

## UN ESTUDIO SOBRE EL MONITOR Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA\*

KATIČA OBILINOVIĆ

Universidad Arturo Prat

El presente estudio examina la aplicación de la gramática en el proceso de autocorrección por escrito y su relación con la comunicación oral definida como fluidez y precisión oral. Se utilizaron 2 cursos de Español Intermedio en Indiana University, Bloomington. Dentro del grupo experimental se realizó una selección de 2 grupos extremos: los 'ejecutores eficientes' y los 'deficientes'.

Los resultados señalan que el entrenamiento en autocorrección 1) no fue conducente al desarrollo de la precisión gramatical, 2) no tuvo efecto alguno en la fluidez y, sin embargo, 3) presentó un efecto adverso en la precisión oral. Los subgrupos dentro del grupo experimental no mostraron diferencias significativas en cuanto a precisión oral pero se detectó una alta correlación entre fluidez y uso de la gramática escrita.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las diversas corrientes y tendencias analizadas en la literatura sobre la metodología de la enseñanza de idiomas aparecen unificadas en el objetivo final que los profesionales de este campo compartimos: el de entrenar a los hablantes para lograr un manejo tal del segundo idioma que les permita participar en un proceso comunicativo en forma eficiente.

A pesar de que el término 'competencia comunicativa' ha sido claramente definido tanto en el trabajo del sociolingüista Dell Hymes (1972) como por Sandra Savignon (1972) en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, su significado ha sido objeto de variadas interpretaciones. En el presente estudio, la utilización del término no apunta a lo que podría llamarse "supervivencia lingüística", es decir, al tipo de comunicación en la que la exactitud gramatical resulta un aspecto marginal mientras que las estrategias extralingüísticas pasan a desempeñar el papel principal. Más bien, nos concentramos en el proceso de entrenamiento conducente al desarrollo de la precisión gramatical por escrito y en el efecto de dicho entrenamiento en la producción oral.

Higgs and Clifford (1982) definen el concepto de comunicación como un compuesto de tres categorías interrelacionadas: función del lenguaje, contenido y precisión. Estos autores han identificado un fenómeno que han denominado 'el caso terminal 2/2+', constituido por aquellos casos frecuentes de hablantes que han adquirido su

\*El presente estudio corresponde a un resumen de la tesis doctoral titulada "A Study on Guided Learner Self-Correction and Its Effects on Oral Communicative Performance" realizada en Indiana University, Bloomington.

segundo idioma en situaciones informales o que han sido entrenados a través de métodos que enfatizan en primer lugar la comunicación. En ambos casos estos sujetos se ven imposibilitados para progresar lingüísticamente más allá del nivel 2+ (medido por la escala de habilidad lingüística del Foreign Service Institute, de 0 a 5) debido al hecho de que algunos aspectos de la gramática incompleta previamente aprendida o adquirida se han fosilizado. Higgs and Clifford admiten, sin embargo, que la habilidad lingüística de algunos estudiantes entrenados en programas que insisten en la precisión gramatical por sobre la capacidad comunicativa también alcanza el nivel 2/2+, y concluyen que estos últimos pueden, potencialmente, progresar más allá de este nivel en tanto continúen con un entrenamiento intensivo o adquieran mayor experiencia en la cultura donde se habla el idioma<sup>1</sup>.

La existencia del fenómeno 'terminal 2/2+' subraya la importancia de la precisión gramatical y la necesidad de integrarla como ingrediente básico dentro del complejo denominado competencia comunicativa.

Considerando lo expuesto, hemos diseñado un estudio que examina la aplicación formal de la gramática en el proceso de autocorrección del trabajo gramatical escrito como técnica que pudiera contribuir al desarrollo del uso gramatical.

La composición es un tipo de actividad que todos los estudiantes de lenguas deben desarrollar, en particular en los niveles intermedio y avanzado. Con demasiada frecuencia los errores que caracterizan los primeros intentos de los estudiantes se repiten a través de todos sus trabajos posteriores, encontrándose los inclusive en los ensayos de término de semestre.

Hemos modificado esta técnica transformándola en un tipo de ejercicio controlado que admita la autocorrección. Al dirigir los esfuerzos del estudiante hacia un uso más cuidadoso y formal de las reglas de la segunda lengua, hemos intentado examinar el concepto de precisión gramatical como componente significativo dentro del desarrollo de la competencia comunicativa en el discurso escrito.

Nuestro estudio asimismo explora la relación entre el entrenamiento en la autocorrección por escrito y las habilidades comunicativas orales de los estudiantes con el objeto de examinar la interacción, en caso de existir alguna, entre los dos aspectos. Elegimos la forma escrita como el vehículo apropiado de autocorrección ya que sólo en ella se funden dos de las condiciones especificadas por Krashen (1982) como necesarias para la autocorrección: tiempo y énfasis en el aspecto formal. La tercera condición, conocimiento de la regla a ser aplicada, se manifiesta independientemente.

Al examinar la interacción entre el entrenamiento en la autocorrección en el plano de la gramática escrita y sus efectos en la comunicación oral, intentamos investigar hasta qué punto la aplicación consciente de la gramática en tareas escritas se transfiere al área de la comunicación oral; dicho de otro modo, investigaremos en qué medida el desarrollo de la precisión gramatical escrita contribuye a la precisión oral.

Tomando en cuenta la idea de que el énfasis en el aspecto formal en la producción

<sup>1</sup>0 corresponde a un nivel elemental, 1 al intermedio, 2 al avanzado, 3 al superior, 4 a proficiencia similar a la del nativo hablante educado y 5 a la del nativo hablante y/o bilingüe con alto grado de educación formal. Cada nivel admite diferencias según las funciones, contenidos y precisión demostradas. Así, el individuo evaluado mediante la "Oral Proficiency Interview" o Entrevista de Proficiencia Oral como 2+ está más próximo al nivel siguiente que aquél evaluado como 2.

oral es beneficioso sólo para aquellos hablantes que pueden usar su monitor de manera muy eficiente (Krashen 1982), también examinaremos el efecto del entrenamiento en la autocorrección gramatical por escrito en la fluidez oral, la cual definimos en base a dos aspectos: la capacidad de proporcionar información, por una parte, y la ausencia de discurso vacilante, por otra.

En los últimos años se ha observado un cambio con respecto a la existencia y tratamiento de errores en el habla y escritura de los estudiantes de un segundo idioma y se han expuesto puntos de vista muy diversos en cuanto al valor de la corrección. En muchos casos, el beneficio del estudio formal de la gramática ha sido seriamente cuestionado, argumentándose, por ejemplo, que la fluidez puede verse interrumpida en su desarrollo por un énfasis desmedido y apresurado en los niveles iniciales del aprendizaje en cuanto a la exactitud gramatical. Sin embargo, Krashen (1981), en su exposición y diseño de la Teoría del Monitor, señala que la utilización de reglas simples, aplicadas a los últimos morfemas adquiridos, puede contribuir en alguna medida a la precisión en la ejecución. Aun cuando estas reglas no determinen una diferencia considerable en cuanto a la efectividad de la comunicación, darán a la escritura y a la producción oral ensayada una apariencia más aceptable.

Esta argumentación, conjuntamente con la aseveración de que el habla de aquéllos que utilizan el monitor en forma exagerada y constante resulta poco fluida, nos ha llevado a formular las hipótesis examinadas en esta investigación:

I. El entrenamiento en la autocorrección de categorías gramaticales simples conduce, eventualmente, al desarrollo de la precisión gramatical escrita.

II. El entrenamiento en la autocorrección por escrito no tendrá efecto alguno en las habilidades comunicativas de los estudiantes en el manejo oral del segundo idioma.

## 2. PROCEDIMIENTO

### 2.1. Sujetos

Para esta investigación se utilizaron dos cursos de Español Intermedio en Indiana University, Bloomington. Este nivel corresponde al tercer semestre dentro de una secuencia de cuatro semestres. Durante los dos semestres previos de Español Fundamental los alumnos se reúnen cuatro veces a la semana y, en los dos últimos, tres veces a la semana.

El nivel de nuestros sujetos debe ser caracterizado como básico al no haber estado expuestos previamente a contextos lingüístico-culturales donde se usara el español. Nuestras clases fueron conducidas dentro de una metodología esencialmente cognitiva y deductiva, limitando el uso del inglés (lengua materna de los estudiantes) a las explicaciones de tipo gramatical.

## 3. INSTRUMENTOS

En la ejecución del estudio de investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) Un examen objetivo (*discrete-point*) administrado a todos los sujetos al inicio de la tercera semana de clases. Este instrumento fue diseñado con el propósito de diagnosticar el nivel de los estudiantes de ambos grupos, el de control y el experimental.

El examen abarcó parte de la gramática estudiada en los cursos previos, la cual fue revisada durante las dos primeras semanas del semestre. Incluyó formas verbales en el presente, género y número de sustantivos, pronombres interrogativos, uso de "ser" y "estar", cognados, expresiones idiomáticas y vocabulario en general.

Este primer examen ejemplifica el modelo que, según el planteamiento de Krashen, evalúa el conocimiento formal y no el sistema adquirido.

- b) Seis composiciones de quince a veinte renglones sobre temas como una autobiografía, descripción de los Estados Unidos, un recuerdo grato. Aunque los estudiantes escribieron sus ensayos en casa, realizaron las actividades de corrección en clases.
- c) Dos entrevistas orales: una administrada al comienzo del semestre, previo inicio del entrenamiento y, la otra, al final del semestre.

#### 4. ADMINISTRACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Nuestro experimento no tiene relación directa con el desarrollo de la habilidad de la escritura en sí misma sino con la corrección de errores que resultan de la aplicación incorrecta, o de la ninguna aplicación, de reglas locales y unas pocas globales. En otras palabras, nuestro estudio tiene relevancia para el aprendizaje formal de aspectos puntuales de la gramática y no para el desarrollo de la complejidad sintáctica o el estilo literario.

El programa curricular desarrollado durante el semestre fue el mismo para ambos grupos en cuanto a objetivos, a contenidos léxicos, gramaticales y culturales, al número y tipo de tareas (con la excepción del entrenamiento en autocorrección) y al grado de exposición a la lengua.

El diseño y la administración del experimento cumplieron con dos de las condiciones necesarias que Krashen sugiere para una autocorrección adecuada: tiempo y énfasis en el aspecto formal. Los estudiantes de ambos grupos escribieron un mínimo de quince y un máximo de veinte renglones sobre los temas asignados. No hubo límite de tiempo en cuanto al proceso de creación y escritura puesto que esta actividad fue llevada a cabo fuera de clases. Cada composición fue asignada ocho días antes de la fecha límite. Al inicio del semestre, los estudiantes del grupo experimental recibieron una descripción detallada de las categorías gramaticales en las que debían concentrarse. A la vez, se les presentó una lista de abreviaciones que la instructora utilizaría para marcar sus errores. Enumeramos a continuación dichas categorías:

1. Concordancia dentro del sintagma nominal (artículos definidos e indefinidos, adjetivos posesivos y demostrativos).
  - \* *Mi* clases *esta* semestre son... (Mis - este)
  - \* Es *un* ciudad bonita. (una)
  - \* *La* futuro es bueno. (El)
2. Concordancia con adjetivos (adjetivos cuantitativos y adjetivos calificativos en función atributiva y predicativa).
  - \* Tiene una *linda* campo. (lindo)
  - \* *Todos* la gente. (Toda)
  - \* Las personas aquí son *amable*. (amables)
3. Forma verbal y concordancia sujeto-verbo.
  - \* Mi abuela se *murió* de cáncer. (murió)

- \* Mi hermano *trabaja* aquí. (trabaja)
- \* Mi familia *viven* en otro estado. (vive)

#### 4. Uso de artículos definido e indefinido.

- \* Mi madre es *una* enfermera. (artículo no requerido)
- \* Cigarrillos me ayudan estudiar. (Los)

Nuestra última categoría (N° 4) apunta al uso de los artículos y no así a su forma. La falta de concordancia en número o género entre artículos y sustantivos pertenece entonces a la categoría N° 1, en tanto que el uso incorrecto de los artículos (ausencia de ellos cuando su uso es obligatorio, o uso cuando el contexto requiere lo contrario) pertenece a la categoría N° 4.

Una consideración en la selección de estas variables para nuestro estudio fue el hecho de que el programa del nivel previo incluía tanto concordancia como las reglas básicas del uso de los artículos. Dichas áreas fueron revisadas al comienzo del semestre.

Krashen (1982) señala que la eficacia de la autocorrección varía de acuerdo con las condiciones en que ésta se realiza. De este modo, nuestro entrenamiento habría operado tomando en cuenta la condición ideal para tal proceso, la de informar al alumno de la existencia y localización del error, describiendo además la regla en cuestión.

Una vez que el instructor leyó y marcó con las abreviaciones correspondientes los errores en las categorías ya mencionadas, las composiciones fueron devueltas a los estudiantes en la clase siguiente, cuyos 45 minutos se dedicaron al proceso de autocorrección.

A los estudiantes del grupo control no se les incentivó a leer sus trabajos una vez devueltos y corregidos. La instructora tampoco comentó ni verbalmente ni por escrito ninguno de los ensayos, aunque incluyó una lista de aspectos muy generales en que se encontraron inexactitudes y errores.

Nuestro diseño difiere de experimentos similares, específicamente del estudio realizado por Lalande (1982), en los siguientes aspectos:

1. Lalande especifica que ambos grupos desarrollaron algún tipo de re-escritura.
2. En el caso de no ser capaces de proporcionar la forma correcta, los alumnos de Lalande recurrieron al profesor y compañeros. Los alumnos de nuestro grupo experimental realizaron la actividad de corrección sin la ayuda de libros, apuntes o profesora.
3. El grupo experimental de Lalande escribió cinco ensayos, los cuales fueron desarrollados en clases, más otras tres actividades del mismo tipo.

Nuestro grupo experimental se limitó a escribir y editar seis ensayos en un espacio de tres meses pero no tuvo participación alguna en ejercicios correctivos dirigidos por la instructora.

#### 5. ADMINISTRACIÓN DEL INSTRUMENTO ORAL

Investigaciones realizadas en el área de la enseñanza de la escritura y composición sugieren una transferencia positiva de esta habilidad a la de producción oral, puesto que ambas han sido percibidas como habilidades de carácter productivo más que de naturaleza receptiva.

En un experimento sobre combinación de oraciones en el que dicha técnica contri-

buyó a que el grupo experimental alcanzara un alto nivel de madurez sintáctica en la escritura, Cooper (1981) nos muestra que los estudiantes en el grupo experimental también obtuvieron medias altas en el examen de producción oral, lo cual explica señalando que ambas habilidades son productivas ya que implican un movimiento que va del pensamiento a la expresión por medio de la sintaxis, agregando que el ejercicio de combinación de oraciones conduce a la práctica en la manipulación de patrones sintácticos.

A pesar de que la escritura creativa y la producción oral son habilidades productivas, difieren considerablemente ya que las condiciones esenciales para el funcionamiento del monitor no están presentes en la ejecución oral.

Se entrevistó a los estudiantes en dos instancias: septiembre de 1982, previo inicio del entrenamiento, y al término del semestre (diciembre, 1982).

El siguiente es el formato de ambas entrevistas:

Parte I: Un total de nueve ayudas visuales ilustrando una secuencia. Los sets tuvieron el mismo grado de dificultad en cuanto a léxico, en particular verbos. Se dio a los estudiantes un minuto antes de la grabación. Se les pidió relatar la historia como si hubiera tenido lugar el día anterior. Las instrucciones fueron dadas primero en español y luego en inglés.

Parte II: Preguntas personalizadas y estructuradas. Se incluyó una pregunta en el pretérito, una en el futuro "ir a + infinitivo" y el resto en el presente.

Parte III: Preguntas abiertas. Se eligieron nombres de dos personajes famosos y un lugar también conocido con el propósito de extraer información sobre ellos.

## 6. CRITERIOS PARA LA ASIGNACIÓN DE PUNTAJES

### 6.1. *Instrumento escrito*

En la tabulación de los errores escritos tomamos en cuenta el número de 'contextos' u 'oportunidades', definidos como el número de oraciones en que el alumno debería haber aplicado potencialmente la(s) regla(s); contamos, en segundo lugar, el número de errores cometidos en cada categoría y, finalmente, el número de errores que los alumnos no fueron capaces de corregir durante las sesiones de autocorrección.

La lista siguiente es ilustrativa del tipo de situaciones que encontramos en el proceso de tabulación y de las decisiones a que llegamos para hacer el proceso más bien consistente:

#### a) Tabulación de errores

A menudo la misma secuencia, frase o palabra incluía dos o más errores de diversa naturaleza:

e.g. \* El *juege* en las películas.

a. Selección léxica inapropiada: "jugar" en lugar de "actuar" (error descartado en el presente estudio).

b. Concordancia verbal: espacio 2 del sistema de Bull (1965): *e/a juega*.

"Juege" y ejemplos similares fueron tabulados como dos errores independientes, pero a los estudiantes sólo se les exigió corregir la concordancia, ignorando la elección léxica.

#### b) Tabulación de contextos

Fue importante incluir el número de contextos obligatorios en cada categoría.

- e.g. \* Me gusta leer *las* novelas. (oración interpretada en sentido genérico)  
 \* Mi *la* especialidad es periodismo.  
 \* Viven en *un* otro estado.

Tabulamos casos de esta naturaleza como contextos donde los artículos están “obligatoriamente ausentes”. Sin embargo, cada uno de estos contextos inapropiados fue tratado como una oportunidad para aplicar la categoría 1, la regla de concordancia.

c) Omisiones

En caso de haber sido omitido el artículo en un contexto en que su uso es obligatorio

- \* Quiero terminar escuela. (la)
- \* Viven en sur de California. (el)

tabulamos sólo errores en “uso” (categoría 4) e ignoramos concordancias puesto que sólo podríamos especular en lo que se refiere al posible tipo de concordancia que se hubiera aplicado.

d) Errores múltiples

En oraciones como \* Me gusta leer *los* novelas (las), incluimos un error en concordancia (categoría 1) y otro en uso (categoría 4: contexto donde el artículo está “obligatoriamente ausente”).

## 6.2. Subniveles dentro del grupo experimental

Una vez tabulados los puntajes del grupo experimental, realizamos una selección de los dos grupos extremos dentro de este conjunto: en un extremo, los ‘ejecutores eficientes’, es decir, los ocho estudiantes con menor número de errores y que al mismo tiempo fueron capaces de autocorregir un número elevado de ellos. En el otro extremo, los ‘ejecutores deficientes’, es decir, los ocho estudiantes que tuvieron la más alta cantidad de errores y que también dejaron un elevado número de ellos sin corregir.

El hecho de que algunos alumnos cometieran menos errores no nos entrega información significativa a menos que tengamos la seguridad de que ambos grupos tuvieron igual número de oportunidades para utilizar las reglas gramaticales correspondientes. Descubrimos que los alumnos de más altos puntajes (‘ejecutores eficientes’) tuvieron un mayor número de contextos para usar las reglas que aquéllos de más bajos puntajes (‘ejecutores deficientes’).

Esta sección de la investigación fue motivada por el deseo de descubrir en qué medida estos subgrupos se diferenciaban en cuanto a fluidez y precisión oral. También quisimos investigar los cambios que estos subniveles experimentaron en el período de tiempo entre entrevistas. Nos interesaba dar respuesta a preguntas como: ¿Desarrollaron los ‘ejecutores eficientes’ más fluidez o demostraron un menor grado de fluidez en la segunda entrevista?, ¿Fueron estos ejecutores tan eficientes al usar la gramática oralmente como lo fueron en el uso de las reglas por escrito?, ¿Qué calidad tuvo la comunicación oral de los ejecutores deficientes?, ¿Fueron éstos los hablantes menos fluidos?

Krashen (1978) postula una alta correlación entre una excesiva autocorrección y una cierta inhibición al expresar ideas oralmente; supone que una preocupación desmedida por la precisión puede conducir al discurso vacilante; también especula con respecto a una correlación entre la no utilización del monitor y un alto grado de fluidez

oral, lo cual, en su perspectiva, podría estar correlacionado con rasgos de personalidad, tal como el ser más espontáneo y extrovertido que aquellos hablantes para los que la precisión es importante.

En nuestro estudio no hemos investigado la división entre 'correctores exagerados' (*over-users*) y 'correctores nulos' (*under-users*). Sólo hemos hecho una distinción entre aquellos estudiantes que han demostrado ser editores excelentes y aquéllos que carecen de la habilidad de autocorrección. A los primeros los hemos llamado 'ejecutores eficientes', término que *no* es sinónimo de 'corrector exagerado' en la concepción de Krashen, ya que no nos ha sido posible caracterizar a estos últimos en variables concretas. Nuestros 'ejecutores eficientes' se definen como los ocho estudiantes del grupo experimental que (a) cometieron en el transcurso del proceso un número reducido de errores en las categorías gramaticales seleccionadas, y (b) fueron capaces de corregir sus errores acertadamente. Por otra parte, utilizaremos el término 'ejecutores deficientes', no como equivalente a los 'correctores nulos' de Krashen, sino más bien para referirnos a los ocho estudiantes del grupo experimental que (a) cometieron un número elevado de errores en las categorías seleccionadas y (b) no fueron capaces de realizar una autocorrección acertada.

Nuestras hipótesis en relación a la correlación entre habilidad de autocorrección y producción oral difieren sustancialmente de lo postulado por Krashen:

1. Los ejecutores eficientes serán más fluidos y más precisos en su producción oral que los deficientes. Aunque las condiciones para la autocorrección adecuada, según lo explica Krashen, no están presentes en el discurso oral, las entrevistas no reflejan necesariamente las características del 'discurso real'. Aunque tampoco pertenecen a la categoría de 'discurso estructurado' o 'ensayado' —los estudiantes no realizaron ningún tipo de preparación para ellas— el hecho de haber sido administradas en un contexto formal las hace menos espontáneas.
2. Los ejecutores deficientes serán menos fluidos y menos precisos en su producción oral que los ejecutores eficientes.  
No examinamos rasgos de personalidad o su relación potencial con la preocupación por la precisión lingüística.  
Basamos nuestras suposiciones en la observación de aula, lo que nos conduce a pensar que nuestros ejecutores deficientes también serán los menos fluidos y los menos precisos dentro del grupo.
3. Los grupos en conjunto no experimentarán cambios significativos de la primera a la segunda entrevista. Basamos esta hipótesis en el hecho de que los estudiantes no participaron en ningún tipo de entrenamiento conducente al desarrollo de habilidades requeridas para el mejoramiento de la precisión y fluidez de la comunicación oral.

### 6.3. *Instrumento oral*

Al intentar establecer una relación entre autocorrección en la escritura y las habilidades comunicativas orales, fue necesario clarificar tales conceptos para así identificar las variables concretas requeridas para los análisis correspondientes.

Como explica Charles Fillmore (1979), la fluidez admite una variedad de interpretaciones: la habilidad de conversar con el mínimo de pausas; la habilidad de expresar

frases coherentes y “semánticamente densas”; la habilidad de expresar lo apropiado en diversos contextos y, finalmente, la de ser creativo al expresar ideas en formas nuevas, de concentrarse en el sonido independientemente del sentido, de variar estilos, etc.

La investigación de Schegloff, Jefferson y Sacks (1977) sobre autocorrección presenta implicancias de relevancia para nuestro trabajo, a pesar de estar situada en el marco de la conversación en la lengua materna. Establecen estos autores una distinción entre la categoría de ‘reparación’ y la subcategoría de ‘corrección’. Reparación es más general que corrección y engloba a esta última. Un ejemplo de reparación es la ‘búsqueda de palabras’, fenómeno que ocurre cuando el hablante no recuerda una unidad léxica. La subcategoría de corrección implica necesariamente la presencia de errores.

No hemos integrado la ‘corrección’ al concepto más amplio de ‘reparación’ pero sí hemos reconocido la necesidad de discriminar entre ellos. Hemos denominado a la primera categoría ‘precisión oral’, dividiéndola en tres variables: errores, autocorrecciones acertadas y autocorrecciones desafortunadas. También hemos utilizado el concepto de ‘reparación’, el cual equivale a la primera definición de fluidez que Fillmore presenta y la hemos definido de dos formas:

#### *A. Fluidez como ausencia de discurso vacilante*

Las variables utilizadas:

1. Número de interrupciones. Definimos ‘interrupción’ como cualquier palabra, oración o pregunta en inglés que interrumpe la entrevista, principalmente por la incapacidad del estudiante para expresar una idea o para recordar una unidad.

2. Número de pausas. Luego de analizar las grabaciones, decidimos definir una pausa como cualquier intervalo de más de 6 segundos. Pausa es, entonces, un intervalo de 6 segundos o más que sigue a una pregunta de la entrevistadora o a una secuencia que el estudiante ha tratado de producir.

#### *B. Fluidez como la disposición de parte del alumno a proporcionar información adicional*

La dificultad obvia al determinar el número de unidades adicionales es la decisión en cuanto a cuál sería esta unidad de significado. Hemos utilizado la ‘unidad-t’ propuesta por Hunt y conceptualizada como:

1. Una unidad mínima en cuanto a longitud y gramaticalmente capaz de ser terminada en un punto y susceptible de ser seguida por una letra mayúscula (Hunt 1965).

2. Una cláusula principal más todas las subordinadas y estructuras insertas en ella (Hunt 1970).

Estudios de investigación nos muestran que a medida que el estudiante de lenguas progresa en su desarrollo lingüístico, el número de unidades-t disminuye y el largo de ellas aumenta a causa de procesos como la incrustación oracional, lo cual indica un estadio lingüístico más complejo (Larsen-Freeman 1977). El hecho de que algunos estudiantes contribuyeran con menos unidades adicionales en las entrevistas no indica necesariamente una menor fluidez; podría, más bien, sugerir un nivel sintáctico más complejo: unidades escasas pero complicadas. Sin embargo, nuestros grupos muestra-

ron ser homogéneos en cuanto a largo de unidades y complejidad sintáctica. Cada unidad-t representó claramente una información adicional y, en consecuencia, mayor fluidez. Tabulamos, por lo tanto, cada unidad extra y éstas definieron, para nuestros propósitos, agregados o mensajes voluntarios adicionales.

## 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La variable independiente de nuestro estudio fue el tipo de instrucción, con un grupo experimental ( $n = 24$ ) y con un grupo control ( $n = 24$ ).

Se administró un examen objetivo de gramática (*discrete-point*), previo al entrenamiento, con el propósito de establecer niveles de proficiencia en ambos grupos. En este examen, el grupo control resultó significativamente más alto ( $x = 52.26$ ) que el experimental ( $x = 48.90$ ),  $F = 4.76$ ,  $gl = 1,53$ ,  $P < .05$ . El examen evaluó un número reducido de reglas gramaticales estudiadas en el curso anterior y revisadas durante las dos primeras semanas de clases. Estas reglas no correspondieron a las seleccionadas para el entrenamiento. Por lo tanto, el examen puede no ser un indicador particularmente exacto de aptitud según las variables investigadas.

No hubo una diferencia significativa en la primera composición, medida inicial en este estudio. En consecuencia, se observa que el grupo experimental no estuvo en ventaja por sobre el de control y puede, por el contrario, haber comenzado en desventaja.

### 7.1. Análisis I

Nuestro primer análisis intentó probar la hipótesis de que el entrenamiento en la autocorrección de categorías gramaticales simples conduce, eventualmente, al mejoramiento de la precisión gramatical por escrito.

Durante el transcurso del semestre los alumnos desarrollaron seis composiciones a intervalos de dos semanas.

Los puntajes equivalen al número de instancias incorrectas (errores) dividido por el número de contextos obligatorios para usar una regla gramatical determinada.

Este fue un análisis de varianza multivariada con dos variables independientes: 2 (tipos de) instrucción  $\times$  6 composiciones, y 4 variables dependientes: concordancia dentro del sintagma nominal, concordancia adjetiva, verbos y uso de artículos.

No se detectaron diferencias significativas derivadas del entrenamiento en autocorrección; la interacción entre tipo de instrucción y composición tampoco resultó de consideración. Por otra parte, el análisis arrojó diferencias significativas en relación a tiempo:  $F = 5.20$ ,  $gl = 20,753$ ,  $P < .0001$ .

Los análisis de varianza para cada variable dependiente mostraron efectos significativos en cuanto a tiempo, exceptuando la variable 2:

1. Concordancia dentro del sintagma nominal:  $F = 5.37$ ,  $gl = 5,230$ ,  $P < .001$ .
2. Concordancia con adjetivos: No significativo.
3. Verbos:  $F = 3.08$ ,  $gl = 5,230$ ,  $P < 0.5$ .
4. Artículos:  $F = 11.65$ ,  $gl = 5,230$ ,  $P < .0001$

Se aplicó el procedimiento Newman-Keuls de comparaciones múltiples en los tres análisis de varianza que mostraron efectos significativos para así detectar las diferencias

entre composiciones. En las tablas 1, 2, 3 y en los gráficos 1, 2, 3 se ilustran los resultados obtenidos.

La primera variable muestra cambios inconsistentes en el tiempo en relación con el número de errores de ambos grupos: las diferencias entre las dos primeras y las dos últimas composiciones no fueron significativas; observamos una disminución significativa de errores en la tercera, localizándola bajo la primera, segunda y cuarta, con un aumento considerable de errores en la cuarta.

Tabla 1  
VARIABLE 1: CONCORDANCIA  
DENTRO DEL SINTAGMA NOMINAL

Grupo	Media	N	Composición
A	.11884	48	4
B	.07519	48	1
B	.07314	48	2
C	.06613	48	6
C	.06342	48	5
C	.02246	48	3

Gráfico 1

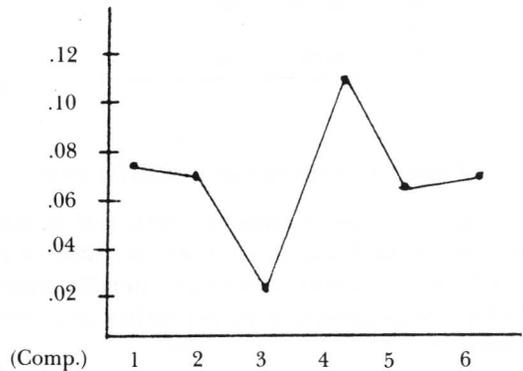
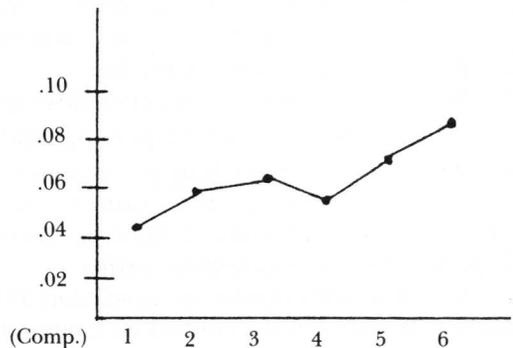


Tabla 2  
VARIABLE 3: CONCORDANCIA  
SUJETO-VERBO Y FORMA VERBAL

Grupo	Media	N	Composición
A	.085401	48	6
B	.070946	48	5
B	.063170	48	3
B	.060154	48	2
B	.056150	48	4
B	.042732	48	1

Gráfico 2



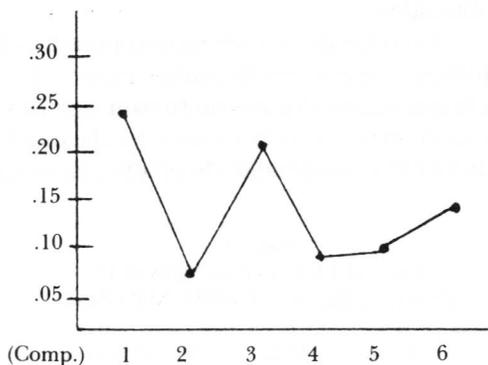
La tercera variable muestra un aumento significativo en el tiempo.

En la cuarta, la única categoría de errores globales, detectamos una disminución significativa de errores en la segunda composición, seguida por un aumento, también significativo, en la tercera, para disminuir nuevamente en la cuarta. En general, esta variable nos muestra una disminución desde la composición 1 a la 6, lo cual resulta inesperado considerando que las reglas locales simples (tales como las representadas en las categorías 1, 2 y 3) parecieran ser más fáciles que aquéllas que encierran uso, como es el caso de la variable 4.

Tabla 3  
VARIABLE 4: USO DE ARTÍCULOS

Grupo	Media	N	Composición
A	.24189	48	1
A			
A	.21732	48	3
B	.14738	48	6
B			
B	.09853	48	5
B			
B	.09719	48	4
B			
B	.07917	48	2

Gráfico 3



## 7.2. Análisis II. Entrevistas orales/Fluidez

Postulamos que el entrenamiento en la autocorrección por escrito no tiene efecto alguno en las habilidades comunicativas orales de los estudiantes.

Como lo hemos señalado anteriormente, de acuerdo a los criterios especificados por Krashen, ninguna de las condiciones esenciales para la autocorrección se encuentra presente en la interacción oral.

Hemos definido 'comunicación oral' en base a dos fenómenos independientes: fluidez y precisión.

Para este análisis definimos el primer concepto por medio de las tres variables dependientes que enumeramos a continuación:

1. Interrupciones: Cualquier palabra, oración, pregunta en inglés o español que interrumpe la interacción con la entrevistadora.
2. Pausas: A partir de 6 segundos.
3. Mensajes adicionales: Las unidades-t que siguen a una inicial.

Estas variables definen dos tipos de fluidez: las dos primeras caracterizan el 'discurso vacilante' en tanto que la última apunta a la 'disposición para entregar información'.

Este análisis fue, como el primero, un análisis de varianza multivariada, con 2 variables independientes: 2 tipos de instrucción  $\times$  2 entrevistas, y las 3 variables dependientes ya mencionadas arriba.

Los resultados obtenidos no señalan diferencias significativas en fluidez entre los grupos experimental y control en cuanto a tipo de instrucción; la interacción entre instrucción y entrevista tampoco resultó significativa. Sin embargo, ambos grupos cambiaron significativamente de la primera a la segunda entrevista:  $F = 6.20$ ,  $gl = 3,44$ ,  $P < .0013$ .

Los análisis de varianza para cada variable dependiente mostraron efectos significativos para dos de ellos:

1. Interrupciones: No significativo.
2. Pausas:  $F = 9.90$ ,  $gl = 1,46$ ,  $P < .0029$ .
3. Mensajes adicionales:  $F = 6.22$ ,  $gl = 1,46$ ,  $P < .05$

En las Tablas 4 y 5 ilustramos las medias correspondientes. Observamos una

Tabla 4  
VARIABLE 2: PAUSAS  
(AMBOS GRUPOS)

Entrevista	Media	N
1	2.8125	48
2	1.6875	48

Tabla 5  
VARIABLE 3:  
MENSAJES ADICIONALES  
(AMBOS GRUPOS)

Entrevista	Media	N
1	4.1667	48
2	2.6875	48

disminución significativa tanto en el número de pausas como en el de mensajes, lo cual sugiere un progreso en fluidez al ser ésta definida como 'ausencia de vacilación'. Sin embargo, la disminución en el número de unidades-t indica que la fluidez de los estudiantes disminuyó al ser definida como 'disposición para proporcionar información'. Esta disminución podría ser explicada como la utilización de una estrategia comunicativa, el deseo de evitar errores entregando sólo la cantidad de información necesaria.

### 7.3. *Análisis III. Entrevista oral/Precisión*

La precisión es el segundo componente que hemos elegido para la definición de 'comunicación oral'. Postulamos que el entrenamiento en autocorrección no tiene efecto en la precisión oral. Tal como en nuestro segundo análisis, nuestra hipótesis se deriva de la idea de que el uso de la gramática se limita considerablemente al utilizarla oralmente. Hemos definido 'precisión' por medio de las siguientes variables dependientes:

1. Errores: En las mismas categorías gramaticales seleccionadas para el trabajo escrito.
2. Autocorrecciones acertadas.
3. Autocorrecciones desacertadas.

Como en el análisis anterior, nuestras variables independientes fueron 2 tipos de instrucción  $\times$  2 entrevistas.

Los resultados indican que los grupos no difieren significativamente en cuanto a precisión en las entrevistas; en otras palabras, el entrenamiento no tuvo efectos significativos en la precisión oral. Tampoco resultó significativa la interacción instrucción  $\times$  entrevista y, tal como en el análisis anterior, los cambios experimentados por ambos grupos en conjunto, de la primera a la segunda entrevista, fueron significativos:  $F = 4.65$ ,  $gl = 3,44$ ,  $P < .0066$ .

Los análisis de varianza para las variables individuales mostraron efectos significativos sólo para la última.

1. Errores: No significativo.
2. Autocorrecciones acertadas: No significativo.
3. Autocorrecciones desacertadas:  $F = 6.29$ ,  $gl = 1,46$ ,  $P < .05$ .

Examinamos la dirección de este cambio en el tiempo; la segunda entrevista tuvo un número menor de autocorrecciones desacertadas que la inicial:

Entrevista	Media
1	.72917
2	.31250

El resultado de mayor interés, sin embargo, fue el efecto de interrelación entre grupo y tiempo en cuanto a errores:  $F = 5.76$ ,  $gl = 1,46$ ,  $P < .05$ .

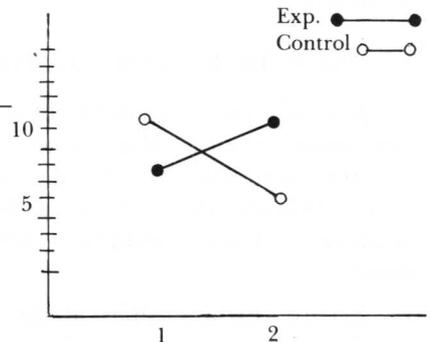
La Tabla 6 muestra las medias correspondientes y el Gráfico 4 ilustra la interacción significativa: el grupo experimental se caracterizó por un número mayor de errores que el de control en la segunda entrevista, lo que parece indicar un efecto contraproducente del entrenamiento en la precisión oral del grupo experimental.

Podríamos intentar una interpretación para el aumento considerable de errores como un cambio de enfoque por parte de los alumnos; es decir, como un desplazamiento desde una atención sistemática a la forma hacia una atención desmedida al contenido, con el consiguiente perjuicio para la precisión del mensaje.

Tabla 6  
MEDIAS DE ERRORES EN ENTREVISTAS

Grupo	Entrevista	Nº	Media	DE
Control	1	24	9.5416	5.2417
	2	24	8.0416	4.6762
Experimental	1	24	8.5833	4.1798
	2	24	11.0000	3.7648

Gráfico 4  
Errores de grupo experimental y control de entrevistas



#### 7.4. Análisis IV. Subniveles dentro del grupo experimental. Ejecutores eficientes y deficientes: Fluidez

Nuestro análisis de varianza multivariada con dos variables independientes: 2 niveles  $\times$  2 instancias (tiempo) y tres variables dependientes: interrupciones, pausas y mensajes adicionales, no mostró un efecto significativo ni tampoco un efecto en la interrelación grupo y tiempo, lo cual sugiere que el entrenamiento no afectó a los grupos en su grado original de fluidez.

Sin embargo, la diferencia entre los subgrupos en cuanto a fluidez fue significativa:  $F = 14.47$ ,  $gl = 3,12$ ,  $P < .0003$ .

Los análisis de varianza mostraron diferencias significativas para las 3 variables dependientes:

1. Interrupciones:  $F = 15.65$ ,  $gl = 1,14$ ,  $P < .0014$ .
2. Pausas:  $F = 15.97$ ,  $gl = 1,14$ ,  $P < .0013$ .
3. Mensajes adicionales:  $F = 10.46$ ,  $gl = 1,14$ ,  $P < .0060$ .

Independientemente de los criterios utilizados para definir fluidez, los ejecutores eficientes resultaron ser significativamente más fluidos que los deficientes. En la Tabla 7 mostramos las medias correspondientes.

Estos resultados corroboran la relación postulada entre autocorrección y fluidez: la

Tabla 7  
 MEDIAS DE EJECUTORES EFICIENTES Y DEFICIENTES  
 EN AMBAS ENTREVISTAS COMBINADAS

Variables	Ejecutores Eficientes			Ejecutores Deficientes		
	N	Media	DE	N	Media	DE
1. Interrupciones	16	1.87	2.30	16	6.00	3.16
2. Pausas	16	.68	1.19	16	5.87	3.94
3. Mensajes Adicionales	16	5.68	4.72	16	1.31	1.62

habilidad de utilizar la gramática en forma precisa y de corregir errores por escrito pertenece a los hablantes más fluidos.

Nuestro subgrupo de 'ejecutores eficientes' parece ser equivalente a la categoría de 'hablantes ideales' postulada por Krashen (1978) (*optimal monitor users*). El subnivel de 'ejecutores deficientes' no equivale a la de 'correctores nulos' (*under-users*). Ambos carecen de habilidad para usar la gramática consciente. Sin embargo, el discurso de nuestros ejecutores deficientes se caracteriza por un número elevado de pausas e interrupciones, en tanto que Krashen postula un nivel alto de fluidez para aquéllos que carecen de monitor.

#### 7.5. Análisis V: Subgrupos dentro del grupo experimental. Ejecutores eficientes y deficientes: Precisión oral

Nuestro análisis de varianza multivariada con dos variables independientes: 2 niveles  $\times$  2 instancias (tiempo) y tres variables dependientes: errores, correcciones acertadas y correcciones desacertadas, no mostró efectos significativos en relación al tiempo, grupo o interrelación grupo/tiempo.

El componente de precisión no cambió de la primera a la segunda entrevista y los grupos no difieren en cuanto a precisión oral como lo hacen en fluidez.

Postulamos que nuestros 'ejecutores eficientes' se caracterizan a su vez por un mayor grado de precisión y que los menos eficientes tendrían menor precisión en su producción oral. También postulamos que ninguno de los subgrupos experimentaría cambios significativos de la primera a la segunda entrevista. Los resultados confirman sólo esta última hipótesis al no detectar cambios en el tiempo. Sin embargo, no se confirma la primera parte del planteamiento al no encontrar diferencias significativas en precisión oral.

La Teoría del Monitor predice que la gramática consciente no se aplica en la ejecución oral dado el hecho de que las condiciones esenciales para el uso del monitor no están presentes en la comunicación oral. El presente estudio parece ser consistente con esta predicción: los estudiantes más eficientes en el uso escrito de la gramática desplazaron su enfoque de la forma al contenido en las entrevistas orales de tal forma que su precisión oral no difiere de la precisión que caracterizó a los ejecutores deficientes.

## 8. CONCLUSIONES

Nuestra investigación nos permite concluir que el entrenamiento en autocorrección por escrito no conduce necesariamente al desarrollo de la precisión en el futuro. Podrían obtenerse resultados más optimistas al usar la estrategia de corrección en intervalos de tiempo más reducidos. Sin embargo, aun cuando estas condiciones lleven a un efecto positivo en la precisión escrita, nuestro estudio sugiere que el énfasis en la autocorrección de la gramática formal por escrito puede conducir a un efecto adverso en la precisión oral y, por consiguiente, en la competencia comunicativa, ya que como Higgs y Clifford (1982) indican, la precisión es uno de los componentes centrales de esta competencia.

El hecho de que este procedimiento de autocorrección haya resultado contraproducente, en especial en lo que se refiere a la precisión en la producción oral, no implica la necesidad de descartar el estudio de la gramática formal cuando el objetivo sea el análisis lingüístico en sí a modo de ejercicio intelectual dirigido a estudiantes que hayan previamente alcanzado un alto nivel de proficiencia. Por otra parte, en el caso de aquellos estudiantes que se encuentren en una etapa elemental o intermedia del proceso de adquisición, el uso constante del segundo idioma en actividades comunicativas podría llegar a reemplazar la utilización de técnicas tradicionales de corrección ya que el instructor estaría proporcionando al alumno una gran cantidad de lenguaje en el contexto apropiado y con la precisión requerida.

Este estudio nos muestra también la necesidad de caracterizar la comunicación en base a rasgos específicos y concretos, no como un fenómeno de naturaleza ambigua. Tal como observamos, el entrenamiento no tuvo efectos en la fluidez de los estudiantes, excepto por una disminución en ambos grupos en su totalidad en el número de pausas y mensajes adicionales, independientemente del proceso de instrucción.

Por otra parte, la precisión oral —el segundo elemento que definió la comunicación— fue afectada en forma significativa: el grupo experimental se caracterizó por un número considerablemente mayor de errores que el de control. Si el concepto de 'fluidez' hubiera sido utilizado como sinónimo de 'comunicación', la conclusión habría variado considerablemente.

## REFERENCIAS

- BULL, W. 1965. *Spanish for teachers*. Nueva York: The Ronald Press Company.
- COOPER, T. 1981. Sentence combining: An experiment in teaching writing. *Modern Language Journal* 65, 2: 158-165.
- FILLMORE, C. 1979. On fluency. En C. Fillmore, D. Kempler y W.S-Y Wang (eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. Nueva York: Academic Press.
- HIGGS, T. y R. CLIFFORD. 1982. The push toward communication. En T. Higgs, conjuntamente con la ACTFL (eds.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Skokie, Ill.: National Textbook Company.
- HUNT, K. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report N° 3. Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.
- HUNT, K. 1970. *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*. Monographs of the Society for Research in Child Development 53, 134.

- HYMES, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- KRASHEN, S. 1978. Individual variation in the use of the monitor. En W. Ritchie (ed.), *Principles of second language learning*. Nueva York: Academic Press.
- KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Londres: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Pergamon Press.
- LALANDE, J. 1982. Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66,2: 140-149.
- LARSEN-FREEMAN, D. y V. STROM. 1977. The construction of a second language acquisition index of development. *Language Learning* 27: 123-134.
- SAVIGNON, S. 1972. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Filadelfia: The Center for Curriculum Development.
- SCHEGLOFF, E., G. JEFFERSON y H. SACKS. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53,2: 361-382.

## APÉNDICE A

MEDIAS DE GRUPO CONTROL  
EN COMPOSICIONES

(Composiciones) Variable <sup>a</sup>	N	Media	Desviación estándar
1	144	.0623	.0780
2	144	.2081	.2016
3	144	.0584	.0541
4	144	.1370	.1599

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL  
EN COMPOSICIONES

Variable	N	Media	Desviación estándar
1	144	.0774	.1186
2	144	.2061	.2386
3	144	.0677	.0716
4	144	.1567	.1967

<sup>a</sup>Variables: 1: Concordancia dentro del sintagma nominal; 2: Concordancia con adjetivos; 3: Concordancia sujeto-verbo y forma verbal; 4: Uso de artículos.

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN CONJUNTO

Composiciones	Variables <sup>a</sup>							
	Media <sup>1</sup>	DE	Media <sup>2</sup>	DE	Media <sup>3</sup>	DE	Media <sup>4</sup>	DE
1	.0751	.0943	.2133	.2317	.0427	.0400	.2418	.2211
2	.0731	.0946	.2634	.2430	.0601	.0576	.0791	.1003
3	.0224	.0545	.1598	.2214	.0631	.0646	.2173	.2065
4	.1188	.1476	.2082	.1974	.0561	.0579	.0971	.1010
5	.0634	.0738	.2100	.2247	.0709	.0640	.0985	.1372
6	.0661	.0939	.1901	.1999	.0854	.0840	.1473	.2038

<sup>a</sup>Variables: 1: Concordancia en el sintagma nominal; 2: Concordancia con adjetivos; 3: Concordancia sujeto-verbo y forma verbal; 4: Uso de artículos.

MEDIAS DE CADA GRUPO EN VARIABLES INDIVIDUALES

Composición	Variables							
	Media <sup>1</sup>	DE	Media <sup>2</sup>	DE	Media <sup>3</sup>	DE	Media <sup>4</sup>	DE
N=24 G. Control	.0721	.0938	.2088	.1803	.0381	.0355	.2214	.1855
N=24 G. Experim.	.0782	.0967	.2138	.2778	.0473	.0443	.2623	.2542
Composición 2								
G. Control	.0614	.0664	.2763	.2343	.0626	.0584	.0410	.0602
G. Experim.	.0848	.1167	.2506	.2558	.0576	.0580	.1173	.1179
Composición 3								
G. Control	.0292	.0647	.1302	.1651	.0506	.0536	.2125	.1763
G. Experim.	.0156	.0424	.1893	.2656	.0756	.0729	.2151	.2368
Composición 4								
G. Control	.0809	.0936	.2245	.1838	.0462	.0355	.0926	.0930
G. Experim.	.1566	.1810	.1920	.2129	.0660	.0734	.1017	.1103
Composición 5								
G. Control	.0718	.0779	.2003	.2148	.0617	.0596	.0979	.1271
G. Experim.	.0549	.0700	.2196	.2384	.0801	.0682	.1000	.1493
Composición 6								
G. Control	.0582	.0625	.2089	.2160	.0910	.0638	.1506	.1921
G. Experim.	.0739	.1183	.1713	.1850	.0797	.1014	.1441	.2189

No se detectaron diferencias significativas entre los grupos en la primera composición ( $P < .05$ ), lo cual indica que al inicio del entrenamiento los grupos no diferían.

## APÉNDICE B

ENTREVISTAS ORALES (FLUIDEZ)  
 MEDIAS DE GRUPO CONTROL EN ENTREVISTAS EN CONJUNTO

Variable	N	Media	Desviación estándar
1. Interrupciones	48	2.4583	2.1729
2. Pausas	48	1.7291	1.8304
3. Mensajes adicionales	48	3.2916	3.0594

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL EN ENTREVISTAS EN CONJUNTO

Variable	N	Media	Desviación estándar
1. Interrupciones	48	3.7500	3.2452
2. Pausas	48	2.7708	3.4409
3. Mensajes adicionales	48	3.5625	3.4584

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN CONJUNTO

Entrevistas	N	Variables					
		Interrupciones		Pausas		Mensajes adicionales	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	48	3.3958	2.9660	2.8125	3.0503	4.1666	3.9590
2	48	2.8125	2.6710	1.6875	2.4070	2.6875	2.2799

MEDIAS DE GRUPO CONTROL EN CADA ENTREVISTA

Entrevistas	N	Variables					
		Interrupciones		Pausas		Mensajes adicionales	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	24	2.6250	2.1429	2.4166	2.0198	4.3750	3.8313
2	24	2.2916	2.2356	1.0416	1.3344	2.2083	1.4135

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL EN CADA ENTREVISTA

Entrevistas	N	Variables					
		Interrupciones		Pausas		Mensajes adicionales	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	24	4.1666	3.4849	3.2083	3.8218	3.9583	4.1544
2	24	3.3333	3.0024	2.3333	3.0312	3.1666	2.8539

## APÉNDICE C

ENTREVISTAS ORALES (PRECISIÓN ORAL)  
 MEDIAS DE GRUPO CONTROL EN ENTREVISTAS EN CONJUNTO

Variable	N	Media	Desviación estándar
1. Errores	48	8.7916	4.9720
2. Autocorrecciones acertadas	48	1.0833	1.2519
3. Autocorrecciones desacertadas	48	.4791	.8989

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL EN ENTREVISTAS EN CONJUNTO

Variable	N	Media	Desviación estándar
1. Errores	48	9.7916	4.1203
2. Autocorrecciones acertadas	48	1.2291	1.3874
3. Autocorrecciones desacertadas	48	.5625	.8481

MEDIAS DE AMBOS GRUPOS EN CONJUNTO

Entrevistas	Variables						
	Errores			Autocorrecciones acertadas		Autocorrecciones desacertadas	
	N	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	48	9.0625	4.7148	1.2291	1.3874	.7291	1.6670
2	48	9.5208	4.4577	1.0833	1.2519	.3125	.5518

MEDIAS DE GRUPO CONTROL EN CADA ENTREVISTA

Entrevistas	Variables						
	Errores			Autocorrecciones acertadas		Autocorrecciones desacertadas	
	N	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	24	9.5416	5.2417	1.0416	1.1220	.7500	1.5155
2	24	8.0416	4.6762	1.1250	1.3929	.2083	.4148

MEDIAS DE GRUPO EXPERIMENTAL EN CADA ENTREVISTA

Entrevistas	Variables						
	Errores			Autocorrecciones acertadas		Autocorrecciones desacertadas	
	N	Media	DE	Media	DE	Media	DE
1	24	8.5833	4.1798	1.4166	1.6129	.7083	.9990
2	24	11.0000	3.7648	1.0416	1.2220	.4166	.6538

## APÉNDICE D

SUBNIVELES DENTRO DEL GRUPO EXPERIMENTAL: FLUIDEZ  
MEDIAS DE CADA SUBNIVEL EN ENTREVISTAS EN CONJUNTO

Variables	Grupo A <sup>a</sup>			Grupo B		
	N	Media	DE	N	Media	DE
1. Interrupciones	16	1.87	2.30	16	6.00	3.16
2. Pausas	16	.68	1.19	16	5.87	3.94
3. Mensajes adicionales	16	5.68	4.72	16	1.31	1.62

Nota: Grupo A resultó ser significativamente más fluido que el Grupo B.

<sup>a</sup>Grupo A: ejecutores eficientes; 8 puntajes más altos en composiciones.

Grupo B: ejecutores deficientes; 8 puntajes más bajos en composiciones.

## MEDIAS DE AMBOS SUBGRUPOS

Variables	Entrevista 1			Entrevista 2		
	N	Media	DE	N	Media	DE
1. Interrupciones	16	4.06	3.47	16	3.81	3.50
2. Pausas	16	3.81	4.38	16	2.75	3.39
3. Mensajes adicionales	16	3.93	4.95	16	3.06	3.19

## MEDIAS DE EJECUTORES EFICIENTES EN CADA ENTREVISTA

	Interrupciones			Pausas		Mensajes adicionales	
	N	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Entrevista 1	8	1.87	2.41	.87	1.35	6.37	5.92
Entrevista 2	8	1.87	2.35	.50	1.06	5.00	3.42

## MEDIAS DE EJECUTORES DEFICIENTES EN CADA ENTREVISTA

	Interrupciones			Pausas		Mensajes adicionales	
	N	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Entrevista 1	8	6.25	3.01	6.75	4.43	1.50	2.00
Entrevista 2	8	5.75	3.49	5.00	3.46	1.12	1.24

## APÉNDICE E

SUBGRUPOS DENTRO DEL GRUPO EXPERIMENTAL: PRECISIÓN  
MEDIAS DE CADA SUBGRUPO EN ENTREVISTA EN CONJUNTO

Variables	N	Grupo A <sup>a</sup>		Grupo B		
		Media	DE	N	Media	DE
1. Errores	16	8.50	4.71	16	10.93	2.59
2. Autocorrecciones acertadas	16	1.62	1.82	16	.75	.77
3. Autocorrecciones desacertadas	16	.37	.88	16	.56	.89

Nota: En cuanto a precisión, los grupos no difieren significativamente.

<sup>a</sup>Grupo A: Ejecutores Eficientes; 8 puntajes más altos en composiciones.

Grupo B: Ejecutores Deficientes; 8 puntajes más bajos en composiciones.

## MEDIAS DE SUBGRUPOS EN CONJUNTO

Variables	N	Entrevista 1		Entrevista 2		
		Media	DE	N	Media	DE
1. Errores	16	9.06	4.58	16	10.37	3.20
2. Autocorrecciones acertadas	16	1.25	1.69	16	1.12	1.20
3. Autocorrecciones desacertadas	16	.62	1.08	16	.31	.60

## MEDIAS DE EJECUTORES EFICIENTES EN CADA ENTREVISTA

	N	Errores		Autocorrecciones acertadas		Autocorrecciones desacertadas	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
Entrevista 1	8	7.37	5.65	2.00	2.07	.37	1.06
Entrevista 2	8	9.62	3.58	1.25	1.58	.37	.74

## MEDIAS DE EJECUTORES DEFICIENTES EN CADA ENTREVISTA

	N	Errores		Autocorrecciones acertadas		Autocorrecciones desacertadas	
		Media	DE	Media	DE	Media	DE
Entrevista 1	8	10.75	2.54	.50	.75	.87	1.12
Entrevista 2	8	11.12	2.79	1.00	.75	.25	.46

## APÉNDICE F

## NÚMERO DE ERRORES DE EJECUTORES EFICIENTES/DEFICIENTES DENTRO DEL GRUPO EXPERIMENTAL. COMPOSICIONES

Ejecutores Eficientes	1		2		3		4		5		6		Total		%
	op*	E*	op	E	op	E	op	E	op	E	op	E	Oportunidades	Errores	
4	61	5	66	6	69	4	64	6	61	0	57	5	378	26	6.87%
5	96	7	83	4	74	2	142	3	73	6	84	2	552	24	4.34%
7	79	5	68	2	58	2	69	2	51	4	56	1	381	16	4.19%
11	72	0	116	5	73	0	72	1	100	3	97	5	530	14	2.64%
16	104	6	66	0	81	3	74	6	116	3	141	4	582	22	3.78%
19	79	4	80	5	54	4	92	11	58	2	56	2	419	28	6.68%
20	67	8	70	6	55	2	60	4	70	2	70	7	392	29	7.39%
24	52	6	65	4	47	1	68	1	56	8	52	6	340	26	7.64%
× oportunidades: 446.75 × errores: 23.12															
Ejecutores Deficientes	1		2		3		4		5		6		Total		%
	op*	E*	op	E	op	E	op	E	op	E	op	E	Oportunidades	Errores	
8	69	19	49	20	38	7	69	15	29	3	46	5	300	69	23.00%
9	54	11	64	12	72	13	75	16	49	12	64	18	378	82	21.69%
13	58	5	60	9	72	2	52	2	54	7	39	5	335	30	8.95%
14	106	9	60	9	41	8	59	11	58	5	47	5	371	47	12.66%
15	53	4	72	12	50	15	76	13	50	2	83	4	384	50	13.02%
17	67	12	53	11	53	7	61	8	46	8	41	15	321	61	19.00%
18	65	9	51	11	38	9	48	3	58	16	46	11	306	69	22.54%
22	101	6	54	10	40	7	79	13	69	11	59	8	402	55	13.68%
× oportunidades: 349.62 × errores: 57.87															
*Oportunidades Errores															

APÉNDICE G

NÚMERO DE ERRORES NO CORREGIDOS (O CORREGIDOS DESACERTADAMENTE): EJECUTORES EFICIENTES/DEFICIENTES. COMPOSICIONES

Ejecutores eficientes	1		2		3		4		5		6		Total Errores	Errores no Corregidos	%	
	E	NC														
4	5	3	6	1	4	0	6	2	0	0	0	5	0	26	6	23.00%
5	7	1	4	0	2	1	3	0	6	3	2	2	0	24	5	20.83%
7	5	2	2	0	2	1	2	2	4	0	1	1	1	16	6	37.50%
11	0	0	5	1	0	0	1	0	3	0	5	0	0	14	1	7.14%
16	6	4	0	0	3	3	6	0	3	2	4	1	22	10	45.00%	
19	4	2	5	0	4	1	11	0	2	0	2	0	28	3	10.71%	
20	8	3	6	0	2	1	4	1	2	1	7	2	29	8	27.58%	
24	6	0	4	3	1	0	1	0	8	0	6	2	26	5	19.23%	
× errores: 23.12 × errores no corregidos: 5.5																
Ejecutores deficientes	1		2		3		4		5		6		Total Errores	Errores no Corregidos	%	
	E	NC														
8	19	11	20	11	7	4	4	15	13	3	2	5	1	69	42	60.86%
9	11	6	12	1	13	9	16	9	12	10	18	8	8	82	43	52.43%
13	5	1	9	2	2	0	2	1	7	6	5	3	3	30	13	43.33%
14	9	3	9	5	8	5	11	6	5	3	5	0	0	47	22	46.80%
15	4	0	12	6	15	5	13	5	12	0	4	0	50	16	32.00%	
17	12	5	11	6	7	3	8	1	8	7	15	12	61	34	55.73%	
18	9	2	11	9	9	5	13	2	16	11	11	4	69	33	47.82%	
22	6	4	10	2	7	2	13	7	11	7	8	4	55	26	47.27%	
× errores: 57.82 × errores no corregidos: 28.62																