

Tutorías de Lengua Inglesa adaptadas al EEES

María Jesús Sánchez Manzano, mjs@usal.es ,	Extensión 1752
Carmen Diego Amado, amado@usal.es ,	Extensión 1759
Ana Alonso Alonso, analonso@usal.es ,	Extensión 1756

INVESTIGADOR PRINCIPAL: María Jesús Sánchez Manzano

TÍTULO: Tutorías de lengua inglesa adaptadas al EEES

MODALIDAD: B. Ayudas para proyectos de innovación docentes

ÁMBITO DE ACTUACIÓN: Nuevas modalidades de autorización adaptadas al EEES

ASIGNATURA: Lengua Inglesa I. (Nivel Intermedio)

TITULACIÓN: Filología Inglesa

1. Introducción

En el proyecto de innovación docente que se ha llevado a cabo desde octubre de 2009 hasta mayo de 2010, con ayuda de la Universidad de Salamanca, se pretendía una REESTRUCTURACIÓN del actual modelo docente en lo que concierne a las tutorías de Lengua Inglesa I y a su organización en el EEES. Hemos buscado en todo momento anticipar los problemas que nos vamos a encontrar en el curso 2010-2011, una vez que la titulación de Filología Inglesa se encamine, con la puesta en marcha de los estudios de Grado en Filología Inglesa, a la implantación del sistema de enseñanza que propugna la Declaración de Bolonia. Se pretendía, pues, un cambio radical con respecto a lo que se venía realizando hasta ahora durante el tiempo dedicado a las tutorías. Como todos sabemos la práctica más generalizada y extendida de tutoría es informar el primer día de clase a los alumnos de nuestras horas y días de tutorías, a la vez que se les anima a que acudan a nuestro despacho en los días y horas señalados para realizar preguntas relacionadas con la asignatura. Normalmente hacemos hincapié en los problemas que tienen que ver con el contenido y esta es la final idea que obtienen nuestros alumnos sobre qué es una tutoría.

Con el nuevo planteamiento buscábamos un NUEVO CONCEPTO DE TUTORÍA. En este tiempo dedicado a la tutoría hemos intentado complementar y subsanar algunas de las deficiencias del aula. En ellas, el trato individual y directo que se tiene con los alumnos ha posibilitado el poder abordar cuestiones que a veces requerían un trato personalizado. Normalmente se pueden utilizar para guiar el aprendizaje, asesorar, solventar dudas, revisar exámenes, comentar trabajos y ejercicios, orientar en la realización de estos trabajos, proporcionar bibliografía documentación complementaria o conocer los intereses individuales y las circunstancias y necesidades específicas de

cada alumno que pueden influir en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en estas horas de tutoría, además de solucionar algún problema que como ya se ha dicho anteriormente requería el trato personalizado, nos hemos centrado en una meta muy concreta: **enseñar a los estudiantes a comprender textos variados escritos en lengua inglesa**, cuestión que suele ser problemática para ellos porque no están acostumbrados a leer textos ni en lengua inglesa ni en su lengua nativa.

Aunque la comprensión escrita no es la parcela en la que obtienen peores resultados (la peor sin duda es la comprensión oral que ya se intenta solucionar a través del uso de *podcasts* en el tiempo que los estudiantes tienen asignado para trabajar por su cuenta fuera del aula y en el aula) se observa una falta de recursos ligados a las estrategias de comprensión. En este sentido notamos que nuestros estudiantes manifiestan una velocidad lectora lenta y que en numerosas ocasiones no distinguen entre ideas principales y periféricas, no utilizan los conocimientos previos, no realizan inferencias al igual que tampoco integran la información en un esquema mental coherente. Aspectos relevantes a los que se dedicará especial atención en el tiempo de tutoría, unas veces mediante explicaciones explícitas otras veces o a través de preguntas relacionadas con esos aspectos.

Además de intentar subsanar las importantes lagunas mencionadas, también se pretende que los estudiantes aprendan a adecuarse a la situación de comunicación mediante la lectura de los textos (Bashir y Hook, 2009; Best, Ozuru, Floyd y McNamara, 2006; Bell, McCarthy y McNamara, 2006; García Madruga y Fernández Corte, 2008; McNamara y Shapiro, 2005; Ozuru, Dempsey, Sayroo y McNamara 2005; Spörer y Brunstein, 2009). Somos conscientes de que los alumnos están limitados en

cuanto a los recursos léxicos, lo que puede acarrear confusiones y enlentecer el proceso de lectura. No obstante, se asume que conocen las 2284 palabras de mayor frecuencia del léxico de la lengua inglesa (<http://jbauman.com/aboutgsl.html>) creada por Bauman y Culligan en 1995, junto con las 570 palabras de corte académico (Coxhead, 2000). Si esto es así, deberían comprender un 95% de la estructura superficial, e incluso deberían estar capacitados para aprender palabras nuevas de los propios textos. El léxico por lo tanto no supondría un problema tan inmenso, pero sí lo supone el que comiencen en varias ocasiones por desmenuzar el texto teniendo exclusivamente en cuenta unidades tanto mínimas de significado (*bottom-up*) como unidades superiores (*top-down*). A través de la práctica intensiva de la lectura en las tutorías se intentará que dominen, de acuerdo con su nivel, los dos tipos de procesos y que utilicen cada uno de ellos cuando la situación lo requiera. Resulta obvio que la carencia del dominio lingüístico es un impedimento significativo a la hora de comprender textos ya que a veces los estudiantes hacen asunciones incorrectas. Por ello, el profesor deberá dedicarle también cierto tiempo al procesamiento léxico y sintáctico con diversos ejercicios.

Las lagunas de comprensión que muestran los estudiantes en todos los aspectos mencionados anteriormente son tan importantes y el escaso tiempo que se puede emplear en clase a reforzar esta habilidad, han hecho que dedicáramos las horas de tutoría que asignamos para esta actividad a la semana casi exclusivamente a fomentar esta destreza tan importante de la lengua: la comprensión escrita. Se espera que cuando finalice el año haya una diferencia significativa en comprensión en el grupo experimental que ha contado con estas tutorías, lo que nos llevaría a concluir la eficacia de las mismas.

1. Metodología

Hemos utilizado una metodología basada en el contenido (*content-based*) de los temas que se han trabajado en clase (Haines y Stewart, 2008):

- The sexes
- Compulsion
- Talents
- Appearances
- Foreign parts
- The mind
- Free time
- Media
- Innovation
- Society
- Communication

Si los estudiantes sienten que hay unos determinados temas que deben manejar, y saben que se les evaluará de éstos al finalizar el curso, entenderán y harán con gusto lo que se les propone. Se han elegido estos temas para centrar la atención de los alumnos en el contenido y de modo indirecto, y sin que ellos lo perciban como una clase formal, a mejorar la comprensión de textos escritos por los que ellos están interesados, ya que constituyen materia de estudio de sus exámenes.

También hemos pretendido que estas tutorías, las cuales se han realizado al principio de forma individual para pasar después a grupos reducidos, ayudaran a que los alumnos confiaran en las estrategias de auto-corrección. Esto se ha hecho a través de preguntas indirectas o de afirmaciones disparatadas por parte del profesor para que los alumnos se dieran cuenta de cuál/es eran las respuestas adecuadas, conduciéndoles a que ellos

mismos pudieran corregirse. Esta actividad se realizaba con frecuencia para que poco a poco se acostumbraran a hacerlo y también con un propósito en mente de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje: conseguir que el estudiante se hiciera cada vez más autónomo.

Se utilizaron páginas Web con el material que habían de trabajar y también se utilizaron fotocopias. Se trabajó la comprensión durante el tiempo de las tutorías con preguntas de todo tipo (*scanning*, *skimming*, etc.) que no se daban de antemano. Todo esto se hizo para que el aprendiz fuera capaz de elaborar y adquirir la información de cualquier texto. A parte del contenido, en este tiempo también se hizo hincapié en la organización de los textos y en otras características relacionadas como son la coherencia, inferencia, conectores, etc. En un principio se convocó a los alumnos de uno en uno, en el despacho de las profesoras implicadas en este proyecto, con el fin de potenciar su confianza y los lazos personales con el profesor. Después las tutorías fueron casi siempre en el mismo sitio y en grupos pequeños.

La opción de este tipo de tutorías se le ofreció a todos los estudiantes del grupo, pero a aquellos que faltaron a más de dos sesiones no se les permitió volver a ellas porque esto rompía el ritmo de trabajo. Como esta no era una actividad voluntaria se le asignó un porcentaje de la nota final a esta actividad (10%) y se informó a los alumnos al respecto.

2.1 *Sujetos*

Todos los sujetos eran estudiantes de primer curso de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa I. Se

contó con dos grupos distintos de sujetos, los cuales correspondían con la clase entera de acuerdo con sus apellidos. Esto se hizo así para facilitar la administración de las pruebas que éstos iban a hacer. Se designó aleatoriamente a uno de los grupos al grupo control (grupo 4) y al otro al grupo experimental (grupo 6). Se trata pues de un experimento quasi-experimental ya que el grupo completo sufrió el tratamiento de la variable independiente, es decir la intervención de la metodología diseñada mediante trabajo con textos de comprensión escrita. A todos los grupos se les hizo a finales de septiembre de 2009 (día 28) una prueba inicial de conocimiento con el fin de posibilitar la comparación entre los distintos grupos. Se esperaba que esta prueba diagnosticara un conocimiento general similar de la lengua inglesa en nuestros estudiantes. A estos mismos grupos se les pasó una prueba oral (*Pretest*) a primeros de octubre de 2009 (5 de octubre) y una prueba final el 27 de abril de 2010 (*Posttest*).

Uno de los grupos, el grupo experimental, realizó la prueba (*Pretest*), en un día de clase a comienzos de curso en octubre. El número de sujetos que las realizó fue de 19. Se pasó de nuevo la misma prueba el mismo día, también en una hora de clase, al otro grupo de sujetos (control). Se siguió el mismo procedimiento que para el grupo anterior. El número de sujetos que hizo la prueba fue de 21. La segunda prueba (*Posttest*) se realizó a mediados de abril a los dos grupos en horas de clase. En el grupo experimental participaron 17 estudiantes y en el grupo control 18. Como hubo estudiantes que no participaron en el *Pretest* o en el *Posttest* se desearon los datos de los estudiantes que no hicieron ambas pruebas, así se acabó con un N=15 en el grupo experimental y un N=11 en el grupo control.

2.2. Procedimiento utilizado

Para la evaluación de esta prueba se utilizó el programa estadístico StatView SE+Graphics. El análisis de datos permite hablar de diferencias significativas entre los grupos. Se puede afirmar, **pero sólo con reservas**, la relación causa-efecto que se produjo por la variable independiente utilizada, es decir, el tratamiento en el grupo experimental con las comprensiones escritas.

2.3. *Materiales*

Una vez obtenida la información inicial (*Pretest*) se buscaron textos adecuados para comprensión escrita con una progresión ascendente en cuanto al nivel de dificultad y se realizaron preguntas en el aula en relación al contenido cuyas respuestas exigían a los estudiantes una buena comprensión escrita. Éstas se recogieron con el fin de motivar a los estudiantes a poner todo su interés en aquella tarea que se le había asignado. Una vez que se realizó la lectura de todos los textos elegidos para su comprensión, coincidiendo con el final de curso académico, se pasó a los dos grupos de estudiantes una prueba final (*Posttest*). Esta última prueba nos permitió conocer el avance de nuestros estudiantes de Lengua Inglesa I en comprensión escrita con la aplicación, a lo largo del año, de esta metodología. Esta información es de gran utilidad porque ayuda al profesor universitario a detectar el beneficio que proporciona esta metodología con el fin de aplicarla a todos los grupos de este mismo curso e incluso a niveles superiores. Además, también permite utilizarla con diferentes idiomas extranjeros.

Los criterios que se siguieron para la elección de los textos que tenían que leer los estudiantes fueron los siguientes:

- Que fueran variados.
- Que estuvieran debidamente contextualizados.
- Que fueran comunicativos.
- Que fueran interesantes en cuanto a que trataran temas de actualidad.
- Que despertaran el pensamiento crítico.

Se asignaron con una periodicidad aproximada de 15 días (salvo cuando coincidieron fiestas o vacaciones entre medias) para que los estudiantes no sufrieran un proceso de cansancio y dejaran de interesarse por esta actividad si ésta se llevaba a cabo con más frecuencia. El procedimiento seguido fue dar a los estudiantes el tiempo necesario para poder leer y completar las respuestas a las preguntas que se les hacía después de la lectura. El tiempo oscilaba dependiendo de la longitud y dificultad de los textos. Cada uno de los textos del primer cuatrimestre procedía de diferentes páginas web dedicadas a la comprensión escrita, graduadas según su dificultad. Sin embargo, los del segundo cuatrimestre se sacaron del libro de D. Doorley J. Gray (2001) titulado *First Certificate English Practice Test*. Se utilizaron todos del mismo libro porque también presentan una dificultad gradual de los contenidos con los que se han de enfrentar los estudiantes. Estos textos tienen diferentes temas y títulos tales como: *Party invitations*, *Stamp collecting*, etc., los cuales familiarizan a los alumnos con diferentes variantes tanto de fondo como de forma. Una vez que los estudiantes habían leído el texto con cierta calma y después de comentar lo que el profesor estimaba como dificultad, aspecto cultural, pragmático, etc. se pedía a los estudiantes que contestaran por escrito a preguntas de *multiple choice option*, vocabulario y, algunas veces, a preguntas de respuesta corta relacionadas con el contenido.

A continuación se ofrece un listado de los textos que se trabajaron, para los dos cuatrimestres, en los que se indica el título, la fuente de donde se obtuvo y la fecha en la que se trabajaron.

TÍTULO Y DIRECCIÓN	FECHA DE TAREA Y
--------------------	------------------

	CORRECCIÓN
http://www.saberingles.com.ar/reading/diana.html Diana, Princess of Wales	7 de octubre
http://www.saberingles.com.ar/reading/edinburgh.html Edinburgh	21 de octubre
http://www.saberingles.com.ar/reading/underground.html London underground	4 de noviembre
http://www.abcteach.com/free/rc_valentine_legend.pdf The story of ST. Valentine	18 de noviembre
http://www.miguelmlop.com/practice/intermediate/readingcomprehension/childrenforwhom.pdf Children for whom school has no point	18 de noviembre
http://www.miguelmlop.com/practice/intermediate/readingcomprehension/bulimia.pdf Author writes of her bulimia “Hell”	2 de diciembre
http://www.testprepreview.com/modules/readingtest2.htm Sierra Club	16 de diciembre

Reading Comprehension – Primer cuatrimestre (7 de octubre de 2009 a 16 de diciembre de 2009)

TÍTULO Y REFERENCIA	FECHA TAREA Y CORRECCIÓN

Doorley, D. y J. Gray. 2001. <i>First Certificate English Practice Tests. London: Cassell</i> Party invitations	25 y 26 de enero
Doorley, D. & Gray, J., 2001. <i>First Certificate English Practice Tests. London: Cassell</i> Stamp collecting	15 y 16 de febrero
Doorley, D. & Gray, J., 2001. <i>First Certificate English Practice Tests. London: Cassell</i> Facts and figures	25 de febrero
Doorley, D. & Gray, J., 2001. <i>First Certificate English Practice Tests. London: Cassell</i> Strickland	8 y 9 de marzo
Doorley, D. & Gray, J., 2001. <i>First Certificate English Practice Tests. London: Cassell</i> Cranes	15 y 16 de abril

Reading comprehension – Segundo cuatrimestre (25 de enero de 2010 a 16 de abril de 2010)

3. Resultados

Los resultados obtenidos en octubre de 2009, cuando se hizo la prueba de comprensión oral, (*Pretest*) indican que ambos grupos parten de un nivel muy similar: $t(24)=0,9$, $p=0,9306$ (ver Apéndice 2 para la estadística descriptiva de todos los análisis). La igualdad inicial entre estos dos grupos se corresponde con la prueba general de nivel realizado la primera semana de clase a ambos grupos: $t(55)=1,248$, $p=0,2173$. En esta prueba, de carácter general, no se da una diferencia significativa desde el punto de vista estadístico entre los grupos que intervinieron en este proyecto

de innovación. Resultados que verifican la igualdad de nivel inicial en el que se encontraban los dos grupos que participaron en este estudio.

Al final del año académico (abril de 2010), se esperaba que el grupo experimental (*Pretest/Posttest*) hubiera experimentado un cambio por efecto del tratamiento de la variable independiente: trabajo con textos de comprensión escrita. Y efectivamente esto sucedió así según la prueba estadística realizada: $t(29)=17,96$, $p=0,0001$. Así mismo se produjo, como se hipotetizaba, una diferencia significativa en el *Posttest* entre el grupo control y el experimental: $t(24)=5,43$, $p=0,0001$. Sin embargo, no se produjeron los datos que habíamos esperado entre el *Pretest* y *Posttest* del grupo control. Como no habían recibido el tratamiento de la variable independiente los estudiantes deberían estar igual al principio que al final de curso. Entre estas dos pruebas, en contra de lo esperado se da una diferencia significativa: $t(21)=7,42$, $p=0,0001$. Esto se podría entender si hubieran mejorado los estudiantes, quizá por influjo de sus clases, actividades realizadas por ellos fuera de las clases, etc. Pero la realidad según la media obtenida en el *Pretest* (6,31) y el *Posttest* (4,67) es que los resultados fueron a peor. Para este resultado no tenemos ninguna explicación coherente.

4. Conclusiones

La conclusión final a la que llegamos con ciertas reservas, ya que los datos en el grupo control no salieron como se esperaba y no tenemos explicación al respecto, es que se observa una evolución en la destreza de *Reading Comprensión* en el grupo experimental a lo largo del año académico según reflejan los resultados. Se destaca como factor

importante, la motivación de los estudiantes de este grupo. Éstos acudían a las tutorías con un gran interés al saber que este trabajo adicional dirigido supondría una evolución positiva importante en su aprendizaje.

Una observación a destacar que debemos apuntar en relación a las respuestas de los estudiantes es que éstos respondían mejor a los ejercicios de *multiple-choice option* que a las de tipo redacción o explicación. Éstas últimas les suponía una barrera al tener que enfrentarse a preguntas que podemos considerar de carácter más abstracto.

Con esta metodología se ha comprobado que se puede intervenir, de forma activa, en las actividades que los estudiantes realizan fuera de las horas de clases presenciales. El seguimiento de esta metodología docente tiene como consecuencia la mejora en la comprensión escrita de los estudiantes de inglés de nivel intermedio, destreza en la que normalmente hasta ahora no habían obtenido buenos resultados.

Esta metodología también puede potenciar el aprendizaje autónomo de los discentes, ya que los estudiantes se acostumbren a trabajar de manera sistemática en todo aquello que se les asigna y a preguntar todo aquello que dudan. En este ambiente distendido, en el que no siente la presión del grupo, se atreve a preguntar, comentar, etc. favoreciendo su propio aprendizaje. El hecho de que el profesor y el estudiante se hayan encontrado trabajando en un ambiente personalizado, en algunas ocasiones, ha incrementado la confianza del estudiante y con ello su grado de participación. Es, por ello, muy importante motivar al alumno a utilizar voluntariamente este tipo de tutoría y no limitar su uso a los momentos previos o posteriores al examen y su corrección.

Aunque esta actividad, la cual se ha llevado a cabo en el tiempo de trabajo que los

estudiantes realizan por su cuenta en el EEES, ha supuesto una carga docente, probablemente muchos profesores de la titulación de Filología Inglesa sientan que merece la pena este tipo de trabajo en sus tutorías.

Referencias

- Bashir, Anthony S. y Pamela E. Hook. 2009. "Fluency: A key link between identification and comprehension". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40: 196-200.
- Bauman, John y Brent Culligan. 1995. *About the General Service List*. <http://jbauman.com/aboutgsl.html>
- Bell, C. M., P. M. McCarthy y D. S. McNamara. 2006. "Variations in language use across gender: Biological versus sociological theories". En R. Sun y N. Miyake (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. 1009. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Best, R., Y. Ozuru, R. Floyd y D. S. McNamara. 2006. "Children's text comprehension. Effects of genre, knowledge, and text cohesion". En S. A. Barab, K. E. Hay y D. T. Hickey (Eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference of the Learning Sciences*. 37-42. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coxhead, A. 2000. "A New Word Academic List." *Tesol Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Doorley, D. y J. Gray. 2001. *First Certificate English Practice Tests*. London: Cassell.
- García Madruga, Juan Antonio y Teresa Fernández Corte. 2008. "Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria". *Anuario de Psicología*, 39, 1: 133-158.
- Haines, Simon y Barbara Stewart. 2008. *First Certificate Masterclass*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, D. S. y A. M. Shapiro. 2005. "Multimedia and hypermedia solutions for promoting metacognitive engagement, coherence, and learning." *Journal of Educational Computing Research*, 33, 1-29.
- Ozuru, Y., K. Dempsey, J. Sayroo y D. S. McNamara. 2005. "Effect of text cohesion on comprehension of biology texts". En B. G. Bara, L. Barsalou y M. Bucciarelli.

Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society.
1696-1701. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Spörer, Nadine y Joachim C. Brunstein. 2009. “Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching”.

APÉNDICE 1

READING COMPREHENSION – Primer Cuatrimestre

DIANA, PRINCE OF WALES

1. Diana Spencer was born in...

- 1960.
- 1961.
- 1962.

2. The royal wedding took place in 1981.

- True.
- False.
- We don't know.

3. After the marriage, Diana became Her Royal Highness The Princess of Wales.

- True.
- False.
- We don't know.

4. The Prince and Princess of Wales got divorced in 1994.

- True.
- False.
- We don't know.

5. Diana lost her title of Princess of Wales after the divorce.

- True.
- False.
- We don't know.

EDINBURGH

1. Glasgow is 45km away from Edinburgh.

- True.
- False.
- We don't know.

2. Edinburgh is the capital of Scotland since...

- 1437.
- 1995.
- We don't know.

3. The Edinburgh Fringe Festival is not very popular.

- True.
- False.
- We don't know.

4. The largest festival in the world is the Edinburgh Film Festival.

- True.
- False.
- We don't know.

5. Edinburgh is not as visited as London.

- True.
- False.
- We don't know.

LONDON UNDERGROUND

1. The London Underground runs, as the name implies, all the time underground.

- True.
- False.
- We don't know.

2. There are more than 275 stations.

- True.
- False.
- We don't know.

3. The sub-surface lines run about

- five metres below the surface.
- fifteen metres below the surface.
- twenty metres below the surface.

4. The Waterloo & City line is the longest in the system.
- True.
 - False.
 - We don't know.
5. Baker Street station is decorated with profiles of Sherlock Holmes' head.
- True.
 - False.
 - We don't know.
6. It is estimated that there are
- 927 million passengers per day.
 - 1 million passengers per year.
 - 3 million passengers per day.

THE STORY OF ST. VALENTINE

Answer the following:

1. Name the Emperor who ruled during Valentine's lifetime.
 - a. Claudius I
 - b. Claudius II
 - c. Nero
 - d. Augustus

2. The Emperor wanted men to:
 - a. live at home and work for the empire.
 - b. raise children and be loyal Roman citizens.
 - c. go to other countries and raise families.
 - d. go fight wars in other lands.

3. Valentine disobeyed the Emperor's orders twice. What TWO things did he refuse to do?
 - a. stop performing marriages
 - b. kneel to the Emperor
 - c. stop being a Christian
 - d. read the Bible

Match the words to the correct meaning.

1. ___ wedding a. a tasty treat of sugar and cocoa
2. ___ executed b. a place to keep criminals away from regular citizens

- | | |
|------------------|--|
| 3. ___ martyr | c. to take a criminal away to jail or prison |
| 4. ___ prison | d. ruler of the Roman Empire |
| 5. ___ secretly | e. the second month of the year |
| 6. ___ chocolate | f. done in hiding, privately |
| 7. ___ Emperor | g. a ceremony where two people who love each other
join together officially |
| 8. ___ war | h. from a word meaning <i>witness</i> |
| 9. ___ arrest | i. to be killed for a crime or a belief |
| 10. ___ February | j. when groups of people, or countries, fight each other |

CHILDREN FOR WHOM SCHOOL HAS NO POINT

1. Answer the following questions using your words.

- a) Why do many parents not send their children to school?
- b) How are the authorities trying to solve this problem?

2. Are the following statements true (T) or false (F)?

- a) The problem of truancy is mainly a matter of obedience.
- b) it is very hard to persuade children that if they go to school, they will be able to get a job.

3. Find a word or phrase in the text which, in context, is similar in meaning to.

- a) someone who looks after a relative at home
- b) turbulent

4. Choose, a, b, or c, in each question below. Only one choice is correct.

1. According to the text, there are thousands of children who ...

- a) stay at home doing the housework.
- b) live in stable families_
- c) are not registered at any school.

2. Part of the problem is ...

- a) that people feel very emotional.

- b) that there are not enough police to pick up truants on the streets.
- c) that these children think education is a waste of time.

3. The Ministry of Education will take away a school's grant if ...

- a) they do not reach their objectives.
- b) they meet their targets.
- c) children escape from school.

4. The Home Office ...

- a) will give money to parents to send children to school.
- b) will punish parents who fail to send their children to school.
- c) has given powers to the police to pick up parents.

AUTHOR WRITES OF HER BULIMIA “HELL”

1. Guessing vocabulary from context. Read each definition below and choose the word from the list that matches the definition.

lethal, scarred, released, retraces, headed, skinny, bitterness

- (a) very thin: _____
- (b) went, moved in a particular direction: _____
- (c) marked, wounded: _____
- (d) anger, resentment: _____
- (e) made available to the public: _____

2. Answer the following questions according to the text. Try to use your own words.

- (a) Why is bulimia defined as a deadly eating disorder?
- (b) What did Freire think when she saw the billboards with skinny models?
- (c) What literary prize did Freire received for one of her books?
- (d) How does *Cuando comer es un inferno* differ from Freire's previous two books?

SIERRA CLUB

What happened first?

- A. The Muir family moved to the United States.
- B. Muir Woods was created.
- C. John Muir learned to climb rocky cliffs.
- D. John Muir walked to the Gulf of Mexico
- E. Muir visited along the east coast.

2. When did Muir invent a unique form of alarm clock?

- A. while the family still lived in Scotland
- B. after he sailed to San Francisco
- C. after he travelled in Yosemite
- D. while the Muir family lived in Wisconsin
- E. after he took the long walk

3. What did John Muir do soon after he arrived in San Francisco?

- A. He ran outside during an earthquake.
- B. He put forth a theory about how Yosemite was formed.
- C. He headed inland for the Sierra Nevadas.
- D. He began to write articles about the Sierra Nevadas.
- E. He wrote short stories for the local newspaper.

4. When did John Muir meet Theodore Roosevelt?

- A. between 1901 and 1906
- B. between 1838 and 1868
- C. between 1906 and 1914
- D. between 1868 and 1901
- E. between 1906-1907

5. What happened last?

- A. John Muir died.
- B. John Muir Trail was dedicated.
- C. Muir's glacial theory was proven.
- D. The Sierra Club was formed.
- E. John's family visited him.

6. A. work with a hammer

- B. use a file
- C. polish a file
- D. oil a vise
- E. repair shop tools

7. When using a file-

- A. always bear down on the return stroke
- B. move it in a circle
- C. remove the handle
- D. press down on the forward stroke
- E. wear protective gloves

8. When working on soft metals, you can-
- A. remove the handle
 - B. clear metal pieces from the teeth
 - C. bear down very hard on the return stroke
 - D. file in circles
 - E. strengthen them with added wood
9. Protect your hands by-
- A. dulling the teeth
 - B. dragging the teeth on the backstroke
 - C. using a vise
 - D. installing a handle
 - E. wearing safety gloves
10. A. searching
- B. crying
 - C. hollering
 - D. scratching
 - E. fleeing
11. This incident occurred in the-
- A. 1760s
 - B. 1900s
 - C. 1840s
 - D. 1920s
 - E. 1700s
12. Sojourner Truth was raised in a damp cellar in-
- A. New York
 - B. Georgia
 - C. New Jersey
 - D. Idaho
 - E. Maryland
13. Isabella lost both parents by the time she was-
- A. twenty-seven
 - B. two
 - C. seven
 - D. fourteen
 - E. nineteen
14. When New York freed its slaves, Isabella had-
- A. problems
 - B. no children
 - C. five children
 - D. an education
 - E. three children
15. Her change in name was inspired by-

- A. a fighting spirit
- B. religion
- C. her freedom
- D. officials
- E. friends

16. She travelled from New England to-

- A. Canada
- B. California
- C. Minnesota
- D. Alaska
- E. Virginia

17. She forced the city of Washington to-

- A. integrate its trolleys
- B. give land grants
- C. care for ex-slaves
- D. provide food for ex-slaves
- E. clean its trolleys

18. She preached against-

- A. smoking
- B. slavery
- C. alcohol
- D. hoodlums
- E. women having no rights

19. Sojourner Truth died at-

- A. 48
- B. 72
- C. 63
- D. 86
- E. 88

20. A. Sailors took tortoises aboard ships.
 B. The tortoise meat was used for soups and stews.
 C. Tortoises were put onto their backs.
 D. Settlers brought other animals to the islands.
 E. Pigs had been all the sailors had to eat.

READING COMPREHENSION – Segundo Cuatrimestre

PARTY INVITATIONS

Short answer exercise:

1. Why did the narrator think his dream was disturbing?
2. What was the cause of his headache?

Multiple choice exercise:

The narrator

- A. was afraid of parties.
- B. went on a diet for this party.
- C. bought a new suit when he had to meet new people.
- D. was shy of meeting new people.

The party was to be held

- A. in midwinter.
- B. in a few days.
- C. in the morning.
- D. in a village.

The storm

- A. destroyed a village.
- B. was dying down.
- C. might reach New York.
- D. destroyed the tree outside his room.

The narrator

- A. suffered from headaches.
- B. always had toothaches.
- C. had slept badly.
- D. was stabbed in the jaw.

Why was the narrator upset?

- A. The storm was so bad.

- B. He had had a fight with an animal.
- C. He couldn't go to the party.
- D. He couldn't understand his dreams.

STAMP COLLECTING

Short answer exercise:

1. Describe different types of stamp collecting methods in your own words.
2. Why would the beginner prefer the traditional line?

Multiple choice exercise:

Stamp collecting

- A. is a tradition passed from parent to child.
- B. has not changed for several generations.
- C. has seen changes in the methods of mounting stamps.
- D. is a hobby which always involves damage to stamps.

Plastic pockets are sometimes used

- A. to avoid black and white contrasts.
- B. because they can be stuck on in rows.
- C. since they provide the only way to see the stamps.
- D. they do not mark the back of the stamp.

What are hingeless albums?

- A. Albums using block or white backgrounds.
- B. Albums in which the collector can mount stamps with hinges.
- C. Albums in which the collector
can mount plastic pockets.
- D. Albums in which plastic pockets are already mounted.

The stockbook has in some cases replaced the album because

- A. it seems the most convenient way of storing stamps.
- B. it has always been sold as an accessory.

- C. it permits one to fix hinges more easily.
- D. it permits one to add new pages.

What is the main disadvantage of the stockbook?

- A. The beginner is afraid to use it.
- B. It is not a traditional method of collecting.
- C. One cannot arrange stamps on the page creatively.
- D. One cannot plan what stamps to keep in it.

FACTS AND FIGURES

Short answer exercise:

1. Define the Word “revenue”.
2. Describe the difference between the gross and the net expenditure.
3. Find synonyms of “increase” from the text.

Multiple choice exercise:

The diagram is intended to show

- A. past expenditure on education.
- B. intended expenditure on education.
- C. a comparison of expenditure in different years.
- D. full details of educational policy.

The table explains

- A. how new pay rises are shared out.
- B. money spent on educational developments.
- C. the division in education of rate rises.
- D. the profits made in education in 1984-85.

You can see full details of the Authority's plans

- A. only at the local library.
- B. only at the Finance Department.
- C. in a booklet published by ILEA.
- D. in the education department.

The largest portion of the budget goes on

- A. secondary and special education.
- B. further and higher education.
- C. primary and nursery education.
- D. community education and reserve for developments.

In 1984-85 the Authority will spend

- A. less in real terms than in 1983-84.
- B. 2.4 per cent less than in 1978-79.
- C. less in real terms than in 1978-79.
- D. 2.4 per cent less than in 1983-84.

STRICKLAND

Short answer exercise:

1. How did the narrator make Strickland to talk about himself?
2. Why did the narrator think Strickland was different from any other Englishmen?

Multiple choice exercise:

The narrator

- A. had nothing to say about his activities.
- B. was once a scientist.
- C. bought a lot of books.
- D. liked to understand others.

When Strickland told his story

- A. he read it from a manuscript.
- B. it sounded very boring.
- C. he expressed himself badly.
- D. he tried to be mysterious.

While talking to Strickland the narrator

- A. felt no interest in him.
- B. felt very sorry for him.
- C. was curious to know more.
- D. grew more and more bitter.

The place where Strickland lived

- A. was only a kitchen.
- B. was quite empty
- C. had little comfort.
- D. had no wallpaper.

Strickland lived as he did because

- A. he preferred a hard life.
- B. he hated sensuality.
- C. he was a religious man.
- D. he did not notice his surroundings.

CRANES

Short answer exercise:

1. Why did cranes stop travelling to the south?
2. Describe the experiments that orthodox captive breeding programmes have done in your own words.

Multiple choice exercise:

Siberian cranes

- A. were often shot by Persians
- B. gather every year in an Indian swamp.
- C. are used to make dinners for royalty.
- D. are celebrated in India.

During migration

- A. most cranes go to China.
- B. it is best to go to India.

- C. birds are shot down in Siberia.
- D. the cranes try to destroy themselves.

Birds held in captivity

- A. are used in hunting wild cranes.
- B. are mainly found in India and Afghanistan.
- C. always have their wings clipped.
- D. are protected by the World Wildlife Fund.

The Western flock of cranes

- A. may die out completely.
- B. no longer migrate at all.
- C. are shot by hunters in new towns.
- D. get fewer every year.

The main reason for the danger to cranes

- A. comes from hunters killing time.
- B. is a result of people taking over their land.
- C. is caused by national airlines.
- D. comes from the winters getting colder in Siberia.

APÉNDICE 2. Estadística descriptiva (StatView SE+Graphics). Prueba de nivel

Grados de libertad	Valor T (grupos emparejados)	Prob. (2 colas)
32	0,978	0,3352

Grupo estándar	Número	Media	Desv. Típica	Error
1	17	7,294	1,346	0,326
2	17	7,718	1,173	0,284

PRETEST: Grupo control/Experimental

Grados de libertad	Valor T (grupos emparejados)	Prob. (2 colas)
24	0,9	0,9306

Grupo estándar	Número	Media	Desv. Típica	Error
1	11	6,31	2,49	0,75
2	15	6,23	2,26	0,58

POSTTEST: Grupo control/Experimental

Grados de libertad	Valor T (grupos emparejados)	Prob. (2 colas)
24	5,43	0,0001

Grupo estándar	Número	Media	Desv. Típica	Error
1	11	4,67	1,82	0,55
2	15	7,33	0,5	0,13

PRETEST/POSTTEST: Grupo control

Grados de libertad Dif. Medias Valor T (grupos emparejados) Prob. (2 colas)

21	3,99	7,42	0,0001
----	------	------	--------

PRETEST

Media	Desv. Típica	Error estándar	Varianza	Coef. Variabilidad
6,31	12,49	0,75	6,22	35,93
Mínimo	Máximo	Rango	Sum	Suma de cuadrados
1,1	10	8,9	69,4	500,04

POSTTEST

Media	Desv. Típica	Error estándar	Varianza	Coef. Variabilidad
4,67	1,82	0,55	3,31	38,95
Mínimo	Máximo	Rango	Sum	Suma de cuadrados
2,85	7,14	4,29	51,37	272,99

PRETEST/POSTTEST: Grupo experimental

Grados de libertad Dif. Medias Valor T (grupos emparejados) Prob. (2 colas)

29	5,28	17,96	0,0001
----	------	-------	--------

PRETEST

Media	Desv. Típica	Error estándar	Varianza	Coef. Variabilidad
6,23	2,26	0,58	5,11	36,29
Mínimo	Máximo	Rango	Sum	Suma de cuadrados
0	8,5	8,5	93,4	653,06

POSTTEST

Media	Desv. Típica	Error estándar	Varianza	Coef. Variabilidad
7,53	0,5	0,13	0,25	6,86
Mínimo	Máximo	Rango	Sum	Suma de cuadrados
7,14	8,57	1,43	109,96	809,62