segunda columna de la tabla: **+ doing sth**: *manage*, *expect*, *agree*; y uno que aparece en la cuarta: **en blanco**: *imagine* corresponden a una alumna que ha utilizado el diccionario *Oxford Pocket* en lugar del *Oxford Study*.

2º BACHILLERATO A

	RESPUESTAS CORRECTAS	RESPUESTAS INCORRECTAS	DETECTA- NO CORRIGE	EN BLANCO
Frase1	11	2	3	
%	68,7%	12,5%	18,7%	
Frase 2	15	1		
%	93,7%	6,25%		
Frase 3	15	1		
%	93,7%	6,25%		
Frase 4	5	11		
%	31,2%	68,5%		
Frase 5	9	2	3	2
%	56,25%	12,5%	18,7%	12,5%
Frase 6	16			
%	100%			
Frase 7		15		1
%		93,7%		6,25%
Frase 8	7	8		1
%	43,7%	50%		6,25%
Frase 9	10	4	2	
%	62,5%	25%	12,5%	
Frase 10	14	1		1
%	87,5%	6,25%		6,25%

Tabla 17.

2º BACHILLERATO B

	RESPUESTAS CORRECTAS	RESPUESTAS INCORRECTAS	DETECTA- NO CORRIGE	EN BLANCO
Frase 1	17	1	3	
%	80,9%	4,7%	14,3%	
Frase 2	17	4		
%	80,9%	19%		
Frase 3	20	1		
%	95,2%	4,7%		
Frase 4	8	10	2	1
%	38%	47,6%	9,5%	4,7%
Frase 5	1	2	1	17
%	4,7%	9,5%	4,7%	80,9%
Frase 6	17	4		
%	80,9%	19%		
Frase 7		20		1
%		95,2%		4,7%
Frase 8	14	4	2	1
%	66,6%	19%	9,5%	4,7%
Frase 9	14	3	3	1
%	66,6%	14,2%	14,2%	4,7%
Frase 10	19	1		1
%	90,4%	4,7%		4,7%

Tabla 18.

Seguimos advirtiendo que existe necesidad continua de informar a los estudiantes a medida que se realiza la actividad sobre el proceso de búsqueda. Hay que recordarles que el modelo de complementación lo van a encontrar, o bien en negrita, precediendo al significado, o bien en cursiva, en los ejemplos.

Por los datos aportados, la primera apreciación que podemos hacer es que se recogen más aciertos en las frases que son correctas, y menos en las que hay necesidad de corregir. Sin embargo, son muchos los elementos a analizar aquí, que trataremos de forma más detallada. Comenzaremos deteniéndonos primero en las frases nº 4 y 7, que no siguen la tendencia positiva del resto. Si analizamos la nº 4: *Because of the weather we had DIFFICULTIES to get to school*, los alumnos que han cometido fallos han considerado que la frase dada era correcta, cuando tenían que haber cambiado a *DIFFICULTIES getting*. En el diccionario esta construcción viene ilustrada en los ejemplos en cursiva. Este fallo es claramente atribuible a que no se ha buscado. No ocurre lo mismo con otras respuestas erróneas a la frase nº 4, por ejemplo, *DIFFICULTIES to getting* (3), donde los tres alumnos han encontrado que va seguido de gerundio, pero no ha transferido la información correctamente a la frase. La frase nº 7: *People are USED to take the car wherever they go* llama la atención porque ningún alumno ha conseguido corregirla adecuadamente. Prácticamente todos han creído que era correcta. Explicamos esta actuación del alumnado desde una doble vertiente:

- Primero, porque *USED TO + INFINITIVE* es una expresión ampliamente estudiada en todos los niveles desde el segundo ciclo de Secundaria, y los alumnos la han podido identificar como tal debido a su similitud con la del ejercicio.
- Segundo, la entrada misma del diccionario puede haber llevado a los alumnos a error si éstos no se han fijado con la debida atención y han leído toda la información para discriminar la opción adecuada.

Los estudiantes han encontrado estas tres formas:

used 1 *adj* usado.

used 2 *adj* acostumbrado: *to be used to sth/doing sth* estar acostumbrado a algo/hacer algo.

used to *v modal*: *Life here is much easier than it used to be* La vida aquí es más fácil ahora que antes.

Además, en esta última entrada hay un cuadro explicativo del uso de **Used to + infinitivo**.

Finalmente, nos detendremos en las respuestas de los alumnos de 2º B a la frase nº 5: *Small companies can't AFFORD installing expensive safety equipment*. Un 80,9% la ha dejado en blanco. Una de las razones podría ser que la entrada AFFORD no contiene la complementación de este verbo en el diccionario que están usando. Se puede encontrar en la parte de español-inglés, bajo la entrada:

■ **permitirse** *v pron 1 (libertad)* to take.....**2 (económicamente)** to afford: *No nos podemos ~ comer fuera todos los días* We can't afford to eat out every day.

Sin embargo, parece evidente que no están acostumbrados a buscar todas las opciones que el diccionario bilingüe ofrece ni a manejar las dos partes del mismo para completar la información requerida.

BLOQUE 2. COLOCACIONES

EJERCICIO 3

Los alumnos deben buscar en el diccionario para seleccionar de, entre unas palabras dadas, aquellas que combinan con los verbos *do* o *make*.

2º BACHILLERATO A

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A phone call	9	56,2%	3	18,7%	4	25%
Friends	13	81,2%			3	18,7%
A promise	13	81,2%	1	6,2%	2	12,5%
A choice	11	68,7%	1	6,2%	4	25%

An exercise	10	62,5%	1	6,2%	5	31,2%
Business	3	18,7%	8	50%	5	31,2%
Your homework	11	68,7%			5	31,2%
Progress	12	75%			4	25%
A decision	9	56,2%	3	18,7%	4	25%
A mistake	12	75%			4	25%
Research	11	68,7%			5	31,2%
A suggestion	9	56,2%	3	18,7%	4	25%

Tabla 19.

2º BACHILLERATO B

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A phone call	20	95,2%			1	4,7%
Friends	17	80,9%	3	14,2%	1	4,7%
A promise	18	85,4%	1	4,7%	2	9,5%
A choice	19	90,4%			2	9,5%
An exercise	18	85,4%	2	9,5%	1	4,7%
Business	13	61,9%	7	33,3%	1	4,7%
Your homework	19	90,4%			2	9,5%
Progress	16	76,1%	3	14,2%	2	9,5%
A decision	13	61,9%	6	28,5%	2	9,5%
A mistake	20	95,2%			1	4,7%
Research	18	85,4%			3	14,2%
A suggestion	17	80,9%	2	9,5%	2	9,5%

Tabla 20.

A partir de este momento, cinco alumnos del grupo A y tres del B no completan la segunda parte de la actividad por falta de asistencia.

De las nueve palabras en las que los alumnos se han equivocado, cinco son comunes a los dos grupos. Las enumeramos por orden de mayor a menor porcentaje de error: *business* – *decision* – *suggestion* – *exercise* – *promise*. Las cuatro restantes corresponden dos al grupo A, que son *a phone call* y *a choice* y dos al grupo B, *friends* y *progress*. Analicemos algunos de los casos más significativos:

- *Do business* se puede encontrar tanto bajo el epígrafe de locución (LOC) en la misma entrada, o también en **do**, como ejemplo. Cualquier camino que se hubiera tomado habría conducido a la respuesta.
- Con *make a decision* ocurre exactamente lo mismo. Se puede encontrar fácilmente por una doble vía, o bien como ejemplo, en **decision**, o en **make**, en un cuadro explicativo.
- En cuanto a *make a suggestion* y *make a promise*, ambos aparecen como ejemplo de colocación en las dos entradas.
- *Do an exercise* solo aparece en un ejemplo bajo la entrada **do**. Los alumnos podrían haber tenido aquí más problemas, sin embargo, todos excepto tres en total lo han elegido correctamente.

No nos detendremos a analizar el resto de los ejemplos, porque los comentarios no diferirían mucho, pero sí podemos deducir que los errores se han producido porque los estudiantes no han consultado o comprobado lo que creían saber.

EJERCICIO 4

El ejercicio nº 4 continúa con la misma dinámica que el ejercicio nº 3, pero contextualizado. Los alumnos deben completar seis frases con *make* o *do* para formar la colocación.

2º BACHILLERATO A

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	10	62,5%	7	43,7%	8	50%	3	18,7%	8	50%	10	62,5%
RESPUESTAS INCORRECTAS			3	18,7%	2	12,5%	6	37,5%	2	12,5%		
EN BLANCO	6	37,5%	6	37,5%	6	37,5%	7	43,7%	6	37,5%	6	37,5%

Tabla 21.

2º BACHILLERATO B

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	17	80,9 %	11	52,3%	14	66,6%	7	33,3%	11	52,3%	17	80,9%
RESPUESTAS INCORRECTAS	1	4,7%	5	23,8%	4	19%	1	4,7%	7	33,3%	1	4,7%
EN BLANCO	3	14,2 %	5	23,8%	3	14,2%	13	61,9%	3	14,2%	3	14,2%

Tabla 22.

Las respuestas para completar las frases se encuentran de forma clara en la entrada de las palabras que están señaladas en mayúsculas, normalmente como ejemplo de colocación, excepto la nº 2: *Some CHANGES have been _____, but there is still more work to be done*; y la nº 4: *He _____ a 6-week COURSE in Computer Aided Design*. La respuesta no se encuentra bajo la palabra en mayúscula, como se puede leer en las indicaciones del enunciado, sino en las entradas de **make** y **do**, en un ejemplo de colocación. Esta circunstancia ha provocado, con toda probabilidad, que en estas dos frases, los porcentajes de errores y frases no acabadas sean más altos que en el resto. En el caso de *CHANGE* hay que dominar las convenciones utilizadas en el diccionario para llegar a la respuesta, que también se encuentra en la sección de locuciones (LOC) del nombre, que, a su vez, se dispone dentro de la entrada del verbo *change*, señalando el cambio de categoría gramatical con el símbolo ■, lo que ya se explicó en la presentación de la página guía.

BLOQUE 3. CATEGORÍA GRAMATICAL

EJERCICIO 5

La formación de palabras es uno de los temas cruciales para enriquecer vocabulario que se abordan en este nivel. Es frecuente encontrar en los trabajos escritos de nuestros estudiantes numerosos errores relacionados con la clase de palabra. Suelen utilizar una misma categoría gramatical para cualquier parte de la oración, independientemente del contexto. Como primer paso, hemos preparado un ejercicio donde los alumnos tienen que rellenar un

cuadro añadiendo la categoría gramatical que falta. La realización de este ejercicio y, por tanto, los resultados, muestran algunas diferencias entre los dos cursos.

2º BACHILLERATO A

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Different	9	56,2%	2	12,5%	5	31,2%
Medicine	10	62,5%			6	37,5%
Danger	11	68,7%			5	31,2%
Angry	8	50%	1	6,2%	7	43,7%
Safe	8	50%	2	12,5%	6	37,5%
Complain	7	43,7%%	3	18,7%%	6	37,5%
Choose	7	43,7%	1	6,2%	8	50%
Suggest	10	62,5%			6	37,5%
Correct	7	43,7%	3	18,7%	6	37,5%
Advice	7	43,7	1	6,2%	8	50%

Tabla 23.

El número de preguntas sin responder aumenta considerablemente. A los cinco alumnos que no asistieron a la segunda sesión añadimos aquí otro alumno al que no le dio tiempo de terminar los dos últimos ejercicios, y otros que no han encontrado la solución y han dejado algunas palabras sin contestar. De estas palabras, *choose* y *advice* representan los porcentajes más altos, con un 50% de respuestas en blanco, seguido de *angry*, con un 43%. Si observamos los datos de la tabla, podríamos aventurarnos a hacer una clasificación en función de la dificultad de las palabras para formar una nueva categoría gramatical. Diríamos, por tanto, que por encima del 50% de aciertos se encuentran aquellas a las que únicamente tendríamos que añadir un sufijo, como es el caso de *different* – *difference*, *medicine* – *medicinal*, *danger* – *dangerous*, *suggest* – *suggestion*. Por debajo del 50% se encuentran aquellas que cambian de palabra para expresar cambio de categoría gramatical. Por otro lado, en las respuestas no acertadas no cabe más análisis que el que han sido realizadas sin criterio: o bien se ha dejado la misma palabra, o se ha

añadido un sufijo conocido para el alumno, pero sin comprobación previa, o se han inventado términos que no existen. Algunos ejemplos de estos supuestos son: *correct* – *correctly*; *advice* – *adviced*; *safe* – *save*; *suggest* – *suggested/suggestion*; *medicine* – *medicines*; *choice* – *choise*.

2º BACHILLERATO B

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Different	16	76,1%	1	4,7%	4	19%
Medicine	16	76,1%	1	4,7%	4	19%
Danger	17	80,9%			4	19%
Angry	10	47,6%	6	28,5%	5	23,8%
Safe	10	47,6%	6	28,5%	5	23,8%
Complain	14	66,6%	3	14,2%	4	19%
Choose	15	71,4%	2	9,5%	4	19%
Suggest	13	61,9%	3	14,2%	5	23,8%
Correct	15	71,4%			6	28,5%
Advice	13	61,9%	3	14,2%	5	23,8%

Tabla 24.

Al igual que el grupo de 2º A, los porcentajes de la tercera columna aumentan. A los tres estudiantes que no asistieron a la segunda sesión hemos de añadir otro al que no le da tiempo a acabar los dos últimos ejercicios, y aquellos que no completan algunas de las palabras. Aun así, las cifras quedan bastante por debajo respecto al otro grupo. Los porcentajes de respuestas correctas son, en general, más altos que en el grupo A, excepto en *angry* y *safe*, que son un poco más bajos (un 47,6% frente a un 50%). Los fallos son de la misma índole en ambos grupos.

EJERCICIO 6

En este ejercicio, los alumnos deben aplicar lo que han practicado en el cuadro anterior en el contexto de unas frases que han de completar con la forma correcta de la palabra que se les proporciona en mayúsculas. Para ello,

primero han de entender las frases y, posteriormente, decidir la clase de palabra que encaja.

2º BACHILLERATO A

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	6	37,5%	7	43,7%	8	50%	8	50%	4	25%	6	37,5%
RESPUESTAS INCORRECTAS	3	18,7%	3	18,7%	2	12,5%	1	6,2%	5	31,2%	3	18,7%
EN BLANCO	7	43,7%	6	37,5%	6	37,5	7	43,7%	7	43,7%	7	43,7%

Tabla 25.

2º BACHILLERATO B

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
RESPUESTAS CORRECTAS	4	19%	3	14,2%	3	14,2%	5	23,8%	6	28,5%	3	14,2%
RESPUESTAS INCORRECTAS	7	33,3%	8	38%	7	33,3%	2	9,5%			3	14,2%
EN BLANCO	10	47,6%	10	47,6%	11	52,3%	14	66,6%	15	71,4%	15	71,4%

Tabla 26.

Se incrementa notablemente el número de alumnos que no han podido terminar el ejercicio. Se percibe también que se ha hecho de forma rápida por falta de tiempo y muchas veces sin consultar. Constituye buena prueba de ello las respuestas no válidas que recogemos a continuación:

Nº frase	RESPUESTAS INCORRECTAS
1	- Attractive (7) - Attracted - Attracted (2)
2	- Stressing (4) - stressed (3) - stress (4)
3	- true (9)
4	- foreigner (s) (3)
5	- politician (s) (4) - politics
6	- inconvenient (s) (6)

Tabla 27.

Como en el ejercicio anterior, los alumnos añaden sufijos que les son muy conocidos, como el caso de *-ive* en *attractive*, *-ed* en *attracted* o *stressed*, *-ing* en *stressing*. En otros casos, optan por dejar la palabra sin modificar, como *stress*, *politics*, o *true*, en lugar de elegir los adjetivos *stressful* y *political*, o el sustantivo *truth*. En la frase nº 4, *She has to deal with a lot of _____ clients*, deberían haber dejado el adjetivo tal y como se le daba; sin embargo, algunos alumnos lo cambian porque saben que *foreigner* significa extranjero, pero no reparan en que es nombre y no encaja en la frase. En la frase nº 5, *All the major _____ parties support the idea*, tanto *political* como *politician* se traducen al español como político, con la diferencia de que el primero es adjetivo y el segundo nombre. La mayoría de los alumnos ha logrado llegar a la respuesta, aunque algunos con ayuda; sin embargo, otros no han tenido en cuenta esta diferencia. En la última frase, los estudiantes han optado por dejar el adjetivo *inconvenient*, por analogía con su lengua materna, en lugar del nombre *inconvenience*, porque en la frase lo han traducido como inconveniente: *People don't like the _____ of taking bottles back for recycling*. De los resultados se deduce el desconocimiento del uso apropiado de las categorías gramaticales, que no prestan atención a esa información fundamental al realizar el ejercicio y que no comprueban las respuestas.

4.7.3. Tercer entrenamiento (2ª semana abril)

Esta tercera y última prueba es similar a la primera. Consta igualmente de tres partes donde los alumnos han de traducir frases de español a inglés. Parte de ellas han sido tomadas, al igual que en el primer entrenamiento, de las redacciones que han ido entregando. Para otras, nos hemos basado en algunos ejercicios del *Cambridge Learner's Worksheets*. Nos centramos en las mismas parcelas de información que hemos venido trabajando hasta ahora: colocaciones, estructuras sintácticas y elección del equivalente adecuado al contexto, esta última introducida en un ejercicio combinado de traducción. Los estudiantes deben anotar en los cuadros que se les proporcionan la/s palabra/s buscada/s, la/s respuesta/s obtenida/s, el número de acepción, o si no obtienen

ningún resultado. Se añade, además, un cuarto apartado en el que se les pide que traduzcan dos expresiones y anoten la categoría gramatical.

A los alumnos se les proporciona la hoja de ejercicios que se muestra a continuación, se les explica los cuatro apartados que van a trabajar, se les indica que lean muy bien los enunciados y las orientaciones para que no caigan en los mismos comportamientos erróneos que cuando completaron la primera prueba.

DICTIONARY SKILLS 3			
NAME:	DATE:		
A. COLLOCATIONS: Certain words are often used together in English. Learning these common combinations can help you to speak English more naturally. (Normalmente las vas a encontrar como ejemplos o en el apartado de locuciones). Translate the sentences paying attention to the underlined combinations.			
1. Ella debería <u>hacer más ejercicio</u> para <u>mantenerse en forma</u> .			
PALABRA/S BUSCADA/.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E
2. Los padres <u>se preocupan por</u> los hijos.			
PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E
3. Todo <u>depende de</u> cuánto vaya a costar. Voy a <u>hacer una llamada telefónica</u> .			
PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E
4. Escribí al director para <u>quejarme del</u> servicio.			
PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E
B. SYNTACTIC STRUCTURES: Translate the sentences paying attention to the constructions that follow the underlined words.			
1. Debemos <u>involucrarnos en todo lo posible</u> para <u>ayudar a los pobres</u> .			
PALABRA /S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E
2. Estas <u>ayudas hacen que la gente mejore</u> .			
PALABRA /S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E

3. Algunos niños se sienten rechazados debido a que son diferentes y otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias.

PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E

4. Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha.

PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E

C. TRANSLATION: Make use of all that you have learnt up to now and translate the paragraph.
(Debajo de las palabras subrayadas se dan unas indicaciones para orientarte en tu búsqueda).

Sin respiración, George se encaminó hacia la parte de atrás de la casa y se quedó helado
 LOC AC LOC LOC
 por lo que vió. George cayó al suelo, pero no se le cayó el libro que llevaba en la mano.
 AC AC
 Yo pisé el pedal a tope y huí.
 AC LOC

PALABRA/S BUSCADA/S.....	RESPUESTA	Nº ACEPCIÓN	N/E

D. TRANSLATE THESE TWO EXPRESSIONS AND WRITE DOWN THE PART OF SPEECH.

1. Soy extranjero=

2. Viajo al extranjero=

4.7.3.1. Análisis de los ejercicios del tercer entrenamiento

El procedimiento para el análisis de los datos obtenidos es el mismo que se utilizó en el primer entrenamiento.

2º BACHILLERATO A

Nº de muestras ⇒ 12

2º BACHILLERATO B

Nº muestras ⇒ 14

A) COLOCACIONES

2º BACHILLERATO A

	1a/b	%	2	%	3a/b	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	12/12	100%/100%	12	100%	12/12	100%	12	100%
RESPUESTAS INCORRECTAS								
EN BLANCO								

Tabla 28.

2º BACHILLERATO B

	1a/b	%	2	%	3a/b	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	14/13	100%/92,8%	11	78,5%	12/12	85,7%/85,7%	12	85,7%
RESPUESTAS INCORRECTAS	0/1	0%/7,1%	3	21,4%	2/1	14,2%/7,1%	2	14,2%
EN BLANCO					0/1	0%/ 7,1%		

Tabla 29.

Según los datos obtenidos se perciben claras indicaciones de una dirección positiva en la consecución de nuestro objetivo:

- El esfuerzo y el interés de los estudiantes en la realización de la actividad ha sido mayor. Se han rellenado los cuadros que acompañan a cada frase con minuciosidad y coherencia.
- Podemos deducir, por tanto, que ahora los alumnos en su mayoría saben lo que están buscando y por qué. Están más familiarizados con la nomenclatura.
- Y, por último, la totalidad de los alumnos ha conseguido realizar este ejercicio de forma satisfactoria. Los porcentajes de respuestas incorrectas del grupo de Bachillerato B son de alumnos que no han colaborado, bien porque no han realizado las búsquedas o por falta de interés.

B) ESTRUCTURAS

2º BACHILLERATO A

	1a/b	%	2a/b	%	3a/b	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	3/6	25%/50%	2/5	16,6%/41,6%	7/4	58,3/33,3%	8	66,6%
RESPUESTAS INCORRECTAS	9/6	75%/50%	10/7	83,3%%/58,3%	3/6	25%/50%	2	16,6%
EN BLANCO					2/2	16,6%/16,6%	2	16,6%

Tabla 30.

2º BACHILLERATO B

	1a/b	%	2a/b	%	3a/b	%	4	%
RESPUESTAS CORRECTAS	11/9	78,5%/64,2%	7/7	50%/50%	8/5	57,1%/35,7%%	9	64,2%
RESPUESTAS INCORRECTAS	2/4	14,2%/28,5%	6/6	42,8%/42,8%	4/7	28,5%%/50%%	3	21,4%
EN BLANCO	1/1	7,1%/7,1%	1/1	7,1%/7,1%	2/2	14,2%/14,2%	2	14,2%

Tabla 31.

Los resultados siguen avalando que esta parcela de información es la que necesita más práctica, siendo una de las más importantes a la hora de la producción escrita. Nos parece interesante mostrar algunas de las respuestas erróneas de los alumnos e indagar en sus posibles causas.

La primera frase, 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres', merece especial atención por ser la que acumula el mayor número de respuestas incorrectas en el grupo A. Por un lado, los estudiantes debían buscar el verbo 'involucrar', y así lo han hecho; por otro lado, debían buscar 'posible' para encontrar la expresión 'hacer todo lo posible para' y combinar las dos. De los ejemplos extraídos, todos los alumnos han encontrado 'involucrar en' = *involve in*, pero pocos han seguido leyendo dentro de la entrada, donde aparece

■ **involucrarse v pron involucrarse (en) to get involved (in sth)**

Se han obtenido ejemplos como *We should/must/have to involve in everything* (.....). En la segunda parte de la frase, o no se ha buscado bien, contabilizando cuatro alumnos que apuntan *everything for we can to help*, o se ha aplicado

mal la información encontrada: *everything we can to do for help*, donde se tendría que haber sustituido *to do* por *to help*, como se indica en la entrada:

posible *adj.*.....**hacer (todo) lo posible por/para** to do everything you can to do sth:
Hice lo ~ por hacerla feliz. I did all I could to make her happy

El grupo B ha completado de forma más acertada la primera frase (78,5%/64,2% frente al 25%/50% del grupo anterior). En la primera parte de la frase, los errores de los dos alumnos que quedan fuera de ese porcentaje son los mismos que en bachillerato A. En la segunda parte de la frase, los errores han sido ligeramente diferentes, fruto de no haber buscado por confiar en sus conocimientos de inglés:

-*all posible to help the poor* (2)
-*everything possible in order to help the poor*

La frase nº 2: ‘Estas ayudas hacen que la gente mejore’ consta igualmente de dos partes, pero donde radica la dificultad es en la segunda parte. En la primera simplemente tienen que acertar con el equivalente correcto. El 58,3% de respuestas incorrectas en el grupo A se explica en todos los casos por falta de búsqueda, como reflejan los ejemplos recogidos aquí y las anotaciones realizadas en los cuadros, donde figura que la palabra que buscan es ‘mejorar’ y, evidentemente, esa entrada no proporciona la estructura que necesitan:

- *Do the people improve* (2)
- *Do that the people improve* (2)
- *Makes the people improvement*
- *Get the people improve*

Solamente el último ejemplo refleja que se ha buscado: **● hacer (que...) to get sb to do sth**, pero no se ha aplicado bien la información.

Muchos alumnos del grupo B creen que conocen cómo se dice ‘ayuda’ en inglés, ignorando que tiene más de un equivalente. Algunos han necesitado la colaboración de la profesora para fijar su atención sobre el hecho de que puede haber más de un equivalente, dependiendo del tipo de ‘ayuda’ al que nos estamos refiriendo. De la misma forma han actuado en la segunda parte de

la frase, 'hacen que la gente mejore', llegando a traducciones muy cercanas a la respuesta correcta, como por ejemplo *make the people to improve* (3). Se trata de estudiantes que poseen un buen nivel de lengua y que se han mostrado demasiado confiados en sus conocimientos.

La frase nº 3, 'Algunos niños se sienten rechazados debido a que son diferentes y otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias', arroja muy similares porcentajes en los dos cursos e idénticos fallos. En la primera parte, encontramos dos tipos de respuestas obtenidas ambas dentro del apartado de locuciones en la entrada **debido,-a**. Las correctas han tomado la información de **LOC debido a que** *due to the fact that, because*, y los demás se han quedado solamente en **debido a** *due to sth*. En la segunda parte, los alumnos han buscado 'acostumbrarse', que no les da la solución, o 'acostumbrado', que sí se la da, pero no han tenido en cuenta la construcción en *-ing* que rige esta expresión. Ejemplos de errores de la frase completa son los siguientes:

- ...*due to be differents and other aren't getting used to accept the differences* (2)
- ...*due to they are differents* (5) *and others aren't used to accept the differences.* (9)
- ...*others aren't/isn't (to) get used to accept* (2)

La cuarta frase, 'Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha', idéntica en construcción a una de la primera prueba, es otra de las que ha entrañado menos dificultad. Únicamente en 2º Bachillerato B encontramos dos alumnas que la han traducido como *My mother asked me for doing the washing and ironing*. Esta construcción está tomada erróneamente de la primera acepción que encuentran en la entrada: **pedir vt 1 (gen) to ask (sb) for sth** en lugar de la segunda:

2 ~ a alguien que haga algo *to ask sb to do sth: Me pidió que esperara.*

Las respuestas incompletas pertenecen a alumnos que no asistieron a la segunda sesión y a otro alumno que busca las palabras, hace alguna anotación en los recuadros, pero no traduce las frases.

C) TRADUCCIÓN

En este ejercicio, los alumnos deben traducir un pequeño párrafo en el que aparecen unas palabras subrayadas y sobre las que los estudiantes deben focalizar su atención. Debajo de cada término subrayado se han colocado unas claves para ayudar en la búsqueda. Estas pistas son las siguientes: L = locución; A/C = acepción correcta adecuada al contexto; STR = estructura que sigue a la palabra que buscamos. Para mostrar los resultados y explicar los datos obtenidos de la corrección en las tablas siguientes, hemos anotado en la columna de la izquierda las ocho palabras que aparecen subrayadas en el párrafo, objeto principal de nuestro análisis.

2º BACHILLERATO A

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	nº	%	nº	%	nº	%
Sin respiración	4	33,3%	6	50%	2	16,6%
Se encaminó	8	66,6%	2	16,6%	2	16,6%
Parte de atrás	10	83,3%			2	16,6%
Se quedó helado	4	33,3%	6	50%	2	16,6%
Cayó (al suelo)	10	83,3%			2	16,6%
Se le cayó (libro)	7	58,3%	3	25%	2	16,6%
Pisé (el pedal)	7	58,3%	3	25%	2	16,6%
A tope	10	83,3%			2	16,6%

Tabla 32.

2º BACHILLERATO B

	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCORRECTAS		EN BLANCO	
	nº	%	nº	%	nº	%
Sin respiración	11	78,5%	1	7,1%	2	14,2%
Se encaminó	10	71,4%	2	14,2%	2	14,2%
Parte de atrás	9	64,2%	3	21,4%	2	14,2%
Se quedó helado	10	71,4%	1	7,1%	3	21,4%
Cayó (al suelo)	11	78,5%			3	21,4%
Se le cayó (libro)	8	57,1%	1	7,1%	5	35,7%
Pisé (el pedal)	8	57,1%	2	14,2%	4	28,5%
A tope	8	57,1%	2	14,2%	4	28,5%

Tabla 33.

Si exceptuamos a los dos alumnos que representan el 16,6% del grupo A, que no han completado la segunda parte de la actividad por la falta de asistencia, la totalidad de los que han realizado la prueba traducen de forma correcta tres de las expresiones: 'la parte de atrás', 'cayó (al suelo)' y 'a tope'. En el grupo B, en cambio, son más los alumnos a los que no les ha dado tiempo a completar la última parte de la traducción. Ésta es una de las causas que hace disminuir el porcentaje de respuestas correctas de las tres últimas expresiones: 'se le cayó', 'pisé' y 'a tope'.

A continuación, analizaremos cada una de las palabras y expresiones subrayadas del texto y la actuación de los alumnos.

Sin respiración: La diferencia entre los dos grupos es notable. Solamente un alumno ha fallado en el grupo B (7,1%), frente a los seis del grupo A (50%). El fallo ha sido el mismo en ambos grupos, es decir, no buscar más allá de la primera o segunda acepción. Como consecuencia, hemos obtenido los siguientes tipos de respuestas:

- *Without breath* (3)
- *Without breathe* (2)
- *Without breathing* (2)

Se encaminó (hacia): Casi todos los estudiantes han acertado en la acepción correcta (*headed*). El fallo común de tres de ellos ha sido traducir la frase '...se encaminó hacia...' como ...*headed to...*, en lugar de *headed for*, no fijándose bien en la entrada en la que muy explícitamente se puede leer:

■ **encaminarse** *v pron* **encaminarse a /hacia** to head (**for...**): *Se encaminaron hacia el despacho del jefe. They headed for the manager's office.*

Otro alumno ha usado un sentido totalmente erróneo: *channelled to*, segundo equivalente dentro de la entrada 'encaminar'.

Parte de atrás: La traducción de esta expresión no ha presentado ninguna dificultad al estudiante, tal y como se aprecia en los altos porcentajes de aciertos, 83,3% en Bachillerato A. Los porcentajes en Bachillerato B también son altos, pero aquí debemos apuntar que un 21,4% de alumnos ha fallado en

la traducción de 'parte de atrás'. Deducimos que son respuestas tomadas al azar, por falta de interés, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

- *bottom back*
- *part of back of home*
- *backwards*

Se quedó helado: Las cifras reflejan una diferencia entre los dos cursos, el grupo A, con un 33,3% de respuestas correctas, y el grupo B, con un 71,4%. La acepción correcta que buscábamos por el contexto de la frase era 'quedarse helado de asombro o de miedo'. Ésta se encuentra como expresión bajo la entrada:

helado,-a (...) LOC (.....) **quedarse helado 1** (*de frío*) to freeze: *Me estoy quedando ~ aquí fuera. I'm freezing out here.* **2** (*asombrado*) to be stunned: *Se quedó ~ cuando se lo conté. He was stunned when I told him.* **3** (*miedo*) to be paralysed (with fear): *Nos quedamos ~s cuando vimos a los atracadores. We were paralysed with fear when we saw the robbers.*

Las traducciones incorrectas de los alumnos se relacionan todas con la primera acepción (de frío):

- *He frozen (2)*
- *He turned frozen (2)*
- *He keep frozen (1)*
- *He got frozen (1)*
- *He going to freeze (1)*

Cayó (al suelo)/se le cayó (el libro): Estos verbos expresan dos conceptos diferentes en inglés, que se expresan también de dos maneras diferentes. La intención de ponerlos juntos en la misma frase es para llamar la atención del estudiante sobre ese hecho. El alumno conoce perfectamente la palabra *fall* para 'caer', y así traduce la primera parte, pero desconoce *drop* para 'dejar caer' o 'caérsele algo a alguien'. Aquellos que han buscado con atención, han encontrado la respuesta sin dificultad (58,3% en el grupo A y 57,1% en el grupo B). Hemos de señalar que el porcentaje de respuestas en blanco en este último grupo es alto (35,7%), lo que repercute en que baje el índice de respuestas correctas, aun registrándose únicamente un fallo (7,1%). Las respuestas incorrectas que hemos encontrado son las siguientes:

- *Fell out* (2)
- *Fell* (1)
- *Wasn't fall* (1)

Pisé (el pedal): Si nos fijamos en las cifras, son exactamente iguales que en el caso anterior, (58,3% de aciertos en Bachillerato A y 57,1% en el B). Se trata de una palabra en español que tiene varios equivalentes en inglés dependiendo del contexto. Los alumnos que se han detenido a leer la información adicional entre paréntesis han obtenido respuestas correctas:

pisar vt.....**4** (*pedal, botón*) to press. **5** (*acelerador, freno*) to put your foot (**on sth**): *Pisa el freno, que viene un semáforo* Put your foot on the brake, there are traffic lights ahead.

Los que no lo han hecho han elegido un equivalente al azar, dando como resultado las siguientes traducciones:

- *Trod the accelerator* (2)
- *Stamp on the pedal* (1)
- *Stepped the accelerator/pedal* (2)

A tope: Es una expresión de muy fácil acceso en el diccionario:

tope nm **1** (*puerta*) doorstop. **2** (*límite*) limit.... **LOC a tope:** *Llevamos tres meses trabajando* ~ We've been working flat out for the last three months.

El único error que hemos encontrado ha sido el de dos alumnas que han interpretado 'tope' como 'límite y lo han traducido como *I pressed the accelerator to the limit*.

D) TRADUCE E INDICA LA CATEGORÍA GRAMATICAL

En este ejercicio, los estudiantes han de traducir dos vocablos idénticos en español, pero con equivalentes muy distintos en inglés, según la función gramatical que desempeñan. Las tablas siguientes muestran los datos extraídos de la labor realizada por los alumnos. En la fila superior se muestran las dos expresiones.

2º BACHILLERATO A	Soy extranjero		Viajo al extranjero	
	nº	%	nº	%
RESPUESTAS CORRECTAS	4	33,3%	5	41,6%
RESPUESTAS INCORRECTAS	5	41,6%	4	33,3%
EN BLANCO	3	25%	3	25%

Tabla 34.

2º BACHILLERATO B	Soy extranjero		Viajo al extranjero	
	nº	%	nº	%
RESPUESTAS CORRECTAS	9	64,2%	10	71,4%
RESPUESTAS INCORRECTAS	2	14,2%		
EN BLANCO	3	21,4%	4	28,5%

Tabla 35.

Los resultados del grupo de Bachillerato B son notablemente mejores que los de sus compañeros, aunque hemos de señalar que solo tres alumnos han indicado la categoría gramatical en cada curso. Las respuestas no acertadas han sido las que se recogen aquí, todas ellas producto de la falta de atención y de no haber discernido la categoría gramatical:

SOY EXTRANJERO:

- *I'm foreign* (5)
- *I'm a foreign* (1)
- *I'm a foreinge* (1)

VIAJO AL EXTRANJERO:

- *I travel to the foreigner* (2)
- *I travel to foreign* (1)
- *I travel to the foreign* (1)

4.7.4. Conclusión

La observación del proceso de realización de los entrenamientos sobre uso del diccionario en clase ha evidenciado:

1. El escaso uso que los alumnos hacen de los trabajos de referencia, incluso teniéndolos en sus casas desde estadios tempranos del aprendizaje.

2. Los utilizan casi exclusivamente cuando no conocen el significado de una palabra. El resto de la información les es completamente ajena y desconocida.

Estas dos razones explican, por sí mismas, la dificultad para realizar la primera prueba de una manera provechosa, explotando el recurso lexicográfico al máximo. Éste es el objetivo que perseguimos aquí y que hemos intentado transmitir a los alumnos. Las pequeñas parcelas que estamos trabajando no buscan obtener buenos resultados finales en sí mismas, sino que son parte de un proceso en el que los discentes deben adquirir las destrezas para ayudarles a mejorar y progresar en sus producciones escritas. El interés se centra en comprender toda la fase de aprendizaje para, posteriormente, saber ponerlo en práctica y poder llegar a ser correctores de sus propios trabajos.

De los tres bloques de que consta la segunda prueba, podemos claramente señalar que el que trata sobre la categoría gramatical es todavía una asignatura pendiente que hay que trabajar más para que el diccionario realmente constituya una ayuda eficaz para el buen hacer del estudiante. Hemos mencionado anteriormente que es uno de los errores frecuentes en las producciones escritas de los alumnos, y, al mismo tiempo, uno de los más fáciles de solventar autónomamente. Por tanto, nuestra pretensión principal en este momento sigue siendo fijar su atención en la importancia que tiene acceder a esta información para poder usar las palabras en su contexto adecuado con corrección.

Hemos detectado también que, especialmente en los dos primeros bloques, los alumnos han dejado preguntas sin contestar porque la respuesta no se encontraba de forma directa en sus diccionarios, siguiendo la estrategia de búsqueda que indicaban los enunciados. Por un lado, hemos de admitir que éstos no son instrumentos infalibles, pero, por otro, el alumno de nivel superior debe estar capacitado para desarrollar diversas estrategias de búsqueda con el fin de llegar a la solución correcta; sin embargo, son pocos los alumnos que han intentando otras vías.

En cuanto a la actuación de los alumnos en la clase, continuamente surgen preguntas y asaltan dudas que reclaman las orientaciones del docente.

En muchos casos, han necesitado la guía de la profesora para poder ir avanzando por la senda correcta en su trabajo. Los principales problemas han estado relacionados con:

- a. La dificultad para encontrar la complementación verbal en los ejemplos.
- b. La dificultad para apreciar a primera vista dos entradas de una misma palabra con diferente categoría gramatical, como por ejemplo *risk*.
- c. La dificultad para elegir entre varias entradas en inglés que tienen una única traducción al español. Nos referimos a los casos de *foreign/foreigner* = extranjero y *political/politician* = político.

Por último, debemos apuntar como dato a tener en cuenta la cantidad de errores que hemos registrado como consecuencia de no haber utilizado el diccionario para realizar los ejercicios, en unas ocasiones por falta de interés, y, en otras, porque el alumno cree que sabe la respuesta y no lo necesita.

Tras la realización del tercer entrenamiento, la mejora en la destreza de búsqueda respecto al principio es evidente:

- Los alumnos perciben mejor la razón de lo que están haciendo.
- Han profundizado en el conocimiento de la herramienta con la que han trabajado y en la nomenclatura y convenciones utilizadas.
- Han prestado más atención al proceso para obtener buenos resultados: los cuadros donde tienen que anotar las palabras buscadas, lo que encuentran y dónde lo encuentran los han completado con más minuciosidad y coherencia.

Sin embargo, a pesar del progreso conseguido, han seguido necesitando orientación y ayuda. La siguiente lista presenta algunos de los ejemplos de términos para cuya búsqueda los estudiantes necesitaron ciertas pautas. También se especifica el tipo de guía requerida. Todos pertenecen a los ejercicios del tercer entrenamiento:

- Ejercicio B - frase 2 ⇔ 'ayudas':

Hubo que advertirles de que no confiaran en lo que sabían y buscaran el tipo de ayuda al que se refería el contexto.

- Ejercicio B - frase 3 ⇨ 'debido a'.

La guía se centró en incitarles a indagar en las expresiones.

- Ejercicio C – traducción:

- 'sin respiración' → Hubo que recordarles la importancia de la categoría gramatical.
- 'cayó'/'pisé (el pedal)' → Hubo que advertirles de la posibilidad de obtener más de un equivalente dependiendo del contexto.
- 'a tope' → Hubo que guiarles hacia los ejemplos para encontrar el término más adecuado a su frase.

Aunque no hemos hecho referencia en ningún momento del análisis a la corrección formal de las frases producidas por los alumnos más allá del proceso de búsqueda que nos interesaba, hemos de admitir que también fueron necesarias indicaciones relativas a aspectos gramaticales básicos, como conjugación de los verbos, uso de pronombres, etc.

4.8. ANÁLISIS DEL TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS: REDACCIONES Y ENTRENAMIENTOS

4.8.1. Diseño de la recogida de datos de las redacciones

En este apartado, describiremos cómo se ha llevado a cabo el análisis de las redacciones y posterior traspaso de los datos a una tabla, que conforma la primera parte de la ficha del alumno. Las fichas completas de cada alumno, que recogen toda la información extraída tanto de las redacciones como de los entrenamientos, se pueden consultar en el apéndice 6. Todos los datos recogidos en las fichas han constituido la base para el análisis individualizado que presentamos en el apartado 4.8.3. del presente capítulo.

No vamos a explicar de nuevo el proceso de realización y corrección de los trabajos, ya que se ha detallado en los apartados 4.4 y 4.5. Recordemos

simplemente que cada alumno debía entregar siete redacciones a lo largo del curso, tres en el primer trimestre, dos en el segundo y dos en el tercero. Estas redacciones se entremezclaban con las sesiones de entrenamiento trimestrales.

Los datos extraídos de las redacciones que cada alumno ha realizado se han volcado en una primera tabla, de forma esquemática, clara y concisa, a pesar de la dificultad que supone el tratamiento y clasificación de los datos provenientes de trabajos abiertos. La estructura de la tabla es la siguiente:

1. Cada cuadro va encabezado por el código del alumno.
2. En la primera columna figura el número y el título de las redacciones que ha realizado a lo largo del curso.
3. De cada una de ellas se ha registrado:
 - ERROR (segunda columna): el error cometido y el tipo de error según el código de etiquetas proporcionado al alumno para orientarle en su corrección.
 - AUTOCORRECCIÓN (tercera columna): figura la corrección que el alumno ha llevado a cabo de acuerdo con las indicaciones de la profesora.
 - RESULTADO (cuarta columna): refleja el resultado de las correcciones efectuadas por los alumnos. Se han utilizado dos símbolos para indicar si éstas han sido satisfactorias (√) o no (X). Cuando la cruz (X) aparece en la columna de AUTOCORRECCIÓN significa que el alumno no ha corregido el error.
 - Hemos reservado una última columna para anotar todas las observaciones que hemos considerado interesantes para nuestro análisis. Estas observaciones se derivan de la naturaleza de los errores, la manera en que se ha llevado a cabo la autocorrección y el resultado obtenido, o el nivel de competencia lingüística de los alumnos. Todas estas variables nos pueden servir de diagnóstico sobre los hábitos de trabajo de nuestros estudiantes, que creemos que está íntimamente relacionado con el nivel que han adquirido durante toda su experiencia académica. En este

espacio hemos indicado con el signo (+) aquellos alumnos que han subrayado en sus textos las palabras que han buscado para escribir la primera redacción. El número entre paréntesis indica el número de palabras subrayadas.

- Por último, dentro de cada redacción, hemos establecido una división entre aquellos errores que es posible corregir con diccionario y los que no. En la tabla que presentamos, los primeros aparecen en la parte superior y los segundos en la inferior, separados por una línea discontinua.

4.8.2. Diseño de la recogida de datos de los entrenamientos

Además del análisis de los resultados globales por prueba y por grupo que hemos llevado a cabo en el apartado 4.7, hemos planteado un diseño de recogida de datos por estudiante. En la misma ficha del alumno donde figura la información extraída de sus redacciones, explicado en el apartado 4.8.1, se incluyen también tres tablas correspondientes a los entrenamientos trimestrales. En estas tablas, se muestran los resultados del trabajo realizado por cada uno de los alumnos en los tres entrenamientos trimestrales. Esta información, por tanto, está registrada y organizada en la segunda parte de la ficha del alumno. A continuación, explicamos cómo se presentan los datos relativos a cada uno de los entrenamientos en las fichas individuales (apéndice 6):

1. En primer lugar, recordamos que el primer y el tercer entrenamiento tienen similar diseño. Constan de tres y cuatro partes respectivamente (estructuras, expresiones y elección del significado adecuado al contexto). En ellas, los alumnos tienen que traducir unas frases con unas palabras subrayadas. El traspaso de los datos a las tablas en estos dos entrenamientos es el mismo, y sigue el siguiente esquema:
 - En la columna de la izquierda, se indican los bloques o partes en que se divide cada prueba: en la primera son tres (estructuras

sintácticas, expresiones y significado en contexto); y en la tercera son cuatro (colocaciones, estructuras sintácticas, traducción y traducción/clase de palabra).

- En la segunda columna, hemos transcrito las frases que contiene cada bloque para mayor claridad.
- En la tercera columna, se indica si las respuestas dadas por los alumnos son correctas (C), incorrectas (I) o se han dejado sin contestar (B).
- También hemos anotado las respuestas erróneas, que recogemos en la cuarta columna, y se ha dejado una última columna para posibles observaciones.

2. El segundo entrenamiento es diferente en su planteamiento a los dos anteriores y, asimismo, en el diseño de recogida de datos. La variedad de los ejercicios nos obliga a tener que explicar cada bloque por separado. Recordemos, igualmente, que la actividad consta de tres partes: complementación verbal, colocaciones y clases de palabras, y que cada parte consta de dos ejercicios. El traspaso de los datos a las tablas sigue el siguiente esquema general:

- En las dos primeras columnas, hemos separado los tres grandes bloques y los dos ejercicios de que consta cada uno.
- En la tercera columna, se han transcrito las frases que contiene cada ejercicio.
- La cuarta columna recoge las respuestas correctas (C), incorrectas (I) y en blanco (B) en cada uno de los apartados de los ejercicios.
- En la quinta columna se han anotado las respuestas incorrectas dadas por los alumnos y hemos dejado la sexta para posibles observaciones.

Como hemos mencionado anteriormente, es necesario explicar ciertas particularidades concretas de esta prueba para llegar a una completa

comprensión de cómo se han organizado los datos reflejados en las tablas del apéndice 6:

- En el primer ejercicio del primer bloque (ej.1), se presentan dos estructuras en las que hay que ir anotando ciertos verbos según rijan infinitivo (+ TO DO STH) o gerundio (+ DOING STH). En el caso de que haya alguna respuesta incorrecta, anotaremos el número de aciertos y errores al lado de (C) e (I). Si el alumno se ha equivocado de estructura, anotaremos los verbos en los que se ha equivocado en la columna de respuestas erróneas.
- En el segundo ejercicio (ej.2), los alumnos tienen que decidir si unas frases dadas son correctas o no y corregir aquellas que no lo sean. Además de las claves de corrección habituales que estamos usando, (C), (I), (B), hemos añadido una nueva para indicar que el alumno ha detectado el error en la frase pero no lo ha corregido, como se pedía en el ejercicio. Esta clave es (D) = detecta pero no corrige. Normalmente estamos plasmando las opciones incorrectas en la columna R. INCORRECTAS. Cuando un alumno ha dado una respuesta incorrecta, pero no aparece reflejada en esta columna, quiere decir que no ha realizado ninguna modificación y ha dejado la misma frase que se le daba en el ejercicio. Solo aparecerá la respuesta incorrecta si el alumno ha modificado la frase dada en el ejercicio.
- En el primer ejercicio del segundo bloque (ej.3), los alumnos han de clasificar unas palabras en dos columnas según formen colocación con los verbos *MAKE* o *DO*. En el caso de que haya alguna respuesta incorrecta, anotaremos el número de aciertos y errores al lado de (C) e (I). Si el alumno se ha equivocado de combinación, anotaremos el sustantivo en el que se ha equivocado en la columna de respuestas erróneas.
- En el segundo ejercicio del segundo bloque (ej.4), se deben completar unas frases para formar la colocación con los verbos *make* or *do*. No aparecerán las opciones incorrectas de los

alumnos, porque solo tienen posibilidad de elegir entre dos alternativas.

- En cambio, en los dos ejercicios de que consta el tercer bloque (ej.5 y 6), donde se trabaja la categoría gramatical, sí aparecerán todas las opciones incorrectas, ya que las respuestas son múltiples y variadas.

4.8.3. Análisis de las fichas de los alumnos

A continuación, procederemos a analizar y a comentar los datos extraídos del trabajo de los discentes, tanto de sus redacciones como de los entrenamientos realizados a lo largo del curso, según la información recogida en las fichas del alumno (apéndice 6), cuyo esquema de recogida de datos acabamos de explicar. Generalmente, cuando se proporcionan las respuestas dadas por los estudiantes, éstas figurarán a la derecha del signo =. Comenzaremos con una descripción del trabajo realizado por cada uno de los alumnos en cada trimestre. Tras la descripción, a modo de resumen, efectuaremos una breve valoración de la actuación de cada estudiante. Tendremos en cuenta, asimismo, cómo se ha procedido a su realización, los principales fallos o aciertos intentando explicar las posibles causas. Haremos referencia también a la tipología del alumnado que, en muchas ocasiones, puede contribuir a entender el procedimiento de actuación y los resultados obtenidos.

2º BACHILLERATO A

ALUMNA Nº 1

Esta alumna realiza cuatro redacciones de las siete propuestas. En el primer trimestre, realiza la primera redacción en clase y las dos propuestas para casa. En el segundo trimestre, no hay registro de ningún trabajo entregado; y, en el tercer trimestre, entrega una de las dos propuestas. Excepto en la segunda y la cuarta, pueden elegir entre dos temas relacionados con el

texto que han trabajado en clase. Señalaremos, por tanto, el título de la opción elegida.

REDACCIONES

Primer trimestre

La información para poder analizar el trabajo de esta alumna procede en su totalidad de las tres redacciones entregadas en este trimestre:

Nº 1: *My expectations.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

De la redacción nº 1, registramos solamente un par de errores que no se corrigen porque la alumna no entrega la redacción autocorregida. El primero se trata de un error de estructura: *I want study*; y, el segundo, una inconsistencia en el tiempo verbal. Tampoco busca muchas palabras a la hora de escribir. Solo subraya una que desconoce: *degree*. De la segunda redacción, tampoco entrega la segunda versión.

Para la tercera redacción esta alumna comienza a seguir el procedimiento de trabajo establecido. Escribe la redacción, anotando el diccionario utilizado, realiza la corrección siguiendo las orientaciones de la profesora marcadas en las etiquetas, llegando a un resultado bastante positivo. En la primera versión, contabilizamos siete errores en la parte superior del cuadro y tres en la inferior. Si recordamos cuando explicábamos el diseño de las tablas para la recogida de datos, dividíamos los errores de cada redacción en dos partes, los que aparecían en la superior eran aquellos que se podían corregir con diccionario, y los que aparecían en la inferior, aquellos para los que tenían que usar sus conocimientos lingüísticos. Los errores que se pueden corregir con diccionario son predominantemente de los siguientes tipos:

- aquellos en los que las palabras están mal elegidas o inventadas:
infance; respected of learn;

- errores de clase de palabra, donde se utiliza una misma forma conocida para expresar diferentes categorías gramaticales: *normally life; the different grows;*
- errores de estructura: *integrate at school.*

Los errores que no se pueden corregir con diccionario son, fundamentalmente, de confusión en el uso de determinantes, pronombres y adjetivos. El resultado de la autocorrección, como hemos señalado anteriormente, es positivo en su mayor parte, excepto en dos casos: *respected of learn = respected in learn; y show they = show theirs.* En el primer caso, parece que no lo ha consultado, sino inventado; y, en el segundo, confunde pronombres. El diccionario que utiliza es el *Collins Pocket.*

📁 Tercer trimestre

La única redacción que entrega, '*How different would life in a world without antibiotics be from life today?*' está bien y, por tanto, no ha de entregarla de nuevo, ya que no tiene errores que corregir.

ENTRENAMIENTOS

De los tres entrenamientos, esta alumna solo realiza el del segundo y tercer trimestre, debido a la falta de asistencia en los días en los que se llevó a cabo el primero. En el segundo entrenamiento, realiza un buen trabajo en general. Si analizamos los fallos, se deben a falta de búsqueda. En el tercero, ha fallado más al buscar las expresiones, debido a que ha consultado las palabras por separado, caso de, por ejemplo, 'sin respiración' = *without breath;* o 'se quedó helado' = *he keep frozen.* Otros ejemplos erróneos de falta de atención han sido: 'involucrarnos en' = *involve in* o 'viaje al extranjero' = *I travel to foreign.* En el bloque de estructuras, frase nº 3b: '(...) otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias'; y, en el de traducción ítem nº 6: 'se le cayó (el libro)' ha necesitado ayuda de la profesora.

De esta alumna no disponemos de un trabajo regular ya que, aunque realiza cuatro redacciones de las propuestas, únicamente entrega la versión corregida de dos de ellas. No es hasta la tercera redacción cuando se inicia en el esquema de trabajo, que sigue de manera rigurosa y da buenos resultados en la corrección de todos los errores. En los dos entrenamientos realizados, los fallos se deben a la escasez de práctica, necesaria por ejemplo para saber cómo buscar expresiones o palabras polisémicas, o manejar con más soltura la información sintáctica, deficiencias que, en una alumna con un nivel aceptable de la lengua, se hubieran suplido sin duda con algo más de trabajo y atención.

ALUMNO Nº 2

Nos encontramos con el primero de una serie de alumnos que se matriculan, pero abandonan el curso en algún momento antes de su finalización. Son alumnos que han repetido más de una vez, o tienen asignaturas pendientes, falta de motivación y pocas perspectivas de obtener el título de Bachiller.

Este alumno solo realiza el primer entrenamiento, del que podemos comentar lo siguiente:

- Las palabras que anota como palabras buscadas para traducir la frase, muchas veces no coinciden con el número de acepción que indica.
- Por otro lado, para poder traducir la frase con éxito, es necesario buscar en el diccionario la palabra clave, que se encuentra subrayada; sin embargo, este alumno busca otras palabras de la frase que desconoce, no la palabra clave, con lo cual es poco probable que con su bajo nivel de inglés pueda llegar a una respuesta satisfactoria.
- La mayoría de las respuestas son incorrectas. Solo cinco respuestas son correctas y, debido a las razones anteriormente expuestas, podemos deducir que son copiadas de algún compañero.

ALUMNA Nº 3

Esta es una alumna con un nivel de absentismo muy elevado, por lo que solo disponemos de un trabajo suyo: el primer entrenamiento. Los pocos datos con los que contamos revelan que realiza tanto búsqueda de las palabras clave, como de otras que necesita para traducir las frases con gran acierto. En cambio, en otras ocasiones, aunque la búsqueda es buena y encuentra la fórmula adecuada, no la aplica correctamente en la frase, como es el caso de los ejemplos *I'm looking forward seeing my friend* o *I felt and I hurt in the neck*. El último ejercicio está prácticamente sin completar.

ALUMNO Nº 4

Este alumno realiza el trabajo completo, las siete redacciones y los tres entrenamientos. Es un alumno de nivel bajo y que tiene la asignatura pendiente del año anterior.

REDACCIONES

Primer trimestre

En la primera redacción que realiza en clase, *My summer*, observamos que, a la hora de escribirla, utiliza el diccionario para buscar únicamente dos palabras, que son las que tiene subrayadas en el texto, tal y como se indicaba en las instrucciones: *besides* y *summary*. Casi todos los errores señalados son de vocabulario: palabras mal elegidas o inventadas. Este alumno ha sido capaz de corregir usando el diccionario aquellas palabras que había inventado, como es el caso de *asignatures* por *subjects* o *very people* por *many people*, pero no lo ha hecho cuando el error era un equivalente mal elegido, como el caso de *I made damage in my neck*. Ha buscado 'hacer' y 'daño' por separado, y ha elegido el primer equivalente de cada entrada, sin saber que se trata de una expresión; de ahí que tampoco haya sabido cómo corregirlo.

En la segunda redacción, trabajada ya en casa, *The importance of English in today's world*, sigue llamando la atención que este alumno escribe haciendo la traducción literal del español en primer lugar, y, después, buscando

las palabras que no sabe en el diccionario, sin leer más allá de la primera acepción que se le presenta. Cabe también la posibilidad de que el diccionario que está usando (diccionario inglés de la RAE) no le ofrezca información para discriminar entre varios equivalentes.

En cuanto a la corrección de los errores, sigue las instrucciones en todos ellos, pero además de las etiquetas que determinan el tipo de error, en algunos casos necesita orientación de la profesora: por ejemplo, para focalizar su atención hacia ciertos aspectos de la palabra que está buscando que le pasan desapercibidos; o incluso para corregir matices de expresión en su lengua materna, que influyen negativamente a la hora de transferirlo a la lengua meta.

En la tercera redacción, *Living with a serious illness*, los errores gramaticales, de concordancia y tiempos verbales dominan la redacción, errores que, por otra parte, deja sin corregir. Insistimos en que su nivel de inglés es bajo. Tiene dos errores de vocabulario que corrige acertadamente: *can make the same things = can do* y *you ever have = you always have*. Pero lo que verdaderamente llama la atención es la traducción llevada al grado máximo de literalidad, que encontramos en *you feel that no these alone one = sientes que no está solo uno*.

📁 Segundo trimestre

Las dos redacciones siguientes: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol* y *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?* participan de los mismos problemas generales que las anteriores: la expresión del alumno, incluso en su lengua materna no es buena, por tanto, al traducir del español en primer lugar, muchas veces el discurso se vuelve ininteligible, de ahí que necesite orientaciones adicionales, incluso sobre la mejor manera de expresar las ideas. El tema elegido también es un factor determinante que explica el fenómeno que estamos describiendo. En este caso, el tema de la primera redacción es más abstracto que el de la segunda; queda reflejado de forma patente al leer ambas redacciones. La primera, que trata de los peligros del alcohol a corto y largo plazo y su relación con la juventud, es prácticamente ininteligible. Son pocos los errores que se pueden corregir de forma autónoma y, aunque se ha

intentado, tampoco ha contribuido a una mejora sustancial de la producción, ya que requeriría una reelaboración de la misma. En cambio, en la segunda, el tema es más sencillo, propicia la repetición de estructuras ya conocidas y el uso de un vocabulario concreto si el nivel del alumno no le permite usar terminología más rica y variada. Los errores que hemos registrado son fundamentalmente gramaticales y de estructura. Todos ellos menos uno se han corregido bien, ganando la redacción sensiblemente en calidad.

☞ Tercer trimestre

En la redacción nº 6: *People should look forward to retirement*, permanecen los errores gramaticales, fundamentalmente centrados en inconsistencias de tiempos verbales que no corrige adecuadamente. Encontramos dos errores más de vocabulario y categoría gramatical, uno de los primeros sin corregir: *I'm disagreement*; y el segundo mal corregido: *including I think* (con el significado de incluso) = *enclosed*. Después de haber consultado varias fuentes lexicográficas, nos podemos aventurar a proporcionar una posible explicación a este último caso. Puede ser que el alumno haya traducido del español la palabra 'inclusive' en lugar de 'incluso', y haya encontrado en su diccionario *including* como uno de los posibles equivalentes. Lo que desconocemos es si su diccionario ofrece el término *enclosed* para alguna acepción de la palabra que estamos buscando. Por un lado, puede ser que su diccionario le ofrezca una lista de equivalentes sin más información, ya que, en la siguiente redacción: *How different would life in a world without antibiotics be from life today?* también hemos encontrado traducciones extrañas que no se encuentran en los diccionarios habituales de aprendizaje, como, por ejemplo, *people customary to today life/we are customary to antibiotics*. El cambio que posteriormente realiza de *customary* a *usual* en la corrección tampoco es correcto, y revela que se ha elegido el primer equivalente. Los fallos en la categoría gramatical tampoco se han corregido adecuadamente. El alumno ha utilizado un mismo término conocido: *dead*, para designar el nombre (*more deads* = más muertes) y el verbo (*we dead* = nosotros morimos). Un aspecto positivo que encontramos es que este

alumno incorpora expresiones corregidas de redacciones anteriores en los nuevos escritos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: De los 21 ítems que componen los tres bloques de ejercicios, solo 6 son correctos. Fundamentalmente, busca palabras que desconoce que, en muchas ocasiones, no le sirven para traducir la frase correctamente, especialmente cuando se trata de estructuras y expresiones. En el ejercicio de acepciones, los fallos se deben a falta de búsqueda, anotando los equivalentes que cree que sabe; así, utiliza un mismo término, *'after'* en dos contextos diferentes, como traducción de 'después' y 'después de'; o inventa: *informatic subjects* para 'asignaturas de informática'; o elige el primer equivalente: *parties* para 'fiestas de mi pueblo' y *local* para 'local', sin darse cuenta de que el primer equivalente es adjetivo y no nombre.

Nº 2: En el último bloque, parte del ejercicio 5 y el 6 completo está sin realizar, probablemente por falta de tiempo. El resto está bien completado excepto dos fallos en el ejercicio nº 3: *make business* y *do a decision*. El primer ejemplo puede ser algo confuso de encontrar, como explicamos en el análisis global de los entrenamientos; pero el segundo ejemplo de colocación se trata de una elección arbitraria.

Nº 3: En general, la búsqueda ha mejorado de una manera muy notable respecto al primer entrenamiento. Ha buscado las palabras clave y ha llegado a la solución correcta, excepto en cuatro casos; dos de ellos pertenecen al grupo de estructuras. En la primera frase: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres' = *we must involve in everything for we can to help to poor people*, no aplica correctamente la información encontrada a la frase; y en el segundo ejemplo: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore' = *This aid do the people improve*, no busca la segunda parte. El tercer caso es en el ejercicio de traducción nº 4: 'se quedó helado', que ha traducido como *he frozen*, primera acepción en la entrada 'helado' a pesar de estar marcada esta expresión con la etiqueta LOC. Por último, la traducción de 'soy extranjero' como

I'm foreign parte de no haber discernido la categoría gramatical previamente a elegir uno u otro término, y haber seleccionado el primero que aparece.

El primer entrenamiento y las primeras redacciones suponen un claro ejemplo de para qué y cómo utilizan los alumnos los diccionarios, solamente para buscar equivalentes y significados que desconocen. Si pueden recurrir a algún término que se encuentre en su léxico disponible, lo hacen sin reparar en su adecuación al contexto o su función dentro de la oración. Por ello, es frecuente encontrar falsos amigos o vocablos carentes de sentido dentro del discurso, elegidos por ser la primera opción en la búsqueda. A través del trabajo regular, este alumno va tomando conciencia y mejorando en la medida de sus posibilidades. No podemos olvidar que se trata de un alumno de nivel muy bajo y, como la mayoría de ellos, recurre a la transferencia prácticamente literal de la lengua materna, a lo que debemos añadir la escasez de vocabulario en la lengua de aprendizaje. El interés del alumno y la ayuda de la profesora han contribuido a su progreso de manera importante.

ALUMNA Nº 5

Es una alumna que no participa de manera activa y regular en las actividades propuestas, circunstancia que se refleja no solo en el escaso volumen de trabajo realizado, sino también en la forma de realizarlo. Para empezar, esta alumna no entrega ninguna redacción en el primer trimestre. Tampoco entrega la primera, que se realiza en clase, por falta de asistencia.

REDACCIONES

Segundo trimestre

La redacción nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*, es la primera que aborda desde el comienzo de curso. Al haber faltado mucho y no asistir a las sesiones clave para entender el procedimiento de trabajo, no conoce la metodología a seguir. No tiene anotadas las etiquetas y sus significados para saber corregir los tipos de

errores; desconoce el procedimiento para hacer las correcciones y, por tanto, no utiliza el diccionario. En esta redacción se han marcado tres errores, todos ellos para poder ser corregidos con diccionario. El primero, es un error de clase de palabra: *is very enjoy*. Al no conocer las etiquetas, lo que hace en la corrección es cambiar la palabra *enjoy* por *funny*. Los otros dos errores marcados son dos palabras inventadas: *etilic coma* y *alcoholist*, un rasgo que denota una forma de escribir descuidada. Tampoco se molesta en intentar corregirlas.

☞ Tercer trimestre

En este tercer trimestre realiza las dos redacciones: *People should look forward to retirement* y *How different would life in a world without antibiotics be from life today?* De ninguna de ellas entrega la segunda versión corregida.

ENTRENAMIENTOS

Realiza únicamente los dos primeros entrenamientos.

Nº 1: En el primer ejercicio, traduce correctamente las estructuras que conoce, como ‘No quiero quedarme aquí otro año’ o ‘ (...) tengo que ayudar en casa’, e incorrectamente las que no conoce, ya que la búsqueda se centra principalmente en las palabras de la frase que no sabe, no en las palabras clave que le llevarían a estructurar la frase. En el tercer ejercicio sobre acepciones, los errores se deben a falta de búsqueda, como por ejemplo, ‘asignaturas de informática’ = *informatic subjects*, o ‘todos los días’ = *everydays*; también a una búsqueda incorrecta, como el caso de ‘formación profesional’ = *professional training*. Esta expresión aparece en LOC en la entrada ‘formación’, pero la alumna no se ha detenido a leer, y ha unido dos palabras que ha buscado por separado.

Nº 2: En general, el ejercicio está bien realizado, exceptuando algunos ítems que presentaban mayor dificultad por no encontrarse la respuesta de forma rápida y directa en el diccionario. Los detallamos a continuación:

- *Verb patterns*, frase nº 4: *Because of the weather we had a lot of DIFFICULTIES to get to school*; y frase nº 7: *People are USED to take the car wherever they go*. La alumna ha dado estas frases por correctas.
- *Collocations*: *make business* y ejercicio nº 4 frase 4: *He made a 6-week COURSE in Computer Aided Design*.
- *Parts of Speech*: el ejercicio pedía que se escribieran los nombres de unos adjetivos y verbos dados. La respuesta obtenida para *correct* = *correctly*, no corresponde a un nombre, sino a un adverbio. La alumna no ha reparado en la categoría gramatical, sino que ha usado un vocablo de uso corriente. Puesto que es un hecho constatado que la categoría gramatical se suele ignorar, es normal encontrar errores en el ejercicio nº 6, donde además tienen que entender la frase. Dos ejemplos muy ilustrativos son el nº 1: *The art gallery is one of the city's main visitor attractive*, y el nº 5: *All the major politician parties support the idea*.

Las razones que creemos que explican estas actuaciones se exponen en el análisis global de los entrenamientos (sección 4.7.2.1.).

ALUMNA Nº 6

Se trata de una alumna con un elevado índice de absentismo, que abandona a mitad de curso. Posee muy bajo nivel de inglés. Solo realiza el primer entrenamiento, del que apenas tenemos datos que comentar, excepto que presenta muchas tachaduras y respuestas copiadas del compañero, y otras muchas sin terminar.

ALUMNO Nº 7

Este alumno entrega todas las redacciones menos la primera del segundo trimestre. Realiza los dos primeros entrenamientos, ya que abandona el curso en el tercer trimestre.

REDACCIONES

Primer trimestre

Los títulos que elige son los siguientes:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *Living with a serious illness.*

Las tres redacciones que realiza en este primer trimestre participan de rasgos similares. Se trata de un alumno que tiene un nivel de inglés aceptable, especialmente oral. No suele utilizar el diccionario en sus tareas, cree que su conocimiento es suficiente para alcanzar el nivel exigido y no se esfuerza más. En la primera redacción, los errores registrados son todos de vocabulario, de palabra mal elegida, y la corrección es buena. En la segunda, el único error es también de vocabulario: se trata de encontrar el verbo que combina con *trip* para formar la colocación ‘hacer un viaje’. No lo puede corregir, porque parece que su diccionario no le da esa información. En la tercera redacción, los errores se dividen entre vocabulario y gramática. En los de vocabulario, el alumno no ha buscado, ha inventado las palabras, como por ejemplo *medics* = médicos; o ha utilizado palabras existentes en inglés, pero que no se usan para referirse a lo que está expresando. Dos ejemplos que ilustran esto último son: *try to experimented all the small things*, y *the persons that appreciate you*. En el primer caso, el alumno quiere decir ‘experimentar sensaciones’ y, en el segundo, ‘querer’; en ambos casos, la palabra a utilizar es otra. Como se observa en la ficha del alumno, para la corrección de ambas ha necesitado ayuda de la profesora. Quizás, al igual que ocurre con *trip*, su diccionario, el *Collins Pocket*, no le proporciona toda la información necesaria. Los errores gramaticales: *try to experimented* y *that you can't never feel yet* (que tú todavía no has sentido) no están bien corregidos. Su inglés oral es aceptable, pero su manejo de la gramática es deficitario.

☞ Segundo trimestre

Solo realiza una de las redacciones propuestas, la nº 5: *A sea adventure*. Continúa la misma dinámica que en el trimestre anterior. Son muchos los errores de ortografía, que corrige cuando la profesora los ha detectado. La corrección del resto de errores, principalmente gramaticales y algunos de vocabulario, es totalmente insatisfactoria, porque no se esfuerza en entender las etiquetas y consultar las respuestas.

☞ Tercer trimestre

Las dos redacciones que realiza en el tercer trimestre son:

Nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

De ellas, solo poseemos registro de errores de la nº 6, porque de la última no entrega la segunda versión una vez efectuada la corrección. Los cinco errores registrados son de estructura y gramática, y solo corrige bien uno de cada grupo.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Observamos un porcentaje alto de respuestas hechas al azar o copiadas del compañero. Muchas son respuestas erróneas que no entrañan mucha dificultad. En el tercer bloque sobre acepciones, encontramos las traducciones de 'formación profesional y asignaturas de informática' como *proffesional training and informatic subjects*; 'me he apuntado a la autoescuela' = *I have put in the driving school*; o 'todos los días' como *every days*. Muchas veces no coincide lo que se busca y la traducción aportada con el número de acepción anotado.

Nº 2: En el primer bloque de actividades es en el que más errores encontramos, ya que en el ejercicio nº 2, donde tienen que corregir 10 frases dadas, además de las nº^{os} 4 y 7, igual que la alumna nº 5, este alumno detecta el error pero no lo corrige en las frases nº^{os} 1, 5 y 9. En el apartado de

colocaciones, comete los fallos que han sido más o menos comunes: *He made a 6-week COURSE in Computer Aided Design*. En el apartado de categoría gramatical, sigue la tendencia general. Los fallos se centran en el ejercicio nº 5: *correct = correctly*; y nº 6 frase nº 5: *All the major politician parties support the idea*.

Observando el modo de trabajo de este alumno, parece propio de aquellos que han adquirido un aceptable nivel de comunicación en la lengua extranjera. Los fallos que cometen tienden a ser, en su mayoría, de inapropiada combinación de las palabras, tanto para formar oraciones sintácticamente correctas, como para adecuarlas en el contexto natural en el que ocurren o para formar una expresión.

ALUMNA Nº 8

Es una alumna con un nivel de inglés muy aceptable, especialmente oral. Al igual que el alumno anterior, no utiliza diccionario para realizar sus tareas. Además, tampoco posee ninguno, como refleja su respuesta al cuestionario. En clase realiza todos los entrenamientos, pero disponemos de poca información en cuanto a las redacciones.

REDACCIONES

📁 Primer trimestre

En el primer trimestre, realiza solo la tercera: *Living with a serious illness*, pero no entrega la segunda versión.

📁 Segundo trimestre

En el segundo trimestre, realiza la primera: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*. Es un buen trabajo y no encontramos errores significativos que corregir.

☞ Tercer trimestre

En este trimestre entrega la última: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?* En esta redacción, contabilizamos dos errores, uno para corregir con diccionario, de clase de palabra = *bad using*; y otro, un error gramatical de confusión de determinantes y pronombres. Ambos los corrige satisfactoriamente. No sigue el esquema de corrección propuesto por la profesora.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Como ya hemos señalado previamente, es una alumna que ha utilizado el diccionario en frases contadas. Como comentario general a los tres bloques de ejercicios, cabe señalar que solo ha buscado tres palabras clave: 'apetecer', frase nº 6 del bloque de estructuras; 'patrimonio', frase nº 2 de expresiones; y 'apuntarse', frase nº 5 del bloque de acepciones. La traducción es buena en todas excepto en 'Patrimonio de la Humanidad', que ha usado la palabra *Humanity* en lugar de *World Heritage City*. En el resto de las frases, ha usado sus conocimientos lingüísticos, unas veces con aciertos y otras no. Una de las estrategias que utiliza esta alumna para completar los ejercicios es adaptar lo que sabe a la frase que se le da. El resultado son construcciones y expresiones válidas, pero que no se ajustan a lo que se le pide. Por ejemplo, en el primer bloque frase nº 5: 'Mi compañero/a de clase me dijo que huyera con él/la', utiliza la misma estructura que en las frases nº^{os} 3 y 4: 'querer + hacer algo' o 'querer + que alguien haga algo', en lugar de 'decir + a alguien que haga algo'. La traducción resultante es *My classmate want me to run with her*, una frase perfectamente correcta, pero no responde a lo que se le está pidiendo. En el bloque de acepciones frase nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos', su traducción es aceptable: *I wish to see my friends*, pero no responde a la finalidad del ejercicio. En el bloque de acepciones es más difícil acertar con la palabra correcta sin consultar, porque muchos contextos exigen un término preciso y no aceptan sinónimos. Tal es el caso en la frase nº 4: 'Preparamos el local para las fiestas de mi pueblo y con el dinero que ganamos nos fuimos de vacaciones'. La traducción que hemos obtenido es: *We prepared the place for*

the holidays and with the money that we gained we went on vacation. En otras ocasiones, la falta de consulta es más grave, porque da como resultado palabras inventadas; fijémonos en la traducción de la frase nº 3: ‘Me gustaría estudiar formación profesional y asignaturas de informática’ = *I’d like to study professional formation and informatic subjects.*

Nº 2: Este segundo entrenamiento está muy bien realizado, salvo los contados casos que han podido resultar algo más confusos para los alumnos: frase nº 7 del primer bloque: *People are USED to take the car wherever they go*; ejercicio nº 3: *make business*; ejercicio nº 4 frase 4: *He _____ a 6-week COURSE in Computer Aided Design*; o ejercicio nº 1: *risk to do sth*. La posible explicación a todos estos ejemplos se encuentra en el análisis global de los entrenamientos (sección 4.7.2.1).

Nº 3: El trabajo de búsqueda que realiza esta alumna en el tercer entrenamiento es más intenso que en el primero. En clase ha necesitado dos tipos de ayuda. Al comenzar el bloque de colocaciones, para indicarle la palabra que le va a dar la respuesta y guiarla hacia la parte de la entrada donde se encuentra la expresión. En el párrafo de traducción, ha necesitado ayuda en ‘se le cayó (el libro)’, para hacerle notar que una misma palabra en español puede tener más de un equivalente en inglés. En el bloque cuarto, *translation/part of speech*, ha fallado en la traducción de ‘viaje al extranjero’ = *I travel to the foreign*. La localización de esta expresión es muy sencilla, ya que es la única que presenta el diccionario dentro del apartado de locuciones, por lo tanto, el fallo es debido a falta de atención. La alumna ha elegido la primera opción de la entrada.

Hemos de señalar que los alumnos que poseen un nivel aceptable de inglés y no usan diccionario para realizar sus tareas desarrollan otras estrategias que unas veces funcionan y otras no. Hemos visto cómo la alumna ha necesitado orientación por parte de la profesora en dos ocasiones, especialmente cuando se trata de colocaciones o palabras polisémicas. La práctica continuada también ayudaría a centrar su atención en aspectos que

pueden pasar desapercibidos, como la categoría gramatical. Analizando el trabajo presentado, ha resultado más fácil adaptar los conocimientos lingüísticos adquiridos a los casos en los que se pedían estructuras; y se han producido más errores en las acepciones y expresiones, ya que no todos los contextos admiten cualquier equivalente de significado similar.

ALUMNA Nº 9

Es una alumna con un alto grado de absentismo y con la asignatura pendiente. Posee muy bajo nivel de inglés. No realiza ninguna de las redacciones del curso. Solo tenemos datos de dos de los entrenamientos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: El nivel de competencia lingüística de esta alumna y la forma en la que ha realizado la prueba nos lleva a pensar que no es trabajo propio. Cuando anota en la casilla las palabras que busca, en muchas ocasiones no coincide con el número de acepción. En otras ocasiones, no busca la palabra clave, sin la cual es poco probable que acierte en la estructura, de, pongamos un ejemplo, la frase nº 3: 'No quiero quedarme otro año aquí, no lo aguantaría' = *I don't want to stay here other year, I wouldn't stand*, donde la palabra que ha buscado es 'quedarse'; o en el bloque de expresiones frase nº 1, en el que no hay ninguna anotación: 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho' = *The most important for my are that friends have made*. Del bloque de acepciones, excepto las dos últimas frases, que no completa, las demás son todas correctas, hecho que nos hace sospechar, ya que hay frases perfectamente traducidas, en las que no se anota ningún término buscado, como por ejemplo la frase nº 4: *We prepared the premises for the town festival for my village and with the money that we eran went on holiday*; o no coincide lo que se busca con la traducción o el número de acepción. Constituirían dos ejemplos de esto último la frase nº 2: 'Después de quince días, volvimos a Guadalajara' = *After fifteen days, we returned to Guadalajara*, y la frase nº 3: Me gustaría estudiar formación profesional y asignaturas de informática = *I would like to study vocational training and computer subjects*.

Nº 2: En el segundo entrenamiento solo completa el primer bloque (*verb patterns*) por falta de asistencia a la segunda sesión.

ALUMNO Nº 10

Este alumno entrega una redacción en cada uno de los dos primeros trimestres y las dos obligatorias en el tercero. Además, realiza los tres entrenamientos.

REDACCIONES

📄 Primer trimestre

Comentaremos la información obtenida de la única redacción de este trimestre, la nº 3: *Living with a serious illness*. Primeramente, empezaremos diciendo que es un alumno con un nivel de inglés bajo. La comprensión y la corrección de su texto escrito resulta especialmente difícil debido a la traducción literal que hace al inglés de su lengua materna. Su discurso adolece de falta de coherencia. En segundo lugar, al ser ésta su primera redacción, y pedirle que haga la corrección según las etiquetas y otras orientaciones adicionales marcadas por la profesora, parece que no comprende totalmente el significado de las mismas, y necesita mucha ayuda para convertir su escrito en algo mínimamente legible. Tras esta introducción de aspectos generales, pasaremos a analizar algunos de los errores y cómo se han tratado. Los errores se distribuyen en varios grupos: el más amplio es el de estructuras incorrectas, errores gramaticales, vocabulario mal elegido y clase de palabra errónea. De los once que hemos registrado, diez irían en la parte superior del cuadro, lo que quiere decir que se pueden corregir haciendo uso del diccionario, y uno iría en la parte inferior, de tipo gramatical, determinantes y pronombres, que el alumno debe saber corregir utilizando sus conocimientos lingüísticos, aunque, si no los tiene, siempre que sea posible, puede recurrir a la consulta.

Comencemos por los ERRORES DE ESTRUCTURA:

- Los que exponemos a continuación son dos errores del mismo tipo: *We must investigate more about the some illness for help to the people / The people who need medicine for improve her lifes*. La corrección es buena, cambiando *for* por el nexos de finalidad *in order to*, pero lo ha conseguido con ayuda de la profesora.
- Similar a lo anterior es el siguiente ejemplo: *People (...) should be helped by the rest of us, for that her lives are (...)* Debe cambiar *for* por un nexos de finalidad, pero prestando atención a la estructura de la frase, porque no es el mismo que en los casos anteriores. Para ello, la profesora le ofrece, junto a la etiqueta, información adicional entre paréntesis, indicándole la palabra que tiene que buscar, que en este caso es 'para que'. El alumno aprovecha la información y consigue corregirlo.
- Los dos ejemplos que vienen a continuación son difíciles de descifrar. El alumno no ha podido corregir ninguno de ellos, se ha limitado a explicar lo que quería decir. Los ejemplos son los siguientes:
 - *an obsession of the that they want to wake up* (una obsesión de la que quieren despertar).
 - *we should involve, for do her more beauty* (deberíamos involucrarnos para hacerla más bonita (la vida)). En esta segunda frase, la profesora, además de la etiqueta, proporcionó al alumno unas orientaciones entre paréntesis acerca de en qué palabra debía buscar para expresar la idea 'implicarnos para hacer la vida más bonita', pero el alumno lo ha ignorado.
- Tampoco es capaz de corregir el error *We should help in all of posible*, aunque se le indica que lo encontrará en el apartado LOC de la entrada. Necesita una explicación adicional para poder llegar a encontrar la respuesta.
- El siguiente ejemplo: *it is more similar at the our* es más sencillo de corregir, y lo ha hecho sin ayuda = *it is more similar to ours*.

En cuanto a los ERRORES DE VOCABULARIO, tanto de palabra no adecuada al contexto como de clase de palabra, señalaremos dos:

- *This people, who demand with shout our participation in the improvement of her lifes.* Se observa claramente que es una traducción literal del español 'demandar a gritos'. Cuando el alumno corrige sustituyendo la palabra *shout* por *yell*, está ignorando la indicación que la profesora añade al lado de la etiqueta WW, señalando que encontrará la respuesta en el apartado LOC de la entrada. Necesita una explicación posterior.
- *For that her lifes are more simplicity.* El alumno cambia el término *simplicity* por *easy*, pero eso no es lo que se le pedía con la etiqueta Wcl, sino que utilizara el adjetivo *simple* en lugar del nombre. Todo ello nos lleva a pensar que no está lo suficientemente familiarizado ni con el código proporcionado por la profesora para la corrección ni con los símbolos utilizados en el diccionario.

En cuanto a los ERRORES GRAMATICALES, ninguno de los señalados está corregido.

📁 Segundo trimestre

Realiza la redacción nº 5, pero no tenemos registro porque no entrega la segunda versión con la corrección de errores.

📁 Tercer trimestre

En el tercer trimestre realiza las dos redacciones propuestas. Los títulos elegidos son los siguientes:

Nº 6: *People should look forward to retirement.*

Nº 7: *How different would life in a world without antibiotics be from life today?*

Comencemos por la redacción nº 6. Aunque las ideas que el alumno expresa son sencillas y repetitivas (si nos fijamos en la ficha del alumno la primera construcción errónea se repite hasta tres veces), el texto es comprensible. Hemos registrado en nuestra tabla cuatro errores, dos de

incorrecta elección del equivalente, uno de clase de palabra y uno de gramática. Los dos en los que el alumno no ha elegido el equivalente correcto son:

- *they can make other things = they can do other things*
- *people want to retirement whereas are working = while they're working*

La construcción a la que nos referíamos más arriba, que se repite tres veces, es un error de clase de palabra:

- *The people want/prefer to retirement = want/prefer to retire*

Y finalmente, el error gramatical es una equivocación de sujeto:

- *it misses the work = they miss the work*

Todos los errores son corregidos por el alumno perfectamente.

En la redacción nº 7, hemos de empezar señalando que, al elaborar el escrito, el alumno no busca aquello que le es familiar, solamente lo que le es completamente desconocido. Le es desconocido cómo se dice en inglés 'gripe' o 'pasarse (con los medicamentos)' y encuentra *influenza* y *go too far*. Por otro lado, no busca las palabras 'medicamentos' o 'seguramente', sino que adapta palabras que tiene almacenadas en su lexicón mental y que cree que pueden servir para su propósito. Unas veces, el resultado es una palabra inventada, como *medicaments*, y otras, no es apropiada al contexto, como *safely*. En cambio, cuando consulta el diccionario para rehacer las palabras y construcciones que la profesora le ha marcado, la corrección es buena. El alumno ha necesitado ayuda adicional en dos casos: el primero, en la construcción *we don't think in a world*, se señala en forma de anotación al lado de la etiqueta STR que el error está en la preposición; el siguiente error, *By that* (= por eso) es el único que no es capaz de corregir bien y necesita la explicación posterior de la profesora sobre cómo buscar ese tipo de conjunción.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En este primer entrenamiento existen muchos indicios para pensar que no es un trabajo propio. Ninguna de las palabras buscadas del primer bloque coincide con el número de acepción que anota. En las frases nº 1, 2 y 4 encontramos tachado y sobrescrito. En los siguientes bloques apenas hay palabras buscadas y, en cambio, por ejemplo, el último bloque de acepciones es completamente correcto, a excepción de las dos últimas frases, que están sin terminar.

Nº 2: Dentro del primer bloque, este alumno sigue la tendencia del resto y falla en las mismas frases que, por las razones que ya hemos comentado, pueden entrañar alguna dificultad para los estudiantes. En el segundo bloque, falla en la colocación *do a phone call*. En el ejercicio 4 frase nº 2: *Some CHANGES have been done*, y frase nº 4: *He make a 6-week COURSE in Computer Aided Design*, podemos inclinarnos a pensar que el alumno ha intentado adivinar la respuesta para evitar tener que esforzarse en buscar, ya que no vienen de forma clara y directa en las entradas. En el tercer bloque, el azar también puede haber jugado cierto papel en tres de las respuestas dadas:

- el nombre para *safe*, que deja igual;
- el nombre para *complain = complainant*;
- y, finalmente, el adjetivo para *politics*, que también deja igual.

Nº 3: La investigación llevada a cabo por este alumno para realizar esta prueba se ha hecho con bastante más coherencia que en la primera prueba. No obstante, aún encontramos dos traducciones en las que no coincide la palabra buscada con el equivalente que anota. Estas son la frase nº 3 del bloque de colocaciones: *Voy a hacer una llamada telefónica*; y la frase nº 4 del bloque de estructuras: *Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha*. Las mayores dificultades las hemos encontrado:

- Primero, en no haber sabido organizar bien las frases del ejercicio B frase nº1: *‘Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los*

pobres'= *we must involve in everything for we can to help to poor people*; y frase 2: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore'= *This aid do the people improve*. En la primera, por no aplicar correctamente la información buscada a la frase; y, en la segunda, por no buscar la segunda parte.

- Segundo, en no detenerse a leer más allá del primer equivalente. Se trata de dos expresiones: 'se quedó helado', del ejercicio C de traducción, traducido como *he frozen*; y la traducción de 'soy extranjero' como *I'm foreign*, del ejercicio D.

Aunque parece que este alumno se ha incorporado tarde al esquema de trabajo, apreciamos un salto cualitativo de la primera redacción a las siguientes, y del primer entrenamiento al último. En los primeros estadios, ha necesitado mucha ayuda de la profesora, pero pronto se ha familiarizado tanto con los símbolos y convenciones del proceso de corrección, como con la información útil proporcionada por el diccionario.

ALUMNA Nº 11

Es una alumna casi bilingüe que no utiliza diccionario. Presenta cinco de las siete redacciones propuestas. Solamente hemos registrado datos de las dos últimas. Las anteriores no contenían errores de relevancia para analizar.

REDACCIONES

Primer trimestre

Solo realiza la nº 2: *The importance of English in today's world*. No tiene que entregar la redacción de nuevo, porque no tiene errores que corregir.

Segundo trimestre

Los dos títulos elegidos son:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*.

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

Igualmente, ninguna de ellas necesita una segunda corrección.

📁 Tercer trimestre

En ninguna de las dos redacciones elegidas la alumna utiliza el diccionario para la corrección.

En la nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*, hemos registrado un error de vocabulario que, sin usar el diccionario, no corrige adecuadamente. Éste es *In resume*, como nexos concluyentes que resume una idea. La corrección que realiza es cambiarlo a *In general*, que no mantiene el significado original.

En la nº 7: *How different would life in a world without antibiotics be from life today?*, encontramos un error de vocabulario y otro de gramática.

En el primero, la alumna escribe *we use to think*. Este error es muy frecuente en la inmensa mayoría de los alumnos, que tienden a pensar que el verbo 'soler' en presente se expresa igual que el que aprenden en pasado, 'solía' = *used to*, quitándole la desinencia del tiempo. Al corregirlo, la profesora subraya use e indica mediante etiqueta que ése no es el término adecuado. La alumna, sin consulta previa, lo cambia por un verbo que piensa que tiene un significado similar: *we tend to think*. Efectivamente, la frase tiene sentido, y la idea que transmite es la misma, pero la intención de la profesora al marcarlo para corregir es que la alumna se beneficie de la información que pudiera encontrar tras la consulta, y aprenda que, para expresar 'solemos hacer algo', se utiliza el adverbio 'usually' = *we usually think*.

El segundo es un error gramatical: *Our lifes would just become a little more fragile*. Por la corrección que realiza (*life's*) nos damos cuenta, o bien que la alumna lo ha hecho sin prestar atención, o que realmente no sabe cuál es el plural de *life* y tampoco se ha preocupado en consultarlo.

ENTRENAMIENTOS

Solo realiza el segundo y el tercero.

Nº 2: Todas las respuestas incorrectas parecen haber sido hechas al azar. Ninguna de ellas revestía dificultad alguna, excepto la frase nº 4 del ejercicio 4, que ya hemos mencionado en otras ocasiones con otros alumnos, *He ____ a 6-week COURSE in Computer Aided Design*, porque el verbo que coloca con COURSE no aparece directamente en la entrada del nombre.

Nº 3: El ejercicio de esta alumna presenta más incorrecciones de las esperadas, todas debidas al hecho que venimos comentando a lo largo del análisis de su trabajo. La traducción de estructuras quizás algo complejas, como las de las frases nº 1: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres', nº 2: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore' y nº 3: 'Algunos niños se sienten rechazados debido a que son diferentes y otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias', requiere probablemente un trabajo más elaborado y reflexionado. Existe una falta de coherencia entre lo que anota como palabra buscada y la información encontrada, que no refleja en la traducción. Por ejemplo, en la nº 2 busca 'mejorar' y encuentra *improve*. Sin embargo, la traducción que realiza es *This helps makes the people improvement*. Del mismo modo, en la nº 3 anota que busca 'debido a' y encuentra *due to*, pero traduce (...) *because they are different*. En cuanto al ejercicio de traducción, solo busca dos palabras que no conoce, 'pedal' y 'a tope'. Lo demás lo ha traducido haciendo uso de sus conocimientos de inglés, y así, utiliza el mismo verbo *fell* para traducir 'George cayó al suelo y no se le cayó el libro'; o el verbo *stamp on (the pedal)* para 'pisé (el pedal)'.

Aun tratándose de una alumna casi bilingüe, comete errores gramaticales y de vocabulario, especialmente cuando se trata de colocaciones, elección del término adecuado a un contexto o de determinada clase de palabra. Igualmente ocurre en la elaboración de frases de cierta complejidad, como en el apartado de estructuras del tercer entrenamiento. Llama la atención que en los dos entrenamientos supere en número de errores a muchos de sus

compañeros. Queda demostrado que la utilidad del diccionario va más allá del nivel de lengua que se tenga. Si esta alumna hubiese recurrido a él para realizar las actividades, sin duda habría complementado y perfeccionado su trabajo.

ALUMNO N° 12

Es un alumno con un elevado índice de absentismo, que abandona en el tercer trimestre. Tiene la asignatura de inglés pendiente. Solo realiza la primera redacción y el primer entrenamiento.

REDACCIONES

Primer trimestre

Es un alumno con un ínfimo nivel de inglés, que parece no haber usado jamás una obra de referencia, como él posteriormente constató. En su escaso trabajo encontramos algunas pruebas que justifican esta afirmación. De los seis errores señalados en su breve escrito (60 palabras), tres son de omisión de sujeto y dos de concordancias verbales. En el último párrafo encontramos lo siguiente: *In September in the festival my village with gen to finish my summer gen to begin bachillerato*. En principio, es una frase inconexa que carece de sentido, de ahí que cuando realiza la corrección, la modifica completamente, aunque no sin ayuda. Hay dos ocasiones en las que aparecen tres letras (gen) delante de un verbo en infinitivo, tomadas de la información adicional que proporciona el diccionario para indicar que las dos formas verbales a las que precede se utilizan en sentido general. Es un caso muy significativo que denota una absoluta falta de manejo de los trabajos de referencia.

ENTRENAMIENTOS

N° 1: Aun usando el diccionario, su falta de destreza y su bajo nivel de inglés le impide la correcta realización de muchas frases. Además, el modo de realizar la prueba nos indica que en su mayor parte es trabajo copiado de compañeros. Analicemos algunos casos:

- En el primer bloque de estructuras, en la frase nº 2: ‘Ahora tengo que concentrarme en este curso’, tacha y sobrescribe. En la nº 5: ‘Mi compañero/a de clase me dijo que huyera con el/la’, advertimos curiosos errores de ortografía: *My classmate told me that I escaped with hear.*
- En el bloque de acepción correcta, en la frase nº 2: ‘Después de quince días, volvimos a Guadalajara’, también encontramos extraños errores ortográficos: *After for thight, come back to Guadalajara.*

ALUMNA Nº 13

Esta alumna realiza todos los trabajos excepto uno, la redacción nº 3.

REDACCIONES

Primer trimestre

Las dos redacciones de las que disponemos de datos en este trimestre son la nº 1: *My summer*, realizada en clase, y la nº 2: *The importance of English in today's world*. Si recordamos cuando explicábamos las normas para escribir esta redacción, los alumnos debían subrayar aquellas palabras que necesitaran buscar en el diccionario. Esta alumna no tiene ninguna palabra subrayada en su escrito. La falta de consulta ha dado lugar a errores como los que se encuentran en la frase siguiente: *the course is hear yet*. Cuando la profesora le devuelve la redacción con los errores marcados y le remite al diccionario para su corrección, el resultado es satisfactorio: *the school year is here again*.

Los errores cometidos en la segunda redacción evidencian que sigue escribiendo sin ayuda, arriesgando y sin efectuar ningún tipo de comprobación. De ahí, errores como *actually in the world* o *Chinese comerciants*. Ambos son errores de vocabulario, fácilmente subsanables utilizando el diccionario. En el primer caso, la palabra es un falso amigo y, en el segundo, es una palabra inventada. Realiza la corrección, siguiendo el esquema proporcionado por la profesora: cambia *actually* por *nowadays*, y *comerciants* por *tradesmen*.

Segundo trimestre

La redacción nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol* no contiene errores graves de los que hemos tipificado como subsanables mediante consulta lexicográfica. En la nº 5: *A sea adventure*, continúa la tendencia a inventar palabras. Todos los errores situados en la parte superior del cuadro son de vocabulario y en la inferior de gramática. Analicemos los primeros:

- Cuatro de las palabras y expresiones que podemos leer son inventadas: *daynow* (actualmente), *experts in this clause* (expertos en este caso), *by the eternity* (eternamente) y *sepulture* (tumba). Las tres primeras son corregidas adecuadamente: *nowadays*, *experts in this case* y *forever*. En la cuarta, siguiendo el esquema de corrección, anota 'tumba' como la palabra a buscar, sin embargo, la respuesta, *sacred*, es totalmente incorrecta.
- El quinto es un error de categoría gramatical: *sleep peaceful*, que corrige adecuadamente = *sleep peacefully*.

Tercer trimestre

En la redacción nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*, todos los errores se corrigen adecuadamente, tanto el de categoría gramatical y ortografía de la parte superior de la tabla, como todos los de gramática de la parte inferior. En los primeros, la alumna debía cambiar el adjetivo *true* por el nombre *truth* en la expresión *the truth is*. Los de gramática eran los comunes a la mayoría de los alumnos, confusión entre determinantes y pronombres, concordancias y tiempos verbales.

La nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?* registra menor número de errores que las anteriores, uno de ortografía y dos de gramática, y todos están bien corregidos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: De las seis frases que componen el primer bloque de estructuras, en las frases nº 4: 'Mis padres quieren que yo termine el curso con éxito' y nº 5: 'Mi

compañero/a de clase me dijo que huyera con él/la', se buscan únicamente las palabras desconocidas, por tanto, la alumna ahí no puede encontrar la información necesaria para poder traducirlas bien, ya que no sabe las estructuras. En cambio, en las frases nº 2: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso', nº 3: 'No quiero quedarme aquí otro año, no lo aguantaría', y nº 6: 'Me apetece comenzar el instituto', sí busca las palabras clave que le llevan a la solución correcta, pero en la última no aplica bien la estructura, obteniendo la traducción *I feel like to beginning the highschool*. Exactamente lo mismo le ocurre en el segundo bloque de expresiones. Las palabras clave le llevan hacia la respuesta, excepto en la frase nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos', que no aplica bien la fórmula, de forma parecida a lo que le ocurrió en el apartado anterior, obteniendo *I look forward seeing my friend*.

Nº 2: Si comenzamos por el bloque de complementación verbal (*verb patterns*), nos gustaría comentar el caso de la frase nº 2 del segundo ejercicio: *She had the CHANCE to spend a year in the USA*. La alumna ha considerado que la frase dada era incorrecta, y ha sustituido la construcción *chance to spend* por *chance spending*, una estructura inexistente. Consultada la entrada, nos hemos dado cuenta de que la respuesta estaría en la acepción nº 3, seguido de infinitivo:

3 ~ (for sb) (to do sth) oportunidad (para algn) (de hacer algo): *Give me a chance to explain*. Dame la oportunidad de que te explique.

Inmediatamente, una cuarta acepción ofrece la posibilidad de usar también la forma *-ing*, pero precedida de la preposición *of*:

4 ~ (of sth/doing sth) posibilidad (de algo/hacer algo: *What are your chances of being promoted?* ¿Qué posibilidades tienes de que te asciendan?

Un aprendiz no muy diestro en el manejo de los trabajos de referencia puede, sin duda, con mucha facilidad, confundir ambas. Comentamos aquí este caso porque, al no ser de los más frecuentes, no está explicado en el análisis global de los entrenamientos. Otros errores son ya comunes a otros alumnos, y han sido comentados previamente. En el bloque de colocaciones ejercicio nº 4, son tres los errores detectados: el primero en la frase nº 2, que es común al resto de los alumnos: *Some CHANGES have been doing*. Otros dos se deben a falta

de búsqueda o atención: en la frase nº 3: *He make an EXPERIMENT to test his theory*; y la nº 5: *My mother asked me to make the WASHING and IRONING*.

En el último bloque, *parts of speech*, quizás por falta de tiempo para completar la actividad, es donde más errores derivados del azar encontramos. Algunos ejemplos de los sustantivos proporcionados para ciertos adjetivos y verbos son: *angry = angst*; *complain = complainant*; *choose = change*.

En el ejercicio nº 6 las palabras dadas para completar las frases responden a aquellas que son más familiares para los alumnos. Exponemos algunos ejemplos:

- *We may never know the true about what happened. TRUE*
- *She has to deal with a lot of foreigner clients. FOREIGN*
- *All the major politician parties support the idea. POLITICS*
- *People don't like the inconvenient of taking bottles back for recycling. INCONVENIENT*

Nº 3: Siguiendo el proceso de realización de esta prueba, podemos apuntar que la búsqueda que la alumna efectúa está muy bien dirigida. Sin embargo, este buen hacer no se plasma en el resultado final, debido a una mala aplicación de la información encontrada, especialmente en el bloque de estructuras, que es el que resulta más difícil. Si examinamos las frases nº 1 y 4, en la segunda parte de la primera de ellas: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres', la alumna traduce *We should involve in everything we can to do for help the poor*. En la última: 'Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha', la traducción es la siguiente: *My mother asked me to did the washing and ironing*. A pesar de haber realizado una buena búsqueda, no ha adaptado las estructuras encontradas a sus contextos, probablemente por no saber entender todos los símbolos y códigos, y no saber qué parte de la misma y cómo ha de sustituirse. Por otra parte, aunque no es el caso que nos ocupa concretamente en este apartado, en estas mismas frases se han encontrado errores de acepción inapropiada al contexto en la frase nº 2: ' (...) hacen que la gente mejore' = *make the people increase*, y en la nº 3: 'Algunos niños se sienten rechazados' = *Some children feel repulse*. Otro error de acepción inadecuada al contexto lo encontramos en el ejercicio de

traducción ítem nº 7: pisé (el pedal) = *trod (the acelerador)*. La información es clara en la entrada:

Pisar vt 1(.....) 2 (<i>tierra</i>) to tread <i>sth</i> down(.....) 4 (<i>pedal, botón</i>) to press(.....) 5 (<i>acelerador, freno</i>) to put your foot on sth .
--

En este caso concreto, sí se indicaba que tenían que centrar su atención en el significado adecuado al contexto mediante la etiqueta orientativa AC.

En el último bloque, comprobamos que se han tomado los dos primeros equivalentes al azar, sin atender tampoco a la categoría gramatical, como se pedía, dando como resultando una extraña traducción:

1. Soy extranjero = *I'm foreign* 2. Viajo al extranjero = *I travel foreigner*

Uno de los principales problemas con los que nos enfrentamos es que no se transfiere bien la información encontrada, probablemente por no entender completamente todas las convenciones que se utilizan en los diccionarios para presentarla. En el caso del vocabulario, la falta de esfuerzo por encontrar el término adecuado se plasma en incorrecciones como las registradas en el ejercicio final de traducción. Cuando a esta alumna se le remite al diccionario para la corrección de sus errores, el resultado es plenamente satisfactorio. El problema radica, como en la mayoría de los casos, en la dificultad que encuentran para hacerlo por sí mismos y comprobar sus hipótesis antes de que el profesor intervenga. Consideran más cómodo, como ha sido costumbre durante su trayectoria académica, que sea el profesor el que les ofrezca la solución.

ALUMNO Nº 14

Alumno con un elevado grado de absentismo y desfase curricular. Tiene la asignatura de inglés pendiente. Únicamente realiza el primer entrenamiento.

ENTRENAMIENTOS

Nº1: El poco trabajo que podemos analizar de este alumno evidencia su gran desfase curricular. En el primer apartado de estructuras, realiza búsqueda en las cuatro primeras frases. En la nº 1: 'Mi madre me dijo que tengo que ayudar en casa' = *My mother said with to have help in my house*, y la nº 2: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso' = *Now I have to concentrate in this course*, la búsqueda es correcta, pero la traducción no. En la nº 4: 'Mis padres quieren que yo termine el curso con éxito' encontramos disparidad entre la palabra buscada, 'querer' y el número de acepción; y, en la nº 3: 'No quiero quedarme aquí otro año, no lo aguantaría' = *I don't like stay here another year, I don't last*, encontramos otro equivalente no adecuado al contexto. En el resto de los apartados, no anota que realice ninguna búsqueda y no termina las frases 3 y 4 del último bloque.

ALUMNA Nº 15

De esta alumna comenzamos a tener registro de su trabajo a partir del segundo trimestre que, además, se caracteriza por la irregularidad.

REDACCIONES

📁 Segundo trimestre

Entrega las dos redacciones propuestas, la nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol* y la nº 5: *A sea adventure*. La nº 4 es una redacción de difícil comprensión por la cantidad de errores que contiene. Prácticamente todos los errores son susceptibles de corrección de manera autónoma. Además, al ser la primera redacción que la alumna entrega para volver a ser revisada y, teniendo en cuenta el bajo nivel de la estudiante, la profesora no solo ha marcado el tipo de error, sino que le ha proporcionado, en la mayoría de los casos, información adicional entre paréntesis para señalarle de forma más precisa qué tiene que corregir y el proceso para hacerlo.

A continuación, comentamos los errores localizados, comenzando por aquellos relacionados con el vocabulario. Encontramos cuatro palabras que no

están bien elegidas y, por tanto, la alumna debe cambiar por otras. Éstas son *means of communication, very teenagers, use to drink y other manner to enjoy*. Corrige bien dos de ellas: *very teenagers*, adverbio que sustituye por el determinante indefinido *a lot of teenagers*; y *other manner to enjoy*, que sustituye por *other way to enjoy*. En *teenagers use to drink*, cambia el tiempo del verbo a pasado, modificando completamente el sentido de lo que quiere decir, y *means of communication* no es capaz de corregirlo. Si se hubiera consultado el diccionario con atención, se habría obtenido sin dificultad la solución correcta para ambas.

En cuanto a los errores que implican una reestructuración de sus elementos, el texto contiene dos que, en realidad, es una misma construcción que se utiliza dos veces. La primera vez, en la frase *To prevent that young people don't fall into the clutches of the enemy*; y algo más abajo en el texto volvemos a encontrar *they must to prevent that their children go too far with drinking*. Previendo la dificultad que puede ofrecer esta construcción para ser corregida, la profesora indica, junto a la etiqueta del tipo de error, la forma de llevarlo a cabo. Así, junto a la etiqueta STR, entre paréntesis se puede leer la siguiente anotación: (busca '*prevent*' y te vendrá cómo se organiza toda la frase), pero la alumna no lo corrige. Finalmente, se detectan varios errores gramaticales de confusión de determinantes y pronombres y de orden de palabra.

Podemos concluir que la corrección, aun con pautas, se realiza aleatoriamente o simplemente no se aborda, prueba de no haber sido regular en su trabajo. La redacción que acabamos de examinar es la única del trabajo realizado por esta alumna que nos aporta datos para analizar. La siguiente que entrega es una redacción impecable, lo que nos hace dudar de que sea un trabajo propio.

📄 Tercer trimestre

En este trimestre, tampoco poseemos datos sobre el proceso que sigue la alumna para mejorar su producción. Solo realiza la nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*, pero no entrega la versión corregida.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Del primer y segundo bloque, se observa que hay varias frases en las que la alumna tacha y sobrescribe. Hemos anotado al lado de las respuestas, tanto si son correctas (C) como incorrectas (I), también la primera opción dada. En la frase nº 3 del primer bloque: 'No quiero quedarme aquí otro año, no lo aguantaría', la primera de las dos palabras buscadas, 'quedarme', no conduce hacia la estructura correcta, y en la frase nº 2: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso', la traducción que realiza de la palabra buscada, 'concentrarse', no coincide con el número de acepción. A partir de la frase nº 2 del segundo bloque no anota ninguna palabra buscada, sin embargo, las frases están traducidas, excepto las tres últimas, posiblemente por no disponer de tiempo para acabar.

Nº 2: Del segundo entrenamiento solo asiste a la primera sesión y, por tanto, solo completa el primer apartado.

Nº 3: De este entrenamiento tampoco completa la última parte (*translation and parts of speech*) por falta de asistencia. Pero en el poco trabajo que recogemos, podemos advertir indicios de una mejor disposición a la hora de enfrentarse a la tarea.

El trabajo de esta alumna se caracteriza por su irregularidad. Realiza tres redacciones de las cuales solo entrega dos, de dos niveles completamente dispares, que no sirven para hacer ningún tipo de valoración. Los entrenamientos tampoco están completos, sin embargo, contienen leves indicios que nos hacen sospechar que un trabajo más regular habría dado sus frutos.

ALUMNO Nº 16

Es un alumno con alto índice de absentismo y con la asignatura pendiente. Únicamente realiza el primer entrenamiento del que tampoco

podemos ofrecer datos útiles por falta de coherencia. El mismo alumno admite que no entiende ni sabe lo que hay que hacer.

ALUMNA Nº 17

Esta alumna realiza tres redacciones, dos en el primer y una en el segundo trimestre, y los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Realiza las dos redacciones siguientes:

Nº 1: *The book I have read.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Esta alumna, que posee un nivel muy aceptable de inglés, busca todas las palabras que no conoce para realizar la primera redacción con bastante exactitud. En total son cinco. Sus errores parten, pues, de aquellos vocablos que conoce, pero que no usa bien. Uno de ellos que se repite de forma recurrente, no solo en el texto sino también en muchos de los alumnos, es la confusión en el uso de los términos *die - dead - death*. La mayoría de los alumnos suele usar la forma del adjetivo siempre que quieren expresar la idea de muerte o morir. Esta alumna lo ha usado mal en tres ocasiones:

- *he is going to dead*
- *he is deading*
- *and suddenly dead*

Solo si se le recuerda, es capaz de corregirlo. Se le ha señalado también un error de estructura, que no corrige bien: *he only wants his grandson said him grandpa = he only wants his grandson said to him grandpa*. Quizás hubiese ayudado una explicación adicional concretando el camino a seguir.

La siguiente redacción es parca en ideas, que se repiten, al igual que el vocabulario y las estructuras utilizadas. Por tanto, el número de errores también es menor, y se deben mayormente a falta de atención. Una vez señalados, son

corregidos fácilmente. Son errores de ortografía, gramaticales y de orden de palabra, estos dos últimos relacionados con el uso de adjetivos.

📁 Segundo trimestre

Realiza una redacción de la que no tenemos datos porque no entrega la versión corregida. El título es *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En general, podemos comentar que el proceso de búsqueda es bastante bueno y, en consecuencia, el resultado obtenido también, teniendo en cuenta que es la primera prueba a la que se enfrentan. Únicamente ciertas estructuras del primer bloque o expresiones más complejas del segundo no se han buscado de manera acertada. Se han encontrado las palabras, pero no se han combinado de manera correcta. Por ejemplo, en la frase nº 3 del bloque de expresiones, 'Estoy deseando ver a mis amigos' = *I'm looking forward to see my friends*; o en la frase nº 4: 'Me caí y me hice daño en el cuello' = *I fell and I hurt me in the neck*.

Nº 2: No asiste a la segunda sesión y, por tanto, no completa la segunda parte. Los cuatro fallos que hemos anotado en la primera parte se deben a falta de búsqueda.

Nº 3: En este tercer entrenamiento, tampoco asiste a la segunda sesión. Por tanto, solo podemos comentar las respuestas dadas en las dos primeras frases del bloque de estructuras. Cada una consta de dos partes. En la frase nº 1: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres', la alumna no toma el equivalente de 'involucrar' del verbo pronominal 'involucrarse' y, por tanto, yerra en la traducción. En cambio, en la segunda parte, es capaz de encontrar la estructura y aplicarla perfectamente: *We should involve in everything we can to help poor people*. En la frase nº 2: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore', la palabra que busca es 'mejorar', en la que, obviamente,

no va a encontrar la respuesta para organizar los elementos de la frase. Por otro lado, hemos de señalar que, para lograr la traducción apropiada de la palabra 'ayudas', ha necesitado orientación de la profesora para llamarle la atención sobre el hecho de que puede haber más de un equivalente en función del contexto en que esté usando la palabra.

El trabajo de esta alumna se define como escaso, irregular y falto de rigor, a pesar de su aceptable nivel del idioma. Para elaborar las redacciones, la alumna busca con gran acierto las palabras que desconoce, pero no todas las que necesita. Falla en el uso de ciertos vocablos cuyo significado conoce, quizás producto de un exceso de confianza en sus conocimientos y habilidades.

ALUMNA Nº 18

Esta alumna realiza cuatro de las siete redacciones propuestas, pero solo disponemos de datos de la primera. No hemos podido seguir su proceso de corrección, porque no ha entregado la segunda versión de ninguna de las tres restantes. Sin embargo, completa los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Los únicos datos de que disponemos proceden de la redacción nº 1: *My summer*. Constatamos que la alumna ha realizado una redacción muy sencilla, en la que no encontramos ninguna palabra subrayada, tal como indicaban las instrucciones iniciales. Parece ser que la alumna no ha valorado la necesidad de usar el diccionario para plasmar las ideas que quería expresar y sigue la tendencia general del alumnado a escribir sin prestar mucha atención a lo que está escribiendo y cómo lo está escribiendo. Detectamos seis errores, tres que hemos anotado en la parte superior del cuadro y tres en la inferior. Dos son de vocabulario y uno de estructura; el resto son gramaticales y de tiempos verbales. Los de vocabulario han sido fáciles de corregir, con buen resultado, e

igualmente, los de gramática. En cambio, no ha sabido abordar el de estructura.

ENTRENAMIENTOS

Nº1: En el bloque de estructuras, busca las palabras desconocidas, que no le van a proporcionar las respuestas. En la última frase: 'Me *apetece comenzar* el instituto', busca la palabra clave, pero no transfiere la estructura: *I feel like to begining the highschool*. El proceso de búsqueda y el resultado obtenido en el bloque de expresiones es bueno, excepto un fallo de transferencia en la frase nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos' = *I'm looking forward seeing my friends*. En el tercer bloque, sobre significados adecuados al contexto, advertimos algunas inconsistencias, como, por ejemplo, falta de adecuación entre la traducción proporcionada en la frase nº 2 para 'después de' y el número de acepción anotado. En la frase nº 3, no se registra ninguna palabra buscada, sin embargo, la traducción es correcta. Advertimos también que, muchas veces, el alumno anota un número de acepción erróneo, debido a una mala interpretación de los símbolos y desconocimiento de la terminología (a pesar de que se haya explicado en la Página Guía y nos estemos refiriendo a ella durante la realización de los ejercicios).

Nº 2: Los errores de esta alumna no se derivan de la falta de búsqueda, sino de una mala elección e interpretación de la información encontrada. A continuación, exponemos las correcciones realizadas en el bloque de complementación verbal (*verb patterns*):

- nº 4: *Because of the weather, we had a lot of DIFFICULTIES to get to school = difficulties for get*
- nº 7: *People are USED to take the car wherever they go = used to do it*
- nº 8: *It's a great film, it's definitely WORTH to see = be worth it*
- nº 9: *The government has MANAGED reducing unemployment = has managed to*

La alumna ha tomado expresiones que venían en la entrada de la palabra buscada, aparentemente sin comprender la relación que pudieran tener con el significado de la frase.

Nº 3: Comenzaremos comentando el apartado de estructuras, donde volvemos a encontrar dos casos en los que se realiza una buena búsqueda, se encuentra la solución, sin embargo, se aplica mal la información encontrada. Se trata de la frase nº 1: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres'. El equivalente elegido para la palabra 'involucrar', anotada en el cuadro de la actividad, es *to get involve in*, y la respuesta encontrada para la palabra 'posible' es *everything sb can to do*. Sin embargo, el resultado final que obtenemos es *We must involve in everything we can do for to help poor people*. En la nº 4: 'Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha', la búsqueda y el resultado obtenido bajo la palabra buscada, 'pedir que', es correcto: *to ask sb to do sth*. Sin embargo, la aplicación es errónea: *My mother asked me to did the washing and the ironing*.

En los dos últimos bloques, de traducción y clase de palabra, los fallos son debidos a que se ha tenido poco en cuenta la información contextual y se han elegido los primeros equivalentes al azar. Algunos ejemplos del ejercicio de traducción son: 'se le cayó (el libro)' = *didn't fell out*; o 'pisé (el pedal)' = *trod*. Por la misma razón, las traducciones de los dos ejemplos del ejercicio D son incorrectas:

1. Soy extranjero = *I'm foreign*
2. Viajo al extranjero = *I travel foreigner*

En general, escribe sin demasiado interés, de ahí que cometa errores que, posteriormente, se resuelven sin dificultad. El proceso de búsqueda es aceptable, pero no sabe interpretar la información encontrada y no la transfiere correctamente para la construcción de las frases.

ALUMNA Nº 19

Solo realiza tres redacciones de las siete propuestas. Ninguna de ellas en el primer trimestre, así que comenzamos el análisis de sus trabajos a partir del segundo trimestre.

REDACCIONES

Segundo trimestre

Entrega las dos redacciones que corresponden a este trimestre:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

El análisis de la redacción nº 4 nos reporta los siguientes datos susceptibles de comentar:

- Los errores que detectamos son fundamentalmente de vocabulario, seguido de estructura, ortografía y gramática. Entre los primeros, encontramos un error habitual entre los alumnos, nuevamente relacionado con el tema de la categoría gramatical. Se trata del mal uso que hacen de las palabras *danger* y *dangerous*, al utilizarlas indistintamente, independientemente del contexto, atendiendo solo a su significado y no a la función que desempeña en la frase. Esta alumna la utiliza mal dos veces, porque la emplea en contextos equivocados. El primer caso, en la frase *drinking alcohol is danger*, y, posteriormente, en *I believe that the dangerous a long time are very important*. Ha cambiado los contextos, ya que el adjetivo iría en la primera frase y el sustantivo en la segunda. En esta última frase, además, encontramos el tercer error de vocabulario en la elección de la expresión *a long time* para querer decir 'a largo plazo'. La corrección que lleva a cabo es acertada en los dos casos de cambio de clase de palabra, pero no es totalmente correcto en la última, ya que sustituye *a long time* por *a long run*, y no por *in the long run*, que sería la expresión exacta.
- El error de estructura que detectamos consiste en la incorrecta complementación del verbo *like*: *we like drink*. Con el fin de centrar a la alumna sobre el aspecto concreto en el que se tiene que fijar al

abordar esta estructura, se le proporciona, junto a la etiqueta, una anotación adicional entre paréntesis, al igual que en ocasiones anteriores, cuando la estructura revestía especial dificultad, o cuando el alumno no había seguido con regularidad todos los pasos desde el principio y se podía encontrar perdido. Con esta información adicional y, al ser una construcción sencilla, la corrección es acertada: *We like drinking*.

- Claramente deducimos que, cuando el alumno escribe, no lo hace de una forma cuidada, reflexiva, y, por tanto, es obvio que no emplea el tiempo suficiente para buscar y comprobar, para realizar un trabajo riguroso. Es significativo un error de ortografía que ilustra esta reflexión. Ha usado la palabra en español, 'información', en lugar de *information*. Podríamos decir, pues, que todos los errores que hemos encontrado en este trabajo son, en mayor o menor medida, por descuido.
- Por último, también apreciamos cierta falta de comprensión de las etiquetas usadas, producto de la falta de regularidad de ciertos alumnos. El error gramatical que hemos señalado, *less commons*, al que, además, hemos acompañado de información adicional entre paréntesis, indicando que se trata de un error en el número del adjetivo, es corregido cambiando la palabra *common* por *regular*.

En la redacción nº 5, los errores son, igualmente, y por orden de frecuencia, de vocabulario, gramática y estructuras:

- Dentro de los errores de vocabulario, uno es de palabra mal elegida (WW): *laying in the sand*; y, el otro, de categoría gramatical (Wcl): *I couldn't life alone*. El segundo es de muy fácil corrección, cambiando el nombre por el verbo *live*; pero el primero ha necesitado una explicación posterior al intento de corrección, que ha resultado fallido, puesto que no ha cambiado el verbo *lay* por *lie*, sino la forma verbal *laying* por *lay*. La diferencia entre los verbos *lie* y *lay* crea siempre bastante confusión entre los alumnos, pues comparten idénticas formas en ciertos tiempos

verbales (por ejemplo, el pasado de *lie* y el infinitivo de *lay*). La forma de participio de presente del verbo ‘tumbarse’ también entraña cierta dificultad ortográfica, ya que es irregular, *lying*. Si se hubiera llevado a cabo una consulta concienzuda en el diccionario, se habría obtenido la respuesta sin ninguna dificultad, ya que las formas verbales de los verbos irregulares es la primera información que nos ofrece la entrada. Primero, buscamos el equivalente en inglés para ‘tumbarse’ y, a continuación, iríamos a la parte de inglés-español para comprobar la forma. Ésta es la explicación sobre estrategias de búsqueda proporcionada a la alumna que, una vez entendida, realizó el proceso sin dificultad.

- De los tres errores gramaticales, dos de ellos son de corrección con uso del diccionario. En el primero, la alumna ha añadido una desinencia de plural a un nombre incontable, que soluciona perfectamente. En el segundo, necesita de nuevo la explicación de la profesora, porque no logra encontrar la respuesta. Ha utilizado el caso posesivo para decir ‘casa de madera’ = *wood’s house*, y la corrección que realiza es *house of wood*. Evidentemente, la solución no la ha encontrado en el diccionario. Desconocemos si es debido a que su diccionario no le proporciona la información o que no ha buscado. Sabemos que ha utilizado un Oxford, pero no nos da más datos. Utilizamos el diccionario con el que trabajamos en clase y, en la entrada ‘madera’, la información se encuentra de forma clara y directa en una de las expresiones:

LOC de madera wood(en): *una silla/viga de ~ a wooden chair/beam*

El tercer error gramatical es de uso incorrecto de las oraciones condicionales.

- Por último, nos encontramos con una frase que alberga dos tipos de errores, de estructura y de acepción no adecuada al contexto. Centraremos nuestra atención en el primero. La frase dice así: *I try to feeding of tropical fruits and fishes*. Por un lado, tenemos *I try to feeding*; y por otro, *feeding of*. En el primer caso, ha de cambiar la complementación del verbo *try*, que no rige gerundio, sino infinitivo = *try*

to feed. No realiza dicho cambio, sino que sustituye la preposición *of* por *with*, pero no modifica el equivalente *feed*, que está mal elegido, ya que lo que quiere decir es 'alimentarse de frutas tropicales' = *live on sth*. Es la tercera ocasión que necesita de la explicación de la profesora posterior a la corrección, tras la cual sigue el proceso correctamente llegando a la solución.

📄 Tercer trimestre

Entrega una redacción de las dos del trimestre, cuyo título es: *How different would life in a world without antibiotics be from life today?* Se contemplan tres errores de estructura, dos de ellos corregidos satisfactoriamente y el tercero sin corrección. El primer error se repite con dos verbos diferentes, *We are used to have/take medicines = used to having/taking*. No reviste dificultad, porque es una construcción ya estudiada y practicada en los entrenamientos. El segundo se trata de un error en la preposición que rige el verbo *depend*: *depending of themselves*. A la alumna se le ha proporcionado información adicional a la etiqueta STR y lo ha resuelto sin dificultad. El error que la alumna no es capaz de corregir es *another way for being healthy*. Al igual que ocurría en la redacción anterior, no sabemos si su diccionario no le proporciona la información. La ayuda de la profesora y el diccionario de clase aclaran la respuesta.

Al igual que en la redacción nº 4, volvemos a encontrar otro despiste ortográfico: *searce*, que se corrige por *search*. También advertimos una expresión incoherente en alguna de las ideas expuestas. Es algo muy difícil de corregir por los propios alumnos sin ayuda, porque en la mayoría de los casos, lo que falla es la expresión en su lengua materna y, por tanto, se complica doblemente al tratar de comunicarlo en la L2. A esto se añade cierta confusión a la hora de la elección de vocablos, o equivocaciones en la categoría gramatical, y podemos obtener frases como la siguiente: *Without the invention of antibiotics, the world wouldn't have the develop it that antibiotics has today*.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Podríamos resumir la actuación de esta alumna en este primer entrenamiento señalando que busca menos de lo necesario, realiza búsquedas de las palabras que no conoce y, en ocasiones, no coincide lo que encuentra con el número de acepción anotado, concretamente en las frases nº 1 y 4 del primer bloque y la nº 1 del tercero. En este tercer bloque, no anota ninguna palabra buscada, sin embargo, solo contabilizamos un error en la frase nº 4: *local*.

Nº 2: Solo realiza el primer bloque por falta de asistencia a la segunda sesión.

Nº 3: Esta alumna ha necesitado ayuda en dos ocasiones: en el ejercicio de colocaciones frase nº 2: 'Los padres se preocupan por los hijos', y en el de traducción: 'sin respiración', especialmente para llamar su atención sobre las palabras que combinan juntas, de forma que no busque cada elemento por separado. En el bloque de estructuras, cabe destacar el buen resultado de las búsquedas llevadas a cabo.

Al comenzar su trabajo en el segundo trimestre, se ha saltado los pasos previos que fijan las pautas a seguir y la base del trabajo que se va a realizar a lo largo del curso. Por tanto, ha necesitado mucha ayuda individual de la profesora para poder entender y llegar a la solución correcta. Progresivamente, ha ido incorporando las técnicas aprendidas con bastante buen resultado en el tercer entrenamiento. En las redacciones, quizás es menos visible, porque contamos con otro elemento adicional. Se trata de la dificultad de expresión que arrastran algunos alumnos con menor nivel y menos destrezas.

ALUMNA Nº 20

Es una alumna con la asignatura de inglés pendiente. Realiza cuatro redacciones, dos en el primer trimestre y una en cada uno de los siguientes. De los entrenamientos tenemos constancia del primero y el tercero.

REDACCIONES

Primer trimestre

Entrega las siguientes redacciones:

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

Su bajo nivel, escaso vocabulario y la estrategia de traducir literalmente del español elevan, en gran medida, el número de errores y dificulta enormemente la comprensión. Para empezar, la redacción nº 2 se compone de dos párrafos, el primero de los cuales, después de una frase de seis líneas, acaba de la siguiente manera: (...), *because is the first language foreign study in the majority of the country.* La corrección que lleva a cabo resulta incluso más enrevesada: *because, English, is in the first place of foreign language study in the majority of the country.* Se entiende que la alumna se refiere a que el inglés es la primera lengua extranjera estudiada en la mayoría de los países y hace la traducción literal palabra por palabra, pero sin relación entre ellas. Obvia las relaciones sintagmáticas de los elementos de la oración. A continuación, detectamos dos errores más de vocabulario, que son fáciles de corregir:

- *the workable world = the working world*
- *English open very doors = many doors*

En la redacción nº 3, su bajo nivel se traduce en errores tan básicos como la omisión de sujetos o la no conjugación de tiempos verbales. Para ayudar en el proceso de corrección que debe efectuar la alumna, la profesora le ha proporcionado mucha orientación adicional a las etiquetas, intentando guiarla en el camino. De los once errores detectados, dos corresponden a estructuras, cuatro a errores gramaticales, dos a omisiones de sujetos, uno a orden de palabra, y dos, que se repiten, a clase de palabra. Los dos errores de clase de palabra: *have difficult in learn* y *have much difficult of integration* son fácilmente resueltos. En el ejemplo anterior, *have difficult in learn*, además de la clase de palabra, también existe otro error en la complementación. La

profesora le indica, junto a la etiqueta STR, que intente buscar la expresión ‘dificultades de aprendizaje’. La alumna busca ‘aprendizaje’ y elige el primer equivalente, ‘*apprenticeship*’, que se refiere a formación. *Learning* sería el término adecuado en el contexto de estudio que la alumna lo está utilizando. El siguiente error de estructura, *thank at* tiene su origen en la falta de búsqueda. En cuanto se le remite al diccionario para que lo compruebe, se corrige sin dificultad. Por último, quedan los errores gramaticales:

- *There* ↑ *much childrens*
- *Because* ↑ *have*
- *These* *helps*
- *The other children, when to see that the childrens with problems aren't as they, to laugh at they*

De los nueve errores que hemos subrayado, todos se corrigen adecuadamente excepto cuatro. De los que se corrigen bien, dos llevan orientaciones adicionales. Estos son *childrens* (GR – desinencia de plural) y *aren't as they* (GR – diferencia pronombres sujeto y objeto). En *these helps* es difícil explicar la decisión de cambiar la palabra *helps* por *assistant* cuando, junto a la etiqueta GR, que indica que es un error gramatical, seguía una indicación que le instaba a consultar la información gramatical que aparece entre paréntesis en la entrada de *help* (n), donde señala que es un nombre incontable y, por tanto, no lleva desinencia de plural. No se corrige la omisión de los sujetos en *there* ↑ *much childrens* ni *because* ↑ *have*, y tampoco en *when to see* o *to laugh* porque, aunque se quita el infinitivo del verbo, *when see* y *laugh*, siguen sin sujeto. Parece que no llega a comprender totalmente el significado de todas las etiquetas ni la utilidad de la información contenida en los diccionarios.

📁 Segundo trimestre

En este trimestre, entrega una única redacción, en la que lo más significativo es que se han registrado 18 errores en una redacción de 128 palabras, una media de 1,5 errores por línea. Para facilitar el análisis, los agruparemos según el tipo de error marcado. Subrayaremos el error que vamos a analizar en concreto, porque, a veces, la frase no contiene solo uno, sino varios. El número entre paréntesis indica el número de veces que el error

se ha producido en el texto. Empecemos por aquellos que implican la clase de palabra:

- *I would like to life (3)*
- *I be able to scary the animals*

En el primer ejemplo, la alumna cambia el nombre *life* por el verbo *live*, pero, en el segundo caso, no realiza ninguna modificación. Como la frase contiene dos errores, es posible que solo haya corregido el primero, cambiando el infinitivo del verbo por el condicional, como se le indica en una nota adicional: *would scary*.

Siguiendo con incidencias relacionadas con el vocabulario, registramos las cinco siguientes:

- *After, I would made fire*
- *Despite, I wouldn't like to life in a desert island only*
- *I wouldn't talk wich nothing*
- *I would change crazy*

En todos los casos la corrección es acertada excepto en *after*, para la cual la alternativa ofrecida por la alumna ha sido *soon after* en lugar de *then*, *later* o *afterwards*.

Los errores de naturaleza sintáctica son los tres del mismo tipo, el mal uso de las oraciones de finalidad, y así se le indica. Corrige bien dos de ellas, *a house for to live = a house to live* y *I can cooking for I don't starve = not to starve*, pero no *I would made fire for I haven't cold = to I haven't cold*. Ha utilizado la misma estructura que para las frases anteriores, cuando debería haber cambiado el nexos de finalidad. Necesita, además, una explicación adicional que le aclare conjuntamente que 'tener frío' es una expresión hecha, y que no se puede tomar por separado la traducción de cada uno de los elementos que la componen y unirlos.

Los errores gramaticales que trataremos a continuación provienen todos del desconocimiento de la formación de las oraciones condicionales y, puesto que el tema de la redacción plantea una hipótesis, el uso de las oraciones condicionales de segundo tipo o hipotéticas es constante a lo largo del texto. En total se contabilizan siete errores, y en todos ellos se indica que tiene que

utilizar la estructura que corresponde a este tipo de oraciones, tal y como se lee en el título. Dos de las frases son corregidas acertadamente: *And I am the first and only inhabitant because I could my name at the island = If I was the first and only inhabitant, I would put my name at the island*, y *I can enjoy = I could enjoy*. En la primera se le pide que reformule la frase pensando antes la idea que quiere transmitir, ya que el nexos *because* está mal usado, porque no introduce ninguna razón. El resultado es razonablemente bueno. En las cuatro restantes, en cambio, en las que el proceso es el mismo, en dos de ellas se limita a cambiar el primer verbo por el auxiliar *would/could*: *I be able to scary = I would scary* y *I can cooking = I could cooking*; en las dos restantes, parece que no entiende lo que se le pide, porque cambia el verbo *make* por *do* en lugar de corregir la forma del verbo: *I would made fire = I will do a fire* y *The first thing I would made = The first thing that I would do*.

📁 Tercer trimestre

Al igual que en el anterior, entrega una redacción: *How different would life in a world without antibiotics be from life today?* Una vez leída y corregida la redacción, siguiendo el sistema de etiquetas y orientaciones adicionales, muy necesarias en este caso concreto, se aprecia una ligera mejoría en la transmisión de ideas y, tras la segunda corrección, una mayor percepción y comprensión del trabajo. Los errores gramaticales superan a los de vocabulario, dados los casi nulos conocimientos de los aspectos gramaticales básicos. Tanto unos como otros son corregidos satisfactoriamente, excepto uno en que se conjugan ambos: *it is dangerous for healthy's people*. En primer lugar, *healthy*, no es la categoría gramatical adecuada para expresar 'la salud de la gente'; y, en segundo lugar, en *healthy's people*, la construcción de genitivo sajón está invertida. El bajo nivel de conocimiento gramatical de la alumna ha impedido que pudiera corregir esta construcción por sí misma. Señalamos también otros errores en los que se le ha ofrecido ayuda en forma de información adicional a las etiquetas:

- *a lof of illness* (GR- plural)
- *the mortaly standard decreased* (WW - busca índice de mortalidad)

- *the antibiotics were began to investigate* (GR – empezaron a ser investigados)

Cuando el nivel de los alumnos es demasiado bajo es importante organizarles el texto en español, buscarles un orden que son incapaces de encontrar por sí mismos.

ENTRENAMIENTOS

Antes de entrar en la explicación de los datos más relevantes, no debemos perder la perspectiva sobre las posibilidades de esta alumna.

Nº 1: En el apartado de estructuras, solo tenemos constancia de una frase correcta, que realiza siguiendo la búsqueda adecuada, con ayuda de la profesora. Se trata de la frase nº 4: 'Mis padres quieren que yo termine el curso con éxito'. En el bloque de expresiones no anota ninguna palabra buscada en las frases nº 3 y 4; consecuentemente, la traducción es incorrecta. En cambio, en la primera frase: 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho', la palabra que anota como buscada, 'lo más importante' no conduce a la traducción obtenida ni tampoco coincide con el número de acepción. No llega a terminar el apartado de acepciones. Las respuestas dadas son correctas, pero no anota ninguna palabra buscada, tacha y sobrescribe y encontramos palabras que no existen, como *After for thight, we come back to Guadalajara* (frase nº 2).

Nº 3: Esta alumna ha necesitado de nuevo ayuda en dos ocasiones: en el ejercicio de colocaciones frase nº 2: 'Los padres se preocupan por los hijos'; y en el de traducción: 'sin respiración'. Ha sido necesario llamar la atención sobre las palabras que combinan juntas, para que no ocurra como en la expresión 'se quedó helado', que ha sido traducida como *he turned frozen*, buscando cada elemento de forma separada. En el bloque de estructuras, cabe destacar la buena búsqueda que realiza en la frase nº 2b: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore', que no se traduce en un buen resultado por despiste al transferir la estructura encontrada: *These help get the people improve*.

Llevando a cabo una recapitulación de los comentarios a todos los datos expuestos, podemos constatar la falta de destreza y recursos de algunos alumnos, unido a su bajo nivel de la lengua, falta de estudio y deficiente expresión en la lengua materna. En el trabajo que nos ocupa, estos alumnos necesitan explicaciones muy precisas sobre cómo actuar en cada caso. Aun así, han sido necesarias explicaciones a posteriori, una vez finalizado el trabajo, que se reflejan en la ficha del alumno en la columna encabezada 'resultado' como (AYUDA). Estas ayudas han ido orientadas a recordarles aspectos gramaticales ya estudiados y olvidados, como, por ejemplo, las oraciones subordinadas de finalidad o las condicionales; a explicarles el significado de alguna/s etiqueta/s que han malinterpretado. Localizar diferentes equivalentes de una misma palabra en español, según el contexto de uso, ha sido otra de las ayudas más comunes. Por parte de los alumnos, la falta de regularidad y constancia en el trabajo constituyen otros factores que no contribuyen a la mejora. A pesar de todo lo aquí expuesto, no podemos negar que se ha experimentado una evolución desde la primera redacción al trabajo realizado en el tercer trimestre, no solo en el intento de exponer los pensamientos de la manera más clara posible, sino especialmente en la tarea de la corrección y la buena búsqueda llevada a cabo para la realización del tercer entrenamiento, aunque con una importante ayuda por parte de la profesora. Ante esta falta de estrategias a todos los niveles, el conducir a un alumno hacia la adquisición de cierta autonomía en su aprendizaje es una tarea costosa y larga.

ALUMNA Nº 21

Esta alumna realiza todas las redacciones, excepto la nº 4, y todos los entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Las redacciones que realiza para este trimestre son:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

En cuanto a la primera redacción, que escriben en clase, solo disponemos de la segunda versión corregida, puesto que no entrega la primera para poder comparar el proceso de corrección seguido y el resultado obtenido. Por tanto, si nos fijamos en el cuadro correspondiente a la redacción nº 1 en la ficha del alumno, veremos que hay dos ejemplos en la columna de autocorrección que carecen de su correspondiente error. Estos son: *After we went out* y *(We usually played in the park) before went home*. El resultado, no obstante, no es positivo. En el primer ejemplo, tendría que haber utilizado un adverbio, como *later* o *afterwards*, ya que es frase completa; y en el segundo ejemplo, o falta el sujeto o la forma en *-ing* del verbo que sigue a toda preposición: *before going*.

En la redacción nº 2, la única en la que sigue el esquema de corrección proporcionado, encontramos un único pero recurrente error, que repiten todos los alumnos cuando quieren expresar un hábito en presente y utilizan el verbo *use to*, que solo tiene forma de pasado. La corrección que realiza del error *the international music use to be in English* es absolutamente predecible, *used to be*, consecuencia igualmente de la falta de búsqueda. El diccionario explica claramente la diferencia entre el hábito presente y el pasado y las formas a utilizar en cada caso.

En la redacción nº 3 resulta curioso observar que, de todos los errores, solo corrige aquellos que no implican molestarse en consultar en el diccionario, aquellos que puede resolver con sus conocimientos del idioma, y que han sido fruto de despistes, unos con acierto, como los de concordancia: *this problems/associations = these problems/associations*, algún error gramatical de pronombres: *are ready to help they = are ready to help them*, o cuando se ha producido confusión en la categoría gramatical: *a normal live = a normal life*; y otros con menos fortuna, como por ejemplo *a lot of childrens = a lot of child* o *this children = these childrens*. En la frase *almost every people accept*, el error marcado por la profesora atañe a la palabra *people* como equivalente mal

elegido. La corrección realizada por la alumna parece ignorar la indicación, porque sustituye el determinante *every* por *a lot of* dejando el nombre invariable: *almost a lot of people accept*.

📁 Segundo trimestre

De este trimestre, disponemos de un único trabajo, la redacción nº 5: *A sea adventure*. Todos los errores son corregidos correctamente. Tres son errores gramaticales, de formas verbales, y uno de inadecuación de la palabra elegida al contexto, por haber tomado el primer equivalente de la entrada: *to prove the new boat*, en lugar de *to test* o *try out*, las dos opciones que da la alumna en la corrección, que tienen el sentido de ‘poner a prueba’.

📁 Tercer trimestre

Los dos títulos elegidos para las redacciones de este trimestre son los siguientes:

nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*

nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

Debemos comenzar señalando que la alumna continúa sin hacer suficiente uso del diccionario para redactar sus escritos. Sin embargo, poco a poco la corrección mejora cuando se le remite a él y lo usa para rectificar los errores señalados. La redacción anterior (nº 5) y esta misma son buen ejemplo de ello. En la redacción nº 6, hemos anotado tres errores en la parte superior del cuadro, para corregir con diccionario; y otros gramaticales y de concordancia en la parte inferior. Entre los primeros, tres son de vocabulario y uno de estructura.

En los de vocabulario, *Ancient people needs more cuidados*, el primer error es un falso amigo, adaptado del español ‘anciano’, ignorando que ese término significa ‘antiguo’ y no se utiliza para personas. En el segundo caso, introduce un término en español, no porque no encuentre la traducción, sino porque no la sabe y no la ha buscado. En tercer lugar, encontramos otro falso

amigo adaptado del español ‘noticias’: *Everyday we have notices about an ancient*. Remitida al diccionario, la elección de los términos es perfecta, *elderly people* y *attention* para los dos primeros ejemplos y *news* para el tercero. En el error de estructura: *take care elderly people*, se le indica que falta una preposición: *take care of elderly people*.

De los errores gramaticales y de concordancia de la parte inferior del cuadro solo corrige bien el de concordancia. El error en la forma verbal tanto de la oración pasiva, *isn't value* (no son valorados), como en *doesn't be useful = don't be useful*, no lo corrige.

Los errores registrados en la redacción nº 7 son todos relacionados con la clase de palabra y no entrega ninguno corregido.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Lo reseñable de este primer entrenamiento es la escasa búsqueda realizada y el buen resultado obtenido en todos los apartados. Debemos añadir, además, que en cuatro frases, la palabra buscada no coincide con el nº de acepción anotado.

Nº 2: En el primer bloque, los dos errores que encontramos son los que vienen siendo habituales, la frases nº^{os} 4 y 7. En el resto de las frases que no son correctas, la alumna detecta el error, pero no lo corrige, fruto de no haber leído el enunciado con atención. En el bloque de colocaciones, registramos igualmente el error habitual en *make business* y otro originado por falta de búsqueda: *do a sugestion*. Finalmente, en el de clase de palabra, tampoco se aleja de las actuaciones que vienen siendo habituales, como la falta de correspondencia entre la clase de palabra que se pide y la solución aportada, causada por no prestar atención, la familiaridad de ciertos sufijos sobre otros, o como en el caso de *All the major politician parties support the idea*, no fijarse en las dos opciones que el inglés ofrece para el término ‘político’ en español, dependiendo de la categoría gramatical.

Nº 3: A diferencia del primer entrenamiento, el proceso de búsqueda seguido es bastante más coherente, aunque todavía quedan algunas inconsistencias, que enumeramos a continuación:

- En el bloque de colocaciones frase nº 3: ‘Todo depende de cuánto vaya a costar’, la traducción es correcta, pero no busca lo subrayado.
- Existen divergencias entre palabras encontradas y números de acepción:
 - estructuras frase nº 2-a: ‘Estas ayudas hacen que la gente mejore’. Reiteramos nuevamente que este bloque es el de más complicada consecución, bien por no profundizar en las búsquedas, como es el caso de la frase nº 1-a: ‘involucrarnos’ = *involve in*; o nº 3-a: ‘debido a que son diferentes’ = *due to they are differents*; o por falta de ellas, como en la frase nº 2: ‘hacen que la gente mejore’ = *do that the people improve*; o nº 3-b: ‘no están acostumbrados a aceptar las diferencias’ = *aren’t used to accept the differences*.
 - traducción ítem nº 4: ‘se quedó helado’; nº 6: ‘se le cayó (el libro)’; nº 7: ‘pisé (el pedal)’.

Ha necesitado asistencia de la profesora para la búsqueda del vocablo ‘ayudas’ = aids (B.2) y ‘se le cayó’ = drop (C.6). En ambos casos el tipo de orientación ha sido la misma, insistir en la necesidad de una búsqueda rigurosa, por la posible existencia de más de un equivalente para un mismo término en castellano.

En cuanto al último bloque, ha sido de las pocas alumnas que ha anotado correctamente la categoría gramatical junto a la respuesta.

Las tres redacciones realizadas en el primer trimestre comparten un rasgo común, que es la forma rápida y descuida de escribir. Idéntico comentario podemos aplicar a la corrección llevada a cabo. La alumna no se detiene a leer el trabajo final para comprobar si lo escrito tiene sentido y coherencia. Los ejemplos aquí descritos constituyen una prueba fehaciente de

que no es práctica habitual entre nuestros alumnos el uso del diccionario como libro de consulta y ayuda en su trabajo diario. Es una práctica mucho más extendida dejar que sea el profesor el que le dé las soluciones una vez tras otra. En el trabajo realizado en los dos trimestres siguientes, apreciamos cierto progreso, que se concreta especialmente en las correcciones efectuadas cuando se manda revisar el texto.

ALUMNA Nº 22

Es una alumna con un elevado índice de absentismo, tiene la asignatura pendiente y abandona en el segundo trimestre. Solo realiza el primer entrenamiento, en el que todo apunta a la falta de autoría del trabajo, especialmente evidente en el bloque de estructuras. Necesita buscar un excesivo número de palabras que no conoce, entre ellas se encuentran las palabras claves en las tres primeras frases, pero en las tres últimas, que son las más complicadas, no busca las palabras clave y, sin embargo, la organización de la frase es perfecta. En el bloque de locuciones, solo completa las dos últimas, de forma incorrecta, y en el bloque de acepciones, completa la mitad del ejercicio.

ALUMNO Nº 23

Alumno con elevado índice de absentismo y la asignatura pendiente. Solo realiza el primer entrenamiento. La tónica general es la falta de búsqueda, que, en las traducciones donde se pide la corrección en ciertas estructuras, resulta en la transferencia literal del español; y las que implican la elección del equivalente correcto derivan en inadecuaciones léxicas o invenciones.

ALUMNA Nº 24

Es una alumna con muy buen nivel de inglés, especialmente oral. Posee los elementos y las estrategias que le permiten comunicarse con soltura en la lengua extranjera. Realiza cuatro de las siete redacciones y el primer

entrenamiento. Los pocos trabajos que hemos recogido de esta alumna son muy aceptables dentro del nivel académico en el que se encuentra y no nos aportan muchos datos para la investigación que estamos llevando a cabo. Únicamente comentaremos la redacción nº 3, realizada en el primer trimestre.

REDACCIONES

Primer trimestre

Este trimestre entrega dos redacciones:

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

Como hemos señalado, esta última es la que nos aporta datos útiles para el análisis. Encontramos dos errores de vocabulario, de palabra no adecuada al contexto, uno de estructura y uno gramatical. En el primer error de vocabulario: *these diseases assume a life that isn't anymore in your hands*, el término *assume* es elegido como equivalente de 'suponer', pero, en realidad, tiene el sentido de 'dar por sentado'. Por el sentido de la frase, parece más bien que necesita un término que signifique 'implicar o significar'. La alumna lo sustituye por *involve*. El segundo error de vocabulario se trata de una colocación: *primary needs*. La alumna cambia *primary* por *vital*, pero no es la palabra que combina para decir 'necesidades primarias'.

El error de estructura se trata de un caso de régimen preposicional: *depend of someone*, que se corrige sin dificultad. El último error gramatical es el uso de las formas verbales de la voz activa en lugar de pasiva.

Las siguientes redacciones entregadas son la nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*, perteneciente al segundo trimestre, que no contiene errores susceptibles de analizar aquí, y la nº 6: *People should look forward to retirement*, en el tercer trimestre, de la que no tenemos la segunda versión corregida.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En el único entrenamiento de que disponemos, esta alumna solo ha buscado la palabra 'apetecer' para completar la frase nº 6 del primer bloque: 'Me apetece comenzar el instituto'. Su respuesta es acertada: *I feel like starting school*. Comprobamos que no suele consultar el diccionario porque confía plenamente en sus conocimientos. En el primer bloque, completa las seis estructuras perfectamente. Sin embargo, cuando llegamos al vocabulario, encontramos términos algo extraños, como en la frase nº 4 del bloque de expresiones: 'Me caí y me hice daño en el cuello' = *I felt down and I wooned my throat*. Hemos también de comentar que es de los pocos alumnos que han fallado en la frase nº 2: 'Brujas es una ciudad Patrimonio de la Humanidad' = *Witch is humanity heritage city*. Se trata de una expresión muy concreta que no forma parte del vocabulario activo y que no se obtiene de la traducción independiente de cada uno de sus elementos. Las respuestas incorrectas del bloque de acepciones se deben igualmente al uso de palabras no adecuadas al contexto.

Al igual que otras alumnas con un buen nivel de la lengua oral, no utiliza normalmente el diccionario, e intenta utilizar sus conocimientos para transmitir las ideas. Sin embargo, esta fórmula no es del todo válida cuando se trata de contextos precisos que requieren vocablos determinados o en expresiones hechas.

ALUMNA Nº 25

De esta alumna solo disponemos de los dos primeros entrenamientos. En el primer trimestre, no realiza ninguna redacción. Al comienzo del segundo, entrega la redacción nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*, pero solo la primera versión, ya que a partir de este momento causa baja por enfermedad. De esta primera versión se deduce un bajísimo nivel de inglés y de expresión.

ENTRENAMIENTOS

Nº1: Lo primero que llama la atención, y que puede denotar falta de comprensión del proceso de realización de la prueba, es que las palabras buscadas las anota en inglés. Se detectan fallos que evidencian que algunas frases pueden haber sido copiadas. Un claro ejemplo es la frase nº 5 del primer bloque: 'Mi compañero/a de clase me dijo que huyera con 'el/la' = *My classmate told me that I escape with him/here*. En el resto, alternan las respuestas correctas con las incorrectas, pero en todas encontramos la traducción realizada sin apenas palabras buscadas.

Nº 2: Este entrenamiento está muy bien completado y apenas registra errores, lo que contrasta marcadamente con el nivel de competencia lingüística y dominio de los recursos que la alumna ha demostrado en su primer escrito y en la primera prueba.

ALUMNA Nº 26

Se trata de una alumna con elevado índice de absentismo. Tiene la asignatura pendiente. No realiza ninguna de las redacciones propuestas, de modo que analizaremos los datos extraídos de dos de los entrenamientos.

ENTRENAMIENTOS:

Nº 1: El primer bloque parece estar realizado con más atención que el resto, porque se han anotado las palabras clave para poder traducir las frases con bastante acierto. En cambio, en los dos bloques siguientes, las frases se traducen también de forma bastante acertada, salvo en un par de ejemplos, pero no hay ninguna información anotada del proceso de realización, y no se llega a completar por falta de tiempo la mitad del último ejercicio. Existen evidencias que nos hacen dudar de la autoría del trabajo. Nos gustaría mostrar la traducción completa que realiza la alumna de la frase nº 1 del apartado de acepciones, que no aparece registrada en la ficha del alumno porque es una respuesta correcta, sin embargo, no deja de llamar nuestra atención: 'Pero

después, el lunes a las 7:30 me tuve que levantar para ir a clase' = *But later, the Monday at 7:30 I have to make up to go at school.* Si nos fijamos en el verbo que ha utilizado para traducir 'levantarse', surge la duda de que sea simplemente un error ortográfico.

Nº 2: No asiste a la segunda sesión, por lo que solo completa el primer bloque de actividades.

2º BACHILLERATO B

ALUMNO Nº 27

Es un alumno que causa baja en el segundo trimestre, por lo que solo realiza el primer entrenamiento. Si nos fijamos en la ficha del alumno, además de no haber apuntado ninguna palabra como buscada, las respuestas dadas denotan dejadez y falta de esfuerzo.

ALUMNO Nº 28

Es un alumno que causa baja en el segundo trimestre y adolece de gran desfase curricular. Solo realiza los dos primeros entrenamientos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Del primer entrenamiento, solo completa la primera parte, puesto que no asiste a la segunda sesión. La falta de coincidencia entre lo que busca, traduce, y los números de acepción indicados lleva a pensar que no es un trabajo propio.

Nº 2: Idéntica conclusión podemos extraer del segundo entrenamiento, del que tampoco realiza la segunda parte.

ALUMNA Nº 29

Tiene la asignatura de inglés pendiente. Realiza dos redacciones en el primer trimestre, dos en el segundo y una en el tercero. Además, completa los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Realiza las dos primeras redacciones:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Del análisis de la primera redacción, llegamos a la conclusión de que coinciden dos circunstancias: es una alumna de bajo nivel que, además, no usa ni sabe usar los recursos que tiene a su disposición. Encontramos dos tipos de errores, los que se producen por una búsqueda ineficaz y los que se producen por falta de la misma:

- Entre los primeros, se encuentran aquellos que se originan por una búsqueda incorrecta, que proviene, al mismo tiempo, de una falta de destreza en el manejo de los trabajos de referencia. Este es el caso del primer ejemplo que hemos anotado: *had been state bad*. La alumna ha buscado 'estado' en el diccionario y ha anotado lo primero que ha encontrado, sin distinguir el nombre del participio del verbo 'estar'. Este es el único error que no ha podido corregir.
- Los segundos se dividen, a su vez, en dos grupos: las palabras que se inventa, como los dos ejemplos que hemos registrado: *subjects of the curse last year* (asignaturas del curso pasado) y *I sole pass an exam* (solo pasé un examen); y las palabras que la alumna conoce pero no comprueba, por lo que suelen no adecuarse al contexto, o se usan incorrectamente, como *I went to the party of San Sebastián and for the night*.

La falta de interés con que se abordan los trabajos también se refleja, en este caso concreto, en el hecho de que la alumna subraya en el texto como palabras que ha buscado vocablos que no existen.

El rasgo más significativo de la segunda redacción, porque se repite a lo largo del escrito, y porque también muestra la forma de trabajo de esta alumna, es la falta de conjugación de las formas verbales. Busca los verbos que desconoce y transcribe literalmente los infinitivos: *but also to exist very disadvantages / you can to know*. Muchas de las frases anotadas no contienen un único error, sino dos o tres; suele ser uno de vocabulario y otro gramatical o de orden de palabra. La primera frase mencionada anteriormente es uno de los casos en los que, además de no conjugar el verbo, el determinante está mal elegido, no es *very* sino *a lot of*. Otro caso del mismo tipo es *people to learned other people*, donde, además del tiempo verbal, el término que la alumna utiliza para expresar ‘conocer gente’ no es *learn* sino *meet*. Más casos de términos erróneamente seleccionados son: *travel to the foreigner*, en el que se elige el primer equivalente; y *for last*, con el significado de ‘por último’, donde se han buscado los dos términos que forman la expresión por separado. Finalmente, comentaremos un error de categoría gramatical, *the quality of live*, en el que se utiliza el verbo en lugar del nombre.

Nos gustaría resaltar también otro dato que nos ha llamado la atención al comparar las dos redacciones que estamos analizando en este trimestre. Hemos observado que, en este segundo trabajo, contrastan errores tan graves y básicos como los que acabamos de señalar, que denotan muy bajo nivel, con expresiones propias de un nivel mucho más avanzado. Deducimos que haya podido recibir algún tipo de ayuda.

En cuanto al resultado obtenido tras la segunda corrección por parte de la alumna, ésta ha necesitado explicaciones posteriores por parte de la profesora en dos casos que no ha sabido resolver: *travel to the foreigner y also to exist very disadvantages*.

Segundo trimestre

Ha realizado las siguientes redacciones:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

En la redacción nº 4 comienza a seguir el esquema de corrección proporcionado por la profesora, anotando el error señalado, la palabra buscada y la solución a la que llega. Encontramos indicios que nos llevan a pensar que ha recibido ayuda al escribir la redacción. Además del escaso número de errores, mezcla expresiones que superan el nivel de lengua que esta alumna ha demostrado hasta el momento. El primero es un error de expresión, que hemos marcado con el signo de interrogación (¿) para indicar que no entendemos lo que quiere decir; y el segundo es un error gramatical. La corrección llevada a cabo en ambos casos es incorrecta. El cambio efectuado en la frase no mejora la coherencia de la misma. Comparemos la frase original y la corrección efectuada: *Due to the young people could have health problems, but they don't realise = but they do not realise until those problems appear.* El error gramatical cometido por la alumna al escribir *alcohol should be forbided* radica en el participio del verbo. La alumna cambia *forbid* por *prohibit*, pero no es un error léxico sino gramatical, no se trata de cambiar de palabra, sino de consultar la información gramatical que acompaña al verbo *forbid* y comprobar cómo se forma el participio, ya que es irregular. El proceso de corrección de este simple error desvela una doble problemática. Por un lado, la alumna todavía no está familiarizada completamente con el sistema de etiquetas y, por otro, exhibe una falta de destreza y manejo absolutos del diccionario. Seguramente desconoce por completo que las formas irregulares de los verbos las puede encontrar en la sección de inglés-español de su diccionario, así como tanta otra información que le podría ser útil.

En la redacción nº 5, sigue la misma línea de actuación que en las anteriores y, por tanto, participa de los mismos errores y descuidos. La mayoría de ellos son de vocabulario. En tres de ellos, la palabra no está bien elegida. En el primero, *I felt single*, la alumna elige uno de los equivalentes de la entrada 'solo', sin atender a la información contextual, que rectifica en el

proceso de corrección. El segundo, *do a cabin*, es un error en el que el verbo no es el que combina con el sustantivo, que también rectifica en la corrección. El tercero, *I was boring*, la rectificación también es correcta. En el siguiente que vamos a comentar, la palabra es inventada: *I went the only survivant*, pero además, la forma del verbo también está equivocada, puesto que no pertenece al verbo 'ser' sino 'ir'. Ambos fallos se corrigen adecuadamente.

Lo que la alumna no ha podido corregir ha sido, al igual que en la redacción anterior, el error gramatical: *fruits*. Para obtener la información, tendría que haber buscado el término inglés, *fruit*, en la sección inglés-español, para saber si es contable o incontable y, por tanto, susceptible de llevar la desinencia de plural o no.

📄 Tercer trimestre

La alumna presenta una sola redacción en el último trimestre: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?* Contiene tres errores de elección de palabra, que son resueltos adecuadamente. El primero, *the young people think that the elderly people are bother*. La palabra buscada es 'fastidioso'. Cambia *bother* por *annoying*. En el segundo, *the children are mannered with they*, anota dos palabras buscadas: 'educado' con su solución *ill-mannered* y 'educación' = *bad manners*. El tercer error se trata del verbo que forma parte de la colocación *make exercise*, que cambia a *take exercise*.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Vista la destreza mostrada en el manejo del diccionario a través de las redacciones, nos resulta dudoso que el buen hacer demostrado en este primer entrenamiento sea producto de una búsqueda concienzuda y efectiva.

Nº 2: De este entrenamiento destaca, en general, la buena consecución. Solo comentaremos la falta de atención prestada en el ejercicio nº 2, al no haber corregido aquellos errores detectados, y la falta de búsqueda en las dos primeras frases del ejercicio nº 6: *The art gallery is one of the city's main visitor attractive* y *Being a teacher can be a very stress job at times*.

Nº 3: En el tercer entrenamiento, seguimos con la sospecha de que mucho del trabajo realizado por esta alumna es copiado de la compañera. Esta sospecha viene avalada por el bajo nivel demostrado en su trabajo de clase y en las redacciones entregadas.

El origen de la mala práctica de esta estudiante estriba en el bajo nivel de conocimiento de la lengua y las escasas estrategias de aprendizaje que ha demostrado en su trabajo, a lo que hay que sumar su falta de implicación. Comprobamos que su destreza en el manejo de los recursos bibliográficos es nula, por desconocimiento de los mismos. Parece que en las redacciones que presenta ha recibido cierta ayuda externa. La profesora también le ha ofrecido indicaciones adicionales para corregir los errores y poder entender qué tenía que hacer y cómo. Teniendo en cuenta que en la primera redacción hemos encontrado ejemplos que demuestran que la alumna ignora incluso cómo se organizan las palabras en un diccionario de aprendizaje de lengua extranjera, quizás necesite todavía bastante más tiempo para alcanzar la madurez necesaria para realizar todo el proceso correctamente de forma autónoma, un proceso recién iniciado en este momento.

ALUMNA Nº 30

Esta alumna entrega seis de las siete redacciones propuestas y realiza los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre:

Las tres redacciones realizadas son las siguientes:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with difficulties.*

Ninguna de las tres tiene que volver a ser entregada, porque no necesitan una segunda corrección. Su expresión es clara y el uso del vocabulario y las estructuras gramaticales es muy aceptable. En cuanto a la primera redacción realizada en clase, en la que tienen que subrayar las palabras buscadas, la alumna indica que ha buscado tres palabras que no sabía.

📄 Segundo trimestre

En este trimestre, disponemos de una única redacción, la nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*. Hemos marcado un error de gramática: *must be forbided*, que no se ha corregido correctamente, porque se ha cambiado el verbo *forbid* por *prohibited*. La frase resultante es correcta, pero no hemos dado por válida la corrección, porque la alumna no ha entendido que no era un error de léxico y no ha comprobado la información pertinente para realizar el cambio que se le pedía.

📄 Tercer trimestre

Se entregan dos redacciones:

Nº 6: *People should look forward to retirement.*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

La primera de ellas no necesita ser entregada una segunda vez. En la segunda, en cambio, hemos anotado un par de errores, uno de vocabulario y uno de estructura, ambos corregidos satisfactoriamente. Deducimos que el de vocabulario es debido a falta de búsqueda, porque la alumna ha debido confundir *take after* por *look after*, con el significado de 'cuidar'. El de estructura es un error de complementación del verbo, que se resuelve fácilmente: *stop to prescribing = stop prescribing*.

ENTRENAMIENTOS

En general, hemos de señalar que todos los entrenamientos están muy bien realizados, siguiendo todas las instrucciones indicadas, utilizando buenas estrategias de búsqueda y llegando a resultados satisfactorios. No obstante, nos gustaría comentar algunas incidencias encontradas.

Nº 1: En el bloque de estructuras, frase nº 3: 'No quiero quedarme aquí otro año, no lo aguantaría', la segunda parte es traducida como *I will not put it up*. Vemos que el verbo 'aguantar' está bien buscado, *put up*, pero la estructura que rige: *put up with sth* no está bien transferida a la frase que hay que traducir. En el bloque de expresiones, frase nº 1: 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho', la alumna ha traducido la expresión subrayada como *become friends*. Comprobamos que la expresión solo se encuentra en la entrada *friend* y no en ninguno de los términos que componen la colocación en español, ni en 'amigo' ni en 'hacer'. Si buscamos en la entrada de 'hacer', encontraremos la expresión usada por la alumna *become friends*. Finalmente, comprobamos que hay cuatro palabras buscadas, cuya traducción no coincide con el número de acepción.

Nº 2: Del segundo entrenamiento, solo completa la primera parte, por falta de asistencia a la segunda sesión. De esta primera parte, en el ejercicio nº 2, destaca, por un lado, el error en el que han incurrido si no todos, la inmensa mayoría del alumnado, y es dar por válida la frase *People are USED to take the car wherever they go*; y, por otro, la falta de atención al no corregir las frases detectadas como incorrectas.

Nº 3: El tercer y último entrenamiento está realizado con absoluta coherencia, busca las palabras clave, anota la respuesta y el número de acepción correctamente en todas las palabras consultadas, logrando un resultado completamente satisfactorio.

Es una alumna con muy buen nivel de lengua y estrategias de aprendizaje desarrolladas. Los pocos errores que encontramos se deben a falta de búsqueda o despiste, que resuelve sin dificultad siguiendo las pautas marcadas.

ALUMNO Nº 31

Es un alumno que causa baja en el segundo trimestre. Tiene la asignatura de inglés pendiente. Solo tenemos constancia de la realización de los dos primeros entrenamientos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Por las respuestas dadas, la mayoría de las cuales incorrectas, podemos deducir que es un ejercicio realizado completamente al azar. En las respuestas, encontramos palabras mal copiadas e inventadas, y, en las pocas que son correctas, no indica que haya realizado ninguna búsqueda.

Nº 2: De los tres entrenamientos, éste es el que parece resultar más sencillo para los alumnos, pero al ser realizado al azar, el ejercicio de este estudiante contiene bastante más respuestas incorrectas que la media. De los 56 ítems contestados, 23 son erróneos y 4 se han dejado sin contestar.

ALUMNO Nº 32

Es un alumno emigrante, incorporado al curso tardíamente y con gran desfase curricular. Al incorporarse en el segundo trimestre, realiza el segundo y tercer entrenamiento en clase, pero no entrega ninguna redacción.

ENTRENAMIENTOS

Nº 2: Este alumno empieza a trabajar de una forma concienzuda, aunque con muchos problemas. Su falta de práctica y recursos enlentece mucho su progresión, y no le da tiempo a finalizar la actividad. En el primer bloque,

ejercicio nº 2 frase nº 4: *Because of the weather, we had a lot of DIFFICULTIES to get to school*, indica que es incorrecta, pero no acierta en la corrección, porque, aunque encuentra la respuesta, no aplica bien la información, mezclando infinitivo y gerundio: *difficulties to getting*. En la frase nº 7: *'People are USED to take their car wherever they go'*, indica que es incorrecta, y la sustituye por una de las estructuras que ha encontrado en las múltiples entradas de *used*, con el resultado de *people are used doing*. Hemos tomado estas frases como ejemplos de la dificultad que tiene este alumno para buscar y manejar toda la información encontrada. Su desfase curricular tampoco le permite entender las frases para adecuar lo que encuentra con corrección. En el segundo bloque, en cambio, la falta de esfuerzo y la premura por llevarlo a término, han conducido al alumno a cometer errores que no tenían que haberse producido si se hubieran llevado a cabo las pesquisas correctas y se hubiera mostrado algo más de atención.

Nº 3: Este entrenamiento, en el que el alumno, además de realizar la búsqueda, ha de utilizar sus conocimientos lingüísticos para traducir las frases, es inabordable para el estudiante cuyo trabajo estamos analizando. Por su bajo nivel, debe buscar casi todas las palabras, y no le da tiempo. El trabajo que hemos recogido consiste en anotar las palabras buscadas en los cuadros que se le proporcionan y la información encontrada en el diccionario, pero no traduce las frases.

Resumimos el caso de este alumno señalando que no es capaz de realizar ningún trabajo escrito porque carece de los elementos lingüísticos básicos, así como de los recursos mínimos para poder utilizar por sí mismo los materiales de ayuda a su disposición. No obstante, debemos reconocer el esfuerzo que realiza por buscar las palabras subrayadas intentando seguir las orientaciones dadas.

ALUMNA Nº 33

Esta alumna realiza todas las tareas propuestas a lo largo del curso, las siete redacciones y los tres entrenamientos. Todo su trabajo refleja un nivel de inglés bastante bajo, presentando problemas de concordancia nominal y verbal, omisión de sujetos y falta de conjugación de las formas verbales.

REDACCIONES

Primer trimestre

Los títulos de las redacciones elegidas en este trimestre han sido:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

En la primera redacción, realizada en clase, hemos registrado una considerable cantidad de errores, muchos de ellos de omisión de sujetos y de preposiciones, de vocablos mal elegidos y de estructura. A la hora de redactar, ha buscado los términos que desconoce, como 'celebrar, después, varios, muralla, relajado o concentrarse'. Hemos observado que, si entre su léxico disponible se encuentra alguna palabra que puede servir para expresar la idea que quiere transmitir, la usa, sin pararse a pensar si es correcta o se adecúa al contexto. Éste es el caso de tres errores de vocabulario: *my friends the class, I turned Guadalajara* y *in the parties of the different villages*. En el primero, además de la etiqueta, la profesora le proporciona información adicional entre paréntesis, indicándole el compuesto que tiene que buscar, que corresponde a 'compañero de clase'; es corregido positivamente como *my classmates*. En el tercero, la corrección también es satisfactoria, sustituyendo *parties* por *festivals*. El segundo, en cambio, no ha sabido corregirlo. El último error de vocabulario se trata de una palabra de las subrayadas en el texto, es decir, que necesita buscar porque desconoce o no recuerda. Esta palabra es 'después'. En el texto la utiliza dos veces: la primera, en 'después fui a un montón de discotecas', y la segunda, en la frase 'después de quince días volví a Guadalajara'. La alumna ha usado el mismo término en las dos ocasiones,

afterwards. Si consultamos el diccionario, comprobamos que éste es el primer equivalente que aparece y, a continuación, se indica la forma a emplear si se quiere decir 'después de'. Este error tampoco lo ha sabido corregir. Si, por otro lado, nos fijamos en los dos errores de estructura anotados, *I have that concentrate in this course*, observamos que la alumna es incapaz de corregir el primero (*have that*) y se equivoca en el segundo, cambiando la preposición *in* por *to*: *concentrate to this course*.

A partir de la redacción nº 2, la estudiante sigue fielmente en todas y cada una de sus composiciones el esquema de corrección proporcionado por la profesora. En este escrito, muestra un vocabulario más cuidado, como si hubiera mediado algún tipo de ayuda externa. Los pocos errores detectados son gramaticales y de estructura, que la alumna es incapaz de corregir. En el primero, no corrige el plural de *lives* en la expresión *in our lives*; el segundo es bastante más complicado de identificar y rectificar. Se trata de una expresión muy compleja para los alumnos de un nivel intermedio, ya que suelen traducir literalmente la estructura española: 'los acontecimientos históricos han hecho que el inglés sea una lengua muy importante' = *the historic events has made that English was a language very important*.

En la redacción nº 3 vuelve a repetirse el mismo tipo de error que acabamos de comentar. Se trata de una estructura de uso frecuente en español y muy compleja de trasladar a la L2: 'hacer que los niños sean muy felices' = *make that the children been very happy*. De hecho, es el único error que la alumna no ha sabido corregir en esta redacción. Ha necesitado ayuda de la profesora y de un diccionario adecuado al nivel en el que se está trabajando. Esta alumna comenta que se ha dado cuenta de que el diccionario que está usando a la hora de redactar muchas veces no contiene la solución que está buscando. Este ejemplo concreto es uno de los casos más claros, aunque hay otros muchos.

📁 Segundo trimestre

En este trimestre los títulos de las dos redacciones son:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

En la redacción nº 4, de los errores que se pueden resolver con diccionario, solo anotamos uno de vocabulario: *the government are making hard work*, que la alumna no sabe corregir, posiblemente por no ser consciente de los diferentes usos de *do* y *make*. Quizás unas orientaciones junto a la etiqueta WW habrían servido de ayuda.

En la nº 5, los errores registrados son prácticamente gramaticales en su conjunto, todos resueltos adecuadamente. Señalamos un caso que contiene un verbo en español, que no se ha traducido: 'se bajó un montón de gente' = *se bajó a lot of people*. Desconocemos la razón por la que tampoco se ha corregido.

📄 Tercer trimestre

Las dos últimas redacciones son las siguientes:

Nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

Al igual que la redacción nº 2, la alumna presenta un trabajo sencillo, pero cuidado en su vocabulario. Registramos un error en el que la palabra no está bien elegida, por haber tomado el primer equivalente encontrado. Se trata de *carry the purchase*, que sustituye por *shopping*, más apropiada al contexto.

Los errores anotados en la redacción nº 7, susceptibles de corregir con diccionario, son todos de vocabulario, dos de palabra mal elegida y uno de confusión en la categoría gramatical. Se corrigen bien, excepto uno: *you can take down (antibiotics)*. Creemos que alguna indicación junto al error sobre la palabra más adecuada a ese contexto habría sido, sin duda, de mucha ayuda.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Este primer entrenamiento que la alumna realiza refleja las mismas deficiencias que detectamos en las primeras redacciones. Por una parte, la escasez de vocabulario, que le lleva a centrar su búsqueda, no solo en las palabras clave, sino en otros términos básicos; y, por otra, el uso de las formas verbales sin conjugar. De los tres apartados de que consta el entrenamiento, el de estructuras es el que presenta mayor dificultad, siguiendo la tónica general. Los otros dos, el de expresiones y acepciones adecuadas al contexto, los completa con interés y coherencia, llegando a resultados satisfactorios, excepto en dos de las frases. La primera del segundo bloque: ‘Lo más importante para mí son los amigos que he hecho’, la traduce como *The most important thing is to become friends*, resultado de haber buscado en el verbo pronominal ‘hacerse’; y la segunda pertenece al tercer bloque: ‘Todos los días salimos a tomar algo’. La alumna aquí busca ‘tomar’ y, sin embargo, escribe mal ‘todos los días’ = *every days*, ya que cree que lo sabe.

Nº 2: Nos encontramos aquí con un trabajo muy bien hecho, observando cuidadosamente las directrices ofrecidas en los enunciados para la realización de los ejercicios. Algunas de las soluciones a determinadas frases o ítems no se encuentran siguiendo estrictamente dichas instrucciones y, en estos casos, la alumna no ha indagado otras vías de acceso y las ha dejado sin contestar, anotando que no venía en el diccionario. Tal es el caso de la frase nº 5 en el ejercicio 2: *Small companies can't AFFORD installing expensive safety equipment*, y de la frase nº 4 en el ejercicio 4: *He_____a 6-week COURSE in Computer Aided Design*. En la primera, había que haber buscado en la parte de español-inglés dentro de la entrada ‘permitirse’; y, en el segundo caso, la solución no viene en la palabra dada, *course*, sino en la entrada del verbo *do*.

Nº 3: En el tercer entrenamiento, volvemos a diferenciar entre el bloque de colocaciones y traducción y el de estructuras. De los dos primeros, hemos de comentar el buen hacer de la alumna, con total correspondencia entre el procedimiento seguido y el resultado obtenido. En el de estructuras, el

procedimiento de búsqueda, en general, también es bueno. Solamente hay dos frases en las que se ha equivocado, porque no ha buscado, y una tercera en la que se ha equivocado de estructura. La frase nº 1: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres' y la nº 3: 'Algunos niños se sienten rechazados debido a que son diferentes, y otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias' constan de dos partes. La traducción que la alumna ha realizado de la primera parte es correcta, pero la de la segunda parte de cada una no es acertada por falta de búsqueda. En la primera, ha traducido las palabras que componen la expresión por separado, dando como resultado *We have to get involved in everything possible in order to help poors*. En la segunda, ha utilizado la estructura conocida *used to = Some children feel rejected due to the fact that they are different and others they aren't used to accept differences*. Finalmente, en la frase nº 4: 'Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha' = *My mother asked me for doing the washing and ironing*, se ha equivocado en la elección de la estructura.

Nos hemos encontrado con una alumna de nivel muy bajo, pero que trabaja con bastante regularidad, teniendo en cuenta las directrices, consejos y orientaciones de la profesora, lo que ha revertido paulatinamente en escritos cada vez más cuidados. Recordemos que se han ido reduciendo errores básicos muy importantes, como las omisiones de sujeto, se han ido conjugando las formas verbales, se ha prestado más atención a las palabras gramaticales o a las concordancias y, aunque no reporte resultados positivos en breve plazo de tiempo, creemos que es importante que la alumna tenga en cuenta todos los aspectos que va trabajando día tras día, para cuando se tenga que enfrentar a otros trabajos escritos. Estos logros son, evidentemente, consecuencia del trabajo diario y el esfuerzo en intentar aprender y hacerlo cada día mejor. En el camino, valoramos mucho su apreciación sobre la ineficacia de los trabajos de referencia que la mayoría de los alumnos poseen, ya que son diccionarios apropiados para etapas educativas inferiores, que ya no responden a las demandas que el nivel en el que están les exige.

ALUMNO Nº 34

Es un alumno que realiza todas las redacciones, excepto la nº 6 en el último trimestre y completa todos los entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

El alumno realiza las tres redacciones, cuyos títulos son:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

Cuando analizamos el trabajo de este alumno, observamos una clara diferenciación entre la forma de trabajar las dos primeras redacciones y el resto. Tanto en la primera redacción, que realizan en clase, como en la segunda, que ya redactan en casa, este alumno consulta el diccionario poco o nada. En *My summer*, busca un único término, que es 'apuntarse (a la autoescuela)'. Encuentra la palabra correcta, *enrol*, pero no presta atención a la preposición que rige: *to enrol (for sth)*, y traduce la frase como *I enrolled to the driving school*. En la segunda redacción, utiliza palabras inventadas o interferencias de otras lenguas que también está aprendiendo, como el francés.

En la redacción nº 3, se produce un cambio significativo en la manera de abordar su trabajo escrito. Empieza a seguir las instrucciones de la profesora, a entender el objetivo de lo que se le pide y a efectuar la corrección con mayor interés. Casi todos los errores marcados en esta redacción son de estructura, excepto dos de ortografía, que corrige satisfactoriamente. De los cinco de estructura marcados, es capaz de corregir por sí mismo tres de ellos:

- *due to she/he is different = due to being different*
- *depend of the child = depend on the child*
- *they aren't used to see = they aren't used to seeing*

En los dos primeros ejemplos se le han añadido indicaciones adicionales más precisas, junto a la etiqueta que marca el tipo de error. Tenemos que tener

en cuenta que es la primera vez que el alumno tiene que buscar una información que no es estrictamente de vocabulario, es decir, que no consiste en sustituir una palabra por otra. Lo que no es capaz de corregir son errores de complementación verbal, un tema que, en este momento del curso, todavía no se ha tratado, y que abordaremos en el primer bloque del segundo entrenamiento.

📄 Segundo trimestre

Los títulos de las redacciones del segundo trimestre son:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

En ambas redacciones, el alumno confía en sus conocimientos de la lengua y obtiene razonablemente buenos resultados. En la redacción nº 5, solo hemos marcado algunos errores ortográficos por despiste, como *fiveteen* en lugar de *fifteen*, o *to haunt* en lugar de *to hunt*. En la redacción nº 4, en cambio, el alumno arriesga y no comprueba, lo que le lleva a equivocarse en tres ocasiones: en una de ellas, la elección de la palabra no es acertada: *a cause of other drugs*; y, en las otras dos, la palabra elegida no corresponde a la categoría gramatical: *to avoid so many people die on the roads* y *threatens people healthy*. Tanto *a cause of* como *healthy* están bien corregidas. La primera es sustituida por elnexo causal *because of*, y la segunda por el nombre *health*. Por el contrario, en *to avoid so many people die on the roads*, la solución que el alumno aporta es *to avoid so many people deads*. Junto a la etiqueta que le indicaba que era un error de clase de palabra, la profesora había anotado que buscarse un nombre (*Wcl- find a noun*). El alumno ha buscado el equivalente de lo que en español sería ‘muertos’ y ha elegido la primera opción encontrada en la entrada: **muerto-a pp,adj 1 (gen) dead.** Esto revela que debe reforzarse el trabajo en la categoría gramatical, tan importante a la hora de discriminar acepciones y equivalentes.

☞ Tercer trimestre

En este trimestre, analizaremos la única redacción que entrega, que corresponde a la última del curso, titulada *How different would life in a world without antibiotics be from life today?* Contabilizamos tres errores susceptibles de ser corregidos haciendo uso del diccionario, todos de vocabulario: dos de clase de palabra y uno de equivalente mal elegido:

- shampoos advertise are being emited on TV.
- This market causes wars and a lot of dies.

El alumno cambia *advertise* por *advertisement*, *emited* por *advertised*, pero reincide en el caso de *dies*, utilizando un verbo cuando la frase exige un nombre, equivocándose de nuevo en el proceso de corrección al sustituirlo por *deads*. Hemos comprobado con anterioridad que el uso de las formas de verbo, nombre y adjetivo de este vocablo causa confusión entre un gran número de estudiantes. Reiteramos la necesidad de reforzar el trabajo en este aspecto del vocabulario para concienciar al alumno de su importancia.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En el primer entrenamiento, este alumno sigue la tendencia mostrada en las dos primeras redacciones, en las que su nivel de inglés le capacita para expresarse razonablemente bien y las consultas en el diccionario son escasas o nulas. Anota muy pocas palabras buscadas con su número de acepción. Tan solo palabras que desconoce:

- en el bloque de estructuras, frase nº 5: 'compañero' y 'huir'.
- en el bloque de expresiones, frase nº 1: 'patrimonio'.
- en el bloque de acepción correcta, frase nº 4: 'local', y frase nº 6: 'tomar algo'.

Como consecuencia, los pocos errores registrados corresponden a estructuras nuevas, como 'Me apetece comenzar el instituto' = *I feel like to start the High school*; y expresiones, como 'Estoy deseando ver a mis amigos' = *I'm looking*

forward to see my friends o 'Me caí y me hice daño en el cuello' = *I fall and I hurt myself on the neck.*

Nº 2: Al analizar el segundo entrenamiento, apreciamos que el alumno realiza una búsqueda más concienzuda. Sin embargo, advertimos algunas equivocaciones en los tres bloques, que explicamos a continuación:

- En el bloque de complementación verbal, ejercicio nº 2, encontramos dos errores al señalar si las frases dadas son correctas o no. La primera es la nº 2: *She had the CHANCE to spend a year in the USA*. La frase ha sido catalogada por el alumno como incorrecta, cuando no lo es, ofreciendo la siguiente alternativa: *the chance spending*. La respuesta incorrecta podemos atribuirla a un error en la interpretación de la información en negrita que el alumno ha encontrado en la entrada de **chance ...3 ~ (for sb) (to do sth).....4 ~ (of sth/doing sth)**. La segunda es la frase nº 6: *I'm looking forward to seeing you again*. Ha cambiado *look forward to seeing you* por *look forward to see you*. En este caso, creemos que no ha realizado la consulta, sino que se ha guiado por su intuición, ya que la respuesta se encuentra de manera clara y directa en la entrada del *phrasal verb* **to look forward to (doing) sth**.
- En el bloque de colocaciones, el alumno se ha equivocado en *make business*, siguiendo la tendencia de la mayoría del alumnado. *Business* es la palabra que registra mayor porcentaje en el número de errores.
- En el bloque de clases de palabras, se deduce claramente que los errores se deben a falta de búsqueda. Concretamente en el ejercicio nº 6, para formar el nombre o el adjetivo de las palabras proporcionadas: ATTRACT, STRESS e INCONVENIENT, éstas mantienen la misma raíz y solamente requerían la adición de un sufijo. Estos términos son fácilmente identificables dentro de cada una de las entradas de las palabras dadas. Caso distinto es en el ejercicio nº 5, el nombre para *angry*, ya que no se encuentra dentro de la entrada ni en los términos

próximos alfabéticamente, de ahí que muchos alumnos hayan tomado la palabra que han encontrado a continuación: **angst** / / *n* angustia **vital** , o se haya tomado por error un término conocido, como *hunger*.

Nº 3: En el último entrenamiento se refleja la misma evolución presentada por este alumno en las redacciones. Ha comprendido la finalidad de las tareas y sigue los pasos con el objetivo de llegar a unos buenos resultados. Respecto al primer entrenamiento, que tiene una estructura similar, además del buen resultado final en la traducción de las frases, ahora completa todos los cuadros en todos sus apartados, reflejándose claramente el procedimiento seguido. La parte más difícil sigue siendo el bloque de estructuras; aunque transfiere y adapta bien la información encontrada, en la frase nº 2: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore' y la nº 3b: ' (...) otros no están acostumbrados a aceptar las diferencias' utiliza sus conocimientos para realizar la traducción, siendo el resultado en la frase nº 2: *These helps make people to improve*, y en la nº 3b: *others aren't used to accept the differences*. Por último, este alumno ha necesitado ayuda de la profesora al realizar el ejercicio de traducción, concretamente en el ítem nº 7: 'pisé (el pedal)', para dilucidar la posible opción correcta entre todas las acepciones. En el último bloque, *translation-part of speech*, la traducción es perfecta, pero, como la inmensa mayoría del alumnado, ha olvidado anotar la categoría gramatical.

Nos encontramos con un alumno de nivel intermedio alto que ha modificado su modo de actuar conforme ha ido avanzando en sus trabajos, tanto en las redacciones como en los entrenamientos y, en su interés por seguir el método de trabajo, ha perfeccionado su modo de proceder y sus estrategias.

ALUMNO Nº 35

Realiza todo el trabajo propuesto, las siete redacciones y los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Las redacciones que el alumno ha entregado en este trimestre son las que figuran a continuación, de las cuales explicaremos las dos primeras, que son las que ofrecen datos analizables para nuestro objetivo.

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

La primera redacción, realizada en clase, *My summer*, apenas registra ningún error, y evidencia un buen nivel del idioma. El alumno subraya cuatro palabras que ha tenido que buscar para su elaboración, todas ellas con acierto, excepto una, que es la única que ha tenido que corregir. Se trata de la frase *When we saw the river, we became to be afraid*, cuyo significado el alumno matiza cambiándolo por *started to be afraid*.

En la segunda redacción, donde empieza realmente el rodaje, este alumno sigue las indicaciones de la profesora en cuanto a cómo llevar a cabo la corrección, siguiendo el esquema proporcionado; además, es de los pocos que anota el diccionario utilizado, el *Oxford Concise*. Sin embargo, la búsqueda que realiza es menor que la que necesita, ésta se limita a la búsqueda de significados que, muchas veces, tampoco se discriminan en función del contexto. Analizamos el proceder del alumno en los cuatro errores marcados en esta redacción:

- De los dos errores de vocabulario, el primero se debe a una búsqueda incorrecta de la palabra 'considerado' dentro de la frase *it is considerate a universal language*. En lugar de buscar el término 'considerar', el alumno ha buscado directamente 'considerado' y ha encontrado la palabra *considerate*, adjetivo, con el significado de 'amable'. Para su corrección, se le indica que es palabra incorrecta (WW), y la sustituye por *weigh up*, primer equivalente dentro de la entrada 'considerar', que también es errónea. Necesita una explicación

posterior que le aclare cuál de las diferentes acepciones se ajusta al contexto, tanto leyendo la información entre paréntesis para cada acepción, como los ejemplos, que, en ocasiones, suelen ser más aclaratorios. El segundo, *diary life*, es fruto de haber usado una palabra conocida, cuyo significado es 'diario', pero sin comprobar que *diary* es nombre y no adjetivo, por lo que no sirve para la expresión 'vida diaria'. Una vez comprobado, obtiene la solución.

- El tercer error es de estructura: *you can understand with the people in English*. Para poder solucionarlo, necesita una orientación adicional sobre cómo hacerlo, utilizando otro verbo más apropiado o alguna expresión como 'hacerse entender'. La alternativa dada por el alumno es *you can make people understand you*, buscando en el verbo 'hacer/hacerse'.
- El último es un error gramatical: *you must know some basic knowledges*. El alumno, indeciso, una vez efectuada la consulta, ofrece dos alternativas: la primera es *knowledge* = conocimiento, y la segunda, *you must be aware of it* = tener conocimiento de algo. Ambas han sido encontradas en la misma entrada, 'conocimiento', pero es importante explicarle que el error gramatical estriba en que *knowledge* es incontable y no puede llevar plural, por tanto, la primera opción es la correcta.

📁 Segundo trimestre

Las dos redacciones del segundo trimestre comparten una característica común. El alumno escribe de forma rápida y hace uso de sus conocimientos de la lengua sin comprobación previa. Ello conlleva que se cometan errores que podrían haber sido solucionables. La corrección de todos ellos en ambos escritos es satisfactoria. Los títulos que analizaremos son los siguientes:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

En la nº 4, todos los errores se han producido por falta de atención o comprobación, como, por ejemplo, los dos de vocabulario: *drink diary* y *their friends have said them*. En el que hemos marcado como error de estructura, falla el régimen preposicional: *dependence of alcohol*. A diferencia de los anteriores, este tipo de construcción requiere una comprobación previa, porque en este nivel, el alumno todavía no suele estar familiarizado con las preposiciones que rigen muchos de los términos. En este terreno, los trabajos de referencia son de mucha ayuda, incluso para hablantes con un alto nivel de competencia lingüística.

Los dos errores que encontramos en la redacción nº 5 también son subsanados cuando el alumno fija su atención sobre ellos. El primero es de complementación verbal: *start to made*; en el segundo, la frase es ininteligible al confundir un nexos por otro. El ejemplo es *living alone is so shocking instead you're living well*. La intención del alumno era introducir una oración concesiva con *although*: *Living alone is so shocking although you're living well*.

📄 Tercer trimestre

De las dos redacciones entregadas, en la nº 6, titulada *People should look forward to retirement*, el alumno presenta un buen trabajo que no tiene que volver a revisar, de modo que nos centraremos en la nº 7 y última, *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?* En ésta encontramos dos errores de vocabulario: *people that cannot allow to spend money* y *for that doctors must avoid unnecessary prescription* y uno de ortografía: *unnecessary*. Los tres son corregidos satisfactoriamente; sin embargo, en el primero, ha sido necesario explicar al alumno que en inglés existen varios equivalentes diferentes para el verbo 'permitir' y guiarle hacia la acepción correcta de todas las que ofrecía la entrada del verbo 'permitir'.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Muchas de las estructuras planteadas en el primer bloque son conocidas para este estudiante. Su búsqueda se centra en las palabras que desconoce, como por ejemplo, 'aguantar', 'compañero de clase' y 'huir'. Encontramos una

excepción en la frase nº 2: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso', que ha traducido *Now I have to concentrate in this course*, y no ha sido capaz de resolver. Nos reiteramos en la afirmación de que el régimen preposicional es uno de los aspectos de la lengua extranjera más complicados para el aprendizaje de segundas lenguas.

Curiosamente, en el apartado de expresiones, que debería haber resultado más sencillo que el anterior, si nos atenemos a la regla general de actuación de los alumnos, solo acierta en la frase nº 2: 'Brujas es una ciudad Patrimonio de la Humanidad'. Coincide, además, que es la única en la que ha realizado búsqueda.

En el bloque de acepciones, llama la atención el hecho de que el número de acepción de las palabras buscadas no coincide con la traducción en las frases nºs 1, 4, 5 y 6. Son números demasiado altos, como 12, 8 o 21, lo que nos lleva a pensar que pueda deberse a una interpretación errónea de lo que quiere decir número de acepción.

Nº 2: El segundo entrenamiento, al ser un ejercicio más cerrado y guiado, se concluye satisfactoriamente.

Nº 3: Como ha ocurrido con algunos otros alumnos de nivel alto anteriormente, se aprecia una evolución en la forma de enfrentarse a la tarea propuesta respecto al principio de curso. Conforme avanzamos en el entrenamiento, observamos que completa todos los cuadros en todos sus apartados, anotando tanto las palabras buscadas, la respuesta encontrada, como los números de acepción de manera satisfactoria. Sabe en qué tiene que fijar su atención en cada momento, tanto en el bloque de colocaciones como en el de estructuras y, finalmente, en la traducción, en la cual no solo busca con gran acierto las palabras clave, sino otras que necesita para completarla. Si nos fijamos en la ficha del alumno, que recoge las respuestas correctas e incorrectas de cada uno, el único error se encuentra en la frase nº 2 del bloque de estructuras, por ser palabras que no ha buscado: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore'=*Those helps make people to improve*. También señalamos que ha necesitado

ayuda para diferenciar entre 'debido a' y 'debido a que' en la frase nº 3 del mismo apartado.

En principio, aunque al analizar la redacción nº 1, comentamos que el alumno busca las palabras que necesita con gran acierto, ignora el resto del potencial informativo del diccionario. Todos los errores cometidos por este alumno han sido susceptibles de ser corregidos con diccionario, por tanto, suponemos que, si este alumno, con un nivel muy aceptable del idioma, hubiera sido expuesto a las posibilidades del diccionario en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, habría mejorado bastante en sus producciones escritas. En estos alumnos de nivel intermedio alto se viene observando una evolución en la forma de enfrentarse a las tareas propuestas desde el principio de curso, motivada también por su interés. Aparentemente, podría parecer que no hay relación directa entre el nivel adquirido por un alumno en la L2 y las estrategias desarrolladas para ser un buen usuario de los trabajos de referencia y sacar beneficio de ello. Aunque sí creemos que existe tal relación entre un buen nivel de la lengua adquirido y la capacidad para desarrollarlas. Cuando el alumno ha recibido entrenamiento y sigue cometiendo errores al escribir que podrían haber sido solucionables, no es falta de habilidad, sino de hábito, y adquirir el hábito es una cuestión de tiempo (veamos como ejemplo las redacciones del segundo trimestre). En cuanto al vocabulario, ha necesitado ayuda en un par de ocasiones para elegir la acepción correcta al contexto. Comprobamos que este alumno, al igual que otros tantos, posee un mayor dominio de la gramática y sintaxis que del vocabulario de la lengua (véase entrenamiento nº 1).

ALUMNO Nº 36

Es un alumno con un elevado índice de absentismo. Solo realiza dos de las redacciones propuestas, una en el primer trimestre y una en el segundo. De esta última no entrega la versión corregida, con lo que solo analizaremos la primera redacción del primer trimestre.

REDACCIONES

📄 Primer trimestre

De este trimestre, entrega la redacción que se realizó en clase: *My summer*, pero ninguna otra de las que se mandaron como tarea. Observamos en el texto cuatro palabras subrayadas, que son las que ha necesitado buscar, y lo ha hecho con buen criterio. Por otro lado, también apreciamos un escrito realizado de forma rápida y sin revisión, por lo que la falta de concordancia en los tiempos verbales utilizados es uno de los rasgos más significativos. Entre los errores que se pueden corregir con diccionario, anotamos uno de clase de palabra: el alumno ha usado el adverbio *normally* en lugar del adjetivo *normal*; y otro que se trataba de una confusión, al elegir el verbo *become* para la frase *I became to the swimming pool*, en lugar de *come*.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: La actuación de este alumno en el primer entrenamiento se podría definir como de fracaso por falta de búsqueda generalizada. Se aprecia claramente que intenta rellenar la ficha como puede con sus conocimientos y, como consecuencia, el resultado es negativo.

Nº 2: Se aprecia una mejora en el desarrollo del segundo entrenamiento. Son escasos los fallos que encontramos, y son términos que han podido ofrecer algún tipo de dificultad, como los que ya hemos explicado en otras ocasiones o en el análisis global de los entrenamientos. Comentaremos solamente un caso de respuesta incorrecta que se ha producido por falta de atención. Lo encontramos en la frase nº 9 del ejercicio 2: *The government has MANAGED reducing unemployment*. El alumno la señala como incorrecta, pero en la solución no aplica bien la fórmula encontrada, mezclando las dos formas: *managed to reducing*. Ha dejado sin completar el último ejercicio por falta de tiempo.

Nº 3: A diferencia de lo que ocurría en el primer entrenamiento, los fallos no se derivan de no buscar los términos, sino de no prestar atención a las palabras

que se usan de forma conjunta para formar colocaciones, en el caso del primer bloque. En este entrenamiento no contamos con más información, porque el alumno no asiste a la primera sesión y no completa la segunda parte.

Las pautas de actuación de este alumno provienen prácticamente de lo realizado en los entrenamientos, en los que pasa de no entender el papel que desempeña el diccionario para realizar las actividades que cree que puede completar sin él (caso del primer entrenamiento), a participar en el esquema de trabajo siguiendo las pautas dadas, intentando encontrar la información en las palabras señaladas. Superado el primer paso, el siguiente consistiría en mejorar sus estrategias de búsqueda, todavía en estados iniciales, como apreciamos en el segundo y tercer entrenamiento, cuyos fallos se deben fundamentalmente a no prestar atención a las palabras que combinan entre sí para formar colocaciones o a las estructuras que rigen determinados términos o expresiones.

ALUMNA Nº 37

De esta alumna solo disponemos de los tres entrenamientos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En el primer bloque, lo primero que llama la atención es que busca generalmente las palabras que no sabe, a excepción de la frase nº 2: 'Tengo que concentrarme en este curso' y la nº 6: 'Me apetece comenzar el instituto'. En ambas, la búsqueda se centra en las palabras clave. De estas dos frases, la información encontrada y la traducción de la primera es correcta, mientras que en la nº 6, el equivalente encontrado para la palabra buscada, 'apetecer', es correcto, pero no la traducción de la frase, como se observa en la respuesta dada: *I feel like to beging the high school.*

En el bloque de expresiones, la escasa búsqueda se limita, igualmente, a palabras que desconoce, excepto en la frase nº 2: 'Brujas es una ciudad

Patrimonio de la Humanidad'. La solución la obtiene sin dificultad en la entrada 'patrimonio'.

En el bloque de acepciones, notamos que busca palabras clave en las frases nº 3a: 'Me gustaría estudiar formación profesional...', 4a: 'Preparamos el local...' y 5: 'Me he apuntado a la autoescuela', con resultado satisfactorio. Otras palabras buscadas, además de las ya mencionadas, son 'autoescuela' y 'tomar'.

Nº 2: Como hemos señalado en ocasiones anteriores, se está comprobando que este ejercicio se completa siempre con más acierto que los otros dos, debido a que se le pide al estudiante que consulte el diccionario para solucionar cuestiones muy concretas y delimitadas. Aunque el entrenamiento está realizado con bastante coherencia, nos gustaría comentar que los errores que esta alumna ha cometido comparten un origen parecido a la tendencia general. Analizando los errores del bloque de colocaciones, notamos que la dificultad surge cuando el verbo necesario para formar la colocación no aparece directamente en la palabra buscada, sino que está mezclado entre las distintas locuciones, o más complicado aún, entre los ejemplos. Éste es el caso de *business* o *decision* en el ejercicio nº 3, o la frase *My mum asked me to_____the WASHING and IRONING* en el ejercicio nº 4. Otra fuente de equivocaciones es no conocer las convenciones que el diccionario utiliza para presentar su información. En el ejercicio nº 4 frase nº 2: *Some CHANGES have been_____*, que la alumna deja sin contestar, el cambio de categoría gramatical a nombre se indica con el símbolo ■, y es dentro del apartado de locuciones correspondiente al nombre donde debemos encontrar la solución. En el ejercicio nº 5, se le pide que escriba el nombre del adjetivo *safe* = *safe*. En este caso, el cambio de categoría gramatical viene indicado dentro de la entrada con el símbolo ►. Sin embargo, la alumna parece que consulta la entrada siguiente, que también es nombre: **safe**² / / n caja fuerte.

Nº 3: Se aprecia una evolución en la forma de enfrentarse a la prueba, a pesar de que encontramos errores, especialmente de estructuras (las tres primeras frases cuentan todas con algún error, o bien en la frase completa o en parte de

ellas), de alguna expresión o acepción mal elegida. Busca las palabras clave que le ofrecen la solución. Es de las pocas alumnas que ha completado la categoría gramatical en el último ejercicio.

El nivel de inglés de la alumna es bajo, no habiendo desarrollado estrategias para su aprendizaje. Utiliza el diccionario para buscar únicamente significados o palabras desconocidas, pero no conoce la información ni las convenciones usadas para encontrarla. A lo largo de los entrenamientos hemos observado una pequeña evolución, que no se ha visto reforzada por las redacciones, como hubiera sido deseable.

ALUMNO Nº 38

Es un alumno que causa baja en el segundo trimestre. Los trabajos recogidos se limitan a los dos primeros entrenamientos, que analizamos a continuación.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Existen muchos indicios para pensar que no es un trabajo propio. En principio, no ha buscado ningún término. Además, hay seis frases en las que tacha una primera opción, que no se entiende y, posteriormente, sobrescribe. En general, son pocos los errores registrados, algunos de los cuales señalamos aquí:

- En el bloque de estructuras, solo registramos uno en la frase nº 2: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso', que falla en la preposición = *Now I have to concentrate in this course.*
- En el bloque de expresiones, en la frase nº 1: 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho', olvida completar la expresión subrayada, después de haber tachado la primera opción, que podemos leer *I've made met.*

- En el bloque de acepciones, la frase nº 6: 'Todos los días salíamos a tomar algo' falla en algo tan básico como 'todos los días', que traduce *all days*.

Nº 2: Al contrario de lo que ocurre con la mayoría de los alumnos, el trabajo de este estudiante empeora notablemente en este segundo entrenamiento, más sencillo de realizar por el carácter cerrado de los ejercicios planteados. Además, las respuestas dadas ofrecen pruebas claras de que han sido completadas al azar. Extraemos algunos de los ejemplos que demuestran la falta de criterio con que se realizó la actividad:

- En el primer bloque, *verb patterns*, frase nº 3: *My mother SUGGESTED moving to a warmer place*, la solución dada es eliminar el gerundio *moving* y no sustituirlo por ninguna otra forma. Parece que ha pasado por alto las instrucciones de los enunciados, donde se explica el objetivo de este bloque de actividades.
- En el apartado de clase de palabra, encontramos nombres, verbos y adjetivos elegidos al azar, como por ejemplo *foreigners* como adjetivo de *foreign*; otros en los que se ha dejado la misma forma, como *safe*, *advice* o *inconvenient*; y algunos inventados, como *suggestion*, nombre de *suggest*.

El trabajo de este alumno es escaso y refleja su gran falta de interés.

ALUMNO Nº 39

Se trata de un alumno con un elevado índice de absentismo que, además, tiene la asignatura pendiente del año anterior. No realiza ninguna de las redacciones, solo disponemos de la información recogida en los entrenamientos, que analizamos a continuación.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Del análisis de las respuestas dadas se desprende inmediatamente la falta de interés por la actividad, que se traduce en contestaciones arbitrarias o copiadas de compañeros. Mostramos más detalladamente algunas de las observaciones que más nos han llamado la atención, apartado por apartado:

- En el apartado de estructuras, busca algunas palabras que desconoce, pero que no pueden dar la respuesta a lo que se le pide. Sin embargo, las tres primeras traducciones son correctas. Las respuestas a las tres últimas, todas reflejadas en la ficha del alumno, son propias de un alumno con un nivel de lengua bastante deficiente.
- En el apartado de expresiones, ocurre exactamente lo mismo. La única palabra que anota como buscada es 'patrimonio'. Las dos primeras frases son correctas y las dos últimas no. Aun no siendo correcta, la traducción dada en la frase nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos' = *I'm looking for word to see my friends* puede llevarnos a dudar de su autoría.
- En el apartado de acepciones, anota dos palabras buscadas: 'local' y 'apuntado', ambas con resultado positivo en la traducción. Sin embargo, el resto parece haber sido completado al azar, como muestran algunos ejemplos que exponemos aquí:
 - frase nº 2: 'Después de quince días, volvimos a Guadalajara' = *Then fiveteen day we returned to Guadalajara.*
 - frase nº 3: 'Me gustaría estudiar formación profesional y asignaturas de informática' = *I would like study vocational training and informative subjects.* La primera parte de esta frase está traducida correctamente sin haber hecho ninguna búsqueda y, dado el nivel de vocabulario del alumno, es poco probable el conocimiento de esta expresión.
 - frase nº 4: 'Preparamos el local para las fiestas de mi pueblo y con el dinero que ganamos nos fuimos de

vacaciones = *We prepared the premises for the parties of my town and with the money that we won in holidays.*

- frase nº 6: 'Todos los días salíamos a tomar algo' = *All days we went out to drink.*

Un rasgo que está presente a lo largo de todo el entrenamiento y que también viene a corroborar nuestra opinión sobre la actuación del alumno es que éste tacha y sobrescribe, cambiando de opción en nueve de las dieciséis frases.

Nº 2: Si analizamos los tres apartados de este entrenamiento, en el primero, solo registramos un fallo, en la frase nº 7: *People are USED to take the car wherever they go*; y una respuesta sin contestar, la frase nº 5: *Small companies can't AFFORD installing expensive safety equipment*, ambas coinciden con la generalidad del alumnado.

En el segundo bloque, las equivocaciones al formar las colocaciones con *make* o *do* son producto de no haber realizado ningún tipo de consulta, ya que, excepto en *business*, la solución a los otros dos nombres, tanto *progress* como *decision*, se encuentra de forma fácil y directa en las correspondientes entradas. Tampoco supone fuente de problema el verbo que coloca con *washing* and *ironing* para completar la frase nº 5: *Mum asked me to _____ the WASHING and IRONING*. En cambio, en este mismo ejercicio, podríamos justificar el error en las frases nº 2: *Some CHANGES have been done, but there is still more work to be done* y nº 4: *He make a 6-week COURSE in Computer Aided Design*, ya que la solución no se encuentra en la entrada de las palabras en mayúscula, sino en el verbo correspondiente. El alumno tendría que haber realizado una búsqueda más exhaustiva, pero siguiendo la trayectoria desarrollada hasta aquí, consideramos que es una opción poco probable.

En el apartado final, correspondiente a las clases de palabras, nos gustaría resaltar las cuatro respuestas incorrectas dadas por este alumno, que corroboran, una vez más, la forma aleatoria de realizar su trabajo. Todas ellas forman parte del ejercicio nº 5, y son las siguientes: *angry* = *angryst*, *safe* =

safe; *complain* = *complain* y *choose* = *chuisse*. El ejercicio nº 6 está sin completar.

Nº 3: Al contrario de lo que viene siendo la tendencia general, la falta de interés por el trabajo que realiza aumenta en este estadio final, quizás agudizado por las perspectivas de no poder superar el curso ni las asignaturas pendientes de otros años. Esta actitud negativa se traduce en un trabajo completado sin esfuerzo y falta de criterio, que nos aporta pocos datos aprovechables más allá de lo comentado hasta aquí. Como muestra, reseñamos algunos de los ejemplos:

- Colocaciones: generalmente busca las palabras subrayadas, pero atiende solo a su significado, no a las combinaciones. De ahí, traducciones tan extrañas como *She should take more exercise for fit the form* = 'Ella debería hacer más ejercicio para mantenerse en forma' (frase nº 1). Este alumno ha anotado el primer equivalente de 'forma', que es *form*, y al lado ha anotado *fit*, sacado de la locución *mantenerse en forma*. Los ha unido obteniendo el resultado mencionado. En la siguiente frase, 'Los padres se preocupan por los hijos', busca el verbo 'preocuparse', pero la traducción es la siguiente: *The parents are worry for the soons*. En la frase nº 3: 'Todo depende de cuánto vaya a costar. Voy a hacer una llamada telefónica', busca la primera parte, pero no la segunda, invirtiendo el orden de las palabras: *All depend on how to cost. I'm going to make a call phone*.
- Estructuras: busca las palabras que desconoce, de ahí que no pueda aplicar la información encontrada para solucionar con corrección ninguna de las frases dadas.
- Traducción/traducción y clase de palabra: en el ejercicio de traducción busca todas las palabras excepto dos: 'quedarse helado' y 'caerse' (el libro), ambas traducidas erróneamente. En el caso de 'caerse (el libro)', utiliza el mismo término que para 'cayó (al suelo)', y lo traduce como *the book wasn't fall*. Excepto en el verbo 'caer', en ninguna de

las otras palabras que busca coincide la palabra encontrada con el número de acepción anotado.

El bajo nivel de lengua de este alumno se une el escaso desarrollo en las estrategias de aprendizaje y la falta de interés.

ALUMNA Nº 40

Esta alumna entrega seis de las siete redacciones y realiza el segundo y el tercer entrenamiento. Durante las dos sesiones que duró el primer entrenamiento no asistió a clase.

REDACCIONES

Primer trimestre

Realiza las tres redacciones propuestas, cuyos títulos son:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

En la primera redacción, se pide a los alumnos que subrayen las palabras que han necesitado buscar para la elaboración del escrito. Esta alumna subraya cuatro, todas ellas hacia el final del texto. Una de ellas, concretamente, es un vocablo que no pertenece al inglés, sino al francés, lo que nos hace dudar de la fiabilidad absoluta de las palabras subrayadas. Al leer la redacción y contrastarla con el nivel de lengua de la alumna, pensamos que puede haber más vocablos que no pertenecen a su léxico habitual de uso que no ha subrayado, aunque haya buscado. Se transmite la idea de que los estudiantes, en muchas ocasiones, realizan las tareas que el profesor les asigna simplemente por cumplir con los requisitos, pero sin plantearse ni valorar el objetivo de las actividades. La corrección es buena en todos los errores señalados. Tendemos a pensar que ha podido recibir cierta ayuda en las correcciones.

El tema de la segunda redacción se aleja más de la realidad cercana del alumno y, por tanto, puede resultar algo más complicado para que alumnos con un nivel intermedio bajo puedan expresar sus ideas. Si bien la redacción anterior era comprensible, aun con los pequeños errores de vocabulario o gramática, ésta resulta incomprensible por la incapacidad de utilizar la lengua inglesa para transmitir los pensamientos en el discurso escrito. La alumna sigue el esquema de corrección a partir de ahora, y en él podemos descifrar el proceso seguido en cada uno de los errores. Excepto un error que hemos podido catalogar como de estructura, los tres restantes van precedidos del signo de interrogación que, en nuestro código de corrección, significa que la idea que se quiere expresar no se entiende. Nos parece interesante describir el procedimiento que la alumna ha seguido para su reformulación en los tres casos:

- La redacción abre con la siguiente frase: *The English language has stretched as soon as, we couldn't live without it*. Se le subraya la conjunción *as soon as* como elemento que distorsiona el mensaje. La reformulación que la alumna realiza sigue sin ser válida. Sustituye *as soon as* por *so many*. Ha buscado una posible traducción de 'tanto'; sin embargo, es difícil dilucidar la relación que puede tener con el primer equivalente elegido, *as soon as*. Finalmente, busca el término 'tanto' y elige uno de los equivalentes, *so many*, que tampoco se adecúa al contexto.
- El segundo ejemplo que presenta problemas de expresión es el siguiente: *The English language is the first or second language that the people have as second language after of his*. La estudiante indica, al efectuar la corrección, que quiere decir que el inglés es la segunda lengua 'después de la suya'. Busca 'después' y encuentra la solución en el apartado de locuciones: *after his language*.
- El párrafo que cierra la redacción requiere una reconstrucción global. Éste reza así: *I think that have other language as help and that almost everybody know speaking is very well, because you can understand other's people*. La reformulación, aun teniendo fallos, desenmaraña y

aclara la idea que quiere transmitir: *I think that have other language help us, and most people know how to speak english, therefore you can understand anyone*. Hemos subrayado dos palabras, *most* y *therefore*, porque son los dos términos que la alumna señala como los términos buscados para rehacer el párrafo. De ambos, al igual que de los demás, describe el proceso seguido en el esquema de corrección, lo que nos permite trazar la trayectoria. Decide cambiar un nexo causal (*because*) por uno consecutivo. Para ello, busca en la entrada de ‘tanto’ y encuentra la locución ‘por (lo) tanto’ = *therefore*. A continuación, decide cambiar *almost everybody* por ‘la mayoría de’. Busca ‘mayoría’ y encuentra la locución ‘la mayoría de’ = *most (of)*. Es obvio que estos cambios son insuficientes para pensar que hayan podido llevar a la reconstrucción aportada en la solución, por lo que es posible que haya recibido algún tipo de ayuda externa. El alumno que tiene problemas de expresión requiere un doble tipo de ayuda: primero, para indicarle la mejor manera de organizar sus pensamientos; y, segundo, para explicarle cómo hacerlo utilizando los elementos de una segunda lengua. Lo segundo sería la parte más sencilla y el ámbito de competencia del profesor de lengua extranjera. Cuando en un alumno confluyen ambas circunstancias, éste se siente completamente desorientado, y, por tanto, las indicaciones del profesor para el trabajo que se está realizando dan frutos a medias.

En la primera versión de la tercera redacción que la alumna entrega, nos encontramos con muchos errores que se hubieran solventado con una adecuada consulta previa, pero es cierto, y se está corroborando a lo largo de este estudio, que los alumnos utilizan muy poco los trabajos de referencia. En cuanto al contenido, presenta una lógica e inteligible progresión de ideas. Dos errores han sido marcados con el signo de interrogación: *on part of bully* y *they laugh at different people to them*. El primero es corregido satisfactoriamente. La alumna ha encontrado la solución en la locución:

en parte (...) 2 (*en cierto modo*) in a way: *in a way, the bully is to blame for this discrimination.*

El segundo, en cambio, no ha sido capaz de resolverlo sin orientación. Los cuatro errores restantes han sido corregidos muy satisfactoriamente, siguiendo una búsqueda concienzuda, ayudada por las orientaciones adicionales proporcionadas por la profesora en los casos necesarios. Dos de estos casos han sido gramaticales: en el primero, *all kinds of helps*, la profesora le ha remitido a la sección de inglés-español para consultar la información gramatical entre paréntesis, que le va a ayudar a usar la palabra *help* correctamente; el segundo, *for them future*, al lado de la etiqueta (GR), que señala el error gramatical, le indica que es un tipo de determinante lo que acompaña al nombre, no un pronombre objeto.

📁 Segundo trimestre

Se entregan las dos redacciones correspondientes:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

Al igual que ocurría en la redacción nº 2, hemos aceptado reformulaciones no teniendo en cuenta la absoluta corrección formal, en aras de una expresión inteligible. En la redacción nº 4 hemos señalado tres ideas con el signo de interrogación, por no entender lo que querían expresar, distribuidas una en cada párrafo de los tres que componen el texto. La primera dice así: (...) *if somebody don't drink too much, because the alcohol damage who is drink*. La corrección aportada por la alumna es: *because the alcohol is bad for who drink* (porque el alcohol hace daño a quien lo bebe). En la segunda: *there are people that they know as can't drink another thing, they must stop*, la alumna anota la idea que quiere expresar en su lengua materna como primer paso: 'hay personas que saben cuando no pueden beber más y paran' y, posteriormente, la traslada a la lengua que está aprendiendo = *many people know when they can't drink more and they stop*. Idéntico procedimiento sigue en la tercera. El error es: *I think that for the young people don't drink too*

much. A continuación, escribe la idea que quiere expresar: 'Pienso que para que los jóvenes no beban tanto (...)' y la traslada a la lengua meta: *I think that so that young people don't drink too much (...)*. Contabilizamos dos errores más, uno de estructura: *capable of drink*, y otro de gramática: *You always haven't to drink*. En ambos, la alumna recibe información adicional. El primero, llamando su atención sobre las construcciones con preposición, que corrige satisfactoriamente, ofreciendo una explicación al mismo tiempo; la respuesta obtenida en la segunda corrección no es aceptable, *you must not drink* es un prohibición y no se ajusta a la idea de 'no siempre tienes que beber para pasarlo bien'.

En las dos redacciones que restan, ya no encontramos signos de interrogación que señalen un texto incomprensible. En la nº 5, que cierra este trimestre, hemos marcado tres errores de gramática, dos de vocabulario y uno de estructura. Excepto uno gramatical, todos los demás han sido corregidos satisfactoriamente. Al igual que en los casos anteriores, podemos seguir la trayectoria de consulta llevada a cabo por la alumna, quien anota el fallo, la palabra buscada, especificando en muchas ocasiones dónde ha encontrado la solución. Por ejemplo, en los dos casos de vocabulario, el primero se trata de un término mal elegido por falta de búsqueda: *many somethings*. Cuando la alumna busca 'cosas', la solución es clara: *many things*. El segundo se trata de un caso de clase de palabra. Ha utilizado el adjetivo *hot* cuando debía haber utilizado el nombre: *die of cold or hot*. Bajo la entrada de 'calor', ha elegido el término *heat*, indicando al mismo tiempo que es el equivalente adecuado cuando se trata de temperatura.

📁 Tercer trimestre

En el último trimestre solo entrega una redacción, la nº 6, titulada *People should look forward to retirement*. En ella, tanto los errores de estructura y vocabulario, corregidos haciendo uso del diccionario, como los gramaticales, de orden de palabra o concordancia, son corregidos en su totalidad, excepto uno que la alumna parece olvidar. Dos errores de estructura ocurren más de una vez, debido al estilo repetitivo del escrito. Es el caso de *want retire* (3) y *to go on worked* (2).

ENTRENAMIENTOS:

Nº 2: Se aprecia un buen trabajo en la realización de esta prueba, que no llega a finalizarse por falta de tiempo, de ahí que el último ejercicio esté hecho de forma rápida y sin terminar. Por lo demás, nos gustaría resaltar el uso de la información correctamente localizada que hace la alumna en las frases nº 1: *He AVOIDS to do the washing up whenever he can* y la nº 4: *Because of the weather, we had a lot of DIFFICULTIES to get to school* del ejercicio nº 2. La alumna comprueba que las dos frases son incorrectas. En ambas, la solución es la misma, cambiar el infinitivo que sigue al verbo en mayúsculas por el gerundio, pero no elimina la partícula *to* como parte del infinitivo, dando como resultado *He avoids to doing* y *difficulties to getting*. En el ejercicio nº 4, deja sin contestar la frase nº 4: *He ____ a 6-week COURSE in Computer Aided Design*. Recordemos que la respuesta no se encuentra dentro de la entrada de la palabra dada en mayúscula, y la alumna no utiliza otras vías para llegar a la solución.

Nº 3: El tercer entrenamiento sorprende por el buen hacer tanto en el bloque de colocaciones, como en el de estructuras y la traducción. Todo está completado con absoluta coherencia y corrección, buscando todas las palabras clave y las que se han estimado necesarias. Hay una correspondencia exacta entre la solución y el número de acepción. Al igual que en el entrenamiento anterior, las dos sesiones que utilizamos han resultado insuficientes para poder terminar y deja sin contestar los últimos ítems de la traducción.

Todas las redacciones de esta estudiante recogen un número considerable de errores. No son solo relativos al mal uso del vocabulario o a la incorrección gramatical, sino a la forma ininteligible de expresar las ideas en una lengua extranjera, que tiene su origen en una deficiencia de expresión en su lengua materna, de la que traduce literalmente. La corrección que lleva a cabo de sus trabajos, siguiendo las instrucciones dada por la profesora, es exhaustiva, permitiéndonos seguir el recorrido que realiza hasta llegar a la respuesta. Hacia la mitad del segundo trimestre apreciamos un giro en sus composiciones, pues en las dos últimas ya no encontramos los errores de

expresión que derivaban en párrafos ininteligibles. El haber trabajado intensa y regularmente sobre sus propias producciones ha hecho que adquiriera conciencia sobre la importancia de ser más cuidadosa y que aumente su interés por corregir esas deficiencias, siempre en la medida de sus posibilidades. Por otro lado, hemos de señalar que la mayoría de los errores son gramaticales y de estructuras, propios de alumnos de bajo nivel. En cuanto a los entrenamientos, ha realizado una labor minuciosa y responsable, en consonancia con el trabajo previo y su evolución.

ALUMNA Nº 41

Es una alumna con gran desfase curricular y absentismo. Tiene la asignatura pendiente. No participa activamente en las actividades de clase y solo realiza el segundo entrenamiento, que no aporta información relevante. Prácticamente abandona el curso y no se presenta a exámenes.

ALUMNO Nº 42

Es un alumno con un alto nivel de absentismo. No participa en las actividades de clase. De sus trabajos, solo tenemos datos de los dos primeros entrenamientos, que procedemos a comentar a continuación.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: De este entrenamiento podemos comentar, en general, que es un trabajo realizado al azar y sin atención. Si observamos apartado por apartado, cada uno ofrece buenas muestras de ello. Comenzando por el bloque de estructuras, el estudiante anota la palabra buscada en las tres primeras frases, pero no hay correspondencia entre lo que anota y la traducción de las mismas. Además, en la nº 3b: '(...) no lo aguantaría', no transfiere correctamente el equivalente encontrado: *I don't to put up it*. En el bloque de expresiones, busca únicamente en la frase nº 3: 'Estoy deseando ver a mis amigos'. Elige el primer equivalente, *wish*, y anota el número de acepción 5, que claramente no corresponde al

primer equivalente. En las demás frases de este mismo apartado, encontramos algunas sin completar, como la nº 1: *The most important for me it's the fri*; y otras mal copiadas, como la nº 2: *Brujas in a world hesitaje city*. En el bloque de acepciones no anota ninguna palabra buscada, sin embargo, es curioso que sea el apartado que menos errores registra. Seguimos observando algunas irregularidades ortográficas, como en el bloque anterior.

Nº 2: El segundo entrenamiento participa de las mismas características del primero en cuanto al modo de realización. Tanto es así que en el ejercicio nº 1, donde el alumno debe agrupar una serie de verbos según se construyan con infinitivo o gerundio, el primer error que detectamos es que ha escrito el verbo *decide* bajo la columna de aquellos que rigen gerundio y, si nos fijamos en la plantilla de los ejercicios, *decide* es la muestra tomada como el primer ejemplo a seguir. En el ejercicio nº 2, cuando el alumno ha considerado que la frase dada no era correcta, verificamos el mismo proceder en todos los casos, limitándose a tachar la forma en *-ing* de los verbos: *can't afford install / manged reduce / insisted on pay*.

El análisis de los dos únicos trabajos de este alumno muestra una gran falta de interés, realizando las actividades sin criterio, sin usar el diccionario más que en contadas ocasiones y sin rigor. Como consecuencia, sus pruebas y, de manera especial, el segundo entrenamiento, acumulan un elevado número de errores, recogidos en la ficha del alumno.

ALUMNO Nº 43

Este alumno entrega seis redacciones de las siete propuestas, tres en el primer trimestre, una en el segundo y dos en el tercero, además de realizar los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Los títulos de las tres redacciones entregadas son los siguientes:

Nº1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *Living with a serious illness.*

Para la primera redacción, *My summer*, el alumno solo ha necesitado usar el diccionario para buscar dos palabras: *state* y *pass*. Dos son también los errores que ha tenido que corregir, ambos con resultado positivo: uno de vocabulario: *I knew friends*, sustituyendo *knew* por *made*; y otro en el que no ha conjugado la forma verbal: *I and my friends to say goodbye = I and my friends said goodbye.*

Observamos que la complicación aumenta en la segunda redacción. Surgen dificultades de expresión que repercuten en la comprensión del discurso por parte del lector, en este caso la profesora que, a su vez, es evaluadora. Como ya ha ocurrido en casos anteriores, no es fácil que el alumno corrija por sí mismo este tipo de problemas, sin explicarle concreta y específicamente la fuente del error. El alumno ha de estar alerta y tener la suficiente capacidad para parafrasear el texto y adecuar las ideas que quiere exponer a los elementos lingüísticos con los que cuenta y, de este modo, ofrecer un discurso comprensible. Describimos cuál ha sido la actuación del estudiante para solventar los problemas señalados. Nos centraremos concretamente en dos ejemplos. En el primero, leemos lo siguiente: *I believe that all countries must speak English and his own language like that they could communicate (...)*. La solución aportada por el alumno es: *I believe that in almost all countries I recommend to speak English and its own language. Like this, (...)*. En este pequeño texto, son dos los aspectos a tratar. En primer lugar, con la reformulación que el alumno efectúa, introduciendo el verbo *recommend*, cambia el significado. La frase simplemente requiere una transformación a pasiva: *English must be spoken in all countries*. Creemos que una indicación señalando este tipo de información guiaría y acercaría al estudiante hacia una solución que no es capaz de ver por sí mismo. En segundo lugar, si seguimos leyendo, la frase resulta incluso aun más incoherente por el mal uso de los signos de puntuación. El alumno repara en ello e introduce un punto que separa las dos oraciones, dotándolas así de sentido.

El segundo ejemplo, que también ofrece problemas de comprensión, es el siguiente: *The English is put into own language more and more*. La solución aportada parece que arroja un poco más de claridad: *The English is getting into the world more and more*. Comentamos anteriormente que el alumno tiene que tener la capacidad de adecuar sus pensamientos a los elementos lingüísticos disponibles. Observamos que este alumno claramente hace el intento, unas veces lo consigue y otras no. Las orientaciones y el buen uso de los recursos lexicográficos son elementos que ayudan en la buena dirección.

En la siguiente redacción, volvemos a encontrar un problema del mismo tipo: *in the future less people won't suffer many ills at present*. Para corregirla, simplemente se le pide al alumno que exprese bien la idea, pero lo que obtenemos tampoco cumple las expectativas: *in the future less people will suffer many ills of nowadays*. Nos damos cuenta en este momento del análisis que, quizás, una explicación parcial de cada una de las partes que debería haber modificado habría sido bastante más útil. Esta frase engloba un error en el tiempo verbal (*won't suffer*), que debería figurar en forma positiva, uno de clase de palabra (*ills*) y, el último, de equivalente mal elegido (*at present*). Creemos que haber ofrecido indicaciones sobre cada uno de los errores por separado habría sido el procedimiento más sencillo y efectivo.

📁 Segundo trimestre

Procedemos a analizar la única redacción de este trimestre: *Describe any sea adventure you have read or been told about*. Advertimos que, en el trabajo de este trimestre, va mejorando la calidad de la expresión (se podría comparar con la alumna nº 40, que empieza a ser más cuidada justo a partir de este momento también). A medida que eso ocurre, los errores se pueden concretar e identificar mejor y, consecuentemente, resultan más fáciles de corregir. Registramos cuatro errores relacionados con el vocabulario, uno de estructura y tres gramaticales. En cuanto a los de vocabulario, todos son equivocaciones por falta de búsqueda. El alumno utiliza inapropiadamente palabras que conoce: confunde *answer* y *ask* en la frase *I decided to enter and answer to go on a cruise*; o *history* con *story* en *I began to write the history of my dead*. También ocurre que hace asociaciones que no siempre dan buen

resultado, por ejemplo, utilizando la palabra *gore* en lugar de *blood* para sangre en la frase *I found a bite gore*. Contamos con un caso más en que el estudiante confunde el adjetivo y el nombre *dead* y *death* en la frase ya mencionada anteriormente: *I began to write the history of my dead*. La corrección de los cuatro errores señalados es satisfactoria. En cambio, no ocurre lo mismo con el error de estructura: *I had never scared in my life*, a pesar de que, junto a la etiqueta, la profesora le indicaba qué palabra tenía que buscar (en este caso 'asustar'), para saber cómo utilizar bien la palabra elegida. El alumno opta por cambiar de término y sustituir *scared* por *fright*. Parece que no llega a una total comprensión de las convenciones utilizadas para la corrección, como ya ocurriera en la redacción nº 2 del primer trimestre, donde no respondía al símbolo ↓, indicador de que sobra algún elemento. El último error que vamos a comentar es gramatical: *we ate fruits*. *Fruit* es un nombre incontable y, por tanto, no lleva plural. Aunque no podemos estimar la opción ofrecida por el alumno como incorrecta, *We ate a piece of fruit*, no la hemos dado por válida, porque lo que quiere decir en su redacción es que se alimentaron de fruta: *The first day we ate fruit*, y tendría que haber sabido interpretar la información de uso que acompaña al término buscado.

📁 Tercer trimestre

Las dos redacciones del trimestre son las siguientes:

Nº 6: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

La redacción nº 6 supone un paso atrás en la evolución del alumno. De los cuatro errores marcados, tres son de vocabulario y uno de estructura, para corregir con diccionario que, por otra parte, no ha utilizado y, por tanto, el resultado de la corrección es negativo. Los tres errores de vocabulario son:

- *Actually, I met a new girl (...)* = *really*
- *old people help the society of different form* = *of different manners*
- *all people know* = sin respuesta

En los dos primeros, las respuestas están dadas al azar; en la tercera, no se ofrece ninguna solución.

El error de estructura: *they'll want that the young people help them* va acompañado de una nota que recuerda una de las construcciones que rige el verbo *want*: *want + objeto*. Además, ya se ha trabajado esta estructura en los entrenamientos. El alumno se ha limitado a sustituir *that* por *what* sin ningún criterio, dando como resultado: *They'll want what the young people help them*.

Al leer la redacción nº 7, la primera apreciación es que se trata de un escrito en el que la consulta al diccionario ha sido la gran ausente. Encontramos palabras mal usadas, como, nuevamente, *all people*; palabras inventadas, como *medicaments* o *ambulatory*; y errores de clase de palabra, como *had used bad the antibiotics*. A diferencia de la redacción anterior, la corrección de todas es acertada. Por otro lado, la solución aportada por el alumno al error de estructura, *This would cause that the virus would fortify in the future*, es *This will cause the virus fortify*. No sabemos si la respuesta habría sido diferente si se hubiera podido encontrar en el diccionario, pero, en este caso, entre las opciones que ofrece no se encuentra la construcción *causar + subjuntivo*.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: La lectura del entrenamiento de este alumno deja una sensación de caos. La mayoría de las respuestas en el primer bloque son incorrectas y, en las dos que son correctas, la nº 1 y la nº 3, las primeras opciones han sido cambiadas. Normalmente no busca y, cuando lo hace, no coincide con el número de acepción anotado. Hemos decidido dejar entre paréntesis las primeras opciones, para poder compararlas con las versiones finales y correctas que presenta, que se obtienen sin ningún tipo de consulta.

Nº 2: En el ejercicio nº 2 de la primera parte, la complementación verbal, las respuestas no están fundamentadas y, en algunas ocasiones, parece como si no se hubiese entendido el ejercicio. Tal es el caso de la frase nº 2: *She had the CHANCE to spend a year in the USA*, que el alumno cambia por *She had to*

CHANCING (...). En el apartado de colocaciones, no completa aquellos ítems cuya respuesta no se encuentra de forma directa en la entrada de la palabra dada. El último apartado sobre las clases de palabra, aparentemente más coherente en su realización, también revela cierta desidia al no rellenar determinados ítems, o hacerlo de cualquier manera, como por ejemplo, el nombre que corresponde al adjetivo *safe* y al verbo *complain* en el ejercicio nº 5, que deja igual, o al completar las frases nº 3 y 4 del ejercicio nº 6.

Nº 3: Este alumno no asiste a la primera sesión del entrenamiento, por lo que no le da tiempo a terminar el ejercicio de traducción. En cuanto al resto, aunque va anotando como búsquedas las palabras clave (primer bloque), todavía, en ocasiones, da la impresión de que toma prestado trabajo ajeno. En el bloque de estructuras frase nº 1b: 'Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres' = *We must involve us in doing everything we can to help the poor*, solo señala que ha buscado 'involucrarse' = *involve*. Si eso es cierto, la traducción no correspondería con la búsqueda, porque *involve* es el equivalente de 'involucrar', no del verbo pronominal, que sería *get involved*. De todas formas, no transfiere bien la información encontrada; recordemos que estamos trabajando estructuras y su atención debe ir más allá de los meros significados. Tampoco deja de resultar sorprendente la traducción tan exacta de la segunda parte de la frase. Siguiendo la misma línea, en la frase nº 2: 'Estas ayudas hacen que la gente mejore', su búsqueda se centra en la palabra 'ayuda', improvisando el resto: *These aids doing what the people'll improve*. En la frase nº 4: 'Mi madre me pidió que hiciera la colada y la plancha', se repite idéntico comportamiento, tachando para sobrescribir segundas opciones sin haber realizado ninguna consulta. Igualmente lo hemos reflejado entre paréntesis en la columna de respuestas en la tabla correspondiente.

En el primer trimestre, las tres redacciones que presenta el alumno están marcadas por errores de expresión que dificultan la comprensión. A partir del segundo trimestre, su expresión comienza a ser más cuidada. Así, pasamos a centrarnos en la identificación y corrección de errores concretos, donde hemos de establecer una diferenciación entre los que son de

vocabulario y los que implican la comprensión de las reglas por las que se organizan los elementos en las frases. Los primeros son resueltos fácilmente tras una consulta, mientras que no ha sabido abordar ninguno de los que implican corrección sintáctica. También hemos de resaltar que en ningún momento sigue el esquema de corrección proporcionado. En los entrenamientos, su forma de actuar es la misma, presentando igualmente más dificultad en las mismas parcelas. Pensamos que, en el caso de este alumno, un poco más de interés por el trabajo realizado habría repercutido muy favorablemente en los resultados. Se podría considerar un nuevo caso de alumno que hace las tareas por cumplir con los requisitos establecidos por el profesor, sin valorar la razón ni la repercusión de las mismas.

ALUMNA Nº 44

Es una alumna que casua baja en el tercer trimestre. Hasta entonces participa activa y regularmente en todas las tareas encomendadas, realizando las tres redacciones del primer trimestre, dos en el segundo y los dos primeros entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Los títulos elegidos son los siguientes:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

En la primera redacción realizada, la alumna comete fallos típicos que se producen al traducir desde su lengua materna. Ha buscado tres palabras en el diccionario: 'turismo', 'entretenido' y 'rutas'. Bien es verdad que el tema permitía usar un lenguaje sencillo y familiar, sin embargo, al transferir el pensamiento de una lengua a otra con los esquemas de la primera es natural que se produzcan

fallos como los que describimos a continuación. Los dos errores de vocabulario que señalamos aquí son los exponentes más claros de errores de transferencia: *I did much tourism* y *the weather was very well*. Calca esquemas de una lengua utilizando las palabras de otra. También registramos otro error en el que alumna utiliza una misma forma léxica independientemente de la función que desempeña en la frase. Es el caso de *was very entertain*. Una vez revisado por la profesora y entregado a la alumna para su corrección, observamos, por un lado, que no se ha llegado a una completa comprensión del sistema de etiquetas, propio de este primer estadio. En el caso de *I did much tourism*, junto a la etiqueta WW (*wrong word*), que indica que el vocablo no es correcto, aparecen las siglas LOC para indicarle que la corrección tiene que ir orientada hacia la búsqueda de una locución, concretamente ‘hacer turismo’, y no cambiar un determinante por otro, es decir, *much* por *a lot of*. Por otro lado, cuando la alumna intenta cambiar la palabra que la profesora le ha marcado como incorrecta, su primera reacción es pensar en una alternativa en español y buscar el equivalente en la L2, sin contexto en unos casos, como ocurre en el cambio de *well* por *agreeable* en *the weather was very agreeable*.

A partir de este momento, la alumna sigue el esquema de corrección, en el que anota el error cometido, la palabra buscada y la solución obtenida, de modo que es posible trazar el proceso seguido. Prácticamente todos, excepto un error de concordancia, son de vocabulario, de palabras mal elegidas y, en algún caso, inventada, como *to speak this idiom*. En todos, la corrección es adecuada, excepto en el primero: *The English is a language more extend in the world*. Previendo la dificultad que podría suponer para la alumna, junto a la etiqueta se le han proporcionado unas pistas para que busque la solución en la palabra ‘extendida’. Es probable que su diccionario (*Collins Compact*) no le ofreciera la información, porque en la autocorrección volvemos a encontrar el mismo término en infinitivo, tal y como aparece en la entrada ‘extender’: *The English is a language to extend (...)*. Necesitó ayuda de la profesora para comprender cómo proceder.

En la última redacción del trimestre, seguimos encontrando alguna palabra inventada, como *timic*, que aparece dos veces, o casos en los que la elección no es correcta, como *this sites*, para referirse a los centros especiales

a los que van los niños con problemas. En la primera, la alumna sustituye *timic* por *shy*, y la segunda por el término más general *places*. La única que no corrige es *they have very problems*, no sabemos si por despiste.

📄 Segundo trimestre

Aunque realiza las dos redacciones, no entrega la versión corregida de la nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*, de modo que solo recogemos información de la nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol*, de la que hemos detectado algún error producido por la falta de correspondencia entre el significado de la etiqueta y la respuesta de la alumna. Hasta ahora, la mayoría de los errores señalados han sido de vocabulario. En este momento, pretendemos que corrija simplemente un error gramatical en el adjetivo de *the effects are very importants*, y no que cambie el adjetivo *important* por *serious*. Aunque la solución es gramaticalmente correcta, no ha sido dada por válida, porque no correspondía con lo que se le pedía. En esta redacción, señalamos el primer error de estructura, que la alumna corrige ayudada por unas orientaciones junto a la etiqueta que hacen centrar su atención sobre la estructura que rige el verbo *prevent*, que usa en la frase *in order to prevent that they fall in the alcoholism*, y corrige *in order to prevent them from falling in the alcoholism*.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En este entrenamiento, diferenciamos entre aquellas frases cuya traducción no es correcta y aquellas en las que sí. Del primer grupo anotaremos cuatro, tres pertenecientes al bloque de estructuras y una al de expresiones:

- estructuras:

nº 1→ 'Mi madre me dijo que tengo que ayudar en casa = *My mother said me that to have help in house.*

nº 5→ 'Mi compañero/a de clase me dijo que huyera con él/la = *My classmate said me to flee with he.*

nº 6→ 'Me apetece comenzar el instituto' = *I feel like to begin the school.*

- expresiones:

nº 1 → 'Lo más importante para mí son los amigos que he hecho' = *The most important for me are to become friends.*

Todas ellas participan de un rasgo común, que no es, como hemos visto en otros casos, la falta de búsqueda, sino la falta de habilidad en el manejo de la obra de referencia. Según la alumna anota en la primera frase, realiza la búsqueda de 'tener que' y encuentra la respuesta en **tener v aux 1 ~ que hacer algo to have to do sth**, pero no ha sabido interpretar, ni por tanto, utilizar correctamente la información sobre el uso de este verbo auxiliar que se ofrece en negrita. En la frase nº 5, la respuesta se encuentra en un extensa nota de uso que explica la diferencia entre el verbo *say* y *tell*, que la alumna, seguramente, ha ignorado. Para esta frase busca otras dos palabras que desconoce, 'compañero de clase' y 'huir'. En la nº 6, busca 'apetecer' y 'comenzar'. Encuentra los dos elementos, pero no ha sido capaz de entender el mecanismo de ensamblaje.

En la primera de las expresiones, 'los amigos que he hecho', cree encontrar la solución en el verbo pronominal acepción 2 **hacerse + adj (a) (acabar siendo) to become**, pero el ejemplo que nos ocupa ni es pronominal ni va seguido de adjetivo. Como podemos observar, hay muchísima información que no maneja ni sabe cómo hacerlo.

En cuanto a las traducciones correctas, nos gustaría resaltar, no obstante, aquellas en las que se han observado ciertas irregularidades, como falta de correspondencia entre la palabra buscada y el número de acepción, tal y como se refleja en la frase nº 2 del primer bloque: 'Ahora tengo que concentrarme en este curso'; la nº 3 del apartado de expresiones: 'Estoy deseando ver a mis amigos', donde el nº de acepción que anota corresponde al primer equivalente, *wish*; las nºs 1 y 2 del tercer bloque: 'Pero después, el lunes a las 7:30 me tuve que levantar para ir a clase' y 'Después de quince días, volvimos a Guadalajara', en las que, según lo anotado, los dos equivalentes, *later* y *after*, se encuentran bajo la misma acepción, un hecho imposible; y la nº 3a: 'Me gustaría estudiar formación profesional'.


Nº 2: El segundo entrenamiento está realizado con bastante buen criterio, a excepción de ciertas incorrecciones, algunas debidas a falta de búsqueda, como la frase nº 4 del ejercicio 2: *Because of the weather, we had a lot of DIFFICULTIES to get to school*, que la alumna da como válida; o la nº 7, que ya hemos comentado en ocasiones anteriores: *People are USED to take the car wherever they go*. Dentro de este grupo, también incluimos la colocación *do friends*, ya que su localización no reviste ninguna dificultad, o las tres primeras frases del ejercicio nº 6: *The art gallery is one of the city's main visitor attractive*; *Being a teacher can be very stress job at times*; y *We may never know the true about what happened*. Las tres restantes están sin contestar, lo que nos lleva a pensar que este ejercicio se ha hecho de forma apresurada y, por tanto, sin consulta.

A pesar de haber abandonado el curso en el tercer trimestre y no concluir el trabajo, lo que hasta aquí presenta refleja el esfuerzo por corregir los errores del principio. Tanto en la primera redacción como en el primer entrenamiento queda patente el desconocimiento y la falta de habilidad para utilizar la información proporcionada por las obras de referencia, que va superando en los trabajos siguientes, siguiendo fielmente las pautas marcadas y las ayudas y orientaciones proporcionadas durante el entrenamiento, siendo capaz de corregir por sí misma prácticamente todos los errores de vocabulario e incluso uno de estructura.

ALUMNO Nº 45

Este alumno realiza seis de las siete redacciones propuestas y los tres entrenamientos.

REDACCIONES

 Primer trimestre

En este trimestre, realiza las tres redacciones, que son las que figuran a continuación, pero no entrega la versión corregida de la nº 2, de modo que nuestro análisis se centrará en las nºs 1 y 3.

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *Living with a serious illness.*

En la primera redacción, realizada en clase, el alumno anota que ha buscado en el diccionario cinco palabras que desconoce: 'curso, recuperar, explotar, quedarse y soportar'; algunas de ellas, como comprobaremos más adelante, usadas erróneamente, o bien por falta de adecuación al contexto, o bien en su estructura. En general, es una redacción realizada de manera muy descuidada, en la que nada se comprueba, y se traduce transfiriendo esquemas y expresiones de una lengua a otra. Analicemos ahora los ejemplos que corroboran esta afirmación. Una de las palabras que el estudiante buscó fue 'recuperar', para la frase 'tuve que recuperar la asignatura'. Elige el primer equivalente encontrado, *recover*, que no se utiliza en el contexto educativo. En la corrección, cambia el término 'recuperar' por 'aprobar', y procede de la misma manera, eligiendo de nuevo el primer equivalente de la entrada, *approve*, que tampoco se utiliza en este contexto.

Registramos dos errores de estructura, al lado de los cuales se añade una anotación indicando que la palabra está bien elegida, pero que falta algo que tiene que corregir en la estructura. Estos son: *I don't want stay here other year* y *I don't put up*. Como se aprecia, la traducción de 'quedarse' = *stay* y 'soportar' = *put up* es buena, el error estriba en la complementación de los verbos. A pesar de las indicaciones, en el primer ejemplo, el estudiante cambia un verbo por otro, *stay* por *remain*; y, en el segundo caso, cambia el auxiliar: *I wouldn't put up*. Un error de vocabulario básico, como *I worked all the days*, y su corrección, *every days*, también da cuenta de una forma descuidada de escribir y de trabajar. Finalmente, debe realizar tres correcciones que no aborda. La primera es la expresión *the few free time*; la segunda, *I'll can go*; y, la tercera, *I exploited for study*. En esta última, el alumno tendría que haber

buscado la mejor manera de expresar esa idea en la segunda lengua. Por una u otra razón, el resultado de la corrección es negativo en todos los casos. Contrastando las respuestas dadas en el cuestionario sobre uso del diccionario, comprobamos que este alumno ni tiene diccionario ni utiliza ninguno para realizar sus tareas.

A partir de la redacción nº 3 sigue el esquema proporcionado para la corrección. De este modo, sabemos que de todos los errores marcados, ha utilizado el diccionario en dos ocasiones, para corregir la frase *People questioning to themselves* y *I will endure a serious illness*. En la primera, se limita a cambiar *questioning* por *ask*, primer equivalente en la entrada ‘preguntar’, dando como resultado *People ask to themselves*; y, en el segundo caso, sustituye *endure* por *have*, acercándose al sentido más general de ‘sufrir una enfermedad’.

📄 Segundo trimestre

En este trimestre, realiza la redacción nº 5: *Describe any sea adventure you have read or told about*. Se aprecia un escrito más cuidado que en las anteriores y también menor número de errores. Entre estos, contamos dos de estructura: *Before to start* y *decided go*; uno de vocabulario: *We standed the attack*; y uno de tiempo verbal: *when we stay there*. Nos centraremos en los tres primeros, que son los que se han de corregir haciendo uso del diccionario. En los errores de estructura, falta la corrección del error *decided go*. La solución al primero es la correcta: *Before starting*, sin embargo, al consultar el esquema de corrección, nos damos cuenta de que en el proceso se produce una irregularidad, ya que la palabra buscada que el alumno anota, ‘comenzar’, no es la que aporta la solución. En cambio, el error de vocabulario está perfectamente solventado. El alumno sustituye el verbo *stand* en la frase *We standed the attack* por *withstand* que, según la consulta realizada, es el apropiado cuando se trata de un ataque.

📄 Tercer trimestre

Las redacciones del trimestre son las siguientes:

Nº 6: *People should look forward to retirement.*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

De los siete errores registrados en la redacción nº 6, cuatro son corregidos satisfactoriamente y tres no. En dos de ellos no ha sido capaz de encontrar una solución y ha necesitado ayuda, como aparece reflejado en dicha columna en la ficha del alumno. En el primero de ellos, *they are payed less money*, el alumno se refiere a que le pagan poco dinero, no menos, porque no existe ninguna comparación. En el diccionario *Oxford Study*, que está a su disposición para la corrección, está claramente explicado en la entrada de 'poco,-a' el uso con sustantivo incontable, con varios ejemplos muy ilustrativos. En el segundo: *for you want to do in the future*, la profesora le indica mediante el símbolo ↑ que falta algo para completar el sentido de la frase. Para encontrar la respuesta es necesario poseer un buen manejo de las obras de referencia y dominar nociones gramaticales para saber, por ejemplo, que queremos encontrar un pronombre relativo que, en el diccionario que estamos usando, aparece en una referencia cruzada dentro el apartado de locuciones: *for what you want to do in the future*. No es fácil para un alumno que no ha utilizado nunca el diccionario para sus tareas. Encontramos otro error de vocabulario que tampoco corrige bien. Se trata de *some of them work enough*. La opción de *enough* con el sentido de 'mucho' no es adecuada en este contexto. Tampoco lo es el sustituto elegido, *quite*. En la entrada de 'bastante', el diccionario aporta todos los usos en sus contextos, con muchos ejemplos que podrían haber servido muy bien al alumno si los hubiera leído. Los cuatro errores restantes, tanto de ortografía, como de gramática y vocabulario se corrigen sin problemas.

La forma apresurada en que este alumno realiza sus trabajos se refleja en la redacción nº 7. En la primera versión, además de la repetición constante de la misma idea a lo largo de todo el texto, lo que denota que no se ha dedicado demasiado tiempo a su organización, todos los errores se podrían haber evitado con un poco de atención. Todos se resuelven perfectamente una vez la profesora ha corregido la composición y ha señalado y anotado los problemas.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Comenzando por el bloque de estructuras, este alumno solo busca algunas palabras, como ‘aguantar’, ‘compañero de clase’ o ‘huir’, de las cuales solo la primera es palabra clave que le da la respuesta correcta. Como consecuencia, prácticamente todo el ejercicio es incorrecto, excepto la nº 4: ‘Mis padres quieren que yo termine el curso con éxito’, que nos hace sospechar sobre la autoría de la misma, en parte también porque tacha una primera versión que no se entiende y sobrescribe la correcta. En el bloque de acepciones solo contabilizamos tres errores y únicamente dos palabras anotadas: ‘local’ y ‘apuntarse’. Estos errores se encuentran en la frase nº 3b: ‘Me gustaría estudiar formación profesional y asignaturas de informática’ = *I would like study vocational training and informatic subjects*. Llama la atención que la primera parte de esta frase sea correcta y la segunda, cuyos términos son de uso más común, no. En la nº 5: ‘Me he apuntado a la autoescuela’ = *I have put down in the driving school*, ha usado parcialmente la información contenida en la entrada ‘apuntarse’, que es *put my name down (for sth)*. Finalmente, en la nº 6: ‘Todos los días salíamos a tomar algo’ = *Every days we went out to take something*, vuelve a cometer el mismo error que no se le dio por válido en la corrección de la primera redacción.

Nº 2: En el segundo entrenamiento se observa un cambio en la manera de proceder del alumno, prestando más atención y, consecuentemente, obteniendo un resultado más coherente.

Nº 3: Poco a poco ha ido entendiendo el qué y el por qué de las tareas que se le han estado planteando y, una vez se ha centrado, vemos cómo su actuación mejora sensiblemente. El tercer entrenamiento es buena prueba de ello. Nos encontramos con un trabajo muy bien conseguido, donde el alumno completa la información que se le pide en los cuadros asignados, lo que nos permite conocer cuál ha sido su trayectoria para llegar al resultado obtenido. En el ejercicio de traducción ha necesitado ayuda para elegir el equivalente de ‘sin respiración’ = *out of breath* y ‘pisar (el pedal)’ = *press*. En el último ejercicio de

traducción-clase de palabra, no ha reparado en la categoría gramatical que diferencia el adjetivo del nombre y ha tomado el primer equivalente de 'extranjero (adj)' para traducir 'Soy extranjero' = *I'm foreign*. La otra expresión, 'Viajo al extranjero' aparece dentro de la misma entrada en el apartado de locuciones y ha sido traducida sin problemas = *I travel abroad*.

Nos encontramos con un alumno que no tiene diccionario y, por tanto, no lo usa para realizar sus tareas. Cuando empieza a utilizarlo, en la tercera redacción, busca significados y equivalentes; normalmente toma el primero de la lista. Por otro lado, se demuestra que es más fácil abordar los errores de vocabulario que entender los de estructura. También hemos comprobado que al alumno le cuesta indagar e investigar la solución cuando no viene de forma más o menos directa en la entrada, quedando patente en los tres errores que no ha sabido solucionar en la redacción nº 6. Evidentemente es un problema de esfuerzo. Creemos que algunos errores que se han dejado sin corregir son despistes ocasionados por la forma de trabajo precipitada del alumno. Es importante señalar, no obstante, que la presentación de sus trabajos ha sido progresivamente más cuidada, al igual que sus correcciones.

ALUMNA Nº 46

Se trata de una alumna que casua baja en el segundo trimestre. Tiene la asignatura de inglés pendiente y un nivel de inglés que le impide la comprensión. Solo realiza el primer y el segundo entrenamiento.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: En el análisis del entrenamiento de esta alumna destaca el bajo nivel de lengua inglesa, que se detecta en las respuestas dadas y recogidas en la ficha del alumno. En dicha ficha, solo se recogen las respuestas incorrectas, pero en algunas de las que hemos dado por correctas, como las frases nº^{os} 1 y 2 del bloque de acepciones, la alumna tacha unas primeras opciones dadas y sobrescribe la respuesta correcta, sin que exista coincidencia en el número de

acepción. Anota muy pocas palabras buscadas y muchas de ellas, dado su escaso vocabulario, son palabras que desconoce, como por ejemplo, 'course = curso, success = éxito, left (to have) a bit = 'salir a tomar algo'. Tampoco parece comprender el método de realización, ya que entremezcla palabras anotadas en inglés y en español.

Nº 2: No podemos hacer balance de este entrenamiento porque solo completa el primer ejercicio y la mitad del segundo.

ALUMNO Nº 47

Este alumno realiza las tres redacciones del primer trimestre, una en el segundo y las dos del tercero, además de los tres entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

Realiza las tres redacciones propuestas:

Nº 1: *My summer.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

Contamos con un alumno de nivel intermedio-alto, que confía plenamente en sus conocimientos y, por tanto, piensa que no necesita otros recursos para poder expresarse en la lengua extranjera. En la primera redacción, realizada en clase, el alumno ha buscado dos únicas palabras, 'beca' = *scholarship* y 'retirados' = *retireds*; sin embargo, presenta numerosos errores entre los que se encuentran palabras inventadas, como *Patrimony of the Humanity*; errores de ortografía; como *wich* o *melancolic*; errores de uso, como *whole excursions* o *after, the Monday at 7:30*; de combinación de palabras, como *the friends that I have done*; errores gramaticales, al dotar a los adjetivos de número gramatical; y de elección de equivalente inadecuado al contexto, como *this friendship is very hard* = duradera. Como se puede

comprobar, la tipología de errores es bastante amplia. Cuando se le devuelve la redacción para que corrija los errores marcados, el alumno la entrega prácticamente intacta, habiendo corregido el único error que no requería uso del diccionario, es decir, el error gramatical *who were retireds = who were retired*.

En la segunda redacción, únicamente lleva a cabo la corrección de algunos errores. No podemos saber qué ha motivado el que se aborden unos y no otros. La consulta de ninguno de ellos, todos de vocabulario, revestía especial dificultad. Tampoco sigue el esquema de corrección. Dos de los marcados, *whole people* y *whole languages* se corrigen bien, siendo sustituidos por *everybody* y *every language*. En cambio, en el tercero, *in that manner*, no se ofrece ninguna solución. En los dos de gramática, *more rich* y *with their*, solo el segundo se corrige, sustituyendo el adjetivo posesivo por el pronombre objeto: *with them*.

En la tercera redacción aparecen por primera vez errores de estructura, que el alumno no es capaz de corregir. El primero es *due to that there is no intention to help* y el segundo *consist on making children aware*. *Due to* tiene dos posibles construcciones, una con sustantivo y otra cuando va seguido de oración. El alumno no ha hecho el intento de abordar este error y, como tampoco contamos con el esquema de corrección, no disponemos de más datos para poder sacar conclusiones. En el segundo caso, la corrección que realiza, *consist to make*, debe ser inventada, porque el verbo *consist* puede ir seguido de dos preposiciones, tanto *in* como *of*, pero no de infinitivo. Finalmente, el error de vocabulario, *is one of the whole problems*, tampoco se aborda. Parece que solo responde a errores que se han producido por falta de atención y que puede solucionar haciendo uso de sus conocimientos.

📁 Segundo trimestre

Del segundo trimestre, el alumno solo realiza una redacción, la nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*, pero no entrega la versión corregida.

📄 Tercer trimestre

Las redacciones realizadas en este trimestre son las siguientes:

Nº 6: *People should look forward to retirement.*

Nº 7: *Should antibiotics be available without a doctor's prescription?*

En este tercer trimestre, el alumno sigue sin usar el diccionario, ni para la redacción ni para la corrección. Presenta una forma de escribir rápida y descuidada. En la redacción nº 6 registramos dos errores de estructura y uno de vocabulario. En el primero, *I think that the topic for that they ask us to do is a bit stupid*, el alumno se limita a cambiar *that* por *which*, no variando en nada la estructura de la frase. El de vocabulario se trata de un conector que introduce la conclusión o resumen de un argumento. *For ending* es una traducción literal del español, que no existe en inglés. La opción propuesta por el alumno, *at the end*, tampoco cumple la función necesaria en la frase. El segundo error de estructura, *I look forward to retire*, es corregido adecuadamente cuando la profesora lo guía mediante pistas o preguntas que le hacen reflexionar. Además, esta expresión ya le es familiar, porque la ha trabajado en los entrenamientos.

La nº 7 es una redacción bastante simple en su contenido, repetitiva en sus ideas, y de la cual hemos registrado dos errores susceptibles de ser corregidos con diccionario. Estos son: *with this irresponsability way* y *they can advice*, ambos de clase de palabra. En la corrección, el alumno elimina *way* en el primer caso y sustituye el nombre por el verbo *advise* en el segundo. En este momento, empieza a utilizar el esquema de corrección.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: Las dos palabras que describen la actuación de este alumno en el primer entrenamiento son: falta de uso del diccionario y despiste. Analicemos los datos en cada uno de los apartados. En el de estructuras y expresiones, busca tres palabras que no sabe: 'aguantar', 'curso' y 'patrimonio de la humanidad'. Observando la ficha del alumno, todas las respuestas dadas son propias del nivel, tanto las acertadas como las erradas. Sin embargo, levanta nuestras

sospechas la frase nº 6: 'Me apetece comenzar el instituto', que figura como correcta sin haber buscado el verbo, no siendo de las construcciones más comunes. En el bloque de acepciones, recurre a los conocimientos que posee para utilizar el diccionario lo mínimo posible. Esto, unido a cierto despiste, ha provocado respuestas erróneas en traducciones tan básicas como la frase nº 1: Pero después, = *But after*, no haciendo distinción entre esta frase y la siguiente: 'después de quince días'; o la frase nº 6: 'Todos los días' = *Whole days*.

Nº 2: En el segundo entrenamiento registramos dos respuestas incorrectas y dos sin completar, todas coinciden con los errores comunes a la generalidad del alumnado: frases nº^{os} 4, 5 y 7 del ejercicio 2 y nº 4 del ejercicio 4. No completa el último ejercicio por falta de tiempo.

Nº 3: Respecto a los entrenamientos anteriores, podemos afirmar que el alumno se involucra más en el trabajo que se le pide, y eso repercute, sin duda, en el resultado, aunque con matizaciones. En el apartado de colocaciones, busca todas las palabras clave menos en la frase 1a: 'Ella debería hacer más ejercicio'. Podemos leer una primera versión, *do more exercise*, que posteriormente cambia a *take more exercise*. En el de estructuras, solo busca la palabra clave en la frase 1a: 'Debemos involucrarnos en (...)'. En las nº^{os} 3 y 4, busca las palabras que no conoce, como 'diferencias' y 'hacer la colada' que, obviamente, no le dan la respuesta requerida. Finalmente, en el último bloque, la traducción realizada es buena, simplemente destacar que hay dos términos, 'pisar' y 'a tope', cuya respuesta no coincide con el número de acepción. En esta última, el alumno ha obviado que se trata de una locución y ha tomado la segunda acepción de la entrada: *to the limit*. Hay otros términos y expresiones, como 'se quedó helado' o 'se le cayó (el libro)', que no registra en el cuadro de palabras buscadas.

Contrastada la actuación de este alumno con las respuestas dadas en el cuestionario sobre uso del diccionario, observamos una línea coherente, pues allí indica que el uso que de él hace es escaso, como podemos comprobar en

las redacciones que entrega y en los entrenamientos. Estos últimos manifiestan progresión, aunque con las matizaciones señaladas. Apuntan indicios de un cambio de actitud y modificación de hábitos muy al final del trabajo.

ALUMNO Nº 48

Este alumno entrega todas las redacciones y realiza todos los entrenamientos.

REDACCIONES

Primer trimestre

En este trimestre, el alumno realiza las siguientes tres redacciones:

Nº 1: *My expectations.*

Nº 2: *The importance of English in today's world.*

Nº 3: *The integration of children with learning difficulties.*

Tras el análisis de todo el trabajo del primer trimestre, nos encontramos con un estudiante que posee muy buen nivel de inglés, al mismo tiempo que amplios recursos, una circunstancia que en muchos casos va unida. Sin embargo, existen ciertos hábitos que son comunes a todos los alumnos. En la primera redacción realizada en clase, volvemos a comprobar que este alumno, al igual que otros, utiliza el diccionario únicamente para buscar las palabras que no conoce, pero no comprueba si cree que tiene el término adecuado. Así, hemos localizado en el texto dos vocablos inventados, que son falsos amigos. El primero, *something relationated with computers*; y el segundo, *informatics signatures*. Una de las palabras que subraya como buscada es *a long* en la frase *I would stay there for a long*. Si lo que quiere decir es que 'se quedaría allí más tiempo', tampoco está bien expresado. No tenemos la corrección de ninguno de los errores, porque no entrega la segunda versión de la redacción.

En la redacción nº 2, hemos registrado dos errores de vocabulario: *by the other hand* y *politicians use to speak*; y uno de concordancia: *everybody know*. El alumno ha corregido los errores sin hacer uso del diccionario; no

anota ninguna palabra en el esquema de corrección. En el primer y tercer caso, la solución es correcta: *on the one hand* y *everybody knows*; pero en el segundo, opta por suprimir *use to* y dejar *politicians speak*. Lo que se pretende es que aprenda la expresión ‘soler hacer algo’, no que modifique el sentido de la frase. Los alumnos utilizan con frecuencia esta expresión errónea y no hemos encontrado ninguno que haya sabido expresar la idea. O bien utilizan la forma en pasado que conocen: *used to*, o bien, por analogía con otras formas verbales, suprimen la desinencia de pasado para formar el presente, dando como resultado *use to*.

La redacción nº 3 es un trabajo muy bueno y, por tanto, el alumno no tiene que revisar y volver a entregar.

📁 Segundo trimestre

Las dos redacciones entregadas en este trimestre son:

Nº 4: *Young people are unaware of the short and long term dangers of alcohol.*

Nº 5: *What would your daily life be like if you were the first and only inhabitant on an island?*

La redacción nº 4 es un trabajo de gran calidad, tanto en contenido como en expresión. Se le señala un error producto de haber traducido del español, *make turns* (hacer turnos), cuya solución, *take turns*, el alumno encuentra perfectamente bajo la entrada ‘turnarse’.

En la última redacción del trimestre, registramos tres errores que se corrigen satisfactoriamente. El primero se trata del recurrente error de estructura *I'm used to have* que, a pesar de haberse tratado ya en los entrenamientos previos, a los alumnos les cuesta mucho acostumbrarse a diferenciar y, sobre todo, a utilizar la forma en ‘-ing en su contexto apropiado. El segundo es un error de vocabulario. El alumno vuelve a equivocarse en la preposición del conector que introduce un contraste, *by the one hand* en lugar de *on the one hand*. El último es un error de concordancia nominal.

☞ Tercer trimestre

En el tercer trimestre el alumno realiza las dos redacciones que figuran a continuación:

Nº 6: *People should look forward to retirement.*

Nº 7: *In your opinion, does society take enough care of elderly people?*

Ambas redacciones son trabajos muy buenos, en los que ha ido corrigiendo fallos presentes en escritos anteriores e incorporando palabras y expresiones nuevas aprendidas de los mismos.

ENTRENAMIENTOS

Nº 1: El alumno completa la actividad, principalmente, con los conocimientos que posee. Busca en el diccionario aquellas palabras que no conoce, tanto claves como otras. Con sus conocimientos y la ayuda del diccionario en las ocasiones que ha considerado necesario, ha logrado completar los ejercicios con bastante acierto, especialmente en el bloque de estructuras y acepciones. Como viene ocurriendo con alumnos de nivel intermedio-alto, el conocimiento y uso de las expresiones supone una de las áreas en las que presentan más carencias, y para las cuales es preciso una consulta exhaustiva. También detectamos falta de correspondencia entre traducciones dadas y número de acepciones anotados en la frase nº 6 del primer bloque: 'Me apetece comenzar el instituto' y en la nº 1 de acepciones: 'Pero después, el lunes a las 7:30 me tuve que levantar para ir a clase' = *But then, on Monday at 7.30 I had to get up in order to going to class. Then* no aparece como equivalente en la entrada del diccionario y el alumno ha apuntado que lo ha encontrado como acepción nº 1.

Nº 2: Los escasos fallos cometidos en el segundo entrenamiento son consecuencia de que el alumno cree saber las cosas y, por tanto, no las comprueba. Por otra parte, las dos frases que deja sin contestar: *Small companies can't AFFORD installing expensive safety equipment* (ejercicio 2) y *He_____a 6-week COURSE in Computer Aided Design* (ejercicio 4), son aquellas

cuya respuesta no viene directamente bajo la entrada de las palabras señaladas en mayúsculas.

Nº 3: El tercer entrenamiento está completo casi a la perfección, excepto la frase nº 2 del bloque de estructuras: ‘Estas ayudas hacen que la gente mejore’ = *Those helps make people to improve*. En la primera parte de la frase, *help* es un nombre incontable y, por tanto, no admite plural. En la segunda, el verbo *make* rige un infinitivo sin *to*. Si analizamos las búsquedas efectuadas en los tres apartados, comprobamos que en el apartado de estructuras es en el que el alumno ha necesitado realizar menos consultas. Como palabras clave, solo se registran las dos necesarias para la primera frase: ‘Debemos involucrarnos en todo lo posible para ayudar a los pobres’. Estas son ‘involucrarse’, con el resultado de *to get involved in*, y ‘posible’ = *to do everything you can (to do sth)*. En todos los demás apartados, se realiza la consulta de prácticamente todas las palabras necesarias, con un resultado absolutamente satisfactorio.

El alumno parte con un nivel de conocimiento de la lengua por encima de la media y con capacidad para saber utilizar y aplicar los recursos de que dispone con efectividad, pero también participa de ciertos hábitos comunes a todos los alumnos, que tiene que ir perfeccionando. La mayoría de los errores se deben a falta de búsqueda. Es cierto que cuanto más confianza posee un alumno en sus conocimientos, aumenta la creencia de que tiene menos necesidad de hacer uso de otros recursos. A través del trabajo regular y la implicación en el proyecto, este alumno ha logrado mejorar sus redacciones hasta el punto de llegar, en el tercer trimestre, a no tener que entregar ninguna revisión, por realizar trabajos más que aceptables dentro del nivel académico cursado. En los entrenamientos, también hemos sido testigos de una evolución similar. Creemos que han podido marcar pautas de actuación, como era el objetivo, aunque hemos de admitir que adquirir el hábito cuesta, incluso con los buenos alumnos.

4.8.4. Conclusión

Hemos llevado a cabo el análisis individual del trabajo realizado por cada alumno a lo largo del curso, cuyos datos están recogidos en las fichas individuales en el apéndice 6 del presente estudio. Este análisis ha englobado siete redacciones y tres pruebas con actividades que pretendían instruir a los estudiantes para desarrollar y perfeccionar estrategias de uso de los diccionarios pedagógicos bilingües, de forma que ayudasen a resolver por sí mismos las cuestiones que se plantean a la hora de expresarse en la lengua extranjera.

Por un lado, mediante el trabajo con las redacciones, hemos pretendido abordar errores, muchas veces recurrentes, que aparecen una y otra vez a lo largo de los años de estudio, que parecen ya fosilizados y que no se superan simplemente con las correcciones del profesor. A lo largo de una trayectoria docente de años ha quedado probado que esta práctica no es suficiente.

Por otro lado, mediante los entrenamientos, nuestra intención ha sido profundizar en las parcelas de información que juegan un papel más relevante a la hora de la expresión escrita. Se han administrado tres pruebas, una por cada trimestre. En la primera y la tercera, de idéntico diseño, se han trabajado las estructuras, las expresiones y los significados, atendiendo siempre a los contextos en los que se utilizan. La mayoría de los ejemplos utilizados para las frases han sido extraídos de las redacciones de los propios alumnos. Con ello se buscaba que fueran ejemplos realistas, ideas que normalmente el alumno quiere transmitir cuando escribe. La segunda prueba se aleja del esquema de las anteriores y presenta actividades mucho más concretas y delimitadas dentro de los contenidos del currículo. Con ello se pretende mostrar cómo se pueden enseñar ciertos contenidos del curso haciendo a los alumnos participantes activos del proceso, al mismo tiempo que descubren una función del diccionario probablemente desconocida. La prueba supone una introducción a tres temas clave en el curso de 2º de Bachillerato: la complementación del verbo: infinitivos y gerundios; las palabras que forman colocación con los verbos *do* y *make*; y el trabajo relativo a la formación de palabras.

Tras esta breve introducción sobre lo que creemos que ha supuesto este trabajo con los alumnos, pasamos a exponer algunas conclusiones derivadas de dicho proceso. Comenzaremos tratando dos aspectos generales: el primero, la actuación y la participación de los alumnos; y, el segundo, la diferencia de actuación en función del tipo prueba.

En cuanto a la participación del alumnado, aun siendo grupos con un rendimiento diferente, existe una tendencia común a ambos, y es el elevado número de estudiantes con altos índices de absentismo, abandono o que causan baja a lo largo del curso. En 2º de Bachillerato A, 11 alumnos de los 26 matriculados a los que les hemos recogido trabajo se encuentran en esta situación. Suelen ser alumnos con un nivel muy bajo de la lengua, muchos de ellos con la asignatura pendiente de años anteriores o repetidores. Apenas ninguno presenta redacciones, solo realizan los entrenamientos, si han asistido a clase ese día, sin motivación ni interés. De los 15 alumnos restantes, solo cinco han seguido el desarrollo del trabajo con total regularidad y 10 han sido bastante irregulares, entendiéndose que han entregado el 50% o menos del trabajo exigido. De los 22 alumnos matriculados a los que les hemos recogido trabajo en 2º de Bachillerato B, 8 presentan elevados índices de absentismo, abandonan o causan baja durante el curso. Tampoco suelen presentar redacciones y no muestran implicación en los entrenamientos que realizan. En este curso, tres alumnos son inmigrantes de reciente incorporación, que presentan gran desfase curricular. De los 14 alumnos restantes, 10 han seguido el desarrollo del trabajo con total regularidad y 4 han sido bastante irregulares. Si comparamos los dos cursos, mientras que en el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud el 45,5% del alumnado ha trabajado de forma regular, este porcentaje disminuye hasta el 18,5% en el Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades. Los índices se invierten al referirnos a los alumnos que han trabajado de forma irregular, siendo del 18,1% en el primer grupo y de 37% en el segundo. Por tanto, la diferencia entre ambos grupos es clara.

El tipo de prueba realizada en los entrenamientos también ha marcado diferencias de actuación en el alumnado. La primera y la tercera son pruebas abiertas, que dan lugar a más opciones en las respuestas y,

consecuentemente, plantean más dificultad a la hora de decidir la solución. Requieren más estrategias lingüísticas y dominio de los recursos. La segunda es una prueba con ejercicios cerrados, donde el alumno se concentra en una tarea concreta y no tiene que tener en cuenta aspectos diversos ni poseer demasiados recursos y conocimientos lingüísticos para realizar una elección apropiada. Los ejercicios se centran en enseñarles a conocer, saber encontrar y aplicar cierta información que contienen los diccionarios. En general, la resolución de la misma ha resultado más sencilla y satisfactoria.

A continuación, exponemos todas las observaciones resultantes del análisis pormenorizado del trabajo de los estudiantes, que nos van a permitir valorar primero, el comportamiento de nuestros alumnos cuando se enfrentan a la tarea de redactar; segundo, el proceso seguido para la corrección; y, tercero, la evolución de cada alumno, entendida desde la implicación en el trabajo e incorporación de nuevos hábitos.

- a) En principio, hemos comprobado que para elaborar las redacciones se hace uso del diccionario solamente para buscar aquellos términos que el estudiante desconoce, es decir, para la traducción de palabras. Si el alumno tiene noción de algún término que le puede servir para expresar una idea, lo usa sin comprobar su adecuación al contexto, o sin comprobar la categoría gramatical, o sin verificar que existe, de ahí la cantidad de términos inventados o de falsos amigos¹⁰. Cuando se buscan las palabras, es frecuente que se elija el primer equivalente de la lista, y no siempre es la opción acertada, siendo otra causa de error.
- b) Lo expuesto en el párrafo anterior es resultado de que los alumnos suelen elaborar hipótesis que no comprueban. Si encuentran alguna manera de expresar sus ideas, prefieren hacerlo así antes de comprobarlo, aunque sepan que es una equivocación, y que sea el profesor quien lo corrija. Incluso en el entrenamiento que hemos llevado a cabo, en ocasiones los alumnos no ponen el empeño necesario al consultar el diccionario para corregir sus errores, porque lo consideran farragoso. Creemos que este hecho no es atribuible tanto a la falta de

¹⁰ Véase el corpus de errores extraído de la primera redacción en el apéndice 2.

habilidad como al peso que ejerce la falta de costumbre, puesto que resulta más cómodo que el profesor corrija sus trabajos, como se ha hecho siempre, que utilizar los medios disponibles para hacerlo ellos mismos antes de que el profesor intervenga. Cuando, en este caso, la profesora interviene y les remite al diccionario para resolver los errores marcados, el resultado es satisfactorio. Se trata, por tanto, en muchos casos, de errores producidos por falta de interés y descuido.

- c) Resulta evidente que los alumnos escriben con falta de rigor. Quizás el sistema de enseñanza de idiomas tampoco ha contribuido en todos estos años a situar el trabajo escrito en un lugar relevante. Lo que pretendemos con el entrenamiento continuado y la técnica que estamos aplicando para corregir las redacciones es que los alumnos comiencen a aplicar lo aprendido ellos mismos desde el principio, adquiriendo un hábito de trabajo que hasta ahora no tenían. Debemos ser conscientes, no obstante, de que toda modificación de conducta, por muy pequeña que sea, lleva su tiempo.
- d) Hemos encontrado alumnos que no usan ni tienen diccionarios. Suelen ser, por lo general, alumnos con bastante buen nivel de la lengua que están aprendiendo, especialmente oral, aunque hemos encontrado algunos otros que se sitúan en el polo opuesto.
- e) Hemos constatado que los alumnos no saben interpretar los símbolos y los códigos que los diccionarios utilizan para presentar todos los datos, de ahí que, en muchas ocasiones, no se aplique bien la información encontrada, o simplemente no se encuentre, como ha ocurrido al tratar las diferentes clases de palabras. A raíz de los trabajos sucesivos, los alumnos que han realizado las tareas de una forma regular, siguiendo fielmente las pautas marcadas y las ayudas y orientaciones proporcionadas durante el entrenamiento, han ido superándolo.
- f) Del mismo modo, les ha llevado tiempo asimilar el sistema de etiquetas elaborado por la profesora. En el primer estadio de la autocorrección, percibimos que el alumno no ha llegado a adquirir una completa comprensión de las mismas, que servirán de guía para la resolución de

sus errores, sino que más bien debemos hablar de una aproximación que se ha consolidado con el trabajo regular.

- g) Además de que, en términos generales, hemos comprobado que se utiliza el diccionario menos de lo necesario, también es cierto que el nivel de las obras de referencia que los alumnos tienen generalmente en casa suele ser inferior a lo requerido en este estadio. En muchas ocasiones, y como relata una de las participantes, su diccionario no ofrece las respuestas que necesita. Los temas sobre los que los alumnos han de escribir en Bachillerato se alejan cada vez más de la realidad cercana al alumno. Se trabajan textos en los que tienen que opinar o argumentar sobre temas más abstractos, que requieren un vocabulario más amplio y unas estructuras más complejas.
- h) Se ha constatado que el uso del diccionario no es habitual en el trabajo diario de los alumnos. Al principio, hemos percibido cierta actitud reacia a seguir las instrucciones dadas por la profesora para abordar el trabajo de la producción escrita, de ahí los casos en los que no se han entregado las segundas versiones. Paulatinamente, los alumnos van respondiendo y, cuando éstos participan del proceso, percibimos que, si poseen cierta base y con un poco de atención, son capaces de proceder aceptablemente. Hemos verificado que este cambio suele producirse a partir de la tercera redacción o coincidiendo con el principio del segundo trimestre. El paso siguiente, es decir, el utilizar las estrategias de forma autónoma aún está lejos. No es fácil modificar los hábitos adquiridos durante toda la vida académica.
- i) Analizando el trabajo de los alumnos de menor competencia lingüística, podemos extraer pautas de comportamiento comunes. Éstos suelen transferir las estructuras de su lengua materna a la lengua meta, porque traducen literalmente de una lengua a otra. Suele ir acompañado, además, de una acusada escasez de vocabulario que les impide la comunicación. Necesitan, por tanto, buscar muchas palabras que van insertando en los esquemas de la L1. Las palabras elegidas suelen ser siempre los primeros equivalentes de una entrada, produciendo un discurso incomprensible en muchos casos. Si añadimos los problemas

de expresión en su propia lengua, la corrección resulta muy complicada y, en muchos casos, estos alumnos optan por no abordar la tarea. La ayuda del profesor, en estos casos, no se limita a ofrecer directrices para corregir los errores que se producen en la L2, sino que antes debe ayudar a reformular las ideas que el alumno quiere transmitir para facilitar su transferencia a la L2.

- j) Si los alumnos de menor nivel desarrollan unas estrategias para expresarse en la lengua extranjera, los de nivel más alto desarrollan otras. Se constata, a través del trabajo de algunos de estos alumnos, que no suelen utilizar diccionario para realizar sus tareas. Algunos de ellos no poseen ninguno. Sus conocimientos lingüísticos le permiten adaptar estructuras, pero es más difícil cuando se trata de acepciones adecuadas al contexto o expresiones, ya que, en estos casos, no podemos sustituir un término por otro similar. Nuestra experiencia como profesora confirma esta circunstancia, ya que, en la enseñanza de una lengua extranjera, la gramática ha venido ocupando hasta ahora un lugar preeminente con respecto al vocabulario. Hemos comprobado que es, precisamente en estas parcelas de información, en las que los alumnos de niveles más altos necesitan más trabajo. La ayuda de la profesora se ha centrado especialmente en el apartado de colocaciones y significados adecuados al contexto y, dentro de este último aspecto, concretamente en las palabras polisémicas. Consideramos, por tanto, que el entrenamiento en el manejo de los diccionarios de aprendizaje les ayuda, sin duda, a beneficiarse de la cantidad de información que éstos ponen a su disposición para perfeccionar sus producciones, en este caso, escritas. Los alumnos que poseen cierto dominio del idioma y que encuentran los significados y equivalentes que necesitan con gran destreza ignoran otro tipo de información útil (ejemplo de alumnos nº 34 y 35). No es frecuente encontrar muchos alumnos que reúnan un alto nivel de lengua con amplios recursos de aprendizaje, aunque normalmente ambas circunstancias suelen ir parejas. Por otro lado, hay ciertos hábitos adquiridos durante la vida académica que son comunes. Nos estamos refiriendo, en el caso que nos ocupa, a las pocas

estrategias de escritura desarrolladas en los alumnos y la poca instrucción en habilidades para manejar la información lingüística.

- k) Para los alumnos con menos nivel, menos destreza o menos regularidad, reconocemos que han sido de gran utilidad las explicaciones de la profesora posteriores al proceso de corrección (el caso más claro es el de la alumna nº 20). También somos conscientes de que, a veces, la etiqueta que marca el error no es suficiente para que el estudiante reflexione y sepa qué tiene que corregir. Probablemente, añadiendo más orientaciones adicionales a las etiquetas habríamos guiado mejor a éstos y otros alumnos, y les habríamos ayudado a comprender más claramente lo que se les pedía (especialmente notorio en el alumno nº 43).
- l) En cuanto a las parcelas de información tratadas, hemos comprobado que, de manera común, a los alumnos les ha resultado más difícil corregir los errores que implican comprender la organización de la frase según unas reglas sintácticas propias, que son diferentes a las suyas, y entender cómo, en muchos casos, los trabajos de referencia les pueden ayudar en esta labor. Realizando una valoración de las pruebas realizadas, hemos llegado a la conclusión de que, en el proceso de instrucción, se debería haber trabajado más en profundidad la parte de inglés-español, porque hemos advertido que, aún para la elaboración de las producciones escritas, nuestros alumnos necesitan información que se encuentra más detallada en el término en inglés, como la referida a la cantidad, el número gramatical, las formas irregulares o ciertas colocaciones. Por otro lado, los casos en los que los alumnos utilizan una misma forma léxica, independientemente de la función que desempeñe en la frase, son muy comunes. Sería necesario reforzar mucho más ese aspecto del vocabulario, la distinción de la categoría gramatical, ya que es crucial a la hora de discriminar acepciones y equivalentes. Como dato, nos gustaría señalar que solo cinco alumnos anotaron la categoría gramatical en el último ejercicio del tercer entrenamiento (*translation/part of speech*).

m) Los alumnos han participado con diferente grado de interés e implicación en el proyecto. De forma gradual, se ha producido una concienciación a partir del momento en el que se ha empezado a valorar el objetivo del trabajo. En los alumnos que han seguido un trabajo regular y metódico ha sido evidente su esfuerzo por cuidar cada vez más los trabajos presentados. En muchas ocasiones, hemos observado que se hacen las tareas intentando cumplir con todos los requisitos que el profesor establece, pero sin valorar el objetivo ni la utilidad de las mismas. El tomar conciencia de la importancia de hacer las cosas bien para beneficio propio es el primer paso para mostrar interés en mejorar y poner los medios necesarios para ello. En esta línea, nos gustaría resaltar el papel de los entrenamientos sobre el uso del diccionario, que han marcado pautas en alumnos con cierta destreza y manejo de la lengua (por ejemplo, el nº 34), y han servido para generar confianza en alumnos con serios problemas lingüísticos y de expresión (uno de los casos más significativos es el de la alumna nº 40 o el alumno nº 4, entre otros). Por otro lado, en muchos de los alumnos que no han seguido un trabajo regular, incluso con los pocos datos recogidos, hemos observado un gran potencial que, lamentablemente, no se ha desarrollado lo suficiente por falta de esfuerzo e interés.