

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE LINGÜÍSTICA,
LITERATURA Y TRADUCCIÓN (RD99/2011)**



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA
LINGÜÍSTICA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES
DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Autora

Guillermina Jiménez López

Directoras

Dra. D.^a Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Dra. D.^a Ester Trigo Ibáñez

MÁLAGA, 2022



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Guillermina Jiménez López

 <https://orcid.org/0000-0001-6341-7637>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Málaga a 15 de septiembre de 2021

Inmaculada Clotilde Santos Díaz, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Málaga) y Ester Trigo Ibáñez, profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Cádiz)

HACEMOS CONSTAR

Que Guillermina Jiménez López, con DN/NIE/ , es estudiante de doctorado del Programa de Doctorado “Lingüística, Literatura y Traducción”, con matrícula activa, y que ha realizado bajo nuestra dirección, la Tesis Doctoral titulada

“EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DEL GRADO
EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA”

Revisado el presente trabajo estimamos que reúne los requisitos establecidos según la normativa vigente. Por lo tanto, **AUTORIZAMOS** la admisión a trámite y defensa pública de esta Tesis Doctoral para optar al grado de Doctor en la Universidad de Málaga.

Y para que así conste, lo firmamos en Málaga a 15 de septiembre de 2021,

Fdo.: Inmaculada Clotilde Santos Díaz y Ester Trigo Ibáñez







DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ

Estudiante del programa de doctorado RD 99/2011 DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Realizada bajo la tutorización de DRA. D^a INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ y dirección de DRA. D^a INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ Y DRA. D^a ESTER TRIGO IBÁÑEZ

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 15 de SEPTIEMBRE de 2021

Fdo.: GUILLERMINA JIMÉNEZ LÓPEZ Doctorando/a	Fdo.: INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ Tutor/a





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Escuela de Doctorado

Fdo.: INMACULADA CLOTILDE SANTOS DÍAZ Y ESTER TRIGO IBÁÑEZ

Director/es de tesis

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



EFQM  **AENOR**



Edificio Pabellón de Gobierno. Campus El Ejido.
29071

Tel.: 952 13 10 28 / 952 13 14 61 / 952 13 71 10

E-mail: doctorado@uma.es

*“Though leaves are many, the root is one;
Through all the lying days of my youth
I swayed my leaves and flowers in the sun; Now
I may wither into the truth.”*

W.B. Yeats (1865–1939)
The coming of wisdom with time



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	21
ABSTRACT	23
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	41
1.1. Justificación de la investigación	41
1.2. Estructura de la tesis	53
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	61
2.1. La Formación del Profesorado de Educación Primaria	62
2.1.1. La formación básica del profesorado	62
2.1.1.1. Concepto de profesión	63
2.1.1.2. Concepto e identidad de profesión docente	66
2.1.2. Modelos de formación profesional docente	70
2.1.2.1. El modelo artesanal	71
2.1.2.2. El modelo de ciencia aplicada	71
2.1.2.3. El modelo reflexivo	72
2.1.3. Modelos de formación profesional docente en el Espacio Europeo de Educación Superior	73
2.1.3.1. Modelo simultáneo o concurrente	75
2.1.3.2. Modelo consecutivo o sucesivo	76
2.1.4. Actuación del docente de Educación Primaria	77
2.1.4.1. Atributos contextuales	78
2.1.4.2. Atributos instructivos	84
2.1.5. Reflexiones en torno a la investigación	86
2.2. La enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza bilingüe	88
2.2.1. Modelos de enseñanza de las segundas lenguas	88
2.2.1.1. <i>Teacher learning – teacher knowledge</i>	88
2.2.1.2. Concepciones científico-investigativas	90
2.2.1.3. Concepciones teórico-filosóficas	91
2.2.1.4. Concepciones artesanales	94
2.2.2. Competencias docentes para una enseñanza efectiva de la Lengua Extranjera	94
2.2.2.1. Teorías de la enseñanza	95

2.2.2.2. Destrezas docentes	95
2.2.2.3. Destrezas comunicativas y dominio de la lengua	96
2.2.2.4. Conocimiento de la materia	97
2.2.2.5. Destrezas de razonamiento pedagógico y toma de decisiones	97
2.2.2.6. Importancia del contexto	98
2.2.3. El bilingüismo y la enseñanza bilingüe	102
2.2.3.1. Definición de bilingüismo	103
2.2.3.2. Factores relacionados con el bilingüismo	105
2.2.3.3. La Enseñanza Bilingüe	121
2.2.3.4. La situación de la educación bilingüe en España y Andalucía	130
2.2.4. Las prácticas lectoras	132
2.2.4.1. Factores que condicionan la adquisición y el mantenimiento de las prácticas lectoras	135
2.2.4.2. Prácticas lectoras de los estudiantes universitarios	142
2.2.5. Reflexiones en torno a la investigación	145
2.3. Las destrezas comunicativas	146
2.3.1. Comprensión lectora o escrita, <i>reading</i>	147
2.3.2. Comprensión lectora. Definición y Propósito de la lectura	148
2.3.2.1. Definición de comprensión lectora	148
2.3.2.2. Propósito de la lectura	150
2.3.3. Características de la comprensión de lectura	152
2.3.4. Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora	156
2.3.4.1. Modelos de procesamiento de la primera lengua o lengua materna	156
2.3.4.2. Modelos de procesamiento de la segunda lengua o lengua extranjera	160
2.3.5. Estrategias para la comprensión lectora	164
2.3.6. Una comprensión lectora efectiva	173
2.3.7. Orientaciones metodológicas	181
2.3.8. Tendencias históricas en la enseñanza de la comprensión lectora	186
2.3.9. Reflexiones en torno a la investigación	195
2.4. Enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario, <i>use of English</i>	197
2.4.1. La enseñanza de la gramática	198
2.4.1.1. Definición de gramática	198

2.4.1.2. Enseñanza de la gramática. La gramática nocional-funcional y la comunicativa	201
2.4.1.3. Opciones metodológicas en la instrucción gramatical	204
2.4.1.4. Orientaciones metodológicas. Técnicas docentes	213
2.4.2. La Enseñanza del léxico	218
2.4.2.1. Definición de léxico	218
2.4.2.2. El conocimiento léxico y lo que implica saber una palabra	219
2.4.2.3. La enseñanza del léxico	222
2.4.2.4. La selección del léxico	230
2.4.2.5. Orientaciones metodológicas	232
2.4.3. Tendencia histórica en la enseñanza de la gramática y el vocabulario	235
2.4.4. Reflexiones en torno a la investigación	245
2.5. La Comprensión oral, <i>listening</i>	247
2.5.1. Definición: <i>listening o listening comprehension</i>	248
2.5.2. Factores que influyen en la comprensión oral	250
2.5.2.1. Características del oyente	251
2.5.2.2. Características del texto auditivo	255
2.5.2.3. Características del contenido del texto auditivo	266
2.5.2.4. Contexto y expectativas del oyente	267
2.5.2.5. Propósito para la escucha	269
2.5.3. Procesamiento de la información	270
2.5.4. Estrategias para la comprensión oral	278
2.5.5. Orientaciones metodológicas	282
2.5.6. Tendencias históricas en la enseñanza de la comprensión oral	286
2.5.7. Reflexiones en torno a la investigación	291
2.6. La expresión oral, <i>speaking</i>	293
2.6.1. Definición de expresión oral	294
2.6.2. Funciones y características de la expresión oral	296
2.6.3. Procesos cognitivos de la expresión oral	306
2.6.3.1. Perspectiva modular	307
2.6.3.2. Modelo conexionista	309
2.6.4. Procesamiento y emisión de la información	310
2.6.5. Implicaciones de una expresión/interacción oral efectiva	319

2.6.5.1. Manifestaciones de la efectividad	320
2.6.5.2. Habilidades interrelacionadas	322
2.6.5.3. Activación de mecanismos	325
2.6.6. Orientaciones metodológicas	326
2.6.7. Tendencias históricas en la enseñanza de la expresión oral	329
2.6.8. Reflexiones en torno a la investigación	337
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	343
3.1. Preguntas de la investigación y objetivos	344
3.2. Contexto de la investigación	346
3.2.1. Participantes	351
3.2.2. Instrumentos	354
3.2.2.1. Descripción de los instrumentos	356
3.2.2.2. Validación del cuestionario	363
3.2.2.3. Pilotaje del cuestionario	366
3.2.3. Procedimiento	367
3.2.3.1. La aplicación de los instrumentos	368
3.2.3.2. El procesamiento estadístico de los datos	370
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y HALLAZGOS	381
4.1. Análisis por dimensiones	382
4.1.1. Dimensión 1. Datos académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera	382
4.1.1.1. Datos académicos	382
4.1.1.2. Contexto de aprendizaje de la lengua extranjera	385
4.1.2. Dimensión 2. Conocimiento de las lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades	390
4.1.2.1. Nivel de conocimiento de lenguas acreditado según MCERL	391
4.1.2.2. Autopercepción del nivel de conocimiento de la lengua extranjera	392
4.1.2.3. Percepción que los informantes tienen sobre la dificultad de las distintas destrezas	395
4.1.3. Dimensión 3. Prácticas relacionadas con la lengua extranjera	399
4.1.3.1. Prácticas lectoras	399
4.1.3.2. Frecuencia de realización de tareas en clase de lengua extranjera	401
4.1.3.2.1. Tareas de las destrezas escritas	405

4.1.3.2.2. Tareas de las destrezas orales	408
4.1.3.2.3. Tareas de gramática y vocabulario	413
4.1.4. Dimensión 4. Formación de los informantes en lengua extranjera	416
4.1.4.1. Formación lingüística adquirida en el Grado en Educación Primaria	417
4.1.4.2. Técnicas y herramientas metodológicas adquiridas en lengua extranjera	420
4.1.4.3. Importancia otorgada a las asignaturas del Grado en Educación Primaria	424
4.2. Resultados de las pruebas estandarizadas en inglés	430
4.3. Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas	433
4.3.1. Dimensión 1. Análisis de regresión lineal multivariante y de la varianza del modelo prueba de comprensión oral y estancias en el extranjero	433
4.3.2. Dimensión 2. Comparación de medias, análisis de regresión multivariante y análisis de varianzas	436
4.3.2.1. Modelo comprensión lectora o escrita, <i>reading</i>	436
4.3.2.2. Modelo <i>use of English</i>	440
4.3.2.3. Modelo <i>listening</i>	442
4.3.3. Dimensión 3. Minería de datos	446
4.3.3.1. Variable dependiente: comprensión lectora, <i>reading</i>	447
4.3.3.2. Variable dependiente: <i>use of English</i>	449
4.3.3.3. Variable dependiente: comprensión oral, <i>listening</i>	452
4.3.4. Dimensión 4. Minería de datos	454
4.3.4.1. Variable dependiente: comprensión lectora, <i>reading</i>	455
4.3.4.2. Variable dependiente: <i>use of English</i>	456
4.3.4.3. Variable dependiente: comprensión oral, <i>listening</i>	458
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	465
5.1. Conclusiones	465
5.2. Prospecciones y futuras líneas de investigación	489
CONCLUSIONS AND DISCUSSIONS	495
5.3. Conclusions	495
5.4. Prospecting and future lines of research	517
BIBLIOGRAFÍA	523

ANEXOS	579
Anexo 1. Tabla de conversión de los puntos para las pruebas de nivel según MCERL	579
Anexo 2. Cuadro resumen de preguntas de investigación, los objetivos, hallazgos y conclusiones de la tesis doctoral	580
Anexo 3. Cuestionario para la evaluación de la formación en lengua extranjera en el Grado de Educación Primaria	589

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estadísticos descriptivos. Frecuencia de uso de lenguas extranjeras en contextos habituales	390
Figura 2. Frecuencia de lectura en español e inglés	399
Figura 3. Frecuencia de tareas de las destrezas escritas en inglés	405
Figura 4. Frecuencia de tareas de las destrezas escritas en francés	406
Figura 5. Tareas de gramática en lengua extranjera	414
Figura 6. Tareas de vocabulario en lengua extranjera	415
Figura 7. Distribución de asignaturas según alumnos de la Mención en LE	429
Figura 8. Distribución de asignaturas sin división de grupos	430
Figura 9. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión lectora o escrita y tareas realizadas	448
Figura 10. Árbol de decisión para puntos en la prueba de <i>use of English</i> y tareas realizadas	451
Figura 11. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión oral y tareas realizadas	453
Figura 12. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión lectora o escrita y formación lingüística	456
Figura 13. Árbol de decisión para puntos en la prueba de <i>use of English</i> y formación lingüística	457
Figura 14. Árbol de decisión para los puntos en la prueba de comprensión oral y la formación lingüística	459



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias de lectura	166
Tabla 2. Objetivos de enseñanza y aprendizaje para las estrategias de lectura	172
Tabla 3. Microhabilidades de lecturas	176
Tabla 4. Subdestrezas de lectura	177
Tabla 5. Objetivos generales para comprensión escrita	192
Tabla 6. Principios de la competencia comunicativa	334
Tabla 7. Alumnado matriculado en las diferentes menciones del Grado en Educación Primaria	346
Tabla 8. Alumnos matriculados en el grupo bilingüe por cursos	347
Tabla 9. Organización temporal del plan de estudios por curso	348
Tabla 10. Relación de Asignaturas Optativas “A”	349
Tabla 11. Relación de Asignaturas Optativas “B”	350
Tabla 12. División de la muestra por edad y curso	353
Tabla 13. Distribución de alumnos nacidos en la provincia de Málaga por ciudad y pueblo	353
Tabla 14. Distribución de las lenguas maternas	354
Tabla 15. Distribución centros bilingües de Educación Primaria según idioma	383
Tabla 16. Distribución centros bilingües de Educación Secundaria según idioma	383
Tabla 17. Distribución de informantes según estudios bilingües previos	384
Tabla 18. Estudio de una LE fuera de la universidad	385
Tabla 19. Lugar de estudio de una LE (aparte de la universidad)	386
Tabla 20. Idiomas que estudia fuera de la universidad	386
Tabla 21. Informantes que aseguran haber realizado estancias en el extranjero	387
Tabla 22. Frecuencia de uso de la lengua inglesa	388
Tabla 23. Distribución de organismos que certificaron el nivel de los informantes	391
Tabla 24. Niveles certificados según MCERL en lengua extranjera	392
Tabla 25. Nivel de las destrezas en inglés que los informantes aseguran poseer	393

Tabla 26. Nivel de las destrezas en francés que los informantes aseguran poseer	393
Tabla 27. Otras lenguas extranjeras distintas a inglés y francés que los informantes aseguran poseer	394
Tabla 28. Nivel de las destrezas en otras lenguas extranjeras que los informantes aseguran poseer	395
Tabla 29. Dificultad de las destrezas en inglés	396
Tabla 30. Dificultad de las destrezas en francés	396
Tabla 31. Lengua estudiada (distinta de inglés y francés) para valorar el grado de dificultad en las destrezas	397
Tabla 32. Dificultad de las destrezas en otra lengua extranjera	398
Tabla 32. Número de libros leídos en español, inglés y francés	400
Tabla 33. Frecuencia de realización de tareas en clase de inglés	402
Tabla 34. Frecuencia de realización de tareas en clase en francés	404
Tabla 35. Frecuencia de realización de tareas orales en la clase de inglés	409
Tabla 36. Frecuencia de realización de tareas oral en la clase de francés	410
Tabla 37. Formación lingüística en inglés como lengua extranjera	418
Tabla 38. Formación lingüística en francés	419
Tabla 39. Formación en técnicas y herramientas metodológicas docentes en los componentes y las destrezas lingüísticas de inglés.	421
Tabla 40. Formación en técnicas y herramientas metodológicas docentes en los componentes y las destrezas lingüísticas en francés	422
Tabla 41. Distribución importancia asignada a las asignaturas según el grupo ordinario	426
Tabla 42. Distribución importancia asignada a las asignaturas según el grupo bilingüe	427
Tabla 43. Distribución de los niveles alcanzados por los participantes en las pruebas.	431
Tabla 44. Distribución de los niveles obtenidos por el grupo bilingüe	432
Tabla 45. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión oral <i>listening</i> + estancias	434

Tabla 46. Análisis de regresión lineal multivariante. Coeficientes del modelo de comprensión oral, <i>listening</i> + estancias	435
Tabla 47. ANOVA del modelo de comprensión oral, <i>listening</i> + estancias	436
Tabla 48. Descriptivos de la puntuación media en la prueba <i>reading</i> según los grupos bilingüe y no bilingüe	437
Tabla 49. T de student de contraste de hipótesis para muestras independientes	437
Tabla 50. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión lectora, <i>reading</i>	438
Tabla 51. Coeficientes del modelo de comprensión lectora, <i>reading</i>	438
Tabla 52. ANOVA del modelo de comprensión lectora, <i>reading</i>	439
Tabla 53. ANOVA del modelo de comprensión lectora, <i>reading</i>	439
Tabla 54. Descriptivos de la puntuación media en la prueba <i>use of English</i> según grupos bilingüe y no bilingüe	440
Tabla 55. Prueba t de contraste de hipótesis para el modelo <i>use of English</i>	441
Tabla 56. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo <i>use of English</i>	441
Tabla 57. Coeficientes del modelo <i>use of English</i>	442
Tabla 58. ANOVA del modelo <i>use of English</i>	442
Tabla 59. Descriptivos de la puntuación media en la prueba de comprensión oral, <i>listening</i> según grupo bilingüe o no	443
Tabla 60. Prueba t de student de contraste de hipótesis para el modelo <i>listening</i>	443
Tabla 61. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión oral, <i>listening</i>	444
Tabla 62. Coeficientes del modelo <i>listening</i>	444
Tabla 63. ANOVA del modelo de comprensión oral, <i>listening</i>	445
Tabla 64. Prueba de igualdad de varianza	445
Tabla 65. Resumen de ganancias para nodos. Prueba <i>reading</i> y tareas realizadas	449
Tabla 66. Resumen de ganancias para nodos. Prueba <i>use of English</i> y tareas realizadas	451
Tabla 67. Resumen de ganancias para nodos. Prueba <i>listening</i> y tareas realizadas	454

Tabla 68. Resumen de ganancias para nodos. Prueba <i>reading</i> y formación lingüística	456
Tabla 69. Resumen de ganancias para nodos. Prueba <i>use of English</i> y formación lingüística	458
Tabla 70. Resumen de ganancias para nodos. prueba <i>listening</i> y formación lingüística	460

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha supuesto un recorrido donde muchas personas han caminado junto a mí. De alguna u otra manera, su cooperación ha contribuido al progreso y finalización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer a las directoras, la Dra. Inmaculada Clotilde Santos Díaz y la Dra. Ester Trigo Ibáñez, sus valiosas ideas y aportaciones que han sido determinantes para que esta tesis haya comenzado, proseguido y terminado. Además de la eficacia y profesionalidad de su trabajo, debo destacar su paciente y afectuosa orientación, sus alentadores estímulos y, sobre todo, su calidad humana.

Asimismo, agradecer a las instituciones académicas que han hecho posible este estudio. A la Universidad de Málaga que ha permitido llevar a cabo esta investigación, a Mr. David Bradshaw –*Cambridge English Language Assessment*– por su desinteresada aportación de las pruebas estandarizadas de nivel y a Mr. Lawrence Body de la Fundación General de la UMA.

Igualmente, expresar un reconocimiento entrañable al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, sin su colaboración no podría haber alcanzado la meta propuesta. Agradecer al Dr. Pablo Franco –MIDE– su ayuda con el análisis estadístico. Especial mención merecen el profesorado y el cuerpo administrativo –Esperanza Acosta– del departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte por su inestimable apoyo moral y técnico. Este equipo docente, con el director a la cabeza, el Dr. Eugenio Maqueda, forman un grupo de extraordinarios profesionales y compañeros que tan lealmente prestaron su ayuda cuando la necesité: Raquel, Sandra, María José, Alejandro, Cristina, Raúl, Isabel y un largo etc. En especial, a la Dra. Andrea Felipe con la que he compartido valiosos momentos y competentes ideas. También, tienen un lugar destacado aquí el alumnado del Grado en Educación Primaria del año académico 2018/19 que generosamente aportaron su tiempo y conocimientos para ser el objeto de estudio en este trabajo.

En esta andadura, quiero dar las gracias a la Dr. Mercedes Rabadán Zurita cuya generosa invitación facilitó una interesante y valiosa estancia doctoral en la Universidad de Faro, Portugal. Extender este agradecimiento a María Isabel Barranquero cuyo agradable reencuentro en el programa de doctorado ha supuesto una apreciable experiencia y a Alberto Corpas por dar a este trabajo su apariencia estética final.

Quiero expresar el agradecimiento más sincero y sentido a mi familia por estar siempre cerca de manera incondicional. A mi marido José Luis por su confianza y apoyo a lo largo de mi crecimiento personal y profesional. A mis queridos hijos Luis y Elena por el amor, la satisfacción y la felicidad que me han dado. A mi hermana Silvia por su ayuda entusiasta. Y, finalmente pero no menos importante, recordar y reconocer el esfuerzo de la familia de mi niñez por su cariñoso apoyo vital. Tanto a los presentes, mi madre Amalia, como los ausentes, mi padre Guillermo y mis tíos Antonio y María a los que les hubiera gustado ver finalizado este proyecto. Ahora, casi al final de mi carrera, puedo decirles que he cumplido su máxima “Estudia, no lo dejes”.

Gracias a todos por vuestro apoyo.

ABSTRACT

The first chapter sets out the reasons for choosing the topic of this doctoral thesis. This derives from my own professional teaching experience that began with non-regulated training for employment and has continued until reaching university education. If initial training is conceived as a process to improve teaching quality, then it is essential to evaluate the language proficiency in a foreign language of the students of the Degree in Primary Education, as well as to study what factors materialize their learning. Therefore, this thesis aims to assess the English language skills of future Primary Education teachers in oral and written skills –listening, reading, use of English and speaking–. This study, framed in the educational field, is carried out to have a deeper knowledge of the teaching-learning processes and the competences that undergraduate students acquire during their studies in order to incorporate improvements to the said process. The aim is that initial training constitutes the foundations of the integral education of future teachers, which they will have to update through lifelong learning throughout their professional career.

In this allegation, one of the reasons for evaluating the English language proficiency of prospective teachers was to obtain data on the different levels of individual English language skills. The assessment of students' competencies is a fact supported by Koeppen et al. (2008) when they stated that the review and evaluation of these processes evidence several objectives: to verify individual learning results, to evaluate the program and to review the educational system. Not in vain until the knowledge and skills acquired are known, in short, the level of competence of the students, it will not be possible to implement actions that optimize the results of their training. Contributing in this way to a comprehensive and quality training that protects a future effective professional performance. In this sense, Caena (2013) and Kunter et al. (2013) defined the concept of competence as a complex combination of knowledge, skills, perceptions, values and attitudes that lead to an effective teaching performance within the educational context.

In Chapter 2 epigraph 2.1, we examine how students also build their identity as teachers. Which begins to be modeled with the initial training of the students of the Degree in Primary Education within the university environment and will be completed in the school environment (Esteve Zarazaga, 2008; Sayago et al., 2008; Marcelo and Vaillant, 2016). In this environment, students begin to face challenges, educational experiences that link students to a specific group (Sayago et al., 2008). The construction of the future students' own identity involves a deep reflection on what it means to be a teacher and therefore a change of perspective from student to teacher (Esteve Zarazaga, 1998).

These challenges will also be joined by training for teaching in a foreign language. Since the demand for language teachers due to the communication needs of a globalized society in foreign languages has generated great expectations around the initial training of foreign language teachers, consequently, the training of future teachers has become a preferred task (Wallace y Bau, 1991; Richards, 1998; Freeman, 2002; Said and Zhang, 2013). Freeman (2002) observed that language is inferred as the main agglutinated content and teaching process, it is the necessary medium for meaningful interaction and learning in class. As a consequence, an important interest was established in the training of second language teachers and the development of the teaching profession. This matter will be study in epigraph 2.2.

Therefore, the assessment of linguistic competence has become a matter of study and reflection as a consequence of the implications that the use of the English language has in bilingual education. This teaching demands a high qualification of the teachers in which a series of skills will be combined, such as, for example, a high use of the language, adaptation of the methodology to the requirements of bilingual education and, finally, an effective use of the activities, materials and resources. Given the enormous challenge that teachers in both non-linguistic and linguistic areas will face, the best thing to do is to analyze the degree of mastery that future teachers have through the application of standardized English tests and find out if the level reached matches with the perception that the participants have of their skills in the English language in order to determine the training needs.

Another relevant study on teacher training is the reading practices of future teachers whose line of research is identified with the study of reading comprehension skills. For Wang (2000), the importance of reading practices is closely linked to the acquisition of reading comprehension skills, establishing an effective relationship between the acquisition of this skill and the use of reading in the teaching task. Likewise, the incidence of reading practice in the school environment and in teaching performance is weighted. In this regard,

Sainsbury and Schagen (2004) argue that the reading identity that teachers have will determine the instructional model that they will develop in school by initiating, promoting or avoiding reading activities influenced by their reading practices.

In short, with the promotion of reading practice the aim is to train readers, to be a reader. What for Martínez Aguado (2004) y Yubero et al. (2009) means having the will to read, assuming reading as a model of habitual behavior, as well as a gentle act of satisfaction committed to individual needs and priorities, in addition to reflecting their social and cultural character. For Freeman (2002) and Alliaud (2017), teachers have privileged knowledge about education either from research or practice. And in the field of second language teaching, teachers have the right to examine, research and disseminate their own teaching practices.

In the field of foreign language, subsection 2.3, four linguistic skills or macro-skills are distinguished, reading or writing comprehension, listening comprehension, oral expression or speaking and written expression that have traditionally been taught separately. Reading comprehension constitutes the interactive and receptive skill of written communication in which the writer, the text and the reader are involved (García et al., 2005). It is characterized by the temporal distance between production and reception, by requiring complex psycholinguistic processes (graphic-phonetic, morphological, syntactic and lexical-semantic decoding), of specific mental operations (activation of prior knowledge schemes related to the subject, interaction between these and textual data during predictions and contextual inferences) and general cognitive processes (attention, concentration, short-term memory, etc.) (Goodman, 1965; Smith, 1971; Rumelhart, 1976; Anderson and Pearson, 1984). Understanding a written text means that the reader must follow the procedure of decoding the message through the recognition of the spellings, interpreting the message giving meaning to the words and understanding the intention of the author when writing the text (Celce-Murcia and Olshtain, 2000; Jiménez-Pérez, 2014). Finally, this skill is also addressed in its individual behavior condition, whose manifestations depend on the particularity of each individual and the communicative situation (Neuman and McCormick, 1995).

Closely related to reading comprehension, grammar and vocabulary constitute two essential elements of the linguistic curriculum in the current panorama of teaching and learning a foreign language (Nassaji and Fotos, 2004; Ur, 2011). According to Larsen-Freeman and DeCarrico (2010), the grammar that includes rules that determine the correctness or incorrectness of the forms of the language is defined as prescriptive grammar. It distinguishes

between the standard and non-standard variety by reviewing the non-standard varieties as incorrect, while referred to as correct the standard varieties. On the other hand, the grammar that describes the language, that uses the rules to elaborate well-constructed structures and that represents the unconscious knowledge of the language, or mental grammar, is defined as descriptive grammar. This components of the language will be expose in subdivision 2.4.

With regard to vocabulary, McCarten (2007) considers the following components of lexical knowledge: the meaning or meanings of the word, its spoken and written forms, the parts that make it up (lexeme and morphemes), its grammatical behavior (its lexical category and the grammatical patterns according to which it usually occurs), their collocations, their register, their semantic relationships (their synonyms and antonyms), their most typical connotations and their frequency. For Meara (1996), knowledge of vocabulary implies three dimensions: how extensive the mental lexicon is, with what degree of automaticity it is possible to access the items of the mental lexicon; and to what extent the items in the lexicon are interrelated by a rich lexical structure. Furthermore, to describe and explain the construction of lexical knowledge he identifies five phases: In the first, I do not remember having seen this word before. In the second, I have seen this word before, but I don't know what it means. In the third, I have seen this word before and I think it means X. In the fourth, I know this word. In the fifth, I can use this word in a sentence.

The teaching of a foreign language has evolved throughout the 20th century until reaching the current trend in which the ultimate goal of apprehension of elements of the language such as the comprehension of texts, grammar, vocabulary, the development of listening and speaking is to provide an adequate scaffolding for effective communication in the target language. It is intended that the process of acquiring another language is as similar as possible to the mother tongue and for this an eclectic approach has been chosen that encompasses some of the theories that have been developed throughout the history of learning a foreign language. The advances made in the teaching of English as a foreign language are supported by the experience and research of those professionals and scholars of teaching who contributed their experiences to the teaching-learning process of a foreign language (epigraphs 2.5 and 2.6).

For this dissertation, six research questions were posed that have helped to establish the study topic within the educational context. They have directed the research process and have determined the design of the methodology that will allow answering these questions. Along with these, the objectives were spelled out in order to establish relationships and explain the causes of

educational phenomena (chapter 3, the research methodology).

Next, it was determined that the context of the research corresponds to the students of the Degree in Primary Education at the University of Málaga enrolled in the academic year 2018/19 (N=1100). Distributed according to the course in 410 (37.27 %) of first year, 390 (35.45 %) of second year, 350 (31.81 %) of third year and 360 (32.72 %) of fourth year. The students with the English Mention are 80 (7.27 %) in the third year and 86 (7.81 %) in the fourth year. The total number of students enrolled in the bilingual group represents 22.72 % (n=250) whose division by courses is homogeneous. In addition, the study plan for the degree was presented, divided according to the type of subject in Basic Training, Compulsory, Elective, Compulsory External Practices and End-of-Degree Project.

In the same way, the participants were described. Thus, the sample consists of 951 (86.45 %) students aged between 17 and 52 years. There was a higher percentage of women (70.66 %; n=672) than of men (29.34 %; n=279). Of them 9.46 % (n=90) study in the English Mention and 4.94 % (n=47) in the French Mention. In reference with the type of training, 19.98 % (n=190) belong to the bilingual group. The place of birth of the majority of those surveyed was Spain, 98.84 % (n=940). Of these, 90.54 % (n=861) were born in the province of Málaga, 5.57 % (n=53) in other provinces of the Andalusian community and 2.73% (n=26) in other Spanish provinces. Of the foreign students (n=11; 1.15 %), they come both from Europe and outside it. More than half of the informants stated that Spanish is their mother tongue, the rest were distributed among other co-official and European languages.

Two data collection instruments have been used for this study. On the one hand, a sociological questionnaire that consists of 26 questions, 18 closed and 8 open, distributed in 4 dimensions: 1. Biographical and academic data and the context of learning the foreign language. 2. Knowledge of foreign languages: accreditation, self-perception and difficulties. 3. Practices related to the foreign language. 4. Linguistic and methodological training acquired in the Degree.

On the other hand, a second instrument, the standardized tests provided by the Cambridge corporation (Cambridge English Language Assessment, 2016). These tests consist of a series of tasks and questions in four aspects of the language: use of English, reading, listening and speaking. The standardized reading and use of English test is structured in seven parts with a total of 52 questions (plus seven additional questions that correspond to the examples in each part) divided into two main segments that are distributed according

to the knowledge they assess. Reading comprehension contains tasks 1, 5, 6 and 7; the use of English segment includes exercises 2 to 4 that describe the level of grammar and vocabulary knowledge. The oral comprehension or listening test, in general, consists of four parts with a total of thirty questions, it contains the recording of a text or several texts of different types such as monologues, dialogues, interviews, radio programs, news, etc. After hearing the recording twice, the participants will have to answer multiple-choice, sentence-completion and multiple-matching questions. The speaking test consists of four parts. Participants took this test in pairs in front of two examiners, although each candidate's score was recorded individually. During the interaction between the students, 0-5 points were awarded for criteria a) grammar and vocabulary, b) discourse management; c) pronunciation; d) communicative interaction. Scores for these criteria doubled. In addition, the evaluator gave 0-5 points for global achievement.

In the validation of the questionnaire by external judges, nine experts participated from the areas of knowledge of Didactics of Language and Literature –Spanish, English and French– from the Universities of Málaga, Granada, Cádiz and the International University of La Rioja (UNIR), Didactics of Social Sciences and Speech Therapy at the University of Málaga. Likewise, to calculate the reliability and internal validity of the instrument, the Cronbach's Alpha coefficient was applied, which took a value of 0.982, which confirms its reliability and will make it possible to use the questionnaire in subsequent investigations. The questionnaire was subjected to a prior piloting in a sample of 105 students of the 120 enrolled in groups C and E - 70 in group C and 50 in E - of the fourth year of the Degree in Primary Education in the academic year 2017/18.

The application process was carried out in the classrooms of the Faculty of Education Sciences, during school hours with the collaboration of 32 professors from the Faculty and the General Foundation of the UMA (English section). The completion of the instruments, access to informants and data collection was distributed in four phases: in the first, the Vice-Dean of Students and Mobility of the Faculty of Education Sciences was made aware of the nature of the investigation and confidentiality of the data. The collaboration of the teachers of the Degree in Primary Education and the signing of the informed consents were also requested. The second, the questionnaire and standardized tests were passed throughout the two semesters of the 2018/19 academic year, in the selected subjects. The third, the level tests were corrected, the scores obtained were sent to each teacher for dissemination among the students, the answers of the questionnaire and the results were added to Excel sheets and,

finally, the variables were coded and transferred to the statistical program SPSS v.22 (Statistical Package for Social Sciences) for analysis. Fourth, descriptive (such as calculation of means and frequency distribution) and inferential analyzes were performed.

In order to extract valid conclusions from the data provided by the instruments, various statistical procedures were detailed: descriptive statistics, in which it is observed and described, multivariate linear regression, and inferential, to make generalizations of what is observed. Concerning inferential statistics, the following were completed: the t test for equality of measures, the analysis of variance and data mining (chapter 4, analysis and findings).

Secondly, the analyzes by dimensions carried out have been presented. Thus, we focus on the modality of access to the degree, 89.06 % (n=847) came from Secondary Education and from the extinct COU (0.10%; n=1), 9.36 % (n=89) of Vocational Training, and 1.47 % (n=14) of others, specifically having passed the tests for those over 25 years of age. Considering the educational centre where they attended Primary Education, 72.34 % (n=688) studied in a public centre, 24.40 % (n=232) in a private-subsidized school, 3.15% (n=30) in a private school. Of the total number of educational centres, 5.89 % (n=56) were bilingual in English and 0.42 % in French.

On the topic of the type of centre in which the respondents completed Secondary Education and Vocational Training, 39.33 % (n=374) did so in a publicly owned center, 14.41 % (n=137) in a private-subsidized school and 1.16 % (n=11) in a private school. Of the total number of educational centers, 8.20 % (n=78) were bilingual in English and 0.42 % (n=4) in French. The percentage of students who carried out previous bilingual studies is 0.84 % (n=8), so that 99.15 % (n=943) did not have bilingual studies prior to the Degree. The participants affirmed that they began to study a foreign language between the ages of 2 and 17, which gives an average of 6.68 years.

Concerning the inquiry about the FL learning context of the participants, the question was asked “Are you studying a foreign language in a non-university institution?”. Almost half of the participants 48.20 % (n=458) gave a positive answer to this question, while, slightly more than half, 51.84 % (n=493) answered “no”. Regarding the center where they studied, in the answers the private academies stood out with 34.38 % (n=327); it is followed, but at a great distance, by the Official Language School with 7.15 % (n=68). Likewise, 53.73 % (n=375) claimed to study English, compared to 5.05 % (n=48) who stated that they studied other foreign languages. Only 1.79 % (n=17) combined the study of English with another foreign language.

In response to the question of whether they had studied or taken a course abroad, it was noted in the descriptive statistics that the majority of respondents answered “no” in 86.80 % (n=825), while 13.25 % (n=126) answered “yes”.

With respect to the frequency of use of a FL, a percentage, the mean of the foreign languages used in the specified contexts, 51.63 % (n=491) used English, 2.63 % (n=25) used French and 0.65 % (n=2). Relating to the mean frequency of use in the surveyed environments, 2.34 % (n=22) used English “every day”, 10.51 % (n=100) “several times a week”, 6.31 % (n=60) “one day a week”, 14.31 % (n=136) “less frequently” and 66.45 % (n=632) “never”. In French an average of 0.71 % (n=7) used it “every day”, 1.97 % (n=19) “several times a week”, 6.10 % (n=58) “One day a week”, 4.33 % (n=41) “less frequently” and 91.97 % (n=875) “never”. In another FL 0.29 % (n=3) “every day”, 0.42 % (n=4) “several times a week”, 0.24 % (n=2) “one day a week”, 0.58 % (n=5) “less frequently”, 98.47 % (n=936) “never”.

Deepening the training profile of the participants, the level of knowledge in a foreign language according to CEFR that they had a certificate was also taken into account, 23.66 % (n=225) assured that they had obtained a certificate at some level of them the 19.87 % (n=189) were obtained in English, 3.57 % (n=34) in French, 0.52 % (n=5) have English and French certificate, 0.11 % (n=1) Italian and 0.11 % (n=1) German. Among the official bodies that certified the levels, Cambridge stands out with a greater number of respondents who chose this corporation. The level that the informants claim to have achieved is B1 in English (n=105, 11.04 %), while level C1 only 0.11 % (n=1) claim to have achieved it. In French, it is also level B1 (n=16, 1.68 %) that a greater number of respondents claim to have obtained. Only 0.11 % (n=1) reported having the C1 level.

Regarding the self-perception of the level of knowledge in English, most of the participants were between level A2 and B2. The highest percentage corresponded to levels B1, B2 and A2 in the four skills. In the lowest order from highest to lowest we find the level A1, C1 and C2. And far from the previous percentages, the informants who claimed not to have any level of knowledge of English in any of the skills.

It is important to determine the conception that the informants have about the difficulty of the skills. In general, it was perceived that the informants did not consider the tests to be excessively difficult, since around twenty percentage points they estimated the difficulty for English as “medium” and “quite”, while for “very difficult” only nine of each one hundred considered this option. In French, the difficulty was centered in the categories “some”,

“medium” and “quite” with a percentage around ten percentage points.

In order to examine whether the participants carry out practices that derive and promote the acquisition of a foreign language, reading practice in Spanish and English was examined. To do this, we asked “How often do you read in Spanish and in a foreign language? and How many books have you read in the last year in Spanish and in a foreign language?” Two options were provided “by obligation” and “by pleasure”. The informants expressed a polarization between the readings in Spanish and English. Thus, the section “every day” was selected by almost half of them, compared to 3.89 % who did it in English. Conversely, 5.47 % marked “never” in Spanish and 38.91 % for English. In these reading practices, a distinction was made between reading for obligation and for pleasure, the percentage figures oscillating between 2 % and 0.4 %, which implies a very low reading frequency.

With regard to the number of books read by obligation and for pleasure in Spanish and in a foreign language, “compulsory reading in Spanish” stands out with a maximum of 100 books. It is followed by “reading for pleasure in Spanish” with 70 books, reading in a foreign language, stands out “reading in English for pleasure” with a maximum of 20 books and “reading by obligation in English” with a maximum of 10 books

In addition, the frequency of completion of 18 tasks in the foreign language class in English and French was surveyed. To do this, we asked “How often are the following tasks performed in the foreign language class?” In the first place, the task “listening to the teacher speaking” predominates, occupying the highest proportion in the two most expected frequency bands “between two and five hours” and “more than five hours”. And by keeping the percentages lower in the least desired option “none”. Along with this task, we found the “oral comprehension tasks in English”, the “silent reading in class” and the “oral expression tasks” located in the section of more than one hour of application. In general, the teacher’s talk brings together most of the responses, which makes us think about the importance of this for the informants.

Likewise, the frequency of performing tasks related to oral skills was studied. Again, the choice “none” was selected by the majority of the students in tasks such as: listening to audiovisual material in O.V. subtitled, listen to audiovisual material in O.V. Without subtitling, listening to the teacher speaking, student presentations, dramatizations, listening and speaking tasks, pronunciation tasks or vocabulary acquisition. Very far from this option, with truly low figures, they indicated the frequencies “between two and five hours” and “more than five hours”. The dedication to the tasks “expositions of the

students” and “acquisition of vocabulary”, in the ranges between two and five hours above 10 % does not represent a significant frequency. The “listening” and “speaking” tasks also excelled at over twenty percentage points in a frequency of around two hours.

In respect to grammar tasks, both in English and French, the highest percentage is in the “none” category, while the options of more than two hours and five hours only reach four percentage points. For vocabulary, it happens the same, more than seventy out of a hundred do not perform “any” tasks and the rest of the options remain around five percentage points.

The linguistic training that the informants believe they have acquired in English and French was also investigated. Similarly, the category “very little” obtained the highest percentages with a mean of around thirty percentage points for both languages. While the “very good” value is between 1 % and 4 % for all specified aspects of the English language and in French it does not reach a percentage point. Grammar is the aspect of language training that has the highest value in the “very low” section (38.49 %). However, in French, it does not reach five percentage points. Slightly above ten percentage points in English and around 1 % in French, all tasks were positioned in the “sufficient” or “good” area. These percentages lead us to assume that the informants estimated that they have not acquired a learning that can be classified as very good.

Similarly, the participants’ evaluation of their methodological training was “very low” around thirty percentage points for all the selected forms of the language. These figures rush towards three percentage points in French. The intermediate options “scarce” and “sufficient” and revolves around 10 % in English and the percentage point in French. On the other hand, the alternatives “good” and “very good” were below ten points in English and around two percentage points respectively. Therefore, there is a negative assessment of the training in methodological techniques and tools by the respondents. It should also be noted that an average percentage of 20 % did not express linguistic or methodological training.

On the subject of the importance that the participants gave to the subjects of the Degree, an average of twenty percentage points expressed that they had not taken any subject, an average of nine out of every hundred think that it has “no importance”, slightly above seven percentage points “some importance”, 17 % “medium importance” and around twenty percentage points the categories “quite important” and “very important”. The fact that almost a quarter of students consider the options between “quite” and “very

important” makes us think that they do not attribute a relevant importance to the subjects they are studying. With the exception of the students of the Mention of FL (English) that 59.63 % (n=54) think that the specific subjects are “very important” for their training.

In order to check the English level of the students, the standardized tests of reading, use of English, listening and speaking were implemented. Specifically, the reading and use of English tests were performed by 65.82 % (n=626), listening was completed by 67.93 % (n=646) and in speaking only 0.94 % (n=9) students participated. The number of students who completed the three tests was 44.90 % (n=427). This means that 20.92 % (n=199) formalized only the reading comprehension tests and that 23.03 % (n=219) took only the listening comprehension test. The levels reached by the students ranged from a level lower than B1 to level C1 or higher. Overall, it was observed that a high percentage of informants, with respect to the sample (81.80 %; n=778) remained below B1 in the four skills. In general, it was observed that less than half of the sample achieved some level in the tests.

In the bilingual group, despite representing a lower number with respect to the sample, it was above the B1 level, mostly. However, level B1 was achieved by 20.52 % (n=39). Proportionally, the bilingual group respondents have a higher number of achievements at levels B2 (61.58 %; n=117) and C1 (77.36 %; n=147).

With the purpose of relate self-perception with the level reached in the tests, the following analyzes were applied. In the first place, we wanted to investigate whether the fact of having studied abroad had influenced the level obtained in the oral comprehension test and if there was any relationship in the self-perception of the level that they claimed to have in comprehension and oral expression. For this listening model, the variables, having made stays abroad and belonging to the bilingual group, were analyzed, presenting a goodness of fit $R = 0.662$. In the same way, the ANOVA analysis (listening model + stays) yielded an F-statistic value of 125.208, high enough to calculate a significance level of 0.000 for the indicated constant predictors. Similarly, the significance for the bilingual group in oral comprehension was 0.000 and 0.002 in the level of oral expression (speaking). Stays abroad have a t-value of 2.054, which calculates a significance of 0.40.

For the reading model, the ANOVA showed that the points achieved in the reading test are related to the level that the respondents claimed to have if they were part of the bilingual group at a significance level of 0.000, then there is a significant relationship between belonging to the bilingual group and

have good results on the written comprehension test. Likewise, the reading model generated a theoretical t value of 10.466 with a significance of 0.000. In addition, the constant variable bilingual group estimated a significance of 0.00 with a t value of 5.159 and a standard error of 0.102. Also, an ANOVA was carried out between groups and within groups to establish the relationship between the points in the written comprehension test, belonging to the bilingual group and the Mention in foreign language of English, a direct relationship with these variables was also determined with a high significance of 0.000, so it can be affirmed that there is a significant difference for the bilingual group and for the Mention in FL group.

In the ANOVA of the use of English model, a statistically significant relationship was also observed between the constant variables of the bilingual group with a significance level of 0.000, the level of English in the reading comprehension test with a significance of 0.001 and the level of English in listening comprehension with a significance of 0.002.

The coefficient of the listening model, once the variable stays abroad, t has been extracted, it has a value of 11.524 with a standard deviation of 0.86, which allows considering a significance of 0.000, in the constant variable bilingual group. Regarding the level variable in oral comprehension, with a t value of 5.236 and whose significance is 0.000. For the oral expression variable, it emitted a t value of 3.171 with a significance of 0.002. Equally, the between-group Levene test projected a significance of 0.000 for the inter-group bilingual group in the t -test with an F value of 11.374. In the same way, in the group of Mention in FL of English, the Levene test between groups assumed a significance of 0.000 in the t -test with an F value of 3.052. Therefore, it can be considered that there is a statistically significant relationship in the constant variables bilingual group, Mention in FL of English and the points achieved in the listening test.

The influence of task frequency and language training on the scores achieved by the participants in standardized English tests: listening, reading, use of English and speaking was analyzed. For this, an analysis was carried out with the exhaustive chaid growth method (CHI squared algorithm).

In this way, it was determined that the variables “written comprehension tasks” “lexicon acquisition” and “frequency of reading in English” converge in a positive correlation, in the bilingual group and the points achieved in the reading tests. The frequency of reading in English was decisive to reach the B1 level, if it was dedicated to this activity “several times a week” and “every day”. Likewise, when a lower frequency of between “never” and “1

day a week” was transmitted, this level was not obtained. Likewise, the exam discriminated that the “reading comprehension tasks” set an average score of 20.13, if they worked “between 2 and more than five hours”. Therefore, the informants achieved level B1 (16 points), remaining 4 points behind B2 (24 points). Progressively, if the frequency of execution of these tasks decreases then, there is also a drop in the points obtained. With an incidence of “less than 2 hours” the score drops to 17 points, although they remain at level B1. But, the option “none” lowers the score so that the participants did not achieve the B1 level.

Considering the “acquisition of lexicon”, the informants reached 20.15 points with an opposite dedication in the margins of “more than five hours” or “none”. This score is 4.15 points higher than the minimum score required for level B1 (16 points). This implies that 3.85 points would be missing to reach the minimum of level B2 (24 points). The score also drops to 15.03 points in the section between “less than 2 hours and 5 hours” remaining slightly below a B1 (only one point less).

The CHI squared algorithm for the use of English tests emitted the relative influence of the variables studying a foreign language in an institution outside the university, performing grammar tasks and linguistic training in reading comprehension. The points achieved in the first two variables did not allow the students to be positioned at the B1 level by a small margin. Even when they maintained not to have studied outside of university and did not do grammar tasks, the decline in scores was deeper.

In this way, a good connection was established between the listening tests, belonging to the bilingual group and the tasks of “listening to the teacher speaking”, and “grammar”. Students obtained 14.81 points if they spent “between two and five hours” listening to the teacher speaking. That is, 2.81 points more than the 12 minimums were obtained to get a B1 level. Against a score of 8.56 if they dedicated “less than 2 hours”. However, the grammar tasks did not make a significant difference,

Regarding the relationship between the reading test and “linguistic training in reading or reading comprehension”, a positive effect on the test score was established if it had an assessment of “sufficient” and “very good”. Thus, the respondents largely reached the B1 level. However, if the appreciation is “very low” and “low” they did not reach the minimum score for this level.

Similarly, language comprehension training also projected a positive relationship with the use of English test. Since with an assessment between

“sufficient” “good” and “very good” the participants achieved a B1 level. However, in the “low” and “very low” intervals, they did not achieve this level.

With respect to the listening test, under the influence of the linguistic training in listening comprehension, the students scored 14.29 points when they rated it between “sufficient” and “very good”. With this score, the students managed to be slightly above the B1 level. But, if the rating falls to between “poor” and “very poor” the score also dropped, not reaching the B1 level. Similarly, linguistic training in grammar contributed to reaching level B1.

This dissertation closes with the main conclusions and discussions (chapter 5) generated by the analyzes carried out and the findings. Of these, we highlight the fact that the participants have tended to overestimate the level they believe they have in English, except for the bilingual group and the mention in a foreign language of English, which does correspond to the level achieved in the tests. Since, the results of the standardized tests revealed that a high percentage of the informants were at a level lower than a B1. Likewise, it is worth noting the low participation in the oral expression tests of the students (only 9) when this skill will be decisive for the interaction in English of the future teachers with the students of Primary Education.

The variables studied such as belonging to the bilingual group, Mention of a foreign language of English, implementing certain teaching practices such as increasing the frequency of reading in class that promotes reading comprehension, listening to the teacher speaking, studying abroad, performing grammar and reading tasks, Vocabulary acquisition clearly influenced test results. In addition, providing quality linguistic and methodological training in aspects of the English language resulted in a clearly positive effect for participants to achieve the B1 level required to certify the Degree in Primary Education.

In the exploration fulfilled of the curricula of the different Andalusian universities, it can be observed that they do not contain a sufficient number of English subjects to facilitate the acquisition of the linguistic knowledge of the English language that they will need for their future profession of teaching in bilingual education. The Universities of Granada and Málaga can be excluded from this circumstance since they offer the Double Degree in Primary Education and English Studies. This shortage of specific subjects implies that the training will suffer from the development of the competences and skills of the discipline (English). Taking into account this specific training need, it is possible to propose that subjects that develop the four skills of the language

be incorporated into the study plans: oral and reading comprehension and expression. As well as implementing didactic-methodological subjects for all students of the degree and not only for those of Mention in a foreign language. From this point of view, it would be essential to consider the study of the CLIL / CLIL methodology and its implementation in the classroom (Article 9 of the Order of June 28, 2011).

Considering bilingual education, the linguistic competence of the students of the Degree in Early Childhood Education must also be taken into account, since students of these ages are in the process of expanding and improving their phonetic-phonological, lexical and morph syntactic skills in their mother tongue. The mastery of these skills is extended to the foreign language, consequently, it is necessary for Early Childhood Education teachers to acquire adequate competence in the second language. In this way, the study of the oral and written skills of the teachers of this teaching period will constitute a very relevant future line of research.

Continuing with the summary, another equally important educational segment is the foreign language training of future secondary school, high school and postgraduate teachers. In this way, all the training stages of future teachers would be included. Another line of research is the valid accreditation of the level of English of undergraduate students, which is currently in the hands of organizations outside the university. This leads us to consider that it would be appropriate for students to be able to obtain a valid qualification certifying their level of English that is included in their graduate degree. In this way, students would obtain a university degree that would accredit the level of English, according to CEFR, achieved during their undergraduate studies.

The last reflection refers to the fact that the evaluation of the proficiency of the English language of the students of the Degree in Primary Education can be the beginning of actions in the university environment that lead towards the achievement of bilingual education at the highest European level. In short, it is about improving the initial training of Early Childhood and Primary Education teachers. To successfully complete this purpose, it is essential to implement specific disciplinary content that generates mastery of both academic knowledge of the subject and its didactics.

Capítulo 1

Introducción

1.1. Justificación de la investigación

1.2. Estructura de la tesis



CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN

Este primer capítulo, la introducción, constituye el preámbulo de la presente tesis doctoral. En esta sección se especifica el tema de la investigación y se justifican los motivos que han conducido a su estudio. Además, se presenta el objetivo general y la estructura de la tesis en la que se organiza las diferentes unidades que componen el marco teórico que fundamenta el estudio. Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura más relevante. Tras este conjunto, se expone la metodología de la investigación y los resultados obtenidos en el análisis de las variables con las que se ha trabajado.

1.1. Justificación de la investigación

Las competencias docentes son, de acuerdo con Caena (2013), una compleja combinación de conocimientos, habilidades, percepciones, valores y actitudes que conducen hacia una actuación docente eficaz dentro del contexto educativo. El concepto de competencia docente adquiere un significado diferente en función del contexto nacional, ya que la tarea de enseñar demanda valores relacionados con la educación, el aprendizaje y la sociedad donde se desarrolla dicha enseñanza. Indagar sobre las competencias profesionales docentes que los futuros maestros han adquirido a lo largo de su formación inicial supone aportar evidencias desde áreas de conocimiento como la didáctica, la psicología y la lingüística, indispensables para la planificación y desarrollo del proceso formativo.

En esta misma línea, Kunter *et al.* (2013) fundamentan la competencia en las habilidades, el conocimiento, las actitudes y las motivaciones para el dominio de realidades determinadas. Esta enumeración de aptitudes y actitudes no son innatas, por el contrario, se pueden enseñar y aprender en un proceso específico que determinará la competencia y la calidad del docente. Así, el

concepto de competencia profesional docente implica la interacción de conocimientos, habilidades, actitudes y motivación. En este sentido, Fernández Díaz *et al.* (2016) definen las competencias docentes como facilitadores de los procesos de aprendizaje autónomos que integren las características de cada aprendiz con las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para un desempeño docente eficaz y de calidad.

La presente tesis pretende evaluar las competencias en lengua inglesa de los futuros maestros de Educación Primaria en las destrezas orales y escritas –*listening, reading, use of English y speaking*–. Para ello, se solicitaron pruebas de nivel inéditas a la corporación Cambridge y se aplicaron al alumnado del Grado en Educación Primaria en horario de clase.

Si se proyecta mejorar la formación inicial docente para la sociedad de la información, resulta imprescindible evaluar la competencia idiomática en lengua extranjera de los estudiantes y determinar qué factores condicionan su aprendizaje. Tomando como referencia los déficits encontrados, se podrán plantear actuaciones encaminadas a la formación de futuros docentes reflexivos y competentes en inglés capaces de afrontar con fluidez la tarea de una enseñanza bilingüe de calidad.

La necesidad de estudiar la competencia de los estudiantes del Grado en Educación Primaria deriva de la propia experiencia docente, tras una amplia dedicación a la profesión de docente de inglés. Esta comenzó en 1986 con los cursos de formación no reglada para el empleo del Instituto Nacional de Empleo –INEM– y posteriormente, de la Junta de Andalucía. En estos alumnos de diferentes carreras, entre las que se encontraba la de magisterio, solicitaban su admisión. El motivo que estos estudiantes argumentaban en la entrevista de selección, con mucha frecuencia, era la necesidad de completar la formación recibida. En concreto, demandaban un perfeccionamiento de las destrezas orales, tanto receptivas –*listening*– como productivas –*speaking e interaction*–. Estos estudiantes, casi siempre, declaraban que no se sentían capacitados para implementar una clase en la que se optara por el inglés como lengua vehicular.

Conforme se avanzaba en el curso se pudo observar que, efectivamente, la dificultad en la producción, la comprensión oral y escrita eran manifestas y que la inseguridad en sus propias capacidades impedía una actuación eficaz. Una programación flexible y basada en la práctica permitió llevar a cabo actividades que desarrollarían sus capacidades orales, comprensivas y productivas. Los propios participantes comunicaron no haber realizado nunca, en algunos casos, y ocasionalmente, en otros, las tareas implementadas. En concreto, con la finalidad de promover la comprensión escrita y la adquisición

de vocabulario, tanto consciente como incidental, se llevaron a cabo lecturas en inglés de libros cuya dificultad aumentaba gradualmente, exposiciones y debates sobre estos que guardaban similitud con un club de lectura. Estos libros formaban parte de la biblioteca de aula creada para este fin y en la que se incluyeron adaptaciones graduadas de obras de la literatura inglesa más universales. A esta biblioteca también se incorporaron títulos del interés de los alumnos.

Con objeto de favorecer la comprensión oral, se recurrió a la charla del profesor y a las exposiciones de contenido gramatical en las que, simultáneamente, se utilizaba el inglés y la lengua materna. Además de entablar frecuentes conversaciones espontáneas sobre temas de actualidad, eventos o hechos curiosos que hubieran sucedido en la cotidianidad de los estudiantes generando, así, la interacción alumno-profesor y alumno-alumno. De igual manera, se exponía a los discentes a la conversación de hablantes nativos mediante el visionado de vídeos educativos específicos y películas en inglés con subtítulos en inglés y en español. Estas prácticas contribuyeron a la consolidación de la gramática y el vocabulario. También sirvieron de base para la dramatización de escenas de las películas y vídeos con diálogos elaborados por los propios estudiantes. Igualmente, se representaron situaciones de la vida laboral en las que se planteaba un problema, una duda o una cuestión que se debía aclarar a través de la interacción oral.

La conclusión que se pudo sustraer de estas actividades fue que habían resultado de gran utilidad para aumentar la fluidez en la producción oral, en la comprensión oral y escrita. Además, se había creado una práctica lectora en lengua inglesa que no existía al comienzo del curso. Se llegó a esta inferencia a través de entrevistas con los participantes, en el seguimiento posterior realizado por el centro de formación y por el interés mostrado por la mayoría de los estudiantes de incorporarse a los cursos de nivel superior. En las entrevistas de selección de estos, al preguntar por las razones de su solicitud, nueve de cada diez contestaron que querían continuar la formación recibida en el curso del nivel inferior.

Dada la alta frecuencia de participantes en los cursos de alumnado procedente de magisterio y los resultados tan favorables en un contexto de formación no reglada y no universitaria se generó una pregunta: ¿Son suficientes los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación inicial? Una vez involucrada en el ámbito universitario se pudo advertir que los estudiantes mostraban dificultad en seguir una clase impartida completamente en inglés. Concretamente, en la asignatura de *Didáctica de la Lengua Extranjera I* que, más tarde con el Plan Bolonia y dentro de los estudios de Grado, pasó a

denominarse *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Enseñanza de la Lengua Extranjera*. En la guía didáctica de la asignatura se especificaba que la lengua para impartir la asignatura sería el español, sin embargo, y a modo de ensayo, en ocasiones, se intentó utilizar el inglés como lengua vehicular, pero se desistió de esta idea al comprobar que no era posible debido a las dificultades en la comprensión que presentaba el alumnado. Esto llevaba a recurrir al español con mucha frecuencia. Esta tentativa por utilizar una lengua extranjera quedaba justificada puesto que se trataba de una asignatura sobre los fundamentos de la lengua extranjera. Por ello, se consideró que se debería hacer algún esfuerzo por utilizar este idioma para las tareas y como parte del lenguaje de clase. Siguiendo con esta dinámica, se propusieron tareas en grupo para promover la interacción oral con debates sobre conocimientos teóricos, así como exposiciones teóricas y actividades prácticas en inglés. Este idioma se propuso de manera opcional, sin embargo, la mayoría de los grupos optaron por la lengua española y tan solo uno de cada diez escogió el inglés para sus exposiciones. En aquellas ocasiones los alumnos expresaron su dificultad para entender exposiciones orales y para elaborar sus propias producciones, así como para extraer información teórica de manuales didáctico-pedagógicos publicados en inglés.

A medida que el Grado avanzaba y se consolidaba, esta situación pareció revertir en beneficio de la lengua inglesa, con la Mención en lengua extranjera y la creación del grupo bilingüe en el que el inglés concurre como la lengua vehicular. En este grupo los alumnos adquieren las destrezas y habilidades necesarias para impartir clase en inglés a sus futuros alumnos de Educación Primaria. No obstante, las interrogantes sobre los conocimientos y habilidades logrados durante la formación inicial se siguieron planteando: ¿Han adquirido los estudiantes del Grado en Educación Primaria los conocimientos gramaticales, de vocabulario, de comprensión y expresión oral y escrita para implementar la clase de inglés en Educación Primaria? ¿Se han alcanzado estos conocimientos por igual, para todos los alumnos de todos los cursos y especialidades? En definitiva, ¿están recibiendo una formación de calidad? Ante estas cuestiones la mejor manera de comprobar estos conocimientos sería realizando una prueba estandarizada de inglés. Para ello, se recurrió a un organismo de reconocido prestigio, *Cambridge examination*, cuyos test tienen una validez internacional ampliamente afianzada y certificada. El hecho de medir la competencia a través de pruebas o exámenes a los que se les puede calificar es una forma de asegurar que los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes tanto específicos como generales se han adquirido en la medida necesaria para sus prácticas docentes.

Esta misma perspectiva la asumieron Koeppen *et al.* (2008) cuando definieron las competencias docentes como las destrezas cognitivas particulares del contexto, incluíbles para superar con éxito situaciones en los dominios específicos. Asimismo, afirmaron que se debía distinguir entre un contexto general y otro específico. Bajo esta visión, la medición de las habilidades cognitivas generales se sustituyó por otras más complejas relacionadas con contextos del mundo real. Por ejemplo, la competencia lectora, modelos matemáticos de situaciones reales, planificación y análisis de experimentos científicos y el papel de la meta-cognición en la resolución de problemas específicos.

En este alegato, una de las razones para evaluar la competencia que aportaron Koeppen *et al.* (2008) fue proporcionar datos sobre los diferentes niveles de habilidades individuales de una clase, del centro educativo y del sistema. Al mismo tiempo, el examen y la evaluación de estos procesos evidencian varios objetivos: comprobar los resultados de aprendizaje individuales, la evaluación del programa y examinar del sistema educativo. Igualmente, para que este examen se considere válido debe justificarse en modelos competenciales teóricamente consistentes y empíricamente comprobados. Además, deben seguir los siguientes principios:

- Caracterizar la estructura interna de competencias en cuanto a habilidades básicas y específicas.
- Describir diferentes niveles de competencias con referencia al desempeño específico del dominio.
- Tener en cuenta los cambios que ocurren en los procesos de aprendizaje y progreso.

En su opinión, la tradición de efectuar evaluaciones estandarizadas de los estudiantes no está lo suficientemente extendida en Europa como lo está en Estados Unidos. Sin embargo, los resultados de algunos procedimientos en este sentido, como los informes PISA, han provocado profundos debates sobre la formación, así como reformas en las políticas educativas y cambios en los procesos formativos.

Consecuentemente, se puede afirmar que la evaluación de la competencia docente y la aplicación de pruebas académicas incidirán favorablemente en la mejora de los procesos educativos. Las pruebas resultarán imprescindibles para mostrar el grado de preparación de los futuros docentes en las destrezas básicas, en los conocimientos profesionales y de contenido. Estas garantizarán que los programas de enseñanza mantienen un nivel académico alto, lo que proporcionará una formación en las habilidades necesarias para el desempeño de su futura labor como maestros.

En definitiva, la importancia de la evaluación de la competencia lingüística del alumnado del Grado en Educación Primaria servirá de base para proponer mejoras en el plan de estudios que cubran las necesidades formativas detectadas en el proceso evaluativo. Dado que el nivel que se va a demandar al profesorado de idiomas es el C1 (Orden de 21 de diciembre de 2018) la formación universitaria debería certificar este nivel y atender, así, a las demandas de la sociedad. Sin embargo, los estudiantes recurren a organismos externos para tal fin, como consecuencia del escaso reconocimiento de la certificación expedida por la universidad.

Este marco de razonamiento suscita una interrogante: ¿Qué implicaciones se derivan del uso de una lengua extranjera en diferentes áreas de conocimiento? De igual manera que la formación inicial del profesorado ha generado una gran preocupación, la competencia lingüística en lengua extranjera, también se ha convertido en un asunto de reflexión y análisis para los responsables académicos que quieren ofrecer un grado de alta calidad formativa, adaptado a las premisas de los sistemas educativos europeos. En este sentido, las universidades han realizado un gran esfuerzo por adaptar su oferta formativa a las demandas de formación en idiomas poniendo en marcha programas bilingües. A pesar de ello, se han realizado estudios que han detectado una serie de carencias competenciales expresadas por los propios docentes en servicio que evidencia una necesidad formativa. Entre estas investigaciones destaca la de Herrero Alarcón *et al.* (2012), en la Universidad de Cádiz en la que se detectó una capacidad comunicativo-lingüística limitada de los docentes del Área no lingüística (ANL). Además, su análisis puso de manifiesto la insuficiente competencia didáctica para la aplicación de una metodología dual como el enfoque AICLE a determinadas áreas de conocimiento.

Desde nuestra visión, el éxito de una educación dual con contenidos integrados en otro idioma descansa en los conocimientos y competencia en la lengua extranjera y de la materia. Además de requerir de la corresponsabilidad y colaboración de todo el profesorado implicado en la enseñanza de contenidos integrados y de idiomas, proporcionando apoyo lingüístico al alumnado durante sus clases. Estas declaraciones también se corroboraron con las afirmaciones de Pavón y Ellison (2018).

Indudablemente, la implementación y extensión del bilingüismo en los centros educativos requiere de la mejora de las competencias lingüísticas. Los docentes deben ser conscientes de que sus producciones en lengua extranjera son lo suficientemente apropiadas como para generar acciones comunicativas correctas por parte del alumnado. En consecuencia, este esquema demanda una alta cualificación del profesorado en la que se combine una serie de habili-

dades, como un alto uso de la lengua extranjera, adaptación de la metodología a los requerimientos de la enseñanza bilingüe y, finalmente, un uso efectivo de las actividades, materiales y recursos. En este punto cabe insistir en la finalidad de estas destrezas o más concretamente en la falta de ellas, por ejemplo, ¿qué ocurriría si el docente no ha adquirido la necesaria competencia en lengua extranjera? ¿cómo puede el docente cerciorarse de que el contenido se ha asimilado de manera correcta?

Dado el enorme reto al que se enfrentarán los docentes tanto de las áreas no lingüísticas como de las lingüísticas, lo más acertado es analizar el grado de dominio que los futuros docentes poseen a través de la anteriormente expuesta aplicación de pruebas estandarizadas de inglés y averiguar si el nivel alcanzado coincide con la percepción que los participantes tienen de sus destrezas en la lengua inglesa con objeto de determinar las necesidades formativas. De esta manera nos concentraremos en la triada apuntada por Brown (2016): lo que el docente necesita saber, lo que ya conoce y qué hacer cuando el estudiante no alcanza el resultado deseado. En primer lugar, necesitan determinar el sentido de la comunicación, si es productiva o receptiva. Y, en segundo lugar, de qué medios dispone para ello, el modo oral o escrito. Por tanto, debe saber que la comprensión auditiva –*listening*– es la destreza receptiva oral; la expresión/interacción oral –*speaking*– es la destreza productiva oral; la comprensión de lectura –*reading*– es la destreza receptiva escrita; y la expresión escrita –*writing*– es la destreza productiva escrita. Asimismo, necesitan conocer que no se desarrollan de manera aislada, sino que, por el contrario, guardan una estrecha interrelación entre ellas.

Así, las destrezas, de acuerdo con Aydogan y Akbarov (2014), se interrelacionan esencialmente como sigue: la comprensión lectora o escrita se relaciona, por una parte, con la comprensión auditiva u oral, en virtud de la dirección que se establezca en la comunicación y del carácter común receptivo. Y, por otra parte, con la expresión escrita, en base a la modalidad de la comunicación, dada la naturaleza escrita en la que coinciden. Dicho perfil las encuadra dentro de las destrezas escritas compartiendo procesos cognitivos, formas de comunicarse, habilidades y estrategias.

Por tanto, se puede apuntar a la conveniencia de la realización de tareas de comprensión lectora en combinación con actividades de expresión escrita en el contexto universitario para el perfeccionamiento de ambas destrezas y de esta manera encaminar el proceso de formación hacia lo que se espera conseguir de los alumnos. Este potencial didáctico de la enseñanza integrada de la comprensión y expresión escrita se priorizó en trabajos como el de Delaney (2008) y Grabe y Zhang (2013) en el que acuñaron la fórmula leer para escri-

bir *–reading-to-writing–*. En esta tarea se combinan la comprensión lectora y la expresión escrita de manera que las habilidades y estrategias incluidas en ambas experimentan cambios por efecto del tipo de acciones que debe realizar el aprendiente y cuyo éxito requiere de elementos competenciales más allá del logro particular en la lectura y la escritura de forma aislada. Concretamente, desde la perspectiva de la lectura, se activaría la habilidad de leer para integrar información y para aprender, lo que conlleva reconstruir la situación, la estructura textual y la finalidad comunicativa de la tarea para ello tendrá que seleccionar, evaluar y utilizar la información del texto para elaborar el producto escrito.

Algunos ejemplos recomendados por Grabe y Zhang (2013) se exponen a continuación: tomar notas a partir de un texto; resumir la información textual; parafrasear las ideas del texto; combinar la información de varias fuentes textuales en una tarea de síntesis; comparar los respectivos puntos de vista de varios textos y producir una síntesis crítica; responder preguntas de desarrollo ensayístico; escribir un trabajo de investigación extenso; o realizar un resumen y un comentario crítico de un determinado texto.

Otro de los beneficios innegables que la lectura aporta se refiere al vocabulario, ya que esta favorece la adquisición adicional de vocabulario, sin que medie ningún procedimiento evidente de enseñanza o aprendizaje, tan solo a través de la deducción de los significados desconocidos a través del contexto, paradigma este respaldado por Nation (2001/2008) y Eskey (2005). En cualquier caso, defendemos aquí la necesidad de fomentar las prácticas lectoras en la universidad ya que esta proporcionará acceso a los conocimientos generales, culturales de la segunda lengua y del enriquecimiento del bagaje personal que los discentes incorporan a sus conversaciones mediante la lectura. A pesar de las ventajas de la lectura, de las respuestas del cuestionario se deriva la conclusión de que las prácticas lectoras no están muy extendidas en lengua inglesa y que la lectura en español, aunque tiene una mayor relevancia, todavía es escasa.

En cuanto a las relaciones entre las dos destrezas receptivas, comprensión lectora y auditiva, la literatura consultada coincide en resaltar la relevancia de exponer a los aprendientes a un amplio y variado conjunto de muestras del uso comunicativo de la lengua meta. Así, estos dos canales, el auditivo y el visual, optimizaran el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que la información procederá de dos estímulos diferentes pero complementarios. Los discentes se encuentran afectados por la dificultad de disponer de frecuentes y abundantes situaciones de uso de la lengua extranjera en los entornos sociolingüísticos, circunstancia, esta, de la que disfruta la lengua ma-

terna. De esta manera, leer textos en la lengua meta, cuya difusión no dependa tanto de las circunstancias sociolingüísticas, puede compensar en cierta medida la falta de oportunidades de escuchar discursos en segunda lengua.

Bajo este paradigma, Grabe y Zhang (2013) investigaron la posibilidad didáctica de la práctica de leer al escuchar *–reading-while-listening–*, consistente en la exposición simultánea a los dos tipos de *input*, a través de un determinado discurso oral y su correspondiente transcripción textual, como sucede al leer en grupo y en voz alta o al visionar películas con subtítulos. Siendo conscientes de que la escritura contrarresta las dificultades e inseguridades de la escucha, se indagó sobre la frecuencia de realización de dichas tareas en el cuestionario elaborado para esta tesis.

Con respecto a las relaciones establecidas entre la comprensión lectora o escrita y la expresión e interacción oral, también reporta un notable beneficio. En lo relativo a su aprendizaje y para el uso comunicativo de la expresión e interacción oral, puesto que los textos escritos funcionarán como modelos para la expresión oral. Así, la expresión oral mejora significativamente a través de la comprensión escrita o lectora ya que ambas guardan una especial relación con las competencias exigidas para el desarrollo de las dos destrezas. Principalmente, en lo referente a los conocimientos gramaticales y de vocabulario, su dominio resultará definitivo para la actuación de los aprendientes en la expresión oral. Esta circunstancia ha sido sistematizada, entre otros autores, por Mart (2012).

En consecuencia, se podría aseverar que realizar tareas de expresión oral que complementen y completen la lectura resultarían trascendentales para incrementar la adquisición y uso de la lengua meta. Estas tareas estarían encaminadas a fomentar la automatización de la destreza, puesto que hablar con fluidez exige una práctica frecuente. Al hilo de estas reflexiones se ha pretendido indagar sobre la realización de tareas en la clase de inglés que conlleven la automatización de la expresión oral como son los debates sobre temas de interés, charlas e interacciones con el profesor y entre los propios alumnos o con hablantes nativos. Sin embargo, se pudo observar que los estudiantes manifiestan disfrutar de escasas ocasiones para la práctica de la expresión oral.

Teniendo en cuenta la importancia de la lectura, se preguntó por las prácticas lectoras de los participantes en español, inglés, francés y otras lenguas extranjeras. Tanto con carácter obligatorio, en referencia a los textos académicos que con frecuencia deben consultar para la elaboración de trabajos teóricos, como por placer. Además, se preguntó por tareas de comprensión escrita, con las que se pretendía obtener información sobre si se realizaban actividades en-

caminadas hacia el perfeccionamiento de la comprensión lectora o escrita. La habilidad de comprender textos escritos será fundamental durante sus estudios de Grado y a lo largo de su carrera profesional para su formación permanente, puesto que, en su mayoría, las investigaciones internacionales sobre la didáctica de la lengua extranjera se encuentran publicadas en inglés. Además, si los docentes en activo quieren mantener actualizada sus actuaciones docentes y renovar sus conocimientos a través de los resultados de dichas investigaciones tendrán que recurrir a esta lengua. Incluso si desean difundir sus experiencias de clase deberán valerse de este idioma para la publicación de estas.

Por último, en la relación que establecen entre sí las destrezas comunicativas, no podemos olvidar del uso de la lengua *–use of English–* en el que se centra, principalmente, en la gramática y el vocabulario. Tradicionalmente, antes del giro comunicativo experimentado hacia los 70 del pasado siglo, existía un interés excesivo por la instrucción gramatical y de vocabulario que se justificaba mediante argumentos con escaso o nulo fundamento teórico, meras ideas preconcebidas. Entre las explicaciones más extendidas encontramos el valor didáctico atribuido a la gramática y el vocabulario argumentado por Swan (2002), ya que se presentaban como un conjunto de elementos ordenados relativamente fáciles de enseñar, aprender y evaluar lo que daba una sensación de seguridad y control.

Así, en contraste el resto de los componentes de la lengua, resultaban inestables y dependientes del contexto. Esta circunstancia derivó en un currículum sobrecargado de contenidos gramaticales y listas de vocabulario debido a dos razones principales: por una parte, se consideraban muy compatible con los exámenes supuestamente objetivos y que aparentan cuantificar tanto la calidad de la enseñanza como el éxito, el fracaso y el progreso del aprendizaje. Por otra parte, se malinterpretaba como un todo indivisible, es decir, como un sistema de elementos interdependientes que deben enseñarse y aprenderse en su totalidad, de manera lineal, gradual y acumulativa, si se quiere garantizar su eficacia.

En lo referente a la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria, la gramática y el vocabulario constituyeron un elemento diferenciador. En los estudios filológicos se les otorgaba una alta valoración proporcional al esfuerzo que invirtieron en aprenderlo durante su formación e incluso la consideraban como una fuente de autoridad y de poder. Por el contrario, en la formación de los maestros se le confería una relevancia residual relegada a un segundo puesto respecto del plano didáctico. Esta situación se agudizó aún más con la implementación de los estudios de grado extinguiéndose por completo en estos. Como resultado, la formación en lengua extranjera del alum-

nado del Grado en Educación Primaria hay que encontrarla fuera del ámbito universitario o bien se circunscribe a aquella recibida durante el Bachillerato.

La intención de esta disertación no es desacreditar la enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario, por el contrario, hay que destacar dos motivos muy válidos para ello, de los cuales se hizo eco Mart (2012). En primer lugar, la gramática favorece la comprensibilidad, un hablante de lengua extranjera se considera que establece una comunicación efectiva si construye frases acertadas y si es capaz de escribir con corrección. Los conocimientos gramaticales permitirán una adecuada organización de las palabras y un entendimiento de la lengua. Por el contrario, si no existe un conocimiento y un uso apropiado de la gramática contribuirá a un mensaje carente de significado. No obstante, el estudio de la gramática no se puede llevar a cabo de manera aislada ya que no permitirá a los aprendientes conocer cómo funciona la lengua. Y, por tanto, el papel tan importante que juega en la comprensión y expresión tanto oral como escrita, además de conceder al hablante la competencia necesaria para una comunicación eficaz y un estudio adecuado de la lengua extranjera.

En segundo lugar, como Rutherford y Sharwood Smith (1988) plantean, la corrección gramatical reporta a los aprendientes aceptabilidad y prestigio sociolingüístico, en tanto que las desviaciones graves de las normas gramaticales interiorizadas por los hablantes nativos suelen despertar prejuicios en determinados contextos sociales como, por ejemplo, en los ámbitos académico o laboral.

De igual manera el vocabulario resulta esencial para todos los niveles. El lenguaje humano está formado por palabras que conllevan significado, sonido, símbolos escritos y frases. Debido a la versatilidad de las palabras que reúnen y dan significado a la sabiduría acumulada por humanidad se han publicado estudios, diccionarios, propuestas didácticas como las de Trigo Ibáñez *et al.* (2019) y de selección de léxico (Santos Díaz, 2017) que ayudan tanto a los docentes a enfrentarse a metodologías específicas para su enseñanza, como a los estudiantes para realizar actividades conducentes a la adquisición de un número adecuado de palabras que faciliten la comunicación. Desde esta perspectiva, Santos Díaz *et al.* (2020, p. 75), recalcan la importancia de un análisis del vocabulario para establecer “un marco de actuación en la enseñanza del léxico”.

En conclusión, considerando lo expuesto en torno a las interrelaciones de las destrezas desde una óptica propiamente didáctica, parece clara la conveniencia de adoptar un enfoque integrado de su enseñanza y aprendizaje o in-

cluso el interés de aproximarse al ideal del denominado enfoque del lenguaje completo (*whole language approach*) (Oxford, 2001; El-Koumy, 2004).

Otro fenómeno objeto de estudio y que se ha expandido de manera generalizada en la educación superior lo representan las estancias en el extranjero. Así, resulta oportuno preguntarnos por el impacto que esta práctica tiene en la adquisición de una lengua extranjera y si supone una diferencia importante con los alumnos que no viajan al extranjero para estudiar. Sin ninguna duda, esta reporta un evidente beneficio en la competencia intercultural. Asimismo, Cisneros-Donahue *et al.* (2012) apuntan a la conciencia globalizadora que los estudiantes que estudian en el extranjero desarrollan, además de alcanzar una mayor destreza comunicativa intercultural. Con respecto al aprendizaje de la lengua, estos autores concluyeron que el aprendizaje resultó superior a los participantes que no estudiaron en el extranjero. Estos beneficios, en opinión de Cummins (1998), son el reflejo de los programas de inmersión de los que el hecho de estudiar en el extranjero forma parte. En estos la metodología se fundamenta en el desarrollo lingüístico mediante la interacción estudiante-profesor, el uso de la lengua meta y actividades centradas en el aprendiente.

Una formación del profesorado de calidad pasa por investigar y evaluar el proceso por el que los futuros maestros desarrollan sus capacidades y conocimientos docentes para el desempeño de la profesión. Por tanto, la investigación se considera el punto de partida para la enseñanza y la evaluación una herramienta necesaria para la medida y verificación de la adquisición de los conocimiento profesionales, teóricos y prácticos, implicados en el proceso. Examinar el progreso de la formación del profesorado se asocia, indefectiblemente, al fortalecimiento y perfeccionamiento de la profesión. De esta forma, como afirma Rosales Mejías (2014), la revisión crítica del procedimiento, los objetivos, los planes de estudio, los métodos y recursos eleva la calidad del aprendizaje y aumenta el rendimiento.

Este estudio, enmarcado en el ámbito educativo, se realiza para tener un conocimiento más profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las competencias que el alumnado de Grado adquiere durante sus estudios con objeto de incorporar mejoras a dicho proceso. Se persigue con ello que la formación inicial constituya los cimientos de la enseñanza integral de los futuros maestros, la cual tendrán que actualizar a través de la formación permanente a lo largo de su carrera profesional.

En cualquier investigación el rigor ha de ser la máxima que dirija el estudio, por ello esta debe ser organizada y sistemática, ya que de este modo se garantiza la calidad de los datos obtenidos (Sabariego Puig y Bisquerra Alzi-

na, 2004). En consecuencia, se realizará un análisis desde dos vertientes metodológicas: una cualitativa y una cuantitativa. Nunan (1997) distingue entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Califica la vertiente cuantitativa como obstructiva y controlada, objetiva, generalizable, orientada hacia el producto final y basada en hechos. Por su parte, la cualitativa asume que el conocimiento es relativo, la existencia de elementos subjetivos en el conocimiento y la investigación, además, es holística y no generalizable.

En primer lugar, la metodología cualitativa describirá los datos recogidos por el investigador, estudiando y comparando textos científicos de autores reconocidos en la materia, planes de estudios, leyes que regulan la formación inicial del Grado en Educación Primaria y la descripción de la muestra. Este análisis cualitativo ayudará a conocer más profundamente la realidad estudiada (el contexto, los participantes, etc.) y la cuantitativa, que permitirá establecer patrones de comportamiento en la población estudiada y extraer conclusiones utilizando un estudio estadístico.

Desde el plano cuantitativo se ha aplicado un cuestionario diseñado *ad hoc* para la presente investigación y una prueba objetiva estandarizada en lengua inglesa que evalúa los conocimientos lingüísticos en tres destrezas: Comprensión y expresión oral y comprensión lectora o escrita. El cuestionario se cumplimentó por el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2018/2019.

1.2. Estructura de la tesis

La tesis está compuesta por cinco capítulos, tras la introducción que se presenta en este primer capítulo, el capítulo 2 expone el marco teórico del estudio con las subdivisiones que a continuación se especifican. En primer lugar, el epígrafe “Formación del profesorado en Educación Primaria” expone el concepto de profesión y profesión docente, los distintos modelos de formación de docentes tradicionales y dentro del espacio europeo de educación superior (EEES) y qué tipo de actuación docente resulta efectiva para la enseñanza del alumnado de educación primaria. En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, se examinan los modelos de formación del docente de lenguas extranjeras, las destrezas que los maestros de lenguas extranjeras deben adquirir para su actividad docente. Además, en la sección bilingüismo y la enseñanza bilingüe se define qué se entiende por bilingüismo, los factores relacionados con este, así como la clasificación de sus principios fundamentales. Junto a este, la enseñanza bilingüe encierra una revisión de los tipos de programas bilingües en el que se incluye el programa bilingüe de la Universidad de Málaga para la formación de maestros y, finalmente, la situación actual

del bilingüismo en España. Asimismo, se indaga en el concepto de prácticas lectoras, los factores que intervienen en la adquisición de estas, la relación entre las prácticas lectoras y la lectura extensiva. Igualmente, se incide en los beneficios que esta aporta a la formación en general y de manera específica en la adquisición de una lengua extranjera, en concreto para el desarrollo de la comprensión lectora. Brevemente se expone un estudio de las prácticas lectoras de los universitarios en lengua materna y en lengua extranjera.

Seguidamente, se explican las destrezas comunicativas comenzando con la comprensión lectora o escrita *reading*. Aquí, estudia la destreza comprensiva, los conceptos que diferentes autores exponen para definirla, el propósito o motivo para su adquisición y las características que la distingue del resto de las destrezas. También nos centramos en los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora, junto con las estrategias utilizadas que propician comprensión de un texto escrito, así como, las implicaciones de una comprensión lectora efectiva, sus orientaciones metodológicas y, finalmente, se expone una revisión histórica sobre la enseñanza de esta destreza.

Inmediatamente después, la enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario dos componentes fundamentales de la sección *use of English*. En primer lugar, se revisa el concepto de gramática y la enseñanza de la gramática, las diferentes opciones metodológicas en la instrucción gramatical y junto a esta las técnicas docentes en las que se integran los tipos de actividades más usuales. En cuanto al vocabulario, igualmente, se define el concepto de vocabulario, las implicaciones de conocer y reconocer las palabras en otro idioma y cómo seleccionar el vocabulario, unas orientaciones metodológicas de instrucción y estrategias específicas para la adquisición de vocabulario en la lengua inglesa y, por último, una breve revisión histórica de los métodos de enseñanza de la gramática y el vocabulario.

A continuación, se define la destreza *listening* a partir de la revisión de los principales conceptos e ideas que diferentes autores han aportado para clarificar el término. Asimismo, los diferentes factores que influyen en la comprensión oral, el modo cómo los estudiantes de lengua extranjera procesan la información oral, las estrategias de comprensión oral, orientación metodológica y las tendencias históricas más relevantes en la enseñanza de la comprensión oral.

Para terminar con las destrezas comunicativas, se describe la expresión e interacción oral, *speaking*. Esta incluye su definición, sus funciones y características, procesos cognitivos, procesamiento y emisión de la información oral y sus diferentes modelos y perspectivas, las habilidades que se requieren para

la expresión oral, las orientaciones metodológicas y, finalmente, un recorrido histórico por los diferentes métodos para la enseñanza de la expresión oral.

El capítulo 3 expone la metodología. En este se enuncian los objetivos y las preguntas de investigación que han guiado esta tesis. Además, argumenta sobre el carácter metodológico, la dicotomía entre los enfoques cualitativo y cuantitativo utilizados para esta tesis. Seguidamente, se especifica el contexto de la investigación en el que se encuadra el presente estudio el cual representa al alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. La descripción de la muestra de conveniencia representativa de la población a la que se dirige esta tesis que contiene la información biográfica y académica de esta. La descripción de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, el cuestionario elaborado *ad hoc*, junto con la validación, el pilotaje del cuestionario y las pruebas estandarizadas de inglés facilitadas por la corporación *Cambridge*. Por último, se especifica el procedimiento seguido para la recolección y procesamiento estadístico de los datos. Así, se exponen las fases de aplicación de los instrumentos y conceptualiza el análisis estadístico en su variante inferencial y descriptiva, especificando las diferentes técnicas que conforman ambas variedades.

En el capítulo 4 se detallan los análisis realizados a partir de los datos recopilados con los dos instrumentos empleados para esta tesis: el cuestionario sociológico elaborado *ad hoc* y las pruebas estandarizadas de inglés –*listening, reading, use of English* y *speaking*–. Para facilitar el análisis y exposición de los hallazgos, estos se dividieron en cuatro dimensiones, cuya relación con los objetivos y los resultados se muestran en un cuadro resumen en el anexo 2.

En primera instancia, se exponen los análisis descriptivos de las dimensiones. Así, con la dimensión 1 (datos académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera) se examinó la información académica de los informantes que incluyó factores como los estudios previos, (modalidad de acceso al Grado, tipos de centros de primaria y secundaria) y la edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera. A continuación, el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera en la que se detalló si los informantes estudiaron en centros de enseñanza de lenguas extranjeras fuera de la universidad, las estancias o cursos en el extranjero realizados y la frecuencia de uso de lengua extranjera en contextos habituales como clases extrauniversitarias, familia, amigos y trabajo.

Posteriormente, en la dimensión 2 (conocimiento de las lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades) se quiso saber el nivel de conocimiento de lenguas extranjeras que los participantes tenían acreditado

según MCERL, la autopercepción del nivel de conocimiento de la lengua extranjera y, finalmente, qué dificultad atribuían a las distintas destrezas comunicativas.

Consecutivamente, en la dimensión 3 (prácticas relacionadas con la lengua extranjera) se indagó por las prácticas que el alumnado llevó a cabo para el desarrollo de su formación inicial como futuros docentes. En este caso, se consideraron las prácticas lectoras y la frecuencia de realización de tareas para el perfeccionamiento de las destrezas escritas y orales, así como de gramática y vocabulario en inglés y francés. Además, se quiso saber la importancia que los informantes conceden a las asignaturas del Grado.

Por último, en la dimensión 4 (formación de los informantes en lengua extranjera) qué formación lingüística y metodológica consideran los alumnos que han adquirido en el Grado en Educación Primaria. Además de la importancia que los participantes otorgan a las asignaturas de Grado. Después del análisis descriptivo de las dimensiones se presentan los resultados de las pruebas estandarizadas en inglés.

Seguidamente, se estudiaron las conexiones e interacciones descriptivas e inferenciales entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas. Para ello, se procedió a analizar si variables como estancias o cursos en el extranjero y pertenecer al grupo bilingüe habían influido en los puntos alcanzados en las pruebas de *listening* y *speaking*. Asimismo, si existía una relación significativa entre la autopercepción sobre el nivel que aseguran tener y el alcanzado en las pruebas en comprensión lectora, *use of English*, comprensión oral y expresión oral. Y si, además, pertenecer al grupo bilingüe era relevante para las puntuaciones.

Finalmente, utilizando la minería de datos bajo la metodología de análisis CHAID, se generaron árboles de decisión para identificar las segmentaciones de estas. Con este análisis se pretendió determinar la influencia de la realización de las distintas tareas en la prueba de comprensión lectora, *use of English* y comprensión oral. La expresión oral, debido al reducido número de participantes no generó ningún árbol, por lo que el sistema se detuvo.

En el capítulo 5, referido a las conclusiones y discusión, se exponen las principales deducciones, así como las investigaciones más relevantes respecto a dichas inferencias, futuras propuestas y líneas de investigación derivadas de esta tesis. Estos cotejos han evidenciado que la mayoría de los encuestados estudió en un centro de titularidad pública tanto en Primaria como en Secundaria. Asimismo, la mayoría accedió al grado desde el Bachillerato y que un

porcentaje reducido eran centros bilingües. La edad de comienzo de una lengua extranjera se situó entre los seis años. Igualmente, un poco menos de la mitad de los encuestados afirma que estudia alguna lengua extranjera fuera de la universidad. En cuanto al idioma, el inglés fue escogido por el conjunto de los participantes y *Cambridge* la institución elegida mayoritariamente por los estudiantes para examinarse. Un alto porcentaje aseguró no haber realizados estudios en el extranjero.

Además, se averiguó que una media significativa ha utilizado la lengua extranjera en contextos habituales como las clases extrauniversitarias, en familia, con amigos y en el trabajo. También, se comprobó que hay una discordancia entre el nivel que aseguran tener y poseer una certificación que lo acredite. Igualmente, existe una descompensación entre el nivel que aseguran tener y los resultados en las pruebas estandarizadas. A excepción de los grupos bilingües y Mención en lengua extranjera que sí coinciden.

Las variables estudiadas como pertenecer al grupo bilingüe, implementar ciertas prácticas como escuchar al profesor hablando, realizar tareas de gramática, de pronunciación, de adquisición de vocabulario, actividades de escucha que desarrollen la comprensión oral, incrementar la frecuencia de lecturas en clase que propicien la comprensión lectora e, invariablemente, proporcionar una formación lingüística de calidad en los aspectos de la lengua inglesa se tradujo en un efecto manifiestamente positivo para que los participantes consiguieran el nivel B1 requerido para certificar el Grado.

La presente disertación no pretende establecer conclusiones universales ni generalizar los resultados, pero se ha realizado bajo el convencimiento de que podría servir de punto de partida para posteriores investigaciones que, bajo una visión crítica del sistema educativo, contribuyan a la mejora de la calidad de la formación inicial del futuro profesorado y, por extensión, la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria. Quizá nuestros resultados se repliquen en otros contextos y se pueda trabajar, en un futuro, en medidas conjuntas para solventar los problemas encontrados.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Formación del profesorado de Educación Primaria

2.2. La enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza bilingüe

2.3. Las destrezas comunicativas

2.4. Enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario, *use of English*

2.5. La comprensión oral, *listening*

2.6. Expresión e interacción oral, *speaking*



CAPÍTULO 2.

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo estructura el marco teórico en seis bloques y en cada uno de ellos se revisa la literatura disponible en relación con los temas tratados. La jerarquía entre las secciones responde al objetivo planteado para este estudio. Dado que lo que se pretende examinar son los conocimientos en lengua inglesa adquiridos por los estudiantes del Grado en Educación Primaria, resulta pertinente estructurar las secciones como se especifican a continuación. Es decir: después de una breve introducción se comienza con el estudio de la formación del profesorado tanto desde una perspectiva general como una más específica referida a la formación en lengua extranjera. En este análisis de la formación de los futuros maestros de lengua extranjera, también resulta relevante el estudio de la contribución del bilingüismo. Dado que algunos de los estudiantes pertenecen al grupo bilingüe del Grado en Educación Primaria. En esta sección se estudia el concepto de bilingüismo y la enseñanza bilingüe, los tipos de bilingüismo, los diferentes programas denominados bilingües y las ventajas y desventajas asociadas al bilingüismo. En la segunda división se exponen los distintos tipos de programas bilingües y la situación del bilingüismo en España y Andalucía.

Para completar, el examen de la formación del alumnado se concreta un aspecto tan importante como las prácticas lectoras, tanto por placer como por obligación. Además, de los factores que intervienen en la adquisición de estas junto con la revisión de estudios relevantes sobre las practicas lectoras de los estudiantes universitarios.

Asimismo, se repasa la bibliografía sobre las destrezas comunicativas examinadas en las pruebas estándar de nivel. Esta exposición se estructura conforme al orden fijado por la corporación *Cambridge English language assessment*. Así en primer lugar, se tratará la comprensión lectora o escrita *reading*;

seguida de los dos aspectos de la lengua en los que se divide la unidad *use of English*: la gramática y el vocabulario. Para terminar, la comprensión oral o *listening* y la expresión e interacción oral o *speaking*.

2.1. La Formación del Profesorado de Educación Primaria

La formación inicial del profesorado ha experimentado transformaciones y avances tecnológicos que discurren paralelamente a las demandas de la sociedad. Estos cambios se estructuran a nivel de competencias, de contenidos, con nuevos patrones de actuación, una evolución del papel del profesorado que responde a la exigencia de un aprendizaje significativo y de reflexión crítica, además de, una participación en la edificación de su propio aprendizaje (Hernández Abenza, 2011). Este hecho implica que la meta última de los estudiantes del Grado en Educación Primaria gravita en torno al aprendizaje de los conocimientos esenciales –tanto prácticos como teóricos– además del dominio de una lengua extranjera, en el caso que nos ocupa, el inglés.

Por tanto, es una cuestión primordial conocer con exactitud qué deben aprender y qué factores condicionan su aprendizaje. Las nuevas titulaciones consideran esencial una formación para el desarrollo de un maestro reflexivo y profesional, así como competente en lengua extranjera; pero este objetivo no se puede cumplir si no se adquieren los conocimientos específicos y necesarios para el desarrollo de su profesión.

2.1.1. La formación básica del profesorado

Durante su formación inicial, el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiere una responsabilidad con sus futuros aprendientes, a los que deberá enseñar conocimientos, valores y actitudes. En la misma línea, Day (2005) diserta sobre el compromiso de los futuros maestros con su formación y desarrollo profesional que comienza con los estudios de grado y que se extenderá a lo largo de toda su vida laboral. Esta formación inicial debe proveer de los conocimientos sobre la materia y las estrategias de enseñanzas necesarias para una formación de calidad, que para Day y Gu (2012) radica en una adecuada combinación de competencias técnicas y personales, profundos conocimientos de la materia, empatía y pasión. Ya que, quienes sean los profesores como personas, no podrán separarse de quienes serán y lo que harán como profesionales.

Esta formación de calidad tiene una importancia primordial en la sociedad actual, donde la fuerte demanda socioeconómica y una alta competitividad suponen un reto para los estudiantes. Para asegurar la excelencia de la enseñanza

en la escuela se debe primero garantizar una alta calidad en la formación inicial del docente. La profesión de maestro se ha asociado de manera tradicional a la vocación, como afirma Alliaud (2017). Sin embargo, esa condición no solo está relacionada con la vocación, sino también con unos conocimientos amplios de la materia que habrán de enseñar. Por ello, es imprescindible hacer hincapié en el desarrollo de destrezas lingüísticas y metodológicas que perfeccionarán durante su periodo de formación y que tendrán que mejorar a lo largo de su carrera profesional.

2.1.1.1. Concepto de profesión

La evolución experimentada en la profesión docente en cuanto a la implantación de un nuevo sistema de formación no tiene ningún antecedente en la historia de la enseñanza de los maestros. Esta nueva situación es difícil de valorar, sin embargo, acarrea una transformación manifiesta que propicia un cambio en los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo (Esteve Zarazaga, 2008; Day y Gu, 2012). Y por extensión, en el concepto de profesión docente, en este se valora el hecho de que la tarea de enseñanza está asociada a una preparación de calidad que forme a los futuros maestros. Los conocimientos adquiridos por los docentes deben estar al mismo nivel de cualquier otro profesional dada la responsabilidad que conlleva la formación de los niños. Es necesario conferir a los futuros maestros de primaria de una profesionalidad apartando o relegando el término vocación docente por el de profesional de la docencia semejante a cualquier otro profesional. Sarramona *et al.* (1998) afirman que ya en los años 80 en el estudio *Carnegie Commission* (Holmes group, 1986 en Sarramona *et al.* 1998) se expone la necesidad de profesionalizar lo que se consideraba como una vocación y los argumentos que respaldan esta afirmación radican en el hecho de que los conocimientos adquiridos por los futuros maestros son tan importantes como los de aquellos adquiridos por médicos o abogados. En esta línea se crean entre los años setenta y ochenta las Facultades de Educación, así como la introducción de la especialidad de psicopedagogía como una profesión que se desarrollará en centros educativos. No en vano ha habido un cambio en el concepto de las carreras y en cómo se valoran. En el curso 2009-10 se pone en marcha el plan Bolonia (Declaración de Bolonia, 1999) y se crea el Grado unificando las titulaciones anteriores de Diplomatura y licenciatura. En España, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades constituye el punto de partida para la adecuación a la nueva situación del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES). El Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimien-

tos de admisión a las universidades públicas españolas. En este espacio un alumno al finalizar sus estudios debe haber alcanzado, 240 créditos ECTS “European Credit Transfer System”. Los nuevos planes de estudio del Grado en Educación Primaria consideran esencial una formación para el desarrollo de un maestro reflexivo y profesional, así como competente en lengua extranjera, pero este objetivo no se podrá cumplir si no adquiere los conocimientos necesarios para el desarrollo de las competencias propias de sus estudios. No se podrá ser un maestro reflexivo sin los conocimientos específicos y necesarios para el desarrollo de su profesión.

Situados en este punto, corresponde articular el concepto de profesión docente. En primer lugar, nos centramos en la noción de profesión. Sarramona *et al.* (1998) alegan que esta preocupación por determinar qué se considera profesión parte de una visión política, social e histórica; pasando por los conocimientos científicos de cada especialidad: “toda profesión es un trabajo, pero no a la inversa” (Sarramona *et al.*, 1998, p. 98), por lo que el concepto queda circunscrito solo a aquellas labores que se agrupan en un gremio o corporación.

La palabra profesión connota significados “de imparcialidad, de ausencia de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur, de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo, de competencia” (Sarramona *et al.*, 1998, p. 98). Esta apreciación arcaica de la profesión se sustituyó por una distinción más coetánea coligada a la especialización científica y tecnológica. La calificación actual de profesión tiene su origen en la tendencia que emergió en el siglo XVII sujeta a fundamentos científicos y tecnológicos.

Desde ese momento, estas dos disciplinas —ciencia y tecnología— serán percibidas como norma y pauta para determinar qué se reconoce como profesión. Del mismo modo, argumentan que esta notoriedad propició la jerarquización de saberes pasando a ser reconocido como científicas doctrinas tales como la Ingeniería y la Medicina cuya base revela conocimientos e instrucciones experimentales, efectivas y que responden a preguntas tales como por qué y cómo. Mientras que aquellos trabajos, artes u oficios cuyo fundamento escapa a esta lógica tecnológica y científica quedaron fuera de la distinción de profesión. No obstante, el perfil científico o tecnológico solo representa uno de los elementos que describen una profesión, ya que, como Imbernón (1994) asegura, es un constructo social, ideológico y cultural sujeto a las contingencias de la historia. De acuerdo con el autor un juicio más sensato sobre este asunto consiste en ponderar que se trata de un proceso incesante de exploración y perfeccionamiento con el propósito de alcanzar una meta fijada. Junto a estos rasgos,

también, se asocian actividades específicas y conocimientos científicos.

Con la pretensión de circunscribir concienzudamente el concepto de profesión, Bourdoncle (1993) diferencia entre profesión y profesionalización, así como los distintos significados que en Francia e Inglaterra se atribuye a ambos. Con respecto a profesión, puntualiza que la acepción francesa hace referencia a una ocupación pública, indispensable como forma de ganarse la vida; y por último y en conexión con la interpretación anglosajona, se vincula la profesión con un oficio cuya reputación se reconoce dentro de una sociedad, en estas se incluye la Medicina, el Derecho y la Educación. Estas disciplinas, según el enfoque anglosajón, también son descritas como vocaciones u oficios cuyos conocimientos están cimentados en la ciencia.

En cuanto al término *profesionalización*, Sarramona *et al.* (1998) aseguran que dependerá del sector al que se dedique, así selecciona: primero, el status de la labor y los individuos que la llevan a cabo; segundo, los conocimientos y capacidades, por lo que profesionalización “es el proceso de mejora de las capacidades y racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia” (p. 101); en tercer lugar la persona que ha llevado a cabo ese proceso de avance en el desarrollo de la tarea, de acuerdo con los principios instituidos por el colectivo profesional; finalmente, una formación encaminada hacia la profesionalización, incidiendo en los “contenidos” y en los “formadores” (p. 101). El compendio de rasgos tales como conocimientos, destrezas, procedimientos, aptitudes y actitudes conducen hacia el epíteto competencia profesional el cual se ajusta al ejercicio eficaz de una profesión (Tejada y Navío, 2005). Dentro del título capacitación profesional, Vargas Hernández (2007) señala las propiedades imputables a las competencias:

Son características permanentes de las personas, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo; están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad; tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan; pueden ser generalizadas a más de una actividad; combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual (p. 4).

Asimismo, Vargas Hernández (2007) agrupa esos constructos psicológicos en función de los atributos propios del individuo; primero, el aspecto cognoscitivo –conocimientos y habilidades–; segundo, variables afectivas como la motivación, la actitud y la personalidad; tercero, la vertiente psicomotriz o de conducta –hábitos, destrezas–; y, por último, rasgos psicofísicos o psicofisiológicos. Estas propiedades psicológicas permanecen ajenas al contexto, no

obstante, las competencias están sujetas a un contexto específico que sirve de apoyo para el reconocimiento de la labor especializada que la persona desempeña. Por su parte, Lawshe y Balma (1966, citado en Vargas Hernández, 2007, p. 5) concebían la competencia desde tres perspectivas: en primer lugar, “la potencialidad para aprender a realizar un trabajo”; en segundo punto, “la capacidad real, actual, para llevar a cabo el trabajo”; y para concluir, “la disposición para realizarlo, es decir, su motivación o su interés”. Vargas Hernández (2007) resalta la interconexión de estas contingencias entre sí, en el sentido de que un individuo puede tener los conocimientos para llevar a cabo una tarea, pero no la motivación; o viceversa, que posea el interés por aprender a hacer un trabajo y sin embargo carezca de los conocimientos para desempeñar la labor.

Wallace y Bau (1991), por su parte, distinguen entre profesional y profesión. El primer concepto, entre sus varias acepciones, se utiliza para referirse a algo bien hecho, al modo competente de realizar una tarea o actividad y el segundo para describir una actividad, un trabajo. La consideración de profesional se da si tiene una cimentación científica que lo sustente, un largo periodo de formación y una evaluación formal de los conocimientos adquiridos, sentido de servicio público y dedicación personal, además de demostrar una alta competencia en la realización de la tarea o actividad. Esta puede ser la clave de la irrelevancia histórica por parte del magisterio, ya que hace ya muchos años los maestros accedían a su actividad docente desde los estudios de bachillerato sin pasar previamente por una formación especializada. Igualmente, reconocen que el termino profesión evoca el concepto religioso de vocación, en el sentido de servicio al bienestar del prójimo. Esta significación se conserva, aún, en algunos ámbitos profesionales como es el caso del sanitario o de la enseñanza.

2.1.1.2. Concepto e identidad de profesión docente

El axioma de identidad se percibió, en una primera aproximación, como un ente inmutable y permanente. Sin embargo, este matiz tornó a dinámico y variable a finales del siglo XX. En estas circunstancias se perfila la dualidad del concepto entre “igualdad-diferencia, interioridad-exterioridad, ser-no ser, individualidad-colectividad, Biología-cultura” (Benedico Martínez, 2008, p. 2). Esta realidad compleja y multidisciplinar gira alrededor del doble eje de la individualidad de la persona y la colectividad de la cultura (Erikson, 1977, citado en Benedico Martínez, 2008), con lo que la configuración de la identidad se representa como una evolución tanto personal como social en la que se ven implicados ámbitos tales como la identidad propia, familiar, ciudadana, nacional y universal.

De acuerdo con Larrain (2001) la identidad se edifica desde una perspectiva personal puesto que el individuo es capaz de considerarse a sí mismo como un objeto de estudio y reflexión, sobre todo en su actitud y comunicación con los demás. En este proceso el individuo construye un relato de sí mismo desde una faceta “social, material y cultural” (Larrain, 2001, p. 32). Para este autor la acepción de identidad responde a una definición subjetiva e individual de nosotros mismos. Igualmente, la identidad quedará delimitada por aquellos elementos sociales o culturales colectivos como son “la religión, género, clase, profesión, etnia, sexualidad y nacionalidad”; así como las categorías individuales que nos diferencia de los otros. En cuanto a la configuración social esta representa la interiorización de las opiniones y expectativas de los otros las cuales asimilamos como propias (Larrain, 2001; Alliaud, 2017). Larrain (2001, p. 29) reconoce que para precisar la identidad se debe responder a estas preguntas “¿Quién soy yo? ¿Qué quisiera ser yo? ¿Quién soy yo a ojos de los demás?”. En esta misma línea, Alliaud (2017, p. 49) puntualiza que el reconocimiento viene determinado por la respuesta a los interrogantes “¿Cómo se percibe? ¿Cómo se mide? ¿Cómo se valora lo que hacemos?”. En este marco, Bolívar *et al.* (2005) resaltan que la identidad es un intercambio bilateral, objetivo y subjetivo en el que la identidad personal se construye partiendo de las atribuciones que terceros hacen sobre los sujetos. Por su parte, Dubar (2000, citado en Bolívar *et al.*, 2005, p. 3) demarca la noción de identidad como las operaciones de socialización derivadas de diferentes dualidades –“individual y colectiva, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural”–, que erigen y determinan las entidades colectivas e individuales. Por tanto, esta identidad confiere al individuo la conciencia de pertenencia a un grupo social profesional que exteriorizan características específicas propias de esa corporación social (Bolívar *et al.*, 2005).

Según Benedico Martínez (2008) el armazón de la identidad se apoya en rasgos como la creatividad, la emoción, la afectividad y la cognición y se desarrolla a lo largo de toda la vida a través de la comunicación con los demás. La identidad personal y la colectiva no prosperan la una sin la otra, es decir, para que la segunda progrese se necesita de valores personales como la comprensión de uno mismo, la aceptación, autorrealización, compromiso, bondad, respeto y convivencia (Bilbeny, 2003). Continuando con la definición de identidad profesional, Briggs (2007) resume la esencia de la identidad profesional como una entidad construida sobre los cimientos de la autopercepción y la autoeficacia, asentado en una interacción dentro de un entorno profesional determinado evidenciando así una organización social.

El título de identidad profesional docente se acuñó en 1980 por Erikson, de

acuerdo con Serrano y Pontes (2016). Este concepto engloba dos dimensiones por un lado la personal, intrínseca y particular; y por otro la social y simultánea que interactúa continuamente con los otros. A este respecto, estos autores refieren el carácter colectivo y variable de la identidad profesional docente, la cual evoluciona cuando los profesionales se relacionan con sus iguales. Por tanto, este perfil docente se conformará en función de la aprobación y el prestigio social. Korthagen (2004, 2010, citado en Serrano y Pontes, 2016, p. 38) entiende la identidad como las “necesidades, valores, experiencias, sentimientos y habilidades” que se adquieren con la experiencia tanto personal como profesional.

El sesgo docente entraña una serie de características intrínsecas de esta profesión entre las que Imbernón (1994, p. 20) destaca el compromiso con “la reflexión, la investigación y la innovación”. Esta práctica implica, en opinión de este autor, una cultura del trabajo nueva, además de ofrecer un óptimo servicio a la sociedad.

La cuestión de la competencia el hecho de considerar a los profesionales como expertos en las distintas especialidades genera cierta controversia cuando se trata de aplicar ese parámetro a los profesionales de la docencia (Wallace y Bau, 1991). Siguiendo con la distinción entre profesión y profesional, categorizan que los docentes se consideran a sí mismos profesionales y la sociedad considera la enseñanza una profesión.

Esta identificación de sí mismo como profesional forma parte de la identidad del docente, de reconocerse como perteneciente a un grupo específico dentro de una profesión determinada; puesto que, como Fernández Cruz (2006) asegura, las relaciones y apreciaciones del trabajo que los profesionales de la docencia establecen con sus iguales determinan su identidad. Condensar la definición de identidad docente es un proceso que depende de la imagen que cada docente extrapole de sí mismo, la cual permanece en constante relación con los otros protagonistas que ejercen la profesión dentro de la comunidad educativa (Larrain, 2001; Briggs, 2007; Chacón y Rojas, 2008).

Sin embargo, asentar el éxito profesional docente en la opinión de los demás reproduce una perspectiva demasiado restringida (Day y Gu, 2012). Fernández Cruz (2006) resuelve que la profesión docente armoniza las cualidades personales y profesionales, en cuanto que la actuación educativa será el reflejo del significado que cada docente atribuya al desenvolvimiento de la profesión.

Briggs (2007), por su parte, se adentra en las responsabilidades profesionales de los docentes en un contexto cambiante y complejo. El conocimiento de

lo que significa ser maestro, que liderazgo ejerce; a quien se dirige qué, con quién se coordina y cuál es el propósito de su trabajo, forman parte de las entidades que describen la trascendencia profesional docente. Dada la complejidad del contexto, observa la limitación en el reconocimiento tanto del propio rol profesional como el de los demás. La identidad profesional se puede percibir a través de tres perspectivas: valores profesionales –“*what I profess*”–, ámbito profesional –“*the profession to which I belong*”– y el papel profesional –“*my role within the institution*”– (Briggs, 2007, p. 271). Las dos primeras examinan la percepción y la autoimagen mientras que el papel profesional registra la interacción de los individuos con los demás, dentro de la organización profesional donde ejercitan o actúan. Asimismo, descubre el paralelismo entre profesionalismo y las acciones públicas de servicio a la comunidad y la inquietud didáctica por la individualidad del aprendiente.

Profundizando en la etiqueta de identidad profesional docente, Bolívar *et al.* (2005) pondera la relación del individuo con su actuación como docente, inherente a la conexión existente con los demás grupos sociales. Esto implica que el docente acciona su perfil profesional en el desempeño de su propia práctica juntamente con la de otras mutualidades profesionales. La identidad docente, por tanto, se corrobora como un proceso eminentemente social en el que el individuo establece una interacción expeditiva entre las representaciones de sí mismo y las que los compañeros docentes tienen de él o ella dentro del contexto escolar (Said y Zhang, 2013; Marcelo y Vaillant, 2016).

Con respecto a la esfera personal, participa de las prácticas docentes llevadas a cabo en el centro escolar, con el resto de los maestros, con los estudiantes y con las familias; estos reconocen esta analogía profesional, por lo que la identidad profesional representa una forma de afianzamiento social recíproco. Del mismo modo, esta identidad comparte un “núcleo central” (Bolívar *et al.*, 2005, p. 5) con los integrantes de la corporación formada por las regulaciones y principios de la profesión. La profesión docente contiene un eje medular constante que se ajusta y adapta a las contingencias de la profesión y que representa el elemento genérico y otra adyacente, individual, diferenciadora, aunque sujeta al entorno laboral (Bolívar *et al.*, 2005; Said y Zhang 2013). Marcelo y Vaillant (2016) examinan la construcción de la identidad del docente desde las siguientes cualidades: primero, la experiencia permitirá la evolución de los docentes a través de la interpretación y reinterpretación de estas, proceso que se prolongará a lo largo de su carrera profesional. Después, en esta construcción están implicados la identidad personal y el contexto. Seguidamente, la identidad se compone de varias sub-identidades que no colisionan entre ellas. Por último, la auto-eficacia, “la motivación, el compromiso

y satisfacción” (p. 37) con el trabajo realizado intervienen en la creación de la identidad docente.

Esta identidad docente comienza a modelarse con la formación inicial de los estudiantes del Grado en Educación Primaria dentro del entorno universitario y se completa en el medio escolar (Esteve Zarazaga, 2008; Sayago *et al.*, 2008; Marcelo y Vaillant, 2016). En este entorno los estudiantes comienzan a afrontar desafíos, experiencias educativas que vinculan a los estudiantes a un grupo determinado (Sayago *et al.*, 2008). La construcción de la propia identidad de los futuros docentes entraña una reflexión profunda sobre lo que significa ser profesor y por tanto un cambio de perspectiva de estudiante a profesor (Esteve Zarazaga, 1998). La formación de la identidad genera una problemática bífida, por un lado, los profesores de secundaria para quienes se suscita un conflicto al no aceptar la tarea profesional que han de poner en práctica; y por otro los docentes de primaria para los que la idealización de lo que debe ser un “buen profesor” supone el problema al que se enfrentan (Esteve Zarazaga, 1998, p. 2). Al mismo tiempo, asegura que los estudiantes de magisterio están inmersos en la contrariedad de tener una representación clara del ideal de profesor y, no obstante, no saber cómo llevarlo a cabo. Esta idealización colisiona con la realidad, alcanzando su máxima frustración cuando se pretende asumir el prototipo ideal y no admitir las limitaciones de la esencia del ser humano. Concluye que la identidad docente solo se alcanza tras la experiencia, la especialización, la formación permanente y la práctica de estrategias de clase.

2.1.2. Modelos de formación profesional docente

La profesionalización del profesorado reclama una educación de calidad y excelencia, con reconocimiento científico de las áreas implicadas en la formación inicial y que genera un compromiso con el aprendizaje y la investigación (Vez Jeremías, 2004). Esta instrucción preparatoria se califica como esencial en la tarea de configurar la actividad docente como una auténtica profesión (Montero Mesa, 2006). Desde esta perspectiva se exponen los modelos formativos, tanto antes de la Declaración de Bolonia como con posterioridad. Con respecto a los primeros, la formación inicial de los profesionales de diversas disciplinas, entre las que se incluye la educativa, se ha amparado en tres modelos de formación profesional: el modelo artesanal, el modelo de ciencia aplicada y el modelo reflexivo (Wallace y Bau, 1991; Bastida Arteaga, 2009). Mientras que los acuerdos alcanzados en Bolonia dieron como resultado dos modelos de formación: el simultáneo y el consecutivo (Esteve Zarazaga, 2008; Rebolledo, 2015).

2.1.2.1. El modelo artesanal

Este modelo se concibió como un proceso meramente apoyado en la práctica de una actividad y que no necesitaba de la transmisión de conocimientos científicos, sino de la imitación; consiste en la transmisión de la maestría o competencia de un especialista en un oficio a un aprendiz. El procedimiento estandarizado consiste en que el practicante atendía las instrucciones y explicaciones del perito de cómo hacer un trabajo, en observar el proceso que más tarde reproduciría en la praxis diaria en el taller o fábrica (Wallace y Bau, 1991; Bastidas Arteaga, 2009). Este modelo hace hincapié en la importancia de los conocimientos prácticos o misterios inexplicables de los maestros de taller adquiridos a través de la experiencia, de la transmisión de estos, de los conocimientos técnicos fundamentados en la manipulación de las herramientas y las explicaciones orales (Alliaud, 2017). Sin embargo, dado el carácter imitativo e inmutable de esta instrucción carece de conocimientos científicos o avances tecnológicos (Wallace y Bau, 1991; Bastidas Arteaga, 2009). El modelo artesanal, como recoge Bastidas Arteaga (2009) dio origen a la significación de la profesión docente como “arte”, ya que fundamenta la enseñanza en la concepción personal del instructor.

2.1.2.2. El modelo de ciencia aplicada

El modelo de ciencia aplicada está fundamentado en la lógica de la tecnología y la ciencia, su supremacía emana de la planificación de programas de adiestramiento en los que se enumeran una serie de objetivos empíricos claramente concretados los cuales determinan el conocimiento científico y práctico que se deben alcanzar. La enseñanza de los conocimientos científicos y prácticos constituyen la herramienta clave para la adquisición de las habilidades de la profesión, proporcionando oportunidades para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos teórico-científicos (Bastidas Arteaga, 2009). Un ejemplo claro de ello es la gestión del aula cuya problemática se soluciona mediante el conocimiento científico que expertos en materias como la psicología y la pedagogía han aportado. Por tanto, la competencia docente se obtiene a través de la combinación de saberes prácticos y teóricos; de modo que los estudiantes desarrollan sus habilidades prácticas en las rutinas de las aulas, mientras que los conocimientos teóricos se afianzan en la universidad. Este enfoque asume una mayor relevancia en el entorno de la formación de los maestros que en otras especialidades, a pesar de ello, en ocasiones, las experiencias de los profesionales docentes son menos valoradas, e igualmente se aprecia un desfase significativo entre la investigación y la actuación docente (Wallace y Bau, 1991). Este modelo, como afirma Bastidas Arteaga (2009), prepondera el conocimiento teórico relegando la práctica a la aplicación de

estos saberes. Asimismo, disocia la investigación de la práctica, puesto que considera la práctica como el objeto de estudio de teóricos e investigadores lo que causa una secesión entre los investigadores y los tutores responsables de las prácticas en este caso de los maestros.

2.1.2.3. *El modelo reflexivo*

Imbernón (2004) sitúa el comienzo de la tendencia hacia un cambio de modelo que implicase la reflexión sobre la actuación docente entre 1985 y 1999, periodo en el que el concepto de investigación-acción se extendió rápidamente. Personificando esta era de transformación en las aportaciones de Schön (1983). En este modelo la reflexión constituye el fundamento para la resolución de problemas de modo que los profesionales aplican el conocimiento adquirido en sus prácticas profesionales mediante “la improvisación y la reflexión” (Bastidas Arteaga, 2009, p. 282). En lo referente a este modelo, Wallace y Bau (1991, p. 12) recurren a expresiones como “reflexión”, “reflexión en acción” o “práctica reflexiva” para referirse a este modelo. La base corresponde a la observación de lo que el maestro dice y hace, pero como soporte para la reflexión. Si bien en el modelo artesanal el aprendiz observaba y repetía la actuación del maestro, en el reflexivo la demostración o lección magistral sirve para recibir conocimientos especializados, lo que Wallace y Bau (1991, p.13) nombran como “conocimiento recibido” –*received Knowledge*– argumentando que este tipo de conocimiento se trasmite, pero no se experimenta. De igual modo, contiene reminiscencias del término “sabiduría recibida” –*received wisdom*– el cual se refiere a la aseveración que se acoge sin cuestionar su validez o veracidad.

En lo concerniente a aquellos conocimientos que los profesores de lenguas deben manejar, estos aluden de manera particular a conocimientos lingüísticos tales como la entonación, pronunciación o la gramática, conocimientos didácticos como la evaluación y su correcta aplicación, el trabajo en grupo, etc.; y, en general, a aquellos que se exponen en las guías académicas de los cursos de educación. En contraposición a estos se extienden los conocimientos profesionales que Wallace y Bau (1991, p.15) califican como, “conocimiento experimental” –*experimental knowledge*–, la etiqueta en la que convergen dos preceptos descritos por Schön (1983) *knowing-in-action* y *reflection-in-action*.

A) *Knowing-in-action*

La primera fórmula responde a la práctica diaria en la que el docente recurrirá a su destreza para observar, elaborar criterios y tomar decisiones siguiendo principios pedagógicos (Schön, 1983; Wallace y Bau, 1991). Estas operaciones son fruto de los saberes almacenados en el inconsciente de los

docentes, los cuales se ejercitan de manera involuntaria. Según Schön (1983), la mayoría de los profesores no sabrían explicar en qué momento aprendieron las técnicas o estrategias utilizadas, o ni tan siquiera son conscientes de que las poseen. Sin embargo, son capaces de poner en marcha dichas destrezas profesionales. A menudo los docentes recurren a este discernimiento implícito para la resolución de las disyuntivas que la práctica diaria plantea, la cual, por otra parte, conlleva una notable destreza técnica de análisis y síntesis, habilidades actitudinales, así como sólidos conocimientos científicos. De acuerdo con Schön (1983), la práctica profesional consiste en un procedimiento de resolución de problemas en situaciones reales en el que se deben tomar decisiones sobre qué asuntos valorar y dónde valorarlos.

B) Reflection-in-action

Estas decisiones, en ocasiones, recogen las percepciones del docente de que la técnica o método aplicado no se ha ejecutado adecuadamente. Cuando esta impresión lleva al maestro a examinar, conscientemente, su trabajo se adentra en el terreno de la reflexión. Indaga en su propia actuación para analizar errores y aciertos con el objetivo de no incurrir en las mismas incorrecciones y, por tanto, mejorar la intervención, o, repetir su buen proceder (Wallace y Bau, 1991). A través de la reflexión, como afirma Schön (1983), el docente es capaz de discernir y criticar indulgencias implícitas, fruto de las acciones repetitivas aportando, así, un nuevo razonamiento a situaciones inciertas e insólitas. Asimismo, la diversidad de reflexiones llevadas a cabo transcurre paralela a la actuación docente y el conocimiento puesto en acción, por ejemplo, pautas y valoraciones que subyacen en una apreciación, o las estrategias y teorías implicadas en un tipo de comportamiento, los sentimientos que se han generado en una situación particular y han derivado en una acción concreta, la actitud para encajar y solucionar un conflicto y el papel jugado por el docente dentro del contexto institucional.

2.1.3. Modelos de formación profesional docente en el Espacio Europeo de Educación Superior

La Declaración de Bolonia en junio de 1999 y, con posterioridad, la Declaración de Berlín en 2003, fundamentan la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ambas proclamaciones han propiciado reformas esenciales en el contexto universitario en Europa (Rebolledo Gámez, 2015). La transformación de la formación inicial del profesorado no solo significó un cambio en el título sino que ordenó un plan de estudios diferente que acreditara el reconocimiento de este por el resto de los países de la Unión Europea y, por tanto, posibilitando la movilidad formativa y profesional. Asimismo, se

garantizó “una educación universitaria de calidad y al alcance de todos” (Hernández Abenza, 2011, p. 9). El EEES implantó un marco común de actuación a nivel europeo estableciendo unos contenidos científico-didácticos comunes para la formación del profesorado y aunque su aplicación y eficacia puede variar, en los diferentes países miembros, los tres ámbitos formativos “científico, didáctico y profesional” (Hernández Abenza, 2011, p. 8) son más fácilmente practicables. En suma, aboga por un modelo que forme al profesor ideal en el que se aúne el conocimiento científico del contenido de las materias; el conocimiento para la implementación de estrategias, diseño de objetivos, secuenciación de actividades y recursos que apoyen la enseñanza; y, por último, la puesta en práctica en la escuela de los conocimientos teóricos.

El perfil del docente y sus modos de actuar constituyen uno de los cambios más representativos de las nuevas concepciones de escuela, junto con los procesos de enseñanza, de los medios de comunicación y de la ordenación educativa. En esta línea de reformas Hernández Abenza (2011) se pregunta sobre los diferentes rasgos que configuran el docente “ideal”: “comunicador, transmisor de conocimientos, planificador y técnico” (Hernández Abenza, 2011, p. 6). Dado que la formación de estos replicará el canon al que se aspire, en lo concerniente a las diversas disciplinas que participarán en la formación, el contenido teórico, la dimensión didáctica-metodológica, así como los conflictos y contingencias inherentes a la profesión docente.

Como Álvarez Álvarez (2013) expone, estos acuerdos originaron un acercamiento de la distancia que tradicionalmente había existido entre la teoría y práctica. En su argumentación se refleja como la teoría se estudiaba en la universidad y la práctica se llevaba a cabo en el colegio, resultado de las diferentes metas que ambas instituciones perseguían. Por un lado, en las Facultades de Educación se investigaba y se formaba a los futuros docentes en los conceptos didáctico-pedagógicos con el fin de crear un conocimiento medular para la futura profesión. Mientras que la mayor preocupación de la escuela incidía sobre cómo proporcionar una actuación docente eficaz y cómo aprende el alumnado (Álvarez Álvarez, 2013). La organización de los estudios de Grado, como afirma Hernández Abenza (2011), aportó innovaciones fundamentales en las metodologías de enseñanza, las cuales impulsarían la autonomía de los discentes; la realización de actividades innovadoras que requerirían la utilización de recursos tecnológicos y digitales; nuevos lugares donde trabajar, como, por ejemplo, seminarios, talleres, tutorías, grupos reducidos y grupo clase que propician las tareas prácticas sobre la teoría. Al mismo tiempo, contribuyó a cambiar la forma de evaluar y a transformar la concepción de las prácticas profesionales conectando estas con las disciplinas estudiadas y

equilibrando la enseñanza científica específica con la formación pedagógica práctica (Hernández Abenza, 2011; Álvarez Álvarez, 2013).

A pesar de la unificación de criterios que se pretendía con un marco común la formación inicial del profesorado plantea variaciones en su estructura y contenidos en los distintos países de la Unión Europea dando lugar a dos modelos de formación: el simultáneo y el consecutivo (Esteve Zarazaga, 2008; Rebolledo Gámez, 2015).

2.1.3.1. Modelo simultáneo o concurrente

La planificación de los títulos profesionales docentes de la vía simultánea recoge tanto el contenido científico, como la formación práctica de manera sincronizada. En España, la formación inicial del profesorado de los Grados en Educación Infantil y Primaria se caracteriza por una instrucción científica y psicopedagógica que coinciden en el tiempo; por lo que se adopta la tendencia actual europea que prioriza este tipo de enseñanza (Montero Mesa, 2006; Esteve Zarazaga, 2008; Álvarez Álvarez, 2013; Rebolledo Gámez, 2015). En este modelo se parte del conocimiento didáctico de las disciplinas, estudiar dichas doctrinas desde la perspectiva de constituir un acto de enseñanza de esta (Shulman, 2000). Para Montero Mesa (2006) el beneficio de este modelo de formación del profesorado resulta evidente, puesto que propicia una actitud positiva de los profesionales hacia su formación permanente. Con respecto a la duración del programa, tradicionalmente la formación del maestro de primaria e infantil consistía en un ciclo corto de aprendizaje de tres años –diplomatura–. Tras la reforma del EEES este pasó a tener la misma extensión que el resto de los Grados, cuatro años, lo que significó una modificación en la concepción y prestigio profesional de los profesores de esta etapa educativa (Montero Mesa, 2006; Álvarez Álvarez, 2013).

Este modelo ha incrementado la importancia de las prácticas profesionales en los centros educativos dentro del currículo de la formación inicial, posicionando las mismas al comienzo de los Grados en Educación Infantil y Primaria –distribuyendo los periodos de prácticas desde segundo curso hasta cuarto–. Estas han pasado a representar el espacio integrador de los conocimientos teóricos y los profesionales dentro del entorno natural del quehacer del maestro (Alliaud, 2017). Asimismo, resalta el protagonismo de los “saberes de oficio” con este término formaliza “los saber del trabajo”, “los conocimientos tácticos” o “estratégicos” como una serie de “complejos procedimientos, habilidades y secretos” que se cimientan y ubican en la “práctica del oficio” (Alliaud, 2017, p. 69).

2.1.3.2. *Modelo consecutivo o sucesivo*

Por el contrario, los modelos consecutivos separan la formación específica de los contenidos teóricos de los saberes y prácticas profesionales. En el contexto español, la formación del profesorado para la Educación Secundaria se ajusta a un sistema consecutivo compuesto por grado y máster (Esteve Zarazaga, 2008; Rebolledo Gámez, 2015). Los modelos consecutivos crean “identidades profesionales falsas” (Montero Mesa, 2006, p. 75; Esteve Zarazaga, 2008, p. 2), puesto que las universidades forman a filólogos, biólogos, matemáticos, etc. y no profesionales que van a enseñar *Lengua, Biología o Matemáticas*. Perpetuando así la hipótesis reduccionista de que para enseñar solo se necesita el conocimiento de la materia o disciplina, manteniendo separados la transmisión de las disciplinas teóricas específicas y la formación didáctico-metodológica (Freeman, 2002). En este modelo la ardua pluralidad de la tarea docente carece de significación, por lo que no se asume el papel del docente como mediador demandado por la sociedad del conocimiento actual (Montero Mesa, 2006). A pesar del acortamiento de las carreras de ciclo largo –tradicionalmente cinco años de formación específica que constituían la licenciatura más el curso de Certificado de Aptitudes Pedagógicas (CAP)– en la conversión al EEES, el modelo consecutivo añade un año de posgrado, concretado en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el que los graduados obtienen las competencias profesionales para su actuación como profesores de Educación Secundaria (Montero Mesa, 2006; Álvarez Álvarez, 2013; Romero y Trigo, 2018).

Completando este modelo de instrucción inicial Esteve Zarazaga (2008) categoriza los llamados cuatro más uno y tres más dos; en los primeros los futuros docentes cursaran cuatro años en los que la prioridad son los estudios científicos, para continuar con la formación profesional durante un año más que abarcará los contenidos psicopedagógicos y las prácticas profesionales. Este último sistema de formación se configura en Irlanda, Finlandia y Holanda; mientras que en los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) franceses se practica el modelo tres más dos.

Un aspecto divergente entre estos dos modelos lo constituye el espacio formativo, en la mayoría de los países de la Unión Europea la formación tanto del docente de infantil como de primaria se circunscribe al ámbito universitario, –Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Portugal, Reino Unido– en muy pocos países se forma a los futuros docentes fuera de las universidades (Esteve Zarazaga, 2008). Igualmente, estos dos modelos presentan una diferencia apreciable en el reconocimiento del prestigio profesional que se otorga a am-

bas áreas de formación de los futuros docentes. En este sentido, se confiere una mayor relevancia a la capacitación y perfeccionamiento de la Educación Secundaria que de la Educación Infantil y Primaria (Montero Mesa, 2006; Álvarez Álvarez, 2013).

En la implementación tanto de un modelo como de otro, Esteve Zarazaga (2008) argumenta que lo verdaderamente importante, en cuanto a la Educación Secundaria, radica en haber descartado la idea de que para dar clase solo se necesitan los conocimientos científicos. Con respecto a la Educación Infantil y Primaria el modelo simultáneo facilita la construcción de una identidad profesional más coherente con la realidad educativa actual, tanto en aspectos académicos y disciplinares como en la adquisición de destrezas organizativas y sociales (Esteve Zarazaga, 2008).

Como afirma Álvarez Álvarez (2013), a pesar de que esta transformación de los títulos en grados entraña una mayor equidad entre la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria todavía existe una brecha significativa entre la teoría y la práctica en el terreno de la investigación. La Educación Secundaria todavía retiene un toque clásico, canónico e investigador, mientras que la Educación Infantil y Primaria se orienta hacia la práctica, la enseñanza y los estudiantes. Considera que la explicación más plausible se encuentra en la socialización de sus culturas profesionales particulares. Los docentes de Secundaria centran su investigación en el ámbito de su especialidad, desde una perspectiva teórica y no tanto en la educación. Por otro lado, manifiesta que los profesionales de la Educación Infantil y Primaria priorizan la investigación en el contexto específico del aula, la labor docente y cómo aprenden los discentes. Con todo se están dando pasos para que los modelos teóricos y prácticos confluyan generalizando las investigaciones en ambos entornos educativos.

2.1.4. Actuación del docente de Educación Primaria

La eficacia de la enseñanza implementada por los profesores se ha convertido en un asunto de investigación primordial transformándose en una tendencia experimental que pretende mejorar la escuela y ofrecer al profesorado un sistema fiable que recoja un ejercicio profesional eficaz, midiendo y evaluando la actuación docente especialmente en la influencia que sus prácticas tienen sobre el progreso del alumnado (Reynolds *et al.*, 2000; Alliaud, 2017). A este respecto, el estudio de Cotton (2000) profundiza en la esencia de una actuación docente efectiva, identificando las características de las mismas asociadas a los mejores resultados, estas se dividen en atributos contextuales e instructivos.

2.1.4.1. Atributos contextuales

El estudio del contexto escolar como una pieza fundamental para determinar la efectividad de la enseñanza había sido olvidada en análisis llevados a cabo a mitad de los años ochenta y, sin embargo, categoriza el proceso educativo efectivo (Reynolds *et al.*, 2000). En esta etiqueta Cotton (2000), Reynolds *et al.* (2000) y López Cobo y González López (2011) coinciden en incluir los siguientes principios: un entorno escolar seguro y ordenado, una dirección administrativa firme, priorizar el aprendizaje, aumentar el tiempo de aprendizaje, monitorizar el progreso de los estudiantes, distribución de clase académicamente heterogéneas, agrupación flexible, grupo clase pequeño –aunque estas tres categorías no las incluyen Reynolds *et al.* (2000)–, clima de aula favorable y solidario, participación de los padres y la comunidad.

1) Entorno escolar seguro y ordenado

La investigación basada en la observación sobre la gestión y disciplina en el aula señala la importancia de proporcionar un entorno seguro y ordenado para conseguir un rendimiento escolar óptimo. Las cualidades identificadas por Cotton (2000) incluyen, por un lado, principios conductuales y por otro, procedimientos docentes y de gestión de aula más fructíferos que respaldan los logros educativos de los estudiantes. Con respecto a los primeros estos abarcan: una dirección visible y fraternal; acordar unos estándares de comportamiento de los estudiantes básicos y amplios; una comunicación clara de grandes perspectivas de comportamiento adecuado que se espera del alumnado; implicación de los estudiantes, en especial aquellos de más edad, en las estrategias de comportamiento; aplicación contundente de las normas cotidianas y de alumno a alumno; una atmósfera educativa cálida donde el cuidado del estudiante como individuo constituye la característica diferenciadora; la autoridad correctiva y educativa recae sobre los docentes; los alumnos gravemente disruptivos reciben una suspensión tutorizada. En cuanto a los segundos, estos comprenden: reglamentos y procedimientos de aula concretos, claramente expuestos al comienzo del curso escolar con recordatorios habituales, sobre todo a los más pequeños; una asignación diligente e indiscutible de actividades, materiales y recursos a la llegada de los alumnos a clase; el docente presta ayuda continua a los aprendientes, cuando sea necesaria, mientras estos realizan las tareas; se debe mantener unas normas de conductas equitativas y que no difieran del código del centro educativo; participación de los alumnos mayores en el ordenamiento de reglas y sanciones en la clase; reforzar y ejemplarizar comportamientos positivos, habilidades sociales, concretamente a aquellos estudiantes con problemas serios de comportamiento; contener las interrupciones no deseadas prontamente, sin interferir en la marcha de la cla-

se; en el momento de aplicar medidas correctivas ponderar solo la acción del discente y no conductas previas

2) Una dirección administrativa firme

En los estudios de Cotton (2000), Reynolds *et al.* (2000) y López Cobo y González López (2011) consideraron que contar con una dirección estable y accesible supone un recurso para ofrecer contextos educativos seguros y regulados, asimismo este rasgo se considera un distintivo esencial de dirigentes enérgicos y dinámicos. Las cualidades de dirección y reestructuración de actividades que se vincularon con un aprovechamiento sobresaliente de los estudiantes integran: difundir y fomentar una perspectiva cierta y segura de los objetivos y estándares de enseñanza en toda la comunidad educativa. Controlar y cuidar la actuación de maestros y estudiantes recompensando el trabajo bien hecho; involucrar al resto del profesorado en la toma de decisiones. A este respecto Reynolds *et al.* (2000), además, incorpora la evaluación de la calidad de la enseñanza del docente como parte de las tareas de la dirección, implementar planes de perfeccionamiento apoyados en los logros alcanzados por los discentes y facilitar los recursos necesarios para el desempeño docente.

Las características referidas en este sub-epígrafe conforman un ejemplo de la actuación de directores efectivos, en contraposición a aquellos administradores concentrados principalmente en la gestión que responden al proceder de líderes menos activos. Entre las prácticas eficaces que los directores abarcan durante la evolución de la enseñanza, Cotton (2000) y Reynolds *et al.* (2000) sintetizan las siguientes: convencimiento de que todos los alumnos son capaces de progresar en su aprendizaje y que la escuela intervendrá directamente en el éxito o el fracaso de los estudiantes; aplican y conocen nociones auténticas de enseñanza y aprendizaje, además de organizar prácticas formativas activas para el profesorado y personal del centro; proyecta en la programación de la enseñanza la investigación didáctica más actualizada y relevante; asignan recursos para actividades de perfeccionamiento profesional; coordina la ordenación del plan de estudio y la evaluación del centro con el resto de profesores; perseveran en la mejora de la enseñanza y en la implementación de nuevas prácticas docentes. Cotton (2000) concluye que las tareas de gestión si bien inciden de manera indirecta en la formación de los discentes este hecho no le resta importancia.

3) Priorizar el aprendizaje

Los gestores seguros y estables, anteriormente expuesto, exteriorizan un estilo de trabajo sustentado en el aprendizaje y la cooperación de la comuni-

dad educativa. El sondeo de Cotton (2000) y López Cobo y González López (2011) fundamentan el aprendizaje como el elemento esencial de una experiencia docente positiva, esta se engloba en: enfatizar el aprendizaje como el objetivo prioritario de la escuela; advertir a la comunidad educativa, especialmente a los aprendientes, del convencimiento de la capacidad de estos para lograr un aprendizaje exitoso; dedicar tiempo y esfuerzo a que el alumnado alcance los objetivos básicos en lectura y matemáticas; asumir que la principal responsabilidad de los enseñante es el aprendizaje de sus alumnos; exhibir carteles con expresiones, locuciones o máximas que reflejen las metas pedagógicas del colegio; valorar la innovación como una oportunidad para optimizar la educación de los discentes; demanda constante de renovación y perfeccionamiento del programa de enseñanza.

4) Aumentar el tiempo de aprendizaje

Cotton (2000) señala la diferencia existente en el tiempo que cada colegio, profesor y alumno dedica a la ejecución de tareas formativas. Estos emplean un tiempo valioso en asuntos de orden disciplinario, tiempos muertos, tareas que no responden al nivel del aprendiente e incluso operaciones no relacionadas con las mismas. A este respecto, López Cobo y González López (2011) aseguran que contar con gestores que maximicen el tiempo de aprendizaje, así como que mantengan una atmósfera segura y ordenada favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cotton (2000) circunscribe las prácticas que concurren en el tiempo de aprendizaje a dos entornos, uno general ubicado en el centro escolar y por otro particular del aula. En cuanto al primero, cataloga: redistribuir el tiempo para cada asignatura en función de los objetivos de área y de cada Comunidad Autónoma, garantizar que se provee del tiempo necesario para las materias básicas y, por último, planificar programaciones alternativas de las materias por ejemplo por bloques; normalizar y hacer cumplir un ordenamiento que impida el absentismo, llegar tarde al colegio o conductas disruptivas; adoptar medidas de ayuda extraescolar para los estudiantes que lo precisen; analizar el impacto pedagógico de la aplicación de nuevos proyectos educativos; resumir las instrucciones administrativas que se van a comunicar al alumnado; consolidar un horario de comienzo y finalización de las clases; mejorar las habilidades de gestión a través de tareas en las que estén involucrados tanto el alumnado como el profesorado.

Con respecto al entorno del aula Cotton (2000) enumera las siguientes prácticas:

- Ajustar el tiempo de comienzo y finalización de las sesiones didácticas de cada signatura acortando el espacio de transición entre ellas.

- Mantener un ritmo ágil de instrucción, minimizando las interrupciones.
- Ajustar el nivel de dificultad de los contenidos y actividades tanto para los escolares más lentos como para los más rápidos.
- Supervisar las tareas ayudando, por igual en función de las necesidades de los educandos.
- Mejorar el rendimiento de los alumnos más lentos guiándolos a través de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.
- Aumentar progresivamente el tiempo destinado a las tareas, desde infantil a secundaria.

5) Monitorizar el progreso de los estudiantes

Las investigaciones de Cotton (2000) y Reynolds *et al.* (2000) enfatizan la importancia de la observación del progreso de los discentes para fortalecer el periodo de aprendizaje. Este apercebimiento efectivo se lleva a cabo a través del registro que Cotton (2000) catalogó: detección temprana de dificultades de aprendizaje a través del procedimiento de recopilación y examen de los datos del aprovechamiento escolar; determinar que método o técnica a emplear para la compilación y análisis de los datos que más tarde se utilizaran para explicar el rendimiento y las tendencias en la competencia de los discentes. Utilizar los resultados de los exámenes, los registros de asistencia y calificaciones para describir problemas y buscar soluciones. Validar los instrumentos y la metodología de evaluación para efectuar las modificaciones oportunas. Comunicar los resultados al profesorado con objeto de mejorar la planificación docente, así como a los padres y demás intervinientes en el proceso educativo. Recurrir a instrumentos de evaluación más congruentes con el proceso y variados como portafolios, rúbricas de procedimiento que expandan el avance de los aprendientes. En este marco, Reynolds *et al.* (2000) fusionaron la aplicación de modos de medir la evolución de los estudiantes más perceptibles y representativos con el ejercicio docente específico de algunos maestros. Armonizar la evaluación de los escolares con el currículo. Comprobar habitualmente el dominio de las competencias de los estudiantes a través de las tareas, cuestionarios e intervenciones en el aula (Cotton, 2000; López Cobo y González López, 2011).

6) Distribución de clase académicamente heterogénea

Muchos profesores son reacios a reunir a los alumnos en grupos heterogéneos para que estos cooperen en el proceso de aprendizaje, lo que supone un reto para los profesores. A pesar de esta reticencia las investigaciones de Cotton (2000) apoyan tanto el agrupamiento heterogéneo como homogéneo

revelando, por tanto, una forma de organizar los grupos de clase de manera flexible. Aunque los estudiantes de altas capacidades se benefician de una agrupación homogénea la mayoría de los alumnos no obtienen ningún aprendizaje significativo en este tipo de grupos. Por otra parte, los escolares etiquetados como de capacidad media o baja se ven afectados en su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje.

7) Agrupación flexible

Ahondando en el modo de agrupar a los estudiantes Cotton (2000) incorpora las siguientes acciones: incluir conceptos y destrezas nuevas en el proceso de enseñanza; reunir a los alumnos en grupos reducidos, con objeto de favorecer una atención individualizada; examinar y reubicar a los integrantes de los grupos en función de sus logros, incluyendo en el procedimiento a otros maestros; proporcionar refuerzo a los estudiantes con bajas capacidades en grupos pequeños, además de ofrecer materiales y actividades variadas que desarrollen el pensamiento crítico con preguntas de orden superior; mejorar las relaciones intergrupales y estimular la responsabilidad individual a través de actividades cooperativas en grupos heterogéneos, no solo desde la perspectiva académica, sino también con componentes de diferentes géneros, etnias y niveles socioeconómicos y culturales; incentivar el aprendizaje y la evaluación entre iguales mediante el trabajo colaborativo además de impulsar las habilidades de gestión de grupo.

8) Grupo clase pequeño

La controversia con respecto al coste que supone asignar a cada clase un número menor de alumnos, referida por Cotton (2000), sigue en vigor en la actualidad. Sin embargo, un grupo más reducido aporta un mayor beneficio a la educación de los aprendientes, por lo que concluye que “vale la pena los costes adicionales” (Cotton, 2000, p. 21). Los resultados que el estudio arrojó se interpretaron como se expone a continuación: las consecuencias son significativamente evidentes cuando el grupo se reduce a 15 o 20 alumnos, esta reducción supone un aumento de 10 puntos porcentuales –siendo más positivo entre el alumnado con menos recursos económicos–. El profesorado, en general, emplea una mayor variedad de estrategias y técnicas de enseñanza encaminadas hacia una atención individualizada en los grupos más pequeños. Los estudiantes de menor edad reunidos en grupos reducidos muestran actitudes y comportamientos más positivos, superando a sus compañeros que trabajan en grupos más numerosos y por tanto mejorando notablemente la calidad y el ambiente de la enseñanza. La ratio treinta discentes más un maestro y un ayudante no iguala el resultado que si se aplica quince alumnos y un solo

docente. Hay que valorar que la reducción del número de estudiantes, por sí sola, no produce resultados beneficiosos, si no se complementa con técnicas y estrategias efectivas que promuevan la participación y favorezca una atmósfera educativa positiva.

9) *Clima de aula solidario*

Las actitudes, expectativas y comportamientos de los maestros influyen considerablemente en los logros y actitudes de los aprendientes, ya que algunos alumnos actúan de acuerdo con las perspectivas que de ellos tienen sus maestros (Cotton, 2000; López Cobo y González López, 2011; Reynolds *et al.*, 2000, Richards, 1998). La investigación de Cotton (2000) determina aquellas prácticas docentes que contribuyen a formalizar un clima de apoyo y seguridad, las cuales concurren cuando: los docentes manifiestan altas esperanzas en cuanto a la capacidad de los aprendientes por alcanzar las metas primordiales propuestas, asegurándose, asimismo, que estas se hacen extensibles a todos los estudiantes sin distinción de nivel socioeconómico, raza, género o cualquier otra particularidad individual. En este sentido, Reynolds *et al.* (2000) constatan que una alta expectativa proporciona una autoestima y un auto-concepto positivo la responsabilidad del propio proceso de enseñanza-aprendizaje se comparte con el alumnado. Cotton (2000) y López Cobo y González López (2011) a su vez, continuando con la enumeración, exponen: los estudiantes con bajas competencias disponen de la ayuda necesaria para estimular su aprendizaje, lo que se traduce en recursos, material, tiempo, actividades atractivas y variadas; evitando facilitar información imprecisa o prejuicios sobre la evolución del aprendizaje; atendiendo a intereses, habilidades y logros específicos de cada aprendiente; reforzar el aprendizaje a través de *feedback*, lenguaje verbal y no verbal –contacto visual, expresiones faciales y posición corporal– positivo; establecer una buena relación que favorezca el debate de ideas, la comunicación de los logros y progresos académicos.

10) *Participación de los padres y la comunidad*

La escuela ostenta una autoridad restringida en cuanto a la colaboración de los progenitores y no obstante hay una correlación evidente entre una alta participación parental y una actitud y por tanto un trabajo positivo de los alumnos (López Cobo y González López, 2011; Reynolds *et al.*, 2000). El estudio de Cotton (2000) determinó la relevancia de las siguientes actuaciones: esforzarse por involucrar a los padres en las actuaciones de la escuela con independencia de su grado formativo o cultural, aplicando políticas que estimulen este fin. Trabajar con los padres de minorías culturales o étnicas para que no se sientan excluidos de la comunidad educativa. Concienciar a los padres de

la importancia de su implicación en el progreso académico de sus hijos, sugiriendo actividades de aprendizaje en casa, en especial en el desarrollo de la competencia lectora de los más pequeños. A este respecto, la investigación de Reynolds *et al.* (2000) resaltó la conexión entre una excelente adquisición de esta destreza y la implicación de la familia. Conciliar la disponibilidad familiar con las actividades escolares –lectura en el aula, dar charlas, excursiones, ayuda y monitorización de las tareas extras en casa, etc.–. Y finalmente, comunicación habitual a los padres de los índices de calidad del centro educativo (Cotton, 2000)

2.1.4.2. Atributos instructivos

Los atributos de instrucción son más específicos que los contextuales, arriba detallados, además de precisar una relación más rigurosa y objetiva con la evolución de los discentes y especificar la asociación entre la calidad de la actuación de los docentes y sus efectos positivos en los estudiantes (Reynolds *et al.*, 2000). Cotton (2000) reconoce que estos atributos se combinan con otras prácticas docentes. Así, resulta artificioso presentarlas de manera aislada. Las siguientes secciones identifican los componentes de cada una de las cinco prácticas de instrucción. Los componentes se distribuyen en las siguientes actuaciones docentes: una guía meticulosa de las lecciones, instrucción clara y comprensiva, técnicas de preguntas efectivas, retroalimentación y refuerzo, revisión y re-enseñanza cuando sea necesario.

1) Orientación meticulosa de las lecciones

Con esta etiqueta Cotton (2000) describe las actuaciones positivas de los docentes, dirigidas en pos de perfeccionar la elaboración de las sesiones didácticas: explicar los objetivos de las unidades con un lenguaje sencillo, vinculando progresivamente las sesiones a estos y asegurándose de que los estudiantes los han entendido. Organizar los objetivos de aprendizaje de manera que tracen un itinerario. Relacionar la sesión con la anterior, identificando claramente los conceptos, competencias y habilidades previamente alcanzados. Asociar los contenidos con los intereses de los aprendientes para estimular su motivación por aprender. Exponer claramente lo que se espera que hagan. Emplear estrategias, como hacer preguntas que conecten con sus conocimientos para introducir las tareas. Involucrar a los discentes en debates de clase animando a que desempeñen un papel activo en estos (Cotton, 2000; López Cobo y González López, 2011).

2) Instrucción clara y comprensiva

De acuerdo con el estudio de Cotton (2000) y López Cobo y González

López (2011), una vez se ha preparado el contexto a través de la orientación de los profesores competentes, estos realizan las siguientes actividades: dar instrucciones precisas resaltando los aspectos más relevantes, tanto verbalmente como por escrito, verificar la comprensión de estas y revisar las actividades. Apoyar las explicaciones con demostraciones electrónicas, diagramas y usar un lenguaje sencillo. Reconocer los puntos fuertes de los aprendientes proponiendo tareas que apoyen esas capacidades. Poner en contacto a los estudiantes con nuevos conceptos y experiencias mediante prácticas guiadas. Iniciar a los discentes en estrategias de aprendizaje que estimulen y ayuden a la memoria como anotaciones, reglas mnemotécnicas, mapas cognitivos, técnicas de estudio y examen.

3) Técnicas de preguntas efectivas

Un asunto principal lo constituye las preguntas efectivas, a tenor de la indagación de Cotton (2000), este atributo configura un aspecto decisivo en el proceso de aprendizaje y sobre todo en la evaluación ya que las preguntas forman parte de esta. Las interrogaciones más productivas encierran: preguntas dirigidas a la interrelación y el control de la comprensión de los aprendientes. Guiar las preguntas hacia las bases esenciales de la materia; preguntas previas a la tarea –prelectura o pre-escucha– para examinar las nociones nuevas de estas. Coordinar preguntas de orden inferior –entender y recordar– y de alta demanda cognitiva o de orden superior –analizar e interpretar– para constatar la comprensión y potenciar el pensamiento crítico. Realizar preguntas de orden inferior –cortas y concretas– que favorezcan la participación y adquisición de los conceptos. Hacer preguntas de alta demanda cognitiva que ponen en práctica la capacidad de análisis y síntesis de los estudiantes durante los debates en clase. Conceder un tiempo generoso para que los alumnos respondan, tres segundos para las preguntas de orden inferior y aumentar este espacio para las de orden superior. Fortalecer la autoconfianza de los aprendientes en su habilidad para la solucionar tareas difíciles, especialmente en aquellos casos en que las respuestas no son correctas reorientando las misma con metodologías de indagación o investigación. Dejar tiempo suficiente para responder a preguntas de orden superior tanto a los alumnos llamados *fast finishers*, como a los estudiantes categorizados como *slow finishers*.

4) Feedback y refuerzo

Informar a los discentes del resultado de su actuación o de la tarea realizada intensifica su proceso de formación. En este sentido, Cotton (2000) determina las prácticas docentes con más influencia en el aprendizaje: ayudar a entender el resultado de las actividades valorando inmediatamente las tareas,

las respuestas emitidas y corrigiendo errores, así como corroborar los resultados correctos del trabajo elaborado. Enlazar el *feedback* con los objetivos de la unidad o los generales del curso. Alabar de forma moderada la ejecución correcta de las actividades. Emplear la evaluación, guía y retroalimentación entre iguales. Utilizar las TIC para tareas en las que reciben la valoración de su progreso de inmediato. Asignar deberes a los alumnos de cuarto curso en adelante que se corrigen por el profesor o por el resto de los compañeros en clase, pero sin registrar una calificación. Enseñar a los aprendientes a dar refuerzo y ponderar las áreas de sus compañeros.

5) Revisión y re-enseñanza cuando sea necesario

Por último, Cotton (2000) detalla que la revisión del material de aprendizaje y volver a explicar y repasar las materias ya estudiadas, particularmente cuando se requiere más tiempo para asimilar el contenido, incorpora una actuación eficaz que respalda a los estudiantes. Estas prácticas contienen: repasar y volver a enseñar conceptos claves antes de incorporar nociones nuevas al comienzo de cada curso. Regularizar las revisiones encaminadas a la adquisición de conceptos y competencias clave. Secuenciar actividades por ordenador que contengan verificación y análisis de respuestas. En la re-enseñanza implementar estrategias y recursos diferentes a los empleados con anterioridad. Desarrollar una perspectiva de enseñanza distinta que aliente sus fortalezas y encare sus debilidades. Volver a exponer el contenido de las unidades hasta su completa asimilación y comprensión.

2.1.5. Reflexiones en torno a la investigación

Reflexionando sobre la exploración realizada en este marco teórico, se ha dilucidado que la mejora de la formación del profesorado transita por la valoración de las competencias específicas adquiridas por los estudiantes de magisterio. Estas competencias, según Kunter *et al.* (2013), gravitan entorno a las habilidades, el conocimiento, las actitudes y las motivaciones para el dominio de escenarios concretos de la lengua.

A este respecto, se determinó de manera clara las implicaciones que se derivan del uso de una lengua extranjera. Es decir: la importancia del aprendizaje de un idioma para la formación inicial de los futuros docentes. Dado que los futuros docentes tendrán que afrontar un desafío enorme en la enseñanza en inglés tanto de contenidos lingüísticos como no lingüísticos. Así, la competencia lingüística en lengua inglesa se ha cristalizado en una cuestión preferente de estudio, de reflexión y de análisis por parte de los responsables académicos que quieren ofrecer una formación de excelencia.

En este recorrido por la formación inicial del profesorado de magisterio se han precisado dos conceptos relevantes como son profesión e identidad docente. En primer lugar, la concepción muy clarificadora de Vargas Hernández (2007) que reúne en torno al concepto de profesión los siguientes atributos característicos del individuo:

- el aspecto cognoscitivo que engloba conocimientos y habilidades;
- variables afectivas como la motivación, la actitud y la personalidad;
- la vertiente psicomotriz o de conducta en la que se encuentran los hábitos y las destrezas;
- los rasgos psicofísico o psicofisiológico.

En segundo lugar, ha quedado claro que la identidad docente se construye desde la individualidad y la colectividad de la persona. Es decir: desde la propia percepción del individuo y desde la percepción que el colectivo social tiene de este.

Para configurar esta identidad, los estudiantes tendrán que adquirir una serie de conocimientos científicos generales y específicos. En referencia a los saberes básicos generales, se han revisado los modelos formativos desde los que se ha acometido la tarea de la formación. Se ha comenzado con los más tradicionales que se aplicaron antes de la Declaración de Bolonia y se ha continuado con los posteriores a esta. Así, se han descrito, concienzudamente, los modelos tradicionales: el modelo artesanal, el de ciencia aplicada y el reflexivo. En cuanto a los modelos formativos a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se han recopilado dos modelos: el primero, el modelo simultáneo o concurrente que sincroniza la adquisición de los conocimientos teóricos y la práctica docente en centros educativos. Este corresponde a la formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria. El segundo, el modelo consecutivo o sucesivo divide el proceso de formación en grado y máster. Así, en el grado los estudiantes adquieren los contenidos teóricos específicos y en el máster se realizan las prácticas profesionales. Este es el modelo de formación del profesorado de Educación Secundaria.

Finalmente, ha quedado claro cuales son los atributos generales necesarios para una actuación docente eficaz. Para ello, se ha profundizado en los caracteres de un docente que Cotton (2000), Reynolds *et al.* (2000) y Alliaud (2017) determinaron dos tipos de atributos: contextuales e instructivos. En el primero se incluyeron los siguientes principios: un entorno escolar seguro y ordenado, una dirección administrativa firme, priorizar el aprendizaje, aumentar el tiempo de aprendizaje, monitorizar el progreso de los estudiantes,

distribución de clase académicamente heterogéneas, agrupación flexible, grupo clase pequeño, clima de aula favorable y solidario y participación de los padres y la comunidad. En el segundo, atributos instructivos lo componen una guía meticulosa de las lecciones, instrucción clara y comprensiva, técnicas de preguntas efectivas, retroalimentación y refuerzo, revisión y re-enseñanza cuando sea necesario.

2.2. La enseñanza de una lengua extranjera y la enseñanza bilingüe

La demanda de profesores de idiomas debido a las necesidades comunicativas de una sociedad globalizada en lenguas extranjeras ha generado una gran expectativa entorno a la formación inicial del docente de lenguas extranjera, en consecuencia, la capacitación del futuro profesorado se ha constituido en una tarea preferente (Wallace y Bau, 1991; Richards, 1998; Freeman, 2002; Said y Zhang, 2013).

2.2.1. Modelos de enseñanza de las segundas lenguas

En esta dirección, Freeman (2002) se centra en dos procesos socio cognitivos: por una parte, aquellas cuestiones relativas a cómo aprenden los estudiantes a enseñar –*teacher learning*– y, por otro lado, cómo los maestros adquieren sus conocimientos –*teacher knowledge*–. Desde otro ángulo, Richards (1998) pretende determinar el tipo de docente que se quiere formar –el profesor investigador o un operador reflexivo– una discusión principal dirigida a formalizar el modelo de enseñanza que determinará la adquisición de los conocimientos y las competencias esenciales de los futuros docentes.

2.2.1.1. Teacher learning – teacher knowledge

Con estas etiquetas se pretende indagar en cómo el aprendizaje del maestro –aprender a enseñar– y el conocimiento de este constituyen las cualidades principales de lo que Freeman (2002) denominó la vida mental de los maestros. Su razonamiento gira alrededor de cuatro cuestiones:

1. Cómo los docentes aprenden el contenido y las prácticas de enseñanza, es decir, definir el proceso de aprendizaje y cómo asume el qué y el cómo de ese proceso.
2. Cómo se abordan los procesos mentales de los maestros, cómo se construye el pensamiento del maestro.
3. La contribución de los conocimientos anteriores al proceso de aprendizaje cómo la formación previa interacciona con el pensamiento adquirido.

4. El cometido del contexto social e institucional en el aprendizaje de docente, esto es, cómo el contexto, tanto social como físico, moldea el aprendizaje y el pensamiento del futuro docente.

A mitad de los años setenta, como atestigua Freeman (2002), la enseñanza se basó en el paradigma proceso-producto donde el contenido estaba separado del proceso de enseñanza. Aprender a enseñar implicaba básicamente dominar el contenido específico de cada materia y de manera separada conocer las metodologías para transmitir ese conocimiento. En el análisis de los años ochenta y noventa, mostrados por Freeman (2002), sobre la evolución en los modos de enseñanza resultó que el contenido y el proceso de enseñanza estaban más conectados que en el modelo anterior. Observó que existía una integración interna en el que el contenido y el proceso de enseñanza estaban directamente entroncados donde el lenguaje se infiere como el principal aglutinador de la instrucción, el medio para la interacción significativa y el aprendizaje en clase. Asimismo, determinó un segundo nivel de integración externa en el que estos dos constructos se incorporaban dentro del marco social de la comunidad educativa.

Durante la década anteriormente expuesta, se instauró un importante interés por la formación del profesorado de segundas lenguas y el desarrollo de la profesión docente. Para Freeman (2002) y Alliaud (2017), una lógica evolución de dicha corriente se implanta en los años noventa, la cual desemboca en el nuevo milenio; la idea del conocimiento privilegiado que los propios docentes tienen sobre la educación ya sea desde la investigación o la práctica. Y en el terreno de la enseñanza de las segundas lenguas, los docentes devengan el derecho a examinar, investigar y divulgar sus propias prácticas docentes. Dándose la circunstancia que Wallace y Bau (1991) y Said y Zhang (2013) describen en la que profesores de idiomas instruyen a futuros docentes de idiomas cómo enseñar e, igualmente, generando en los estudiantes la responsabilidad de que esta formación se extenderá a lo largo de su vida profesional. El aspecto más relevante de esta década es la conciencia de que el conocimiento se apoya en una pluralidad de perspectivas. Este enfoque postmodernista, como apunta Freeman (2002), suscribe una conceptualización diferente de la disciplina, en la que el profesor traslada una abstracción y concepción del contenido a sus estudiantes y estos disponen de su propia concepción y forma de aprendizaje. Esto comporta que los profesores enseñan una lengua extranjera y los aprendientes dictaminan qué hacer con ella. En este modelo, según Alliaud (2017), el protagonismo de la enseñanza recae por entero en el discente como sujeto al que se dirige la actuación docente, siendo este quien exhorta y dimensiona si interacciona con el docente o no. Conceder a los docentes el poder de debatir

sobre la complejidad de la educación trae consigo una predisposición hacia la investigación en el terreno educativo, lo que representa un factor crucial para la enseñanza (Freeman, 2002).

2.2.1.2. *Concepciones científico-investigativas*

La finalidad de este axioma se adscribe a la aplicación de los avances de la investigación y la experimentación empírica al proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de monitorizarlo y analizarlo como un objeto de investigación en sí mismo (Richards, 1998; Alliaud, 2017). Este enfoque se contextualiza desde una perspectiva *top-down*, es decir, la enseñanza se considera el resultado de la aplicación de teorías de aprendizaje e investigaciones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como el análisis sobre prácticas efectivas docentes (Richards, 1998). Asimismo, detalla las habilidades y conocimiento esenciales en este modelo: comprensión e implementación de los principios teóricos y de investigación que sustentan las principales metodologías y estrategias de enseñanza; las teorías y los resultados de la experimentación se legitiman a través de la investigación llevada a cabo por los docentes; constante revisión y aplicación de las investigaciones más recientes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas. Este rango abarcaría los tres principios detallados por Zahorik (1986 citado por Richards 1998, p. 34), *operationalizing learning principles, following a tested model y doing what effective teachers do*.

1) *Operationalizing learning principles*

Este rango involucra a ciencias como la psicología o pedagogía, en concreto, los resultados de la investigación sobre el comportamiento humano, sobre cómo los discentes aprenden además de procesos como la memoria, la transferencia o la motivación. En el ámbito de la enseñanza de la segunda lengua Richards (1998) señala aquellos métodos que evidencian la aplicación de las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua, estas se constituyen en el método audio-oral, la enseñanza de la lengua basada en tareas y el denominado *learner training* (Richards, 1998, p. 34). En cuanto al método audio-oral su principio se basa en el aprendizaje de la lengua a través de la creación de hábitos, como la mímica, la memorización de frases o la repetición de ejercicios tipo *drills*. Con respecto al segundo método este fundamenta la enseñanza y aprendizaje de un idioma en la implementación de tareas –*information-gap, opinion-gap and reasoning-gap tasks*– que proporcionarán un adiestramiento en las formas de la lengua y las funciones comunicativas de esta (Richard, 1998, p.36). El último de los procedimientos, *learner training*, se cimienta en la investigación sobre el estilo cognitivo, el tipo de estrategias que los apren-

dientes despliegan para aprender una lengua extranjera y la variedad de tareas realizadas en clase; además de la motivación, la cual constituye un impulso esencial en el éxito de la adquisición de una lengua.

2) Following a tested model

Este modelo trasciende desde una buena praxis docente consolidada a través de la investigación previa, la experimentación empírica y el razonamiento lógico (Richards, 1998). Así como, el sistema de preguntas y tiempo de espera de respuestas que Long implementó en los años ochenta obró como una productiva muestra de esta fórmula. Este modelo se concreta en la clase de segunda lengua en el empleo de frases referenciales, es decir, interpelaciones auténticas cuya respuesta no se conoce de antemano; preguntas demostración en la que se crean interrogaciones en las que se ha trazado una estructura o frases modelos que no abarcan información genuina. Los discentes se ejercitan en la diferenciación de preguntas demostración, preguntas referenciales y las ventajas de conceder a los discentes más tiempo de respuesta. La implementación de este modelo de actuación docente trae consigo una mayor efectividad en la adquisición de una segunda lengua (Richards, 1998).

3) Doing what effective teachers do

El estudio de las prácticas docentes eficaces a través de la observación y la encuesta fundamenta esta categoría, como desvela Richards (1998). Esto implica analizar la práctica docente de aquellos profesionales cuya actuación se considera efectiva, cuestionando y observando cómo se ha preparado la instrucción, cómo se ha organizado la actividad del docente y las tareas de los discentes. Igualmente, revela tres aspectos determinantes en la eficacia docente: primero especificar con claridad el propósito de la enseñanza y pensar que los estudiantes serán capaces de realizar las tareas con rigor. Segundo: organizar y enseñar de modo que las tareas y las respuestas de los estudiantes muestren ese propósito, así como los requerimientos de las instituciones educativas. Tercero: la confianza de los discentes de que el resultado será el esperado.

2.2.1.3. Concepciones teórico-filosóficas

Al igual que el enfoque científico investigativo las concepciones teórico-filosóficas se encuadra en el proceso *top-down*. Los principios teórico-filosóficos no están fundamentados en investigaciones empíricas, por el contrario, son el resultado de deducciones lógicas, filosóficas, morales o políticas. Estas se aplican con mayor frecuencia a la enseñanza de las lenguas que el pensamiento científico-investigativo, aportando metodologías que los educadores adoptarán en sus prácticas diarias (Richards, 1998). De igual modo, las com-

petencias primordiales que el profesor debe dominar son aquellas que interpretan la esencia de la teoría. Por consiguiente, el docente deberá conocer y entender los valores del enfoque con objeto de programar, elegir materiales y secuenciar tareas en función de esta; además de examinar y comprobar que actúa conforme a la teoría. Estas teorías se bifurcan en dos tendencias, una eminentemente lógica o intelectual que Richards (1998) denomina *rational approaches* y otra basada en creencias sobre lo que se considera éticamente válido nombrado como *values-based approaches*.

1) *Rational approaches*

La orientación racional, de acuerdo con Richards (1998), propone aplicar las teorías sobre el aprendizaje a la enseñanza de las lenguas. Un ejemplo de ello son la enseñanza comunicativa de la lengua o el movimiento competencial americano ninguna de ellas parte de la investigación, en cambio, ambas intentan convencer de las bondades de sus principios para su implementación en la enseñanza de la segunda lengua; promoviendo, así un debate alrededor del rendimiento de los respectivos programas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y sobre la controversia precisión frente a fluidez.

El enfoque comunicativo se apoya en el concepto de enseñanza de la lengua como recurso para la comunicación y por tanto en el fomento de la competencia comunicativa. Asimismo, enumera las principales características de esta perspectiva: el significado representa la fuente primordial; contextualización como supuesto clave; el objetivo de enseñar una lengua es la comunicación; se persigue la eficacia comunicativa; se fomenta la comunicación desde el principio del aprendizaje; la competencia comunicativa constituye el objetivo principal; la modificación lingüística representa un concepto básico en los materiales y las metodologías; la secuenciación se considera decisiva para mantener el interés en el contenido; las funciones y el significado; el lenguaje se crea a través del ensayo y error en la interacción de los hablantes; la fluidez y un lenguaje plausible integran los objetivos de aprendizaje; la precisión se circunscribe al contexto; la motivación intrínseca se promueve a través de la comunicación en lengua extranjera.

En cuanto al movimiento competencial fundamentado en el dominio de una lengua extranjera, Richards (1998) ubica el comienzo de esta con la publicación de 1982 de *ACTFL Proficiency Guidelines* donde se construye un marco de referencia para el diseño de programas de enseñanza de la lengua con objetivos de aprendizaje que persiguen el dominio de una segunda lengua. Omaggio-Hadley (1993) señala los cinco fundamentos rectores que ordenan y

estructuran la disciplina:

1. facilitar contextos culturales de la lengua meta en los que los aprendientes puedan utilizar el idioma,
2. proporcionar tareas auténticas de interacción en la lengua meta,
3. la precisión en la producción oral se debe contemplar dentro de la instrucción orientándola hacia la competencia, además de apreciar la retroalimentación y el empleo de metodologías variadas como medios para mejorar la evolución de los estudiantes en otras destrezas,
4. la enseñanza debe atender las necesidades de los discentes tanto afectivas como cognitivas, así como a sus personalidades, preferencias y estilos de aprendizaje,
5. favorecer el contacto de los estudiantes con la cultura de la lengua estudiada propiciando con ello la inmersión en el entorno sociocultural del país.

2) *Values-based approaches*

La valoración sobre profesores, discentes, el aula y el papel de la educación en la sociedad determinan este enfoque. En este marco la enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua evidencia una necesidad social, cultural o ideológica (Richards, 1998). Los ejemplos de este sistema son el desarrollo curricular basado en la escuela o el profesor como investigador de acción sustentado en el sistema colaborativo de la ideología marxista. Asimismo, contempla cuatro modelos más, la enseñanza en equipo, el enfoque humanista, el currículo centrado en el alumno y la enseñanza reflexiva.

El primero, la enseñanza en equipo se concibió bajo la premisa de que la colaboración entre iguales y entre profesores resultaba provechoso para docentes y discentes.

El segundo, el enfoque humanista para la enseñanza de las lenguas se basa en el crecimiento en valores humanos como la conciencia de sí mismo, en la comprensión de los otros, en la percepción de los sentimientos y emociones y en la participación activa en el propio aprendizaje; *Community language learning* representa un ejemplo de este enfoque.

El tercero, el currículo centrado en el alumno donde los discentes se perciben como protagonistas de su propia dirección y toma de decisiones, estos han de aprender con metodologías variadas y mostrar intereses y necesidades diferentes. Los profesores, por su parte, deben ofrecer estrategias que les ayuden

a identificar su estilo de aprendizaje, tener sus propios objetivos, aunque estos deben ser realistas y mejorar sus habilidades a través de la autoevaluación.

Y, por último, la enseñanza reflexiva invita a los docentes a comprender y mejorar sus prácticas de enseñanza mediante la reflexión crítica de su propio ejercicio, analizando meticulosa y objetivamente el proceso de enseñanza. Para ello, el maestro debe recopilar datos, reflexionar sobre sus decisiones y la relevancia que otorga a la enseñanza (Richards, 1998).

2.2.1.4. Concepciones artesanales

El símil de la educación como un oficio de artesanos, expuesto por Richards (1998) y Alliaud (2017), implica que los maestros deben adquirir una serie de destrezas y técnicas personales especializadas, que estas serán únicas para cada uno de los profesionales de la educación y que se aplicarán de manera diferente en función de un contexto específico. No obstante, Alliaud (2017) considera que esta vertiente educativa del oficio se aleja del carácter instrumental y mecánico que tradicionalmente se otorga a los oficios y ocupaciones; por el contrario, esta concepción requiere un compromiso con los valores, sentimientos y principios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje además de conocimientos y habilidades. A diferencia de los paradigmas anteriores este modelo, según Richards (1998), experimenta una orientación *bottom-up*. En este modelo no existe un solo método o enfoque en el que cimentar la práctica docente; por el contrario, este se basa en las decisiones que el docente toma en cada lección después de haber analizado o examinado las circunstancias específicas de la situación. El maestro escogerá, por tanto, la mejor opción posible de las alternativas disponibles. A pesar de que esta concepción artesanal considere que ceñirse a un solo método obstaculiza la evolución de la competencia docente, no niega la utilidad de conocer los diferentes métodos de enseñanza de las lenguas y como implementarlos en clase. Sin embargo, sí que aboga por impulsar un sistema interno e individual que corte con tradicionalismos. Reconoce, asimismo, que las estrategias y destrezas genéricas detalladas por las diferentes teorías de la educación sirven de punto de apoyo e inicio del proceso creador de un estilo propio de una identidad profesional docente propia.

2.2.2. Competencias docentes para una enseñanza efectiva de la Lengua Extranjera

Esbozando el ámbito de las segundas lenguas, Richards (1998) especifica seis dimensiones competenciales de conocimiento y habilidades que determinan el núcleo de los saberes del docente para una enseñanza efectiva de una

lengua extranjera. Los seis dominios que conforman el eje de conocimiento primordial son: las teorías de aprendizaje, las destrezas docentes, destrezas comunicativas y dominio de la lengua, conocimiento de la materia, destrezas de razonamiento pedagógico y toma de decisiones y la importancia del contexto.

2.2.2.1. Teorías de la enseñanza

Las teorías de enseñanza, como aseveran Freeman (2002) y Madrid Fernández (2004), proporcionan el fundamento teórico de los futuros docentes. Estas acreditan el enfoque didáctico, las estrategias y las técnicas didácticas que se implementarán; asimismo, contribuyen a entender la esencia y la relevancia de los actos de enseñanza. Richards (1998) enmarca las teorías en función de la concepción sobre las actuaciones de aula desde tres perspectivas:

El primero, desde el punto de vista didáctico de la enseñanza en el que ésta se contempla como una transmisión comprensible de conocimientos a través de explicaciones claras, presentaciones o debates.

El segundo, desde la perspectiva experimental en la que el aprendiente adquiere su conocimiento mediante la investigación y el descubrimiento.

El tercero, desde la óptica interaccionista en la que las nociones se forman con la interrelación de los propios conceptos, la observación empírica y el contenido del currículo.

También, detalla el ámbito de conocimiento que el profesorado debe lograr: desarrollar una comprensión crítica de las principales teorías de la enseñanza, desarrollar una teoría personal de la enseñanza y reflexionar sobre la propia actuación docente, reconocer las suposiciones, creencias y valores de la propia actuación docente; adquirir las destrezas necesarias para consultar en el aula, saber cómo iniciar los cambios en la propia clase y controlar los efectos de esos cambios (Richards, 1998).

2.2.2.2. Destrezas docentes

Los docentes, además de ser expertos en la lengua que deberán enseñar deben dominar lo que Richards (1998) llama *teaching skills*, habilidades docentes que pueden ser comunes para todos los docentes independientemente de la materia que enseñen. Freeman (2002), por su parte, considera la metodología, las técnicas y estrategias como procesos de enseñanza, los cuales configuran un paquete de destrezas que los maestros eficaces deben dominar con objeto de transferir los conocimientos teóricos. Las habilidades determinadas por Richards (1998) comprenden: seleccionar actividades de aprendizaje, preparar a los estudiantes para aprender nuevos conceptos, introducir las actividades

de aprendizaje, hacer preguntas, verificar la comprensión de los estudiantes, brindar oportunidades para practicar las nuevas nociones, supervisar el aprendizaje de los estudiantes, dar retroalimentación sobre el aprendizaje de los estudiantes, revisar y volver a enseñar cuando sea necesario. Avanzando en las habilidades y los conocimientos necesarios para impartir una lengua extranjera eficazmente, Richards (1998) distingue: preparación de actividades de interacción comunicativa, como, el trabajo en grupo, juegos, simulaciones o *role plays*; planificación y gestión de la interacción comunicativa; ponderar un equilibrio adecuado entre precisión y fluidez; conciencia de los errores de los aprendientes y el correcto tratamiento de estos.

2.2.2.3. Destrezas comunicativas y dominio de la lengua

Uno de los paradigmas que caracterizan a un docente eficiente es su habilidad para comunicar con efectividad la información que pretende exponer en los diferentes entornos o situaciones (Richards, 1998; Madrid Fernández, 2004). Asimismo, distinguen las siguientes capacidades comunicativas generales: personalidad, presencia y estilo propio; impulsar la voz de manera que sea audible; contacto visual apropiado; velocidad, claridad del discurso, buena vocalización; valerse de gestos y expresiones; no permanece estático en un solo punto del aula; controlar del tiempo que se dedica a la exposición; incentivar la participación del alumnado; y, potenciar óptimas relaciones con los alumnos.

Asimismo, como futuros profesores de lengua extranjera tendrán que adquirir un dominio y fluidez de la lengua para desarrollar las funciones que Richard (1998) especifica: solicitar, ordenar y transmitir normas; fijar la atención, preguntar, repetir, informar de lo que se ha dicho, proporcionar instrucciones, otorgar y denegar permiso, advertir y dar consejo, dar razones y explicaciones. En el caso de que los estudiantes de grado no alcancen un nivel suficiente de dominio del idioma, los actos de habla no serán comprensibles para su futuro alumnado y, por tanto, como sugiere este autor, el docente tendrá que recurrir a su lengua materna. En consecuencia, la lengua estudiada no será la lengua vehicular de la clase, creando un ambiente artificial de aprendizaje donde la interacción no es posible y, de nuevo, se dará mayor relevancia a la competencia escrita en detrimento de la competencia oral. Por tanto, es esencial un equilibrio entre las destrezas profesionales del enseñante y la pericia lingüística, razonamiento respaldado por Heaton (citado en Richard, 1998), quien piensa que no debe haber separación entre el contenido y la práctica, afirmando que si se mejora la destreza lingüística del profesorado también mejorarán las habilidades docentes.

2.2.2.4. Conocimiento de la materia

Los profesores de idiomas necesitan dominar los conocimientos propios de la materia y comprender los conceptos y teorías específicas de esta. Richards (1998, p. 8) y Madrid Fernández (2004, p. 7) destacan los siguientes contenidos esenciales en el logro de la competencia de una lengua extranjera:

Fonética y fonología, diseño curricular, análisis del discurso, sociolingüística, métodos de enseñanza y materiales, evaluación, enseñanza de las destrezas comunicativas, aspectos socioculturales, psicolingüística, gramática de la LE, lingüística, semántica, pragmática, lenguaje y cultura, educación bilingüe, introducción a la literatura en lengua inglesa y su didáctica, prácticas docentes, investigación en el aula de LE. (p. 8)

Para Richards (1998), los futuros profesores de inglés deben aspirar a alcanzar las siguientes metas: comprender el sentido de la lengua y la utilización de esta, con especial atención a los fundamentos pedagógicos, la descripción de los sistemas fonológico, sintáctico y discursivos; comprender la naturaleza de la enseñanza de la segunda lengua; conocer los principales enfoques de la enseñanza de la segunda lengua, ejecución del currículo, pruebas y evaluación; y empleo del material. En esta línea, Freeman (2002) posiciona el conocimiento del profesor sobre la materia específica como una herramienta para vincular los conceptos lingüísticos de este con los conocimientos previos de la segunda lengua y las nociones del primer idioma que los estudiantes poseen; lo que configura tres categorías de conceptualización: el conocimiento lingüístico del profesor, la lengua materna de los alumnos y las interacciones de ambas lenguas en el aula.

2.2.2.5. Destrezas de razonamiento pedagógico y toma de decisiones

El conocimiento Psicopedagógico y didáctico proporcionará a los futuros docentes las herramientas necesarias para la aplicación de estrategias de enseñanza en la práctica diaria; así como, habilidades y técnicas propias de la profesión que ayudarán a determinar el modelo de profesor al que se aspira ser. Para Freeman (2002) las actuaciones de los profesores emanan de la conjunción de los conocimientos del contenido de las disciplinas y el entrenamiento pedagógico.

En esta actuación cotidiana en pos de la resolución de problemas, Richards (1998) y Madrid Fernández (2004) aluden a las cuatro fases de Schulman (2000) como la manera más eficiente de actuación. La primera de las etapas, preparación, incluye: interpretación y análisis de textos, organización, división, desarrollo del contenido del currículo y clasificación de los objetivos. La segunda, representación, integra: correlaciones, símiles, modelos, evidencias

y explicaciones. En la tercera fase, selección, el docente escogerá el medio más eficaz para el proceso de enseñanza –planificación, metodología, gestión del aula y estructuración–. Finalmente, la cuarta, adaptación, el maestro ajusta su proceder a las características individuales de los aprendientes.

Un elemento central en la formación de los docentes subyace en la creación de, lo que Freeman (2002) calificó, un cuasi-comportamiento mental de toma de decisiones que se podrá aplicar a diferentes situaciones, a contenidos plurales y a niveles competenciales y de experiencia variados. La naturaleza evolutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje trae consigo la constante toma de decisiones por parte del profesorado adecuando sus resoluciones al momento y situación particular (Richards, 1998). En esta fase del aprendizaje el docente actúa con el convencimiento de que las decisiones tomadas serán las adecuadas para el alumnado y el proceso, sin embargo, no existe una certeza absoluta que estas causarán el efecto que se pretendía (Alliaud, 2017). Richards (1998) identifica los siguientes elementos en la toma de decisiones: supervisar y evaluar la propia actuación docente durante las sesiones de instrucción, reconocer que se puede recurrir a una variada gama de acciones educativas, seleccionar la práctica más eficaz de acuerdo con el momento particular y evaluar los resultados de su selección. Esta habilidad de adoptar decisiones productivas influirá, como sostienen Richards (1998) y Freeman (2002), en su capacidad para evaluar la respuesta de los estudiantes, corrigiendo el acto de instrucción con objeto de posibilitar el mejor respaldo posible. Entre los objetivos a lograr por los futuros docentes Richards (1998) distingue: ser competente para analizar retos pedagógicos e implementar estrategias variadas de enseñanza; ser capaz de combinar las teorías de la lengua, de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en situaciones reales; y reconocer las propias decisiones tomadas y empleadas en el procedimiento de enseñanza, utilizando éstas de manera efectiva en el propio proceso de enseñanza.

2.2.2.6. Importancia del contexto

Parte importante de la formación del profesorado es conocer la influencia que el contexto ejerce sobre esta. Richards (1998) y Madrid Fernández (2004) exponen algunos de los contextos que se deben considerar en la enseñanza de una lengua: en primer lugar, las normativas nacionales y regionales sobre las lenguas y su enseñanza. Además de las variables socioculturales y comunitarias, como las expectativas parentales con respecto a la educación de sus hijos, ayuda de la comunidad educativa, posición de la lengua nativa con respecto a la segunda lengua o valores culturales. También, las prácticas administrativas, por ejemplo, la gestión, los deberes de los docentes o la carga de trabajo. Además del tipo de colegio o institución educativa –compensatoria, pública,

concertada, privada etc.—, así como su cultura —prácticas y creencias—, el programa escolar, nivel de la clase, edad de los discentes, factores de aprendizaje —la motivación o el estilo de aprendizaje—, los recursos didácticos o tecnológicos para la enseñanza-aprendizaje y el sistema de evaluación.

Richards (1998) apunta que conocer las circunstancias contextuales y la influencia que estas tendrán en la creación de un estilo propio constituyen dos objetivos fundamentales a alcanzar por los futuros docentes de lenguas extranjeras. De acuerdo con esta idea, estos deberán ajustar su propia filosofía educativa a aquella desplegada en el contexto escolar donde tendrá lugar su acción. Por ejemplo, es esencial para los profesores saber el papel de la gramática dentro del currículo, las expectativas de los padres, el uso del libro de texto, la relevancia de los deberes con el propósito de planificar las futuras estrategias de enseñanza. Desde un punto de vista más virtual, no físico, Fremman (2002) construye su concepto de contexto desde las experiencias personales, sociales y docentes, el conocimiento práctico de la profesión y la observación como medio de aprendizaje.

No cabe duda de que el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera representa una de las variables que influyen en la adquisición y consolidación de esta. En esta línea, Collentine (2011) estableció tres tipos de contextos:

1. La clase de lengua extranjera *—at-home—*, constituye el espacio donde los estudiantes aprenden una lengua extranjera (LE) en el entorno de la lengua materna (LM) o primera lengua (L1), en este contexto el aprendiente usa la L2 solo en el aula y por motivos académicos.
2. Inmersión intensiva doméstica, el escenario de aprendizaje se ubica dentro de las fronteras de la L1, sin embargo, el estudiante adquiere el compromiso de no usar la L1. Esto implica la utilización de la L2, la mayor parte del tiempo, para estudiar la lengua, comunicarse e interactuar con el resto de los participantes.
3. El estudio en el extranjero, tiene lugar en países donde la L2 disfruta de una condición sociolingüístico y cultural prevalente. Este tipo de inmersión combina el acogimiento familiar y los programas de aprendizaje. Además, incide en el hecho de que en cualquiera de las circunstancias descritas el alumno de L2 estará inmerso en dos sub-contextos: el contexto comunicativo y el de aprendizaje:

- En el contexto comunicativo el discente tendrá que utilizar la L2 tanto para intercambiar información, como durante la interacción interpersonal y social.

- Con respecto al contexto de aprendizaje, declara que requiere de la coordinación del *input* y *output* con el fin de alcanzar la competencia lingüística. La clase de LE propicia claramente el contexto de aprendizaje mientras que la inmersión intensiva doméstica intenta proporcionar ambos contextos. Finalmente, el estudio en el extranjero concede más oportunidades para el procesamiento y uso de L2 en contextos comunicativos (Collentine, 2011).

Una estancia en el extranjero puede resultar una vivencia fructífera para cualquier estudiante, independientemente del tiempo de permanencia, edad, propósito o motivación. El contacto con la lengua meta, la cultura, hábitos y costumbres representará, como afirman Lafford y Collentine (2006) y Pinar (2012), una aventura de aprendizaje única. En primer lugar, proporcionará un contacto directo con la lengua que se está estudiando puesto que se ve obligado a establecer una comunicación con los hablantes nativos. En segundo lugar, una estancia es un viaje a otro país que permitirá desplazamientos por intereses personales como ocio, entretenimiento, o bien profesionales y de formación. El fenómeno de las estancias en el extranjero ha generado investigaciones cuyos resultados son variados, ya que existen estudios que concluyen que la influencia resultó positiva en cuanto a la adquisición de la competencia oral, la ampliación del vocabulario y las habilidades discursivas y narrativas (Santos Díaz, 2015; Šifrar Kalan, 2020). Y otras investigaciones, por el contrario, concretaron que las estancias no repercutieron en el progreso del dominio de la lengua (Lafford y Collentine 2006; Pinar, 2012). E incluso, como afirma Kinginger (2011) se experimenta un progreso desigual, algunos alumnos perfeccionan sus conocimientos y habilidades lingüísticas mientras que otros no.

Tradicionalmente estudiar en el extranjero se ha contemplado como la forma más fácil de aprender un idioma, como una solución a todas las dificultades de aprendizaje de una lengua extranjera (Kinger, 2011). No obstante, asegura que estudiar en el extranjero es un viaje que requiere de un gran esfuerzo de todas las partes implicadas en el proceso: el propio alumnado, el profesorado, las familias de acogida y los gestores de los programas. Igualmente advierte que el beneficio que los estudiantes obtienen en cuanto a la mejorar en la adquisición de un idioma dependerá de factores como las características del entorno de aprendizaje, la actitud de los discentes y el modo como la comunidad los acoge.

Kinger (2011) recoge el análisis de estudios llevados a cabo para determinar el desarrollo en la competencia general demostrada a través de la realización de pruebas específicas. En estos los resultados revelaron que es-

tudiar en el extranjero mejora todos los aspectos de la capacidad lingüística. A pesar de estas conclusiones, reconoce que ocasionalmente los resultados no son concluyentes en especial con las expectativas tanto de profesores como de alumnos. Asimismo, reflejan una diferencia significativa en las pruebas lo que deriva en la reflexión de que las estancias en el extranjero aumentan esa diferencia. Igualmente, Kinginger (2011) y Collentine (2011) presentan la investigación sobre las competencias en habilidades comunicativas de investigadores como Freed *et al.* (2004, citado por Collentine, 2011 y Kinginger, 2011) sobre la fluidez en francés, en los tres contextos arriba detallados, estos concluyeron que la preeminencia en las habilidades comunicativas de los estudiantes de inmersión doméstica ocurría en un contexto donde los aprendientes usaban significativamente más el idioma que sus compañeros tanto en el país de origen, como en el extranjero.

Una investigación etnográfica sobre el entorno, el alojamiento con familias y la interacción social del lenguaje, explicada por Kinginger (2011), detalló que el aprendizaje de idiomas dentro del país de la lengua meta depende tanto de la actitud e intención del estudiante como el recibimiento dispensado a la persona. Esto significa que si este muestra una actitud participativa en el proceso de aprendizaje y la comunidad de hablantes de acogida dedica tiempo y esfuerzo a establecer una relación fluida, posiblemente tendrá éxito en su aprendizaje lingüístico y cultural (Šifrar Kalan, 2020). En concreto, Cummins (1998) resalta que la falta de interacción con hablantes nativos representa una de las causas que dificultan la adquisición de una lengua. Como consecuencia los estudiantes presentan una diferencia sustancial en la adquisición tanto de las destrezas receptivas –*reading* y *listening*– como en las productivas –*speaking* y *writing*–. Subraya que los estudiantes avanzan en fluidez y precisión en la expresión oral cuando el centro escolar proporciona una inmersión total en la lengua meta, aunque este se ubique dentro de las fronteras del país de origen. En cuanto a la destreza *reading* los estudiantes alcanzan una competencia similar a los estudiantes nativos, estos logran un nivel superior en comprensión lectora que el alcanzado en la expresión oral o la expresión escrita (Cummins, 1998).

Con respecto al uso de la gramática, Kinginger (2011) asegura que resulta difícil de concretar, no obstante, reconoce que algunos estudios han determinado que el estudiante gana en fluidez a expensas de la precisión. Lo que en opinión de Collentine (2011) corrobora que el aprendizaje de la gramática mejora en la clase de lengua extranjera –*at-home*. Esto significa que los estudiantes obtienen una competencia limitada en la destreza gramatical y léxica en la modalidad de estudio en el extranjero (Cummins, 1998; Collentine,

2011; Kinginger, 2011; Pinar, 2012). Sin embargo, en los estudios de Isabelli y Nishida (2005) e Isabelli (2004, citado por Collentine, 2011 y Kinginger, 2011) confirman que los alumnos con un nivel avanzado la mejora es evidente. Desde esta línea de investigación se puede resumir que, si bien la modalidad de estudio en el extranjero tiene el potencial de avanzar en la adquisición de destrezas comunicativas de expresión y comprensión oral o escrita, la competencia gramatical resulta insuficiente en esta modalidad, mientras que en la enseñanza de esta disciplina en la clase de lengua extranjera *-at-home-* los aprendientes alcanzan un dominio mayor.

Dada la importancia del contexto para la formación de los futuros docentes de Educación Primaria en lengua extranjera o bilingüe, surgió una interrogante ¿De qué forma habrán influido las estancias o cursos en el extranjero en el nivel de conocimiento del inglés de los estudiantes de Grado en Educación Primaria? Para dar respuesta a esta pregunta se procedió a su estudio en el capítulo 5 análisis y hallazgos. La prioridad de este grado debe ser formar expertos en educación en idiomas altamente capacitados para enseñar dentro de un contexto bilingüe demostrando un conocimiento profundo del idioma y su didáctica.

2.2.3. El bilingüismo y la enseñanza bilingüe

La demanda de una educación en dos lenguas ha experimentado un incremento en la última década teniendo en cuenta que la enseñanza bilingüe será el futuro para los estudiantes y como defiende García (2011), la única forma de aprender de los discentes del siglo XXI. Se ha comprobado que la enseñanza de una lengua extranjera no ha tenido el éxito deseado desde el punto de vista de lograr una competencia comunicativa de los aprendientes. El interés por proporcionar al alumnado un contexto de aprendizaje natural donde la lengua extranjera sea vehicular se sustenta por la necesidad de propiciar el mejor entorno posible para la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1994).

Igualmente, Wei (2007) apuntó siete motivos por los que la humanidad se ha interesado por las lenguas extranjeras como procedimiento de acercamiento entre los pueblos:

1. Razones políticas o militares por las que los hablantes necesitan aprender una lengua distinta a la materna. Por ejemplo, la colonización tras el éxito militar en la que los pobladores nativos conquistados se ven obligados a aprender la lengua de los colonizadores para prosperar en la sociedad organizada por estos; refugiados que se trasladan a otras regiones y necesitan conocer la lengua del país que les acoge; y,

- anexiones de otros territorios y reasentamientos de personas de otras etnias.
2. Reubicaciones como consecuencias de desastres naturales como inundaciones, hambrunas y erupciones volcánicas.
 3. Motivos religiosos, movimientos de personas hacia otros países para convivir dentro de una sociedad que procesa una religión en concreto o, por el contrario, abandonar el país porque son víctimas de persecución a causa de su credo.
 4. Motivaciones culturales, la identidad cultural o social de un grupo que ansía conservar vivos sus hábitos, costumbres y lengua materna la cual difiere de la oficial.
 5. Argumentos económicos, migraciones provocadas por la búsqueda de empleo y con el propósito de mejorar la forma de vida.
 6. Justificaciones educativas, comunicarse en una o varias lenguas extranjeras permite el acercamiento al conocimiento desarrollado por esa sociedad de hablantes.
 7. Las tecnologías de la información y la comunicación, como internet, ha extendido el uso del inglés como lengua de relación e intercambio en todo el mundo.

2.2.3.1. Definición de bilingüismo

La enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas ha implicado a lo largo de la historia diferentes procedimientos y métodos que confluyen en la tendencia actual hacia el bilingüismo. Esto significa que la lengua materna se combina con otro sistema lingüístico que faculta al estudiante para comunicarse en ambos idiomas (Lam, 2001), el binomio español-inglés cobra especial relevancia en el currículum educativo español en la actualidad. La definición intuitiva de bilingüismo como la habilidad para hablar dos lenguas nos deriva hacia aquella desarrollada por Tejada *et al.* (2005), García (2011), García y Woodley (2015), Wright (2013) y el *Diccionario de la Real Academia Española* (en línea). Estos referentes concuerdan en que ser bilingüe significa ser competente en dos lenguas, aunque el grado de competencia en ambas lenguas varíe en función del uso que el hablante haga de estas (Brisk, 2005). Sin embargo, en la definición de Butler (2013) destaca la condición de ser bilingüe como la atribuida a un sujeto que habla a un nivel parecido o comparable al de un nativo. Estas ideas llevan a la comunidad investigadora a asumir que este axioma restringe excesivamente la consideración de bilingüe, además de

enfaticar la dificultad que conlleva adquirir una fluidez similar a los hablantes nativos. Así, ampliando este enunciado, se describe bilingüismo como la capacidad de comunicarse con fluidez en una lengua y perfeccionar la facultad de enunciar locuciones comprensibles en otra lengua. Incorporando, por tanto, el proceso de aprendizaje y adquisición de las destrezas comunicativas en una segunda lengua dentro de la esfera bilingüe.

Mackey (2000), por su parte, acentuó el carácter individual de bilingüismo: si bien hablar dos idiomas significa que coexisten dos comunidades. A pesar de ello, es un individuo el que se expresa en dos lenguas y no la colectividad, por lo que no existe una comunidad bilingüe. Así, se considera como bilingüe al individuo que alternativamente habla dos o más lenguas. Grosjean (2007) subrayó el auto-concepto de los bilingües, las cuales afirman que son capaces de cambiar su forma de hablar si están en presencia de alguien monolingüe o bilingüe. Asimismo, apunta al desconcierto expresado por las personas bilingües cuando escuchan su segunda lengua en circunstancias que no esperaban previamente.

García (2011), por su parte, resalta la relevancia de la interacción entre profesores, estudiantes y, en general, toda la comunidad educativa que propicia los ambientes bilingües. El concepto bilingüe no se puede reducir a la mera definición que refiere la completa competencia en dos lenguas e ineludiblemente corresponde ampliar la noción de bilingüismo ya que este vocablo engloba diferentes aproximaciones según las situaciones comunicativas en las que se implemente. Sobre todo, nos obliga a preguntarnos quién se puede considerar bilingüe. De acuerdo con la categorización de Tejada *et al.* (2005) y Butler (2013) asignan el término *equilibrated or balanced bilingual* al hablante con idéntica destreza en ambas lenguas y, *dominant or unbalanced bilingual* cuando un idioma predomina sobre el otro.

Con respecto al uso de los respectivos códigos lingüísticos, consideran como *coordinated bilingual* a aquella persona que utiliza las dos lenguas en contexto separados y *compound bilingual* si emplea una lengua diferente en función de la situación a la que esté expuesta.

En lo referente al momento o el tiempo en el que el aprendiente desarrolla la capacidad lingüística, distinguen entre: *early bilingual*, si los aprendientes comienzan a una edad temprana; *late*, si empiezan su aprendizaje a una edad adulta; *simultaneous*, si el aprendizaje de los dos idiomas ha sido sincrónico; y, *consecutive*, si primero adquiere una lengua y después la otra. Finalmente, dentro del ámbito sociocultural se denomina *subtractive bilingual* si el uso de la lengua extranjera va en detrimento de la lengua materna mientras que *addi-*

tive bilingual si la lengua extranjera se suma a su lengua materna.

Continuando con la magnitud de la identidad bilingüe, Wei (2007) añade las siguientes dimensiones a las ya mencionadas: *natural o primary bilingual* referida al hablante que se comunica en dos lenguas sin la mediación de ninguna instrucción o preparación, aunque esta capacidad no le habilite para actuar como un traductor o intérprete en ambas lenguas. *Maximal*, concerniente a la persona que posee un dominio de dos o más idiomas próximos al hablante nativo. *Minimal*, que se da cuando la persona solo conoce unas pocas palabras o frases de una segunda lengua. *Ascendant*, que alude a la persona que incrementa la competencia en una lengua extranjera a medida que la pone en práctica. *Covert*, que reseña a alguien que esconde su conocimiento de un idioma como resultado de una posición actitudinal. *Diagonal*, que define a un sujeto que domina una segunda lengua no estándar o dialecto. *Dormant*, que describe a los emigrantes que han dejado de usar su lengua materna. *Functional*, que señala al individuo que manipula dos lenguas, pero sin fluidez en su uso. *Horizontal*, referida a una persona bilingüe en dos lenguas distintas con un estatus igual o similar. *Vertical*, que alude a alguien que es bilingüe en una lengua estándar y otra no estándar o dialecto. *Incipient*, concerniente a la persona cuyo desempeño de la lengua extranjera está en sus primeras etapas. *Receptive or passive*, que se da en aquellos hablantes que son capaces de entender una segunda lengua en su variedad oral o escrita y, sin embargo, no son capaces de hablar o escribir. *Productive*, que incluye a las personas que comprenden, hablan y escriben en dos o más idiomas. *Recessive*, referida a los hablantes que experimenta cierta dificultad en la comprensión y expresión de otro idioma debido al desuso de este. *Subordinate*, cuando una de las lenguas interfiere en la otra, quebrantando las estructuras de la segunda.

2.2.3.2. Factores relacionados con el bilingüismo

Centrándonos en los elementos que conciernen al bilingüismo hay que atender a la calidad y cantidad de los *inputs* absorbidos por el alumnado, el tipo de interacción, la actitud hacia las dos lenguas estudiadas y el contexto sociocultural. Asimismo, el bilingüismo está vinculado a dos variables: una lingüística y otra que implica al sujeto. La primera atañe a la concreción en cada lengua, es decir, el grado de similitud entre ellas. En cuanto a la segunda, se refiere al nivel de competencia en los dos idiomas y la lengua dominante del hablante (Tejada *et al.*, 2005). Estudiando el modo de adquisición de las lenguas estos autores distinguen tres factores que afectan el dominio de las lenguas *code-switching*, *diglossia* y la secuencia de desarrollo.

1) *Code-switching*

Implica el uso, consciente o inconscientemente, de los dos códigos lingüísticos al mismo tiempo. Este cambio de código podría percibirse como una inexactitud expresiva y, sin embargo, como Wei (2007) manifiesta, es un acto que se produce con mucha frecuencia entre los bilingües y se presenta de varias maneras: en un relato extenso se combinan ambos idiomas y cada una de las partes se expresa en lenguas diferentes; las frases pueden comenzar en un idioma y terminar en otro; y, finalmente, surgen palabras y oraciones de distintos idiomas alternativamente. Asimismo, advierte que la incidencia de este fenómeno o *code-switching* entraña una acertada superposición de las dos gramáticas, contrariamente a la presunción de agramaticalidad otorgada a esta manifestación. La conjunción de las dos gramáticas no consiste en la mera combinación de dos normas gramaticales, sino que una de ellas proporciona el marco gramatical, mientras que la otra provee de los elementos que se adaptan a este marco (Simon, 2011; Tootkaboni, 2014).

A este respecto, Muysken (2013) prefiere la etiqueta *code mixing*, para otorgarle una imparcialidad que el concepto *switching* no posee, ya que este último hace referencia a modificaciones eventuales en las frases, oraciones o enunciados. *Code mixing* conlleva una pauta de incidencia persistente en las comunidades bilingües, por lo que no responde a una producción circunstancial o espontánea. Esta singularidad desencadena transformaciones en distintos intervalos del discurso, por ejemplo, intercambio entre dos oraciones coordinadas o entre una oración adverbial y la principal –*alternation*–. Igualmente, los hablantes pueden insertar constituyentes de una lengua en otra –*insertion*–. Los elementos insertados pueden ser nombres, pronombres, adverbio, etc., también combinaciones más complejas, expresiones idiomáticas, etc.; así como elementos morfológicos complejos.

En tercer lugar, habla de *congruent lexicalization* cuando en la misma variedad de lengua inciden diferentes registros (Muysken, 2013). Asimismo, se refiere a *interference* cuando las interferencias gramaticales del discurso bilingüe no se han estudiado en profundidad debido a su menor ocurrencia y pasan desapercibidas en el intercambio oral. Este autor sintetiza tres muestras de interferencia gramatical: pronombres nulos, elementos frontales no focalizados y sobre extensiones de un patrón correlativo. El primer ejemplo, infiere un uso habitual de elementos pronominales por influencia de la segunda lengua infiere un uso habitual de elementos pronominales por influencia de la segunda lengua como el posicionamiento de sujetos en frases en español cuando esta práctica se encuentra con una mayor frecuencia en lengua inglesa que en español, como es el caso del español hablado en Florida donde influenciados

por el inglés, los sujetos pronombres se emplean con mayor proporción.

El segundo tipo incorpora el fenómeno *fronting* o *fronted*. Esta etiqueta determina la colocación al comienzo de la frase de constituyentes que normalmente no irían en esta posición, generalmente elementos gramaticales que no tienen una gran relevancia pragmática. El tercer tipo explica la sobre-extensión de patrones consecutivos para formar nuevas oraciones subordinadas adjetivas o de relativo, o bien el uso de adverbios interrogativos como nexos entre oraciones subordinadas.

2) *Diglossia*

Hace referencia a un fenómeno social que implica un intercambio de lenguas —*language switch*. Esto quiere decir que el hablante utiliza un código lingüístico en función del contexto social en el que se encuentre. De esta forma, recurrirá a un idioma con amigos y familiares y a otro en un entorno profesional (Vázquez Veiga, 2003; Tejada *et al.*, 2005). Igualmente, Ferguson (2007) concreta que la diglossia se vincula a una circunstancia social en la que dos variedades de lenguas coexisten en una misma comunidad de hablantes en la que cada una de ellas asume un papel diferente pero claramente definido. Este concepto proviene del marco psicolingüístico de Fishman (2007) el cual establece una distinción segmentada de dos lenguas entendidas bajo el prisma del prestigio, así una de ellas se usará en entornos profesionales y académicos, mientras que la otra se relega a ambientes informales y de escaso reconocimiento social.

En el terreno educativo, determinar la lengua de instrucción ha representado una fuente de conflicto como consecuencia de la prevalencia de la lengua de los grupos mayoritarios consideradas como estándar y como estatus de buena educación desterrando las lenguas minoritarias de los centros educativos (Fishman, 2007). En el momento en el que se consideró que el estudio de las lenguas minoritarias enriquecía la formación y mejoraba el dominio de la lengua estándar surge el concepto de bilingüe aditivo (García, 2013).

En cuanto a la etapa en la que ocurre la diglosia, Ferguson (2007) señala que sucede siempre en un cierto punto de la evolución de la adquisición, como puede ser en el periodo de estandarización de la lengua. Por añadidura, selecciona las categorías más relevantes de la *diglossia* distinguiendo entre: la función, el prestigio, la herencia literaria, la adquisición, la estandarización, la estabilidad, la gramática, el léxico y la fonología. Con respecto a la función, este autor diferencia entre dos variedades de lenguas: a una la denominó *High* (H) para la lengua estándar y la otra *Low* (L) para los dialectos. Estas dos

variables se solapan levemente en situaciones donde H resulta más apropiada, mientras que L se articula mejor en otras. En lo referente al prestigio, los hablantes pueden demandar el uso preferente de H menoscabando la notoriedad de L. Se puede dar la circunstancia en la que los hablantes pueden considerar como educado/formal si emplean H y rechazar el uso de L para el mismo acontecimiento, asegurando que es un uso dialectal y no correcto para responder de manera educada y paradójicamente utilizar L en contextos cotidianos usualmente.

La creación literaria producida en la lengua estándar forma parte de la herencia de la comunidad y por tanto revestida de un gran aprecio y respeto por los lectores. Sobre todo, cuando estas fuentes del pasado, escritas en la lengua estándar o H, continúan en el presente en la misma lengua H y no en la variedad L o dialectal. En cuanto a la adquisición, H se cultivará en el entorno educativo bajo la normativa de las reglas gramaticales, mientras que L se aplicará en el entorno familiar sin llegar a elucidar las nociones gramaticales. El proceso de estandarización de una lengua induce al estudio de las formas gramaticales, de pronunciación, ortografía o vocabulario; cometido en el que la lengua estándar conserva una alta práctica en compendios, glosarios, gramáticas, etc. Paradójicamente, la L no se ha normalizado o descrito con anterioridad o de manera muy breve en la actualidad.

En lo referente a la estabilidad, la situación de diglosia perdura en el tiempo conduciendo a una forma de la lengua inestable, intermedia, de descodificación y que en ocasiones hace uso de préstamos de vocabulario de la lengua estándar hacia el dialecto. Las estructuras gramaticales constituyen la principal divergencia entre H y L. No obstante, presentan una dificultad mayor a la hora de determinar en qué categorías gramaticales se originan alternancias, ya que estas dependerán de las lenguas que se usen. Con mucha frecuencia, el léxico de H no encuentra un equivalente en L, especialmente el vocabulario concerniente a la ciencia y la tecnología, por lo que a menudo se incluye esta terminología específica de H en la lengua dialectal. Delimitar las relaciones fonológicas entre H y L también presenta algunas restricciones, puesto que en ocasiones el sistema fonológico de ambas lenguas será semejantes desencadenando interferencias constantes entre ambas variantes. Sin embargo, en otros casos los esquemas fonológicos de H no existen en L, en este caso se realiza una substitución de fonemas en L (Ferguson, 2007)

3) *Secuencia de desarrollo*

Con respecto a la *secuencia de desarrollo*, Vega y Cuetos (1999, citado en Tejada *et al.*, 2005), describen tres fases: en la primera los estudiantes utilizan

un léxico muy básico en el que incluyen palabras de su lengua materna; en el siguiente estadio los aprendientes distinguen el vocabulario de cada idioma, pero recurren a una sola gramática; finalmente, los discentes toman conciencia del léxico y la sintaxis de las dos lenguas. Estos dos principios sociolingüísticos, *code-switching* y *diglossia*, necesitan de la implicación de un tercer elemento gramatical esencial en el proceso de adquisición y desarrollo de las dos lenguas. Por ello, los constituyentes sintácticos y léxicos resultan esenciales para suscribir los programas de educación bilingüe.

A) Clasificación de los principios fundamentales de Mackey (2000)

En un amplio análisis de los fundamentos concernientes al bilingüismo de los individuos Mackey (2000, p. 27) señala los cuatro principios –el grado, la función, la alternancia y la interferencia– que a continuación se detallan:

El grado

Este principio verifica el dominio de una persona en cada una de las lenguas e igualmente evalúa la competencia tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita. Los hablantes bilingües pueden mostrar diferente nivel de competencia en las cuatro destrezas –*listening, reading, speaking, writing*– en las dos lenguas. Estos alcanzan la misma capacidad de comprender ambas lenguas y, sin embargo, no expresarse oralmente con análoga fluidez. Asimismo, esta desigualdad se manifiesta en todos los niveles lingüísticos. Por tanto, habrá que determinar la competencia a nivel fonológico o gráfico, gramático, semántico, lexical y la oratoria de cada una de las lenguas. En esta situación, el hablante puede manejar un vocabulario amplio y no obstante disponer de una pronunciación insuficiente; o, por el contrario, tiene una adecuada pronunciación, pero escasa erudición gramatical. Puede que haga un uso eficaz de las estructuras gramaticales de los dos idiomas, pero este no se ajuste al empleo del vocabulario.

Con respecto al léxico, algunos bilingües poseen un vocabulario lector más extenso en una lengua que en la otra. Igualmente, se produce esta desigualdad en lo relativo al nivel semántico donde el significado de distintas materias no es simétrico. Puede ocurrir el caso de profesionales que hablan una lengua de manera fluida en su lugar de trabajo, puesto que allí aplica una terminología de su especialidad, mientras que no despliega esa misma competencia en un entorno familiar con un vocabulario más coloquial. Por último, nos centramos en el matiz discursivo donde la retórica variará en función de la lengua que se use. Mackey (2000) reconoce que determinar el grado de bilingüismo de los sujetos requiere la aplicación de test para cada una de las lenguas y cuyos re-

sultados constituirán el marco competencial de bilingüismo de los hablantes.

La función

La función está vinculada al uso y condiciones que los sujetos bilingües hacen de la lengua. Mackey (2000) distingue dos tipos de funciones, externas e internas.

1. Función externa. La función externa explícita, por un lado, los diferentes ámbitos de contacto y, por otro, la influencia de variables como la frecuencia, la duración y la presión.

A. Ámbito de contacto. En lo referente a la parcela de contacto, se distribuye de la siguiente manera:

a. *Home language*. La lengua del ámbito familiar. La inmersión en la lengua familiar se fomenta desde el intercambio lingüístico escolar entre familias, el trabajo doméstico, bien contratando a personal de otra lengua para propiciar el intercambio u ofreciéndose como trabajador o trabajadora doméstico con objeto de aprender una segunda lengua. Con frecuencia, la lengua hablada por los integrantes de la familia difiere de la comunidad con diferentes variedades, por ejemplo, puede que todos los miembros comprendan y usen la segunda lengua o bien solo entenderla, pero no hablarla. Así, los hijos se dirigen a sus progenitores en una lengua y estos responden en su lengua de origen.

b. *Community language*. La lengua de una comunidad o conjunto de hablantes agrupados alrededor de escenarios heterogéneos: el vecindario que rodea a un infante influye a un nivel similar al familiar, se trata de un espacio donde practicar una de las lenguas; los grupos étnicos proporcionan la posibilidad de mantener una de las lenguas viva ya que puede que sea la única oportunidad de practicarla; los grupos de culto, las iglesias y centros de culto ofrecen servicios religiosos, sermones e instrucción en la escuela de los domingos en un idioma diferente al de la comunidad; los gremios profesionales donde el hablante activa una lengua diferente a la del hogar; asociaciones de recreo, club deportivos, musicales o de pasatiempo donde se utiliza una lengua diferente a la del hogar, el vecindario y presta un espacio donde activar la lengua materna.

c. *School language*. La lengua se enseña y aprende como una asignatura más o como medio transmisor de contenidos. En este

último tipo, Mackey (2000) discierne entre único, dual y privado. En cuanto al medio único impuesto por las políticas lingüísticas del país sigue los principios de nacionalidad, territorio, afiliación religiosa o el origen étnico. Bajo el principio de nacionalidad los estudiantes se instruyen en el idioma del país independientemente de la lengua materna, raza o religión; en cuanto al territorio los discentes se escolarizan en el idioma de la comunidad que puede diferir del país; la afiliación religiosa donde la distribución lingüística converge con la religiosa; finalmente, de acuerdo con el origen étnico, en comunidades bilingües los escolares son educados en la lengua familiar. En el medio dual, los educandos se forman en dos lenguas bien de manera paralela o divergente. En el formato paralelo las dos lenguas de instrucción mantienen el mismo estatus y se programa la misma lección en los dos idiomas distribuyendo el tiempo por igual para cada una de las lenguas. Con respecto al medio divergente las lenguas mantienen propósitos y contenidos distintos, se usa cada una de ellas para asignaturas diferentes. En lo concerniente al medio privado, este alude a la tutorización individual o en pequeños grupos que, en ocasiones, los padres demandan para que sus hijos estudien una segunda lengua, los tutores privados recurren a ella como medio de instrucción o simplemente se enseña como una asignatura.

- d. *Mass media*. Los medios de comunicación como la radio, la televisión, el cine y los recursos digitales mantienen los conocimientos de los hablantes de una lengua extranjera actualizados permitiendo activar y mantener la comprensión oral y escrita.
- e. *Correspondance*. Tradicionalmente las cartas ayudaron en la práctica de la expresión y comprensión escrita de las lenguas extranjeras. Además, han mantenido en contacto a los emigrantes con sus países de origen preservando así su lengua nativa (Mackey, 2000).

B. Variables de contacto. Las áreas de contacto, anteriormente expuestas, varían en función de la duración, la frecuencia y la presión; y, a su vez, por el uso de la lengua en su vertiente comprensiva bien de manera aislada o unida a la expresión.

- a. Duración. Cuanto más largo sea el periodo en contacto con la segunda lengua mayor adquisición y fluidez de esta tendrán los hablantes. La lengua extranjera impartida como una asignatura

tiene un menor contacto que si esta se utiliza como medio para la formación.

- b. Frecuencia. El periodo de contacto no será representativo si este no ocurre con una alta frecuencia, con un promedio de cuatro horas a la semana para la interacción oral.
- c. Presión. Será ejercida por el uso dos lenguas o la influencia de una en detrimento de la otra. Esta presión se articula desde una perspectiva económica, administrativa, cultural, política, militar, histórica, religiosa y demográfica.
 - Económica. La destreza en la lengua hablada por la comunidad de acogida resulta imprescindible desde el punto de vista económico, puesto que esta avalará el acceso al trabajo que garantizará el medio de vida. Grosjean (2010) introducen también las razones comerciales y de negocio que inducen a empresarios a establecerse en otros países y, como consecuencia, la familia que los acompañan entran en contacto con la lengua del país que los recibe.
 - Administrativa. Una sociedad bilingüe demandará de sus trabajadores públicos el dominio de la lengua oficial del país.
 - Cultural. La competencia en dos o más idiomas se interpreta como un signo de prestigio cultural o de una educación selecta.
 - Política. Una lengua se impone sobre otra a causa de eventualidades políticas. Un país colonizador impone el uso de su lengua llegando a ser la lengua oficial del país subordinado. En opinión de Grosjean (2010), si un país reconoce la oficialidad de dos o más lenguas, el bilingüismo será una realidad contrariamente a si solo se registra una.
 - Militar. Los hablantes bilingües enrolados en el servicio militar disponen de oportunidades de poner en práctica tanto la lengua materna como la de socialización o segunda lengua. Igualmente, las campañas militares favorecen el aprendizaje de idiomas, puesto que las fuerzas armadas aprenden la lengua de sus aliados y también de sus enemigos (Mackey, 2000). Este factor no tiene una incidencia relevante hoy en día, como sostiene Grosjean (2010). Sin embargo, constituye una forma de poner en contacto dos lenguas, como ocurrió con las invasiones del Imperio Romano que extendió el latín por Europa.
 - Histórico. Contingencias históricas han influido tradicionalmente

en la lengua que los hablantes están predispuestos a aprender. La relación entre dos países determinará el papel que la lengua juega y la propensión a que los ciudadanos aprendan el idioma.

- Religioso. Los hablantes que asistan a ritos, ceremonias o escuelas religiosas precisarán del dominio de la lengua adoptada en estos. De acuerdo con Grosjean (2010), los motivos religiosos han propiciado, históricamente, migraciones por causa de persecuciones religiosas como, por ejemplo, la migración judía desde la Unión Soviética y su asentamiento en Israel o Estados Unidos.
 - Demográfico. La cantidad de población con la que el hablante bilingüe se pondrá en contacto supone un elemento para la subsistencia de un idioma. La distribución geográfica de la lengua, introducido por Grosjean (2010) auspicia que dos o más lenguas habiten el mismo territorio como es el caso de Suiza que comparte frontera con Alemania, Italia y Francia.
2. La función interna. Esta función mantiene una conjunción con constituyentes internos que engloban el uso no comunicativo y la aptitud intrínseca de la lengua.
- A. *Usos*. Los hablantes bilingües a menudo utilizan la lengua dominante para exteriorizar expresiones internas tales como soñar, contar, calcular, rezar, maldecir, escritura doméstica o anotaciones; por ejemplo, se puede contar en dos lenguas, pero el cálculo será en la lengua dominante. Sin embargo, otros individuos utilizaran una lengua diferente para expresiones íntimas diferentes, por ejemplo, podrá contar en una y rezar en otra, como argumenta Mackey (2000).
- B. *Aptitud*. Este autor enumera las aptitudes esenciales que influyen en el bilingüismo: sexo, edad, inteligencia, memoria, actitudes y motivación. El factor sexo se contempla desde una perspectiva condicionada, puesto que, si los investigadores han fallado que esta variable interviene en la adquisición de una lengua extranjera, también influirá en el hecho de ser bilingüe. En la variable edad los niños presentan una mayor capacidad para cambiar de un sistema lingüístico a otro que los adultos. Además, asegura que los infantes son capaces de fusionar dos sistemas fonológicos en uno. Esta adaptabilidad radica en la flexibilidad del cerebro humano a edades tempranas fijada hasta los nueve años y, a partir de la cual, esta maleabilidad comienza a reducirse. Esta afirmación armoniza con la Hipótesis del Periodo Crítico suscrita por Lenneberg (1967, citado

por Cortés Moreno, 2001). Posteriormente, este mismo investigador asumió que el aprendizaje de una segunda lengua puede ocurrir rebasada la pubertad, si bien el aprendizaje demandará un mayor esfuerzo (Cortés Moreno, 2001). Consecutivamente, Luque y Tejada (2008) advierten que investigaciones más actuales:

realizadas en contextos donde la lengua que se enseña/aprende es una lengua extranjera (i.e. inglés en España) (Muñoz *et al.*, 2003) indican que comenzar el aprendizaje con la alfabetización en la L1 ya alcanzada (7/8 años), es mejor si hay instrucción lingüística y exposición extensa a la L2. Por tanto, sería suficiente comenzar en el segundo o tercer ciclo de Primaria (p. 383).

Con respecto a la inteligencia, Mackey (2000) considera esta característica determinante en el desarrollo de destrezas y habilidades. No obstante, no se ha demostrado que sea una variable que incide especialmente en el bilingüismo, aunque sí puede influir en la competencia comprensiva y de razonamiento en contextos bilingües. La memoria y en concreto la capacidad de memorizar sonidos, palabras y reproducirlos o imitarlos con posterioridad estimula el perfeccionamiento de una lengua. De esta forma, el dominio de las lenguas se incrementa al tiempo que aumentan las palabras guardadas en la memoria. En cuanto a la actitud de los hablantes en situaciones bilingües, expone que el comportamiento de los sujetos varía. En algunos casos el acento extranjero disuade del uso de una de las lenguas a causa de un sentimiento de vergüenza, en ocasiones los sujetos prefieren hablar la segunda lengua en detrimento de la primera como consecuencia de la impopularidad que genera esta última, incluso llegando a sentir aprensión por su primera lengua y aprecio por la segunda. La motivación por aprender una lengua repercute más concluyentemente en la primera que en la segunda, puesto que las necesidades comunicativas del individuo están cubiertas. Sin embargo, los aprendientes de una segunda lengua pueden dedicar tiempo y esfuerzo en la adquisición de esta, mostrando así una fuerte motivación para llegar a ser bilingües (Mackey, 2000).

La alternancia

Este principio reseña el encadenamiento de las lenguas, que los hablantes bilingües exhiben en un acto comunicativo. La alternancia en el discurso se medirá según el tema tratado, la persona que interviene en la conversación y la tensión que la situación genere en los hablantes (Mackey, 2000; Vázquez Veiga, 2003; Robles Hmilowicz, 2010). Estas variables modificarán el porcentaje

de alternancias y la cantidad de cada idioma que se emplee en una situación específica, tanto oral como escrita. El intercambio de lenguas puede suceder una única vez en una frase durante el discurso oral o escrito, o bien los intervalos de frecuencia se repiten en frases y oraciones. Por otro lado, puede que la cantidad de alternancia no sea mayor a un cinco por ciento, como apunta Vázquez Veiga (2003).

La interferencia

El último de los fundamentos, apuntados por Mackey (2000), la interferencia se produce cuando los individuos bilingües intercalan características propias de una lengua en una segunda mientras hablan o escriben. Field (2002) y Hoffer (2002) advierten que no se debe confundir esta injerencia con las apropiaciones y los préstamos de palabras. La apropiación consiste en un procedimiento por el que un esquema lingüístico importa sus constituyentes a otro sistema. Esta superposición ocurre cuando el contacto de las dos lenguas se produce en un periodo largo de tiempo. El vocabulario y la fonología constituyen los elementos de la lengua más fácilmente susceptibles de préstamo; ejemplo de ello son la palabra española *tortilla*, el termino italiano *pizza*, o el japonés *sushi* (Hoffer, 2002; Field, 2002). De acuerdo con Mackey (2000), la interferencia también depende del medio, el estilo del discurso, el registro y el contexto. Este principio incide más en el medio oral que en el escrito. El registro compete a las palabras que se usan en el contexto de una lengua y que probablemente no se expresan de la misma manera en la segunda lengua. La situación en la que se desarrolle la interacción oral determinará el contexto de la interferencia, por lo que categoriza los siguientes tipos de interferencias:

- A. Interferencia cultural, en la que los hablantes tienen que incorporar vivencias culturales propias de la lengua extranjera que no existen en su lengua materna, por lo que recurren a palabras de la lengua de la que proceden los elementos culturales.
- B. Interferencia semántica, referida a la estructuración y clasificación semántica de los vocablos. Por ejemplo, la palabra “oficina”- “*office*”, en el binomio español-inglés, puede referirse a la consulta de un médico “*doctor’s office*”, el bufete de abogado como “*lawyer’s office*”, a un despacho personal “*individual office*”, o la oficina cuando un grupo de trabajadores comparten el espacio común “*office*”. Aparte de la incorporación de las nuevas estructuras semánticas también hay que mencionar la combinación de estas con las configuraciones de la otra lengua conformando una nueva estructura.
- C. Interferencia léxica, que significa la inclusión de una representación de

la lengua extranjera en la alocución de los hablantes bilingües, tanto como unidad como estructura. En este fenómeno se disciernen los ítems lexicales como préstamos de palabras incluidos en una de las lenguas y los que suceden en la disertación de un bilingüe en particular.

- D. Interferencia gramatical, concerniente a las partes del discurso, unidades y categorías gramaticales o formas de función de una de las lenguas de los hablantes bilingües contenidas en otra. Las lenguas pueden compartir las mismas partes del discurso, pero se ordenan de manera diferente en las estructuras. Una muestra clara de interferencia gramatical se refiere a la categoría de género, que se trasfiere el género de una de las lenguas a la otra; la concordancia constituye otra categoría gramatical que provoca una interferencia. En cuanto a la forma de función esta se divide entre libres y ligadas; las primeras engloban preposiciones, conjunciones o determinativos necesarios para conectar los diversos fragmentos discursivos marcando el tipo de relación semántica que existe entre ellos. Las estructuras de las formas de función ligadas, tales como afijación, cambios internos, cero modificaciones y reduplicación, también pueden extenderse de un idioma a otro.

Sánchez (2003) analizó en profundidad las interferencias gramaticales y formula dos hipótesis vinculadas a la categoría funcional. La primera hipótesis *Functional Interference Hypothesis*, en la que se precisa que las inclusiones léxicas (*n-insertion*, *v-insertion*) no desencadenan cambios sintácticos en la gramática bilingüe; no obstante, la interferencia en los rasgos funcionales tales como los determinantes o el orden de la frase sí activan variaciones sintácticas en esta gramática. Con respecto a la segunda hipótesis *Functional Convergence Hypothesis*, precisa la existencia de una serie de categorías funcionales compartidas por las dos lenguas del sujeto bilingüe. La convergencia ocurre por la fusión de características coligadas a la categoría funcional en una de las lenguas con otras propiedades asociadas a esa categoría en el otro idioma; en otras ocasiones, aflora una nueva categoría funcional en uno de los idiomas que no concurre en el perfil sintáctico del hablante monolingüe de esa variedad de la lengua.

- E. Interferencia fonológica, que afecta a las unidades y estructuras de la entonación, el ritmo, la concatenación y la articulación.
- a. La entonación constituye la interferencia fonológica más constante y sutil. El tono-grupo o las estructuras de entonación son más fácilmente identificables que las unidades individuales de entonación.

- b. El ritmo viene determinado por las estructuras o el patrón de la acentuación. La interferencia en la acentuación de dos lenguas que tienen un patrón diferente puede ser rápidamente detectada cuando el hablante imprime la acentuación de su lengua materna.
- c. La concatenación refiere al encadenamiento y separación de sonidos en el discurso oral que puede ser diferente de un idioma a otro. Entre estas inferencias se incluyen los nexos y la separación de sílabas: la interferencia en los nexos conlleva cambios que se producen cuando se unen dos unidades. En la separación de sílabas se produce una segmentación de la continuidad del discurso, por ejemplo, los bilingües suelen dividir palabras en dos sílabas cuando en inglés tiene una sola sílaba, porque en su lengua materna el vocablo se separa en dos sílabas.
- d. La articulación comprende lo que popularmente se conoce como acento extranjero. La interferencia se produce a nivel de la articulación de alófonos y fonemas, un ejemplo de ello son los alófonos del fonema /n/ [ŋ] y [n] ambos a final de palabra que, en español, solo ocurre [n]. Así se trasfiere el alófono español [n] para la pronunciación de “*rum, run y rung*”.

B) Clasificación de los principios fundamentales de Fishman (2007)

Ampliando los factores que condicionan el bilingüismo de los hablantes, nos centramos en la elección de la lengua en entornos bilingües o multilingües, los cuales variarán en función de los tres factores sistematizados por Fishman (2007): el grupo, la situación y el tema. Atendiendo, primeramente, al factor grupo, se apoya, por una parte, en axiomas fisiológicos y sociológicos como la edad, el sexo, la raza o la religión. Y, por otra parte, en criterios socio-psicológicos como el valor de pertenecer a un grupo de referencia. Este sentimiento obedecerá al emplazamiento, al lugar donde se asienta el grupo más que a la conciencia de grupo. Contemplando, en segundo lugar, la situación, esta variable subraya los diferentes enclaves físicos en los que los interlocutores están involucrados, los temas, las funciones del discurso y el estilo, así como la co-ocurrencia de las variables. El estilo es un indicador sociocultural del modo en que los participantes hacen uso del discurso tanto estándar como dialectal; apuntando a la informalidad, intimidad, solidaridad, familiaridad o igualdad del interlocutor. Por último, reparamos en el tema, en el que ciertos contenidos conllevan la elección de una lengua concreta en contextos bilingües o multilingües, con frecuencia se habla de política –tema– con amigos –grupo de referencia– de una manera informal –estilo de la situación–. Este escenario favorece el uso de otra variante de la lengua distinta a la habitual, puesto que

normalmente es más adecuado utilizar los modelos de lengua adquiridos para hablar de un contenido en particular (Fishman, 2007).

Para concluir, cabe examinar las ventajas y desventajas asociadas al bilingüismo. A este respecto, organismos como UNESCO, Naciones Unidas, el Consejo de Europa y la Unión Europea han reconocido el derecho a hablar varias lenguas tanto oficiales como minoritarias. No obstante, la evolución efectiva hacia el bilingüismo comienza con la observación de los beneficios cognitivos, culturales y comunicativos que hablar dos o más lenguas supone (Wei, 2007). Así como la formación de la identidad introducida por García (2011). A continuación, se explicita en la siguiente enumeración:

1) Comunicativas

En primer lugar, relaciones con los padres, cuando estos tienen una lengua diferente de la oficial o primera lengua. Los hijos serán bilingües puesto que se comunicarán con sus progenitores en un idioma y emplearán otro para participar en sociedad (Wei, 2007).

En segundo lugar, relaciones con el resto de los familiares, los parientes bilingües actuarán como enlace entre la sociedad monolingüe y los familiares que no son capaces de concurrir en ese entorno sociolingüístico, originando intensos lazos familiares y sólidos vínculos con este grupo (Wei, 2007).

A continuación, relaciones con la comunidad, los hablantes bilingües disfrutan de situaciones donde relacionarse con una comunidad más amplia que los hablantes monolingües, por ejemplo, en una educación bilingüe los discentes tienen la oportunidad de hablar con profesores y compañeros en un idioma y usar otro para comunicarse con sus vecinos (Wei, 2007).

Con respecto a las relaciones comunicativas, García (2011) ha unificado estas tres categorías en una sola, interacciones locales, en ella recoge la necesidad y habilidad de los niños de comunicarse con el entorno que les rodea, sus padres, sus familiares, amigos, profesores y cuidadores. En esta tarea la tecnología ha enriquecido la comunicación haciéndola accesible, rápida y frecuente. Sin embargo, esta precisa de una lengua común que conecte a los diferentes grupos de hablantes. Así, el grado de participación en esta comunicación dependerá del nivel de bilingüismo de estos jóvenes hablantes.

Seguidamente, la comunicación transnacional, la comunicación entre sociedades, naciones y etnias requiere del conocimiento de una lengua común que facilite las relaciones entre ellos; el hecho de ser bilingüe favorece las relaciones de aprecio y camaradería, así como de respeto mutuo (Wei, 2007).

En esta línea, García (2011) expone la revalorización de la naturaleza del lenguaje como un activo dentro de los mercados internacionales. Sociedades como la norteamericana, con una importante población de hispano hablantes, ha considerado los beneficios económicos de hablar español para establecer relaciones comerciales dentro y fuera de sus fronteras.

Y, por último, la sensibilización lingüística, la circunstancia de funcionar en dos lenguas propicia una mayor sensibilización comunicativa. Los hablantes bilingües al estar constantemente cambiando de registro para adecuarlo a las diversas situaciones de comunicación les hace ser más pacientes con los problemas de comunicación que experimentan aquellos que están aprendiendo el idioma y todavía no lo dominan con fluidez (Wei, 2007).

A este respecto, García (2011) denomina este factor como sensibilidad comunicativa, ya que los hablantes bilingües tienen una mayor sensibilidad al contenido de las propuestas orales que los monolingües debido a que tienen que evaluar, constantemente, si hacen un uso apropiado de la lengua.

2) Culturales

Por un lado, ser bilingüe brinda ocasiones de sondear y adentrarse en dos o más culturas. Los hablantes monolingües examinan y aprenden de las experiencias de sus análogos quienes cultivan su misma lengua, también pueden viajar a otros países y contemplar de manera pasiva su cultura. Sin embargo, para imbuirse de ella e intervenir activamente urge dominar su lengua. Ser bilingüe, según García (2011), implica una mayor conciencia cultural tanto de la cultura de origen como de la segunda lengua. Según esta autora, el hablante se enfrenta a una visión diferente de sucesos y entidades que incluyen la lengua, la historia, las tradiciones y las instituciones de ambas culturas.

Por otro lado, despunta el benéfico laboral de hablar dos o más idiomas, ser bilingüe incrementa las posibilidades de encontrar trabajo; no solo en territorio nacional, sino también internacional. El hablante bilingüe o multilingüe descubriría múltiples oportunidades de contrato en empresas internacionales con presencia en diferentes países extranjeros (Wei, 2007). Igualmente, García (2011) apunta a que directores de empresas irlandesas ya consideran una insuficiencia cultural y de habilidades si los candidatos solo hablan una lengua. Así, resalta el hecho de que las destrezas lingüísticas son requeridas tanto como las técnicas, científicas o tecnológicas en el mercado laboral.

3) Cognitivas

Desde el punto de vista cognitivo, ser bilingüe incrementa el desarrollo del

pensamiento creativo y un rápido progreso cognitivo a nivel comunicativo. Los hablantes bilingües disponen de más de una palabra para determinados objetos, atribuir significados y connotaciones a las expresiones, son capaces de establecer claras asociaciones con imágenes, además de desarrollar una forma de pensar más flexible y creativa (Wei, 2007). Asimismo, García (2011) atribuye una mayor conciencia lingüística a los niños que usan dos lenguas. Para estos las estructuras de la lengua son más perceptibles ya que ellos tienen que organizar dos sistemas lingüísticos. De acuerdo con Luque y Tejada (2008), la inteligencia lingüística de los hablantes bilingües es mayor que en los monolingües, a pesar de que esta se despliegue más tarde que en estos últimos.

4) Identidad

García (2011) introduce la formación de la identidad como una de las ventajas con las que los bilingües se ven favorecidos. Bakić y Škifić (2017) analizan, a este respecto cómo los sujetos bilingües expresan sus emociones y pensamientos, la lengua que prefieren utilizar y los factores que influyen en la elección de una u otra. Una identidad bilingüe o multilingüe desarrollada mediante la participación en diversos sistemas de comunicación posibilita en los niños un progreso más extenso y profundo que se perfila desde múltiples perspectivas. La identidad bilingüe se integra dentro de las variadas dimensiones que configuran la identidad de los niños, como el género, la clase social, la etnia, la raza, la nacionalidad y la comunidad. No obstante, algunas de estas cualidades no se construirían sin el complemento de la identidad bilingüe.

En contrapartida con estas ventajas, Wei (2007) observa las desventajas tanto sociales como individuales que tradicional y falazmente se han arrogado al bilingüismo. Frecuentemente se responsabilizaba a esta circunstancia cuando los niños bilingües experimentaban problemas de lenguaje o de temperamento. Con mucha frecuencia, como afirma García (2011), se ha relacionado el bilingüismo con un rendimiento escolar menor que en los monolingües. Igualmente, en conflictos de convivencia de la sociedad los cuales se solían asociar a la coexistencia de dos lenguas en la comunidad (Wei, 2007). También, el tiempo y energía requerida por parte de las familias para conservar y educar a sus hijos e hijas en dos lenguas. Asimismo, la educación bilingüe puede resultar difícil, al menos al principio, aunque por poco tiempo.

García (2011), por su parte, advierte de la asociación falsa entre una situación socioeconómica desfavorecida de contextos bilingües y el grado de inteligencia. Esta circunstancia, en realidad, no influye en la inteligencia, aunque sí afecta a las oportunidades de acceso a la lengua y al progreso del bi-

lingüismo, debido a una menor disponibilidad de escuelas bien equipadas y docentes bien formados para la integración lingüística. Estas familias, además, no pueden afrontar actividades extraescolares, clases de apoyo particulares o campamentos de verano que reforzarían una educación bilingüe.

Contrariamente a la consideración de García (2011) y Bakić y Škifić (2017) de la identidad como una ventaja, Wei (2007) contempla este factor como uno de los cuestionamientos coligados al bilingüismo. Los hablantes de dos lenguas generalmente se asimilan a una de las culturas identificándose con la cultura del país donde viven olvidando sus raíces culturales. En otras ocasiones, el país de origen sigue presente en su identidad y por tanto en su apelativo, por ejemplo, anglo-francés, ítalo-americano, afro-americano, hispano-marroquí. La identidad puede variar con la experiencia, la interacción y cooperación con el grupo social, estos cambios se producen en función de factores históricos, culturales, políticos, económicos, psicológicos y lingüísticos. La presencia del bilingüismo se ha ido intensificando a medida que se ha ampliado la comprensión de las cualidades del bilingüismo.

Un aspecto relevante, resaltado por García (2011) lo constituye el dominio del poder. Los grupos dominantes de poder, con frecuencia, pueden elegir el tipo de colegio y la educación que quieren para sus hijos. Estos disponen de la opción de añadir una o más lenguas a la educación de sus infantes, mientras que los grupos no dominantes o minoritarios no tienen elección y la educación bilingüe es obligatoria. En la mayoría de los casos, su bilingüismo es substractivo, ya que el grupo dominante impone su lengua en una enseñanza, a menudo, monolingüe. En relación con esto existen estudios, como el desarrollado por Rascón Moreno y Bretones Callejas (2018), que, centrados en una educación bilingüe prestan atención a la manera en que el nivel educativo de las familias –alto, medio y bajo– influye en el desarrollo de la enseñanza bilingüe. Se constata que las familias con nivel alto suponen un apoyo más efectivo para la educación bilingüe. En este sentido, se abre una línea de reflexión acerca del poder nivelador de la escuela, cuestión que será analizada en los siguientes apartados.

2.2.3.3. *La Enseñanza Bilingüe*

Expandiendo la concepción de bilingüismo, García (2011) subraya el carácter globalizador del término ya que una educación bilingüe forma ciudadanos comprometidos con otras culturas y con el mundo en general. La expresión educación bilingüe describe la instrucción escolar en dos idiomas, puesto que, los estudiantes recibirán parte de su formación en un idioma y parte en otro (McGroarty, 2001; Baker, 2011; García, 2011) diferenciándose, así, de la

enseñanza tradicional en el que la segunda lengua o extranjera era una asignatura más (García y Woodley, 2015). De las dos lenguas de instrucción, la dominante socialmente se utiliza como medio de transmisión de conocimientos en todas las áreas de contenido, recurriendo a la lengua nativa o primera lengua en las ocasiones en que la falta de dominio de la lengua dominante de los discentes impedía la comprensión y adquisición de los conocimientos (Wright, 2013). Además, sostiene que recurrir a la primera lengua o nativa es una práctica eficiente que predispone a los discentes hacia el aprendizaje de la lengua dominante y adquisición de los contenidos escolares, además del uso de su lengua materna. Sin embargo, este procedimiento supone un apoyo mínimo, temporal e insuficiente para que los estudiantes completen una plena alfabetización tanto en su vertiente bilingüismo como en el espacio de su lengua nativa o primera.

Continuando con el ámbito educacional, García y Woodley (2015) observaron cómo la educación tradicional atendía a la lengua extranjera desde la perspectiva de un conjunto de estructuras estandarizadas que había que aprender de manera oral y escrita, por medio de la interacción-expresión oral, lectura y escritura. Opuestamente, la educación bilingüe percibe la lengua como una conducta social cuya praxis, con el auxilio de recursos abiertos, claros y sencillos, permite que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo. Otra de las diferencias consiste en la relación entre la lengua y su cultura. La enseñanza bilingüe prioriza la inmersión en la cultura como el contexto apropiado donde actuar con el idioma, e incluso añadiendo la cultura de la lengua meta como propia, mientras que en la instrucción tradicional se pretende que el discente llegue a conocer la cultura como el entorno de la lengua, pero no como un medio donde desenvolverse. Desde una perspectiva pedagógica la formación bilingüe integra el idioma y el contenido en la clase de lengua extranjera. Sin embargo, en la clase tradicional se subraya la enseñanza de la lengua en sí misma. Por último, la educación bilingüe incluye la capacidad de armonizar las diferencias de nivel de los alumnos, vigilar la lengua que se emplea y componer un contenido significativo a través del uso de dos lenguas; al tiempo que se afianza la individualidad, diversidad y tolerancia hacia otras culturas y otras lenguas (García y Woodley, 2015).

McGroarty (2001) respalda la tesis de que la formación bilingüe se sustenta en el principio del desarrollo de la competencia lingüística al más alto nivel. Para ello, se necesita de una instrucción adecuadamente programada y concienzudamente secuenciada. García (2011) distingue entre programas tradicionales de enseñanza de lenguas y programas bilingües, a menudo dos sistemas difíciles de catalogar. No obstante, en los primeros se utiliza solo un

idioma en la instrucción mientras que en los segundos dos o más lenguas, además de propiciar la comprensión de otras culturas y, por tanto, el valor de la diversidad humana. Asimismo, establece los principios que caracterizan estas dos líneas de enseñanza de la siguiente manera:

1. Desde una perspectiva pedagógica, los programas tradicionales se centran en la instrucción explícita de la lengua mientras que en los bilingües el contenido y la lengua se complementan.
2. Contempla la práctica instruccional de la lengua, es decir, la lengua que los docentes y discentes utilizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, en los programas de enseñanza de segundas lenguas o LE se emplea solo la lengua meta, mientras que en el bilingüe las dos lenguas. Sin embargo, en la mayoría de los programas bilingües solo se opta por la lengua meta y no se utilizan dos idiomas en la misma lección.
3. Se refiere al objetivo general de la enseñanza en la educación bilingüe con el que se pretende conseguir una enseñanza significativa, ecuaníme y respetuosa con la diversidad; en cuanto a los programas de enseñanza de lengua extranjera consiste, simplemente, en aprender una segunda lengua.
4. El objetivo didáctico que concreta la finalidad de la enseñanza bilingüe como medio para educar ciudadanos comprometidos ya que el hecho de preparar a los estudiantes para operar en otras culturas amplía su visión del mundo. Aunque, en los programas de lenguas extranjeras el estudiante transita por la cultura del país de la lengua meta, pero sin llegar a actuar dentro de este contexto cultural.

En el estudio de las formas de educación bilingüe destaca la distinción de Baker (2011) entre programas débiles y fuertes. Los programas débiles se caracterizan por ser substractivos, esto implica que tanto la lengua como la cultura materna no están presentes en la formación de los discentes. Así pues, el contenido impartido en lengua materna se reduce al mínimo y, el objetivo principal se encamina hacia una integración de los estudiantes en la rutina de la clase lo más rápidamente posible. La asimilación completa dentro de la sociedad dominante ocasiona la pérdida de la lengua materna o primera transformándose prácticamente en hablantes monolingües de la segunda lengua. Como contrapartida, las formas fuertes de los programas bilingües se identifican como aditivos, es decir, suman otra lengua y cultura a la lengua y cultura nativa. Estas formas persiguen conservar y perfeccionar el dominio de la lengua de origen a un nivel alto, e, igualmente, la lengua meta o segunda.

De acuerdo con Brisk (2005), los programas bilingües se diseñan de acuerdo con los recursos disponibles, las necesidades y circunstancias específicas de los estudiantes.

Programas bilingües para la Educación Primaria

En este sentido McGroarty (2001) clasifica los siguientes programas bilingües para la Educación Primaria: *transitional bilingual education (TBE)*, *maintenance bilingual education* e *immersion program*.

A. Transitional bilingual education (TBE)

También llamado *early-exit program* está destinado, generalmente, a jóvenes estudiantes emigrantes consiste en el uso en el aula de la lengua del país que acoge y la lengua materna. Esta situación se prolongará hasta que los estudiantes adquieran la suficiente fluidez oral y competencia en comprensión y expresión escrita para asistir y recibir clase en la segunda lengua. En definitiva, se trata, según la valoración de Baker (2011), de acomodar la conversión hacia la lengua dominante y mayoritaria desde la lengua minoritaria del entorno familiar, promoviendo con ello la asimilación social y cultural. El propósito de estos programas reside en la asimilación y la fluidez en la lengua socialmente dominante, por lo que estaría incluido dentro de las formas débiles de los programas bilingües y constituyen los programas más aceptados y extendidos en los países de acogida de inmigrantes (Wright, 2013). Generalmente estos programas agrupan a los aprendientes de una misma lengua oriunda para facilitar la transmisión de contenidos en su lengua materna y simultáneamente reciben instrucción diaria en la lengua meta. El porcentaje, según Wright (2013), es de un 90% en L1 y de 10% en L2; en los subsiguientes dos o tres años el fragmento de enseñanza en L2 aumenta progresivamente hasta conseguir la plena integración en la rutina diaria de clase en L2.

B. Maintenance bilingual education, o developmental bilingual program (DBE)

También nombrado como *late-exit*, este programa va dirigido a estudiantes emigrantes y no emigrantes con la particularidad de que estos últimos tiene una lengua nativa distinta de la dominante en el contexto sociocultural. Con este programa el estudiante sigue manteniendo una instrucción en los dos idiomas con el propósito de adquirir competencia lingüística y lecto-escritora en ambas lenguas, es decir, estudiar y progresar en la lengua de origen o nativa y en la lengua dominante. En

este sentido, Baker (2011) distingue entre programas de mantenimiento estático y de desarrollo, el primero se dirige a sustentar las destrezas lingüísticas al nivel de escolarización de los niños, intenta que estos no pierdan el contacto con su lengua familiar, pero no pretende ampliar su destreza. Mientras que el segundo, o también llamado de enriquecimiento, respalda la evolución de las dos lenguas al mismo nivel, es decir, la íntegra alfabetización y dominio de ambas lenguas. Adicionalmente, este programa pretende fomentar una cultura plural, extendiendo el uso de la lengua minoritaria. Estos programas de enriquecimiento incluyen, además, a los discentes que incorporan una segunda lengua en su educación. En el argumento expuesto por Wright (2013), los programas DBE representan un formato más fuerte, en el sentido de que la lengua primera se considera un recurso educativo, una vía de instrucción que se seguirá ampliando, incluso cuando el estudiante haya adquirido un dominio pleno de la lengua meta. En este tipo de programa la participación parental en la educación de sus hijos es más representativa en los programas TBE.

En los programas bilingües de mantenimiento se anima a los discentes a mantener las dos lenguas, nativa y dominante, separadas. Además, el apoyo a estos programas dependerá del interés de la comunidad de hablantes por impulsar el uso académico de la lengua nativa junto a la segunda lengua (McGroarty, 2001). Con objeto de mantener esta separación de las lenguas estos programas, según García (2013), implementan las siguientes estrategias:

- *Time-determined separation*. Se estudia una de las lenguas parte del día, durante un día o una semana y la siguiente sección del día, otro día u otra semana la segunda lengua.
- *Teachers-determined separation*. Un profesor enseña en uno de los idiomas mientras que otro de los docentes emplea la otra lengua.
- *Place-determined separation*. Separar los espacios para el uso de las dos lenguas, se destina un aula para hablar en uno de los idiomas y en otra clase se estudia el resto de las materias.
- *Subject-determined separation*. Algunas de las materias se transmiten en una lengua y el resto se imparten en la segunda lengua.

García (2013) afirma que estos programas que separan las lenguas según la relevancia social, dependiendo de si se trata de una lengua minoritaria o representa al grupo mayoritario de la comunidad no se pueden consi-

derar como educación bilingüe. Asimismo, McGroarty (2001) también considera que algunos programas bilingües, en ocasiones, no deberían llevar la etiqueta de bilingüe por diferentes razones. En primer lugar, porque están diseñados para adquirir fluidez en un idioma internacional y, en segundo lugar, porque se recurre a una de las lenguas como medio de instrucción y la otra se enseña como asignatura. Eso ocurre especialmente en aquellos países o regiones donde hay una lengua dominante que se usa para la instrucción y la segunda lengua como una asignatura más del currículum, de modo que no se puede considerar una educación bilingüe. En cualquier caso, la adquisición de una segunda lengua en entornos monolingües no es una tarea fácil de desarrollar. Tejada Molina *et al.* (2005) establecen una serie de requisitos para implementar estos programas en comunidades monolingües: uso parcial o total de la segunda lengua en el currículo escolar, alta especialización y competencia lingüística de los profesores, intercambios lingüísticos entre las dos comunidades de hablantes, desarrollar y mantener una actitud positiva hacia los dos idiomas y comienzo temprano de la educación en segunda lengua. Brisk (2005) ejemplifica el caso de Bélgica donde en la región flamenca el holandés es la lengua de instrucción y el francés se ofrece como asignatura, mientras que en las regiones francófonas el francés se mantiene como lengua de instrucción, entretanto el holandés es una asignatura más. En España se ofrece una enseñanza en inglés como lengua de instrucción en centros de enseñanza ingleses –*British School*– donde el español constituye una asignatura y lo mismo ocurre en los programas lingüísticos de centros de enseñanza francesa –*Lycées français*–, alemana –*Deutsch schule*–, finlandés –*Soumalainen koulu*–.

C. *Inmersion program*

Con la pretensión de dotar a los participantes de plenas capacidades académicas en la segunda lengua a través de la enseñanza de distintas materias totalmente impartidas en L2. Una vez hayan alcanzado el nivel de competencia requerido recurrirán a la lengua materna para completar su formación en este idioma también. Dentro de los programas de inmersión, Wright (2013) introduce el *dual language program*, o *two-way immersion*, o también *dual language inmersión* dentro de ellos distingue dos modelos de programas, uno dual 50/50 y el otro 90/10, cuyos títulos aluden a la proporción de tiempo dedicado a cada una de las lenguas. En el primer modelo, la instrucción está claramente distribuida y equilibrada en un 50 % en L1 y 50 % en L2. En el segundo, el 90 % se destina a la enseñanza en L1, mientras que el restante 10 % a la L2,

este porcentaje se equilibra a medida que los estudiantes van mejorando en fluidez y conocimiento del idioma meta. Igualmente, se opta por una concordancia de 80/20 y 70/30. Como Wright (2013) asegura, estos programas duales exhiben una rigurosa segregación de las dos lenguas lo que no representa el uso real de las prácticas bilingües, ni en el contexto social, ni en el académico.

Teniendo en cuenta el objetivo de la enseñanza en dos idiomas, las necesidades de los estudiantes y el uso que se va a hacer de la lengua, Brisk (2005) diferencia los programas encaminados hacia la fluidez en los dos idiomas y aquellos que priorizan la lengua de socialización. Por otro lado, se debe sopesar si la lengua se adquiere como medio para desarrollar los conocimientos lecto-escritores o como contenido de la instrucción. Con respecto al propósito para la enseñanza en dos idiomas, valora el enriquecimiento lingüístico como finalidad para aplicar programas bilingües. Esta circunstancia sucede cuando los estudiantes no necesitan estudiar otra lengua para comunicarse y aprender, ya que no se instruyen dentro de una comunidad de hablantes distinta a la de su lengua materna; sino al requerimiento de los padres de que sus hijos mejoren la fluidez y dominio de una lengua extranjera. Las asignaturas que con frecuencia se imparten en LE suelen ser Historia, Matemáticas, Física, Biología, y Geografía con objeto de que los alumnos dominen tanto el contenido de la materia como la lengua meta (Brisk, 2005). Otro de los motivos, que señala, para la implementación de programas bilingües es el mantenimiento de lenguas heredadas de sus antepasados y también para revitalizar aquellas que están en desuso y por tanto en peligro de desaparecer como puede ocurrir en Australia, África y el Continente Americano.

Programas bilingües para la Educación Secundaria

Con respecto a la educación secundaria, se emplea una variante del programa transicional o *early-exit* en el que una mayor amplitud de contenidos imprime una gran presión tanto al alumno como al profesor, donde la lengua materna se usa como apoyo para la transición social, política y de formación hacia la lengua dominante hasta conseguir su uso pleno hasta el final de su etapa educativa (McGroarty, 2001). El programa dual de inmersión no está muy extendido en educación secundaria en algunos distritos de los Estados Unidos ya que, según McGroarty (2001), se está considerando su adaptación para estudiantes de más edad, teniendo en cuenta la cantidad de alumnos incluidos en el programa y la competencia de los docentes. En estos programas, donde las lenguas involucradas son el español y el inglés, los estudiantes his-

pano hablantes afrontan asignaturas tales como Álgebra, Biología e Historia Universal en ambos idiomas alternando ambas lenguas en la instrucción de cada una de las materias. Estos programas están pensados para inmigrantes o refugiados recién llegados, agrupados según su lengua materna, para que asistan a clases de ciencias y sociales junto con clases en lengua extranjera que les ayude a hacer la transición más rápida hacia el dominio de la lengua de instrucción dominante (McGroarty, 2001). Asimismo, concluye que esta formación no se puede categorizar como transicional, propiamente dicho, a pesar de que comparten el objetivo general de proporcionar una transición lingüística hacia la lengua dominante.

Programa bilingüe de la Universidad de Málaga

Los programas compendiados en el epígrafe anterior infieren la enseñanza bilingüe en el espacio escolar y de la Educación Secundaria. No obstante, la formación bilingüe se ha extendido hacia la educación superior; entrando de lleno, además, en la formación a lo largo de la vida (Baker, 2011). Según Wright (2013) el avance de la formación bilingüe y multilingüe hacia la esfera universitaria planteó dos desafíos: el primero la cualificación del profesorado universitario, el cual necesitaba no solo el nivel requerido para el desempeño de la enseñanza bilingüe, sino además la certificación que les acredita como profesores competentes para dicho cometido. Y, un segundo reto, la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. Estos retos, como atestiguan Delicado Puerto y Pavón Vázquez (2015), no son difíciles de superar siempre que se cree unas estrategias y programas de instrucción especializadas que clarifiquen, unifiquen y regulen la instrucción del profesorado bilingües.

El programa bilingüe de la Universidad de Málaga (UMA) se enmarca en aquellos que se centran en conseguir fluidez y dominio de una lengua extranjera con objeto de constituirse en la lengua franca o de instrucción a esgrimir por los futuros docentes de Educación Primaria. Tras reflexionar sobre la necesidad de desarrollar y ampliar las competencias profesionales de los futuros docentes. Sobre esta base, la UMA orientó sus objetivos hacia la innovación y mejora de la oferta formativa, extendiendo las posibilidades de empleabilidad de los graduados y graduadas, además de favorecer su movilidad formativa y profesional. Persiguiendo esta meta, la Junta de Centro de la Universidad de Málaga de fecha 10 de julio de 2013, anexo III, aprueba la docencia parcial en inglés para el grupo de primero B del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación. Una vez comenzada la formación bilingüe de los estudiantes que seleccionaron esta opción, esta primera promoción evolucionó gradualmente, curso a curso, hasta su graduación en el año académico

2016/17. Los discentes involucrados en esta enseñanza pudieron formalizar cualquiera de las cuatro menciones del Grado, es decir, Mención en Lengua Extranjera –inglés y francés–, Mención en Educación Física, Educación Musical o Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad, independientemente del hecho de cursar estudios en un grupo bilingüe. Las asignaturas con docencia parcial en inglés se distribuyeron como a continuación se detalla; en primer curso: *Artistic and Visual Education, Music Education, History of Schooling, General Didactics, Educational Organization of Schools and Institutions*. En Segundo curso: *Teaching Physical Education, Theoretical and Practical Foundations of Foreign Language Education, Curricular Development in Visual and Plastic Arts*. En cuanto a tercero: *Teaching of Experimental Sciences, Geometry in Primary Education, Citizenship Education and Human Rights, Science Education*.

Pertenecer al grupo bilingüe no significa cursar ni un Grado, ni una Mención nueva, esta formación implica que las asignaturas expuestas, anteriormente, imparten contenidos tanto prácticos como teóricos en lengua inglesa. Este programa/plan conlleva que, aproximadamente, la mitad de los créditos –el 45 %– en esta modalidad se cumplen en asignaturas obligatorias, garantizando, así, que los estudiantes de las diferentes menciones reciban la misma enseñanza.

Este programa bilingüe actualmente está sujeto a un proceso de extinción por la nueva andadura comenzada con el Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses en el año académico 2019/2020. Este se aprobó en la Junta de la Facultad de Ciencias de la Educación el 18 de febrero de 2019 y el 25 de febrero en Junta de Gobierno de la Universidad de Málaga. En cuanto al Grado de Actividad Física y Deportes que se impartirá en inglés, se aprobó su verificación en la Junta de Facultad de 21 de noviembre de 2019 y en Junta de Gobierno de la UMA el 29 de octubre de 2020.

El primer curso ofertó las siguientes asignaturas: *Historia de la Escuela, Teoría de la Educación, Sociología de la Educación, Educación Musical, Educación en Artes Plásticas y Visuales, Inglés Instrumental I y II, Organización Educativa de Centros e Instituciones, Didáctica General, Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Edad Escolar, Tecnologías de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación y los idiomas modernos Alemán I y II, Francés I y II, Italiano I y II, Árabe I y II*. En segundo curso –año académico 2020/2021– *Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje, Didáctica de la Lengua Castellana, Didáctica de la Aritmética, Practicum I, Inglés Instrumental III y IV, Idioma Moderno III y IV, Didáctica de la Educación Física, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visua-*

les, Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas, Estrategias Didácticas para el Desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita, Análisis de Textos Literarios Ingleses.

Los programas bilingües en el grado dependerán de la capacidad de los estudiantes y del profesorado. La calidad de la formación inicial y permanente del profesorado en lenguas extranjeras radica en la importancia de la competencia de los profesores en la lengua del programa, así como, en la materia a impartir (Barrios y López Gutiérrez, 2019). Por tanto, será imposible poner en marcha programas bilingües en las escuelas si los maestros no tienen la competencia para ello (McGroarty, 2001). Asimismo, recalca que la eficacia de un programa bilingüe también está determinada por los conocimientos culturales y lingüísticos compartidos por el profesorado y su alumnado. Este tipo de programas requiere un gran esfuerzo por parte de la comunidad educativa implicando a profesores, padres, alumnos y legisladores. La formación en dos lenguas se debe planificar cuidadosamente: elaborando un currículo que incluya contenidos adecuados a la edad y conocimientos de los alumnos, metodologías que posibiliten una enseñanza en dos lenguas, constancia en la formación y enseñanza en dos lenguas.

2.2.3.4. La situación de la educación bilingüe en España y Andalucía

La legislación educativa de referencia mundial reconoce la enseñanza multilingüe y multicultural de calidad como una de las metas del s. XXI (UNESCO, 2003; Satvenhagen, 1996). Se da, así, respuesta a las profundas transformaciones coligadas a la globalización, que van desde la internacionalización del mercado laboral hasta la conceptualización de los movimientos migratorios conforme al ideal de una sociedad inclusiva (Huser y Oppen, 1984).

Respetando este espíritu, la Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación estableció como uno de los principios y fines básicos del sistema educativo español la capacitación del alumnado para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere y en una o más lenguas extranjeras (artículo 2). En concreto, señaló como uno de los objetivos de la Educación Primaria adquirir, al menos, en una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (artículo 17.f). Estas ideas no solo siguen vigentes en el marco legal actual, la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, sino que, además, se han visto reforzadas tras la inclusión, en algunas Comunidades Autónomas, del francés como segunda lengua extranjera a partir del tercer curso de Educación Primaria. Así, esta priorización de la educación lingüística tiene

su reflejo inmediato en la concienzuda promoción de los programas autonómicos de bilingüismo, a consecuencia de los cuales casi un 40 % de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) españoles habían incorporado el enfoque AICLE en 2017. Por ejemplo, 335 colegios públicos de la Comunidad de Madrid tenían sección bilingüe en 2015, 112 en la Región de Murcia en 2013 y 326 en Castilla la Mancha en 2015 (Ortega Martín, 2015).

En el contexto andaluz (Lorenzo Berguillos, 2019), supuso un hito clave el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, aprobado por el Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno; según se apunta en él, uno de los objetivos específicos era el Programa “Centros Bilingües”, conforme al cual los centros seleccionados mediante convocatoria por la Consejería de Educación, abiertos al plurilingüismo y a la pluriculturalidad, implantarían el concepto de Sección Bilingüe en la que determinadas áreas o asignaturas del currículo se imparten en una lengua distinta a la lengua materna, especialmente de las más extendidas en la Unión Europea. Actualmente, la continuación de esta primera iniciativa se concreta en el Plan Estratégico de Desarrollo de Lenguas de Andalucía Horizonte 2020 (Acuerdo de 24 de enero de 2017), una de cuyas metas es alcanzar los 1500 CEIP e Institutos de Educación Secundaria (IES) bilingües en 2020. En cuanto a su organización y funcionamiento, las Instrucciones de 15 de mayo de 2019, imponen las siguientes condiciones para la Educación Primaria: es obligatorio impartir como área no lingüística (ANL) en la L2 las asignaturas de *Ciencias de la Naturaleza* y *Ciencias Sociales*; se pueden impartir también las áreas de *Educación para la Ciudadanía* y los *Derechos Humanos*; *Cultura y Práctica Digital*; *Educación Física* y Educación Artística, si el centro cuenta con recursos para ello. Los centros bilingües autorizados como tales deberán impartir la enseñanza bilingüe desde el enfoque AICLE; en todos los casos, se impartirá entre el cincuenta y el cien por cien de ANL haciendo uso de la L2 (inglés, francés o alemán) como lengua vehicular, siendo deseable que se imparta el más alto porcentaje posible.

En la línea de una valoración global de la calidad de los programas AICLE en España, una referencia clave es el estudio exploratorio de Rodríguez-Sabiote *et al.* (2018). En él, se recogen los testimonios de 1595 alumnos de 4.º de ESO, 121 profesores de inglés (área lingüística, AL), 158 profesores de áreas no lingüísticas (ANL), 37 coordinadores y 72 directores, procedentes de Andalucía, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias y Navarra. En cuanto a las cuestiones abordadas, sobre la competencia y actuación del equipo directivo, la coordinación del programa bilingüe, la cultura del bilingüismo que se fomenta, los materiales empleados para la enseñanza y aprendizaje, la planificación, ejecución y seguimiento del progra-

ma bilingüe y los resultados académicos conseguidos, nos interesa lo relativo a los recursos humanos, a la competencia y la actuación de los profesores. En torno a ello, abundan los testimonios que recogen los siguientes puntos débiles: carencias en el nivel competencial de inglés, especialmente en cuanto a repertorio léxico y pronunciación, hasta el extremo de tener dificultades a la hora de explicar o de ser menos competentes en inglés que algunos alumnos; escaso número de profesores de ANL con formación en inglés; falta de formación inicial específica en AICLE y de formación permanente oficial al respecto (se paga por cuenta propia); imposibilidad de una formación permanente del profesorado bilingüe, tanto en inglés como en AICLE, en el propio centro y dentro del horario lectivo; conveniencia de implantar el programa en la medida en que el profesorado esté formado. Centrándonos en Andalucía, Lorenzo *et al.* (2020), en su estudio realizado con 3800 estudiantes andaluces han demostrado el poder nivelador de los centros bilingües que trabajan bajo el enfoque AICLE pues, mientras que en un modelo de escuela monolingüe la clase social es muy influyente en el rendimiento académico, en el modelo bilingüe desaparece esa influencia prevaleciendo la metodología sobre la clase social.

2.2.4. Las prácticas lectoras

Las prácticas lectoras constituyen otra de las líneas de investigación en torno a la formación del profesorado, cuya importancia se identifica con el estudio de la destreza de comprensión lectora.

Goodman y Goodman (2011) consideran la lectura como un proceso psicolingüístico que implica una interacción entre la lengua escrita y el lector, que se orienta a la reconstrucción del mensaje del escritor por parte del lector y que puede conceptualizarse en términos de un juego psicolingüístico de adivinanzas. Martínez Agudo (2004) incide en los considerables requerimientos intelectuales demandados al lector, inherente al esfuerzo de concentración mental. Asimismo, mantiene que la lectura también desempeña un papel fundamental en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera puesto que el fin último de este proceso lo constituye la comunicación. Para ello, se debe consolidar las diversas destrezas comunicativas, siendo la lectura el medio con el que se apuntala dichas habilidades.

La etiqueta prácticas lectoras o de lectura supone la síntesis de dos conceptos complejos: en primer lugar, el de práctica que hace referencia a una actividad que se repite de manera continuada. Esta definición se asocia al vocablo hábito descrito, a su vez, como un patrón de conducta que tiende hacia una regularidad, constante y, muchas veces, con una ejecución inconsciente.

Todo ello por efecto de la repetición frecuente de una actividad durante un lapso, a modo de expresión de la personalidad del individuo (Good *et al.*, 2008). En segundo lugar, el de lectura, consistente en una actividad socialmente construida de creación de significado que implica una interacción entre un texto escrito y un lector, la cual exige, por una parte, corrección y fluidez en la descodificación lingüística en los niveles gráfico-fónico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico (Gough, 1972; Carver, 1977). Y, por otra parte, progresando desde el extremo inferior o lingüístico hacia el superior o conceptual, requiere concreción y calidad a la hora de comprender el sentido textual en su contexto socio-histórico en los niveles literal, interpretativo, crítico y de aplicación, utilizando los esquemas de los conocimientos previos para realizar inferencias textuales (Goodman, 1965; Rumelhart, 1976; Kintsch y van Dijk, 1978; Just y Carpenter, 1980; Anderson y Pearson, 1984; Benton y Fox, 1988; Smith, 2004). Para esta disertación, se ha preferido el termino práctica lectora en lugar del habitual hábito lector puesto que define con mayor precisión el aspecto objeto de estudio del presente trabajo.

Para la lectura, Hashway *et al.* (1993), Mokhtari Sheorey (1994), Gallik (1999) y Scales y Rhee (2001) defienden que se debe tener en cuenta las siguientes dimensiones: la naturaleza de los textos leídos, el volumen que alcanzan, la frecuencia de la lectura y la calidad de esta, dicho de otro modo, qué se lee, cuánto, cada cuánto tiempo y cómo de bien. Además, este perfil de lector no se construye como un proceso exclusivamente individual, sino que viene condicionado por factores externos como el nivel sociocultural, o académico, así que representan el producto o el resultado de un entorno donde concurren determinadas circunstancias que los favorecen activamente. Finalmente, se interpreta que con la práctica lectora se expresa mayor o menor grado de interés y gusto por la lectura. Por otro lado, Sainsbury y Schagen (2004), Petscher (2010), Munita Jordán (2014) y Parrado *et al.* (2018) destacan aspectos tales como la cantidad, la frecuencia y la tipología de los libros que se lee incidirán directamente sobre el deseo y la predisposición hacia la lectura, manifestando un comportamiento lector en los futuros docentes que propiciará el desarrollo de la comprensión lectora.

Las prácticas lectoras de los aprendientes constituyen una línea de investigación dentro del estudio de la destreza de comprensión lectora (CL), desde este marco se han propuesto, también, definiciones prominentes. En este sentido, Iftanti (2015) habla de un conjunto de actuaciones que implican la interacción con varios tipos de materiales de lectura y que se llevan a cabo de manera intencional, frecuente, regular y constante, hasta que terminan por formar parte de las actividades formativas diarias de los aprendientes. Por

su parte, Richards y Schmidt (2002) identifican la práctica de lectura con la cantidad de tiempo que los discentes dedican a leer textos escritos en una lengua extranjera. Con mayor exhaustividad, Rodrigo *et al.* (2014) contemplan también la frecuencia y el perfil de recursos seleccionados. En cuanto al lugar que ocupan las prácticas lectoras en este campo, numerosos investigadores los han identificado con un grupo de enfoques de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora muy próximos entre sí, basados en las grandes cantidades de textos extensos, el medio o largo plazo, el objetivo de la comprensión global de la obra, la motivación intrínseca derivada de las preferencias personales y en el placer estético, como son la lectura libre voluntaria (Kim y Krashen, 1997), la lectura extensiva (Day y Bamford, 2000), la lectura extracurricular o la lectura silenciosa sostenida (Garan y DeVoogd, 2008).

Desde la perspectiva de Aarnoutse y van Leeuwep (1998) interpretan la práctica lectora como uno de los componentes de la comprensión lectora, entendida en un sentido amplio, junto a las habilidades inferiores para la decodificación lingüística, las habilidades superiores para la comprensión del sentido textual, las estrategias compensatorias y las actitudes ante la lectura. Para Wang (2000), la importancia de las prácticas lectoras está íntimamente ligada a la adquisición de la destreza en comprensión lectora estableciéndose una relación efectiva entre la adquisición de esta destreza y el uso de la lectura en la tarea docente. En definitiva, según Martínez Agudo (2004) y Yubero *et al.* (2009) ser lector significa tener la voluntad de leer, asumir la lectura como un modelo de comportamiento habitual, así como un apacible acto de satisfacción comprometido con las necesidades y prioridades individuales, además de reflejar su carácter social y cultural. Igualmente, Martínez Agudo (2004) considera que la lectura propicia la libertad de pensamiento, estimula la imaginación y la creatividad, favorece una introversión profunda que converge en el florecimiento del pensamiento crítico impulsando la facultad analítica, valorativa y de abstracción de los individuos.

En la promoción de la lectura, surge un nuevo enfoque al que Colomer (2001, p. 6) alude con expresiones como “desescolarizar la lectura” o “dejadles leer” para referirse a una manera de fomentar la práctica lectora a través del desarrollo de la competencia literaria y no de la mera transmisión de conocimientos o saberes. A partir de los años setenta, este fenómeno desplaza la concepción puramente formativa y se abraza un conocimiento y estudio del texto literario más relacionadas con su práctica social fuera de la escuela promoviendo así una práctica lectora espontánea, exploratoria, individual y libre entre los niños y jóvenes. Para Munita Jordán (2017), este movimiento que promueve el contacto libre con los textos tiene consecuencias negativas como

una lectura superficial de textos, la idea de que la práctica lectora se reproduce por contagio con sus iguales y, por tanto, las actividades propias para el aprendizaje de la lectura literaria se relegan a un papel secundario.

2.2.4.1. Factores que condicionan la adquisición y el mantenimiento de las prácticas lectoras

Existe un amplio consenso en cuanto a los factores que inciden en la regularización de la lectura durante la infancia, tras la alfabetización en la etapa preescolar. Así, uno de los condicionantes más frecuentemente señalados corresponde al sexo, habida cuenta de que las niñas leen más y disfrutan más leyendo que los niños (Scales y Rhee, 2001; Clark y Foster, 2005). Asimismo, coinciden en ponderar el impacto del entorno familiar, cuando, por una parte, la actividad lectura de los padres modelan la conducta lectora de los hijos, de modo que tienden a no leer aquellos niños cuyas figuras admiradas y de autoridad no leen, no valoran esta actividad o no motivan a ella. Y, por otra parte, Clark y Akerman (2006) y Whitten *et al.* (2016) señalan los que los niños de procedencia socioeconómica baja suelen leer menos que los pertenecientes a grupos socioeconómicos medios y altos. Igualmente, Richards y Renandya (2002) y Adetunji y Oladeji (2007) reconocen la incidencia del entorno escolar, sobre todo, de variables como el currículum, el método didáctico, los materiales, la actuación docente y la presión de los iguales. Con respecto a la actuación docente, Sainsbury y Schagen (2004) sostienen que la identidad lectora que los profesores posean determinará el modelo instruccional que desarrollaran en la escuela iniciando, promoviendo o eludiendo actividades de lectura influenciadas por sus prácticas lectoras. Karchmer (2001) asume la influencia del entorno social, donde intervienen circunstancias como el acceso a Internet y las NTIC. Por último, Whitten *et al.* (2016) apunta al grado de participación de los niños en otras actividades extracurriculares y de ocio.

A lo largo de la vida adulta, el mantenimiento de las prácticas lectoras adquiridas durante la infancia y la adolescencia, dependen principalmente del bagaje educativo, del rendimiento académico de la categoría laboral y del crecimiento profesional (Hashway *et al.*, 1993; Mokhtari y Sheorey, 1994; Scales y Rhee, 2001). Ahora bien, en los contextos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, entran en juego otros factores específicos muy determinantes. Principalmente, según Sanacore (2002) la falta de conocimiento lingüístico y pragmático y, así, las debilidades de la interlengua de los aprendientes obstaculizan tanto la fluidez y la corrección al descodificar la dimensión lingüística del material como la complejidad y la calidad al comprender su sentido. Luego limitan la obtención de deleite y la motivación de logro durante la lectura, por ejemplo, la necesidad de consultar continuamente el diccionario debido a

las limitaciones del repertorio léxico y la percepción de tal proceso como un consumo a mayores de tiempo y energía cognitiva muy desmotivante.

Para ilustrar lo expuesto, se ha sintetizado una investigación empírica de un estudio multicaso desarrollado por Iftanti (2015). En ella se exploraron los factores que concurrían en el contexto de cinco estudiantes universitarios indonesios pertenecientes a un Departamento de Inglés y que presentaban buenas prácticas lectoras en inglés. En este contexto, por buenas prácticas lectoras se entendía pasar aproximadamente cinco horas diarias leyendo textos en inglés de tipos variados y sobre temas diversos. Además, se requería que esta práctica fuera regular con objeto de que las lecturas se completaran, autoselección del material leído, altos niveles de placer, preferencia por los libros en inglés frente a los escritos en lengua materna y costumbre de acceder a libros en inglés visitando bibliotecas y librerías o a través de Internet. En cuanto a los instrumentos, se recurrió a guías de entrevista y a la observación conductual. Los resultados revelaron la existencia de factores individuales como, principalmente, la motivación intrínseca.

Esta motivación intrínseca, de acuerdo con Guthrie *et al.* (2004), conecta la lectura con la frecuencia y la cantidad de obras leídas, así como el rendimiento comprensivo, cimentando la base para la consideración de buenos o malos lectores. Y, por otra parte, continua Iftante (2015), factores sociales como: la conciencia de pertenecer al Departamento de Inglés; el clima competitivo de las aulas; la presencia de figuras de admiración y de rivalidad con buenas prácticas lectoras como profesores y compañeros; la interacción social en torno a la lectura, por ejemplo, tertulias literarias o clubs de lecturas en la biblioteca; el rol modelador de padres que son buenos lectores y que les leían en voz alta durante la infancia; la accesibilidad al material de lectura en casa, en bibliotecas, en librerías y en Internet.

Este ámbito docente constituye una de las variables vinculadas a la formación de lectores. Concretamente, la actuación docente que es uno de los valores que afectan positiva o negativamente en la formación de lectores. Las prácticas lectoras del profesorado podrían, entonces, considerarse como manifestación conductual de la actitud positiva hacia la lectura (Larrañaga y Yubero, 2005; Trigo Ibáñez, 2016; Juárez Calviño, 2019). Y cuando el docente comparte esta actividad con sus alumnos se crea un efecto espejo en el que los aprendientes observan la imagen de un maestro lector influenciando así la construcción de su propia imagen como lectores (Munita Jordán, 2018; Elche y Yubero, 2019). Estas conductas y creencias personales de los maestros hacia la lectura asientan una conexión con la práctica didáctica que investigaciones en este terreno han apuntado (Borg, 2003). Woods (1996, citado por Munita

Jordán, 2013) sistematizó tres componentes interconectados entre sí que interpretan este marco de estudio en creencias, presuposiciones y conocimientos. El grupo plural de la Universidad de Barcelona partiendo de la correlación interna de los principios de Woods construyeron su propio esquema ordenado en Creencias, representaciones y saberes (CRS) los cuales recoge Munita Jordán (2013, p. 71) en la siguiente cita.

Con el término de creencias nos referimos a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión personal. Asimismo, las representaciones son proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, tomadas en una dimensión social, es decir, compartidas por grupos de profesores. Finalmente, entendemos por saberes estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje y que están aceptados de manera convencional (Cambra *et al.*, 2000, p. 28)

Con respecto al contexto del aula, Grellet (1986) mantiene la clásica división de la lectura de Palmer (1974) en dos modalidades: intensiva –*intensive reading*– y extensiva –*extensive reading*–. En cuanto a la lectura intensiva, Nation (2008) expone que consiste en una forma de lectura procedimental que se desarrolla en el contexto del aula conforme a una serie de pasos e instrucciones proporcionadas por el profesor, a menudo utilizando textos breves. Estos textos se consideran solo como exponentes de determinados rasgos lingüísticos o discursivos, de los contenidos gramaticales, léxicos que se estén abordando en la sesión. O bien, meramente soportes de información, con vistas a que los aprendientes la extraigan y la integren con sus conocimientos previos, construyendo el significado hasta comprender el sentido textual, mediante una serie de tareas diseñadas para practicar, mejorar y evaluar de forma explícita y analítica las habilidades de comprensión lectora.

En contraste, el concepto de lectura extensiva se refiere a leer textos extensos de manera autónoma buscando principalmente la comprensión global y el placer intelectual de la práctica lectora (Grellet, 1986; Carrell y Carson, 1997; Romero y Jiménez, 2016). Profundizando en su didáctica, Day y Bamford (2000) proponen los diez principios de procedimiento para su promoción:

1. disponer de un material de lectura asequible, con un perfil lingüístico, pragmático y literario compatible con el nivel competencial;
2. se debe poder acceder a grandes cantidades de material de lectura muy variado;
3. los aprendientes deben poder elegir libremente lo que quieren leer;

4. estos deben leer todo lo posible;
5. el propósito principal para lectura debe relacionarse con el placer y la comprensión;
6. leer debe resultar satisfactorio y gratificante *per se*;
7. la velocidad de lectura debe ser fluida y rápida;
8. se prioriza la lectura individual y silenciosa;
9. los profesores deben actuar de guías a los aprendientes;
10. además de funcionar como modelos de lectores.

Respetando estas directrices, Davis (1995) asegura que el currículum lingüístico debería incorporar, muy a menudo, programas de lectura extensiva, orientados principal y esencialmente a construir de la práctica lectora. Para ello, el aula funciona como una biblioteca, de modo que se proporciona a los discentes abundantes y variados materiales acordes con su nivel, tiempo, motivación y monitorización para que lean el máximo posible, por placer y sin presiones relativas a evaluaciones y calificaciones, compitiendo solo contra ellos mismos.

Los beneficios de la lectura extensiva para promover unas buenas prácticas lectoras y con ello favorecer el desarrollo de unas indudables rutinas de lectura se pueden contemplar desde una vertiente general, otra específica para la lengua extranjera y otra para la comprensión lectora.

A) Beneficios generales

La investigación dedicada a la lectura extensiva e, implícitamente, a la práctica lectora continuada cuya construcción persigue esta modalidad de lectura y de instrucción de la comprensión lectora, ha descrito ampliamente los efectos positivos de estas actividades, identificando algunas de las dimensiones del individuo, áreas competenciales y operaciones cognitivas, que resultan directamente reforzadas por ellas. Así, tras una breve revisión bibliográfica al respecto Bruner (1996), Cunningham y Stanovich (1998), Sanacore (2002), Krashen (2004) y Clark y Rumbold (2006) coinciden en destacar los siguientes aspectos beneficiados por la lectura extensiva:

- Las capacidades cognitivas generales de atención, concentración y memoria a corto plazo.
- Las habilidades tanto de razonamiento lógico como de pensamiento crítico, imaginativo y creativo.
- La empatía y la inteligencia emocional; los procesos de toma de

decisiones.

- Los conocimientos lingüísticos de gramática y de vocabulario.
- La competencia comunicativa en las cuatro habilidades lingüísticas.
- La competencia lecto-literaria, incluyendo la sensibilidad a los procesos y efectos estéticos del lenguaje.
- El conocimiento del mundo, sobre todo, los conocimientos generales o enciclopédicos; la indagación cultural, artística y literaria en la naturaleza humana
- La comprensión de las culturas tanto de la Lengua Materna como de la segunda lengua, así como de las diferencias interculturales y las consecuentes interferencias.
- La membrecía o la conciencia de pertenecer tanto a la propia comunidad cultural como a la vez a la realidad multicultural de la globalización.
- El bienestar psicológico, sobre todo, al descender en los adultos la percepción de soledad.
- Las habilidades sociales; y la participación ciudadana.

B) Beneficios para la adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera y la competencia comunicativa

En general, abundan las investigaciones que concluyen la utilidad de la lectura extensiva y la práctica lectora para la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (Elley, 1991; Cho y Krashen, 1994; Constantino, 1994). Dentro de los aspectos favorecidos más comentados, Renandya y Jacobs (2002) y Sheu (2004) destacan los siguientes:

1. Las cuatro destrezas, especialmente la comprensión lectora en todos sus aspectos, desde la fluidez de la decodificación lingüística a las actitudes, pasando por las estrategias (Elley, 1991; Constantino, 1994; Hayashi, 1999), pero también la expresión escrita (Mason y Krashen, 1997) y las dos destrezas orales.
2. La adquisición/aprendizaje del vocabulario (Santos Díaz, 2017).
3. La adquisición y aprendizaje de la gramática (Elley, 1991).
4. La familiarización con todo tipo de situaciones comunicativas (Clark y Rumbold, 2006).
5. El acercamiento a la cultura de la L2 tal y como la vehiculan y explícita los textos.

Merece la pena profundizar en cómo se conceptualizan las ventajas de la lectura extensiva y la práctica lectora para alcanzar la eficacia en lengua extranjera desde la óptica del enfoque natural de la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1988). Dicha teoría reconoce una coincidencia esencial entre los procesos de adquisición de la LM/1 y de la LE/2. Asumido esto, el contexto educativo debe limitarse a reproducir las condiciones para un óptimo funcionamiento natural del aprendizaje lingüístico. Estas generalidades se desarrollan a través de las cinco hipótesis de Krashen (1982), de las cuales nos interesan aquí la hipótesis de la adquisición y aprendizaje y la hipótesis del *input*:

La hipótesis de la adquisición-aprendizaje, que sitúa en la base de la actuación eficaz en lengua extranjera dos sistemas independientes: el sistema aprendido, un conocimiento consciente resultado de un proceso de enseñanza explícito o directo. Y el sistema adquirido, un conocimiento competencial subconsciente obtenido mediante un proceso semejante a la adquisición de la primera lengua (L1), durante el cual se produce un aprendizaje implícito, indirecto o natural. Es decir: que durante el proceso no se tiene conciencia de la adquisición, sino solo de estar utilizando la lengua para la comunicación y la interacción social.

En segundo lugar, la hipótesis del *input*, referida a cómo la adquisición de la L2 reproduce el orden del proceso de adquisición de la L1. De modo que se progresa desde la recepción hacia la producción, ya que basta con proporcionar al aprendiente una cantidad suficiente de *input* óptimo, relevante y comprensible. O con un grado de dificultad levemente superior al nivel competencial, (i+1), para que las destrezas productivas emerjan, eventualmente, de manera espontánea, sin mediar una elicitación provocada por el profesor.

Una vez alcanzado este punto cabe preguntarse por el papel que la lectura extensiva y el hábito lector juegan a estos procesos. En este sentido, Chang (2009) aporta dos contribuciones clave: por una parte, aunque no haya consenso sobre la cantidad exacta y la naturaleza particular del *input* óptimo, se acepta generalmente que los aprendientes necesitan exponerse a un amplio y variado conjunto de muestras del uso comunicativo de la lengua meta, lo cual no resulta fácil en los casos donde las situaciones de uso de la L2 son muy reducidas frente al dominio de la L1, de manera que leer textos en la lengua meta, cuya difusión no depende tanto de las circunstancias sociolingüísticas, puede compensar en cierta medida la falta de oportunidades de escuchar discursos en LE/2.

Por otra parte, estudios como el de Osada (2001) demuestran que la esta-

bilidad de la escritura neutraliza las dificultades derivadas de la inestabilidad de la oralidad tales como la velocidad o una mala vocalización, también que la verificación de las correspondencias oral y visual mejora el desempeño en tareas como el reconocimiento de palabras, contribuyendo a su automatización. Tendencias didácticas derivadas de estas ideas son la predilección por los materiales textuales frente a los discursivos como ocurre en la modalidad de enseñanza comunicativa conocida como el enfoque basado en textos, –*text-based approach*–, o la defensa de la utilidad de los primeros como apoyo de los segundos, por ejemplo, en tareas del tipo leer al escuchar, –*reading-while-listening*–.

C) Beneficios para la comprensión lectora

La bibliografía consultada tiende a ponderar los efectos positivos de la lectura extensiva y la práctica lectora sobre el nivel de competencia y la actuación eficaz en comprensión lectora (Krashen, 2011). En este sentido, Cunningham y Stanovich (1998) hablan incluso de un beneficio mutuo en espiral ascendente, de manera que, cuanto más se lee, mejor se lee, además de con mayor satisfacción de logro, lo cual propicia un aumento progresivo de la cantidad. Muy especialmente, las aportaciones afectan: a la fluidez en la descodificación lingüística del texto (Grabe, 1991; Day y Bamford, 2000; Nation, 2008); a la complejidad y la calidad de la comprensión del sentido textual (Cipielewski y Stanovich, 1992; Cox y Guthrie, 2001); a las estrategias (Beglar *et al.*, 2012); a las actitudes positivas ante la lectura, por ejemplo, mejora el auto-concepto como lector, aumento de la autoconfianza durante la lectura, asociación entre lectura, placer y motivación de logro; a la extensión del léxico mental y a su accesibilidad de cara al reconocimiento de palabras durante la descodificación (Pitts *et al.*, 1989; Cho y Krashen, 1994; Mason y Krashen, 1997).

Ahondamos en el estudio de las relaciones entre lectura extensiva, la práctica lectora y la comprensión lectora, concretamente, orientado hacia la descodificación lingüística del texto. Hudson *et al.* (2005) recuerdan que tal fórmula se refiere a la eficacia y la eficiencia de las habilidades inferiores de la comprensión lectora, en lo referente al nivel gráfico-fónico. Esto es, la identificación correcta de las palabras mediante las correspondencias letra-sonido, los patrones silábicos y el reconocimiento de palabras. Así como, el ritmo de lectura adecuado incluyendo aquí la velocidad a la que un lector se mueve por el texto, su nivel de constancia y, condicionando directamente ambos factores, el grado de automaticidad al identificar las palabras. Esta automatización se puede observar en la rapidez, la facilidad y el carácter subconsciente de dicho proceso. Además del uso adecuado de la prosodia en relación con los aspectos rítmicos y tonales, luego con rasgos prosódicos como la entonación, el acento,

la pausa, etc., los cuales proporcionan información pragmática.

Partiendo de estas consideraciones teóricas, abundan los estudios experimentales que buscan demostrar la influencia de leer habitualmente por placer en la fluidez de la lectura. Un ejemplo de ello es el experimento de Beglar *et al.* (2012), cuya aportación puede sintetizarse como sigue: al investigar los efectos de la lectura extensiva y el ritmo de lectura, se constató que, dentro de la muestra de 562 estudiantes universitarios de primer curso procedentes de un total de 22 universidades japonesas, los del grupo experimental inscritos en un programa de lectura extensiva basado en leer un libro cada dos semanas durante un año presentaron un ritmo de lectura medio significativamente superior al del grupo control que había seguido un programa de lectura intensiva.

2.2.4.2. Prácticas lectoras de los estudiantes universitarios

En todas sus etapas, de acuerdo con Whitten *et al.* (2016), el sistema educativo se fundamenta en la comunicación escrita, por cuanto leer y escribir permiten fijar, conservar, reconstruir, transmitir, recibir, criticar y recrear la tradición textual que refleja nuestra herencia cultural en todas sus dimensiones, incluyendo todos los contenidos disciplinares organizados por los diferentes currículos. En este sentido, el denominado informe Delors *et al.* (1997) señalaba que los libros y la lectura constituyen los pilares básicos de la educación y de la difusión del conocimiento. De hecho, numerosos estudios experimentales como Cullinan (2000), De Santos *et al.* (2008) y Clerici *et al.* (2015) confirman la intuición de que los lectores habituales consiguen mejores resultados en rendimiento académico, desde la educación primaria hasta la universidad. A este respecto, Whitten *et al.* (2016) concluyeron que los estudiantes que practican habitualmente la lectura por placer experimentan un aumento medio de un 11 % en las calificaciones de inglés, un 1.71 % en las de ciencias, un 4.43 % en las de matemáticas y un 2.05 % en las de historia; igualmente, el informe PISA 2011 (OCDE, 2012) también puso de relieve la ventaja académica de los lectores habituales frente a quienes no leen.

A) En lengua materna

En el caso específico de la etapa universitaria, la lectura pasa a convertirse en el eje fundamental de la vida académica, imprescindible para superar las asignaturas y adquirir las competencias docentes necesarias para el desempeño de su futura profesión (Santos Díaz *et al.*, 2021). A este respecto Yubero y Larrañaga (2015) resumen las competencias en dos categorías, las genéricas y las específicas. En lo referente a las competencias genéricas o transversales identifican aquellas destrezas, conocimientos, actitudes y valores comunes en todos los ámbitos profesionales. Mientras que las competencias específicas

se refieren a aquella capacidad de ajustar las actitudes y valores personales a los conocimientos científicos y técnicos especializados imprescindibles para el desempeño de un área profesional determinada. Con este argumento, la lectura se encuadra dentro de las competencias genéricas o transversales, dada la alta correspondencia entre la competencia lectora y la adquisición de otras competencias necesarias para el éxito de los estudiantes de Grado.

Asimismo, esta práctica lectora, muy especialmente, permite alcanzar las capacidades cognitivas necesarias para el pensamiento crítico tanto científico como profesional: percibir, asimilar, interpretar, resumir, contrastar, asentir, disentir, criticar, reflexionar e inferir información (Sánchez-Chávez, 2012; Yubero y Larrañaga, 2015). Igualmente, permite acceder a modelos de lenguaje científico, caracterizado por la univocidad terminológica, el léxico técnico y específico, la coherencia lógicamente consistente. Además, refuerza la conciencia de pertenecer a un campo del saber de qué se esté tratando. Dichas capacidades cognitivas solo se consiguen, en opinión de Yubero y Larrañaga (2015), con la práctica lectora, la interacción que se establece entre el lector y el texto, la realización de una lectura activa ineludible para la construcción de esta competencia. Confirmando estas consideraciones, Elche y Yubero (2019) distinguen en el perfil del rendimiento académico de los estudiantes universitarios que son lectores habituales en contraste con los no lectores. Así, los primeros se caracterizan por un nivel de motivación más elevado ante el curso, una participación mayor y de más calidad en las sesiones de discusión, una planificación más disciplinada y eficaz de las actividades de aprendizaje, mejores calificaciones, etc. Por el contrario, los segundos presentan una actitud pasiva y poca disposición hacia la investigación. Estos resultados son similares a los obtenidos por Santos Díaz *et al.* (2021).

A pesar de la importancia que tiene la lectura por placer, estudios recientes (*National Reading Panel*, 2000; Clark y Rumbold, 2006; *National Endowment for the Arts*, 2007) parecen indicar que el placer obtenido de la lectura comienza a decrecer en torno a los 13-14 años, en parte como consecuencia del efecto desmotivador de la educación literaria tradicional propia de las enseñanzas obligatorias, criticada por el sesgo excesivamente filológico que aún hoy tiende a seleccionar obras canónicas complejas por su calidad literaria y alejadas del *ethos* actual, así como a proponer actividades de análisis e interpretación textual en ocasiones demasiado exigentes, en sintonía con los intereses y el nivel madurativo de los alumnos. Otro fenómeno que puede tener un efecto disuasorio sobre la lectura por placer es la generalización de la comunicación audiovisual y de las NTIC, de modo que la televisión, el cine, las redes sociales, los chats, entre otros habrían desplazado a los libros en papel

como actividad de ocio y tiempo libre. En este sentido, más que un efecto de desplazamiento, Villalobos (2001) percibe un cambio en el tipo de materiales de lectura priorizados, mientras que tradicionalmente la lectura implicaba enfrentarse estéticamente a las grandes obras literarias, hoy se conceptualiza desde la perspectiva de la comprensión más o menos crítica de periódicos y revistas, correspondencia personal y comercial, documentos oficiales y textos e informes académicos, científicos y técnicos.

B) En lengua extranjera

Una vez justificado el interés de la práctica lectora para la educación en general y, concretamente, para la enseñanza universitaria, e igualmente después de contrastar su importancia con su tendencia actual al decaimiento, nos referimos al caso concreto de la lectura habitual por placer en inglés, practicada por estudiantes universitarios. En relación con este tema, conviene recordar la notable relevancia social que adquiere la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera a principios del s. XXI, cuando la sociedad del conocimiento y la información, sobre todo al globalizar las actividades financiera, empresarial, científico-técnica, cultural, artística, etc., ha otorgado al inglés el estatuto de *lingua franca* (Cohen *et al.*, 1979. p. 551; Snow, 2010, p. 450). Así, ya no se trata solo de que cada vez más proyectos profesionales exijan un elevado nivel competencial de la comprensión lectora en inglés para fines académicos, sino que, desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se promueve cada vez más la internacionalización de las universidades, lo cual tiene un reflejo directo en el incremento del número de titulaciones bilingües, basadas en programas específicos como el *English médium instruction (EMI)*, o bien el *Language integrated learning in higher education (ICLHE)*, sucesores del enfoque *English for Specific Purpose (ESP)* (Delicado Puerto y Pavón Vázquez, 2015). Concretamente, según la base de datos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), en 2015 las universidades españolas impartían en inglés (total o parcialmente) más de mil titulaciones, las cuales pertenecían en su mayoría a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (37 % de la oferta) (Jover Olmeda *et al.*, 2016). Habida cuenta de ello, cabe esperar que, al gestionar sus prácticas lectoras, los estudiantes universitarios tomen en consideración que tanto su contexto académico presente como sus contextos profesionales futuros les exigirán en muchos casos una actuación comunicativa eficaz en inglés.

En general se piensa que las prácticas lectoras en la educación superior, tanto en L1 como en L2, se considera un hábito consolidado a lo largo de su itinerario formativo. Esta convicción está ampliamente extendida y aceptada y, sin embargo, constituye una declaración engañosa. Durante años los dis-

centes han leído libros de texto de las diferentes asignaturas que configuraban los programas educativos, por lo que se presupone que esta actividad lectora está sólidamente instalada en sus conductas. Paradójicamente, estudios como el presentado por Gómez López *et al.* (2014) no solo contradicen esta afirmación, sino que los resultados académicos negativos o poco eficaces muestran la posibilidad de que la base de este fracaso se sustente en un escaso nivel de competencia lectora. Esta competencia lectora implica la comprensión de textos científicos y técnicos, confrontar discursos variados, terminología científica propia de cada especialidad, la deducción de reflexiones y afirmaciones subyacente bajo las aseveraciones expuestas en los textos. En definitiva, se puede afirmar que la lectura y la comprensión constituyen una parte esencial de los estudiantes de los Grados universitarios en general y de la formación inicial del profesorado del Grado en Educación Primaria.

2.2.5. Reflexiones en torno a la investigación

En cuanto a las abstracciones sobre la formación específica para la enseñanza de una lengua extranjera, se han aglutinado los modelos de enseñanza de segundas lenguas. Para esta tarea, se explicitaron dos procesos (Freeman, 2002): *teacher learning* (cómo aprenden los futuros maestros a enseñar) y *teacher knowledge* (cómo los docentes adquieren sus conocimientos). Junto a estos, se contextualizaron las concepciones científico-investigativas, teórico-filosóficas y artesanales de Richards (1998). Estas han resultado esenciales para progresar en la investigación educativa, en el dominio de las competencias principales y en las destrezas especializadas e individuales que permitan una práctica del docente de lengua extranjera eficaz.

De este modo, se trazaron seis dimensiones de conocimientos y habilidades básicas para la enseñanza de una segunda lengua: las teorías de aprendizaje, las destrezas docentes, destrezas comunicativas y dominio de la lengua, conocimiento de la materia, destrezas de razonamiento pedagógico y toma de decisiones y la importancia del contexto en la clase de idiomas en la inmersión doméstica y en las estancias en el extranjero.

Asimismo, ha quedado claro el dominio de la lengua resulta fundamental para la implantación del bilingüismo en Andalucía e, igualmente, para la enseñanza de la lengua inglesa. En una definición muy intuitiva Tejada *et al.* (2005), García (2011), Wright (2013), García y Woodley (2015) y el *Diccionario de la Real Academia Española* (en línea) acuerdan que ser bilingüe entraña ser competente en dos lenguas. A este respecto, Brisk (2005) añade que el grado de competencia en ambas lenguas variará dependiendo del uso que el hablante haga de estas. Por este motivo, se han precisado los tipos de bilin-

gües que diferentes autores han categorizado como, por ejemplo, *equilibrated*, *dominant*, *coordinated* o *compound* entre otros. Además, se hizo un recorrido por los factores relacionados con el bilingüismo: *code-switching*, *diglossia* y la secuencia de desarrollo. De igual modo, fue imprescindible detallar los principios fundamentales del bilingüismo de Mackey (2000) –el grado, la función, la alternancia y la interferencia– y los de Fishman (2007) –el grupo, la situación y el tema–.

En esta senda, se han examinado los programas para la enseñanza bilingüe. En primer lugar, los programas para la Educación Primaria McGroarty (2001) los clasificó en: *transitional bilingual education (TBE)*, *maintenance bilingual education* e *inmersion program*. Igualmente, para la Educación Secundaria, señaló una variante del programa transicional o *early-exit*. También, se reseñó el programa bilingüe de la Universidad de Málaga como recurso para ampliar y consolidar las competencias de los futuros maestros para la enseñanza de la lengua extranjera. Además, esta visión se extendió hacia la situación de la educación en España y Andalucía.

Se ha reconocido, en este recorrido, que entre las habilidades, actitudes y motivaciones de los futuros docentes las prácticas lectoras representan una conducta positiva para el enriquecimiento personal y la adquisición de conocimientos generales y culturales de la lengua extranjera. De igual modo, se han aclarado los factores que condicionan la adquisición y mantenimiento de estas prácticas. En lengua materna, el entorno socioeconómico, el escolar y la actuación e identidad del docente como lector han resultado ser determinantes. Sin embargo, en lengua extranjera Sanacore (2002) apuntó como causantes de una práctica lectora restringida a la falta de conocimiento lingüístico y pragmático. Estas razones han ocasionado en los estudiantes una escasa fluidez y corrección y, por tanto, la limitación del deleite al leer y una desmotivación hacia la lectura en lengua extranjera. Junto a estas limitaciones, se han expuesto los beneficios de la lectura extensiva en la consolidación de las prácticas lectora y el dominio de las competencias comunicativas de la segunda lengua. Para finalizar, se han examinado trabajos relacionados con las prácticas lectoras de los estudiantes universitarios en lengua materna y extranjera.

2.3. Las destrezas comunicativas

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera, se distinguen cuatro habilidades o macrohabilidades lingüísticas –*skills* o *macro-skills*–, la comprensión lectora o escrita –*reading*–, la comprensión auditiva –*listening*–, la expresión oral –*speaking*– y la expresión escrita –*writing*– que tradicionalmente se han enseñado por separado. Esta clasificación cuatrimpar-

tita, superada en algunos sentidos, responde a los enfoques gramaticales que imperaron hasta los años 70, luego se interpretaba como un reflejo de distinciones estructurales o inherentes al sistema lingüístico y, asimismo, como una irrenunciable exigencia didáctica (Hinkel, 2010). Sin embargo, a raíz del giro comunicativo experimentado entre los años 70 y 90, se fueron revisando y matizando tanto los límites entre estos constructos como su enseñanza por bloques separados. De hecho, actualmente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2001, pp. 9 y 10), se habla en términos de “actividades de la lengua” (*language activities*), definidas como el ejercicio de la competencia en comunicación lingüística a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) un texto oral o escrito con el fin de realizar una tarea necesaria para la consecución de un propósito comunicativo, al tiempo que se recomienda un enfoque integrado de su enseñanza. Savignon (1991) prioriza el aspecto interactivo de la comunicación, el cual exige, no solo la expresión y la comprensión de los significados, sino también su interpretación y su negociación, se añaden a la clasificación tradicional de las cuatro destrezas: la interacción y la mediación, tanto orales como escritas.

Dado que el objetivo de la presente disertación es conocer el nivel del alumnado del Grado en Educación Primaria en las destrezas comunicativas se procede, a continuación, a su exposición como forma de envolver este análisis dentro de un marco teórico que aporte coherencia a esta memoria.

2.3.1. Comprensión lectora o escrita, reading

La comprensión lectora constituye la destreza interactiva y receptiva de la comunicación escrita en la que están implicados el escritor, el texto y el lector (García *et al.*, 2005). Se caracteriza por la distancia temporal entre la producción y la recepción, por precisar de complejos procesos psicolingüísticos (descodificación gráfico-fónica, morfológica, sintáctica y léxico-semántica), de operaciones mentales específicas (activación de esquemas de conocimiento previo relacionados con el tema, interacción entre estos y los datos textuales durante las predicciones y las inferencias contextuales) y de procesos cognitivos generales (atención, concentración, memoria a corto plazo, etc.) (Goodman, 1965; Rumelhart, 1976; Anderson y Pearson, 1984; Smith, 2004). Comprender un texto escrito significa que el lector debe seguir el procedimiento de decodificación del mensaje a través del reconocimiento de las grafías, de interpretar el mensaje otorgando significado a las palabras y de comprender la intención del autor al escribir el texto (Celce-Murcia y Olshtain, 2001; Jiménez-Pérez, 2014). Por último, esta destreza también se aborda en su condición

de conducta individual, cuyas manifestaciones dependen de la particularidad de cada individuo y de la situación comunicativa (Neuman y McCormick, 1995).

La lectura, *a priori*, no parece susceptible de generar ansiedad salvo en el caso de su variedad en voz alta. La lectura silenciosa implica privacidad, reflexión e independencia individual. Sin embargo, algunos aspectos como los alfabetos, las correspondencias letra-sonido y el material cultural, cuando la LE resulta muy diferente a la LM, el lector experimenta ansiedad puesto que la decodificación y el significado del texto no contribuyen a la comprensión por carecer de consistencia lógica (Saito *et al.*, 1999; Zhao *et al.*, 2013). El desarrollo de la competencia en comprensión lectora en lengua extranjera discurre paralelo a la eficacia en lengua materna y viceversa, conforme se desarrolla la interlingua, aumenta la eficacia en la comprensión lectora en lengua extranjera (Nation, 2008).

2.3.2. Comprensión lectora. Definición y Propósito de la lectura

La competencia lectora permite al estudiante construir una representación mental del significado del texto, es decir, facilita la construcción de un modelo mental coherente y unificado que integra los nuevos significados con los que ya almacenaba en la memoria de trabajo o de proceso (Jiang y Farquharson, 2018). En cuanto a las estrategias lectoras se distinguen dos técnicas complementarias: la lectura globalizada o *scanning*, que se aplica al ojear rápidamente un texto para obtener una perspectiva global de las características más relevantes de este; y la lectura focalizada o *skimming*, que se utiliza al recorrer un texto con la mirada buscando una información específica (Grellet, 1986).

2.3.2.1. Definición de comprensión lectora

A la hora de definir la comprensión de lectura (CL), se han adoptado dos enfoques principales ascendente y descendente.

En una primera etapa, esta destreza se definió como un conjunto de habilidades de descodificación lingüística. Pero, con el tiempo, pasó a conceptualizarse como una actividad socialmente construida de creación de significado, reconociendo, así, sus implicaciones extralingüísticas (Prater, 2014). Tradicionalmente, desde el análisis ascendente o *bottom-up*, también llamado *data-driven*, según Gough (1972), La Berge y Samuels (1974) y Carver (1977), la acción de leer se refería tan solo a la percepción visual de los signos gráficos del texto y a la subsiguiente descodificación lingüística, comenzando por el nivel gráfico-fónico, o sea, por la aplicación de las correspondencias letra-sonido, la agrupación de los fonemas en sílabas conforme a los patrones

silábicos y el reconocimiento de palabras. Tres operaciones consecutivas tras las cuales se analizaban, en orden ascendente, los restantes niveles lingüísticos del texto morfológico, sintáctico y léxico-semántico. En contraste con este reduccionismo gramatical y textual de la lectura, discursos renovadores como los adscritos al análisis descendente o *top-down* -también definido como *concept-driven*- de Goodman (1965) y Smith (2004), o los representantes del enfoque interaccionista como Rumelhart, (1976), Kintsch y Van Dijk (1978), Just y Carpenter (1980) y Anderson y Pearson (1984), proponen una perspectiva más amplia y fiel a la realidad, que pueda tener en cuenta todos los elementos lingüísticos, comunicativos, psicológicos y socioculturales implicados en esta actividad de la lengua.

Conforme al segundo enfoque, las definiciones de la comprensión lectora o escrita más extendidas actualmente tienden a enfatizar distintos aspectos (Eskey, 2005). Ante todo, su pertenencia a la comunicación escrita, caracterizada por la distancia temporal entre la producción y la recepción, la oportunidad de planificar y revisar el texto, el alto grado de planificación textual, la permanencia del mensaje, el menor peso de las limitaciones de la memoria operativa durante la lectura, la menor presencia de errores, la mayor densidad conceptual, la mayor complejidad sintáctica, etc. (Halliday, 1972; Thornbury, 2005). Por otra parte, Goodman (1965), Rumelhart (1976), Anderson y Pearson (1984) y Smith (2004) insisten en el elevado coste cognitivo que supone esta destreza, debido principalmente a las siguientes razones:

- La variedad y la complejidad inherentes a sus procesos psicolingüísticos como la descodificación gráfico-fónica, morfológica, sintáctica y léxico-semántica.
- Las operaciones mentales específicas de la lectura como la activación de esquemas de conocimiento previo relacionados con el tema, la interacción entre estos y los datos textuales durante las predicciones sobre el desarrollo temático o las inferencias contextuales.
- Los procesos cognitivos generales que requiere leer como la atención, concentración y memoria a corto plazo.

Asimismo, subrayan la dimensión sociocultural de la lectura, en tanto que implica un sistema de interacciones entre autor-lector y texto-conjunto de los textos, profundamente influidas por el ámbito cultural de la lengua extranjera, dentro de la cual el texto adquiere su sentido socio-histórico. A este respecto, Eskey (1976), Singhal (1998) y Gee (2003) destacan el estudio de cuestiones como el papel de las diferencias y las interferencias culturales entre lengua materna y la lengua extranjera en la comprensión lectora, o la formación de

lectores críticos. Por último, para Neuman y McCormick (1995) esta destreza también se aborda en su condición de conducta individual, cuyas manifestaciones dependen de la particularidad tanto de cada individuo como de cada situación comunicativa y cuya investigación empírica mediante el estudio de caso o el análisis estadístico exige la interacción directa con los lectores.

Igualmente, se generalizaron definiciones como la de Brown (1994), en la que se prioriza el análisis *bottom-up* y según la cual leer consiste en un proceso ascendente, es decir, donde los lectores deben primero reconocer múltiples señales lingüísticas y después utilizar sus mecanismos de procesamiento de datos lingüísticos para imponer un orden a tales señales. Por su parte, aproximándose a los enfoques ascendente e interaccionista, Nunan (2003) concibe la comprensión lectora o escrita como un proceso por el que los lectores combinan la información de un texto y su propio conocimiento previo para alcanzar el objetivo de comprender lo leído construyendo el significado. A la par, la definición de Grabe (2014) resulta más neutral y sintética: la lectura consiste en un conjunto de habilidades que permiten extraer y construir el significado a partir de un texto hasta comprender su sentido. En consonancia con esta perspectiva, Snow (2002) entiende la comprensión lectora como el proceso de extraer y construir significado, simultáneamente, a través de la interacción y la implicación con la lengua escrita.

2.3.2.2. *Propósito de la lectura*

Al concretar la comprensión lectora, Ong (2013) pondera el papel central que juega esta destreza en la comunicación humana y, así, en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. Fundamentalmente, su particular valor comunicativo radica en la propia naturaleza de la escritura, una forma de relación con el mundo y con el otro capaz de trascender las limitaciones de la distancia espaciotemporal; ya que, al escribir, se tiende a crear un testimonio de las acciones, una grabación de estas en el papel, para que en un futuro poder retornar a ellas, a su memoria, a un conocimiento reconstruido mediante la lectura. En virtud de esta capacidad, los textos escritos constituyen una herramienta básica para los procesos culturales, al funcionar como soporte y vehículo transmisor de la cultura de una sociedad.

Así las cosas, dominar tanto la comprensión lectora como la expresión escrita, para Eskey (2005), permite al aprendiente-lector ingresar en el club de los alfabetizados en una lengua extranjera (*literacy club*) formado por quienes leen y escriben en ese contexto lingüístico-cultural. Y, más aún, esto significa que ha comenzado a experimentar un proceso de aculturación, pues consigue acceder a un paradigma distinto al de su cultura de origen por medio de los

discursos culturales presentes en los textos escritos. Asumidas estas consideraciones generales, asegura que los alegatos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera tiende a partir distinguiendo entre dos propósitos de lectura principales: leer por placer, es decir, buscando la evasión, la distracción, la experiencia estética, etc.; y leer para informarse, o sea, con objeto de extraer de lo leído los datos demandados por una necesidad personal presente, desde ideas en torno a temas que despiertan la curiosidad intelectual hasta instrucciones para realizar una tarea física. Sobre esta base, Nation (2008) desarrolla ambos propósitos mediante conceptos más acotados, como los de leer para comprender, para analizar, criticar, memorizar, integrar información, aprender, etc.

Aglutinando varias de estas finalidades, enfocando la lectura de la vida real con actitud intuitiva y orientación didáctica, Grellet (1986) examina la ubicuidad y la multifuncionalidad de los mensajes escritos en las situaciones comunicativas de la interacción social más cotidiana, enumerando los tipos de textos a los que más frecuentemente se deben enfrentar los aprendientes de una lengua extranjera como obras literarias y fragmentos, textos académicos y didácticos por ejemplo manuales de contextos educativos o laborales, informes de trabajo, etc.; textos periodísticos, textos publicitarios como carteles o folletos; instrucciones, recetas, documentos como solicitudes, instancias y recibos; direcciones, rótulos, normativas, horarios, catálogos, tablas de precios, etc.

Con un alcance más profundo y específico, Krashen (2004) y Paran (2008) resaltan la importancia de la comprensión lectora se ha puesto en relación directa con la trascendencia de la literatura en la vida humana, sobre todo, en términos de comunicación y educación. Efectivamente, cualquier perfil de aprendiente puede sentir la necesidad de leer textos literarios en la lengua meta. Ya sea para mejorar la competencia lectora y literaria, pues se crean oportunidades de disfrutar, comprender e interpretar mensajes literarios, abstractos y complejos, con indagaciones metafísicas, estéticas y éticas en la condición humana. Ya sea en beneficio de la competencia intercultural, puesto que la literatura transmite el arquetipo cultural de la lengua meta. De hecho, tradicionalmente se consideraba que leer la literatura de una lengua extranjera constituía una de las principales motivaciones para su enseñanza y aprendizaje.

Por último, en el contexto de la relevancia social que adquiere la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua a principios del s. XXI, Cohen *et al.* (1979) y Snow (2010) aseguran que la sociedad del conocimiento y la información, sobre todo al internacionalizar el mercado laboral y la investigación

académica, han convertido al inglés en la lengua vehicular por excelencia. Por ello, cada vez más proyectos profesionales exigen un elevado nivel competencial de comprensión lectora en lengua inglesa para fines académicos.

2.3.3. *Características de la comprensión de lectura*

Al estudiar la naturaleza de la comprensión lectora o escrita, con vistas a establecer una serie de características que permitan definir la particularidad de la comunicación escrita frente a la oral, se suele comenzar indagando la diferencia esencial entre la oralidad y la escritura, desde perspectivas relativamente abstractas, próximas a la Filosofía del Lenguaje y la Antropología. En esta línea, Ong (2013) revisa los discursos en torno a la clásica distinción entre dos formas de relación con el mundo y con el otro. Por una parte, al hablar y escuchar, se tiende a realizar acciones, desde descubrir aspectos del mundo y explorar ideas al respecto, hasta simplemente estar juntos. Por otra parte, al escribir, se tiende a crear un testimonio de las acciones, una grabación de estas en el soporte del papel, para en un futuro poder retornar a ellas, a su memoria, un conocimiento reconstruido mediante la lectura.

Profundizando en esta distinción, se han emprendido numerosos análisis comparativos para caracterizar la comunicación oral y la escrita, partiendo de la diferencia del medio o canal comunicativo: el auditivo en el caso de la oralidad y el visual en el de la escritura. Por ejemplo, destacan las comparaciones de Burns y Joyce (1997) o de Thornbury (2005). A modo de breve síntesis, apuntan que los principales rasgos de la comunicación escrita, implicados en la comprensión lectora giran, por una parte, en torno a la baja implicación o dependencia contextual, derivada de la distancia espaciotemporal que separa al escritor y al lector. Por ejemplo, relativa escasez de estructuras interrogativas y exclamativas, predominio del estilo indirecto sobre el directo, ausencia de marcas de actuación, escasez de elipsis, etc.). Y, por otra parte, alrededor de la elevada planificación como la complejidad sintáctica, la densidad conceptual y la escasez de errores.

En el marco de las características de la comprensión lectora como constructo de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, Grellet (1986) distingue entre dos técnicas complementarias de lectura: la lectura globalizada –*scanning*–, que se aplica al ojear rápidamente un texto para obtener una visión de conjunto sobre sus aspectos más característicos y relevantes. Y la lectura focalizada –*skimming*–, que se utiliza al pasar la vista por un texto en busca de una determinada información específica. A su vez, estas dos técnicas suelen asociarse respectivamente con dos conceptos de alcance más amplio, con dos modalidades de lectura: la intensiva y la extensiva.

A) La lectura intensiva –intensive reading–

Consiste en una forma de lectura procedimental, es decir, que se desarrolla en el contexto del aula conforme a una serie de pasos e instrucciones proporcionada por el profesor, a menudo utilizando textos breves, los cuales se enfocan tan solo como exponentes de determinados rasgos lingüísticos o discursivos, de los contenidos gramaticales, léxicos o discursivos que se estén abordando en la sesión, o bien meramente como soportes de información, con vistas a que los aprendientes la extraigan y la integren con sus conocimientos previos, construyendo el significado hasta comprender el sentido textual, mediante una serie de tareas diseñadas para practicar, mejorar y evaluar de forma explícita y analítica las habilidades y estrategias de comprensión lectora (Nation, 2008).

B) La lectura extensiva –extensive reading–

Se trata, en general, de leer textos extensos de manera autónoma buscando principalmente el placer intelectual del hábito lector y la comprensión global (Grellet, 1986; Carrell y Crason, 1997). Profundizando en esta segunda modalidad, Williams (1987) y, posteriormente, en una revisión de este último trabajo, Day y Bamford (2002), proponen varios principios de procedimiento para su puesta en práctica:

- a. el material de lectura debe resultar asequible, con un perfil lingüístico, pragmático y literario compatible con el nivel competencial;
- b. se debe poder acceder a grandes cantidades de material de lectura muy variado;
- c. los aprendientes deben poder elegir libremente lo que quieren leer; estos deben leer todo lo posible;
- d. el propósito de lectura debe relacionarse con el placer y la comprensión;
- e. leer debe resultar satisfactorio y gratificante *per se*;
- f. la velocidad de lectura debe ser más bien rápida que lenta;
- g. la lectura debe ser individual y silenciosa;
- h. los profesores deben guiar a los aprendientes;
- i. los profesores deben funcionar como modelos de lectores.

Existe un amplio consenso en torno a la conveniencia de incluir la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extran-

jera, dadas sus innegables ventajas. Tras una breve revisión bibliográfica al respecto (Cunningham y Stanovich, 1998; Krashen, 2004), Sanacore (2002) identifica algunas de las dimensiones del individuo, áreas competenciales, operaciones cognitivas, etc. que resultan directamente beneficiadas por efecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta destreza:

- i. las capacidades cognitivas generales de atención, concentración y memoria a corto plazo;
- ii. las habilidades de escritura;
- iii. los conocimientos lingüísticos de gramática y de vocabulario;
- iv. la competencia lecto-literaria (mejora del autoconcepto como lector, aumento de la autoconfianza durante la lectura, asociación entre lectura y motivación de logro, mayor predisposición a la lectura por placer durante la edad adulta, etc.);
- v. el conocimiento del mundo, sobre todo, los conocimientos generales o enciclopédicos;
- vi. la comprensión de las culturas de la lengua materna (LM/1) y de la lengua extranjera (LE/2), así como de las diferencias interculturales;
- vii. el bienestar psicológico (sobre todo, al descender la sensación de soledad percibida);
- viii. las habilidades sociales;
- ix. la participación ciudadana.

Otra visión optimista y alentadora sobre las razones por las que interesa desarrollar la comprensión lectora o escrita es la de Williams (1984): la lectura permite prolongar la práctica de la lengua extranjera que se ha aprendido. Del mismo modo, facilita los aprendizajes lingüísticos, muy especialmente, del vocabulario, que puede transferirse a las demás destrezas, sobre todo, a la expresión oral y a la expresión escrita. Además, permite extraer un provecho personal cualitativo de los textos, desde su aporte informativo hasta el entretenimiento o el placer estético que suscitan.

Más allá de estas consideraciones generales, cabe profundizar en la manera particular como la comprensión lectora o escrita contribuye al aprendizaje lingüístico-comunicativo de una segunda lengua. Partiendo de su condición de destreza escrita, Wallace (2005) reconoce dos perspectivas clave de la lectura: 1) Ofrece más y mejor *input* que la comunicación oral, con mayor variedad gramatical y léxica, además de con mayor grado de corrección normativa. 2) Proporciona acceso a estructuras gramaticales y selecciones léxicas que solo

se utilizan en determinados géneros de textos escritos, por ejemplo, el léxico literario y el léxico científico-técnico.

A este respecto, Mart (2012) reflexiona sobre la contribución de la comprensión lectora a los conocimientos gramaticales y de vocabulario. Concluyó que poder percibir y reconocer visualmente los esquemas sintácticos o las unidades léxicas, tal y como aparecen contextualizadas en el uso comunicativo escrito, que además suele implicar corrección normativa y registro semiformal o formal, puede facilitar su aprendizaje en mayor medida que la práctica extra de la expresión oral o de la expresión escrita; e, igualmente, que la exposición al *input* oral puede funcionar como ejemplos o modelos. Dole et al. (1995), Hedge (2001), Eskey (2005) y Nation (2008) defienden incluso la adquisición incidental de vocabulario durante la lectura, sin mediación de procesos de enseñanza-aprendizaje explícitos, gracias a la inferencia contextual de los significados desconocidos.

Ahora bien, según Guthrie *et al.* (2004), la enseñanza de la comprensión escrita presenta igualmente varias desventajas significativas. Ante todo, los profesores deben confrontar los aspectos emocionales y actitudinales negativos asociados a esta destreza. En primer lugar, sobresale el mal autoconcepto que tan a menudo presentan los aprendientes/lectores de lengua extranjera, cuando valoran el previo desempeño y el nivel competencial presente con un sesgo pesimista, considerando que sus limitaciones son mayores de lo que en realidad son y, además, permanentes, incompatibles con toda posibilidad de mejora. Todo ello por efecto de la especial forma de frustración que se deriva de no comprender lo que se lee. En segundo lugar, también resulta perjudicial la falta de motivación intrínseca, definida por parámetros como el grado de curiosidad intelectual o de preferencia por el riesgo, que dependen de la personalidad de cada individuo. Con objeto de neutralizar el impacto de estas cuestiones, se ha propuesto la instrucción-orientada-a-conceptos, que prioriza los contenidos por sobre los rasgos lingüísticos y discursivos del texto, creando una conexión explícita con las áreas del conocimiento a las que pertenecen –*Concept-Oriented Reading Instruction, CORI*–.

Por otra parte, para Mahmoud (2006) constituye un gran reto controlar el proceso de traducir mentalmente el texto a la lengua materna. Esta traducción resulta contraproducente, suele interferir en la extracción y la construcción del significado, dificultándolas, en la medida en que aumenta las interferencias de la lengua materna y creando un cuello de botella en la memoria operativa. A no ser que se aplique de manera particular por el aprendiente, en cotas mínimas inevitables o en un uso didáctico correcto de esta, por ejemplo, las actividades de post-lectura.

2.3.4. *Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora*

La exploración de los procesos cognitivos implicados en la comprensión escrita o lectora ha desembocado en una gran variedad de modelos, los cuales proporcionan una representación descriptivo-explicativa y gráfica del proceso de lectura, que no solo introduce nuevas intuiciones al respecto, sino que configura todo un paradigma cuyos postulados son susceptibles de comprobación. Según el caso, pueden derivarse directamente de los datos o bien concebir primero una teorización con consistencia lógica y solo después desarrollar experimentos para evaluarla (Barnett, 1989).

Fitzgerald (1995) clasifica las distintas propuestas en dos grandes grupos: las teorías sobre la lectura en lengua materna que se han generalizado dentro del estudio de la lectura en su sentido más amplio; y las teorías sobre la lectura en lengua extranjera que predominan en el marco de la investigación de la enseñanza y aprendizaje de esta. Una primera comparación de todas ellas es la que valora si se priorizan las variables basadas en el texto como las grafías, las estructuras textuales, etc. o las variables basadas en el lector como sus conocimientos previos sobre una estructura textual, o su nivel de desarrollo cognitivo. En cualquier caso, Samuels y Kamil (1984) aseguran que las comparaciones constituyen una tarea muy difícil o acaso imposible, pues todos los modelos resultan parciales antes que completos, al venir marcados y limitados por su momento sociohistórico, sus bases teórico-metodológicas y su ajuste a ciertos tipos de lector o de contexto.

2.3.4.1. *Modelos de procesamiento de la primera lengua o lengua materna*

Aunque no se trata de una categorización absoluta, como Barnett (1989) y Lally (1998) afirman, los modelos referidos a la primera lengua pueden adoptar una de las siguientes perspectivas al analizar la comprensión escrita: *bottom-up*, *top-down* e interactivo. Por su parte, Fitzgerald (1995) asevera que las teorías centradas en la segunda lengua pueden adscribirse a cuatro conjuntos: la visión psicolingüística de la lectura; la teoría de los esquemas; la visión interactiva de la lectura; y la visión de la metacognición en la lectura.

Proceso bottom-up

Las investigaciones sobre los procesos de comprensión escrita o lectora en la primera lengua han servido como punto de partida para estudios análogos en segundas lenguas (Barnett, 1989; Lally, 1998). De manera general, los análisis de-abajo-arriba – *bottom-up* –, centrados en el texto y representados por Gough (1972), La Berge y Samuels (1974) y Carver (1977), sostienen que se comienza por leer el texto (abajo) y se termina por comprender su significado

(arriba). Esto exige reconstruir el significado a partir de las letras, palabras, oraciones y párrafos, procesando su información en una serie de fases discretas que progresan de manera lineal. Es decir: absorbiendo y analizando el componente informacional de las unidades del texto, así como integrando gradualmente las de menor complejidad en las más complejas, hasta que resultan significativas. Sobre esta base, algunas de las principales operaciones cognitivas identificadas son la discriminación letra/sonido, el reconocimiento del orden de las palabras y de los patrones suprasegmentales o la traducción de las palabras como entidades individuales.

Proceso top-down

Por el contrario, los análisis de-arriba-abajo –*top-down*–, representados por Goodman (1965; 2014) y Smith (2004), aunque también adoptan un enfoque lineal del proceso de lectura, consideran que este se mueve desde arriba, o sea, desde las fases de procesamiento mental del más alto nivel de complejidad, hasta abajo, esto es, hasta el texto propiamente dicho. Igualmente, consideran que tal movimiento procesual es originado y guiado por la mente del lector al operar sobre el texto, de ahí que se centre en el lector y no en el texto. En concreto, ocurre que el lector utiliza su conocimiento del mundo o sobre un determinado elemento textual para predecir sobre lo que podría venir a continuación en el texto, al tiempo que solo extrae del texto las muestras informacionales suficientes como para poder verificar o descartar aquellas hipótesis.

Proceso interactivo

La visión interactiva del proceso de lectura adoptada por Rumelhart (1976), Kintsch y van Dijk (1978), Just y Carpenter (1980) y Anderson y Pearson (1984), teoriza una interacción entre el lector y el texto, con lo cual, aunque se coincide con los análisis de arriba-abajo al priorizar la figura del lector, no se ofrece una visión lineal del proceso, sino cíclica, al presuponerles a la información textual y a la actividad cerebral/mental del lector un impacto simultáneo y de igual importancia sobre la comprensión. Concretamente, en consonancia con el análisis de arriba-abajo, se sugiere que el lector utiliza sus conocimientos previos para hacer predicciones en torno al contenido del texto. Pero, en una concesión a los análisis de abajo-arriba, se acepta que tal operación viene condicionada *a priori*, por lo que ya está presente en el texto, de modo que tanto el muestreo textual para la comprobación de hipótesis, como la descodificación-recodificación de los datos textuales se desarrollan a la vez.

De acuerdo con Barnett (1989), los análisis –*bottom-up*– no gozan de aceptación entre los discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas

extranjerías. A pesar de su compatibilidad con los enfoques gramaticales ya superados por otros métodos, como el audio-oral, que arrojan luz sobre los problemas y las dificultades de los lectores deficientes. En consecuencia, profundizaremos directamente en los modelos *–top-down–* de-arriba-abajo, ejemplificados de forma paradigmática por las teorías de Goodman (1965; 2014). De hecho, según Paran (2008) se han convertido en las más difundidas dentro de la literatura sobre la adquisición de la destreza, utilizándose como fundamento teórico en numerosos trabajos de orientación didáctica de los años 70 y 80, como el de Grellet (1986) o el de Nuttall (1982).

A. El modelo de Goodman (2014), ante todo, tacha de reduccionistas los análisis de-abajo-arriba que conciben la lectura como un proceso basado en percepciones e identificaciones precisas y secuenciales de unidades lingüístico-informativas, principalmente letras y palabras. Concretamente, sostiene que leer es un proceso de selección de muestras textuales, el cual implica utilizar solo una parte de las señales lingüísticas disponibles en el texto. Estas se seleccionan dentro de la totalidad del *input* percibido sobre la base de las expectativas del lector, de modo que lo seleccionado constituya la información parcial más pequeña, más necesaria y productiva a la hora de procesarla para emprender tentativas de decisiones lectoras destinadas a confirmarse, descartarse o corregirse conforme progresa la lectura, como intentando acertar a la primera en resolver adivinanzas. Así distingue las siguientes fases de este proceso:

1. El lector escanea a lo largo de la línea impresa, de izquierda a derecha y de arriba abajo de la página, línea por línea.
2. Fija el foco ocular en un punto, de modo que parte de la página resultará central o entrará en el área focalizada, mientras que otra parte resultará periférica.
3. Comenzando el proceso de selección, extrae señales gráficas, guiado por restricciones que responden a elecciones previas, a su conocimiento lingüístico, a sus estilos cognitivos y a las estrategias de lectura que domina.
4. Se forma una imagen perceptiva utilizando esas señales (lo que ve) y las señales anticipadas (lo que espera ver).
5. Busca en la memoria signos fonológicos, sintácticos y semánticos relacionados, lo cual puede conducir a seleccionar más señales gráficas y a reconfigurar la imagen perceptiva.
6. Resuelve una adivinanza, haciendo una suposición o elección

tentativa que se refleja en señales gráficas, a la vez que el análisis semántico las descodifica parcialmente lo antes posible, almacenando este significado en la memoria operativa durante el procedimiento.

7. Si no es posible suponer nada, comprueba el *input* percibido y lo intenta nuevamente; si todavía no puede haber suposición, observa de nuevo el texto en busca de más señales gráficas.
8. Si la elección tentativa no es aceptable semántica o sintácticamente, regresa al texto, escaneándolo de derecha a izquierda a lo largo de la línea y desde abajo en la página hasta localizar un punto de inconsistencia semántica o sintáctica.
9. Cuando se encuentra un punto, vuelve a comenzar en ese espacio; cuando no puede identificarlo, lee en busca de alguna señal que permita reconducir la situación anómala.
10. Si la elección tentativa es aceptable, desarrolla la decodificación, asimilando el significado al significado previo, acomodando este último, si fuera necesario, al tiempo que se forma expectativas sobre el *input* y el significado que sigue.
11. Continúa el ciclo, utilizando la memoria a largo y corto plazo durante todo el proceso.

B. El modelo de Rumelhart (1976), ampliamente difundido, bien valorado por su sólida base experimental y revisado en varias expansiones, resulta muy representativo de la visión interactiva del proceso de lectura. Dicho proceso de lectura, que empieza por un movimiento de patrones en la retina del lector y termina —cuando resulta exitoso— con una idea definitiva en torno al mensaje intencional del autor, exige la intervención y la interacción de fuentes informativas de tipo sensorial, sintáctico, semántico y pragmático, luego constituye un proceso simultáneamente perceptivo y cognitivo. Supera, así, esta distinción tradicional entre análisis de-abajo-arriba y de-arriba-abajo. En síntesis, el proceso sigue los siguientes pasos:

1. La información gráfica accede al sistema y queda registrada en un almacén de información visual.
2. Para operar sobre esta información, se activa un mecanismo de extracción de rasgos críticos, los cuales pasan a funcionar como *input* sensorial para un sintetizador de patrones.
3. Además de este *input* sensorial, el sintetizador de patrones tiene acceso a información no-sensorial sobre la estructura ortográfica

de la lengua, junto a sus unidades léxicas, sus posibilidades/probabilidades sintácticas y su semántica, además de sobre el contexto textual y la situación comunicativa

4. Así, el patrón sintetizador utiliza todas estas informaciones para producir la interpretación más probable del *input* sensorial.
5. En conclusión, ambos tipos de conocimiento, sensorial y no-sensorial, convergen en el mismo punto final, donde el proceso concluye en su producto de salida, la hipótesis interpretativa que resulta de su aplicación conjunta. Además, este proceso puede variar, incorporando diferentes tipos y direcciones de procesamiento para adaptarse a cada contenido textual y cada situación comunicativa, así como a las fuentes de información disponibles. Por otra parte, el conocimiento no-sensorial (ortográfico, léxico, sintáctico y semántico) circula simultáneamente de abajo-arriba y de arriba-abajo en una jerarquía de niveles de análisis (nivel rasgo, nivel letra, nivel grupo de letras, nivel léxico, nivel sintáctico y nivel semántico), a la hora de converger en la elaboración de la hipótesis interpretativa.

Sobre la base de este modelo, Stanovich (1980) desarrolla el modelo interactivo-compensatorio, introduciendo la hipótesis de que la fortaleza en una etapa del proceso puede compensar la debilidad en otra, con independencia de su nivel en la jerarquía. Igualmente, Rumelhart *et al.* (1986) ampliaron la visión original en el denominado modelo de procesamiento distribuido en paralelo. Según esta propuesta, el procesamiento de la información se desarrolla mediante la interacción de un gran número de elementos simples o unidades de procesamiento, las cuales se restringen entre sí, enviándose señales de excitación o de inhibición.

2.3.4.2. Modelos de procesamiento de la segunda lengua o lengua extranjera

Los análisis referidos a los procesos cognitivos de la comprensión escrita o lectora en lengua extranjera, como atestiguan Carrell y Eisterhold (1983) y Barnett (1989) más que haber establecido modelos como tales, han emergido ciertos conjuntos de principios teóricos generalmente aceptados. Una tendencia muy extendida entre todos ellos es la de priorizar los procesos de funcionamiento mental durante la lectura y no el producto de la lectura, por ejemplo, los resultados de test de comprensión. Igualmente, todos coinciden en incorporar variables basadas tanto en el lector como en el texto, si bien la mayoría atribuyen un mayor impacto sobre la comprensión a las primeras. Por

último, predomina el pluralismo metodológico, desde los estudios experimentales preferidos por la Psicolingüística hasta los estudios descriptivos de caso o los estudios textuales propios de la Lingüística. Dentro de la denominada perspectiva psicolingüística Barnett (1989) adscribe modelos como los de Coady (1979), Eskey (1976), Robinett (1980) o Rizzardi (1980). El modelo de Coady (1979), según Carrell y Eisterhold (1983) y Barnett (1989), representa una adaptación de las teorías de Goodman y de Smith al ámbito de la lengua extranjera. Afirman que la comprensión resulta de la interacción de los conocimientos previos, las habilidades conceptuales y las estrategias procesuales a la hora de guiar el proceso de lectura, concebido conforme al análisis de-arriba-abajo, luego en términos de selección de muestras textuales y toma de decisiones tentativas. Coady (1979) clarifica que las habilidades conceptuales se identifican con la capacidad intelectual en general.

En lo referente a las estrategias procesuales, se refieren a varios subcomponentes de las habilidades de procesamiento lingüístico en un sentido amplio, las correspondencias grafema-morfofonema, las correspondencias sílaba-morfema, la información sintáctica tanto superficial como profunda, el significado léxico-semántico y el significado contextual. Finalmente, en relación con los conocimientos previos, ejemplifica su importancia contrastando el desempeño en esta destreza por parte de los aprendientes de una lengua extranjera que poseen un bagaje cultural occidental con el de aquellos que carecen de él. Por otra parte, también resalta la variación individual del proceso de lectura; principalmente, observa que las estrategias de procesamiento no siempre se utilizan en el mismo grado ni de la misma manera, sino que cada uno las adapta al tipo de texto, a los objetivos de lectura o a su nivel.

En cuanto al modelo de Eskey (1976), con la teoría de los esquemas defiende que un modelo de comprensión en LE/2 solo puede adaptar los modelos de Goodman y Smith dando cabida a tres esferas concéntricas, las cuales comprenden tres conjuntos de relaciones diferentes en naturaleza: la más externa, la sociolingüística, la que relaciona el texto y el lector respectivamente con un universo de textos y con una sociedad de lectores. En una posición intermedia, la esfera lingüística relaciona el texto con las formas y las funciones de una determinada lengua y al lector con el conocimiento funcional de dicha lengua. La esfera psicolingüística, la más interna, es aquella donde el texto y el lector confluyen en la mente de un individuo.

Con respecto al papel que juegan los conocimientos previos –*background knowledge*– en la comprensión lectora en lengua extranjera, el concepto clave, el esquema o guion, Rumelhart (2017) lo define como la estructura de datos que representa los conceptos almacenados en la memoria. Mientras que

Anderson y Pearson (1984) lo consideran como una estructura abstracta de conocimiento. He aquí una síntesis de sus aportaciones:

1. El texto no contiene significado por sí mismo, sino que solo proporciona al lector indicaciones sobre cómo debería recuperar y reconstruir el significado a partir de sus conocimientos previos.
2. Tales conocimientos previamente adquiridos se estructuran en esquemas, los cuales a su vez se organizan en una jerarquía, con los más generales en la cúspide y los más específicos en la base.
3. La comprensión opera en dos direcciones a lo largo de tal jerarquía, de arriba abajo y de abajo arriba, de manera que el procesamiento de-arriba-abajo es activado por los datos específicos del texto, mientras el procesamiento de-abajo-arriba comienza por predicciones generales y progresa hacia su comprobación, de manera que ambos tipos de procesamiento se desarrollan de forma simultánea e interactiva.
4. En la interacción texto/esquema, se suceden el estímulo textual y la correspondiente reacción, a saber, la activación de un esquema completo (o solo de una parte de este, que incluso podría ser compatible con otros esquemas).
5. Una vez activado, el esquema experimenta una instancialización, esto es, resuelve la infradeterminación de su carácter abstracto, general y prototípico incorporando los datos concretos y específicos del texto particular.
6. Por su parte, el estímulo textual recibe del esquema activado e instancializado un significado específico sin el cual perdería su relación lógica obvia con los demás.
7. Así, esta completitud semántica tanto de los esquemas como del conjunto de los estímulos textuales equivale a la comprensión del mensaje.

Finalmente, conviene profundizar en los cuatro tipos de esquemas:

1. Los esquemas formales, relativos al conocimiento de la retórica, de las estructuras organizativas de los distintos tipos textuales o discursivos (narración, descripción, etc.), de acuerdo con las cuales se interrelacionan y se integran unitariamente las informaciones proposicionales del tema.
2. Los esquemas de contenido, referidos al conocimiento sobre el conjunto abierto y serial de entidades implicadas en una determinada situación estereotípica (comer en un restaurante), o bien sobre las ideas y los conceptos típicamente incluidos en los desarrollos de un cierto tema,

incluyendo sus relaciones de coherencia dentro del todo unitario que crean.

3. Esquemas culturales, relacionados con la cultura, o sea, con el conjunto de creencias, actitudes, costumbres y normas de conducta compartido por los miembros de una determinada sociedad.
4. Los esquemas lingüísticos, correspondientes al conocimiento sobre la gramática y el vocabulario de la lengua meta, necesarios para la descodificación. En conclusión, las deficiencias en algunas operaciones del proceso de lectura descrito o en algunos de estos cuatro conjuntos de esquemas se traducen en dificultades para una comprensión total y eficaz.

En tanto que los modelos interactivos de la comprensión lectora o escrita en lengua materna, antes presentados, se han aplicado sin cambios significativos al caso de la lengua extranjera, o bien han influido de forma muy significativa en la teoría de los esquemas, se exponen los principales hallazgos en el estudio de los procesos metacognitivos implicados en la comprensión lectora en segunda lengua. En general, como concluye Wenden (1998) se acepta como un hecho probado que la metacognición, es decir, la información más o menos estable que un individuo posee sobre sus propios procesos cognitivos o los de los demás, ejerce una influencia muy positiva tanto en el aprendizaje como en el uso comunicativo de la lengua extranjera. Concretamente, en su planificación, seguimiento, regulación y evaluación (Carrell, 1989; Brown, 1994).

Partiendo de aquí, según Baker y Brown (1984) la actuación de la metacognición en la comprensión escrita se sintetiza en que los procesos metacognitivos implicados en esta destreza se orientan a examinar el punto de partida de todas las tentativas de resolver el problema, a planificar el próximo movimiento, a monitorizar la efectividad de cada actuación emprendida. En definitiva, algunos ejemplos de estos procesos se dirigen a clarificar el propósito de la lectura (junto a las demandas implícitas y explícitas de la tarea), identificar los aspectos importantes del mensaje, focalizar la atención en el contenido relevante y no en el superfluo, monitorizar las actividades en curso para determinar si la comprensión se está produciendo, comprometerse con un auto-cuestionamiento que determine si se están consiguiendo los objetivos y tomar medidas de corrección cuando se detectan errores en la comprensión.

El proceso principal, la monitorización de la comprensión, se manifiesta muy claramente en el cambio desde un ritmo rápido y suave de lectura, indicio de una comprensión completa del material, hacia un avance más lento y abrupto, marcado por la búsqueda cuidadosa de la información que falta o

que necesita clarificarse mediante series de aproximaciones, con deducciones y correcciones, con paso de los conceptos abstractos y técnicos a su ejemplificación, etc. Para obtener evidencias de tales procesos metacognitivos, se han planteado procedimientos como solicitar al lector una *ratio* de la comprensión percibida o un testimonio introspectivo, observar la autocorrección durante la lectura, etc.

2.3.5. Estrategias para la comprensión lectora

La investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua comenzó, hacia los años 70, a reconocer la importancia de las estrategias que utilizan los lectores para optimizar su desempeño en el aprendizaje y el uso comunicativo de la comprensión escrita, procesando la información estratégicamente y con conciencia metacognitiva de ello (Barnett, 1989; Carrell, 1989). Tradicionalmente, según Garner (1987), Paris *et al.* (1991) y Afflerbach *et al.* (2008) la lectura se ha descrito tan solo en términos de habilidades, sin considerar ni la conducta estratégica ni la metacognición, de ahí la necesidad de deslindar estos tres conceptos. En primer lugar, las habilidades de lectura se refieren a las distintas operaciones de procesamiento de información que resultan en la descodificación y la comprensión de lo leído, con fluidez, corrección y eficacia, pero, sobre todo, que son inconscientes y automáticas, o sea, que ocurren sin implicar la conciencia ni, consecuentemente, la intención voluntaria, la orientación a objetivos, el control, etc. Por contra, las estrategias consisten en patrones de conducta intelectual que se seleccionan, se desarrollan, se controlan y se evalúan conscientemente, a modo de planes orientados a ciertos objetivos, sobre todo, a compensar lo que se percibe como un fallo cognitivo.

En cuanto a la metacognición implicada en este uso estratégico, Flavell (1979) sostiene que corresponde a la conciencia metacognitiva (el conjunto de percepciones sobre el propio pensamiento y sus procesos cognitivos) que se posee al respecto de las estrategias de comprensión utilizadas y que permite controlarlas, desde su planificación a la valoración de su éxito o fracaso, pasando por el esfuerzo cognitivo que requieren. Concretamente, Winograd y Hare (1988) atribuyen a la dimensión metacognitiva de las estrategias de comprensión dos aspectos: el primero, el conocimiento de la cognición, a su vez integrado por un conocimiento declarativo –un saber en qué consiste cierta estrategia–, un conocimiento procedimental –un saber cómo realizar las acciones constitutivas de cierto procedimiento estratégico– y un conocimiento condicional –un saber por qué tiene valor adquirir cierta estrategia y cuándo utilizarla o en qué circunstancias–. El segundo, una regulación del conoci-

miento, que permite el control ejecutivo de los antedichos recursos.

Paris *et al.* (1991) establecieron las seis razones por las que la lectura estratégica resulta fundamental para el desarrollo de lectores competentes:

1. Las estrategias permiten procesar la información extraída del texto, organizándola, desarrollándola y evaluándola críticamente hasta construir un conocimiento personal.
2. La adquisición temprana de estrategias de lectura coincide con el desarrollo de más estrategias asociadas a múltiples procesos cognitivos, por ejemplo, la atención y la memoria, de modo que lo estimula y refuerza.
3. Las estrategias de lectura son herramientas cognitivas individualizadas que pueden manipularse conforme al criterio de cada lector.
4. Se relacionan con la metacognición y la motivación, favoreciéndolas.
5. Son susceptibles de un proceso de enseñanza-aprendizaje con sentido, sobre todo las que se orientan a leer para pensar.
6. En último lugar, refuerzan el aprendizaje en un sentido holístico, a través de todo el currículum.

Según Barnett (1989), el estado de la investigación en torno a las estrategias de comprensión escrita o *reading* en lengua inglesa como lengua extranjera, prioriza las siguientes líneas: descripciones de las estrategias utilizadas de forma natural por los aprendientes; la transferencia de las estrategias de comprensión en LM/1 a la comprensión en LE/2; la efectividad real de las estrategias comúnmente consideradas como exitosas; la visión de los discentes sobre su propia conducta mientras leen; la relación entre la metacognición de los lectores, su comprensión de lo leído y su uso real de las estrategias; y la utilidad de enseñar a los aprendientes cómo aplicar las estrategias.

Entre finales de los 70 y principios de los 80, aparecieron en torno a tales cuestiones los primeros trabajos, todavía pre-teóricos, meramente exploratorios y descriptivos. De acuerdo con Hosenfeld (1977), Devine (1984), Knight *et al.* (1985), Block (1986) y Sarig (1987) existía una tendencia generalizada en observar la actuación de un grupo reducido de aprendientes para indagar la relación entre los lectores calificados como habilitados, competentes, eficaces o exitosos y la presencia de determinadas estrategias durante el proceso lector. Así como entre los lectores principiantes o que tienden a fracasar y la ausencia de lectura estratégica. Un ejemplo de estos primeros trabajos son las aportaciones de Pressley y Afflerbach (1995) quienes asociaban al lector

experimentado con procedimientos planificados como la atención selectiva, la toma de notas, la predicción, la paráfrasis, la posposición del significado lingüístico descodificado frente al sentido contextual interpretado, la construcción de imágenes mentales, la memorización de los mensajes reconstruidos, la capacidad de explicitarlos, resumirlos o compararlos. En contraste, identificaban al lector principiante con conductas espontáneas como concentrarse en descodificar palabras sueltas, no ajustar el proceso lector a los diferentes tipos textuales o propósitos de lectura, mirar solo hacia delante y, asimismo, con el desconocimiento de la existencia de las estrategias y de su importancia. En el marco de esta etapa preliminar, Barnett (1989) destaca entre las primeras taxonomías de estrategias de comprensión las perfiladas por Hosenfeld (1977), Block (1986) y Sarig (1987), consideradas como los cánones fundacionales de esta línea de investigación, muy valoradas por su complejidad y su sólida base experimental.

En primer lugar, Hosenfeld *et al.* (1981) se apoyaron en los autoinformes de lectura elaborados por un grupo de jóvenes aprendientes de LE con objeto de crear una guía capaz de estandarizar las entrevistas sobre estrategias de lectura –*Interviewer Guide for Reading Strategies*–. En la tabla 1 se incluyen las siguientes estrategias:

Tabla 1. Estrategias de lectura

Mantiene el significado en mente	Lee como esperando que el texto tenga sentido
Se salta las palabras que no conoce y averigua el significado contextualmente	Lee para identificar el significado antes que las palabras
Utiliza el contexto para relacionar las oraciones y los párrafos	Aprovecha las oportunidades de identificar el significado
Identifica la categoría gramatical de las palabras	Utiliza la ilustración
Evalúa las averiguaciones	Recorre a la glosa
Lee el título y realiza inferencias sobre él	Usa el diccionario como último recurso
Continúa si no tiene éxito	Busca las palabras correctamente
Reconoce lo relacionado gramaticalmente	Se salta las palabras innecesarias
Utiliza su conocimiento del mundo	Completa las soluciones que se propone
Analiza las palabras desconocidas	Maneja una gran variedad de tipos de claves contextuales

Fuente: Elaborado a partir de Hosenfeld *et al.* (1981)

De manera análoga, Block (1986) observó el desempeño de comprensión escrita o lectora de nueve estudiantes universitarios, tres de habla hispana, tres chinos y tres hablantes nativos categorizando como sigue las estrategias observadas: un primer conjunto de estrategias generales que permiten reunificar y monitorizar la totalidad de la comprensión. Y un segundo grupo de estrategias particulares que intentan comprender unidades lingüísticas específicas. Pertenecen al primer grupo, el más numeroso, diez estrategias: anticipar el contenido, reconocer las estructuras textuales, integrar información, hacerse preguntas sobre la información del texto, interpretar el texto, utilizar el conocimiento general y las asociaciones, comentar la propia conducta o los propios procesos, monitorizar la comprensión, corregir la propia conducta y reaccionar al texto. En el segundo grupo se incluyen cinco estrategias: parafrasear, volver a leer, preguntarse por el significado de un sintagma o de una oración, preguntarse por el significado de una palabra, solucionar un problema de vocabulario. Como resultado del estudio observó dos modelos de estrategias –*patterns of performance*– consistentes y distintivas: extensivas, cuando el lector extrae la información de la estructura del texto. Y reflexivas, cuando el lector relaciona la información del texto con su propia experiencia de manera personal y afectiva.

En esta misma línea, concibiendo el proceso de comprensión lectora en LE/2 como una transferencia interlingual desde el metamodelo de las operaciones de lectura (el utilizado para la LM/1), Sarig (1987) observó la actuación de un grupo de discentes de lengua inglesa en cuanto a lectura en voz alta y clasificó sus movimientos estratégicos en cuatro tipos:

1. Movimientos de ayuda técnica, útiles para descodificar a nivel local, como ojear, examinar, obviar, escribir elementos clave en el texto, marcar partes del texto para distintos propósitos, resumir párrafos en el margen y utilizar el diccionario.
2. Movimientos de clarificación y simplificación que reflejan la intención del lector de clarificar y simplificar las expresiones del texto: sustituciones, paráfrasis, circunloquios y sinónimos.
3. Movimientos de detección de la coherencia que revelan la intención del lector de reconstruir la coherencia del texto: uso efectivo de los esquemas, tanto formales como de contenido, para predecir el texto subsiguiente; identificación de las personas implicadas en el texto junto a sus perspectivas y acciones; descodificación acumulativa del significado textual; confianza en los resúmenes proporcionados por el

texto; identificación del foco textual.

4. Movimientos de monitorización que manifiestan un control activo del procesamiento textual, con independencia que se tenga o no conciencia metacognitiva de ellos: cambio consciente de plan y desarrollo de sus tareas; abandono de las expresiones que no se pueden comprender; flexibilidad en el índice de corrección de errores de lectura; autoevaluación simultánea.

Al hilo de estas primeras propuestas, comenzó a surgir un metadiscurso crítico que señalaba las limitaciones de las primeras taxonomías de estrategias de comprensión lectora y de sus bases experimentales, al tiempo que ponderaba las dificultades implícitas en la incipiente línea de investigación. Al respecto de esto último, McNamara (2011) proporciona una inestimable descripción de los retos asociados a intentar una medición del uso de las estrategias y de su conciencia metacognitiva que resulte simultáneamente estandarizable y adaptable a cada contexto: ante todo, las valoraciones de los aprendientes sobre sus habilidades lectoras y sus hábitos de lectura estratégica, que no suelen corresponder con las mediciones de su actuación en la comprensión. Asimismo, el aprendizaje de los aspectos de la comprensión lectora y la comprensión de los materiales textuales transcurren de manera diferente según los contextos, las tareas, los objetivos, los temas y contenidos, de manera que los participantes pudieron demostrar un uso activo, reflexivo, consciente y competente de las estrategias en ciertas ocasiones, pero fracasar en otras. Por añadidura, se asume que el uso estratégico es un constructo teóricamente distinto de las habilidades de lectura subyacentes, pero la distinción no siempre está clara en la práctica.

Por su parte, Mokhtari y Sheorey (2002) examinaron las deficiencias más frecuentes entre los principales estudios que les precedieron, para ello tomaron como referencia las investigaciones de Jacobs y Paris (1987), Schmitt (1990), McLain *et al.* (1991) y Pereira-Laird y Deane (1997), sintetizándolas en los siguientes términos:

- a. caracterización imprecisa de los constructos teóricos –lectura, estrategia y metacognición–;
- b. empleo de escalas con un número bajo de ítems;
- c. limitadas propiedades psicométricas;
- d. ausencia de réplicas que conduzcan a la evidencia de fiabilidad y validez.

En consecuencia, Mokhtari y Sheorey (2002) se propusieron suplir tales

carencias desarrollando un modelo constituido por dos instrumentos psicométricos, basados en el autoinforme y el posterior estudio estadístico de los resultados. En primer lugar, establecieron un inventario de estrategias de lectura que implican conciencia metacognitiva –*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, MARSÍ*–. Sobre esta base, diseñaron un cuestionario para medir la frecuencia de uso de aquellas –*Survey of Reading Strategies, SORS*–. Concretamente, el centro de interés corresponde a la lectura de materiales utilizados en contextos escolares y académicos por parte de aprendientes de inglés adolescentes y adultos, desde leer libros de texto o manuales ante las tareas para casa o los exámenes, hasta leer artículos científicos de cara a una investigación. Desde su publicación, se ha traducido a numerosos idiomas (árabe, chino, francés, alemán, griego, entre otros) y utilizadas a nivel internacional en decenas de trabajos tanto teóricos como experimentales y didácticos. Ambos instrumentos –*MARSÍ* y *SORS*– han crecido en difusión y aceptación hasta que prácticamente han llegado a generalizarse como procedimiento metodológico estándar en este campo de estudio (Mokhtari, *et al.*, 2018).

En cuanto al *MARSÍ*, Mokhtari y Sheorey (2002), Mokhtari *et al.* (2018) establecen la siguiente taxonomía, diferenciando tres grandes grupos de estrategias:

El primer grupo, estrategias de lectura global o general –*global reading strategies, GRS*–, se trata de técnicas intencional y cuidadosamente planificadas para monitorizar y gestionar el proceso de lectura, estableciendo y restableciendo sin pausa las condiciones óptimas para el éxito de sus operaciones. Estas son cinco: tener un propósito en mente cuando se lee; ojear el texto para saber de qué trata antes de leer; comprobar si el contenido del texto es compatible con el propósito de lectura; utilizar ayudas tipográficas, como la cursiva o la negrita, para marcar la información clave; analizar y evaluar críticamente la información leída.

El segundo grupo, estrategias de resolución de problemas –*problem-solving strategies, PSS*–, consisten en procedimientos que se llevan a cabo mientras se trabaja directamente con el texto. En concreto, corresponden a tácticas muy focalizadas o aplicadas en una localización precisa, las cuales se utilizan cuando aparecen problemas en la comprensión de la información textual. Entran aquí las siguientes acciones: retroceder en el recorrido de lectura cuando se experimenta un desvío o una distracción; ajustar el ritmo de lectura en base a lo que se está leyendo; detenerse de vez en cuando para confirmar y asegurar la comprensión de lo que se está leyendo; parar de vez en cuando para pensar sobre lo que se está leyendo; releer para ayudar a garantizar la comprensión de lo que se está leyendo; averiguar el significado de las palabras o frases

desconocidas.

El tercer grupo, estrategias de apoyo –*support reading strategies, SRS*–, consisten en mecanismos de apoyo básico destinados a mejorar la capacidad de reacción o respuesta a la lectura, o sea, utilizados como refuerzo en la comprensión del texto. He aquí los cinco que se consideran: tomar notas mientras se lee; leer en voz alta para ayudar a comprender lo que se está leyendo; discutir con otros lo que se está leyendo para comprobar la propia comprensión; subrayar o rodear la información textual importante; utilizar materiales de referencia, p. ej., diccionarios, para ayudar en la lectura.

Desde este punto de partida, Mokhtari y Sheorey (2002) argumentan que el *SORS* permite recoger la información a través de treinta ítems, los cuales describen otras tantas acciones (basadas en las antedichas estrategias) y deben recibir una valoración numérica del 1 al 5 según la frecuencia con la que aquellas se lleven a cabo, considerando que 1 significa ‘nunca se realiza la acción’; 2, ‘solo ocasionalmente’; 3, ‘a veces (el 50 % del tiempo)’; 4, ‘a menudo’; y 5, ‘casi siempre o siempre’. Cabe aportar algunos ejemplos de tales treinta ítems: tengo un propósito en mente cuando leo; tomo notas mientras leo para ayudarme a entender lo que leo; pienso sobre lo que sé para ayudarme a entender lo que leo; ojeo el texto y me formo una primera imagen de conjunto para ver de qué trata; cuando el texto resulta difícil, lo leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo, etc.

En cuanto a las implicaciones didácticas tanto de la lectura estratégica como de la conciencia metacognitiva del proceso de comprensión, Baker y Brown (1984), Winograd y Hare (1988) recogen el consenso clave alcanzado por Carrell (1989), Palincsar y Brown (1989), Carrell *et al.* (1989), Pearson y Fielding (1991) que se refiere a la necesidad y la conveniencia de abordar su enseñanza y aprendizaje desde la instrucción directa. En definitiva, según Baker y Brown (1984), Winograd y Hare (1988), se trata de que los discentes conozcan la existencia, la naturaleza y la importancia de las estrategias de comprensión lectora, junto a un repertorio de estas que incluya los contextos de uso, las funciones, los procedimientos y el coste cognitivo, entre otros aspectos irrenunciables para llegar a ser conscientes de cómo intervienen en el aprendizaje y uso comunicativo de esta destreza, optimizándolo, hasta poder dominarlas activamente.

Con respecto a la propuesta de instrucción directa de Baker y Brown (1984) seleccionaron cuatro objetivos de enseñanza y aprendizaje, cuatro aspectos cuya gestión estratégica consciente conduce al lector a ser más eficaz. Estos son:

1. Reglas básicas para leer y recordar lo leído.
2. Reglas básicas de construcción textual.
3. Diferentes demandas textuales a las que se pueden aplicar los conocimientos previos.
4. La importancia de intentar utilizar cualquier tipo de conocimiento previo que se pueda poseer.

Por su parte, Winograd y Hare (1988) sistematizaron los aspectos que el profesor debe abordar en una sesión dedicada a las estrategias de comprensión lectora:

1. Una definición de la estrategia y una descripción de sus rasgos, ambas bien documentadas y críticas.
2. Las razones por las que una estrategia se debe aprender, o sea, sus beneficios potenciales.
3. El modo de empleo de la estrategia, mediante una tarea de análisis donde se presenten todos los pasos uno por uno, enfatizando su secuencia temporal y sus relaciones lógicas dentro de su unidad procesual, con una articulación lo más clara posible, incorporando analogía, pensamiento en voz alta y otras claves atencionales cuando las operaciones implícitas resulten difíciles de explicar.
4. Las circunstancias en las que debería emplearse la estrategia y aquellas en las que no, ello evitando un tono excesivamente prescriptivo, solo sugiriendo posibilidades para que los aprendientes comprueben si resultan o no útiles en su caso particular.
5. El modo de evaluar el uso de la estrategia, su éxito, incluyendo estrategias de reparación para solucionar los problemas restantes.

En un sentido más específico, Carrel *et al.* (1989), recomiendan primar la instrucción directa de dos estrategias: por una parte, la elaboración de mapas semánticos –*semantic maps*– de modo que los estudiantes representen visualmente en un diagrama las categorías conceptuales y sus relaciones, incluyendo una fase previa de lluvia de ideas guiada por el profesor y destinada tanto a activar los conocimientos previos como a orientar el horizonte de expectativas, luego a enfocar los conceptos clave del tema, activar los esquemas relevantes, introducir el nuevo vocabulario, etc. Por otra parte, el método experiencia-texto-relación –*experience-text-relationship*, *ETR method*– que facilita y optimiza el papel de los conocimientos previos en la comprensión lectora, conectándolos con el texto mediante tres pasos: discutir con los compañeros

y bajo la guía del profesor los conocimientos previos y las experiencias personales que puedan relacionarse con el texto y la naturaleza de las relaciones intuitas –experiencia–, leer el texto haciendo pausas para intercalar preguntas breves y sencillas de comprensión y, finalmente, precisar los términos de las relaciones ya confirmadas.

Profundizando también en los objetivos de enseñanza y aprendizaje relacionados con las estrategias de lectura, Duke y Pearson (2009) los aglutinan en el fin último de formar buenos lectores, cuyo perfil competencial se caracterizó como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 2. Objetivos de enseñanza y aprendizaje para las estrategias de lectura

1. Se consideran buenos lectores a aquellos que son activos	8. Activan, comparan e integran sus conocimientos con la información textual
2. Desde el principio, tienen objetivos claros en mente para su lectura y continuamente evalúan si el texto y su lectura se ajustan a ellos	9. Piensan en el autor del texto: en su estilo, su intención, sus coordenadas biográficas y sociohistóricas, etc.
3. Típicamente, ojean el texto de forma rápida y global antes de leer, identificando la estructura organizativa y, dentro de ella, las partes del texto que pueden ser más relevantes para sus objetivos	10. Monitorizan su comprensión de la calidad y del valor del texto y reaccionan ante él de varias maneras, a nivel tanto intelectual como emocional
4. Mientras leen, hacen predicciones sobre lo que puede aparecer a continuación	11. Leen diferentes tipos de textos de manera diferente
5. Leen de manera selectiva, tomando continuamente decisiones sobre su lectura (qué leer lenta y cuidadosamente, qué leer con rapidez, qué no leer, qué releer, etc.)	12. Cuando leen un texto narrativo, atienden a los elementos narrativos (los personajes, el marco espaciotemporal, los episodios de la historia, etc.)
6. Construyen, revisan y cuestionan los significados que extraen conforme leer	13. Cuando leen un texto expositivo, construyen y revisan frecuentemente resúmenes de lo leído
7. Intentan determinar el significado de las palabras y los conceptos desconocidos y afrontan las inconsistencias y los vacíos de información cuando es necesario	14. Sostienen el procesamiento textual, no solo durante la lectura propiamente dicha, sino también durante breves descansos que intercalan con el proceso y que realizan tras él
15. Conciben la comprensión como una actividad no solo continua, compleja y exigente, sino también productiva y satisfactoria	

Fuente: Elaborado a partir de Duke y Pearson (2009)

También en esta línea, Eskey (2005) aglutina otro repertorio de estrategias de lectura con orientación didáctica evidente, donde solo se seleccionan aquellas cuyo aprendizaje resulta más urgentemente necesario y beneficioso. La primera estrategia incluye la activación de conocimientos previos, la construcción de imágenes mentales, la elaboración de gráficos organizativos, la conciencia de la estructura textual, la monitorización de la comprensión, el planteamiento de preguntas, la mnemotecnia y el resumen. A continuación, se sintetiza la segunda estrategia, cuya estructura combina las tres fases del proceso lector (coincidentes con las tres partes de una sesión dedicada a enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora o *reading*) y las dos perspectivas principales de su análisis: En primer lugar, pre-lectura, a) ascendente *–bottom-up–*: construcción de vocabulario, b) descendente *–top-down–*: construcción de esquemas, acceso al texto o *skimming*. Segundo, lectura a) ascendente *–bottom-up–*: utilizar conocimientos de morfología para comprender las palabras desconocidas, pero derivadas de una conocida, b) descendente *–top-down–*: leer para encontrar las respuestas a las preguntas. Tercero, post-lectura, plantear preguntas sobre el sentido del texto o responder a preguntas que implican lectura crítica. Por último, pensar en otros textos sobre el mismo tema o en otras destrezas.

2.3.6. Una comprensión lectora efectiva

A la hora de consensuar y estandarizar qué implica un desempeño eficaz de comprensión de un texto en lengua extranjera, la investigación de Grabe (1991) defiende la validez de rasgos indicadores como los siguientes: principalmente, la comprensión eficaz de un texto se caracteriza por la rapidez, pues el lector necesita mantener una velocidad del flujo de información que posibilite tanto hacer inferencias a partir de las claves lingüísticas como establecer conexiones entre ellas. Igualmente, la interacción resulta esencial para una comprensión eficaz, en el sentido de que debe intervenir en el proceso un número elevado de habilidades que se interrelacionan de forma compleja. Además, la eficacia de la comprensión conlleva leer con un propósito en mente como puede ser el entretenimiento o el placer, la investigación, la información, la memorización, etc., ya que solo así se garantiza la motivación. También con un valor motivacional, el lector eficaz comprende o espera comprender lo que está leyendo, sin contemplar la posibilidad de no conseguir finalmente la comprensión del texto. Por otra parte, la lectura eficaz llega a ser muy flexible, dadas las numerosas estrategias que utiliza el lector, conforme a sus características y a su criterio individuales. Por último, la eficacia en la comprensión lectora constituye un objetivo de aprendizaje que se alcanza como resultado de un esfuerzo a largo plazo y de una mejora gradual.

Junto a estas características, destaca la aportación fundamental del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), donde se le asigna al nivel C2 o Maestría en comprensión escrita o lectora el siguiente descriptor: El usuario es capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

Profundizando en la identificación del desempeño eficaz en esta destreza, destaca el modelo de Hudson *et al.* (2005), quienes, tras una revisión de estudios como los de La Berge y Samuels (1974) y Ehri y McCormick (1998), sistematizaron el impacto de tres factores principales en la eficacia de la lectura, identificándola con la fluidez en las siguientes tres cuestiones:

En primer lugar, la corrección en la descodificación de las palabras, este primer elemento, se refería a la capacidad de descodificar correctamente las palabras, requiere un conocimiento adecuado de los sistemas de escritura y fonológico –las correspondencias letra/sonido, los patrones silábicos, etc.– así como un amplio lexicón mental de palabras de alta frecuencia de uso. Específicamente, la descodificación constituye un proceso secuenciado a lo largo del cual un lector identifica los sonidos representados por las letras o los conjuntos de letras, combina los fonemas en sílabas y estas en palabras, lee los fonogramas y utiliza tanto la unión de letra-sonido como las claves semánticas para determinar exactamente la pronunciación y el significado de cada palabra. Como se deduce, una descodificación errónea de las palabras propicia una comprensión ineficaz, la incapacidad de entender el mensaje o bien deriva en una mala interpretación.

Seguidamente, el ritmo adecuado de lectura, este segundo concepto incluye la velocidad a la que un lector se mueve por el texto, su nivel de constancia y, condicionando directamente ambos factores, el nivel de automaticidad en el reconocimiento de las palabras, manifestado en la rapidez y la falta de esfuerzo al reconocerlas. Por tanto, dado que la capacidad de atención y la memoria operativa están limitadas, la identificación automática de las palabras libera tiempo y energía cognitiva que pueden ser reinvertidos en los procesos superiores, como la comprensión del sentido textual, más compleja y, así, imposible de automatizar. De lo contrario, se hace necesario alternar el avance y el retroceso de la atención, desde el reconocimiento léxico hasta la reconstrucción del sentido textual global, lo cual ralentiza el ritmo de lectura y puede dificultar la comprensión.

Y, finalmente, el uso adecuado de la prosodia, este tercer factor se relaciona

con los aspectos rítmicos y tonales de la lengua meta, luego con rasgos prosódicos como la entonación, el acento, la pausa, etc., los cuales proporcionan expresividad a la lectura del texto, pues señalizan las intenciones ilocutivas –petición, ruego–, las emociones –sorpresa, enfado– y otras informaciones pragmáticas, más allá del significado léxico-semántico. Así, la lectura monótona o mal secuenciada puede obstaculizar la comprensión de lo que se está leyendo.

Este modelo de la eficacia de la comprensión escrita o *reading*, limitado a la fluidez en los niveles inferiores o gráfico-fónicos, puede complementarse con otros focalizados en la compleción y la calidad de la comprensión del sentido textual. Por ejemplo, destacan la teoría de la respuesta del lector (*reader-response theory*) (Benton y Fox, 1988) o los niveles de comprensión lectora o *reading* basados en la taxonomía de Bloom (1956): nivel literal referido a la adquisición de información directamente enunciada en el texto; nivel interpretativo asociado a la lectura entre líneas, entendiendo por tal la comprensión de los significados connotativos y la realización de inferencias a partir de ellos; nivel crítico relativo a la evaluación de las ideas y la información; nivel de aplicación relacionado con la obtención de conclusiones que pueden aplicarse a las decisiones y las actuaciones en las situaciones reales.

Intuitivamente, resulta claro que una comprensión escrita o *reading* efectiva exige un amplio y complejo conjunto de habilidades interrelacionadas (Grellet, 1986; Alderson, 2000; Prater, 2014). En el marco de la investigación de esta destreza de recepción escrita, según Manoli y Papadopoulou (2012) se suceden numerosas taxonomías de las habilidades de comprensión lectora o escrita, a menudo basadas en la taxonomía de Bloom (1956), un discurso pedagógico muy influyente en la educación mundial, donde se definían los principales objetivos educativos en el ámbito cognitivo, luego derivados de las seis habilidades cognitivas básicas conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En general, todas las propuestas coinciden en definir la habilidad de lectura como una habilidad cognitiva que una persona es capaz de utilizar cuando interactúa con textos escritos, la cual se distingue de las estrategias por los siguientes rasgos: automaticidad o inconsciencia, ausencia de esfuerzo, ausencia de problema u objetivo y orientación textual.

En este sentido, Davis (1968) estableció ocho habilidades de comprensión: recuperar los significados de las palabras; realizar inferencias sobre el significado de una palabra en su contexto; encontrar las respuestas a las preguntas que se responden explícitamente; relacionar las ideas en el contexto; realizar inferencias a partir del contexto; reconocer la intención de un autor, su actitud y su tono; identificar la técnica de un autor; seguir la estructura de un pasaje.

Con vistas a comprobar su acierto, este autor desarrolló un experimento para valorar el porcentaje de no modificación de la varianza de cada una de ellas en un grupo de lectores maduros y eficaces, mediante un cuestionario de trescientos veinte ítems de respuesta múltiple.

Por su parte, Munby (1978) enumeró las siguientes microhabilidades de lectura –Tabla 3–:

Tabla 3. Microhabilidades de lecturas

Reconocer el sistema de escritura de una lengua	Reconocer los indicadores en el discurso
Deducir el significado y el uso de unidades léxicas no familiares	Identificar la información importante en el discurso
Comprender la información explícitamente enunciada	Distinguir la idea principal de los detalles de apoyo
Comprender la información cuando no se enuncia explícitamente	Extraer puntos salientes de cara a su resumen (el texto como un todo, una idea, etc.)
Entender el significado conceptual	Habilidades básicas de referencia
Percibir el valor comunicativo de las expresiones	Ojear o leer por encima el texto (<i>skimming</i>)
Advertir las relaciones dentro de la oración	Escanear el texto para localizar la información específica requerida (<i>scanning</i>)
Interpretar el texto desde fuera, saliendo de él	Trasladar la información a diagramas
Entender las relaciones entre las partes del texto a través de los recursos léxicos y gramaticales de cohesión	

Fuente: Elaborado a partir de Munby (1978)

Igualmente, Hughes (1989) identificó cuatro niveles en las habilidades de lectura: macro-habilidades relativas a la comprensión del contenido conceptual del texto, micro-habilidades referentes al reconocimiento y la interpretación de los rasgos lingüísticos del texto, habilidades léxicas y gramaticales y habilidades de nivel inferior.

En una recopilación muy completa, Brown (2001) contempló las subdestrezas que se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Subdestrezas de lectura

Saber distinguir los grafemas y patrones ortográficos que tienen valor distintivo	Reconocer las funciones retóricas del discurso escrito y su importancia para la interpretación de este
Retener en la memoria corta trozos de discurso de distinta extensión	Reconocer las funciones comunicativas de textos escritos según su forma y finalidad
Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión	Inferir un contexto no explícito basándose en la experiencia o conocimientos previos
Reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su significado	Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones
Reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas	Distinguir entre significado literal e implícito
Reconocer que un determinado significado puede expresarse utilizando diferentes construcciones gramaticales	Descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados
Reconocer mecanismos de cohesión en el discurso escrito y el papel que desempeñan para señalar relaciones entre cláusulas	Desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como <i>scanning</i> y <i>skimming</i> , para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar <i>schemata</i> para interpretar textos

Fuente: Elaborado a partir de Brown (2001)

Estos esfuerzos por sistematizar la comprensión lectora mediante taxonomías de habilidades se materializaron en síntesis o visiones de conjunto como la que construye Grabe (1991), revisando y combinando las aportaciones precedentes que distingue como sus referencias, por ejemplo, Carpenter y Just (1986) y Carr y Levy (1990). Grabe (1991) concluyó que en la interacción texto-lector se utilizan principalmente dos tipos de conocimiento: el lingüístico o estructural, inherente al sistema lingüístico (procesamiento de abajo-arriba); y el conocimiento esquemático, referido a los guiones de conocimientos previos (procesamiento de arriba-abajo). Dentro de estos dos tipos generales,

se identificaron varias áreas tanto de conocimiento como de habilidades para utilizarlo con adaptación a las distintas circunstancias concretas. La clasificación propuesta por el autor a modo de síntesis es la siguiente:

1. Habilidades de reconocimiento automático. Ante todo, sobresalen las habilidades de percepción de palabras, cuya investigación por parte de la psicología cognitiva sugiere que constituyen un proceso aislado, independiente de los aspectos contextuales y que resultan imprescindibles para conseguir un acceso léxico automático o sin control consciente, de modo que consuma poca capacidad de procesamiento cognitivo, en beneficio de una comprensión eficaz. También entra en juego aquí una cuestión controvertida: la posibilidad de que las estructuras sintácticas sean compatibles con el reconocimiento automático. De manera general, se aceptó que el analizador sintáctico crea una estructura inicial que primero opera con autonomía y después se abre a los efectos semánticos y pragmáticos del discurso, ello con un grado variable de automatización. Por ello se reconoce la importancia de automatizar los procesos de descodificación sintáctica para el éxito de la comprensión lectora o *reading*.
2. Conocimiento estructural y de vocabulario. La necesidad de poseer un amplio lexicón mental para una comprensión exitosa ha sido unánimemente reconocida. En concreto, las declaraciones estiman que los lectores eficaces en LM/1 son capaces de reconocer entre diez mil y cien mil palabras, mientras que para el caso de la LE/2 se demanda un margen de entre dos mil y siete mil.
3. Conocimiento de la estructura del discurso formal. Resulta evidente que saber cómo está organizado un texto influye positivamente en su comprensión. De hecho, los buenos lectores se reconocen por la forma cómo optimizan el uso de la organización estructural del texto, por ejemplo, recuperando informaciones relativas al género textual. También en este sentido, se ha comprobado que los planes de coherencia textual relativamente más ajustados a las relaciones lógicas específicas causa-efecto, comparación-contraste, problema-solución, suelen propiciar una comprensión de la lectura más eficaz que los textos tendentes a la acumulación caótica de hechos.
4. Conocimiento del mundo previo. La mayoría de los discursos coinciden en que los conocimientos previos en torno a los contenidos textuales y en torno a la cultura de la lengua meta tienen un gran impacto en la comprensión escrita o *reading*, a modo de fuentes de información que permiten interpretar y evaluar la información estrictamente textual,

comparándola y sintetizándola.

5. Habilidades y estrategias de síntesis y evaluación. Estos aspectos resultan clave para la comprensión, muy especialmente para gestionar las restricciones del tiempo real inherentes al proceso de lectura. Por ejemplo, prediciendo la perspectiva del autor con respecto a la información textual a partir de síntesis de lo leído, o evaluando tal información, decidiendo si resulta útil o no, valorando el texto como persuasivo, interesante, etc., además de adoptar una postura personal en diálogo/consenso con la del autor.
6. Conocimiento metacognitivo y habilidades de monitorización. El conocimiento y la autorregulación de la propia cognición son irrenunciables para una comprensión exitosa. También, destacan el uso de estrategias de lectura, orientadas a objetivos específicos y las operaciones reguladoras, como el reconocimiento de problemas o la comprobación de la efectividad de las estrategias.

Ahora bien, como declara Alderson (2000), existe un grado notable de controversia en cuanto a la posibilidad y la validez de concebir las habilidades de comprensión escrita como etiquetas discretas, susceptibles de consideración individual o por separado. Concretamente, no están claras varias cuestiones: si existen las habilidades propiamente aislables, de qué habilidades podría tratarse, hasta qué punto podrían ser clasificadas jerárquicamente en habilidades superiores e inferiores, de qué otra manera podrían clasificarse y mediante qué metodología estandarizada podrían ser enseñadas, aprendidas y evaluadas. Por añadidura, Prater (2014) se muestra escéptica en relación con la validez de los estudios experimentales más recientes que buscan comprobar la sensibilidad de las distintas taxonomías. Los trabajos de este perfil, afirma, suelen cumplir los criterios metodológicos establecidos por el *National Reading Panel* (*National Institute of Child Health and Human Development*, 2000), en la sección “*Reading Comprehension as a Composite of Abilities*”. Sin embargo, algunos de ellos como Vaughn *et al.* (2006) y Linan-Thompson *et al.* (2006) se apoyan en una base experimental donde no se refleja al estudiante de inglés estándar, sino que selecciona participantes diagnosticados como en riesgo de dificultades de lectura, sin que existan criterios estandarizados para emitir tal diagnóstico.

Igualmente, se percibe una falta de consistencia en los resultados de los distintos estudios que investigan cuestiones semejantes mediante las mismas metodologías (Denton *et al.*, 2004; Jitendra *et al.*, 2004; Santoro *et al.*, 2006). Finalmente, la variación entre los descriptores de los niveles, las mediciones

de la comprensión o los criterios para seleccionar a los participantes también invita a advertir que se necesitan más pruebas para proponer programas didácticos a gran escala para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión escrita o *reading* en lengua inglesa.

Estas y otras posturas críticas se condensan en torno a la ya clásica hipótesis de la competencia unitaria, introducida por Oller en 1972 como un desarrollo del enfoque comunicativo (*Unitary Competence Hypothesis, UCH*) (Liu, 2010). Sostiene que la actuación lingüístico-comunicativa debe enfocarse como un todo, utilizando una medición integradora y no analítica, pues sus diferentes habilidades constituyen un conjunto de recursos relativamente estable que modifican sus interrelaciones al activarse mediante patrones diferentes según las necesidades contextuales. Esta visión conecta, pues, con el enfoque competencial y comunicativo de la comprensión lectora. Los modelos que enumeran y clasifican sus habilidades tienden a enmarcarse en los modelos generales de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Usó-Juán y Martínez-Flor, 2006; Celce-Murcia, 2008; Savignon, 2018;).

Esta última propuesta, el modelo de competencia comunicativa de Usó-Juán y Martínez-Flor (2006), resulta de especial interés porque adapta elementos de sus precedentes a la particularidad de la comprensión lectora. Así, en el centro de la competencia comunicativa que se manifiesta mediante esta destreza, colocan la competencia discursiva junto a la intervención de las demás dimensiones de la competencia comunicativa, debido a que la interpretación de un texto escrito en el nivel discursivo exige un rol máximamente activo por parte del lector. En general, incluyen la comprensión de cómo y por qué se utilizan los rasgos del discurso escrito en función del contexto y del objetivo comunicativo de un texto particular. Específicamente, entre tales rasgos discursivos destacan las propiedades textuales de coherencia y cohesión, sus procedimientos (por ejemplo, los marcadores textuales), los denominados esquemas formales (por ejemplo, conocer la estructura organizativa de los distintos géneros textuales), etc.

Por otra parte, constatan que la competencia lingüística, referida al conocimiento del sistema lingüístico, como las reglas gramaticales y el vocabulario, también está implicada en la capacidad de leer; se trata de una competencia intrínsecamente relacionada con la discursiva, de modo que sus deficiencias pueden condicionar el desempeño de última. Así su papel en el proceso de lectura coincide con el nivel inferior del procesamiento de la información textual, luego con la decodificación. En cuanto a los aspectos más relevantes en el caso de la comprensión lectora o *reading*, destacan el conocimiento del

alfabeto y de los signos de puntuación, el desarrollo de un repertorio léxico amplio y el reconocimiento automático de las palabras.

La relación entre la comprensión lectora y la competencia pragmática, basada en el conocimiento de la fuerza ilocutiva de un enunciado y en la conciencia de las variables situacionales que condicionan su interpretación (factores procedentes de los participantes, de la cortesía, etc.). Presenta también una interesante particularidad: gran parte de la información pragmática del texto escrito, debido a la ausencia física del autor, no puede percibirse directamente desde los sentidos, sino que debe inferirse a partir de indicios lingüísticos que ayudan a interpretar la intención del autor y el consecuente sentido del texto (rasgos tipográficos como el empleo de las mayúsculas, la selección del léxico, etc.).

Igualmente, en referencia a la competencia intercultural de la destreza *reading*, se refiere al conocimiento de cómo interpretar adecuadamente los textos escritos dentro de su contexto socio- histórico, conforme al paradigma de la comunidad cultural de la LE/2, previniendo posibles malinterpretaciones. Destacan aquí, entre otros aspectos, el conocimiento de los dialectos o la conciencia de las interferencias de la propia cultura. Por último, la competencia estratégica, incluyendo aquí estrategias tanto de aprendizaje como de comunicación, resulta igualmente crucial para el desarrollo de las habilidades de comprensión escrita. De este modo, se categoriza el conocimiento de las diferentes estrategias de lectura en metacognitivo, cognitivo, social y afectivo, las autoras ponderan la prioridad de este último tipo, sobre todo, las estrategias relativas a leer con un propósito.

2.3.7. Orientaciones metodológicas

Una línea de investigación determinante para el progreso de los modelos teóricos, la didáctica y la práctica docente de la comprensión lectora en lengua inglesa, es aquella que se orienta a identificar las dificultades y los errores más frecuentemente asociados al aprendizaje y al uso comunicativo de dicha destreza.

En general, los obstáculos más estudiados pueden sistematizarse como sigue: ante todo, los límites del conocimiento del vocabulario, especialmente, en cuanto a los tecnicismos, los cultismos, los superordinados muy abstractos, los subordinados con elevada especificidad conceptual, los sinónimos, los antónimos, las palabras polisémicas, la interacción significado lingüístico/sentido contextual, etc., categorías implicadas en la densidad léxico-semántica tan característica de la comunicación escrita. En segundo lugar, las deficiencias

de los conocimientos gramaticales, que suelen manifestarse ante las oraciones muy largas y complejas, con numerosos casos de yuxtaposición, coordinación y subordinación, especialmente, cuando entran en juego los sintagmas nominales y preposicionales complejos, la nominalización, las subordinadas adverbiales de participio o los marcadores textuales.

En relación directa con estos dos primeros aspectos, falta de habilidad al descodificar, propiciada también por las interferencias de la LM/1 y por desestimar las estrategias compensatorias. Por otra parte, las lagunas de los conocimientos previos en lo relativo al paradigma de la comunidad cultural de la lengua meta y al género textual o discursivo de que se trate. En consecuencia, resulta difícil o incluso imposible integrar la nueva información textual en la propia información previa para así alcanzar una conciencia del sentido que adquiere el texto en su momento sociohistórico y, simultáneamente, un conocimiento personal del mensaje textual. Además, tampoco se consigue predecir la organización estructural del desarrollo temático a partir de las convenciones genéricas subyacentes al texto (William, 1984; Aebersold y Field, 1997; Grave y Ryder, 1998; Nuttall, 2000; Day y Bamford, 2000; Gunning, 2002; Asraf y Ahmad, 2003; O' Donnell y Wood, 2004).

Al estudiar estas cuestiones, una tendencia muy generalizada consiste en partir de un cierto modelo de los procesos cognitivos encaminados al desarrollo de la comprensión lectora o *reading*, utilizarlo como base para derivar hipótesis en torno a los principales obstáculos que plantea la lectura en LE/2 y comprobar tales hipótesis mediante estudios experimentales basados en test de comprensión lectora, cuestionarios, diarios de aprendizaje, etc.

En este sentido, Yorio (1971) infiere del modelo de Goodman (1965) los siguientes factores implicados en el proceso de lectura: el conocimiento de la lengua; la habilidad para adivinar las elecciones correctas al extraer las señales; la habilidad para recordar las señales previas; y la habilidad para hacer las asociaciones necesarias entre las señales que se han extraído. Después, refiriéndose ya a los contextos de comprensión lectora de LE/2, identifica los correspondientes condicionantes que modifican aquellos cuatro factores, convirtiéndolos en fuentes de dificultades: el conocimiento de la lengua meta que posee el aprendiente no coincide con el del hablante nativo; la habilidad de adivinar necesaria para extraer las señales correctas disminuye debido al conocimiento imperfecto de la lengua; debido a la falta de familiaridad con el material y a la falta de práctica, la capacidad memorística de un aprendiente/lector principiante es a menudo menor que la del hablante nativo, luego recordar las señales previas es más difícil en el primer caso; la elección de señales incorrectas o la incertidumbre al elegir dificultan la tarea de hacer asociacio-

nes.

Por otra parte, estas consideraciones teóricas encuentran un fiel reflejo en la parte práctica del trabajo, un cuestionario diseñado para obtener información sobre las dificultades y los problemas que perciben al leer en inglés treinta aprendientes hispanohablantes del *English Language Institute (ELI)*, cuyos resultados condujeron a las siguientes conclusiones: las carencias de vocabulario (las palabras que el aprendiente todavía no conoce o que ha olvidado) fueron valoradas con el máximo grado de dificultad, quizá debido a que adquirir léxico es un proceso gradual e incluso infinito, el cual depende además de la educación, del nivel de sofisticación de la experiencia personal previa, de las interferencias fonológicas de la LM/1, etc.. Aunque atribuyéndole menor gravedad, se declaró la incapacidad de reconocer inmediata y simultáneamente las estructuras sintácticas, incluidas las propias del nivel competencial, las ya dominadas. Es decir: se declaró la lentitud y el coste cognitivo extra en el movimiento desde la estructura superficial (la grafía) hasta la estructura profunda para obtener el significado (proceso de descodificación) y, acto seguido, recodificar de nuevo para obtener otra forma de estructura superficial (el sonido). Ello debido a las interferencias de la LM/1 y a la complejidad inherente a las operaciones de codificar y recodificar.

Por su parte, Huang (2005) se inspira en los modelos de los procesos cognitivos de la comprensión escrita en LE/2 que priorizan los elementos socioculturales y metacognitivos. Específicamente, el autor explora las dificultades que los aprendientes del contexto universitario chino identifican en su aprendizaje y su uso comunicativo. Analizando los datos obtenidos de un diario de aprendizaje elaborado por los asistentes a un curso para aumentar la conciencia metacognitiva durante la lectura. En cuanto a los resultados, apuntan a una serie de obstáculos, que clasifica como lingüísticos (por ejemplo, limitaciones de vocabulario o dificultad para descodificar ciertas estructuras gramaticales), sociopsicológicos y culturales (por ejemplo, falta de conocimiento previo sobre el tema del texto o incompreensión de los materiales de la vida real) y estratégicos (por ejemplo, duda entre leer primero el texto o las preguntas del cuestionario de comprensión lectora, dilema entre adquirir velocidad o priorizar la comprensión profunda, etc.).

De manera análoga, el estudio exploratorio de Mourtaga (2006), dedicado a los problemas de lectura que experimentan los aprendientes de inglés como lengua extranjera (ILE) árabes, especialmente los estudiantes universitarios de la Franja de Gaza. Para ello, utilizó un cuestionario que se repartió entre treinta profesores de ILE, teniendo en cuenta los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora en LE/2.

De hecho, el primer tipo de limitaciones que identifica el autor se atribuye a la incomprensión del proceso de lectura, por adoptar modelos de este ya superados, los cuales reducen y simplifican su alcance, no afrontan la complejidad de su enseñanza-aprendizaje, no contemplan la prioridad del lector sobre el texto, no ofrecen estrategias para optimizar los procesos cognitivos superiores que hacen operar los conocimientos previos, etc. Tales limitaciones, las más graves, se refieren a la velocidad y el volumen insuficientes, la vocalización deficiente o incluso la necesidad de deslizar el dedo índice bajo la línea en cuestión.

Otro grupo de dificultades se relaciona con un nivel competencial insuficiente, derivado de la falta de práctica o de exposición al *input* y se manifiesta en la tendencia a intentar simultáneamente leer con fluidez, conseguir una comprensión eficaz y focalizar al mismo tiempo las señales fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, a menudo sin éxito, sobre todo, en textos de baja legibilidad. Otra agrupación de dificultades son las derivadas de las diferencias árabe-inglés (por ejemplo, los alfabetos y las direcciones de lectura diferentes), que pueden observarse, por ejemplo, en la lectura rápida, el escaneo o la toma de notas.

A modo de síntesis, sobre la base de su dilatada experiencia docente, Munby (1978) identifica las siguientes áreas de errores potenciales en la comprensión:

1. Comprensión incorrecta del sentido literal.
2. Inferencia incorrecta.
3. Leer en el texto más de lo que está presente en él, expresamente enunciado o implicado.
4. Asumir ideas preconcebidas sobre el texto, basadas en razones subjetivas.
5. Malinterpretar el tono emocional.
6. Fallar al comprender el uso figurado.
7. Fallar al seguir el razonamiento de una idea.
8. Fallar al distinguir entre la idea principal y sus desarrollos secundarios.
9. Fallar al percibir los efectos de la sustitución léxica.
10. Fallar al identificar las relaciones gramaticales entre las palabras o entre los grupos de palabras.
11. Fallar al considerar el significado gramatical de las palabras.

Aunque más específicos en su alcance, también resultan reveladores los estudios centrados en las exigencias extra que impone la comprensión de textos académicos. En este sentido, Halliday (1988) caracteriza el perfil gramatical del inglés científico por la nominalización de verbos y adjetivos, los sintagmas nominales extensos y complejos, los verbos de intelección y dicción, las construcciones pasivas e impersonales como marcas de objetividad, las expresiones aproximativas, el léxico técnico, etc. Precisamente estos fenómenos lingüísticos, junto a la densidad y la especificidad conceptuales e informativas, constituyen las principales fuentes de dificultades para los lectores.

Otro perfil de estudios en torno a los obstáculos de la comprensión escrita es el basado en fórmulas de legibilidad textual y orientado a controlar la dificultad de los materiales didácticos textuales, de modo que reflejen el nivel competencial presente y los objetivos de aprendizaje, como Fry (1989), Chall y Dale (1995) y Greenfield (2004). Esta técnica matemática utiliza ecuaciones de regresión múltiple donde la variable dependiente (el valor que se intenta predecir) es la dificultad de lectura de un texto y la variable independiente o el predictor corresponde a dos o más características textuales susceptibles de medición directa (por ejemplo, el número de palabras por oración).

Sobre esta base, Brown (2000) y Greenfield (2004) han elaborado los índices de factores de legibilidad, los cuales incluyen típicamente, entre otros rasgos textuales, los referidos a la dificultad del vocabulario (por ejemplo, la proporción de palabras de origen latino o germánico, de palabras de alta y baja frecuencia de uso, etc.), los relativos a la dificultad de la gramática (por ejemplo, la proporción de oraciones compuestas) y los asociados a la dificultad del contenido (por ejemplo, la proporción de conceptos repetidos mediante redundancia o isotopía).

Por otra parte, Horwitz *et al.* (1986) destacan la compleja problemática que representa la ansiedad ante la LE/2, un conjunto discreto de autopercepciones, de creencias, actitudes, emociones y conductas relativas a la clase de LE/2, que responde a la unicidad del proceso de aprendizaje lingüístico y que amenaza el autoconcepto debido a las limitaciones inherentes a la capacidad de comunicarse mediante la LE/2). Preferentemente, afecta a las destrezas orales, por lo que la comprensión escrita no parece a priori una destreza susceptible de generar ansiedad lingüística. De hecho, la lectura silenciosa implica privacidad, margen ilimitado de reflexión e independencia individual (pues su éxito no depende de una construcción dual, dinámica, interactiva y conjunta del significado).

Sin embargo, algunos aspectos de esta destreza que resultan ansiógenos

según los estudios exploratorios son los alfabetos, las correspondencias letra-sonido y el material cultural, en los casos en los que la LE/2 resulta muy diferente a la LM/1. Además, el lector también experimenta ansiedad cuando, al disponerse a procesar el significado del texto, se percibe de que lo descodificado no constituye un mensaje comprensible, por carecer de consistencia lógica (Saito *et al.*, 1999; Zhao *et al.*, 2013).

Otro fenómeno que influye negativamente en el aprendizaje de esta destreza se refiere a la generalizada aversión de los alumnos al desarrollo de la práctica lectora como forma de ocio y de conocimiento literario, más allá de los materiales textuales utilizados durante las sesiones; de cara a mejorar esta situación, se ha postulado la utilidad del método de lectura extensivo (Day y Bamford, 2000).

2.3.8. Tendencias históricas en la enseñanza de la comprensión lectora

La búsqueda de las formas más efectivas de enseñar y aprender una lengua extranjera constituye una constante histórica. Las distintas posturas al respecto se cristalizan en sucesivos métodos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera o segunda lengua. Estas se ilustran con manuales que parten de una determinada tradición teórica de tipo educativo, lingüístico, psicolingüístico o sociolingüístico y que intentan ofrecer un conjunto de principios de procedimiento pedagógico-didácticos, junto a una muestra de prácticas de aula (Richards y Rodgers, 1987). Adoptando la visión sobre los tres niveles de organización presentes en el discurso metodológico de la enseñanza-aprendizaje de LE/2 –de mayor a menor abstracción, el enfoque (*approach*), el diseño (*design*) y el procedimiento (*procedure*)–, se presentan seguidamente las principales tendencias históricas en cuanto al uso de esta destreza de comprensión escrita o *reading* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Ante todo, resulta interesante la síntesis de Uso-Juán y Martínez-Flor (2006) sobre cómo se ha conceptualizado la comprensión escrita desde las ópticas de los enfoques teóricos más influyentes en la historia de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: el medioambientalista, el innatista, el interaccionista método de gramática-traducción, método directo, de lectura, audio-oral, el método basado en la comprensión el enfoque comunicativo.

1) Enfoque medioambientalista

Hasta los 60, las máximas medioambientalistas, inspiradas en la lingüística estructural y la psicología conductista, impusieron la siguiente visión de la lectura: leer constituye un proceso pasivo, de tipo perceptivo. Dentro de

este, la descodificación precede a la comprensión, pues descodificar los signos escritos o traducir las letras a los sonidos es una condición necesaria para comprender el sentido textual, de ahí que el lector deba considerarse sobre todo como un descodificador. Su acción, descodificar, puede generalizarse y abstraerse como una conducta intelectual donde se relacionan un estímulo (palabras) y una respuesta (reconocimiento de palabras). Su enseñanza debe orientarse al desarrollo de las habilidades de descodificación, priorizando las dimensiones gráfica y fónica, mediante técnicas como la repetición mecánica de las correspondencias letra-sonido o de los patrones silábicos.

2) *Enfoque innatista*

Posteriormente, bajo la influencia del legado chomskiano y de la psicología cognitiva, destaca la labor de Krashen (2004), Smith (2004) o Goodman (2014) que contribuyó al denominado enfoque innatista de la lectura, caracterizado por las siguientes ideas: leer constituye un juego de adivinanzas psicolingüísticas donde los lectores predicen los significados a partir de sus conocimientos previos y de la información textual, percibida conforme a un sistema de claves lingüísticas de tipo grafo-fónico, sintáctico o semántico. El foco debe orientarse, no hacia el texto *per se*, sino hacia el lector, concebido como su procesador; solo se puede aprender a leer en la acción, leyendo; el dominio de la competencia de comprensión escrita aumenta a través de la lectura libre y voluntaria.

3) *Enfoque interaccionista*

Por último, hacia finales de los 70, al influjo de la psicología cognitiva se añadió el de la sociolingüística, con el resultado del enfoque interaccionista de la lectura, configurado, entre otros, por Thorndyke (1977), Grabe (1988) o Pearson y Stephens (1994), mediante las siguientes asunciones: los lectores representan el texto en la memoria conforme a gramáticas narrativas (*story grammars*), entendiendo por tal los esquemas estructurales de las narraciones a las que se ajustan tanto las distintas formas de interacción social como sus reflejos textuales; la lectura constituye un proceso interactivo, un conjunto de interacciones dinámicas autor-lector, información textual, conocimientos previos del lector, e igualmente autor-lector-texto-contexto sociocultural de creencias, valores y normas que canalizan la interpretación del sentido textual.

Rebajando el grado de abstracción, dejando a un lado los enfoques para pasar a los diseños y los procedimientos, seguidamente se profundiza en cómo contemplaron la enseñanza de la comprensión lectora cinco métodos principales: el de gramática-traducción, el directo, el de lectura, el audio-oral, el

basado en la comprensión y el comunicativo.

4) *Método de gramática-traducción*

Para recordar las generalidades sobre este método, cabe subrayar la defensa de la enseñanza deductiva y memorística de la gramática y del léxico, a través del estudio de listas de reglas y ejemplos, seguido de la lectura, el análisis gramatical y la traducción de textos literarios canónicos (Hernández Reinoso, 2000; Celce-Murcia, 2001; Martín Sánchez, 2009; Howatt y Smith, 2014). Como se deduce, la destreza que monopolizaba las sesiones era, en principio, la comprensión lectora (Cahyono y Widiati, 2006). Ahora bien, la lectura no se abordaba en relación con el uso comunicativo, priorizando la comprensión de lo leído, sino solo a partir de postulados condicionados por la filología tradicional: la lengua literaria, asociada con la corrección normativa, la pureza lingüística y el prestigio sociolingüístico, constituye el tipo de *input* con mayor pertinencia didáctica, por su valor ejemplar o modélico; leer la literatura de la lengua meta representa una de las principales metas para aprenderla. Por otra parte, la traducción no se utilizaba como un medio para enseñar, aprender y evaluar la comprensión, a modo de actividad de post-lectura, sino como un fin en sí mismo, emulando su ejercicio profesional, exigiendo perfección (Mahmoud, 2006)

5) *Método directo*

Sin duda, el método directo es el más representativo de los primeros métodos reformistas. A modo de rasgos principales, conviene recordar que priorizaba la creación de conexiones directas entre las palabras de la lengua extranjera y las realidades que denominan, es decir, sus referentes extralingüísticos, ello sin mediación de la lengua materna, recurriendo a situaciones, acciones, imágenes, sonidos y objetos que concurrían en escenas dialogadas y que ilustraban los contenidos de gramática y léxico, abordados, pues, de manera inductiva (Hernández Reinoso, 2000; Celce-Murcia, 2001; Martín Sánchez, 2009). En este marco, la comprensión lectora se concebía meramente como una de las posibles manifestaciones del objetivo principal de enseñanza-aprendizaje, pensar en la lengua meta.

6) *Método de lectura*

El progreso con respecto al método anterior, según Rivers (2018), se detecta en la sistematización de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora o *reading* mediante distintos procedimientos docentes como presentar el material de lectura; preparar a los aprendientes para leer mediante la discusión oral previa del tema, así como de las palabras y los conceptos nuevos; leer

en voz alta; intentar una comprensión directa, infiriendo contextualmente los significados de las palabras desconocidas, prescindiendo de listas bilingües de vocabulario; ante la imposibilidad de comprender, proporcionar una explicación apoyada en estímulos visuales (gestos, imágenes, etc.); para comprobar la comprensión, recurrir a preguntas o a comentarios sobre los contenidos textuales, no se recurre a la traducción.

Originariamente, surge en respuesta a un sintomático hallazgo de Coleman (1929, citado por Rivers, 2018) en el marco del *Modern Foreign Language Study*. Al parecer, la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera en Estados Unidos solo prolongaba el proceso de aprendizaje durante un periodo de dos años. Así, con vistas a establecer una meta proporcional y razonable, a corto plazo, este estudioso propuso el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura como la opción más conveniente, por su relativa facilidad y su relación con los hábitos de ocio, los propósitos vocacionales, etc.

En general, conforme a este método, se enseñaba a leer en la lengua meta mediante una aprehensión directa del significado, sin un esfuerzo consciente por traducir lo leído. En esta línea, se introdujo la distinción entre lectura intensiva (referida a las situaciones donde el profesor comprobaba mediante preguntas la comprensión de informaciones textuales específicas) y lectura extensiva (aplicada cuando el aprendiente leía textos extensos, por ejemplo, obras literarias, de manera autónoma). Asimismo, se subrayaron como objetivos prioritarios el aumento del ritmo de lectura y el desarrollo de la lectura silenciosa independiente.

Otro aspecto resaltado por Rivers (2018) era la relación lectura-vocabulario, orientada a la construcción sistemática y controlada, gradual, del lexicón mental, a través de materiales textuales adaptados y de listas de palabras en torno a temas motivadores, siempre observando una ordenación jerárquica de mayor a menor frecuencia de uso. Sin embargo, se relegaba la relación gramática-lectura, reduciendo el número de estructuras gramaticales relevantes y limitando los objetivos de enseñanza y aprendizaje al reconocimiento y la comprensión, sin contemplar el dominio activo de cara al uso comunicativo.

7) Método audio-oral

Posteriormente, como relatan Hernández Reinoso (2000), Celce-Murcia (2001) y Martín Sánchez (2009), durante un amplio periodo de tiempo que comprendió desde los años 40 a los 60, se impuso en Estados Unidos el método audio-oral, que combinaba el legado del método directo con las aportaciones de la lingüística estructural y del conductismo. Este anteponía las necesidades

de la comunicación social cotidiana y, así, priorizaba las destrezas orales.

En cuanto a su instrucción, se basaba en la creación de asociaciones entre la palabra hablada y la imagen, por medio de la repetición mecánica de ciertas series de estímulos, respuestas y condicionamientos. Lo que debía desembocar en la automatización de los hábitos lingüísticos propios de la comunicación oral en la lengua meta. En concreto, predominaba el procedimiento de reproducir grabaciones de diálogos, siempre apoyados en imágenes, rellenar huecos o imitar sus modelos con leves variaciones hasta memorizarlos. Así, se abordan la gramática y el léxico de manera inductiva y gradual.

Como se deduce, las destrezas escritas quedaban relegadas; en todo caso, al concebirse la lectura como un conjunto de hábitos lingüísticos en torno a las correspondencias letra-sonido, los patrones silábicos y el reconocimiento de palabras. Así como al atribuir la adquisición de estos hábitos a la repetición de las respuestas correctas de decodificación ante los estímulos visuales percibidos, dominándose prácticas como la lectura en voz alta, el *sounding-out* o el *look-and-say*. Ello, según Saville-Troike (1973), Villanueva de Debat (2006), implicaba una conceptualización de la lectura muy alejada de su verdadera naturaleza. Y, en ningún caso tan condicionada por la oralidad ni por la decodificación de los subsistemas lingüísticos inferiores, de ahí la incapacidad de este método para formar lectores de nivel avanzado, que leyeran en silencio e infravocalizando, pero que fueran capaces de optimizar la predicción y la inferencia en la interpretación del sentido textual.

8) *El método basado en la comprensión*

Otra conceptualización de la enseñanza de la comprensión lectora o *reading* es la propuesta por el método basado en la comprensión, derivado de la hipótesis del *input* de Krashen (Brown, 2000), que puede sintetizarse así: puesto que la adquisición de la lengua materna progresa desde la exposición y la recepción comprensiva hacia la producción, proporcionar al aprendiente de una LE/2 una cantidad suficiente de *input*, de carácter tanto oral como escrito y con un grado de dificultad gramatical levemente superior al nivel competencial, provocará que las destrezas expresivas emerjan eventualmente, de manera espontánea, sin mediar una licitación requerida o recomendada por el profesor (Krashen, 1981).

Partiendo de aquí, las sesiones prevalecían la comprensión oral y de lectura, pues estas habilidades terminan capacitando al alumnado para leer y escribir en la lengua meta, si se dan las condiciones adecuadas (Celce-Murcia, 2001). En el caso específico de la comprensión lectora o *reading*, Krashen (2004)

proponía los siguientes procedimientos didácticos: asumir que existe una relación positiva entre la cantidad de lectura libre y voluntaria y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en la segunda lengua; dedicar entre 5 y 15 minutos diarios a la lectura recreativa en los contextos educativos formales con vistas a propiciar la adquisición del hábito lector; para ello, es positivo crear una biblioteca de aula y permitir que los discentes seleccionen sus propios materiales de lectura conforme a su propio criterio; utilizar la literatura de la lengua meta como un fin en sí mismo, con el propósito de comprender mejor la condición humana conforme al modelo de la comunidad cultural de la lengua meta, mediante indagaciones de alcance metafísico, ético y estético.

9) *El enfoque comunicativo*

A principios de los años setenta, ante la crisis del método audio-oral como consecuencia de las dificultades que experimentaban los aprendientes en las situaciones comunicativas de la vida real, comienzan a sucederse aportaciones fundacionales a la denominada enseñanza comunicativa de lenguas (Savignon, 1991). Dentro de ellas, destaca la introducción del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) o del enfoque nocional-funcional, representado por el *Nivel Umbral* (van Ek, 1975 citado en Van Ek y Trim, 1991). Por fin, la conciencia de ruptura y de novedad la expresan por primera vez Canale y Swan (1996), señalando la diferencia entre dos grandes grupos de enfoques: por una parte, los gramaticales, que tradicionalmente y hasta entonces venían enseñado la gramática de la lengua, o sea, las unidades, principios y reglas de los subsistemas lingüísticos (fonológico, morfológico, etc.) con la intención de producir oraciones gramaticalmente correctas; y, por otra parte, los enfoques comunicativos, orientados al aprendizaje de la competencia comunicativa.

Desde entonces, la enseñanza comunicativa de lenguas se viene constituyendo como un constructo multidisciplinar, con aportaciones de la Filosofía, la Lingüística, la Psicología, la Sociología y las Ciencias de la Educación; concretamente, destacan la Teoría Crítica Social, la psicología cognitiva, la psicopedagogía humanista o el socio-constructivismo educativo (Martín Sánchez, 2009). La competencia comunicativa constituye el concepto vertebrador de este enfoque que evolucionó en sucesivas definiciones y modelos (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Savignon, 1991; Celce-Murcia, 2001; Usó-Juán y Martínez-Flor, 2006).

El constructo comunicativo, tal y como se sintetiza en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002), se refiere al conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten un uso comunicativo de la lengua exitoso, esto es, capaz de conseguir los ob-

jetivos comunicativos en las distintas situaciones de la interacción social, en el caso de todas las actividades de la lengua –la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación orales y escritas– y en todos los ámbitos que las contextualizan –público, personal, profesional y educativo–. Dicho de otra manera, la competencia comunicativa permite una realización eficaz de las tareas de aprendizaje o de comunicación, plasmadas en el desarrollo de un texto oral o escrito.

Para alcanzar el objetivo central del aprendizaje de LE/2, según Richards (2006), se debe adquirir y mejorar la competencia comunicativa, el estado actual de la enseñanza comunicativa de lenguas se basa en principios como los siguientes: el aprendizaje de una LE/2 se facilita cuando los aprendientes experimentan el uso comunicativo de la lengua meta, en intercambios interpersonales significativos, con producción, expresión y negociación de significados, que les permitan ampliar ser conscientes de sus recursos y expandirlos; o el rol del profesor en el aula es el de un facilitador, que crea un clima de aula adecuado para el aprendizaje lingüísticos, diseña oportunidades para utilizar significativamente la lengua en situaciones comunicativas.

Para el caso específico de la comprensión escrita o *reading*, los discursos de la enseñanza comunicativa, como el de Hedge (2005), establece los siguientes objetivos generales de aprendizaje –Tabla 5–:

Tabla 5. Objetivos generales para comprensión escrita

La capacidad de leer una gran variedad de textos en inglés	La capacidad de adaptar el estilo de lectura (<i>skimming</i> o <i>scanning</i>) al propósito de lectura
La construcción de un conocimiento lingüístico que facilite el proceso de lectura, que refuerce las habilidades y las estrategias implicadas en este	El desarrollo de la conciencia sobre la estructura organizativa de los textos escritos
La construcción de un conocimiento personal previo esquemático	El desarrollo de una postura crítica en relación con el sentido de los textos en sus contextos

Fuente: Elaborado a partir de Hedge (2005)

En cuanto a los principios de enseñanza, Grabe y Stoller (2011) proponen los siguientes: integrar la instrucción en las habilidades de lectura mediante la práctica intensiva con la práctica extensiva y la exposición a una cantidad abundante y suficiente de *input*. Además, proponer materiales de lectura que

resulten interesantes, variados, atractivos, abundantes y accesibles. Proporcionar un margen para que los aprendientes elijan sus materiales de lectura. Introducir y practicar las habilidades de lectura apoyándose en primer término en los textos del manual. Conectar los textos del manual con los conocimientos previos de los alumnos. Estructurar las sesiones incluyendo la secuenciación de actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura. Diseñar oportunidades para que los alumnos experimenten el éxito de la comprensión. Construir la expectativa de que todas las sesiones implican leer. Planificar la instrucción conforme a un marco curricular que integre objetivos para el desarrollo de habilidades de lectura. De entre todas ellas, priorizar la eficiencia del reconocimiento de palabras, la construcción de un lexicón mental amplio, la conciencia de la estructura textual, el desarrollo de la lectura estratégica, el desarrollo de la fluidez, la motivación ante la lectura y la integración de los contenidos reales con los objetivos de aprendizaje lingüístico.

Como se ha anticipado, en cuanto a la estructura de las sesiones o de las secuencias didácticas ligadas a la comprensión escrita, el diseño más ampliamente aceptado Barnett (1989) incluye tres fases: en primer lugar, durante la pre-lectura (*pre-reading*), se activan los conocimientos previos, o sea, los esquemas relacionados con el texto, al igual que se despiertan la atención y el interés, se aumenta la motivación y se proporciona la preparación necesaria a nivel tanto lingüístico como de contenidos. Acto seguido, durante la lectura propiamente dicha (*while-reading*), se practican las habilidades y las estrategias de comprensión lectora o *reading*, se facilita el aprendizaje de determinados aspectos de la competencia comunicativa de la lengua y se guía la comprensión del contenido, la estructura, la intención del autor y el sentido textual. Por último, la post-lectura (*post-reading*) ayuda a consolidar lo que se ha leído, así como a relacionarlo con las propias informaciones, experiencias, creencias, valores, actitudes, etc. hasta construir un conocimiento personal a partir del texto.

También desde el enfoque comunicativo, se han propuesto numerosos tipos de actividades destinados a cada una de tales tres fases. Una compilación bastante completa y fiel a la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en las enseñanzas medias españolas, es el elaborado por Mera Rivas (1999):

- Tareas de pre-lectura, entran aquí la predicción del contenido textual en un esquema intuitivo, el planteamiento de preguntas, la discusión previa en torno a la materia textual, el uso de imágenes evocadoras del contenido, el análisis del título, la elaboración de listas de conceptos, el discurso introductorio, la introducción de palabras clave, la inferencia

de su significado, las asociaciones semánticas, la escritura de un texto breve y espontáneo sobre la materia textual.

- Actividades de lectura. Son las siguientes: preguntas de referencia directa que priorizan la práctica de determinados aspectos de la competencia comunicativa lingüística en cuanto a la comprensión lectora, de modo que algunas incluso pueden contestarse sin comprender el texto; preguntas de referencia indirecta que suelen abordar el reconocimiento de la coherencia textual, por ejemplo, cuestiones como la deixis pronominal; preguntas de inferencia que requieren una comprensión y un desarrollo del contenido, pues proponen reflexionar sobre él; actividades de lectura rápida y general; actividades de escaneo; actividades de reconocimiento de la estructura textual; práctica gramatical; práctica de vocabulario; toma de notas; elaboración de gráficos; etc.
- Actividades de post-lectura, destacan aquí las siguientes tareas: elaborar listas de episodios o ideas y resúmenes; recuperar información textual; actividades creativas como escribir versiones o finales alternativos o juegos de rol.

Dentro de la fase de post-lectura, conviene profundizar en el tipo de actividad basado en preguntas, muy destacado por su gran utilidad y su elevada frecuencia de uso a la hora de evaluar la comprensión lectora o *reading*. A este respecto, destaca la clasificación de Grellet (1986).

Por un lado, preguntas orientadas a clarificar la estructura organizativa del texto en las que se incluyen aquellas referidas a la función del lenguaje predominante, por ejemplo, la función representativa, expresiva, etc.; el género textual como expositivo, argumentativo, etc.; las relaciones lógicas y retóricas entre las ideas en el caso de contraste, comparación, etc.; los recursos de coherencia como la deixis; y las relaciones gramaticales entre las palabras morfológicas, por ejemplo, la derivación o semánticas por ejemplo la hiperonimia-hiponimia.

Y, por otro lado, preguntas orientadas a clarificar los contenidos del texto. Pueden relacionarse con un hecho expresamente enunciado, es decir, preguntas de referencia directa, con un hecho implicado a través de preguntas de referencia indirecta, con un significado deducido haciendo preguntas de inferencia o con la valoración personal por medio de preguntas de evaluación.

En cuanto a los materiales, Wallace (2005) asegura que los argumentos del enfoque comunicativo recomiendan unánimemente los textos auténticos, entendiendo por tales los textos de la vida real, escritos para los hablantes na-

tivos o para cumplir un propósito social en la comunidad lingüística, ello en oposición a los textos diseñados artificialmente, conforme a una técnica profesional pedagógico-didáctica, con vistas a conseguir un objetivo de enseñanza de la lengua meta.

Esta forma de proceder ofrece ventajas como las siguientes: tiene un efecto positivo sobre la motivación, proporciona información cultural auténtica, expone a los aprendientes a la lengua real, se relaciona de manera más directa con sus necesidades o apoya un enfoque más creativo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Berardo, 2006). Al margen de la autenticidad, Nuttall (1982) aporta otros cuatro criterios principales a la hora de seleccionar textos para las actividades de comprensión lectora: adecuación del contenido, este debe ser relevante para sus necesidades, compatible con sus intereses y coherente con su forma de manifestarse fuera del aula; potencial didáctico, el texto debe poder utilizarse para un determinado objetivo didáctico, concretamente para el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión escrita o lectora; legibilidad, los rasgos léxicos y gramaticales no deben resultar ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles para el nivel competencial, sino que deben contener un número proporcionado de rasgos nuevos relevantes; presentación, el aspecto debe parecer auténtico, llamativo y agradable, despertando el deseo de seguir leyendo.

Complementando estos rasgos prescriptivos con la realidad de la práctica docente, Mera Rivas (1999) señala los tipos de textos más frecuentemente utilizados en los manuales de las enseñanzas españolas: anuncios publicitarios, fragmentos de textos literarios, artículos periodísticos, artículos de revistas, horarios, entrevistas, folletos, cuestionarios, cartas, descripciones, informes, diálogos, fragmentos de enciclopedias y relatos.

2.3.9. Reflexiones en torno a la investigación

Con el fin de dotar a esta memoria de una conexión coherente con los análisis realizados, se han revisado los saberes específicos de la lengua inglesa. Para ello, se muestra la importancia de saber que son las destrezas comunicativas de esta lengua. Así, se ha determinado que la comprensión lectora –*reading*– es la destreza receptiva escrita, la comprensión auditiva –*listening*– es la destreza receptiva oral y la expresión oral –*speaking*– es la destreza productiva oral (Brown, 2016).

Para acometer esta finalidad, se ha comenzado con la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora o escrita. En este sentido, Celce-Murcia y Olshtain (2001) y Jiménez-Pérez (2014) aclaran que la comprensión de un

texto escrito se manifiesta a través de un proceso de decodificación del mensaje mediante el reconocimiento de las grafías, la interpretación del mensaje en el que se dota de significado a las palabras y de entender la intención del autor al escribir el texto. Asimismo, Ong (2013) pondera la labor principal de la comprensión lectora en la comunicación escrita como medio trasmisor de la cultura de un país o sociedad.

Continuando con el estudio de la naturaleza de la comprensión lectora, se han reconocido las características de esta. Así, Grellet (1986) consideró dos técnicas de lectura: la lectura globalizada o *scanning* y la focalizada o *skimming*. Simultáneamente, estos dos procesos se asocian a dos tipos de lectura: intensiva –*intensive reading*– y extensiva –*extensive reading*–.

En este recorrido, se han clasificado los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora para la lengua materna y para la segunda lengua. Con respecto a la primera lengua o materna se han clasificado varias propuestas. Para ello, se han categorizado los modelos de Barnett (1989) y Lally (1998) que distinguieron tres procesos: *bottom-up*, *top-down* e interactivo. Junto a estos, se han sintetizado el modelo de Goodman (2014) y el de Rumelhart (1976) y Stanovich (1980). En cuanto a la segunda lengua o extranjera, se ha detallado la adaptación de los procesos en lengua materna para la segunda lengua. En concreto, la aplicación del modelo de Goodman y Smith en el que están involucrados los conocimientos previos, las habilidades conceptuales y las estrategias procesuales.

De este modo, ha quedado claro cuáles son las estrategias de lectura descritas por Garner (1987), Paris *et al.* (1991) y Afflerbach *et al.* (2008): las habilidades de lectura (descodificación y la comprensión de lo leído, fluidez, corrección, eficacia), la conducta estratégica (inconsciente y automática) y la metacognición. Asimismo, se han precisado las estrategias desarrolladas por autores principales como Hosenfeld *et al.* (1981), Sarig (1987), Mokhtari y Sheorey (2002) o Eskey (2005) entre otros.

En este planteamiento, se dilucidó que significa la comprensión eficaz de un texto escrito. En esta línea, Grabe (1991) defiende que la eficacia de la comprensión comporta leer con un propósito que garantice la motivación hacia la lectura, es decir leer por entretenimiento o placer, para investigar, para obtener información o por la necesidad de memorizar algún texto. Además, se enumeraron las microhabilidades de la lectura especificadas por Munby (1978), así como las subdestrezas que Brown (2001) identificó entre otras clasificaciones.

Al estudiar cómo se desarrolla la comprensión lectora en lengua extranjera, se aclararon las orientaciones metodológicas que han ayudado a identificar las dificultades y principales errores coligados al dominio de esta destreza. Entre los principales obstáculos se encontraron: un escaso conocimiento del vocabulario y de gramática, falta de habilidad para decodificar como consecuencia de los saberes anteriormente expresados y deficiencias en los conocimientos previos. Estos factores contribuyeron a una lectura ineficaz que generó ansiedad ante la incomprensión del texto. Y, como consecuencia, se provocó una aversión por el desarrollo de prácticas lectoras por placer u ocio. Por tanto, la práctica lectora se limitó a las actividades de lectura por obligación en clase de lengua extranjera.

Para finalizar el trazado de la comprensión lectora, se exploró la manera más eficaz de enseñar esta destreza. Para ello, se revisó las principales tendencias metodológicas de enseñanza de la destreza comprensiva a lo largo de la historia. En esta trayectoria destacó, claramente, el enfoque comunicativo en su propuesta de actividades destinadas a implementarse en cada una de las tres fases diseñadas por Barnett (1989). Es decir: en la primera fase, durante la pre-lectura (*pre-reading*) actividades para activar los conocimientos previos, avivar la atención y el interés y aumentar la motivación. De este modo, se proporciona la preparación necesaria tanto lingüística como de contenido para la comprensión del texto. Segunda fase, actividades durante la lectura (*while-reading*) para facilitar la comprensión de determinados aspectos como el contenido, la estructura, la intención del autor y el sentido textual. Tercera fase, por último, actividades de la post-lectura (*post-reading*) para afianzar el contenido y relacionarlo con las propias informaciones, experiencias, creencias, valores, actitudes. De este modo, se construye un conocimiento personal a partir del texto.

2.4. Enseñanza y aprendizaje de la gramática y el vocabulario, *use of English*

En este apartado se estudia la relación de la gramática y el vocabulario como fundamentos lingüísticos esenciales en el dominio de una lengua extranjera. Con objeto de exponer este aspecto de la lengua de una manera detallada esta sección se ha dividido en dos apartados: enseñanza de la gramática y enseñanza del léxico.

2.4.1. La enseñanza de la gramática

En el panorama actual de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, la gramática se reconoce de manera unánime como un elemento im-

prescindible del currículum lingüístico (Nassaji y Fotos, 2004; Ur, 2011). La investigación al respecto constituye un campo interdisciplinar donde confluyen las aportaciones de la Lingüística, la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Pedagogía y la Didáctica de la Lengua. A grandes rasgos, la labor de estas disciplinas, como plantean Larsen-Freeman (1992) y Leech y Svartvik (2002), se canaliza hacia una revisión de las relaciones entre la gramática y la comunicación, tal y como se habían configurado tradicionalmente. Así, el principal consenso alcanzado recomienda sustituir las creencias propias de los enfoques gramaticales que imperaron hasta los 70 –por ejemplo, dominar la gramática equivale a dominar la lengua, priorizar la eficacia comunicativa desemboca en la incorrección gramatical, etc.– por la disposición del enfoque comunicativo a orientar la enseñanza y aprendizaje de la gramática hacia un uso comunicativo eficaz de la segunda lengua. Este último planteamiento se concreta en el concepto de competencia gramatical, propuesto por Hymes (1972), Canale y Swain (1996), *Council of Europe* (2002), Celce-Murcia (2008), Canale (2013) y Savignon (2018) como uno de los componentes de la competencia comunicativa y adscrito a la competencia lingüística. En síntesis, lo que Kumaravadivelu (1994) denomina una era post-método definida por unas prácticas docentes plurimetodológicas que se ajustan a la particularidad de cada contexto.

Desde la perspectiva de Long y Robinson (1998) y Long (2000) cuando el enfoque comunicativo funciona como un panorama de expectativas compartido, la tendencia general es la de reciclar y combinar las aportaciones de las principales opciones metodológicas de la instrucción gramatical –foco-en-las-formas, foco-en-el-significado y foco-en-la-forma–, unificándolas bajo la máxima de que la gramática contribuya al éxito comunicativo.

2.4.1.1. Definición de gramática

A priori, el término polisémico “gramática” puede generar confusión. En sus distintos contextos de uso, esta etiqueta hace referencia a distintas realidades, próximas y relacionadas entre sí, pero que conviene deslindar. A este respecto, Larsen-Freeman (2001) establece las siguientes realidades intervinientes:

- El conjunto de categorías, unidades, principios, reglas, procesos, patrones, etc. propios del código lingüístico de una lengua natural, en sus niveles morfológico y sintáctico.
- La sub-disciplina de la Lingüística que busca explicitar estos aspectos del código lingüístico mediante descripciones científicas de los mismos.
- Dichas descripciones como tales pueden tener por objeto, bien la

gramática universal del lenguaje humano en general, bien la gramática de una determinada lengua natural.

- Una escuela lingüística en particular, de modo que puede hablarse de gramática estructural, de gramática generativa, etc.
- El código lingüístico interno y subconsciente que poseen los usuarios de una lengua a modo de constructo mental, incluyendo aquí tanto la gramática mental más o menos completa, eficaz, de los hablantes nativos, como la interlengua de los aprendientes.
- El conjunto de normas de uso que configuran la variedad estándar de una lengua, la depositaria del prestigio sociolingüístico.

De acuerdo con Larsen-Freeman y DeCarrico (2010), la gramática que incluye reglas que determinan la corrección o incorrección de las formas de la lengua se define como “gramática prescriptiva”. Esta distingue entre la variedad estándar y no-estándar haciendo juicios de valor reseñando a las variedades no-estándar como incorrectas, mientras que denomina como correctas las variedades estándar. Por otro lado, la gramática que describe la lengua, que utiliza las reglas para elaborar estructuras bien construidas y que representa el conocimiento inconsciente de la lengua o gramática mental, la definen como “gramática descriptiva”.

Partiendo de estas generalidades, sin desestimar la amplitud y la complejidad inherentes al concepto de gramática, los discursos de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera se centran en la denominada gramática pedagógica –*pedagogical grammar (PG)*– (Corder, 1973; Crystal, 2008). Tras revisar las aportaciones fundacionales, Newby (2008) define la gramática pedagógica como el conjunto de medidas tomadas por los profesores, los aprendientes, los editores de libros de texto, los diseñadores de materiales didácticos, los gramáticos, etc., generalmente combinando los enfoques comunicativo y cognitivo (gramática C+C) y con vistas a facilitar la adquisición y la mejora de la competencia gramatical. Entendiendo por tal el conocimiento de todos los contrastes de significado que pueden realizarse dentro de una oración, junto a la capacidad de darle un uso comunicativo eficaz y de producir con fluidez enunciados gramaticalmente correctos.

Concretamente, la gramática pedagógica debe acometer las siguientes tareas enumeradas por Newby (2008):

1. Encontrar un modelo lingüístico que pueda fundamentar y orientar la descripción de la gramática.
2. Describir la gramática conforme a tal modelo, en términos de reglas

gramaticales.

3. Seleccionar los elementos de la gramática que se van a presentar.
4. Decidir cómo se va a presentar la selección, establecer objetivos de enseñanza y aprendizaje gramatical, simplificar y ejemplificar las reglas, adaptar el empleo del metalenguaje, etc.
5. Establecer criterios para secuenciar las reglas gramaticales.
6. Desarrollar una metodología didáctica que facilite el aprendizaje gramatical a través de las técnicas docentes.

Para llevar a cabo tales tareas, una gramática pedagógica debe tener en cuenta los dominios teóricos secuenciados por Byrd (1998): el código lingüístico de la lengua meta; la investigación en torno a la adquisición de la lengua extranjera; las opciones didácticas disponibles en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la gramática de la segunda lengua; los estilos y las estrategias de aprendizaje gramatical de los diferentes perfiles de los aprendientes; y los tipos de materiales disponibles y los procedimientos recomendados para su utilización.

Igualmente, Lorenzo y Moore (2005) afirman que tales tareas requieren articular tres dimensiones de la gramática: en primer lugar, la gramática descriptiva, es decir, una caracterización completa de los rasgos morfológicos y sintácticos de una lengua, lo cual incluye una descripción de todas las unidades gramaticales y, en ocasiones, de sus respectivos patrones de uso. Por ejemplo, la distribución diatópica y diastrática, la frecuencia de aparición, etc. Seguidamente, la gramática prescriptiva, esto es, el conjunto de normas de uso que codifican la variedad estándar de una lengua, marcada por la aceptabilidad y el prestigio social, guiando las decisiones gramaticales al deponer las opciones que constituyen usos estigmatizados (Hudson, 2000). Y, finalmente, la gramática mental, o sea, el conjunto de representaciones mentales de los ítems gramaticales que constituyen las unidades de procesamiento gramatical durante la producción, la recepción y el aprendizaje de la lengua, junto a los procesos cognitivos implicados (Doughty, 2001).

2.4.1.2. Enseñanza de la gramática. La gramática nocional-funcional y la comunicativa

Independientemente de la tendencia metodológica, la gramática pedagógica que se refleja en los libros de texto, en las gramáticas de referencia o en el discurso docente no equivale a la totalidad de la gramática de la lengua extranjera, entendida como el conjunto de categorías, unidades, principios, reglas, que componen los niveles morfológico y sintáctico de su sistema lingüístico.

Por contra, para garantizar la accesibilidad de los contenidos gramaticales, se llevan a cabo procesos de organización didáctica: la sujeción a un modelo lingüístico de tipo nocional-funcional y comunicativo, la simplificación de las reglas gramaticales, su selección y ordenación secuencial, etc. (Larsen, 1975; Bruton, 1994; Ellis, 2006).

En cuanto a la conveniencia de tales procesos, Oller (1972) la justifica desde un enfoque psicolingüístico, pues se ha demostrado que el procesamiento lingüístico, tanto en la recepción y la producción como en el aprendizaje, se facilita mediante la organización; también que, conforme aumenta la organización, el efecto facilitador aumenta de manera casi exponencial; y que, según aumenta el periodo de enseñanza-aprendizaje, se acelera la diferencia entre la facilitación que proporcionan los niveles de organización bajos y altos.

Ante todo, Halliday (1972) profundiza en la conveniencia de adoptar un modelo nocional-funcional y comunicativo de la gramática, frente a los modelos tradicionales de carácter estructuralista. En efecto, cuando las sucesivas sistematizaciones de la competencia comunicativa como la de Hymes (1972), Canale y Swain (1996), Celce-Murcia (2008) y Canale (2013) incluyen la competencia gramatical, presuponen una visión de la lengua no como un producto gramatical, sino como un instrumento al servicio de la comunicación en el marco de la interacción social. Por ende, Newby (2008) la concibe como un proceso comunicativo, de modo que la gramática meramente intervendría en una de las fases finales del proceso. Este comienza en el hablante y concluye en la formulación lingüística del enunciado, pasando por el contexto, la intención comunicativa y, ciertamente, las funciones gramaticales asociadas a las nociones.

Sobre esta base, Newby (2008) resumió los principios que definen esta concepción nocional-funcional y comunicativa de la gramática en los siguientes: las nociones representan unidades conceptuales de codificación y descodificación que los usuarios de la lengua expresan y comprenden; las nociones son psicolingüísticamente reales; conforman conceptos almacenados en la gramática mental y se utilizan en el proceso de gramaticalización; una noción es un concepto semántico autónomo; existe una relación sistemática entre una noción, una función comunicativa y una forma gramatical.

Entonces, desde esta fundamentación teórica se derivan los principios didácticos del enfoque comunicativo en lo referente a la gramática enunciados por Richards y Rodgers (2014): El lenguaje se considera un sistema de expresión de significado; la principal función del lenguaje es la interacción social y la comunicación; la estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y

comunicativos, las unidades primarias del lenguaje no son las formas gramaticales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo según se ejemplifican en el discurso; la competencia comunicativa significa saber cómo usar la lengua para una amplia escala de propósitos y funciones, además de conocer las siguientes dimensiones de conocimiento de la lengua:

- Saber utilizar el lenguaje más adecuado a cada situación, por ejemplo, cuando usar el lengua formal o informal.
- Producir y comprender diferentes tipos de textos, por ejemplo, narraciones, entrevistas o conversaciones.
- Mantener la comunicación, aunque se tengan limitaciones en el conocimiento de la lengua, por ejemplo, usando estrategias de comunicación variadas.

Asumido todo ello, Newby (2008) emprende, desde el enfoque comunicativo, una crítica de la gramática tradicional y estructuralista, atribuyéndole los siguientes excesos a su aplicación didáctica: separa artificialmente la gramática de otros aspectos de la comunicación; no tiene lo bastante en cuenta los procesos de aprendizaje natural; impone un rol pasivo de los aprendientes; enfatiza excesivamente el conocimiento explícito del conocimiento de las reglas y el aprendizaje deductivo; no proporciona un apoyo metodológico adecuado para crear un puente entre saber la gramática y saber utilizarla. Una propuesta muy completa y sistemática de gramática pedagógica comunicativa es la de Larsen-Freeman (2001), basada en un marco de trabajo tridimensional –forma, significado y uso–, a la vez que formulada en términos, no de reglas, sino de tendencias, patrones y razones.

Deteniéndonos en la simplificación de las reglas gramaticales, Bruton (1994) resuelve que una simplificación adecuada de la gramática debe priorizar las regularidades y generalidades, esto es, los prototipos que destacan entre las restricciones y las excepciones de las reglas, incompatibles con un resumen. Ahora bien, dos manifestaciones de una mala simplificación, derivadas respectivamente de sobre-generalizar y de infra-generalizar, se producen cuando se obtienen, o bien pocas reglas con demasiadas excepciones, o bien demasiadas reglas.

Sin embargo, para evitar estos extremos y conseguir una simplificación exitosa, existen una serie de criterios. Ante todo, conviene partir de los principios generales de la lengua meta; por ejemplo, en el caso del inglés. Rutherford (2014), entre otros, señala la presencia necesaria del sujeto en la forma canónica de la oración, el orden habitual de los constituyentes sujeto + verbo + objeto. Igualmente, resulta clave diferenciar entre la gramática asociada a las

destrezas receptivas, la cual es menos controlable, requiere menos precisión, se aprende de manera inductiva y la propia de las destrezas productivas, caracterizada por los rasgos opuestos. Partiendo de aquí, conviene ofrecer representaciones gramaticales de dos tipos distintos, adaptados a cada modalidad.

Asimismo, se debe considerar que la realización de los significados gramaticales globales depende de las unidades léxicas, clasificables en clases abiertas y cerradas. De manera que no se pueden generalizar las reglas gramaticales más allá de los límites que impone la particularidad de tales unidades y clases. Además, la formulación simplificada de las reglas debe tener en cuenta los procesos psicolingüísticos implicados en la producción y la recepción, para intentar reducir el coste cognitivo. En todos los casos, se debe incluir la información semántica y pragmática procedente del contexto que condiciona las elecciones gramaticales. Por último, se debe considerar el rol de la lengua materna o L1, acompañando las reglas gramaticales de los casos análogos en ella, las diferencias y las semejanzas, los respectivos metalenguajes, etc.

En cuanto a la selección y la secuenciación de los contenidos gramaticales que deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje, constituye una cuestión muy controvertida, tendente a la indecisión y el bloqueo. Lo cual puede explicar el inmovilismo en el que permanecen los manuales de gramática de las últimas décadas (Ellis, 2006). Al margen de las dos posturas polarizadas e inaplicables, por un lado, Krashen (1982) que propone limitar la instrucción gramatical a muy pocas reglas y, por otro, Swan (2002) que plantea extenderla a la totalidad de la gramática. En este punto, interesan los discursos del término medio de Larsen (1975) y Ellis (2006) partidarios de una selección razonable de contenidos gramaticales, basada en diversos criterios, dentro de los cuales destacan tres: la dificultad cognitiva, la frecuencia de aparición y la utilidad comunicativa.

El primer criterio, el concepto de dificultad cognitiva, resulta, no obstante, muy problemático. Por una parte, tiene dos sentidos principales, como son la dificultad para el conocimiento explícito al comprender un ítem gramatical y la dificultad para el conocimiento implícito al utilizar el ítem en la comunicación. Por otra parte, Ellis (2006) ha propuesto diversos condicionantes para la secuenciación de la dificultad, por ejemplo, debe realizarse conforme al tipo y el grado de diferencia entre la lengua extranjera o L2 y la lengua materna o L1, se debe tener en cuenta el número de palabras de las estructuras, etc. Conjuntamente, con objeto de facilitar esta situación, plantea concretar el criterio en dos principios: enseñar aquellas formas que difieren de la L1 y enseñar las formas marcadas antes que las no-marcadas. Sin embargo, al mismo tiempo, discute ambas propuestas, sobre todo, la segunda, pues, aunque *a priori* pa-

rece haber grupos claramente definidos y diferenciados (las formas marcadas son las naturales y frecuentes, mientras que las no-marcadas resultan innaturales e infrecuentes por desviarse de un patrón regular), en la práctica, la marca gramatical se revela como un concepto opaco.

Como resultado de las controversias planteadas por la dificultad, Larsen (1975) se inclina por la frecuencia de aparición y la utilidad comunicativa como principales criterios para la selección y secuenciación de los contenidos gramaticales. En defensa de su validez, antepone el hecho de que no se separa la gramática de la actividad comunicativa, pero valora igualmente que constituyen aspectos cuantificables y consistentes con la intuición tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes.

2.4.1.3. Opciones metodológicas en la instrucción gramatical

A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se han propuesto diversas opciones metodológicas para la instrucción gramatical. Hinkel y Fotos (2001) exponen un criterio de clasificación ya clásico referido a dos categorías inherentes al conocimiento y al aprendizaje gramaticales.

Por una parte, el conocimiento explícito de la gramática constituye una percepción consciente y representativa o simbólica de los ítems gramaticales. Estos pueden ser descritos y explicados en términos de propiedades lingüísticas —la forma, la función, el significado y el uso—. Es decir: como resultado de un aprendizaje intencional que implica la comprensión y la memorización a largo plazo de reglas, ejemplos prototípicos, excepciones, e incluso de metalinguaje.

Por otra parte, Krashen (1982) explica que el conocimiento implícito de la gramática consiste en un entendimiento no-consciente y no-representativo o sub-simbólico de los ítems gramaticales, el cual se manifiesta en una sensibilidad estadística a ellos, tanto para el reconocimiento pasivo como para la producción activa. Además de ser el resultado de un aprendizaje incidental ocurrido durante la recepción del *input* (idealmente óptimo, comprensible y de nivel $i+1$), tanto durante la interacción (idealmente nativo o de mayor nivel competencial), según Long y Porter 1985), como en la producción del output, de acuerdo con Swain (2005). Es decir: durante la comunicación en general, sin que medie la conciencia y los recursos atencionales centrales como la intención o el control (Ur, 2011).

Ahora bien, en el marco de la revisión crítica que precede a su propuesta, Long y Robinson (1998) asocian, en primer lugar, el conocimiento explícito

y el aprendizaje intencional con una instrucción gramatical directa en la que se formulan expresamente las reglas gramaticales, una deductiva que se proporciona antes que los ejemplos de uso y una sintética donde la gramática se concibe y se presenta en términos de unidades discretas. A esta instrucción la denominan “foco-en-las-formas” *–focus-on-forms (FonFs)–*.

Posteriormente, relacionan el conocimiento implícito y el aprendizaje incidental con una instrucción gramatical no-intervencionista donde apenas se formulan las reglas desde dos vertientes: una inductiva en la que las reglas se infieren a partir de los ejemplos previamente presentados y otra analítica donde la gramática se presenta conforme a un análisis no lingüístico, sino guiado por criterios basados en los aprendientes, como sus carencias y necesidades. A este tipo la nombraron “foco-en-el-significado” *–focus-on-meaning (FonM)–*. Tras cuestionar la eficacia de ambos tipos de instrucción gramatical, propusieron una tercera categoría: el “foco-en-la-forma” *–focus-on-form (FonF)–*.

En efecto, Terrell (1991), DeKeyser (1994) y Lorenzo y Moore (2005) consideran que esta clasificación tripartita constituye una solución de referencia a la hora de configurar las distintas opciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de la gramática de lengua extranjera.

Foco-en-las-formas (Focus-on-FormS, FonFs)

El concepto “foco-en-las formas” (con “s”) fue introducida por Long y Robinson (1998) para referirse a la enseñanza tradicional de la gramática. El fundamento teórico más directo de este modelo procede del denominado enfoque de la adquisición de habilidades (Johnson, 1997; DeKeyser, 1998; Sheen, 2002). La actuación lingüística eficaz constituye un comportamiento orientado a un objetivo, complejo, jerárquicamente organizado, analizable en términos de habilidades y no prototípico. En otras palabras, se trata de una respuesta ante un estímulo ambiental que se selecciona dentro de un amplio repertorio de posibles respuestas, que debe ajustarse a las informaciones ambientales tal como se procesan conforme a determinados parámetros relevantes y que muy a menudo se debe realizar en un instante.

En consonancia con lo anterior, el conocimiento lingüístico trasciende de adquirir una serie de habilidades, de manera que resulta simultáneamente declarativo “saber qué hacer” y procedimental “saber cómo hacerlo”. En cuanto a su desarrollo, según Johnson (1997), prevalece lo declarativo sobre lo procedimental, así que la enseñanza de L2 debe garantizar que no se invierte dicho orden estándar principalmente, para evitar enquistar estructuras gramaticalmente incorrectas, permitiendo, por tanto, que los procesos de los apren-

dientes fluyen en ambas direcciones

Asumidas estas consideraciones teóricas, compatibles con la lingüística estructural y la psicología conductista, los partidarios del foco-en-las-formas defienden una forma de proceder que cabe calificar como “sintética”, como atestiguan Long y Robinson (1998) y Long (2000). Principalmente, se parte de un análisis gramatical de la lengua meta, bien desarrollado por el propio profesor, o bien adoptando un modelo preestablecido.

Conforme a esta referencia, la lengua meta se divide en unidades discretas como, por ejemplo, categorías, clases, reglas, patrones, etc. Y, estas se ordenan secuencialmente en una tabla de contenidos -siempre conforme a criterios como la dificultad y la frecuencia. Además, se presentan de manera aislada, lineal y acumulativa, así los aprendientes son expuestos a muestras de lengua deliberadamente limitadas, a lo largo de sesiones individuales y hasta que hayan reconstruido todo el código lingüístico.

El objetivo principal de este procedimiento, como presenta Sheen (2002), se orienta a que los aprendientes integren el conocimiento metalingüístico que vayan aprendiendo en una actividad comunicativa progresivamente más amplia, compleja, frecuente y eficaz; comenzando, siempre, por prestar atención previa a la gramática. Esta progresión desde el conocimiento declarativo hacia el procedimental se refleja en la estructura típica de las sesiones. En primer lugar, se presenta el elemento gramatical mediante la lección magistral en LM/1 para explicar su morfología y su funcionamiento. Posteriormente, se propone una práctica que implica el uso de tal contenido en ejercicios y actividades tanto comunicativas como no-comunicativas. Finalmente, se facilita oportunidades para el uso comunicativo de la lengua, con objeto de garantizar la automatización de esta mediante la repetición mecánica y el respeto a la norma a través de la corrección explícita de errores. Dos métodos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera que utilizaron el foco-en-las-formas sistemáticamente fueron el de gramática-traducción y el audio-oral.

Ahora bien, a raíz del auge de la instrucción focalizada en el significado (*Meaning-focused Instruction, MFI*), con el enfoque comunicativo como máximo representante, esta opción didáctica de foco-en-las-formas ha perdido toda credibilidad. Una crítica muy completa y contundente es la de Long (2000) quien asevera que constituye un grave error prescindir de los factores basados en el aprendiente como las necesidades, los intereses, los estilos cognitivos, la edad, etc.; y, por tanto, de la enseñanza personalizada para refugiarse en procedimientos estándar que a menudo abarcan demasiada gramática con poca eficacia. Además, la simplificación, la selección y la secuenciación

gramatical excesivas conducen a materiales textuales cuyo modelo de lengua resulta poco realista, demasiado artificial y empobrecido.

Por otra parte, se ignora el proceso de aprendizaje lingüístico, por ejemplo, el desarrollo secuencial fijo de la gramática mental, la baja tendencia a aprender elementos gramaticales aislados, etc., o bien se asume un modelo conductista de creación de hábitos lingüísticos automáticos ya superado, al elaborar los manuales gramaticales. Igualmente, el rol activo y protagonista se lo reserva el profesor hasta el extremo simplista de considerar que lo que se enseña es lo que se aprende. Asimismo, las sesiones tienden a resultar excesivamente abstractas y deductivas, poco motivadoras y hasta desagradables. En conclusión, aunque a menudo se afirma que durante siglos los discentes de todos los perfiles han aprendido LE/2 gracias a este modelo, lo que sucede realmente es que el aprendizaje se ha producido a pesar de él y al margen de los frecuentes fracasos o los casos de falsos principiantes.

Foco-en-el-significado (Focus-on-Meaning, FoM)

Esta opción metodológica se adscribe a la instrucción orientada hacia el significado, una noción que engloba los métodos de enseñanza-aprendizaje de L2 para los cuales la lengua constituye, ante todo, un instrumento al servicio de la comunicación en el marco de la interacción social, al igual que el enfoque comunicativo.

Concretamente, el foco-en-el-significado se relaciona con el denominado enfoque natural de la adquisición de una segunda lengua (*Natural Approach to Second Language Acquisition, SLA*) (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1988; Littlewood, 1984). De manera general, esta teoría reconoce una coincidencia esencial entre los procesos de adquisición de la LM/1 y de la LE/2. Partiendo de aquí, el contexto educativo debe limitarse a reproducir las condiciones para un óptimo funcionamiento natural del aprendizaje lingüístico. Estas particularidades se desarrollan a través de las cinco hipótesis de Krashen (1982), cuya gran influencia se refleja en numerosas revisiones críticas y estudios experimentales posteriores tales como Zafar (2009), Abukhattala (2013), Gulzar *et al.* (2014) y Liu (2015). Dichas hipótesis se resumen en:

- *La hipótesis de la adquisición-aprendizaje.* La actuación eficaz en la lengua meta se sustenta en dos sistemas independientes: en primer lugar, el sistema aprendido constituye un conocimiento consciente, resultado de un proceso de enseñanza explícito o directo. En segundo lugar, el sistema adquirido representa un conocimiento competencial subconsciente, obtenido mediante un proceso semejante a la adquisición

de la LM/1, durante el cual se produce un aprendizaje implícito o indirecto, natural, o sea, no se tiene conciencia de la adquisición, sino solo de estar utilizando la lengua para la comunicación y la interacción social.

- *La hipótesis del orden natural.* En la adquisición tanto de la LM/1 como de la LE/2, las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo un orden determinado, quizá susceptible de cierta variación individual, pero más o menos estable y significativo. Por ejemplo, en el caso de los aprendientes del inglés como lengua extranjera, los morfemas flexivos o gramaticales que se adquieren primero son el de las formas verbales progresivas “-ing”, el de plural “-s/-es” y la cópula “to be”.
- *La hipótesis de la monitorización.* El sistema/la competencia aprendida interviene durante la actuación en la lengua meta de una forma muy concreta, restringida a la función de monitorizar y editar el proceso de producción del *output* -siempre iniciado y automatizado por el sistema adquirido, que aporta, pues, la fluidez-. Todo ello, antes, durante o después de hablar o escribir, con un alcance reducido a la evitación/sustracción de los errores gramaticales y siempre bajo la presencia de tres condiciones específicas, muy limitantes: tener tiempo suficiente para pensar las reglas gramaticales (algo muy improbable en el uso real); tener capacidad para el foco-en-la-forma, o sea, para la abstracción del pensamiento gramatical (incluyendo conceptos tan complejos como los de regularidad, irregularidad, corrección, incorrección, etc.); tener un conocimiento comprensivo de las reglas gramaticales que resulte suficiente, algo bastante inusual, cuando la cantidad de reglas que, dentro del total de las mismas, abarcan la lingüística teórica, la lingüística aplicada, el profesor y el aprendiente descende progresivamente.
- *La hipótesis del input.* La adquisición de la LE/2 reproduce el orden del proceso de adquisición de la LM/1, de modo que se progresa desde la exposición y la recepción comprensiva hacia la producción; habida cuenta de ello, basta con proporcionar al aprendiente una cantidad suficiente de *input* óptimo, comprensible, esto es, con un grado de dificultad gramatical levemente superior al nivel competencial ($i+1$), para que las destrezas expresivas emerjan fortuitamente, de manera espontánea, sin mediar una elicitación requerida o recomendada por el profesor.
- *La hipótesis del filtro afectivo.* Una parte del sistema de procesamiento lingüístico se basa en tres variables personales de tipo afectivo: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad.

Partiendo, pues, de que el conocimiento consciente de la gramática solo puede intervenir en la actuación lingüística como monitor/editor de esta, Krashen (1982) deduce que el papel de la instrucción gramatical explícita resulta también muy limitado. En efecto, la prioridad tanto de profesores como de aprendientes debe ser, no el aprendizaje gramatical directo, sino la adquisición de la gramática durante un proceso comparable al de la LM/1, caracterizado por los siguientes rasgos: los datos se reciben primero y la regla aparece después, la regla es subconsciente, el foco se orienta hacia el significado, el progreso es lento y se requieren grandes volúmenes de datos.

Una vez garantizado estos aspectos, entra en juego la instrucción gramatical propiamente dicha, pero solo para producir usuarios óptimos del monitor/editor, capaces de conseguir a través de él una corrección gramatical suficiente como para garantizar la comprensibilidad y la aceptabilidad o el prestigio social, siempre sin interferir en la fluidez, luego evitando los extremos contraproducentes de la monitorización excesiva o por el contrario la infra-monitorización.

La primera ocurre cuando se comprueba una y otra vez la corrección mediante la consulta del conocimiento gramatical consciente, generando, así, continuas pausas de duda, autocorrección y reformulación que obstaculizan la comprensión. Y la infra-monitorización propiciada por la falta de conocimiento gramatical consciente o por el rechazo a consultarlo incluso bajo las condiciones necesarias. Tal meta implica enseñar un conjunto muy limitado de reglas gramaticales, solo aquellas que no se hayan adquirido todavía y que, además, sean susceptibles de aprendizaje y de operar debidamente en el monitor/editor, ello gracias a su baja dificultad cognitiva, procedente de su sencillez formal y funcional (Krashen, 1982).

A pesar de sus interesantes aportaciones, este modelo ha sido objeto de numerosas críticas. Entre ellas, Long (2000) destaca las emitidas por los partidarios del modelo “foco-en-la-forma”. Igualmente, mantiene que hay evidencias de peso sobre cómo la mayoría de los adolescentes, jóvenes y adultos, a consecuencia de la maduración cerebral, han perdido el acceso a cualquier tipo de predisposición o habilidad innata que utilizasen para aprender lenguas durante el periodo crítico, lo cual suele obstaculizar sobremanera el desarrollo de un nivel competencial semejante al de los hablantes nativos. Asimismo, se ha constatado que, si bien este modelo conduce a mejoras significativas en la recepción, las destrezas productivas y la competencia gramatical presentan, en cambio, un desfase muy considerable. En conclusión, no existe una base experimental sólida que demuestre que el *input* óptimo resulte, no solo necesario, sino suficiente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera,

haciendo prácticamente prescindible la instrucción gramatical explícita.

Foco-en-la-forma (Focus-on-Form, FonF)

En el marco de la instrucción focalizada en el significado, concretamente dentro del enfoque instructivo (vs. natural) de la adquisición de segundas lenguas (*Instructed Approach of Second Language Acquisition*), el cual engloba cualquier intento sistemático de facilitar el aprendizaje lingüístico, manipulando y optimizando sus condiciones, surge el modelo de instrucción gramatical denominado *Focus-on-form* (Loewen, 2011).

Al poner en práctica este método, según Long y Robinson (1998) y Long (2000), los recursos atencionales de los aprendientes se deslocalizan y se reorientan brevemente hacia determinados ítems gramaticales, tal y como se manifiestan accidentalmente en el transcurso de una sesión cuyo foco principal corresponde al significado, la comunicación y la interacción social. De modo que el vuelco momentáneo hacia la atención solo se debe al surgimiento de dificultades o problemas en la comprensión y la producción. Otras definiciones muy difundidas son la de Spada (1997), que habla de cualquier esfuerzo pedagógico utilizado para conducir la atención de los aprendientes hacia la lengua *per se*. Ellis *et al.* (2001) aluden a cualquier actividad instructiva, planeada o incidental, que induzca a los aprendientes a centrar la atención en la forma lingüística. Con una actitud más analítica y exhaustiva, Norris y Ortega (2000) establecen una serie de criterios para identificar las prácticas de foco-en-la-forma: se diseñan tareas que promueven el compromiso con el significado antes que con la forma; se procura reproducir en las tareas ítems gramaticales que resulten esenciales o naturales; se intenta garantizar que la instrucción momentánea y ocasional no obstruya la comunicación dada en la tarea; se documentan los procesos mentales del aprendiente (atención, apercibimiento, aumento de conciencia).

En esta misma línea, destacan también los criterios de Williams (2005): existe un énfasis general sobre la comunicación de significado; se produce una breve desviación desde este énfasis hacia el foco en la lengua como objeto; y el detonante de tal desviación corresponde a un problema de aprendizaje.

Esta propuesta, como deduce Long (2000), está centrada en el aprendiente, a través de unos fundamentos teóricos de tipo cognitivo, psicolingüístico. Es decir: su aplicación no está predeterminada por una descripción lingüística externa, sino que depende de factores internos al individuo, como el estado de la gramática mental de su interlengua, las limitaciones comunicativas y las consecuentes necesidades de aprendizaje que le impone. Conviene, pues,

sistematizar tales factores, presentando las bases teóricas del foco-en-la-forma. Ante todo, Schmidt (1993) destaca la oposición entre los conceptos de aperecibimiento y comprensión –*noticing/understanding*–. El *input* por sí mismo, aunque sea de gran calidad (comprensible, $i+1$), no puede intervenir en el *output* directamente, sino que antes debe convertirse en *intake*, esto es, el resultado de procesar la dimensión gramatical del *input*, mediante el aperecibimiento de sus rasgos gramaticales (*noticing*).

Esta última operación consiste en orientar el foco de atención a tales rasgos gramaticales hasta registrarlos de modo que permanezcan almacenados en la memoria a largo plazo. Para ello, no es necesario comprender cómo está organizada su existencia relacional dentro del código lingüístico –*understanding*–, lo cual puede ocurrir mucho más tarde y prescindiendo del pensamiento metalingüístico, o incluso puede no llegar a darse nunca sin perjuicio de la comunicación.

Ellis (2002) destaca el concepto de aumento de la conciencia –*consciousness-raising*– se trata de una técnica orientada a promover, sistematizar y optimizar el aperecibimiento, trascendiendo su ocurrencia en el proceso comunicativo de la adquisición natural. Concretamente, se busca generar conocimiento gramatical explícito, representaciones explícitas (aunque no metalingüísticas) de la gramática, lo cual exige que el aperecibimiento deje paso a una comparación (comparar el rasgo gramatical aperecibido en el *input* con la gramática mental, registrando en qué medida existe un vacío entre aquel y esta) y a una integración (integrar una representación del nuevo rasgo gramatical en la gramática mental).

Con el fin de garantizar el buen funcionamiento de los tres procesos, se emprenden varios pasos: se aísla un rasgo gramatical, se proporcionan datos que lo ilustran o incluso una regla explícita que lo describe y explica, se propicia el esfuerzo intelectual del aprendiente para la comprensión del ítem, se clarifican las incomprensiones y las comprensiones incompletas, por último, se solicita una formulación personal de la regla.

Ahora bien, Pienemann (1998) asume que la eficacia de esta técnica está sujeta a otro concepto clave, la hipótesis de la enseñanza –*teacheability hypothesis*–. Asimismo, afirma que existe un desarrollo secuencial en la adquisición natural y en el procesamiento de la gramática, cuyas fases no pueden ser evitadas o desordenadas por parte de la enseñanza gramatical. Así, esta última solo resultará beneficiosa cuando el ítem en cuestión pertenezca a la etapa siguiente y cuando se hallan enseñado los ítems de las etapas previas.

De acuerdo con Williams (2005), las principales decisiones pedagógicas que condicionan y modelan la aplicación del foco-en-la-forma, bien durante las sesiones, bien al diseñar materiales didácticos, son seis: utilizar o no este modelo; elegir entre el foco-en-la-forma reactivo o proactivo; elegir las formas lingüísticas; determinar el grado de explicitud de la instrucción; elegir entre el foco-en-la-forma secuencial o integrado; definir el rol del foco-en-la-forma en el currículum.

Como reflejo de la variedad de opciones pedagógicas disponibles, se genera toda una taxonomía de tipos de foco-en-la forma desarrollada por Ellis *et al.* (2001) y Loewen (2011):

- Extensivo, ningún ítem gramatical se convierte en el objetivo, sino que se pueden seleccionar varios. Este primer componente de la clasificación se denomina reactivo si ocurre esporádicamente en respuesta a los errores de los aprendientes, por ejemplo, proporcionar *feedback* correctivo. Este puede ser iniciado-por-el-profesor cuando lleva a cabo la corrección, o bien, por-el-aprendiente cuando otros compañeros realizan la corrección. Se define como proactivo, si se seleccionan los ítems identificados como problemáticos, aunque no se haya producido un error inmediato. Igualmente, puede ser iniciado-por-el profesor- porque es este quien orienta la atención hacia tales ítems. Puedes ser, “general”, cuando se pone énfasis en la corrección global, por ejemplo, proporcionar un plan de gestión del tiempo para una tarea comunicativa. O, “específico”, si se orienta la atención hacia ítems específicos que pueden resultar problemáticos para los aprendientes. Iniciado-por-el-aprendiente porque es el aprendiente quien plantea preguntas en torno a un ítem específico que percibe como problemático.
- Intensivo. Durante una tarea, en todo momento uno o dos ítems constituyen los objetivos. Puede considerarse reactivo si ocurre en respuesta a un error específico. O proactivo cuando los ítems están imbuidos en el *input*.

Entre los alegatos a favor del foco-en-la-forma destacan Lorenzo y Moore (2005) y Loewen (2011) proponiendo, en referencia concreta a la práctica docente, los siguientes procedimientos didácticos:

1. Retroalimentación correctiva –*Corrective feedback*– se aplica en respuesta a las producciones de los alumnos que presentan errores. Entran aquí, de menor a mayor explicitud, la elicitación (proporcionar oportunidades para que los aprendientes se autocorrijan), la reelaboración (o *recast*, reelaborar los enunciados incorrectos en una versión correcta,

de modo que los aprendientes se den cuenta de que han cometido un error) y el comentario metalingüístico (interrumpir la comunicación para explicar el error).

2. Inundación del *input* –*Inputflood*–, los aprendientes interaccionan con un material textual o discursivo caracterizado por una elevada concentración de cierto ítem gramatical, de manera que se ofrecen artificialmente más oportunidades de apereibirse de este.
3. Realce del *input* –*Input enhancement*–, los elementos gramaticales en cuestión se enfatizan mediante marcas tipográficas, como el aumento del tamaño de la fuente, el subrayado, un código de color, etc.
4. La realización exitosa de las tareas –*Task-essential language*–, a menudo basadas en el vacío de información, depende del uso efectivo del elemento gramatical en cuestión.
5. *Dictogloss*, se selecciona o se elabora un breve texto, se lee en voz alta dos veces y se propone a los aprendientes reescribirlo, de modo que muy probablemente recordarán el contenido con facilidad, pero necesitarán dedicar más esfuerzo a la formulación lingüística de este, lo cual conduce a un desarrollo del conocimiento gramatical explícito.
6. Actividades de aumento de la conciencia –*Consciousness raising activities*–, se dirige la atención hacia las propiedades formales del elemento gramatical, siempre dentro de un contexto comunicativo y priorizando las propiedades semánticas y pragmáticas.
7. *Garden Path Technique*, se propicia que los aprendientes incurran en un error lógico, al aplicar una regla gramatical a un caso excepcional, para que así tomen conciencia de dicha excepción.

2.4.1.4. Orientaciones metodológicas. Técnicas docentes

En la denominada era post-método, tanto los discursos pedagógico-didácticos como los propios profesores tienden a experimentar con diferentes combinaciones de las técnicas disponibles para mejor adaptarse al contexto educativo (Kumaravadivelu, 1994; Ur, 2011). Dentro de las denominadas técnicas docentes se incluyen las estructuras de las sesiones, los materiales, los ejercicios y actividades.

Estructuras de las sesiones

En lo referente a las estructuras de las sesiones, Lorenzo y Moore (2005) sostienen que las posibilidades de estructuración de las sesiones y los tipos de materiales, ejercicios y actividades difícilmente pueden asociarse unívo-

camente con una sola orientación metodológica, pues en la práctica tienden a flexibilizarse para satisfacer los objetivos y los principios de cada una de ellas. Igualmente, presentan las principales estructuras de las sesiones que se han propuesto a lo largo de la historia de la instrucción gramatical:

- *Presentation, Practice and Production (PPP)* –Presentación, Práctica y Producción–. Este modelo clásico y muy utilizado, ligado, originariamente, al estructuralismo característico de los métodos más tradicionales como el de gramática-traducción o audio-oral, aunque adaptado al enfoque comunicativo, consta, como su nombre indica, de tres fases. Inicialmente, la presentación, el profesor introduce un contenido gramatical preseleccionado, ello de manera inductiva, deductiva o mediante un procedimiento intermedio, por ejemplo, utilizando un *input* con relieve y avanzando hacia una explicación cada vez más explícita. Seguidamente, la práctica, donde se realizan ejercicios cada vez menos controlados y más abiertos, normalmente basados en completar o en transformar oraciones. Y, finalmente, la producción, el aprendiente adquiere un rol activo y protagonista, al transferir y aplicar libremente el contenido gramatical a la comunicación. Aunque esta opción puede resultar muy eficaz en los niveles iniciales, ya que, no siempre resulta compatible con la complejidad gramatical. Mientras el alumno está centrado en el profesor se tiende a presuponer un nivel de motivación a menudo irreal.
- *Test, Teach, Test (TTT)* –Evaluar, Enseñar, Evaluar–. Esta propuesta se basa en el diagnóstico inicial, concretamente, mientras los aprendientes realizan un ejercicio en torno al contenido seleccionado, el profesor monitoriza el proceso, apoyando las dudas y las dificultades con explicaciones, para luego comprobar el aprendizaje mediante una evaluación final. Si bien esta forma de proceder favorece la autonomía y la ayuda entre iguales, desarrollar exitosamente la monitorización puede resultar problemático cuando la necesiten demasiados alumnos.
- *Engage, Study, Activate (ESA)* –Implicar, Estudiar, Activar–. Este modelo pondera la importancia de despertar el interés de los aprendientes. Así, durante la fase de implicación, el profesor se ocupa de provocar una reacción emocional y, consecuente, un aumento de la motivación; a continuación, sucede la etapa de estudio que puede adquirir diversas formas, tanto inductivas como deductivas; en cuanto a la etapa de activación, equivale a la de práctica en el método PPP.
- *Observe, Hypothesise, Experiment (OHE)* –Observar, Hipotetizar, Experimentar– y, también, *Illustrate, Interact, Induce (III)* –Ilustrar,

Interactuar e Inducir—. Ambas opciones conciben al estudiante como un investigador y se basan en las técnicas de aprendizaje por descubrimiento. Inicialmente, se presentan ejemplos auténticos del contenido gramatical a estudio; partiendo de aquí, los aprendientes experimentan las hipótesis que se plantean en torno a su funcionamiento hasta identificar la correcta, o bien interactúan con el contenido a través de actividades de descubrimiento que permiten inducir cómo funciona.

- *Task Based Learning (TBL)* –Aprendizaje Basado en Tareas—. Este desarrollo procedimental del enfoque comunicativo considera la tarea comunicativa como la unidad básica del aprendizaje lingüístico e igualmente como la unidad estructural de la sesión. La actividad está orientada al uso significativo de la lengua y, por tanto, a producir, comprender, negociar e interpretar significados con una intención dentro de una situación comunicativas. De acuerdo con este modelo, la tarea ocupa el momento central y se concentra en la comunicación, mientras que en los momentos previo de planificación y posterior de reflexión y revisión, puede tener cabida la explicación gramatical, siempre al hilo de las dificultades de los discentes.

Selección y secuenciación de materiales

A la hora de seleccionar y secuenciar los materiales, tanto los disponibles en el mercado editorial, como los adaptados o diseñados por el propio profesor, como Lorenzo y Moore (2005) y Azar (2007) recogen, tienen presente varias consideraciones, maximizando, el ideal de conseguir un equilibrio entre las cuatro categorías de materiales:

- Los instruccionales, dedicados a la descripción y la explicación explícitas.
- Los experienciales, que ejemplifican la lengua en su uso comunicativo.
- Los elicitadores, que conducen a la producción.
- Los exploratorios, que propician el descubrimiento de estrategias.

Al mismo tiempo, se debe buscar el control adecuado de los siguientes factores:

- El origen de los materiales, buscando proporcionar tanto materiales auténticos procedentes de *corpus* como materiales elaborados conforme a una gramática pedagógica, incluyendo, por ejemplo, subrayar el *input*.
- La modalidad, intentando proporcionar materiales orales y escritos en

igual medida.

- El contenido y el contexto, procurando que el tema resulte relevante, o sea, que se ajuste a las necesidades y los intereses de los alumnos, que contribuya al currículum lingüístico y general, que se considere socialmente aceptable, etc.
- El nivel, garantizando que el grado de legibilidad corresponde al nivel madurativo y al nivel competencial.
- El aprovechamiento, persiguiendo que el material exija la menor preparación y monitorización posible, e igualmente que conduzca por sí mismo al aprendizaje.

Los ejercicios y actividades

Lorenzo y Moore (2005) se detienen en los ejercicios gramaticales, la técnica docente más tradicional. Esta se orienta, no a la producción, sino a la mera práctica, de ahí que sea tan apreciado por los profesores más conservadores, en virtud de su relativa objetividad pues a menudo solo hay una respuesta correcta. Además de por los aprendientes que tienden al estilo deductivo y analítico liberándose, así, de la presión de la comunicación. Determinan los siguientes tipos más frecuentes:

- Pregunta y respuesta una opción muy útil para contrastar las modalidades enunciativa e interrogativa.
- Rellenar huecos con la palabra, el sintagma o la oración que falta.
- Completar oraciones con mayores cotas de creatividad que en el caso anterior.
- Relacionar dos o más opciones un formato muy adaptable, compatible con parejas de enunciados o con un enunciado y su descripción gramatical explícita.
- Transformaciones, reformular los enunciados propuestos.
- *Cloze*, completar un texto con un determinado criterio gramatical y a menudo partiendo de una serie de opciones.
- Traducción, un medio muy útil para poner de manifiesto las diferencias y las interferencias de la lengua materna sobre la lengua extranjera.
- Editar/corregir, una forma muy eficaz de realzar y, con suerte, reducir o evitar los errores más frecuentes.
- Comprensión textual, presentar el ítem gramatical recurriendo a un texto, normalmente acompañado de preguntas de respuesta múltiple o de tipo verdadero/falso.

- *Drills*, secuencias de práctica oral muy cerrada y controlada, donde se proporciona un *input* y se reacciona a este, bien transformándolo, bien expandiéndolo.

Con respecto a las actividades, para Dickins y Woods (1988) se consignan convenientemente a la práctica y a menudo con carácter comunicativo, deben contribuir al aprendizaje gramatical desarrollando la conciencia de la elección gramatical y la capacidad de elegir correctamente de acuerdo con las restricciones contextuales. Lorenzo y Moore (2005) distinguen dos perfiles por su versatilidad y eficacia: por un lado, “*Mingle*” el cual implica que los alumnos permanezcan de pie y hablando entre sí, manteniendo un diálogo en el que se necesita utilizar el ítem gramatical propuesto, por ejemplo, la actividad “*Find Someone Who...*”. Por otro lado, “*Pyramids*” aquí la cantidad de participantes aumenta progresivamente por ejemplo dado un vacío de opinión –como “el mejor cantante español”–, se presentan los ejemplares ideales de la categoría, con vistas a negociar y consensuar por eliminación hasta elegir la opción ganadora, en grupos cada vez más numerosos, utilizando necesariamente el ítem gramatical.

Saricoban y Metin (2000) amplían la propuesta con una interesante muestra de actividades basadas en el empleo sistemático de poemas, canciones, juegos y resolución de problemas. Las canciones y poemas aumentan las posibilidades de los discentes de adquirir las destrezas tanto receptivas –*listening* y *reading*–, como productivas –*writing* y *speaking*–. Además, proyectan la cultura de la lengua, sentimientos y valores. Del mismo modo, los juegos y la resolución de problemas tienen como objetivo el desarrollo de la interacción oral. Los juegos suponen una actividad divertida en la que seguir reglas, donde se requiere un trabajo en grupo para la resolución de problemas y con ello avanzar en el juego. Estos recursos favorecen el aprendizaje de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y el ritmo utilizando materiales auténticos. Simultáneamente, proporcionan un ambiente relajado que reduce el estrés incrementando la motivación, además de favorecer el aprendizaje cooperativo.

2.4.2. La Enseñanza del léxico

Ante el fracaso evidente de la orientación gramatical en la adquisición de una lengua extranjera (Canale, 2013), desde principios de los años 80, cada vez más discursos comenzaron a denunciar la negligencia en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con respecto al léxico (Carter y Mcarthy, 1988; Meara, 1996). Con el tiempo, conforme se consolidaba el enfoque comunicativo, aumentó notablemente la cantidad de publicaciones teóricas, libros de texto, materiales didácticos, etc. que se centraban de

manera específica en la enseñanza y adquisición de vocabulario, reconociendo su prioridad con respecto a la gramática (Carter y McCarthy, 1988; McCarthy, 1990; Schmitt, 1997; Nation, 2001).

2.4.2.1. Definición de léxico

El fundamento teórico compartido por estos trabajos se sustenta en la Lingüística posterior al viraje pragmático de los 70-80, que propugna la enseñanza comunicativa de lenguas. Tratándose del léxico en particular, Halliday (1972) destaca la visión sociológica de la semántica, que implica revisar la configuración tradicional de las relaciones entre la semántica, la gramática y la realidad social extralingüística, bajo el paradigma de la lingüística sistémico-funcional, concretamente a través del concepto clave de conjunto semántico. Así, asume que el lenguaje constituye, esencialmente, un instrumento comunicativo para la interacción social. En concreto, se acepta que ofrece un potencial de significación, como conjuntos de opciones relativas al significado que están a disposición del hablante en un entorno conductual. De modo que lo que puede significar para el hablante equivale a lo que puede hacer en un contexto y un entorno social. Representa una forma socialmente establecida de realizar el potencial de la conducta y, así, un puente entre el lenguaje y el no-lenguaje, entre el marco lingüístico puramente conceptual y el marco sociológico. Tales conjuntos de opciones relativas al significado se denominan conjuntos semánticos.

Este concepto, que, como decíamos, abre una intersección o estrato intermedio entre el fuera y el dentro del lenguaje, por cuanto corresponde a la realización lingüística de los modelos de conducta, a una descripción de cómo se expresan por medio del lenguaje los significados sociales. No solo establece una relación *bottom-up*, hacia la realidad social extralingüística, sino también, dentro del propio lenguaje, *top-down*, hacia la gramática.

En la relación *bottom-up* –hacia arriba– entran en juego dos tipos de condicionantes que rigen las opciones conductuales, que determinan su significado: por una parte, los propios del uso social del lenguaje en un sentido amplio, independientes de los entornos concretos y relativos a los contextos sociales generalizados, por ejemplo, establecimiento y mantenimiento de los papeles sociales del individuo, establecimiento de la familiaridad y de la distancia, diferentes formas de mantenimiento de relaciones y tipos de interacción personal. Y, por otra parte, los aspectos situacionales, dependientes del entorno concreto en que se utiliza el lenguaje, a menudo prototípicos (Halliday, 1972)

En cuanto a la relación *top down* –hacia abajo–, Halliday (1972) determina que va del conjunto semántico (a modo de *input*) hacia la gramática y que

constituyen la semántica sociológica en un grado intermedio de representación lingüística, esta puede ser de dos tipos: 1. En una minoría de casos, solo en contextos y entornos sociales muy delimitados, situacionales y prototípicos como, por ejemplo, el saludo, combina una correspondencia de uno a uno, de modo que cada opción selecciona directamente sus ítems gramaticales. 2. Un segundo caso general, se trata de una diversificación entrelazada (de muchos a muchos) y, así de una preselección, pues se preselecciona más de una característica gramatical para poder realizar una elección semántica. En este, cuando existen alternativas (una opción semántica es realizada por una o por un conjunto de características gramaticales) estas suelen venir determinadas por el entorno y representan elecciones semánticas más tenues, en virtud de una diferencia sutil en el significado.

Además, casi siempre se necesita la intermediación de los componentes funcionales de la gramática, esto es, áreas relativamente discretas de potencial de significación formalizado, conjuntos de opciones relativamente independientes, como son el ideativo relacionado con la expresión de la experiencia y las relaciones lógicas. Entre sus fenómenos, el interpersonal, relacionado con la interacción con el otro, y el textual dedicado a la formación del texto, la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el todo y con el entorno.

2.4.2.2. El conocimiento léxico y lo que implica saber una palabra

A la hora de determinar en qué consiste el conocimiento léxico, constituye un valioso punto de partida y de referencia la propuesta de Richards (1976), que refleja a la perfección las líneas de trabajo más dinámicas y prometedoras de la Lingüística de la época. Subraya cómo el hablante nativo continúa expandiendo su léxico durante la edad adulta, mientras que el desarrollo de la sintaxis en esa etapa vital resulta mucho menor en comparación.

Unido a lo anterior, responde a la pregunta de qué entraña conocer una palabra mediante la siguiente relación de implicaciones:

- Conocer el grado de probabilidad de encontrar dicha palabra en los discursos y los textos.
- Conocer el tipo de palabra que más frecuentemente se asocia con ella.
- Conocer las limitaciones impuestas en su uso conforme a las variaciones de la situación y de la función que adquiere en ella.
- Conocer su comportamiento morfológico, su forma interna, junto a las flexiones y las derivaciones que se pueden realizar a partir de ella.
- Conocer su comportamiento sintáctico.

- Conocer la red de relaciones que establece con otras palabras de la lengua.
- Conocer su valor semántico.
- Conocer muchas de sus acepciones.

Otra aportación clave en torno a la naturaleza y el alcance del conocimiento léxico, muy apreciada por su operatividad didáctica, es la de Nation y Newton (1997). Diferencian tres dimensiones principales, con sus respectivos componentes:

En primera instancia, aluden al significado que incluye aspectos relativos a los conceptos, los referentes, las categorías léxicas y las relaciones con la lengua materna (LM), por ejemplo, si la palabra constituye un préstamo en la lengua materna o L1, si existe una palabra en la LM/L1 con el mismo significado, o si la palabra pertenece a la misma categoría léxica que su equivalente de la LM/L1.

En segunda instancia, hacen referencia a la forma que abarca cuestiones asociadas a la forma hablada, la forma escrita y las partes de la palabra, como, por ejemplo, ¿Pueden los aprendientes repetir correctamente la palabra si la escuchan? ¿Pueden escribirla correctamente si la escuchan? ¿Pueden identificar correctamente en ella el lexema y los morfemas?

Y, por último, se detienen en el uso que comprende lo concerniente a las colocaciones, las funciones gramaticales y las restricciones de uso, por ejemplo, si la palabra responde a patrones gramaticales predecibles, si presenta la misma colocación que la palabra equivalente de la LM/1, si tiene las mismas restricciones de uso que aquella.

Por su parte, McCarten (2007) contempla los siguientes componentes del conocimiento léxico: el o los significados de la palabra, sus formas hablada y escrita, las partes que la conforman (lexema y morfemas), su comportamiento gramatical (su categoría léxica y los patrones gramaticales conforme a los cuales suele ocurrir), sus colocaciones, su registro, sus relaciones semánticas (sus sinónimos y antónimos), sus connotaciones más típicas y su frecuencia.

Interpretando que los modelos del conocimiento léxico presentados –sobre todo el de Richards (1976)– resultan complejos, Meara (1996) introduce como alternativa una sistematización basada en tres dimensiones: cómo de extenso es el léxico mental, con qué grado de automaticidad es posible acceder a los ítems del lexicón mental y en qué medida los ítems del lexicón están interrelacionados por una estructura léxica rica. Además, para describir y explicar la construcción del conocimiento léxico identifica cinco fases: en la primera,

no recuerdo haber visto antes esta palabra. En la segunda, he visto antes esta palabra, pero no sé qué significa. En la tercera, he visto antes esta palabra y creo que significa X. En la cuarta, conozco esta palabra. En la quinta, puedo usar esta palabra en una oración.

Con respecto a las relaciones entre tales fases, apunta que su sucesión no responde a la dinámica de un continuo, sino a un efecto umbral, al tiempo que considera posible el paso de una palabra directamente o en un solo movimiento desde el estado uno al cinco, o bien el retroceso a una fase anterior.

Esta idea de los procesos de reentrada en el lexicon mental de los hablantes es retomada por Santos Díaz *et al.* (2020) que, partiendo de las bases metodológicas inherente a los estudios de disponibilidad léxica, plantean una propuesta didáctica estudiando el léxico compartido por los estudiantes de postgrado de la universidad de Málaga que serán los encargados de enseñar el léxico en educación secundaria dentro del modelo andaluz de enseñanza bilingüe. Así, estos autores determinan que, dependiendo de la naturaleza del estímulo que reciba un hablante, en el caso de la disponibilidad léxica, el centro de interés relacional o prototípico, se logrará establecer u tipo de relaciones u otras, cuestión que será clave para planificar adecuadamente la enseñanza del léxico desde una visión de escuela integrada.

Además de lo expuesto anteriormente, Nagy y Scott (2000) consideran que actualmente hay consenso en torno a la elevada complejidad inherente al conocimiento léxico, fundamentada en cinco aspectos:

- La gradualidad y la incrementalidad, conocer una palabra no es una cuestión absoluta, sino que implica niveles.
- La multidimensionalidad, incluye diferentes tipos de conocimiento.
- Polisemia, homonimia y ambigüedad, las palabras tienen a menudo varios significados, o bien existen palabras etimológica y semánticamente distintas pero que comparten una misma forma, lo cual presupone un conocimiento ambiguo.
- La interrelacionalidad, el conocimiento de una palabra no es independiente del conocimiento de todas las demás.
- La heterogeneidad, conocer una palabra difiere sustancialmente dependiendo del tipo de palabra.

2.4.2.3. La enseñanza del léxico

En el marco teórico propuesto por Hunt y Beglar (2002) se clasifican siete principios para la enseñanza del léxico, apoyados en la combinación de tres

enfoques: el aprendizaje incidental, la instrucción explícita y el desarrollo independiente de estrategias. Los siete principios identificados por los autores son:

1. Facilitar oportunidades para el aprendizaje incidental a través de la lectura y la audición extensivas.
2. Diagnosticar cuáles de las 3000 palabras más comunes necesitan ser aprendidas.
3. Proveer ocasiones para el aprendizaje intencional del vocabulario.
4. Proporcionar oportunidades para elaborar conocimiento explícito de las palabras.
5. Aportar coyunturas para desarrollar la fluidez con las palabras ya conocidas.
6. Experimentar con la inferencia contextual.
7. Examinar diferentes tipos de diccionarios y enseñar a los aprendientes cómo utilizarlos.

La visión de conjunto de McCarten (2007) intenta orientar la enseñanza del léxico mediante principios didácticos generales que a continuación se especifican:

- Foco en el léxico. El profesor debe propiciar que los aprendientes reconozcan las palabras meta como tales, como objetivos de aprendizaje, como algo que deben aprender, ello con instrucciones y tareas explícitas en cuanto a los ítems y el propósito.
- Ofrecer variedad. Los profesores pueden recurrir a una gran variedad de procedimientos y de soportes para presentar el vocabulario, por ejemplo, imágenes, sonidos, diferentes tipos textuales, etc., con los cuales pueden identificarse los aprendientes. En cada uno de estos contextos posibles, los temas deben despertar interés. Igualmente, los tipos de actividades deberían variar y comprometer a los aprendientes en diferentes sentidos y niveles, así como de manera personalizada, respetando cada estilo de aprendizaje.
- Repetir y reciclar. Aprender vocabulario exige memorizarlo, lo cual implica ver, escuchar, decir y escribir las palabras meta muchas veces hasta conseguir aprenderlas, entre unas cinco y veinte veces.
- Ofrecer oportunidades de organizar el vocabulario. Organizar el vocabulario de maneras significativas facilita el aprendizaje como, por ejemplo, por grupos basados en el mundo real, grupos de base

lingüística, o grupos personalizados.

- Hacer personal el aprendizaje de vocabulario. Los materiales deben proporcionar ocasiones para utilizar las palabras meta de manera significativa, para comunicarse sobre sí y sobre sus vidas.
- No hacerlo en exceso. No sobrecargar a los alumnos, pues existen límites para la cantidad y la dificultad de palabras meta por sesión.
- Ayudar a los aprendientes a adquirir independencia dentro y fuera de la clase, mediante cuadernos de vocabulario, herramientas de búsqueda y uso diario.

Por su parte, Schmitt (2008) propone las siguientes máximas para guiar la enseñanza y aprendizaje del léxico:

- Los aprendientes necesitan grandes léxicos mentales para utilizar exitosamente la lengua extranjera, de manera que se deben establecer y perseguir objetivos léxicos ambiciosos.
- El aprendizaje del léxico constituye un proceso complejo y gradual, de modo que diferentes enfoques pueden ser apropiados en las distintas etapas.
- Al principio, conviene establecer el nexo significado-significante, utilizar la lengua materna como referente para ello y promover el aprendizaje intencional.
- Una vez se ha establecido el vínculo significado-significante, se debe consolidar a través de las exposiciones repetidas.
- También es importante empezar reforzando el conocimiento explícito de algunos aspectos gramaticales de la palabra meta, por ejemplo, el conocimiento de las formas derivadas, si bien los aspectos dependientes del contexto comunicativo probablemente se aprenden mejor mediante la exposición repetida y variada a su uso comunicativo.
- En todo momento, se debe garantizar que los aprendientes mantienen un compromiso pleno con el aprendizaje del léxico.

Aprendizaje incidental

En el ámbito del enfoque natural de la adquisición de lengua extranjera –*Natural Approach to Second Language Acquisition, SLA*– (Terrell, 1977; Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1988; Littlewood, 1984), se destaca la hipótesis del aprendizaje incidental de vocabulario en lengua extranjera –*Incidental L2 Vocabulary Acquisition*–, tan influyente como controvertida.

A partir de esta teoría, el acceso a un *input* de calidad, es decir, comprensi-

ble o de nivel $i+1$, relevante y en cantidades suficientes, constituye una condición necesaria y suficiente. La adquisición de léxico ocurre por sí sola mediante procesos similares a los que permiten a los hablantes nativos adquirir una lengua materna en la infancia y continuar ampliando el repertorio léxico mental durante toda la edad adulta. Luego, sin mediación de la conciencia (sin atención focalizada, sin intención, sin control, etc.) y sin necesidad de ninguna intervención pedagógica sustancial.

En concreto, durante la lectura o la audición extensivas, los aprendientes acceden a los significados de las palabras desconocidas mediante inferencia contextual y se activan entonces procesos cognitivos profundos que garantizan su almacenamiento en la memoria a largo plazo.

A pesar de que los estudios experimentales realizados en torno a este fenómeno no resultan del todo concluyentes, parece aceptarse por unanimidad que el aprendizaje incidental de vocabulario efectivamente ocurre, pero con limitaciones. Con lo cual, la enseñanza del léxico debería propiciar su ocurrencia, pero no reducirse a ello, prescindiendo de la dimensión explícita (Read, 2007; Webb, 2008; Ahmad, 2012).

En este sentido, conviene presentar brevemente las posturas más difundidas, siguiendo la revisión de Waring y Nation (2004). En los polos opuestos, Krashen (1982) considera que la gran mayoría del aprendizaje de vocabulario es de tipo incidental, mientras contrariamente Laufer (1991) sostiene su carácter intencional.

Paradójicamente, las investigaciones empíricas respaldan ambas posturas. En el extremo optimista, Horst (2005) concluye que las palabras nuevas aprendidas durante una tarea de comunicación representan el 51 % del total de palabras desconocidas que aparecían, e igualmente Saragi *et al.* (1978) mostraron que los sujetos estudiados eran capaces de identificar correctamente los significados de hasta un 75 % de las palabras meta al realizar un cuestionario de respuesta múltiple tras una tarea de lectura. Sin embargo, parece que los experimentos llevados a cabo por Pitts *et al.* (1989), Day *et al.* (1991), Dupuy y Krashen (1993) y Horst *et al.* (1998) arrojaron resultados que oscilan entre apenas un 4 y un 25 % de adquisición de vocabulario durante las tareas de lectura.

En este punto resulta importante detenernos en las limitaciones del aprendizaje incidental. En general, constituye un obstáculo el elevado número de encuentros mínimos que se necesitan para poder aprender un ítem: seis según Rott (1999); ocho para Horst *et al.* (1998); diez de acuerdo con Saragi *et al.*

(1978); diez según Webb (2007); y hasta más de veinte para Waring y Takaki (2003). En el caso específico de la adquisición de vocabulario mediante la lectura extensiva, Nation (2001) apunta las siguientes debilidades: ante todo, más allá de las 2000-3000 palabras con mayor frecuencia de aparición, se necesitan grandes cantidades de *input* para que lleguen a aparecer las demás. Igualmente, la ganancia léxica depende en gran medida del nivel de competencia de comunicación lingüística de los discentes y de la eficacia de su actuación en esta destreza.

Por último, la cantidad y la calidad del aprendizaje también depende del tema, puesto que cuando se trata de un tema conocido, sobre el que existen conocimientos previos, las palabras desconocidas se infieren contextualmente tan automáticamente que no llegan a aprenderse.

En cuanto a la comprensión auditiva, Field (2003) asegura que la principal dificultad radica en el reconocimiento de palabras y la segmentación léxica. A diferencia de los lectores, los oyentes carecen de indicaciones regulares entre el final y el principio de las palabras, pues no existen pausas entre palabras, sino solo pausas naturales más o menos cada 12 sílabas. Adicionalmente, la forma de las palabras cambia en el contexto del discurso oral, debido a fenómenos como la reducción, la asimilación, la elisión, etc. Por efecto de ello, se recurre a la estrategia de escanear continuamente el discurso, en busca de coincidencias entre secuencias de sonidos y unidades léxicas conocidas, lo cual suele desembocar en la no percepción de estas y la consecuente ansiedad lingüística. Pese a todo, una medida compensatoria eficaz puede ser la instrucción estratégica de la segmentación léxica, orientada a dominar la estrategia de la sílaba tónica, consistente en identificar el acento léxico fijo con rol demarcativo, bajo la premisa de que en inglés el 85,6 % de las palabras son monosilábicas o se acentúan en la primera sílaba, además de que cada sílaba acentuada marca el principio de una nueva palabra (Field, 2003).

Hulstijn (2001) concluye que conviene que la enseñanza del léxico propicie el aprendizaje implícito, pero anteponiendo la instrucción explícita y el aprendizaje intencional. Puesto que, desde el punto de vista psicolingüístico, la calidad y la frecuencia de las tareas de procesamiento de información determinan la retención de la nueva información en la memoria a largo plazo. De acuerdo con Laufer (2005) las siguientes razones demuestran la insuficiencia del aprendizaje incidental y la consecuente necesidad de instrucción explícita, incluyendo su dimensión estratégica:

- Los aprendientes que comprenden el sentido global del mensaje a menudo no prestan atención a los significados precisos de las palabras

individuales.

- La inferencia contextual es a menudo poco fiable.
- Las nuevas palabras que los estudiantes han descubierto en el discurso necesitan de una nueva ocurrencia, relativamente rápida, para evitar su olvido.
- Para distinguir las palabras unas diez veces en la lectura, el aprendiente necesitaría entre 1 o 2 lecturas a la semana, frecuencia que no se suele asumir.
- La investigación ha demostrado que la instrucción explícita y el aprendizaje intencional resultan efectivos, que conducen a una ganancia de léxico mayor y más rápida que el aprendizaje incidental.

La instrucción explícita

En un intento de estructurar la instrucción explícita del léxico, Nation (2001) se basa en la investigación en torno a la adquisición de lengua extranjera para recomendar prestar una atención equilibrada a cuatro grandes dominios: *input* centrado en el significado, *output* centrado en el significado, desarrollo de la fluidez e instrucción centrada en la lengua.

Efectivamente, existe una relación muy estrecha entre el aumento del léxico y la cantidad y la variedad de *input* centrado en el significado. Ahora bien, este dominio presenta algunas debilidades, ya comentadas en relación con el aprendizaje incidental del léxico (Nation, 2001).

Por lo que se refiere al *output* centrado en el aprendizaje, Newton (1995) y Joe (1995) han expuesto que la producción tanto oral como escrita de las palabras meta facilita su adquisición. Asimismo, han arrojado luz sobre cómo los profesores pueden optimizar este efecto. En este sentido, recomiendan proporcionar un *input* escrito y proponer tareas orientadas a la resolución de problemas, que impliquen negociar la información textual, por ejemplo, reformulándola. Durante este perfil de tareas, cuanto más se utilicen las palabras meta en el *output* y en contextos distintos de su ocurrencia en *input*, más y mejor se aprenden. Una oportunidad de aprendizaje, según Nation (2001) que suele surgir espontáneamente en tales tareas es la negociación del significado de la palabra meta, de su escucha, de su comprensión.

El tercer aspecto clave de la instrucción del vocabulario, estudiado por Nation (2001), corresponde al desarrollo de la fluidez, este rasgo se refiere a llevar a cabo un uso óptimo del conocimiento léxico ya construido. Las actividades de desarrollo de la fluidez presentan las siguientes características:

En primer lugar, las demandas de tareas conectan directamente con la experiencia previa de los aprendientes. Puesto que se trabaja con ítems, temas, ideas, tipos textuales y perfiles de ejercicios que resultan familiares para los estudiantes; estas actividades no incluyen palabras desconocidas.

En segundo lugar, el discente se centra en el mensaje, alentando a los alumnos a conseguir una mejora de la fluidez –velocidad, continuidad, automatización, etc.–, por encima de los niveles habituales del aprendiente a través de la planificación, preparación, presión temporal y la repetición. Los ítems que requieren utilizarse lo antes posible con alto grado de fluidez son los números, las fórmulas de cortesía, las cantidades, las horas y los periodos de tiempo. Igualmente, conviene conseguir un grado razonable de fluidez en el vocabulario de alta frecuencia (Nation, 2001).

En cuanto a la instrucción centrada en la lengua, según Nation (2001), ocurre cuando los aprendientes dirigen su atención hacia los ítems, no priorizando su uso comunicativo, sino para adquirir conocimiento sobre él en tanto que parte del sistema lingüístico. Este tipo de instrucción incluye:

- a. priorizar la pronunciación y la ortografía de la palabra meta;
- b. aprender intencionalmente sus significados;
- c. memorizar colocaciones, sintagmas y oraciones que la contengan;
- d. ser corregido en el uso incorrecto de una palabra.

El proceso desencadenado a raíz de este perfil de instrucción evoluciona hacia el conocimiento explícito de la palabra, el aumento de conciencia sobre esta, el apercibimiento de ella en el *input* enfocado-en-el-significado, el *output* actuando como *input* centrado-en-el-significado para el propio aprendiente y el conocimiento implícito de la palabra.

Instrucción estratégica

Con la finalidad de facilitar y optimizar el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera se han emprendido varios intentos de identificar y clasificar las estrategias utilizadas, e igualmente numerosos estudios experimentales que buscan valorar la sensibilidad de los distintos modelos a la conducta real de los aprendientes (Gazhal, 2007; Goundar, 2016). Algunas propuestas interesantes son las de Sanaoui (1995), Lawson y Hogben (1996), Kojic-Sabo y Lightbown (1999), Fan (2003), Trigo *et al.* (2019) o Santos Díaz *et al.* (2020). A modo de muestra, se presentan a continuación las de Gu y Johnson (1996), Schmitt (1997) y Nation (2001).

En primer lugar, Gu y Johnson (1996) se basan en la exploración de las

estrategias de aprendizaje de vocabulario, a través de la lectura, utilizadas por estudiantes universitarios chinos de Beijing Normal University (BNU), proponiendo las siguientes taxonomías:

- Estrategias metacognitivas: atención selectiva, identificar las palabras esenciales para la comprensión. Autoiniciación, utilizar varios métodos para interpretar el significado de las palabras.
- Estrategias cognitivas la cual se subdivide en:
 - estrategias de averiguación, utilizan los conocimientos previos –el contexto en un sentido amplio–; emplear las señales lingüísticas –el contexto inmediato–.
 - estrategias de diccionario: para la comprensión, extendidas y de búsqueda.
 - estrategias de toma de notas: orientadas al significado y al uso.
- Estrategias de memoria, la cual incluye:
 - estrategias de ensayo: utilizar listas de palabras, repetición oral, repetición visual.
 - estrategias de codificación: asociación/elaboración, codificación visual, codificación auditiva, uso de la forma interna de las palabras, codificación semántica, codificación contextual.
- Estrategias de activación, transferir las palabras a varios contextos.

Por su parte, Schmitt (1997) distingue entre dos grandes grupos de estrategias por descubrimiento y por consolidación:

Las estrategias por descubrimiento son aquellas estrategias utilizadas para el reconocimiento de las palabras nuevas cuando se hallan por primera vez. Estas incluyen, a su vez, dos clases: por un lado, las estrategias de determinación, utilizadas cuando los aprendientes se enfrentan al hallazgo del significado de una palabra nueva sin recurrir al conocimiento de otra persona, el estudiante intenta deducir el significado del contexto, del conocimiento previo o del material de referencia. Y, por otro lado, las estrategias sociales, aplicadas al demandar la ayuda de otros.

Las estrategias por consolidación son aquellas que afianzan el vocabulario cuando se vuelve a coincidir con las palabras nuevas. En esta categoría contiene, también, varias clases: las estrategias metacognitivas utilizadas para controlar y evaluar su propio aprendizaje, esto implica planificar y decidir que palabras aprender y cuál será la mejor técnica para ello; las estrategias cognitivas requeridas en la repetición y en procesos mecánicos de adquisición

como las listas de palabras, *flashcards* o los cuadernos de uso de vocabulario; las estrategias memorísticas que entraña relacionar la palabra nueva con un conocimiento previo mediante algún tipo de nexo visual u oral; y, por último las estrategias sociales consistentes en practicar el significado de las palabras nuevas en grupos de aprendizaje cooperativo. Esta estrategia se circunscribe tanto a la de descubrimiento como a la de consolidación.

Finalmente, Nation (2001) propone una taxonomía articulada en torno a tres grandes tipos de estrategias: planificación, recursos y procesos.

- Planificación, implica decidir dónde, cómo y con qué frecuencia focalizar la atención en el ítem. Destaca la siguiente categorización: elegir las palabras meta, seleccionar los aspectos del conocimiento léxico relevantes, elegir las estrategias y planificar la repetición.
- Los recursos, permite obtener información sobre el ítem, relativa a cualquier aspecto del conocimiento léxico y a través del contexto, de fuentes de referencia como diccionarios o de conexiones analógicas con otras lenguas.
- La categoría de los procesos se refiere a establecer el conocimiento de la palabra a través del apercibimiento, la recuperación y la generación de estrategias:
 - el apercibimiento, implica percibir el ítem como un objetivo de aprendizaje y, así, constituirlo en una palabra meta, pasa por incluirlo en un cuaderno, lista o tarjetero de vocabulario, al igual que repetirlo oral y visualmente, con el fin, no solo de su memorización, sino también del procesamiento profundo de este;
 - la recuperación, orientada a reconocer los ítems aparecidos con anterioridad, exige elicitar el conocimiento tal y como se almacenó originalmente;
 - la generación de estrategias engloba asociar los nuevos aspectos del conocimiento léxico con la instanciación -visualizar el ítem-, el análisis de su forma interna, el mapa semántico, la creación de contextos y enunciados a partir de este y la mnemotécnica.

2.4.2.4. La selección del léxico

Webster publica en 1961 *Third new International Dictionary of the English Language Unabridged* (Webster y Gove, cop. 1971) constituye el mayor diccionario de inglés, el cual incluye un total de 114.000 familias léxicas. Partiendo de aquí, seleccionar una sección de tal repertorio léxico como objeto de enseñanza y aprendizaje exige establecer, por una parte, la unidad básica

para contabilizar los ítems meta y, por otra, los criterios de selección (Nation, 2001).

Con relación a cómo contabilizar el léxico, Francis *et al.* (1982) recogen el concepto de carga de aprendizaje *–learning burden–* relativo al esfuerzo cognitivo invertido en aprender. Recomiendan el uso del lema como unidad básica, pues, cuando ya se domina el sistema inflexional, aprender el lema cubre el esfuerzo de aprender la palabra base junto a sus formas inflexionadas y reducidas. En el caso del inglés, el sistema inflexional lo componen: el plural, la tercera persona del singular de presente, pasado, participio pasado, la forma *-ing*, comparativo, superlativo y posesivo (Bauer y Nation, 1993).

Ahora bien, siguiendo esta misma línea de razonamiento, parece más conveniente incluso utilizar como unidad básica la familia léxica. Esto es, el conjunto formado por la palabra bases, sus formas inflexionadas y reducidas y sus formas derivadas relacionadas, las cuales comparten la misma carga de aprendizaje, siempre y cuando se dominen las generalidades del sistema de afijación, los afijos más frecuentes del inglés: *-able*, *-er*, *-ish*, *-less*, *-ly*, *-ness*, *-th*, *-y*, *non-*, *un-* (Bauer y Nation, 1993).

En cuanto a qué criterios de selección utilizar, ante todo, deben orientarse a satisfacer las necesidades y los intereses de los aprendientes (Read, 2007). A este respecto, arrojan luz los estudios que intentan determinar el porcentaje de ítems léxicos requerido para poder comprender el *input* tanto oral como escrito (Schmitt, 2008). En general, destacan aquí dos opiniones: según Laufer (1990) basta con una cobertura del 95 %, mientras que, para Hu y Nation (2000) se necesita casi un 98-99 %. Entonces, en el primer caso, bastaría con entre 2000 y 3000 familias de palabras para comprender el inglés hablado o escrito, mientras que, conforme a la segunda hipótesis, serían necesarias entre 6000 y 7000.

En cualquier caso, para determinar las familias léxicas que presentan la frecuencia de aparición más elevadas tanto los investigadores como los editores de libros de textos y materiales didácticos o los profesores consultan los actuales corpus del inglés oral y escrito, principalmente el *BNC*, *British National Corpus* de Leech *et al.* (2014). O el *Academic Word List (AWL)* de Coxhead (2000) que relaciona 570 familias léxicas de 28 áreas temáticas, partiendo de un amplio corpus de textos académicos e incidiendo en el léxico específico y en los tecnicismos.

De acuerdo con lo anterior, recientemente, la *AWL* se ha considerado como una lista de referencia para la enseñanza y evaluación del inglés con propósito

académico –*English for academic purposes (EAP)*– (Read, 2007). Esta tendencia comenzó con la clásica lista General Service List (GSL) de Michael West (1953, citado por Coxhead, 2000, Read, 2004, Wang y Nation, 2004). La *GSL* desplegaba un corpus de 5 millones de palabras necesarias para la enseñanza del inglés como segunda lengua (*ESL*), contenía las 2000 palabras más comunes agrupadas en familias léxicas (Coxhead, 2000). En general, la práctica docente tiende a aprovechar el hecho de que una proporción muy reducida del repertorio léxico del inglés se utiliza tan a menudo que consigue una cobertura eficaz de los significados que más se necesitan en la comunicación cotidiana (Read, 2007).

Sin embargo, razones como el efecto umbral del conocimiento léxico en la comprensión o la frecuencia de aparición del ítem no bastan como criterios de selección. Por el contrario, de acuerdo con McCarten (2007) se debe aspirar a seleccionar un vocabulario estratégico, esto es, un subconjunto del repertorio léxico construido en torno a cuatro grandes áreas funcionales que intervienen en todas las conversaciones exitosas: organizar el propio discurso, tomar en consideración al otro interlocutor, demostrar que se está escuchando y comprendiendo reaccionando apropiadamente y gestionar la conversación como un todo. Igualmente, para identificar los ítems con este valor estratégico los corpus resultan de nuevo la mejor herramienta didáctica, por cuanto no solo informan de la frecuencia de aparición de un ítem, sino también de sus diferencias de comportamiento en la oralidad y la escritura, de sus contextos de uso, de su colocación, de sus patrones gramaticales y, explícitamente, de su uso estratégico para gestionar la comunicación. Como resultado de estas indagaciones, concluye que las clases de palabras susceptibles de función estratégica y que, por tanto, deben priorizarse dentro de la selección, son los marcadores del discurso, las respuestas (expresiones para mostrar escucha atenta, comprensión y reacciones emocionales), las expresiones para monitorizar y comprobar la comprensión, las expresiones vagas o atenuadoras y las expresiones para la valoración personal (McCarten, 2007).

Finalmente, atendemos a la conveniencia de valorar la dificultad del ítem a la hora de ajustar la selección al nivel de competencia del alumnado y de ampliarla gradualmente. De acuerdo con Laufer (2005), existen varios factores de dificultad que confluyen en todos los niveles de la descripción lingüística:

- La pronunciabilidad pues las palabras con un patrón fonológico familiar y reconocible, resultan más fáciles de pronunciar y, también, tienen más oportunidades de ser percibidas y producidas.
- La longitud, ya que las palabras más largas implican más que aprender

y que memorizar; la clase de palabra, así los sustantivos son más fáciles de aprender que los verbos o los adjetivos, si bien el efecto de este factor disminuye conforme aumenta el nivel.

- La complejidad de la inflexión, el plural irregular o el género de los sustantivos inanimados plantean más dificultad.
- En la complejidad de la derivación hay tener en cuenta que la cantidad y la variedad de sus partes condiciona el reconocimiento de una palabra y su posterior producción.
- La transparencia engañosa que se materializa cuando las partes de la palabra parecen morfemas familiares y reconocibles, pero no lo son, por lo que se asocian automáticamente con un significado incorrecto.
- La abstracción, una palabra abstracta resulta más difícil que otra concreta.
- La especificidad, los aprendientes utilizan hiperónimos donde los nativos utilizan co-hipónimos, puesto que los hiperónimos resultan más útiles y seguros.
- La idiomatidad, las expresiones idiomáticas son mucho más difíciles que las no idiomáticas.
- El registro las palabras neutrales, que no son privativas de un determinado registro, resultan menos problemáticas.
- Los significados múltiples convergen la polisemia y la homonimia, que obligan a discriminar entre los diferentes significados de la misma forma y a utilizar la forma en sus múltiples significados.

2.4.2.5. Orientaciones metodológicas

Nation y Newton (1997) proponen numerosos procedimientos didácticos interesantes para propiciar que los aprendientes presten atención a las palabras:

En primer lugar, recomiendan proporcionar el significado rápidamente mediante la traducción a la lengua materna, un sinónimo de la lengua extranjera conocido, una definición en la segunda lengua, mostrar una imagen o un objeto, realizar una demostración rápida, realizar un dibujo sencillo, descomponer la palabra en partes e indicar sus respectivos significados antes de indicar el significado de la palabra, proporcionar distintos ejemplos de su uso comunicativo, etc.

En segundo lugar, sugieren prestar atención a la forma de la palabra, señalando cómo se deletrea en comparación con palabras conocidas, indicando la pronunciación y el esquema acentual, mostrando el prefijo, el lexema y el su-

fijo que construyen la palabra, conseguir que los aprendientes la pronuncien, escribirla en la pizarra, señalar cualquier irregularidad en la palabra, etc.

Y, por último, indican prestar atención al uso de la palabra, mostrando su patrón gramatical, proporcionando colocaciones, mencionando restricciones sociales de su uso, indicando un antónimo y una palabra clave de la familia léxica.

Por su parte, Schmitt (2008) lleva a cabo una interesante valoración de estos y otros procedimientos, distinguiendo entre los más efectivos y los menos. Así, recomienda por su efectividad seleccionar el significado de entre varias opciones, buscar el significado en un diccionario, negociar el significado, negociar el *input*, utilizar la palabra en oraciones originales, aplicar el significado en un texto escrito, modificar interactivamente el *output*, leer y realizar ejercicios de vocabulario, leer y buscar palabras en el diccionario.

En cuanto a las técnicas menos efectivas, determina las siguientes: explicar el significado mediante un sinónimo, leer averiguando el significado por el contexto (o sin hacerlo), proporcionar el significado en una nota al margen, no negociar el significado, *input* modificado previamente, usar la palabra en oraciones no originales, encontrar la palabra en una tarea comunicativa, modificar el *input* al interactuar, leer solo e inferir los significados contextualmente y leer solo sin buscar las palabras.

Otra valoración crítica muy detallada y reveladora de los procedimientos docentes es la de Oxford y Crookall (1990), quienes plantean la siguiente clasificación cuatrimpartita, en base a un continuum de contextualización:

- a. Técnicas descontextualizadas como listas de palabras, tarjetas y uso del diccionario.
- b. Semi-contextualizadas incluyendo agrupaciones de palabras, metáforas visuales y auditivas, respuesta física, respuesta sensorial, palabras clave y mapas semánticos.
- c. Totalmente contextualizadas tales como tareas de las cuatro destrezas.
- d. Adaptables, repaso estructurado.

En otro orden de cosas, para guiar las decisiones docentes en torno al diseño y el desarrollo de los ejercicios, Nation, (1997) propone los siguientes criterios que definen un buen ejercicio:

- Se enfoca en palabras útiles, preferentemente palabras con alta frecuencia de aparición que ya se han encontrado antes.

- Se enfoca en un aspecto útil del conocimiento léxico; tiene un objetivo de aprendizaje útil.
- Consigue que los aprendientes interactúen con las palabras meta de tal manera que establezcan nuevas conexiones mentales en torno a ellas, entre el conocimiento léxico previo y el aprendizaje del ejercicio.
- Compromete a los aprendientes con una investigación y una autoevaluación activas en torno a las palabras meta.
- Evita que aparezcan palabras desconocidas.
- Evita las interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera.

Asimismo, los criterios, expuestos por Nation (1997), se pueden aplicar a toda una tipología de ejercicios disponibles para abordar cada uno de los distintos aspectos del conocimiento léxico. Así, con el significado de la palabra, se asocian a cuatro tipos de ejercicios:

Primero. Utilizar el diccionario (cuando aparece una palabra desconocida útil en una tarea de comprensión lectora, el profesor entrena al aprendiente en la estrategia de utilizar un diccionario.

Segundo. Inferir el significado a partir del contexto, cuando aparece una palabra desconocida que se puede inferir del contexto se proporciona entrenamiento en la correspondiente estrategia.

Tercero. Encontrar el significado contextual, es decir, el aprendiente accede a la entrada del diccionario en cuestión y, de entre todas las acepciones, encuentra la que corresponde al contexto dado.

Cuarto. Evaluación con *flashcards*, en parejas, cada aprendiente le da sus tarjetas al compañero para que evalúe la eficacia con que puede asociar de memoria las palabras meta con su traducción a la lengua materna y viceversa.

En cuanto a la forma de la palabra, Nation (1997) enumera los diferentes tipos de ejercicios para trabajarla: dictado, el profesor dice palabras o frases y los aprendientes las escriben; pronunciación, el profesor escribe palabras en la pizarra y los aprendientes las pronuncian, recibiendo el correspondiente *feedback*. En otro orden de cosas, de cara a enseñar las partes de las palabras, el profesor puede copiar las palabras meta en la pizarra y proponer a los aprendientes que las dividan en partes y que indiquen el significado de cada parte.

Finalmente, para enseñar el uso de las palabras, se puede recurrir a dos tipos de ejercicios: primero, “sugerir colocaciones”: los aprendientes trabajan en parejas o en pequeños grupos para elaborar una lista de posibles coloca-

ciones de la palabra meta. Segundo, “detectives de palabras”: un aprendiente investiga una palabra útil que ha encontrado en una tarea de comprensión lectora y expone ante el grupo la información obtenida sobre su significado, ortografía, pronunciación, forma interna, etimología, colocaciones, etc.). En resumen, la adquisición del vocabulario es un proceso continuo que oscila del no conocimiento de las palabras al conocimiento y control total de estas (Nation, 1997).

2.4.3. Tendencia histórica en la enseñanza de la gramática y el vocabulario

La enseñanza de la gramática y la adquisición del vocabulario de una lengua extranjera han evolucionado a lo largo del siglo XX hasta llegar a la tendencia actual en la que el fin último de la aprehensión de tales conceptos es proporcionar un andamiaje adecuado para una comunicación efectiva en la lengua meta. Se pretende que el proceso de adquisición de otra lengua se asemeje lo máximo posible a la lengua materna y para ello se ha optado por un enfoque ecléctico que engloba algunos de las teorías que se han desarrollado a lo largo de la historia del aprendizaje de una lengua extranjera. Los avances alcanzados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera están sustentados por la experiencia e investigación de aquellos profesionales y estudiosos de la enseñanza que aportaron sus experiencias al proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

1) Método de Gramática-Traducción

La adquisición de elementos gramaticales y léxicos no se han abandonado a lo largo de los diferentes método y prácticas didácticas. Comenzando con el método de gramática-traducción, Richards y Rogers (2014) enmarcan las técnicas de enseñanzas dentro de un proceso deductivo de adquisición de una lengua, es decir, el uso exclusivo de la lengua materna para la explicación de reglas gramaticales, aplicación de dichas reglas en ejercicios, memorización de listas de vocabulario, ejercicios de lectura comprensiva y composiciones escritas. Asimismo, este método intentaba que los discentes desarrollaran la destreza lectora en la comprensión de textos escritos, estudiando la gramática del idioma y traduciendo los textos con ayuda de un diccionario donde buscar el vocabulario nuevo o desconocido, como actividad principal, sin tener en cuenta las necesidades o capacidades de los estudiantes.

Como Howatt y Widowson (2004) explican, antes de enfrentarse a los textos más largos y complejos, los alumnos eran entrenados con frases más cortas y sencillas cuya dificultad iba en aumento. Esta actividad de traducción consistía en proporcionar un modelo en el que el concepto gramatical estudiado

aparecía de forma clara y concisamente secuenciado.

2) *El Movimiento Reformista*

El movimiento reformista fundamentó su filosofía didáctica en la idea del uso exclusivo de la lengua meta como medio de comunicación en el aula. Este movimiento se sustenta en los tres fundamentos primordiales, establecidos por Wilhelm Viëtor (1850-1918) (citado por Howatt y Widowson, 2004): la prioridad de la expresión oral, el uso de textos conectados y la metodología oral. La fonética debía tener un papel primordial en el uso de la lengua meta, puesto que, como afirman Richards y Rogers (2014), esta ayudaría a perfeccionar la pronunciación. El uso de textos conectados resultó ser un punto de controversia, puesto que el texto escogido debía tener dos funciones, por un lado, ser interesante y coherente y por otro recoger aquellos aspectos gramaticales estudiados y que el alumnado debía extraer de una manera inductiva (Howatt y Widowson, 2004). La cuestión central radicaba en el hecho de qué texto escoger, si seleccionar ejemplos de la vida real o elaborar textos específicos que reflejen los aspectos gramaticales estudiados.

Igualmente, la metodología oral también presentaba dificultades en su aplicación. Teniendo en cuenta que la comunicación en clase se cimentaba sobre la lengua meta el vocabulario desconocido que aparecen en los diálogos y textos planteaban una gran dificultad en cuanto a cómo proceder. A este respecto, Viëtor refleja una incoherencia en sus fundamentos, en opinión de Howatt y Widowson (2004), puesto que, aunque se recurría a la lengua materna para definir y ejemplificar conceptos gramaticales o introducir palabras nuevas, se continuó declinando el uso de la traducción; a pesar de que la mayoría de los alumnos carecían de recursos lingüísticos suficientes para entender una explicación detallada en lengua extranjera.

Henry Sweet (1845-1912) introdujo un nuevo foco de interés en la forma de enseñar y aprender una lengua extranjera, la adquisición de una pronunciación fluida. Este núcleo conllevaba una instrucción y una aprehensión rigurosa de la fonética. La metodología que Sweet diseñó, como explican Howatt y Widowson (2004), se divide en cinco etapas.

La primera fase llamada *Mechanical Stage* el estudiante se centra en adquirir una buena pronunciación y en familiarizarse con las transcripciones fonéticas. Esta fase puede durar indefinidamente si el aprendiente no es capaz de superarla porque es más lento o su desarrollo cognitivo es más inmaduro.

En la segunda, *Grammatical stage*, los estudiantes afrontan el estudio gradual de la gramática y vocabulario en los textos propuestos. El sistema dedica

el tercer paso, *Idiomatic Stage*, casi exclusivamente al desarrollo del léxico.

El cuarto y quinto se centran en la literatura y la filología respectivamente. Para Sweet la expresión oral no está en la conversación o exposición, por el contrario, consideraba que la interacción junto con la escritura son habilidades demasiado difíciles como para ser acometidas por no nativos. Por ello, no se puede contemplar a Sweet como un precursor de un método comunicativo, sino como Howatt y Widowson (2004) y Richards y Rogers (2014) consideran el precursor de una nueva ciencia al aplicar nuevas actividades lingüísticas prácticas y aunque no le dio ningún nombre hoy en día se conoce como lingüística aplicada.

3) *El Método Natural y el Método Directo*

El fundamento del Método Natural subyace en la concepción de la enseñanza de un idioma partiendo de un enfoque oral, asunción importada de la filosofía innatista que defiende la habilidad inherente al ser humano para aprender una lengua Richards y Rogers (2014). Por tanto, los discentes no necesitan una meticulosa estructuración del proceso de adquisición, sino hablar asiduamente en esa lengua. Como consecuencia, los niños aprenden una lengua extranjera de manera semejante a como se asimila una lengua materna. En lo que concierne a la gramática y el vocabulario, Sánchez Pérez (1992) afirma que este método predica que un niño cuando aprende a hablar no estudia gramática y, sin embargo, es capaz de entender y emitir frases sencillas y complejas sin tener en cuentas las dificultades gramaticales tal y como los adultos las conciben. Insiste en que se debe desmentir el mito de la simplicidad, naturalidad y el dinamismo que se presupone a este método, ya que las 3.000 o 4.000 palabras que se consideran como nivel básico de adquisición de una lengua no siempre se consigue con suficiente eficacia en lengua materna y, por tanto, tampoco en lengua extranjera.

Con respecto al Método Directo, Gouin y Berlitz, tras su experiencia como profesores de lengua extranjera en cuya práctica utilizaron el método de Gramática-Traducción concluyeron que el estudio, en exclusiva, de nociones gramaticales y de léxico no aseguraba la adquisición de un idioma y sobre todo de la práctica interactiva fluida de esta (Howatt y Widdowson, 2004). A pesar de ello, Asegura Sánchez Pérez (1992) no se abandonó la enseñanza de la gramática y el vocabulario por completo. Por el contrario, la reformularon para aplicarla y contribuir con su conocimiento en la adquisición eficaz de la segunda lengua. Las series, asimismo, se utilizaron como medio para deducir las reglas gramaticales primando la práctica sobre el aprendizaje abstracto de la lengua. Igualmente, el nuevo vocabulario junto con frases idiomáticas se

introducía gradualmente en cada serie.

El sistema ideado por Maximilian D. Berlitz (1852-1921) se fragmenta en dos partes (Howatt y Widdowson, 2004). La primera parte, a su vez, se subdivide en dos secciones. En la inicial se estudia el objeto, seguido del verbo *to Be*, los adjetivos más comunes como *big, small, thin, thick*, etc., vocabulario de las partes del cuerpo, ropa, etc. A partir de la lección cinco se introduce las relaciones preposicionales y verbos lexicales, el abecedario no se ve hasta la lección ocho; y en la siguiente sección se incluyen textos sencillos, diálogos de la vida diaria. La segunda parte se dedica casi por entero a actividades de preguntas y respuestas, por supuesto en lengua extranjera.

Otra figura determinante, según Howatt y Widowson (2004), en el desarrollo de la expresión oral es Harold Palmer (1877-1949) profesor en la escuela de Berlitz. Palmer concibió un modelo de enseñanza del inglés centrandose en un texto (*text-based*) y a partir de este una serie de actividades vinculadas a este. Con este sistema, aseguran, Palmer reanudaba su interés por la selección y el control del vocabulario. La principal contribución de este profesor, bajo el criterio de Howatt y Widowson (2004), se sustenta en la creación de un sistema lingüístico propio. Palmer creó su propia terminología para su sistema lingüístico, así los morfemas pasaron a llamarse *miologs*, las palabras *monologs* y la combinación de palabras o frases *polylogs*. Las relaciones funcionales para formar otras frases las llamó *ergonic*, para implementar estas asociaciones habrá que clasificar las unidades de la lengua según la función que desempeña en la frase, construir palabras nuevas desde unidades más pequeñas ya conocidas. Enfatizó las relaciones lingüísticas entre frases y las combinaciones de palabras en lugar de palabras aisladas. Y sobre todo, introdujo el concepto *sentence pattern*, base para los nuevos enfoques que se desarrollaron en los siguientes años.

Esta metodología centrada en la frase puede traer a la mente reminiscencias de los reformistas, pero la diferencia radica en que el sistema de Palmer consideraba la frase como una unidad completa. La frase se instituyó como un modelo para los estudiantes de cómo debían formar sus propias frases, estas a veces se representaban en tablas y otras en textos. Este profesor organizó el sistema *Ideal Standard Programme* en un periodo de tiempo de cuatro años, dividiendo el programa en tres etapas.

Durante el primer año, *Introductory Stage*, se estudiaba la pronunciación, se puso en marcha la interacción, pero sin presionar al alumnado a participar, solo si se sentían capaces o deseaban participar; pretende con ello estimular la interacción, proveer de *input models* que ayuden a los estudiantes a hablar.

La etapa intermedia, *Intermediete*, comenzaba con la memorización de los llamados *primary matter* a través de ejercicios orales, *drills* y diálogos; implantando así modelos que les ayudaban a producir sus propios diálogos. Siendo el principal objetivo de estas actividades conseguir precisión en el uso del lenguaje, sin embargo, el uso libre de la conversación no se contemplaba.

En la tercera etapa, *Advanced*, la lectura comprensiva representa la principal actividad, junto con la composición, conversación y otras destrezas prácticas. Si bien el énfasis en los modelos conversacionales proviene del método directo, Palmer no descarta por completo la traducción sobre todo porque considera que la comprensión es esencial para la adquisición de una lengua extranjera (Howat y Widdowson, 2004)

En cuanto al resto de los elementos, Howatt y Widdowson (2004) los asocian al diseño de cursos y a las técnicas de enseñanza. Graduación consiste en pasar de lo conocido a lo desconocido de manera fácil y progresiva. Comenzando con un vocabulario reducido pero relevante, para continuar combinando palabras que dan lugar a una frase. Concreción, proporcionar ejemplos en lugar de reglas gramaticales y considerar las experiencias como pilar fundamental para la enseñanza de idiomas. Proporción y el enfoque multi-líneal, una buena metodología ecléctica de enseñanza implica un equilibrio entre las diferentes estrategias utilizadas en el aula derivadas de los enfoques y métodos escogidos. Para el último de los principios orden racional de progresión.

4) *El método Lector*

La aventura del método lector de Michel West (1888- 1973), como Howat y Widdowson (2004) recogen, asumió como principal objetivo la comprensión lectora, esta debía desarrollarse partiendo de afianzar las bases léxicas del alumnado. Una de las características básicas de este método fue el control del vocabulario y otra la creación de materiales de lectura cuya dificultad se va incrementando. West ideó un sistema basado en dos fundamentos al primero lo llamó *lexical selection*, consiste en utilizar un vocabulario sencillo con palabras con alta frecuencia de uso. Los textos utilizados en clase se extraían de obras literarias y en la mayoría de los casos contenían palabras desfasadas que West sustituyó por otras más comunes, por ejemplo: *plight, mode, isle, nought, ere, groom* se reemplazaron por *state, way, island, nothing, before, servant*. El segundo principio *lexical distribution* originó gran frustración entre estudiantes y profesores ya que se incluían demasiadas palabras nuevas y con demasiada frecuencia, es decir, cada frase contenía una palabra nueva y estas no se practicaban lo suficiente para ser asimiladas y recordadas.

Con objeto de mejorar los resultados West introdujo algunos cambios: redujo el número de palabras nuevas y la frecuencia con la que aparecían. Además, introdujo una nueva forma de presentar los textos resaltando el vocabulario nuevo para diferenciarlo del ya conocido, permitiendo, así, tanto al profesorado como al alumnado tener un control preciso de este y evitando dejar a la memoria o la intuición distinguir entre palabras nuevas y conocidas. Asimismo, destacan que la relevancia del programa lector diseñado por West radica en tres estrategias de lectura distintas. La primera -etapa de vocabulario- las palabras nuevas se incorporan cuidadosa y deliberadamente hasta un máximo de 1500 palabras. La segunda etapa se centra en el desarrollo de destrezas, consolidando el vocabulario aprendido. Y en la tercera etapa los estudiantes avanzan en el uso de estrategias lectoras como *skimming* y *scanning* (Howat y Widdowson, 2004).

5) Métodos estructuralistas

Continuando en la misma senda de las *sentence patterns* de Palmer, A.S. Hornby (1898-1978) expuso como llevar a la práctica su método de enseñanza-aprendizaje, que según Richards y Rogers (2014) se asienta sobre tres principios: *Selection*, selección de los contenidos gramaticales y lexicales; *Gradation*, organización y secuenciación del contenido; *Presentation*, técnicas usadas para la presentación y práctica de los ítems. Por su parte, Howat y Widdowson (2004) exponen el desarrollo de la metodología implementada en los cursos, la cual tomó prestada ideas y conceptos de otros autores, por ejemplo, el concepto de aprender haciendo de Berlitz y el método directo, el concepto de series de Gouin para la organización de las lecciones y los modelos de frases de Palmer.

De hecho, este autor diseñó un programa metódico –*syllabus*– combinando una serie de estructuras junto con las diferentes técnicas heredadas de métodos anteriores. Consideró que las frases modelos debían aparecer dentro de una situación específica. Utilizó la dramatización para representar las frases que estaba emitiendo y así la frase *I am sitting on a chair* la decía mientras se sentaba en una silla. Las estructuras se repetían cambiando los objetos para asegurar su adquisición y las reglas gramaticales necesarias para la construcción de estas se adquirían de manera inductiva a través de actividades donde practicar los nuevos modelos gramaticales. Argumentan que algunas de las estructuras no eran fáciles de representar dentro del aula, porque hacían referencia a acciones llevadas a cabo fuera de ella, por ejemplo: *How much does a single ticket cost?* en ese caso Hornby creó dibujos secuenciados que formaban una historia o *story-line* en la que se relacionaba la estructura con el dibujo. Los cursos se complementaban con un libro del profesor que describía

minuciosamente como llevar a la práctica el método de estructuras situacionales. Si bien se puso el foco en la expresión e interacción oral esta metodología, también se sustenta en una cuidada selección y graduación de conocimientos gramaticales y de vocabulario (Howat y Widdowson, 2004).

6) *Lingüística Aplicada*

Esta disciplina desarrollada desde los años cuarenta bajo el liderazgo de los lingüistas americanos Leonard Bloomfield (1887- 1949) y Charles C. Fries (1887-1967) se adoptó el termino lengua extranjera en lugar de segunda lengua, además de introducir el análisis contrastivo de la lengua, consistente en el estudio de una lengua extranjera comparándola con la lengua materna. En este programa de enseñanza los estudiantes seguían un curso intensivo para adquirir hábitos de dialogo, a continuación, practicaban estructuras y modelos repetidamente, mínimo vocabulario nuevo y poner énfasis en la habitualización de estructuras esenciales inglesas (Howatt y Widdowson, 2004). Para Bloomfield los profesores de lengua extranjera debían ser lingüistas y trabajar en equipos de dos, uno sería el instructor senior de habla inglesa con experiencia académica lingüística y otro un hablante nativo que actuaba como informante. El instructor senior debía crear los materiales y los profesores nativos llevarlos a la práctica a través de los llamados *drillmasters* implementando la técnica de repetición e imitación llamada *mim-men* (*mimicry and memorization*) sentaron las bases para el desarrollo del método audio-oral.

Los materiales docentes para la clase, de acuerdo con Sánchez Pérez (1992) debían ser el resultado de una correcta comprensión de los principios de la ciencia lingüística moderna y tenían que aplicar los resultados de la investigación científica sobre el lenguaje. Se asumía que los lingüistas y no los profesores, elaboraban los materiales para la clase. Aquellos, como especialistas en la ciencia del lenguaje, estaban preparados para seleccionar las estructuras y el léxico adecuado, básico y representativo. La tarea del profesor consistía en ofrecer al alumno un conjunto de materiales lingüísticos organizados por los especialistas, mediante actividades basadas también en estudios científicos provenientes de otra ciencia, como la psicología. Serían, pues, intermediarios para la práctica, que no tienen por qué plantearse cuestiones teóricas, ya que hay otros que las han planteado y resuelto (Sánchez Pérez, 1992).

7) *El Método Audiovisual y el Método Audio-oral*

El recorrido de ambos métodos, como aseguran Richards y Rogers (2014) comenzó en los años sesenta, el audiovisual en Francia y el audio-oral en el resto de Europa. El primero de los dos se desarrolló como consecuencia de

la incorporación en la enseñanza de idiomas de los avances tecnológicos de medios visuales y auditivos como la televisión y las grabadoras de cintas. Este método, aseveran Howatt y Widdowson (2004), surgió en Francia con la publicación de dos cursos uno para adultos *Voix et images* de France en 1961 y otro para niños *Bonjour Line* en 1963. Estos dos cursos son el resultado de una investigación llevada a cabo por el gobierno francés del que se dedujo la facilidad con que los alumnos asociaban palabras con una situación específica. El contenido de los cursos consta de una historia dentro de una secuencia de dibujos que forman una tira filmica, un dialogo que reproduce la historia grabada en una cinta de *cassette* y que se relaciona con los dibujos. La idea es que el significado de las frases deriva de un contexto situacional en el que estas ocurren, se trata de contextualizar la lengua que se está aprendiendo dentro de un dialogo (Howatt y Widdowson, 2004).

Sánchez Pérez (1992), por su parte, describe los principios teórico-prácticos de estos métodos. La lengua se ordena en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico; el nivel semántico, sin embargo, no tiene tanta relevancia. El vocabulario se estudia en función de una situación o contexto y no de manera aislada. Las reglas gramaticales ordenan y combinan los diferentes elementos lingüísticos para formar una palabra y/o frase. La gramática se adquiere inductivamente a través de la práctica en actividades que las representan. Los profesores guían a los alumnos y, estos, participan activamente en la repetición de estructuras, los errores se corrigen de inmediato para evitar malos hábitos.

8) *La enseñanza comunicativa de la lengua*

La perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua extranjera que comenzó en los setenta que se amplió y mejoró en los ochenta significó el interés por conocer cómo se utiliza la lengua en el contexto real y sobre todo cómo el sistema lingüístico interacciona con el orbe en el que se aplica (Howatt y Widdowson, 2004). Widdowson (1972, citado en Howatt y Widdowson, 2004) reitera la equivocación que supone enseñar a los aprendientes como se construyen las frases y su significado como unidades lingüísticas. Por el contrario, afirma que se les debe revelar la potestad que las oraciones tienen para predecir, cualificar, describir y reportar. Como resultado se diseñaron programas de enseñanza de la lengua extranjera contruidos en base a una selección graduada de actos comunicativos ineludibles para ser reconocidos como hablantes de la lengua inglesa.

En consonancia con lo anterior, para Sánchez Pérez (1992), la adquisición de la competencia comunicativa representa un proceso arduo que requiere de la intervención de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Entre los ele-

mentos lingüísticos: la fonología, morfología, sintaxis, ortografía, semántica y el léxico. La gramática constituye un componente fundamental, por lo que la identificación de este enfoque con la competencia oral exclusivamente no lo representa; por el contrario, la corrección gramatical, junto con un léxico amplio fundamentan dos de los pilares de la lengua. De acuerdo con Nunan (2003), a pesar de la presencia de la gramática en este enfoque la reproducción de largas listas de vocabulario y estructuras gramaticales quedan fuera de la condición comunicativa de esta perspectiva. En consecuencia, las actividades basadas en la forma (tareas gramaticales) son secundarias. Littlewood 1981 (citado en Nunan, 2003) selecciona las habilidades que se deben contemplar en la adquisición de una lengua extranjera:

- los discentes deben ser capaces de manipular el sistema lingüístico con flexibilidad y naturalidad,
- los aprendientes deben entender que la competencia en las fórmulas del sistema lingüístico constituye una parte del sistema comunicativo,
- las estrategias y habilidades adquiridas por los estudiantes tienen como objetivo el uso efectivo de la lengua en diversos escenarios comunicativos,
- los educandos deben usar las formas de la lengua coherentes al entorno social donde se produce el acto comunicativo.

Howatt y Widowson (2004) adentrándose en el terreno de la comunicación y el aprendizaje de una lengua surge el concepto *problem solving*. Este término representa una reedición más afectada de la concepción de ensayo y error puesta en circulación por la psicología como la forma más adecuada en la que la mente humana funciona, en el ámbito educacional la noción de descubrimiento y acción resulta más apropiada. Asimismo, exponen que este procedimiento tuvo como su máximo exponente el proyecto Bangalore de N.S. Prabhu en 1979, cuya práctica didáctica consistía en exponer a los discentes a una sucesión de diversas tareas que requería de la cooperación de los estudiantes en la que estos debían recurrir a los recursos lingüísticos de los que estos disponían (Howatt y Widdowson, 2004).

Potenciando los programas de aprendizaje surgen dos proyectos esenciales expuestos por Sánchez Pérez (1992): uno basado en el nivel lingüístico demandado para acceder a estudios específicos profesionales, propuesto por Van Eck en 1973 y denominado *Threshold level*. Y un segundo *Notional syllabuses* en el que D. A. Wilkins categoriza dos nociones fundamentales para la adquisición de una lengua extranjera: por un lado, la categoría semántico-gramatical relacionada con la gramática y el vocabulario, específicamente. Y, por otro

lado, la categoría de la función comunicativa que incide en la clasificación para la descripción del uso de la lengua, por ejemplo, hacer sugerencias, saludar, expresar acuerdo o desacuerdo, persuadir, entre otros (Howatt y Widdowson, 2004). Además, afirman que en el proyecto de Van Eck las nociones y las funciones se contemplan por separado clasificando tres modelos: 1) nociones generales concerniente esencialmente a la gramática. 2) nociones específicas relativas al vocabulario. 3) funciones de la lengua. En cuanto al proyecto de Wilkins las dos categorías se unen en una sola considerándose todas ellas como nociones de diferente naturaleza (Sánchez Pérez, 1992).

Con el propósito de diseñar la mejor y más eficaz metodología para la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera se origina la Instrucción Basada en las Tareas, en sus siglas en inglés *TBI*, según Howatt y Widdowson (2004). Esta instrucción concede a las tareas del principal medio para la adquisición de las destrezas comunicativas, solucionando problemas a través de la utilización de la lengua. La diferencia con las actividades llevadas a cabo en el enfoque comunicativo radica en que estas son el punto de partida y no un mero medio para la adquisición del uso de la lengua (Howatt y Widdowson, 2004). De acuerdo con Willis (1990), las tareas reflejan el lenguaje habitual de la vida real, es decir, la lengua de clase se posiciona en la actividad provocando un intercambio real de esta, por lo que la lengua se aplica en un entorno comunicativo real con material educativo autentico. Asimismo, argumenta que contenidos gramaticales tales como los adjetivos y pronombres posesivos, el artículo, o las oraciones de relativo se adquieren de manera inconsciente y gradual, a través del tránsito por diferentes etapas en las que los errores de los estudiantes se consideran como una forma de acomodo hacia la nueva lengua. Para Carter y MacCarthy (1988), la adquisición inconsciente de las formas gramaticales funciona mejor en los modelos de combinación y la clasificación de las palabras que en las cualidades semánticas de estas. Este aspecto, preferiblemente, se derivará de la explicación del docente, el uso de diccionarios, las listas bilingües de palabras o las tarjetas de vocabulario (Willis, 1990).

Siguiendo con esta línea de instrucción nos centramos en la enseñanza experimental de Nunan (2003) *Task-based language teaching* basado en la experiencia inmediata de aprendizaje de los discentes reflejado en la secuencia de actividades y la práctica. Los principios de este modelo son los siguientes:

- Transformación del conocimiento en lugar de transmisión de este por los profesores.
- Participación de los estudiantes en pequeños grupos de trabajo.
- Actitud holística hacia los conceptos.

- Ponderar el proceso y no el producto, el aprender a aprender, auto-cuestionarse y las destrezas comunicativas.
- Favorecer la motivación intrínseca.

Asimismo, define la tarea como la comprensión, manipulación, producción o interacción en lengua meta. Es decir: la tarea implica el uso comunicativo de la lengua mientras el discente focaliza su atención en el significado y no el conocimiento de la gramática. Al contrario de lo que podría deducir de este enunciado las formas gramaticales concurren para adecuar las locuciones de los hablantes en los distintos actos comunicativos. La enseñanza tendente hacia la fórmula comunicativa, como apunta Willis (1990), nos dirige hacia otros programas de enseñanza con distintas etiquetas como *content-based instruction*, *project-based*, *thematic and text-based* o los programas de inmersión; los cuales tienen en común el uso de la lengua meta en los contextos educativos, la autenticidad de los materiales de enseñanza y la secuenciación de actividades.

A pesar de la diversificación de métodos, enfoques y modelos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera la tendencia más reciente, como argumentan Howatt y Widdowson (2004), transita paralelamente a las circunstancias particulares del aula, de la comunidad, los valores y las actitudes; así como la realidad lingüística y cultural compartirá por los alumnos de un mismo contexto educativo. En lo concerniente al papel del docente no nativo, este está emplazado a implementar la pedagogía que más se ajusta a este particular contexto, desplegando sus propios saberes, juicio y sensatez para respecta y comprender el espacio educativo y sus participantes. Lo relevante radica en que la mayoría de las prácticas de enseñanzas no están, todavía, recogidas en la literatura académicos, así como para tener en cuenta los tiempos cambiantes, la globalización en el que la lengua inglesa se ha configurado como la lengua de comunicación global.

2.4.4. Reflexiones en torno a la investigación

Extendiendo el estudio de las destrezas comunicativas que han aportado el fundamento teórico a los análisis acometidos, continuamos con aspectos de la lengua tan relevantes como la gramática y el vocabulario que integran la sección de *use of English*. Con el propósito de aportar claridad a la exposición de estos aspectos se dividió en dos partes una para la enseñanza de la gramática y otra para el vocabulario.

El recorrido teórico por los aspectos básicos de la lengua comenzó con la enseñanza de la gramática y la relación prioritaria que establece con la comunicación oral y escrita. Para ello, se partió de la división de Larsen-Freeman y

DeCarrico (2010) en dos categorías: por un lado, la gramática prescriptiva que recoge las reglas que determinan la corrección o incorrección de las formas de la lengua. En esta, se consideró la variedad no-estándar como incorrecta y la variedad estándar como correcta. Por otro lado, la gramática descriptiva que, como su nombre indica, describe la lengua, utiliza las reglas para elaborar estructuras bien construidas y representa el conocimiento inconsciente de la lengua o gramática mental.

En cuanto a la metodología que se ha utilizado para la enseñanza de la gramática, se observó que el contenido gramatical de los textos de referencia obedece a requerimientos didácticos. Y, por tanto, no recogen la totalidad de los componentes gramaticales de la lengua inglesa (Larsen, 1975; Bruton, 1994; Ellis, 2006). Por este motivo, se abogó por un enfoque nocional-funcional y comunicativo contrario al método más tradicional de gramática-traducción. Así, se realizó una completa exposición de los principios didácticos derivados del enfoque comunicativo en el uso de las funciones y nociones gramaticales para la comunicación. Posteriormente, se revisó cómo se ha llevado a cabo la instrucción de la gramática. Para ello, se explicitaron, detalladamente, tres formas de enseñanza “foco-en-las-formas” –*focus-on-forms (FonFs)*–, “foco-en-el-significado” –*focus-on-meaning (FonM)*– y el “foco-en-la-forma” –*focus-on-form (FonF)*–. Este cotejo ha visibilizado diferentes técnicas docentes que incluyen:

- las estructuras de las sesiones: *Presentation, Practice and Production (PPP)*; *Test, Teach, Test (TTT)*; *Engage, Study, Activate (ESA)*; *Observe, Hypothesise, Experimen (OHE)* y *Task Based Learning, (TBL)*;
- la selección de los materiales según el origen, la modalidad, el nivel y el aprovechamiento;
- la secuenciación de los ejercicios y las actividades que aspiran a un aprendizaje deductivo y analítico.

Este camino por los aspectos de la lengua estableció la clara necesidad del conocimiento del léxico de un idioma para la comunicación e interacción social. Así se determinó que la adquisición de palabras continúa más allá de la niñez, mientras que el desarrollo sintáctico es mucho menor que el vocabulario. Igualmente, se clasificaron los siete principios de Hunt y Beglar (2002) para la enseñanza del vocabulario, los principios didácticos de McCarten (2007) y las máximas de Schmitt (2008).

En este punto, se destacó tres maneras de adquirir vocabulario: en primer lugar, el aprendizaje inconsciente e incidental del vocabulario durante la interacción con hablantes nativos y a través de la lectura o la audición extensiva.

En segundo lugar, Nation (2001) apuntó hacia la enseñanza intencional del léxico como forma de proporcionar fluidez al discurso. En tercer lugar, la instrucción estratégica basada en la exploración de Gu y Johnson (1996) sobre dos tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas, de memoria y de activación. Por su parte, Nation (2001) propone una taxonomía vinculada a tres grandes tipos de estrategias: planificación, recursos y procesos.

Además, atendimos a valorar un aspecto fundamental como es qué vocabulario seleccionar y bajo qué criterios. En esta línea, Laufer (1990) delimitó que una cobertura del 95 % era suficiente, mientras que Hu y Nation (2000) determinaron entre un 98-99 %. En cuanto a los criterios de selección, Read (2007) aseguró que debían responder a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Asimismo, se prestó atención a los procedimientos didácticos que facilitan la aprehensión de palabras nuevas. En este sentido, se revisó las diferentes propuestas metodológicas para esta tarea como las de Oxford y Crookall (1990), Nation (1997), Nation y Newton (1997) y Schmitt (2008).

Partiendo del propósito de planificar la mejor y más efectiva metodología para la enseñanza de la gramática y el vocabulario, se revisó la evolución de los diferentes métodos, enfoques y modelos de enseñanza de esta. En esta trayectoria, se reconoce que estos dos conceptos representan el andamiaje necesario para una comunicación eficaz. Para la plena adquisición de una lengua extranjera, el procedimiento debe parecerse lo más posible a la adquisición de la lengua materna. Para ello, la mejor opción se posiciona de lado de un enfoque eclíptico que aúne los diversos métodos y enfoque de enseñanza de la lengua extranjera.

2.5. La Comprensión oral, *listening*

La escucha constituye la primera destreza que el ser humano desarrolla; de acuerdo con Chomsky (1965), esta capacidad innata de los humanos es esencial para el desarrollo del lenguaje oral, pues los mensajes orales que recibe un recién nacido suponen el primer acto lingüístico y serán imprescindibles para el aprendizaje de una lengua. Este lenguaje oral que se adquiere de manera natural contrasta con el lenguaje escrito que necesita de una enseñanza reglada para adquirir tanto la comprensión –lectura– como la expresión –escritura–. Es decir: solo se logra la destreza escrita una vez se han aprehendido las competencias en comprensión y expresión oral. No en vano, Bigas Salvador (1996) señala que, en el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje escrito, los niños reactivan sus capacidades innatas e inconscientes de percibir, aislar, comprender y producir palabras, empleadas anteriormente para adquirir

las destrezas orales.

La comprensión oral, según Harris y Hewit (2005), juega un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua que hace que, además de ser una destreza asociada a la expresión oral dentro del marco de la conversación, tenga la suficiente relevancia para que se estudie aisladamente desde su vertiente receptiva o de comprensión. Ya que, sin una comprensión auditiva efectiva los estudiantes nunca dominarán una comunicación competente (Nunan, 1997). La comunicación no se manifiesta a través de un mero acto de habla, por el contrario, esta requiere que se emita una respuesta y para que se genere una réplica el interlocutor deberá comprender el mensaje (Rivers, 1966).

Como asegura Mendelsohn (1994), dedicamos entre un 40 % y un 50 % de las situaciones cotidianas de comunicación a escuchar, entre un 20 % y un 25 % a hablar, entre un 11 % y 16 % a leer y un 9 % a escribir. La efectividad de la comprensión auditiva tiene su antecedente en la hipótesis del input comprensible de Krashen (1992) quien sostiene que las personas adquieren el lenguaje a través de la comprensión de los mensajes que escuchan. Como consecuencia, la adquisición del lenguaje se alcanza esencialmente mediante los inputs comprensibles recibidos, por lo que la escucha pasa a ser un elemento imprescindible para lograr esta competencia lingüística. Simplemente, si no hay una comprensión correcta de los inputs no habrá aprendizaje significativo.

Ante todo, resulta interesante prestar atención a la destreza auditiva –*listening*– por la importancia que se otorga a la comprensión oral como parte esencial en la adquisición de una lengua y por la relevante contribución a la comunicación oral.

2.5.1. Definición: *listening o listening comprehension*

El concepto escucha –en su acepción inglesa *listening*– tal y como hoy lo percibimos comenzó a perfilarse en los años setenta, incrementó su valor en los ochenta hasta alcanzar, en los noventa, su mayor reconocimiento como fundamento en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (Morley, 2001)). Para Lynch y Mendelsohn (2010) el lenguaje oral cobra relevancia a través de la escucha, generalmente con la ayuda de otros sentidos como el visual y de otros sonidos. El conocimiento previo y el contexto juegan un papel principal en la escucha. Además, la escucha se debe considerar como un conjunto de procesos relacionados entre sí. Estos implican: el reconocimiento de los sonidos emitidos por el hablante, la percepción de patrones de entonación que muestran el sentido de la información y la interpretación de la relevancia de lo que se está diciendo con el tema.

Rost (2005) define la escucha como un proceso cognitivo complejo que posibilita la comprensión oral, es decir, entender lo que un hablante está diciendo. Considera que esta comprensión oral engloba recepción, construcción e interpretación en los dos idiomas, tanto en la lengua materna o primera lengua (L1) como en la lengua extranjera o segunda lengua (L2). Asimismo, entiende la escucha como el canal a través del cual un discente procesa el lenguaje en tiempo real, para ello se apoyará en elementos propios de la lengua oral como pausas, ritmo y unidades de descodificación oral.

Al hilo de esas consideraciones, nos centraremos en la destreza auditiva –*listening*– por la importancia que se otorga a la comprensión oral como parte esencial en la adquisición de una lengua y por la relevante contribución a la comunicación oral. Al comenzar con el estudio de esta destreza, Rivers (1966) plantea una dicotomía escucha o escucha comprensiva –*listening comprehension*–, debemos preguntarnos en qué consiste la escucha, qué relación establece con la comprensión y su relevancia para la comunicación oral. Además, la escucha constituye uno de los elementos imprescindibles en un suceso comunicativo, lo que una persona ha dicho otra lo ha escuchado y lo ha entendido. En primer lugar, para referirnos a comprensión debemos concretar que significa comprender un acto de habla. Para Ur (1994), comprender implica entender el significado de una oración y esto a su vez conlleva conocer el significado literal de las palabras combinadas en la frase, así como advertir la intención del hablante.

Desde la perspectiva de Brown y Yule (1989), la extensión de una frase o enunciado se bifurca en dos niveles: por un lado, el significado literal relacionado con las palabras que conforman una frase y, por otra parte, el significado que el hablante intenta proyectar, es decir, la intención del hablante que está asociada al contexto. Igualmente, el hablante no siempre expresa con palabras lo que intenta comunicar pues la frase no proyecta toda la información a través de las palabras. Por este motivo, el oyente debe recurrir a los conocimientos previos que posee para hacer una interpretación razonable de lo que se ha dicho.

Sobre esta base, Richards (2008) entiende que la tendencia dominante en los libros de textos, dedicados a la enseñanza de esta habilidad, es utilizar el término *listening comprehension* derivado de una obviedad como la afirmación que asegura que quien escucha debe comprender lo que se está diciendo y que, sin embargo, en el estudio de una lengua extranjera no resulta obvio. Teniendo en cuenta este enfoque, afirma que la destreza *listening* se debe contemplar desde dos vertientes: la primera desde el punto de vista de la comprensión, cuya función es la de facilitar la comprensión del lenguaje oral. Y

una segunda complementaria, desde la perspectiva de la adquisición, es decir, como el desarrollo de esta destreza permite el progreso de la competencia en una lengua extranjera.

De acuerdo con Buck (2001), *listening comprehension* representa un proceso analítico en el que los diferentes tipos de conocimientos implicados en la comprensión oral no siguen un orden establecido o fijo, pueden interactuar e influenciarse mutuamente. De hecho, el oyente recurrirá a cualquier información relevante disponible en el momento de la escucha para interpretar lo que el hablante está diciendo. Así pues, el tipo de conocimiento que utilizará será: el *input* del oyente, el conocimiento lingüístico, el contexto de comunicación, el conocimiento general que posee el oyente y la representación mental del significado que este construye.

2.5.2. Factores que influyen en la comprensión oral

La competencia oral que se adquiere de manera natural en lengua materna no se desarrolla con la misma naturalidad cuando se trata de una lengua extranjera. Esta realidad comporta una serie de dificultades y problemas que, en ocasiones, son coincidentes con el aprendizaje de una lengua materna. En este apartado se pondera el papel central que determinados factores juegan en el desarrollo de esta competencia. Con objeto de especificar dichos constituyentes, Anderson y Lynch (2009) categorizan las siguientes destrezas involucradas en una comprensión oral efectiva:

1. Identificar la señal oral dentro de un contexto rodeado de sonidos.
2. Segmentar el discurso en unidades las cuales se deberán reconocer como palabras conocidas.
3. Comprender la sintaxis de las oraciones y captar la intención del hablante.
4. Aplicar el conocimiento lingüístico del oyente para formular una respuesta correcta y ajustada al mensaje emitido.

Anderson y Lynch (2009) parten de dos supuestos fundamentales, por un lado, la realidad tangible de que la tarea principal de los estudiantes de lengua extranjera consiste en “aprender una lengua y nada más” (p. 35). Y, por otro lado, el hecho de que las dificultades de comprensión de los hablantes nativos no son análogas a las que desafían a los alumnos de lengua extranjera. En este primer supuesto, reconocen el hecho de que los aprendientes, simultáneamente, adquieren la lengua de un país y también su cultura o al menos algunos aspectos de ella. Dado que la lengua constituye el vehículo para exponer

opiniones, hechos, credos y normas; en definitiva, los componentes culturales de un país. Estos referentes culturales construyen relaciones y conexiones básicas que los hablantes nativos poseen y que estimulan la comprensión oral. En el segundo supuesto Anderson y Lynch (2009), respaldados por Brown y Yule (1989), argumentan que los hablantes nativos, también se enfrentan a problemas de comprensión provocados por malentendidos que provienen del uso de los conocimientos previos que los interlocutores creen compartir, ya que a pesar de recurrir a la misma lengua puede que utilicen un vocabulario específico al que se le atribuye un significado diferente en las comunidades de procedencia de ambos participantes. Finalmente, concluyen que tanto oyentes nativos como los que no lo son pueden desconocer el significado de palabras comunes dentro de un contexto especializado.

Ahora bien, existe una variedad de factores que intervienen directa o indirectamente en la adquisición de una comprensión oral efectiva. Por un lado, hay que contemplar las características del oyente y por otro las características del texto. Bloomfield *et al.* (2010) consideran que la dificultad de los oyentes enfrentados a la comprensión de un texto hablado radica en el hecho de que la audición se realiza dentro de un espacio de tiempo determinado, en tiempo real. Es decir: en el momento en el que el acto se está ejecutando, al no interactuar con el hablante no tiene posibilidad de repetir. El éxito de los estudiantes que se someten a una prueba o tarea de comprensión oral o *listening* dependerá de cinco factores de especial relevancia como son: las características del oyente, del texto de audio, del contenido, del contexto y las expectativas del oyente y el propósito para la escucha.

2.5.2.1. Características del oyente

En cuanto al primero de los factores que inciden en la comprensión oral de un texto hablado o grabado deriva de una serie de habilidades que se requieren en el oyente: memoria de trabajo o proceso, competencia y experiencia en la lengua extranjera, estrategias cognitivas y metacognitivas y la ansiedad (Bloomfield *et al.*, 2010)

La Memoria de trabajo o funcional –working memory–

También llamada de proceso, almacena y procesa la información. La contribución de la memoria de trabajo o funcional de manera individual o asociada a la atención serán determinantes en la comprensión oral (Jiang y Farquharson, 2018). La atención, como revela Rost (2005), es un proceso cíclico que requiere de tres acciones que ocurren en el córtex auditivo, el *brainstem* auditivo y el octavo nervio craneal, estas acciones son *arousal*, *orientation* y *focus of cognitive resources*. Asimismo, expone que permite seleccionar los inputs

entrantes que resulten más significativos para el oyente puesto que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada en cuanto al periodo temporal que necesita para procesar los datos y también desde la perspectiva semántica, es decir, el número de ítems que puede abarcar. Además, incide en que para un oyente competente la selección de inputs actúa bajo tres condicionantes: velocidad adecuada del input; la cantidad de nuevos ítems que contiene el *input*, estos deben presentarse en menor cantidad si se compara con la cantidad de ítem que ya posee. Y, por último, que no haya anomalías sintácticas ni semánticas, cuando alguna de estas condiciones no se da entonces se produce una disrupción en la comprensión.

En este marco, Etchepareborda y Abad-Mas (2005) definen la memoria de trabajo como un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, o relacionarlos entre sí.

Las investigaciones revisadas por Jiang y Farquharson (2018) arrojan datos significativos, como la correlación entre una mayor capacidad de memoria funcional y de integración de la información nueva en las estructuras mentales ya aprehendidas por los oyentes de mayor edad y curso y la necesidad de mayor andamiaje en alumnos de corta edad y nivel básico con el propósito de minimizar el efecto del menor rendimiento de la memoria y la atención sobre la comprensión. Igualmente, atestiguan que la memoria acrecienta su capacidad por tres razones: en primer lugar, los textos de audio aumentan en longitud, complejidad sintáctica, destreza oral y recursos cognitivos a medida que se avanza en el curso educativo y la edad de los estudiantes. En segundo lugar, la influencia de la memoria también variará dependiendo del curso y la edad, es decir, esta será más determinante en cursos más avanzados que en los primeros años de instrucción. En tercer lugar, la memoria continuará desarrollando su capacidad hasta la adolescencia ejerciendo una fuerte influencia en los procesos de predicción de información indispensables para la comprensión. Además, reconocen que a pesar de la estrecha relación de la memoria de proceso y la atención con la comprensión oral y escrita estas tienen una mayor influencia en la escucha que en la lectura.

En relación con la implicación de la memoria en la comprensión oral Rost (2005) distingue dos dimensiones: una inactiva llamada memoria a largo plazo que guarda todos los conocimientos y experiencias que una persona posee, y otra memoria a corto plazo que se activa en un momento determinado. Prefiere centrarse en la perspectiva de la memoria activa y no desde la dimensión de esta. Asimismo, contempla la ambigüedad del termino memoria a corto plazo porque se esgrime para describir tanto a las representaciones almacena-

das en la memoria a largo plazo que se puede activar en un momento determinado como para la atención o el contenido que se da durante un periodo de tiempo. En este punto, Rost (2005) habla de memoria de trabajo o funcional múltiple la define como un espacio computacional capaz de llevar a cabo varias operaciones tales como: ensayo, bucle fonológico del input, reducciones, generalizaciones e inferencias. Este enfoque computacional se ve sometido a restricciones temporales, por una parte, la memoria de eco o ensayo en bucle con una duración de tres segundos y, por otra, el espacio de resolución con un intervalo de treinta segundos. De acuerdo con Gupta y MacWhinney (1997), el ensayo en bucle juega un papel central en la escucha tanto en la lengua de socialización (L1) como en la segunda lengua (L2), la facultad de almacenar información en este bucle concreta el éxito o fracaso en ambas lenguas; con respecto al espacio de resolución es donde concurren la comprensión y la inferencia. La habilidad de los estudiantes de tratar con el input en tiempo real, en este espacio de la memoria a corto plazo se revela como un rasgo fundamental para la competencia en la segunda lengua.

Competencia y experiencia con la segunda lengua

Bloomfield *et al.* (2010) explican que la falta de una definición concreta de lo que se considera como una competencia baja y alta añade una dificultad para la interpretación de los datos relativos a la comprensión oral. Aun así, determinan tres tipos de conocimientos que incidirían directamente en la competencia en lengua extranjera: el tamaño del vocabulario, la información fonológica y gramatical y el conocimiento previo.

Con respecto al tamaño del vocabulario disponible, Nation (2001) argumenta que disponer de una cantidad de este adecuada permitirá acceder a la información más fluidamente. Refiriéndose a vocabulario apropiado a aquel que permita al estudiante alcanzar el tipo de conocimiento del lenguaje que necesita utilizar.

En cuanto a la información fonológica y gramatical, el análisis de Goh (2000) reveló que cuanto más familiarizados estaban los estudiantes con la fonología del idioma no nativo, más dependencia mostraban de la información de bajo nivel *–bottom-up–*. Este hecho se hace patente en la pronunciación de palabras desconocidas en las que por defecto aplicaban los patrones de pronunciación de su lengua materna, sobre todo en la acentuación, entonación y pausas.

En lo referente al conocimiento previo, Bloomfield *et al.* (2010) reconocen la dificultad que encuentran los alumnos para recordar el texto oral. Detec-

taron que la parte de los audios que contenían información nueva de la que no disponían información previa se eliminaban o se cambiaba. Llegando a la conclusión de que los discentes comprenden los textos orales más fácilmente cuanto más se ajusta a sus conocimientos previos.

Las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan tienen su origen en los procedimientos cognitivos, las estrategias que se ejecutan para una comprensión oral efectiva y las dificultades asociadas a estos (Goh, 2000). Clasifica dos procedimientos: cognitivos y metacognitivos. Los procesos cognitivos contienen conocimientos que ayudan a trazar el origen de las dificultades explicando porque ocurren los problemas y los procesos metacognitivos se circunscribe a una introspección en los problemas con la escucha en tiempo real. Richards (2008) asocia a estos procesos aquellas estrategias que los estudiantes desarrollan para operar con las tareas de comprensión oral.

Por su parte, Buck (2001) subdivide estas dos estrategias conforme a las actividades implicadas en cada proceso. Por un lado, las estrategias cognitivas inherentes a la comprensión y almacenamiento de los inputs lingüísticos y no lingüísticos en la memoria de trabajo o la memoria a largo plazo y su posterior acceso para la producción u *output*. Por otro lado, las estrategias metacognitivas que son determinantes en la ejecución de estas: evaluando la situación para ello los estudiantes tantean los conocimientos disponibles antes de comenzar la tarea; monitorización, precisando la efectividad de la propia actuación durante la realización de la tarea; autoevaluándose, determinando la efectividad después de la tarea; y auto examinándose, comprobando la efectividad del propio lenguaje usado. A este respecto, Rost (2005) asocia las estrategias metacognitivas a una mejor comprensión oral, asimismo este autor clasifica las tácticas a las que los alumnos recurren para inferir el significado y explorar las interrelaciones entre estrategias en: planificación, auto-monitorización y evaluación.

Con objeto de ampliar el espectro de la perspectiva cognitiva de la comprensión oral precisamos de la aportación de Anderson (1995), quien plantea tres estadios: percepción, análisis sintáctico y utilización. En el nivel más bajo de procesamiento se encuentra la percepción donde se codifica el contenido auditivo y escrito. Esto significa que la información auditiva de un acto de habla se desglosa en fonemas y estos sonidos se guardan en la memoria de eco. En el transcurso de la fase de análisis sintáctico las expresiones o declaraciones se segmentan siguiendo las estructuras sintácticas o patrones de significado. A su vez estas secciones se combinarán entre sí para crear una representación mental del significado de las palabras, asimismo el conocimiento previo, almacenado en la memoria a largo plazo, cimentará dicha

representación mental. Al llegar al nivel de utilización el oyente inferirá una correcta interpretación de la información y elaborará una respuesta adecuada y personalizada.

Goh (2000) advierte que a pesar de que las tres etapas se refieren a la comprensión de la primera lengua son extrapolables a la comprensión de una segunda lengua. Igualmente, un marco cognitivo resulta útil para comprender las dificultades de escucha de los alumnos, ya que señala esos lugares en el procesamiento cognitivo donde la comprensión puede fallar. Este conocimiento a su vez puede ayudarnos a rastrear la fuente de estas dificultades en nuestros alumnos. Saber por qué ocurren algunos de los problemas, naturalmente, nos colocará en una mejor posición para guiar a nuestros alumnos en formas de hacer frente o superar algunas de sus dificultades auditivas.

La ansiedad

El filtro socioafectivo de Krashen (1988) recoge cómo las emociones, las actitudes y motivaciones actúan como un filtro que facilita o dificulta la comprensión de los inputs necesarios para la adquisición del idioma. Para Clark y Clark (1977) y Bloomfield *et al.* (2010), la ansiedad aumenta cuando los estudiantes se enfrentan a información compleja y nueva que provoca incertidumbre. Rost (2005) apunta a factores sociales como desencadenante de la ansiedad, es decir, la percepción de los roles, el estatus y la sensación de que el interlocutor no se implica en la intención de la interacción.

2.5.2.2. Características del texto auditivo

Otro de los aspectos que hay que considerar en relación con las dificultades que los oyentes encuentran en la comprensión de un texto oral la constituye las características del texto. En esta categoría distinguimos los siguientes: características del lenguaje oral, tipología del lenguaje, conversación en tiempo real, identificación del tema, complejidad del texto auditivo y tipología del texto.

Características del lenguaje oral

A este respecto, Buck (2001) tiene en cuenta tres características del discurso que son esenciales para la comprensión oral. En primer lugar, el habla se codifica en forma de sonidos –*acoustic input*–; segundo, el discurso es lineal y se produce en tiempo real sin posibilidad de revisión; y, por último, el lenguaje oral difiere del escrito. Para Brown y Yule (1989), el contenido del texto oral es menos denso que el lenguaje escrito con respecto a las estructuras sintácticas y la elección de vocabulario. Argumentan que el lenguaje oral dependerá

del tipo de registro escrito así un texto académico literario contendrá un registro diferente de una carta a un familiar.

Bajo estas premisas, Buck (2001) especifica que la señal acústica representa la unidad más pequeña con significado, el fonema, cuyo sonido puede variar siguiendo unas reglas fonológicas establecidas. Estos fonemas pueden ser modificados por el hablante, por lo que no todos ellos se pueden descodificar de manera clara y sin ambigüedades en el mensaje, pues algunos sonidos varían cuando se combinan con otros. Ur (1996) plantea la problemática con la percepción precisa de algunos sonidos desde la obviedad, no existen en el idioma materno de los estudiantes ejemplo de ello es el fonema “/ð/” correspondiente a la agrupación consonántica ‘th’. En estos casos los alumnos recurren a los sonidos más parecidos a su propia lengua como sería el fonema “/d/” en castellano. Incluso cuando el sonido ocurre en su idioma, insiste Buck (2001), la distinción resulta complicada puesto que, en ocasiones si el sonido está dentro de una palabra este se pierde al pronunciarla y a su vez algunas palabras son más fácilmente reconocibles dentro de un contexto y no de manera aislada. Continuando con las dificultades planteadas, ocasionalmente, estas derivan de la secuenciación y yuxtaposición de los sonidos propios de las palabras inglesas, los llamados grupos de consonantes –*consonant clusters*– son particularmente complicados de reconocer. Una de las confusiones más frecuentes se produce al posicionar las consonantes de manera incorrecta, así se confunde “*parts*” por “*past*”, también al omitir algún sonido como “*crisp*” en lugar de “*crisps*”, o al escuchar una vocal que no se ha pronunciado “*littel*” en lugar de “*little*” [’lɪtəl].

Los elementos prosódicos del lenguaje fundamentan los aspectos claves del discurso, categorizado por Buck (2001): la acentuación, la entonación y el ritmo. Aunque estas unidades del sistema inglés, en principio, no parezca que son factores que dificultan la comprensión, como atestigua Ur (1994), pueden interferir en la correcta percepción de la lengua hablada. Además, atribuye la problemática a la percepción de los sonidos, a la entonación y la acentuación por la influencia que estos dos componentes ejercen sobre la pronunciación de ciertos fonemas, además de en el significado de las frases. A través de la acentuación, el hablante confiere a la palabra una forma distintiva que enfatiza su significado (Brown, 1990). En cuanto a la entonación, Cooper (1976) y Garro y Parker (1982) (citados por Buck, 2001) la relacionan con las estructuras y el significado, puesto que el tono de una frase puede diferenciar el tipo de oración enunciada. Por ejemplo, la entonación es fundamental en oraciones interrogativas puesto que subraya el momento adecuado para contestar. Ur (1994) sostiene que, además de interrogar, un hablante podrá expresar ironía,

duda, humor y seriedad aplicando una entonación distintiva. Al mismo tiempo, mantiene que la alianza de la entonación con el significado viene determinada por la acentuación. En la medida que algunas de las palabras de una frase serán pronunciadas en un tono más alto para hacer ver que está acentuada y contribuir así a caracterizar el tipo de oración articulada. Wennerstrom (2005) destaca dos tipos de entonaciones: entonación aguda de contraste o como lo denomina *contrast intonation* alineada con la sílaba acentuada de la palabra de contraste. En esta la entonación de la sílaba acentuada confiere un tono más elevado y fuerte del que se le presupone y con un intervalo temporal más amplio. Por otro lado, *given intonation* o *deaccentuation*, el tono bajo constituye una disminución intencionada de la entonación cuando el orador cree que el discurso es accesible para los oyentes. Argumenta que estas dos pautas de entonación aportan cohesión al discurso.

La peculiar rapidez del lenguaje oral permite que se pierda información que no se puede recuperar y que resulta esencial para la comprensión del discurso dificultándola. En este sentido, Ur (1994) y Buck (2001) definieron el lenguaje oral como inmediato, con la vivaz velocidad del discurso, que se produce en tiempo real y sin posibilidad de repetición, de manera que el interlocutor no puede tener un momento de distracción.

Como constata Ur (1994), el oyente dispone de una fracción de segundo para reconocer una palabra de acuerdo con el sonido y, sin embargo, puede atribuirle un significado erróneo que no corresponda con el contexto porque no dispone del tiempo necesario para detenerse y verificar el mensaje. Por tanto, resulta esencial que los estudiantes alcancen un conocimiento de los fonemas de la lengua estudiada si quieren tener una escucha efectiva. Bajo este criterio, admite que si el oyente es capaz de pronunciar las palabras de manera correcta, también estará capacitado para oírlas correctamente cuando alguien las pronuncie. En consecuencia, los estudiantes tendrían que aprender algunos patrones lingüísticos como la división de las frases en grupos de tonos, esto es, cadenas de sílabas combinadas que forman una secuencia simple que acarrearán un tono fuertemente acentuado.

Así, el ritmo del discurso está ligado a estos tonos porque la sílaba se pronuncia muy rápidamente para no perder este ritmo de la oración. Si bien la comprensión del *listening* mejora cuando se reduce la velocidad, Rost (2005), apoyado por investigaciones empíricas, cuestiona esta afirmación ampliamente difundida, ya que no es aplicable a todos los estudiantes. Por su parte, Flowerdew (1994) reconoce que complementar el discurso con pausas a un ritmo natural mejora la comprensión sin mermar el ritmo fluido y espontáneo del discurso.

La vivacidad y prontitud característicos del discurso oral, según Rost (2005) y Bloomfield *et al.* (2010), impide que el oyente ejerza un control íntegro de este, contrariamente a un lector quien puede acompañar el ritmo de su lectura (leer rápido o despacio) sin alterar la comprensión. Esta velocidad del hablante variará dependiendo de si se trata de una conversación o un monólogo, además de las pausas que este haga. Richards (2008) apunta a que un monólogo de radio emite 160 palabras por minuto, mientras que una conversación puede contener más de 220 palabras por minuto. Desde la perspectiva de Bloomfield *et al.* (2010), también hay que tener en cuenta que el dominio de la velocidad del discurso se modificará en función de si es una conversación donde el interlocutor puede ejercitar cierto control, o se atiende a la disertación de un orador, o se escucha un programa de radio donde el oyente no puede ejercer ningún control sobre el locutor y por tanto el esfuerzo por entender el discurso será mayor. El estudio sobre tecnología auditiva de Zhao (1997, citado por Rost, 2005) concluyó que si los estudiantes pueden controlar la velocidad del input favorece la comprensión. Elementos de la interacción como falsos comienzos alteraciones de la velocidad del input mejoraran la comprensión.

Brown y Yule (1989), Buck (2001) y Richards (2008) aportan las principales diferencias entre el lenguaje oral y el escrito:

- El lenguaje oral no está planificado, es espontáneo y refleja el proceso de construcción del mensaje, por este motivo contiene manifestaciones de duda y falsos comienzos.
- El lenguaje oral contiene menos información léxica que el lenguaje escrito presentando formas reducidas, *fillers*, repeticiones y simplificaciones.
- El lenguaje oral depende del contexto en el que se desarrolle, el hablante y los conocimientos que este comparta con el interlocutor, el tono, el acento de cada hablante, standard, no standard, regional, no nativo. De hecho, Chafe (1985, citado por Buck, 2001) asegura que el lenguaje oral tiende a utilizar un lenguaje no estandarizado como dialectos, jerga y coloquialismos frente a la corrección, formalidad y conservadurismo del lenguaje escrito.
- El lenguaje oral muestra una estructura lineal organizada por oraciones sencillas que concurren una cada vez, en conversaciones más largas se usan oraciones coordinadas, adversativas y conjuntivas. Mientras que el lenguaje escrito tiene una estructura jerárquica que se organiza por oraciones subordinadas.
- En el lenguaje escrito cada palabra está claramente delimitada por el

espacio, sin embargo, en el lenguaje oral esos límites se han de concretar por medio de la variedad léxica y las claves fonológicas (Cutler *et al.*, 1997). Crystal (2003) admite que la pronunciación constituye el elemento esencial del lenguaje oral, ya que en inglés la pronunciación de la palabra varía de su representación escrita.

Tipología del lenguaje

Entre los factores categorizados por Anderson y Lynch (2009) como primordiales para la comprensión de un texto de audio destacan: el tipo de input lingüístico que contiene el audio y el lenguaje utilizado que irá en función de la clase de texto en el que vaya inmerso. A este respecto, Brown y Yule (1989) distinguieron tres tipos de textos: estático, dinámico y abstracto. Los textos descriptivos y descriptivos instruccionales pertenecientes a los estáticos asumen el input más sencillo de los tres, mientras que los textos que expresan opiniones son los más complejos, estos últimos se encuadran dentro de los abstractos, en lo referente a un grado medio de dificultad las narraciones se insertan en los dinámicos. Estos últimos, a su vez, categorizan una escala de dificultad derivada de los elementos que cada texto auditivo contenga y la confusión que estos pueden generar como por ejemplo el número de personajes, o si son de diferentes sexos.

Otro de los aspectos del lenguaje, apuntado por Ur (1994), se refieren a la formalidad o informalidad de este y la graduación tipológica entre ambos. Esta fluctúa entre la más absoluta formalidad de algunos formatos ceremoniales o discursos políticos, pasando por una formalidad intermedia de las noticias o conferencias, para llegar a una informalidad mixta de las entrevistas televisivas o el lenguaje de clase; hasta abordar el lenguaje informal o coloquial de las conversaciones familiares o cotilleos. Además, matiza esta bipolaridad tipológica argumentando que dentro del lenguaje formal e informal caben diferentes consideraciones. Por ejemplo, el lenguaje informal se caracteriza por ser espontáneo y coloquial sin embargo si los estudiantes son expuestos a textos donde los personajes representan una escena cotidiana esta será coloquial, pero no espontánea puesto que está sujeta a un guion. El grado de coloquialidad del texto influirá en la pronunciación, el vocabulario, la gramática y la sintaxis, así como la espontaneidad afectará la sintaxis y la estructura del discurso.

Conversación en tiempo real

La necesidad de los oyentes por entender cada palabra pronunciada en un discurso o conversación, de acuerdo con Anderson y Lynch (2009) y Brown

(2016), supone una interferencia en la comprensión auditiva en lengua inglesa. Los estudiantes pretender entender el significado completo del mensaje sin darse cuenta de que este proceso no lo realizan en su lengua materna. Las conversaciones en tiempo real entre hablantes no se graban. De esta forma, si uno de ellos no ha entendido el mensaje no podemos recurrir a un texto para extraer la información que no se ha entendido. Incluso cuando se pide al interlocutor que repita, este no utilizará las mismas palabras, dirá la frase de otra manera, utilizará palabras diferentes o más sencillas, de modo que el mensaje no será exactamente el mismo. Como afirma Buck (2001), el interlocutor empleará una entonación y acentuación diferente para ofrecer así la oportunidad de comprender el mensaje. Igualmente, *listening* implica un proceso de comprensión automático en el que el oyente no puede concentrarse en las reglas gramaticales que organizan la posición del verbo con respecto al sujeto puesto que, si se detiene a determinar la posición del verbo con respecto al sujeto el mensaje pasará rápidamente y no entenderá el audio ya que el proceso de escucha es automático.

En este sentido, Scheneider y Shiffrin (1977) diferenciaron dos acciones de cognición involucradas en la escucha: una primera a la que llamó proceso controlado en el que las actividades cognitivas están controladas y por tanto se ejercita una atención consciente. El control de la información se lleva a cabo mediante la manipulación del flujo de información dentro y fuera de la memoria a corto plazo. Y una segunda denominada proceso automático en el que las acciones ocurren de manera automática sin que haya una atención consciente al discurso del hablante. Este proceso automático opera a través de una serie de conexiones asociativas en la memoria a largo plazo. Desde este marco, Buck (2001) observa que estos dos procedimientos evidencian la adquisición de una segunda lengua, puesto que asimilar un elemento lingüístico nuevo requiere una evolución lenta en el que el aprendiz debe generar una atención consciente, pensar en lo que se dice y como se dice. Pero, tan pronto como estos constituyentes se han interiorizado el proceso se torna ágil y automático desarrollando una mayor efectividad en la comprensión. No obstante, este procedimiento se muestra parcialmente automático para los estudiantes de una segunda lengua, pues estos no dispondrán del tiempo suficiente para desarrollar este automatismo, debido a la velocidad del discurso real y la complejidad sintáctica. Estos estudiantes se centrarán en el reconocimiento del léxico y la gramática dejando de lado el significado general del audio. Como consecuencia, la información se perderá y la comprensión fracasará (Buck, 2001).

Identificación del tema

Un factor central para tener en cuenta a la hora de comprender un texto de

audio, según Hatch (1978), recae sobre la identificación del tema, en concreto la habilidad para detectar el tema del diálogo o texto auditivo con objeto de dar una respuesta adecuada. Los estudiantes, en esta tarea, utilizan estrategias consistentes en recurrir a una serie de respuestas prototípicas tales como “*excuse me*” “*I don’t understand*”, o valerse de la repetición de una parte de la frase previamente emitida indicando, así, la falta de comprensión impide proporcionar una respuesta adecuada. Concluye que el éxito en la comprensión oral no descansa por completo en la discriminación de la información fonológica, sintáctica y semántica contenida en el mensaje del hablante nativo, sino que el oyente no nativo debe desarrollar tres habilidades esenciales: en primer lugar, reconocer el tema desde el principio de la audición; seguidamente, predecir cómo se desarrollará el tema para poder responder; y, por último, advertir o señalar que no se está entendiendo el contenido y por tanto la imposibilidad de predecir y dar una respuesta apropiada. Esta señal será primordial para que el oyente disfrute de otra ocasión para entender y elaborar una respuesta proporcionada cuando el oyente no obtenga una repetición o reformulación por parte del hablante.

Una correcta identificación del tema, como afirman Anderson y Lynch (2009), incluye la identificación de sonidos y su asociación con las palabras almacenadas en la memoria. Sin embargo, estos autores alegan que este proceso de reconocimiento acústico obstaculiza la comprensión de los estudiantes de niveles básicos, mientras que los aprendientes de lengua extranjera de nivel experto –*proficient students*– y nativos ni siquiera recurren a esta táctica para activar su comprensión oral. También, consideran que este alumnado de nivel inicial demanda disponer de información concerniente al contenido del discurso, del contexto y conocimientos lingüísticos tales como la gramática que ayuden en la comprensión.

El tema del texto constituye una de las características que afectan la comprensión oral junto con el tipo de texto y la organización de este, dentro del entorno de la evaluación de la destreza oral (Bloomfield *et al.*, 2010). A este respecto, Anderson y Lynch (2009) aseveran que habrá que tener cuenta la temática contenida en el *listening*, sondeando si trata temas conocidos, ya que estos resultarán más accesibles para el estudiante. De manera que, los contenidos no académicos manifiestan mayor accesibilidad para la comprensión que los académicos, así como aquellos que presentan temas de humanidades que serán más asequible que los conceptos científico-matemáticos. La comprensión de fragmentos académicos requiere que el estudiante active micro habilidades tales como: el conocimiento previo del tema que se esté tratando, habilidad para diferenciar la información relevante de la que no lo es, distinguir la

cantidad de significado implícito, entender audios de larga extensión y tomar nota de la información (Ferris y Tag, 1996 citado por Bloomfield *et al.*, 2010).

En lo relativo al léxico y la velocidad utilizados en una conversación con hablantes que conocen el tema que se está tratando, Buck (2001) asegura que, será diferente si no comparten el mismo conocimiento sobre el argumento tratado. En el primer caso, los hablantes omitirán vocablos y datos y hablarán con mayor velocidad, en definitiva, el lenguaje será más redundante. Mientras que en el segundo caso los hablantes utilizarán frases más precisas, hablarán a menor velocidad y con un léxico que contenga más información *—non-redundant words—*. De esta forma, el proceso de comprensión en ambos casos se apoya en el conocimiento previo que los hablantes tienen, supliendo de este modo la información oculta del discurso.

Complejidad del texto auditivo

Tras la anterior aproximación en la que se contempla la posibilidad de que el sistema lingüístico no siempre sea el inconveniente, debemos examinar este aspecto desde la perspectiva de la dificultad del input. Cook (1973) concluyó que una sintaxis compleja ejerce un efecto negativo sobre la comprensión oral. La investigación comparativa llevada a cabo entre jóvenes alumnos y adultos, en fase inicial de formación, encontró que tanto los niños nativos como los adultos presentaban las mismas estrategias para comprender estructuras sintácticas complejas, a pesar de que estos últimos poseen capacidades cognitivas más desarrolladas que los infantes. De manera que estas se ven mermadas cuando estos aprendientes se enfrentan a palabras desconocidas. Estos análisis, como afirman Anderson y Lynch (2009), se realizaron en un contexto artificial, como consecuencia los resultados, aunque interesantes, no se pueden extrapolar a situaciones de la vida real, fuera de ese entorno controlado. Puesto que algunas de las dificultades de comprensión se atenúan cuando el oyente, inmerso en un medio natural, extrae información adicional del entorno. Además, en este estudio comparativo, Hatch (1978) reconoce tres evidencias en los elementos lingüísticos elaborados para los participantes: primero a los estudiantes se les presentó un conjunto limitado de estructuras gramaticales, segundo fueron expuestos a diálogos con frases largas y, finalmente, los inputs recibidos se apoyan en el contexto y la gesticulación facilitando de este modo el pronóstico, por parte de los aprendientes, del significado del texto oral. Asimismo, observando la interacción entre hablantes nativos y oyentes no nativos constató que los primeros se valían de modificaciones o variaciones lingüísticas para clarificar el mensaje y facilitar la comprensión de los interlocutores no nativos. Una de las modificaciones frecuentes que los hablantes nativos realizaron para crear inputs comprensibles consistieron en la reformulación de

frases que contenga un vocabulario más preciso (Hatch, 1978).

Profundizando en los factores que afectan la comprensión oral en un proceso de evaluación de esta competencia oral, Bloomfield *et al.* (2010) en su análisis comparativo de estos propusieron los aspectos que a continuación se detallan: la complejidad del texto, la organización y las características auditivas.

En cuanto a la complejidad del texto, esta hace referencia a propiedades tales como la complejidad sintáctica, concreción de la información y el conocimiento pragmático que afectan a la comprensión oral. En primer lugar nos centraremos en la complejidad sintáctica, a este respecto, Bloomfield *et al.* (2010) recogen en su investigación conclusiones como las de Pica *et al.* (1987) y Blau (1990), quienes afirmaron que el hecho de simplificar las frases o usar frases más complejas no afectaba a la comprensión oral de manera significativa, pues los resultados revelaron que los participantes que escucharon un audio menos complejo, pero sin la posibilidad de interactuar con el hablante, no obtuvieron mejores resultados que aquellos informantes que escucharon un texto más complejo, pero tuvieron la posibilidad de interactuar con el hablante.

Contrario a esta afirmación, Rost (2005) subraya que la simplificación sintáctica de estructuras retóricas beneficia la comprensión oral. Los estudios de Nissan *et al.* (1996) y Kostin (2004) reflejaron que el uso de marcadores negativos como “*not*”, o el prefijo “*un*” dificultaron la comprensión. A pesar de que estos análisis mostraron la influencia de estas propiedades en la comprensión oral, no manifestaron cómo incrementa la dificultad si se simplifica la frase o si se usa unas más complejas (Bloomfield *et al.*, 2010). Asimismo, afirman que la complejidad sintáctica, los elementos de la frase, las oraciones que aparecen en el texto y sus estructuras sintácticas son determinantes para medir la dificultad de un texto, así como la concreción de la información. Con esta característica, además, describen los conceptos expuestos en el texto auditivo son concretos o abstractos. En esta concreción, según los estudios arriba mencionados, no establece una relación significativa entre concreción y dificultad o facilidad en la comprensión oral. Sin embargo, sí es determinante para facilitar la comprensión lectora y en la traducción a una lengua extranjera. No obstante, cuando un texto contiene información indirecta que no aparece explícitamente en el texto –*directness of text*–, sino que el oyente tiene que inferir dicha información para comprender el significado del audio. Esta circunstancia sí supone una dificultad en la comprensión, especialmente en estudiantes con un nivel bajo de conocimiento del idioma.

Otro elemento que aporta complejidad al texto son las palabras infrecuentes. A este respecto, Bloomfield *et al.* (2010) analizan dos perspectivas: por un lado, Kostin (2004) quien afirma que, aunque se utiliza un vocabulario infrecuente si este no es determinante para la respuesta no influye significativamente a la comprensión. Por otro lado, la investigación de Nissan *et al.* (1996), quienes deducen que el uso de palabras infrecuentes sí afecta a la comprensión. En cuanto al conocimiento pragmático –vocabulario específico cultural, frases idiomáticas, contexto, etc.–, el estudio analizado por Bloomfield *et al.* (2010) arroja datos contradictorios, por lo que concluyen que las frases idiomáticas y el vocabulario específico cultural dificultan la comprensión de un texto de audio.

Tipología del texto

También hay que reflexionar sobre el tipo de texto oral, la estructura de estos variará en función del tipo de texto, así como los elementos de oralidad que cada uno contiene. Los textos orales se clasifican, según Nunan (1997), en monólogos y diálogos: los monólogos pueden estar planificados y escritos para ser leídos como las noticias, discursos y conferencias. O también, no planificados como anécdotas, narraciones y extemporizaciones. Asimismo, clasifica los diálogos de acuerdo con su intencionalidad, así pues, pueden ser sociales, interpersonales, transaccionales en su naturaleza y a su vez los interpersonales se pueden agrupar según el grado de conocimiento mutuo de los interlocutores.

El monólogo incorpora menos elementos orales –*lower orality*–, mientras que la conversación concentra una gran cantidad de estos –*higher orality*– que refuerzan la interacción (Brindley y Slatyer, 2002; Bloomfield *et al.*, 2010). En una conversación los interlocutores pedirán que se repita el mensaje si no se ha entendido correctamente, no necesita distinguir la información relevante de la que no lo es, no es necesario tener un conocimiento previo del tema, tampoco necesita discernir el significado implícito del mensaje (Flowerdew, 1994). No obstante, Bloomfield *et al.* (2010) continúan exponiendo que, si el oyente asiste, por ejemplo, a una conferencia (monólogo) sí que requerirá activar las destrezas arriba descritas. Asimismo, los oradores utilizarán organizadores del discurso como “en primer lugar”, “por último”, etc. que también faciliten el seguimiento de la conferencia. Además, establecen cuatro tipos de conferencias: formal, en la que el conferenciante lee un texto escrito, conferencia menos formal, retórica (estos tres tipos sin participación de la audiencia) y una participativa en la que se posibilita la interacción con la audiencia llevándose a cabo en tiempo real.

Con respecto a la organización de la información, Anderson y Lynch (2009) constataron que, si el relato de eventos se presenta cronológicamente secuenciado entonces los estudiantes accederán más fácilmente a la información que si esta se expone con interrupciones en la narración o *flashback*. Dentro de la organización del texto, Bloomfield *et al.* (2010) estudiaron la influencia que las estructuras retóricas tales como descriptivas, causales y comparativas ejercen sobre la comprensión. Estos llegaron a la conclusión que no se puede establecer una relación directa entre la dificultad o facilidad de la comprensión con la estructura del texto, tan solo se reconoce que las estructuras negativas sí dificultan la comprensión.

En relación con la posición que la información emitida ocupa en el texto de audio, Freedle y Kostin (1996) sugieren que si la información relevante se coloca al principio o al final del audio facilita la comprensión mientras que si la información se posiciona en la mitad resulta más difícil de distinguir y, por tanto, de entender. A pesar de que el tipo de estructura retórica no influye en la comprensión, la coherencia del texto de audio sí afecta la comprensión. Con coherencia entendemos las conexiones lógicas que se establecen entre las diferentes proposiciones que forman un texto. La coherencia de un texto, de acuerdo con Bloomfield *et al.* (2010), se constituye en armonía con las normas de cada lengua, por tanto, lo que es coherente en lengua materna puede que no lo sea en la lengua extranjera. En estas conexiones distinguen aquellas que se producen entre las oraciones adyacentes coherencia local y la cohesión del texto completo como una sola unidad con coherencia global.

Indagando en los elementos que aportan coherencia a un pasaje seleccionamos los marcadores discursivos, ya que estos ayudan a organizar la estructura del pasaje y unen las diferentes oraciones dando coherencia al discurso. Dentro de esta categoría, Chaudron y Richards (1986, citado por Bloomfield *et al.*, 2010) incluyen los macro-marcadores que proporcionan una coherencia general a la estructura del texto—“*in my opinion*”, “*in conclusion*”— y los micro-marcadores que establecen conexiones entre las proposiciones adyacentes, —“*in fact*”, “*since*”, “*however*”—. Igualmente, consideran que los macro marcadores facilitan la comprensión oral en mayor medida que los micro marcadores. Sus estudios sugieren que el nivel de dominio del idioma de los estudiantes de inglés y los diferentes tipos de marcadores del discurso presentes en los audios son dos factores que influyen en la comprensión. El beneficio que la presencia de estos marcadores discursivos aporta a la comprensión oral perfila un punto controvertido en el que no todos los autores están de acuerdo.

2.5.2.3. Características del contenido del texto auditivo

Profundizando en los factores que afectan la comprensión oral en un proceso de evaluación de esta competencia oral, Bloomfield *et al.* (2010) llevaron a cabo un análisis comparativo de estos, examinaron la importancia que la extensión del mensaje *–length of passage–*, la cantidad de información e ideas que este contiene *–information density–* y la información que se repite a lo largo del texto auditivo *–reduncancy–*. Llegaron a la conclusión que la extensión del texto de audio no es un factor determinante que obstaculice la comprensión. Sin embargo, la densidad del contenido auditivo sí, cuanto más información e ideas exponga un texto mayor será la dificultad para entenderlo. La densidad de información se obtiene contando el número de proposiciones (una proposición es la información que un oyente recuerda de un texto, incluso cuando no puede rememorar las palabras exactas de la oración emitida) y las palabras de contenido (palabras utilizadas para expresar una idea), divididas por el número total de palabras del texto de audio. A este respecto, Anderson y Lynch (2009) resaltan la relevancia que concurre en la explicitud de la información contenida en el texto más que la cantidad de información cuantificable físicamente. Estos autores identifican tres tipos: primero, si el texto contiene la información imprescindible, así como actos redundantes, segundo, si el hablante aporta toda la información indispensable sin abundar en datos superfluos y, tercero, si el oyente reconoce las diferentes expresiones que aluden a una misma persona u objeto.

La redundancia, conforme a Bloomfield *et al.* (2010), fundamenta otra manera de medir la densidad de información. Este factor incluye repeticiones, falsos comienzo, parafrasear, autocorrección, tautologías y coletillas como “*I mean*, o *You know*” (Ur, 1994). Las repeticiones, como expone Field (2003), mejoran la comprensión del texto, tanto de la información relevante como la que no lo es. Aunque hay que tener en cuenta: la competencia del oyente, el tipo de repeticiones que se dan en el audio, si se parafrasea o si se repite la información exacta. El beneficio de esta reiteración dependerá de si los oyentes la reconocen como una duplicación de lo que se enunció previamente. A pesar de que la redundancia parezca innecesaria, Ur (1994) comenta que esta ayuda al hablante a construir y expresar lo que quiere decir y, además, permite al oyente seguir el acto de habla. Asimismo proporciona información extra y tiempo para pensar.

La redundancia, según River (1966), supone el cincuenta por cien de la lengua inglesa y se localiza tanto en los sonidos como en las formas morfológicas y sintácticas. En cuanto al segundo tipo, la suficiencia de información, Anderson y Lynch (2009) argumentan que mejora la interpretación del texto

de audio, en cuanto que este contiene datos significativos y explícitos que no obligan al oyente a deducirlos. Para Brown y Yule (1989), el hecho de ajustar la información se vincula al proceso en el que los hablantes nativos seleccionan la cantidad de información operante en una frase con la finalidad de que resulte comprensible para los oyentes.

Además, incluyen dentro de este parámetro la calidad y la relevancia de la información, es decir, la exactitud de lo que se ha dicho y la transcendencia del audio para los alumnos. La relevancia del texto de audio, como insiste Rivers (1966), será fundamental para estimular la predisposición de los aprendientes, cuanta más afinidad guarde el audio con los intereses de los estudiantes mayor motivación tendrán estos para la escucha. Con respecto a los vocablos esgrimidos para referirse a personas y objetos, Anderson y Lynch (2009) concluyen que los aprendientes más jóvenes y adultos en los primeros estadios de aprendizaje aprecian dificultades de comprensión si el texto hace variaciones para referirse a las personas, como por ejemplo el uso de pronombres que sustituyen al nombre del personaje. Sin embargo, no resulta un problema cuando los estudiantes tienen un nivel de competencia de la lengua mayor.

2.5.2.4. Contexto y expectativas del oyente

Los aprendientes, según Brown y Yule (1989), reciben una cantidad considerable de datos e información a través de la escucha, pero no de manera aislada sino dentro de un contexto que dará sentido a lo que se está diciendo. En este sentido, la comprensión del mensaje dependerá del contexto en el que se desarrolle el acto del habla. El lenguaje oral propicia una interacción entre hablantes que puede dar lugar a múltiples interpretaciones, pero si esa interacción se lleva a cabo dentro de una situación más o menos conocida por ambos participantes el ámbito de las interpretaciones se restringe, ya que el significado que se extrae de la interacción está acotado por las expresiones que normalmente se utilizan dentro de esta. A este respecto, Ur (1994) añade que el contexto proporcionará una ayuda más significativa a la comprensión que el tema del texto discursivo, porque suministrará detalles sobre el grado de formalidad o informalidad, el estado emocional del hablante y las relaciones entre emisor y receptor. Sin embargo, reconoce que los estudiantes ven reducidas las posibilidades de que estos elementos concurren en las actividades a las están expuestos, como conversaciones o textos grabados.

Los hablantes implicados en una interacción oral, según Brown y Yule (1989), no tienen garantías de comprender el mensaje completo que el emisor está dando. De hecho, es frecuente que se produzca una comprensión parcial de lo que el interlocutor está diciendo, bien porque no se entiende el tema

tratado, aunque comprenda el vocabulario utilizado. O, también, porque no se comprende el vocabulario utilizado, a pesar de que ha captado el tema o lo que el hablante intenta decir. La causa de esta comprensión parcial, conforme a Rivers (1966), se debe a que el ser humano tiene una capacidad limitada de recibir información sobre todo cuando la información que se emite se produce en un contexto donde no se espera recibir tal mensaje. En nuestra lengua materna esperamos percibir ciertas palabras, patrones de sonidos y frases que, dependiendo del contexto donde se produzcan, los oyentes esperamos escuchar como claves para descifrar el significado. Como consecuencia, cuando no se espera la ocurrencia de estas secuencias en una situación en concreto el mensaje no resulta claro y preguntamos “¿cómo?” “¿qué has dicho?”, para aclarar el significado de lo expresado (Rivers, 1966). Las expectativas de los oyentes con respecto a la comprensión parcial, apuntada por Brown y Yule (1989), se dirigen hacia una comprensión mutua tolerable. Este concepto respalda el hecho de que no se puede pretender entender el mensaje en su totalidad (Anderson y Lynch, 2009). Es más, Brown y Yule (1989) y Anderson y Lynch (2009) aseveran que una instrucción en este sentido generará frustración, pánico e incapacidad para reproducir lo que se ha dicho y, como consecuencia, falta de comprensión y abandono de la práctica de *listening* en el instante en el que no se reconozca una palabra. Rivers (1966) y Anderson y Lynch (2009) insisten en que si la conversación se produce en un contexto de la vida real el oyente no percibirá como fallo de la comprensión el hecho de no captar el cien por cien del mensaje.

En la valoración de Ur (1994), los factores medioambientales que rodean una situación aportarán información relevante para la comprensión así las expresiones faciales, el lenguaje corporal, el tono de voz y la dirección de la mirada darán pistas sobre el contenido de la conversación. Sin embargo, esta misma autora reconoce que en ocasiones la información medioambiental interfiere con la información aportada, en concreto el ruido. Rivers (1966) considera ruido aquellos sonidos o secuencias de sonidos nuevos para los oyentes o al menos que son infrecuentes.

Asimismo, infiere que los estudiantes necesitan seleccionar el vocabulario, los tiempos verbales, expresiones típicas de cada situación para transformar el ruido en significado. Para ello atraviesan diferentes estadios en la comprensión que va desde el reconocimiento de ciertas palabras hasta el establecimiento de relaciones entre los elementos cruciales de la conversación que derivarán en la comprensión. Por su parte, Ur (1994) define ruido desde el propio significado literal como los elementos externos que perturban la recepción de las frases en una conversación. También, considera ruido la falta de atención del oyente, la

falta de comprensión de una palabra o frase debido a una mala pronunciación o un mal uso de esta o por desconocimiento.

De igual modo, afirma que escuchar un texto oral implica establecer una relación entre las expectativas, es decir, aquello que esperamos oír y el interés que el oyente tiene para escuchar un tema específico. Esta relación está ligada a la comprensión puesto que escuchar un discurso que responde a lo que el oyente espera oír o necesita, facilita la comprensión mucho más que si el audio es irrelevante inesperado o inútil para los propósitos y necesidades del oyente. Igualmente, con objeto de conseguir una mayor comprensión recomienda mostrar al alumnado información sobre el contenido, la situación que se va a desarrollar y los participantes involucrados en la conversación antes de realizar la audición; especialmente cuando esta va a ser una reproducción electrónica donde no hay posibilidad de interacción con el hablante.

2.5.2.5. *Propósito para la escucha*

Para Ur (1994) y Anderson y Lynch (2009) los oyentes escuchan por un motivo y no simplemente como forma de ejercitar esta destreza. A este respecto, Anderson y Lynch (2009) alegan que el propósito de la comprensión oral –*listening*– converge en dos criterios: uno eminentemente social con objeto de determinar el estado de ánimo, el temperamento, el modo en el que nuestro interlocutor se dirige a nosotros. Y un segundo propósito destinado a comprender y extraer información. En esta tarea de determinar el propósito de la escucha, Brown y Yule (1983) formularon dos conceptos *interactional talk* para referirse a la interacción social y *transactional communication* donde el objetivo principal es el intercambio de información. El primero, según Morley (2001) asume una vinculación con la persona –*person oriented*– en la que una relación social afable responde a la finalidad primordial, mientras que el segundo está dirigido al mensaje –*message oriented*– donde la prioridad apunta hacia la verificación y precisión de los datos. Estos dos términos en realidad no están separados, como sostienen Anderson y Lynch (2009), sino que componen un continuo que va desde el aspecto social al informativo y en medio de ambos extremos encontramos muchas y variadas situaciones que requieren de la combinación de destrezas lingüísticos y no lingüísticos para establecer una comunicación efectiva.

Rivers (1966) declara que enseñar una lengua con el propósito de ser un vehículo de comunicación se ha extendido y asumido por todos los profesores de lengua extranjera. Concretamente, desde que el enfoque comunicativo trajo consigo una manera diferente de entender la enseñanza del inglés, con metodologías que han sido determinantes en la forma en la que hoy se adquieren

las competencias orales como lengua extranjera. La comprensión oral resulta preeminente cuando la comunicación constituye el objetivo principal de la enseñanza de una lengua. Conforme a Anderson y Lynch (2009) y Brown (2016) los primeros encuentros comunicativos en los que la comprensión oral estaba involucrada se reducían a escuchar al maestro hablar en la segunda lengua o grabaciones de hablantes nativos en entornos artificiales, pero solo de manera ocasional. Estos encuentros esporádicos resultaron insuficientes para el dominio de la comprensión oral y por tanto para la comunicación, como atestigua Brown (2016). A pesar de que en otros aspectos de la lengua los estudiantes alcanzaron un nivel de competencia encomiable, entender el lenguaje hablado resultaba difícil y la mayoría de las veces imposible cuando afrontaban situaciones de la vida real. La exposición a contextos y materiales auditivos auténticos posibilita que el estudiante esté expuesto a enunciados que los hablantes nativos usarán con mayor frecuencia. Por el contrario, intentar que los discentes aprendan una lengua en entornos artificiales disminuye las posibilidades de comprensión cuando se enfrentan a una conversación con hablantes nativos.

Otra de las ventajas del uso de materiales auténticos, según Rivers (1966), radica en el hecho de que estos ofrecen detalles de la cultura del país y de los hablantes como costumbres, comportamientos y actitudes. Con materiales auténticos, Gilmore (2007) se refiere a extractos de un lenguaje real, con hablantes reales que se dirigen a una audiencia real con el propósito de emitir mensaje sobre diferentes temas. Estos mensajes han sido creados para proporcionar ejemplos de uso de aspectos lingüísticos, como tiempos verbales; o situaciones de habla, como un mensaje de disculpa. Estos incluyen charla entre hablantes nativos, discursos, programas de televisión y radio, etc.

2.5.3. Procesamiento de la información

El modo en el que un oyente procesa la información que recibe, según Anderson y Lynch (2009), es difícil de establecer puesto que no se puede comprobar físicamente si el oyente presta atención, si reconoce los componentes del mensaje, si entiende el contenido, o si es capaz de interpretarlo. Demostrar el nivel de éxito o fracaso de la comprensión oral solo se puede realizar a través de la interacción oral o escrita, respondiendo a una serie de preguntas. Es decir: examinando sus respuestas mediante tareas de comprensión, aunque estas no garanticen la observación del procedimiento llevado a cabo por el oyente. En este proceso hay que tener en cuenta el *input* –las palabras emitidas por el hablante–, el proceso de escucha –los diferentes tipos de información que el oyente posee y aplica– y por último el *output* –la respuesta del oyente–.

Con respecto al *input*, Ur (1994) y Anderson y Lynch (2009) declaran que

no se puede garantizar una audición correcta del mensaje. Solo se puede proporcionar las condiciones medioambientales más adecuadas para la escucha como la ausencia de ruidos extraños que interfieran en la comprensión. Siempre teniendo en cuenta que la práctica se debe llevar a cabo en entornos realistas que sirvan de experiencia para aplicarlos fuera del aula. Sin embargo, Anderson y Lynch (2009) reconocen el procesamiento de la información que reciben será determinante en el éxito o fracaso de la comprensión.

Asimismo, examinan cuatro circunstancias que dificultan la comprensión: en primer lugar, el oyente puede que no escuche de manera adecuada lo que se ha dicho debido al ruido que rodea al hablante o el acento desconocido de este. Ur (1994) considera ruido no solo las interferencias ambientales sino también la falta de atención del oyente, cuando la palabra o frase no ha sido entendida por el oyente debido a una mala pronunciación, al mal uso de estas o simplemente porque el oyente no las conoce. Para Rivers (1966), la cantidad de ruido que un estudiante de lengua extranjera percibe es mayor que la de un hablante nativo, hecho que dificulta la comprensión en los primeros. A pesar de que el alumno perciba el sonido correctamente, sin embargo, puede que no entienda lo que se dice a causa de problemas con la sintaxis o la semántica, determinantes para la comprensión de palabras o frases. Cuando un oyente comienza a percibe la asociación arbitraria de elementos como vocabulario, grupo verbal, expresiones simples, comenzará a distinguir patrones acústicos y sintácticos que serán determinantes para el reconocimiento de los elementos esenciales del mensaje.

También, como Brown y Yule (1989) y Ur (1994) manifiestan, puede que el oyente desconecte de la conversación, de manera consciente o inconsciente, dejando de prestar atención a lo que se está diciendo. Finalmente, el intento por entender completamente el mensaje para hacer una interpretación coherente de este supone una de las dificultades más frecuentes en la comprensión, cuando los estudiantes pretenden entender el cien por cien del mensaje y no reconoce una palabra en ese momento el oyente interrumpe la comprensión general de lo que se dice, centrando su esfuerzo en entender esa palabra. La razón, según Anderson y Lynch (2009) y Brown (2016), se debe a la capacidad limitada de memorización del ser humano. Hoy sabemos que los estudiantes pierden información si son expuestos a la audición de discursos largos, ya que los oyentes no atribuyen la misma importancia a toda la información que el discurso completo contiene. Por el contrario, estos seleccionan la información más relevante, prestando atención a aspectos específicos del mensaje.

Procesos cognitivos

Continuando con el procesamiento de la información oral, nos centramos en los procesos cognitivos necesarios para la comprensión oral. Si nos situamos en la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, Morley (2001) comprueba que la comprensión de una conversación o el discurso de un hablante nativo de la lengua que se está aprendiendo es un proceso activo-receptivo que supone un gran desafío para los estudiantes de L2. Y cuyo dominio dependerá de los conocimientos adquiridos y almacenados en su memoria, independientemente de qué herramientas se utilicen para acercar las producciones orales a los estudiantes. Cuantos más conocimientos tenga almacenados el hablante, mayor será la cantidad de información accesible, cuestión que facilitará la interpretación del mensaje.

Una situación de escucha efectiva, desde la visión de Buck (2001), exige que los estudiantes estén familiarizados con los componentes del discurso para reaccionar ante los elementos relevante de la información y no prestar mayor atención a aquellos que no lo son. Para Rivers (1966), los discentes deben ser capaces de reconocer: sonidos que afectan al significado, entonación, agrupación de palabras, un nivel de tono significativo, frases gramaticales tiempos verbales, modificadores, función de la palabra clichés, expresiones de duda e ignorar elementos irrelevantes como si es coloquial o formal, expresiones de emociones, así como variaciones regionales, social, o dialectal.

Rost (2005) distingue dos procesos cognitivos en la comprensión oral: uno de reconocimiento de sonidos en un nivel lingüístico inferior –*bottom-up*–. Y otro en un nivel superior de conocimiento del significado –*top-down*–. Estas acciones sincrónicas de procesamientos de la información ocurren en distintas categorías de clasificación cognitiva; tales como fonológica, gramatical, lexical, proposicional y discursiva. En base a esta graduación tan plural, según este autor, los oyentes utilizan procesos paralelos para conectar, de la mejor manera posible, con el significado, interactuando entre sí para lograr la mejor conexión.

Proceso bottom-up

Este primer proceso sintético, intrínsecamente lingüístico, el oyente intenta identificar un sonido aplicando los conocimientos de la lengua de los que dispone (Morley, 2001; Harris y Hewitt, 2005). *Bottom-up* es un proceso lineal de decodificación de sonidos, que va desde la unidad más pequeña con significado –el fonema– hasta un texto completo (Nunan, 1997). Asimismo, aborda el proceso de decodificación con el siguiente orden: primero se descifran los

fonemas, estos se unen para formar palabras, las cuales se combinan para integrarse en una frase, la unión de varias frases construye declaraciones o expresiones y estas a su vez se unen para formar un texto con significado completo. La competencia léxica y gramatical del oyente resultan básicas para un pleno desarrollo del proceso de *bottom-up* (Richards, 2006). El oyente atenderá con especial detalle a cada uno de los inputs lingüísticos, reconocerá las palabras conocidas y utilizará los conocimientos gramaticales para establecer las diferentes relaciones entre los elementos de la frase (Morley, 2001).

Clark y Clark (1977) organizaron este proceso *listening* con la siguiente estructura: los oyentes escuchan en voz alta y hacen una representación fonológica en la memoria de trabajo. En esta memoria funcional se guarda y procesa durante breve tiempo la información que viene de los registros sensoriales actuando sobre ellos y también sobre otros. El estímulo o *input*, al ser atendido y aprehendido, se transfiere a la memoria de trabajo y esta memoria, aunque limitada y susceptible de interferencias, capacita para recordar la información. Esta vulnerabilidad del proceso le imprime un carácter de enorme flexibilidad, que permite estar siempre abiertos a la recepción de nueva información.

La memoria de trabajo, Etchepareborda y Abad-Mas (2005) la describen como un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, o en su lugar, relacionarlos entre sí. Una vez creada esta representación fonológica, inmediatamente se organiza la representación fonológica en constituyentes, identificando su contenido y función. Cuando se ha identificado cada constituyente, se elaboran proposiciones subyacentes, construyendo continuamente sobre una representación jerárquica de proposiciones. En cuanto se han determinado las oraciones para un constituyente, estas se conservan en la memoria de trabajo y, en algún punto, se borra de la memoria la representación fonológica. Al hacer esto, se olvidan de la palabra exacta y conservan el significado global.

Richards (2008, p. 4) establece el siguiente ejemplo para ilustrar esta organización: “*The guy I sat next to on the bus this morning on the way to work was telling me he runs a Thai restaurant in Chinatown. Apparently, it’s very popular at the moment*”. Se sirve del término *chunking* (fragmentado o hacer pedazo) para denominar el proceso por el cual el oyente utiliza el procedimiento sintético –*bottom-up*–, para decodificar el mensaje y entender su significado. Así pues, divide el fragmento en varias partes: “*The guy, I sat next to on the bus, this morning, was telling me, he runs a Thai restaurant in Chinatown, apparently it is very popular, at the moment*” (Richards, 2008, p. 5). Cada uno de estos fragmentos nos permiten identificar las oraciones sub-

yacentes de cada expresión: “*I was on the bus, there was a guy next to me, we talked, he said he runs a Thai restaurant, It’s in Chinatown, It’s very popular now*” (Richards, 2008, p. 5). Estas frases representan la información que el oyente reconoce, comprende y es capaz de recordar. Los conocimientos de gramática le ayudaran a fragmentar el párrafo completo en las diferentes unidades, además el hablante contribuirá a este proceso de comprensión con las pausas y una adecuada entonación.

Los estudiantes que se enfrentan a actividades de comprensión oral basadas en el procedimiento sintético necesitan, según Richards (2008), disponer de un amplio vocabulario, además de poseer un conocimiento práctico de la estructura de la frase para examinar un texto de audio desde la perspectiva *bottom-up*. La mayoría de las actividades típicas de *listening* demandan un reconocimiento minucioso de la información para realizar actividades de rellenar huecos en blanco, de elección múltiple, de completar una frase. Para ello, los discentes deberán seguir los siguientes pasos: registrar la información mientras se procesa, observar las divisiones de palabras y oraciones, examinar las palabras clave, considerar las transiciones clave de un discurso, recordar las relaciones gramaticales entre los elementos clave de las oraciones, valerse de la entonación y la acentuación para identificar las funciones de las palabras y oraciones. Además, describe el tipo de tareas que los oyentes deben hacer para desarrollar la destreza auditiva desde el procedimiento *bottom-up*: identificar los pronombres, reconocer la referencia temporal de una expresión, distinguir entre declaraciones afirmaciones y negativas, reconocer el orden en que las palabras se suceden en una expresión, identificar marcadores de secuencia, identificar palabras claves en un texto hablado, identificar qué verbos modales aparecen en un texto hablado (Richards, 2008).

En este modelo los alumnos incurren en una serie de errores en la comprensión que Field (2003) atribuye a las siguientes causas: el aprendiente conoce la palabra, pero le da un sentido equivocado, falla al reconocer una variación fonética de una palabra conocida, conoce la palabra escrita pero no la reconoce cuando la escucha y, por último, es incapaz de segmentar la palabra fuera del discurso conectado. Para Brown (2016), en el nivel de segmentación o fragmentación es difícil diferenciar algunos sonidos vocálicos y consonánticos, en consecuencia, se dificulta el reconocimiento de la palabra empleada por ejemplo *pool/pull* o *cot/caught*. Un aspecto relevante que Ur (1994) tiene en cuenta en el reconocimiento de sonidos es si este existe en su lengua materna puesto que los estudiantes no distinguen alguno de los sonidos, simplemente, porque no existe en su lengua materna. Incluso aunque hayan escuchado y practicado ese sonido de manera aislada en el momento de usarlo dentro de una conver-

sación provoca confusión, para salvar esta situación se recurre a relacionarlos con sonidos familiares en su lengua materna. El problema para los oyentes no nativos, según Brown (2016), radica en el hecho que estos no saben cuántas palabras se han omitido ni los límites entre ellas. Otro obstáculo en la comprensión es el ritmo y la velocidad del hablante, puesto que muchas sílabas se pronuncian de manera tan reducida que desaparecen dentro del discurso. El acento será determinante para el reconocimiento de las palabras.

Proceso top-down

En el segundo proceso analítico o *top-down*, el receptor reconstruye lo que oye utilizando los conocimientos previos del contexto en el que se desarrolla el audio y las expectativas para comprender lo que escucha (Nunan, 1997; Morley, 2001; Rost, 2005). El oyente es un constructor activo que solo cuando sea capaz de realizar una interpretación coherente del mensaje emitido logrará una comprensión exitosa (Anderson y Lynch, 2009). Además, insisten en la relevancia de las dos palabras que componen esta aseveración, interpretación y coherente, para la comprensión oral. En primer lugar, es necesario ser coherente con lo que se ha oído y con la información que se posee acerca del hablante, del contexto y del mundo en general. En segundo lugar, es preciso aportar la propia interpretación y evaluación de lo que el hablante quiso decir. Asimismo, argumentan que este conocimiento previo constituye el punto central que posibilita una comprensión fluida del lenguaje, ya sea oral o escrito, abarcando una variada gama de conocimientos algunos de los cuales resultan imprescindibles para lograr una comprensión adecuada de lo que se ha dicho o escrito. En este sentido, Hedge (2005) estableció que este conocimiento procede de las siguientes fuentes de información: una comprensión general del mundo, conocimiento sociocultural, comprensión del tema y del género. Por su parte Anderson y Lynch (2009) añadieron, además del conocimiento práctico general –*general factual knowledge*–, el conocimiento práctico local –*local factual knowledge*– y el conocimiento del contexto –*knowledge of context*–. Widdowson (1983) describió dos fuentes primarias: el conocimiento del sistema –*systemic*– de lenguas a nivel fonológico, sintáctico y semántico y la información no lingüística –*schematic*– término derivado de *schema* acuñado por Bartlett (1932, citado en Anderson y Lynch, 2009) para describir una estructura mental formada por el conocimiento individual relevante, la memoria y la experiencia que posibilitan integrar en nuestro conocimiento aquello que aprendemos. Anderson y Lynch (2009) enuncian que estas dos fuentes presentan un problema cuando el oyente tiene que discriminar de cuál de ellas emana la información, si esta procede de lo que se dijo o de lo que se ha construido mentalmente.

Las experiencias personales, las diferencias culturales juegan un papel fundamental en la comprensión de los hablantes, incluso se producen malentendidos entre hablantes de una misma lengua, como afirman Harris y Hewitt (2005). De hecho, nuestros patrones culturales determinan la comunicación entre hablantes. Cuanto mayor sea la distancia sociocultural entre dos idiomas se producirán un abanico más amplio de malentendidos.

Un ejemplo muy ilustrativo que utilizan para sustentar esta afirmación es la diferencia atribuida a los conceptos mañana y tarde entre hablantes españoles y británicos, para los británicos termina a las doce y en ese momento cambia a *afternoon*, mientras que para los españoles el termino mañana se extiende hasta las dos, hora en la que se comenzaría a hablar de tarde. Por su parte, Richards (2008) considera que el conocimiento que los hablantes comparten se acota a situaciones específicas y que los saberes previos que el oyente debe poseer son: comprensión del tema, el contexto o la situación; lo que supone un conocimiento de un esquema –*schemata*– o guion –*scripts*– de la estructura general del evento y la relación entre estos saberes. A estos esquemas o guiones, Schank y Abelson (1977, p. 422) los llamaron “*stereotyped sequence of actions*”, esta secuencia se produce porque ambos interlocutores comparten la misma información lo que convierte el acto de comunicación en predecible “*transactional*” (Harris y Hewitt, 2005, p. 287). Richards (2008) clarifica esta afirmación con el siguiente ejemplo: “*I am going to the dentist this afternoon*” esta frase se enuncia en un entorno laboral entre hablante del mismo idioma y mismo contexto sociocultural, de modo que ambos participan de análogo guion de la situación. Es decir: ambos interlocutores saben lo que va a ocurrir con la escasa información que la frase “*I am going to the dentist*” aporta. El esquema de la situación se organiza, a través de las siguientes dimensiones:

1. El entorno, por ejemplo, la clínica dental o consultorio.
2. Los participantes, como el dentista, el paciente, el auxiliar.
3. El objetivo, someterse a un chequeo o reemplazar un empaste.
4. Los procedimientos, inyecciones, perforación, enjuague.
5. Los resultados, solución del problema, dolor, incomodidad.

De vuelta en la oficina, el croquis de la conversación contiene una mínima información que será suficiente para la comprensión del evento que ha ocurrido: “*So how was it?*” “*Fine. I didn’t feel a thing*” (Richards, 2008, p. 8). Los conocimientos previos junto con las estrategias de comprensión activaran los esquemas de conocimiento, lo que resultará relevante para la plena comprensión dentro de una situación de escucha específica (Harris y Hewitt, 2005). El

conocimiento previo que el oyente posee aportará detalles sobre el mensaje de audio, creando expectativas sobre la información que va a escuchar y permitiendo subsanar las lagunas en la información que recibe (Ur, 1994; Richards, 2008). Este esquema mental, desarrollado por Schank y Abelson (1977), aporta una explicación plausible de cómo la memoria de la experiencia individual se organiza en una red de conocimientos interconectados entre sí. Sin embargo, para Anderson y Lynch (2009) todavía no hay evidencias claras de cómo se activa este conocimiento. Con respecto a los guiones o *scripts*, afirman que fueron creados originariamente considerando el *listening* como un proceso de modelo de construcción que implica una interpretación activa y la integración de la información recibida con el conocimiento y la experiencia previa. No obstante, es difícil de asumir que todos los oyentes operan de la misma manera.

De acuerdo con Richards (2008), las actividades del procedimiento top-down desarrollan las siguientes capacidades en los estudiantes: disponer de palabras clave para construir el esquema de un discurso, identificar la configuración de un texto, inferir el papel de los participantes y sus objetivos, concluir causas o efectos, deducir detalles no declarados de la situación y anticipar preguntas relacionadas con el tema o situación. Igualmente, especifica las actividades que incrementan las habilidades analíticas de escucha:

- Generar un conjunto de preguntas que los estudiantes esperan escuchar sobre un tema y, a continuación, escuchar para responderlas.
- Elaborar una lista de saberes que ya han adquirido sobre un tema y aquellos sobre los que les gustaría aprender más, para luego escuchar y comparar palabras claves con objeto de construir el esquema del discurso.
- Los estudiantes leen la parte de uno de los hablantes en la conversación para predecir lo que el otro hablante dirá, para seguidamente escuchar y comparar.
- Los estudiantes leen una lista de los puntos clave que se tratarán en una charla, a continuación, comprueban cuáles se han mencionado en el audio.
- Los discentes escuchan parte de una historia, completan el final de esta y, posteriormente escuchan y comparan los finales.
- Los estudiantes leen titulares de noticias, adivinan qué sucedió y a continuación escuchan las noticias completas y las comparan.

Cuando los discentes se enfrentan a un *listening* utilizan ambos procesos y no podemos determinar cuál de ellos predomina pues, como afirman Harris y

Hewit (2005), depende enteramente de la competencia del oyente en la destreza. También del dominio del tema, el contenido del texto de audio, la densidad de la información, el tipo de texto y el propósito del oyente (Richards, 2008).

Como Harris y Hewit (2005) manifiestan, cuanto menor sea la competencia en la destreza el oyente necesitará recurrir a una mayor cantidad de información previa que le ayude a interpretar el discurso con un cierto nivel de éxito, también podrá confiar en la comprensión de ciertas situaciones. Asimismo, consideran que el procedimiento *top-down* será una buena estrategia para aquellos aprendientes con menor dominio de esta destreza, ya que estos oyentes no están acomodados a la fonología de la propia lengua, el vocabulario y la sintaxis. En la coyuntura de discernir cuál de los procedimientos habilita al oyente en el dominio de la escucha, Morley (2001) concluye que los profesores necesitarán proveer a los estudiantes con actividades prácticas en ambos procesos.

2.5.4. Estrategias para la comprensión oral

Uno de los principales retos a los que los estudiantes se enfrentan en la adquisición de una segunda lengua es la interpretación de textos orales. Claramente, como afirma Rost (2005), la fonología juega un papel fundamental en el reconocimiento de dichos mensajes. En concreto, cuanto más conocido sean los sonidos, mayor provecho obtendrán en la comprensión. Desde una perspectiva didáctica de la enseñanza de la comprensión oral, Chun (2002) fundamenta cuatro principios en la enseñanza fonológica de la segunda lengua: el primero, la pronunciación y la entonación se enseñarán dentro de un contexto. El segundo, la sistematización del significado que aporta la entonación. Tercero, la entonación y la pronunciación se enseñarán con un propósito comunicativo. Cuarto, se proporcionarán ejemplos realistas de entonación para su aprendizaje. Por su parte, Rost (2005) distingue entre el reconocimiento de palabras –*word recognition*–, el vocabulario, el análisis sintáctico, la pedagogía para la comprensión y la interpretación del texto.

Word recognition

En el transcurso de la escucha, Rost (2005) distingue dos procesos que facilitaran el reconocimiento del mensaje oral –*word recognition*–: identificación de las palabras y la activación del léxico conocido.

En cuanto al primero, la identificación de posibles candidatos léxicos es un proceso receptivo –*bottom-up*– que se genera a partir de palabras conocidas del léxico mental, y de un proceso activo –*top-down*– en el que se decide que cadena oral se ajusta al contexto. El oyente necesita crear múltiples candidatos

a medida que esta cadena se procesa secuencialmente. En este marco, además, diferencia entre varios modelos de reconocimiento: en primer lugar, el reconocimiento mediante la interacción entre el sonido percibido y el conocimiento probable de este dentro de un contexto. Seguidamente, reconocimiento de una secuencia, aunque no necesariamente de todas las palabras, porque algunas palabras no necesitan ser reconocidas para determinar el significado general del texto. Estas palabras no reconocidas se pueden guardar en un bucle fonológico en la memoria a corto plazo, mientras que otras se utilizarán para ayudar en el reconocimiento del *input*. A continuación, un primer acceso a través de dos indicios, el sonido inicial de la palabra y el acento lexical. Finalmente, reconocimiento cuando el análisis acústico de las estructuras y la aplicación de otras pistas elimina posibles candidatos y solo resalta el más probable. Para que este proceso se complete necesita de la unidad de pausa o la frase fonológica. El bucle fonológico en la memoria a corto plazo puede disponer de una unidad de pausa durante 2 o 3 segundos.

En relación con el segundo proceso, la activación del léxico conocido para la comprensión del texto oral alega que se ve favorecido por el conocimiento almacenado o *background knowledge* el cual comprende esquemas de contenido y culturales –*content schemata* y *cultural schemata*–. Por el contrario, evidencia problemas de atención cuando aparece vocabulario desconocido, palabras sin sentido o que no se han asimilado. Alcanzado este punto, cabe preguntar cómo se activa el vocabulario conocido. Este aspecto responde a la frecuencia de uso de las palabras, cuanto mayor sea la frecuencia de uso la automatización de estas aumentará.

Vocabulario para la comprensión oral

En el contexto de la lengua extranjera el vocabulario desempeña un cometido primordial que Rost (2005) circunscribe a cinco técnicas de instrucción principales:

- Primar el conocimiento del léxico mediante tareas previas a la escucha en la que los discentes aprenden el vocabulario nuevo.
- Proporcionar apoyo a la escucha mediante capturas de videos, carteles y parafraseo de palabras desconocidas en intercambios cara a cara.
- Simplificación previa del vocabulario que los textos orales contienen, incluyendo reformulación y parafraseo que favorezcan el aprendizaje del vocabulario.
- Actividades en grupo de reconstrucción después de la escucha, también llamadas *dictogloss*. Estas actividades facilitan la asimilación

de palabras desconocidas ampliando el conocimiento parcial del vocabulario.

Análisis sintáctico

Los elementos sintácticos y morfológicos, según Rost (2005), afectan en el modo en que los oyentes decodifican el significado de la información, el orden de las palabras, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la concordancia pro-forma, las inflexiones y la acentuación contrastiva. Este procedimiento sintáctico se produce en dos fases. En la primera se identifican las categorías sintácticas de las unidades. Esta persigue: inicialmente, acelerar el procesamiento auditivo asignando categorías sintácticas a cada oración. Seguidamente, permitir la predicción de las funciones de las partes de las oraciones y evitando la ambigüedad de la escucha parcial de las frases. Finalmente, crear modelos de frases del discurso entrante que se podrán utilizar en sucesivas escuchas. En la segunda, se integra la sintaxis de las oraciones dentro del discurso. Los procesos más relevantes de integración son: primeramente, determinar las conjunciones que unen las oraciones, estipulando los marcadores discursivos anafóricos, catafóricos y exofóricos. A continuación, rellenar puntos suspensivos, completando la información omitida que se supone que el oyente conoce. Por último, comprobar las inferencias lógicas que unen las oraciones.

A su vez, estos procesos están ayudados por tres competencias: Por un lado, el conocimiento pragmático de las funciones más comunes como disculpas, invitaciones, o quejas. Por otro, reconocer el tono del discurso que establece si se trata del comienzo de un tema o el final. Y, además, conocer los marcadores discursivos que identifican la intención del hablante como abrir un nuevo argumento en la conversación, continuar con el mismo tema, insistir en él o re-direccionar el discurso.

Estas competencias se apoyarán en los elementos no verbales del discurso que subyacen en una información discurren paralelos a los gramaticales y lexicales, como son la duración del discurso, la entonación que proyecta, la intensidad, los gestos en la conversación cara a cara junto con los movimientos articulatorios de la cara.

Pedagogía para la comprensión oral

Siguiendo con la clasificación de Rost (2005), la comprensión oral se fundamenta en la memoria a largo y corto plazo. Esta última ejerce un papel primordial en la comprensión del *input* a tiempo real resultando decisiva para el desarrollo de la competencia de una segunda lengua. Esta capacidad, a su vez, se apoya en tres aspectos principales: *Shadowing*, *non-reciprocal task* y

note-taking.

- A. La técnica *shadowing* se utiliza cuando se demanda que el oyente repita lo que el hablante está diciendo (en la lengua del hablante), bien de manera directa o parafraseando sus palabras. Además, el oyente recurrirá al proceso cognitivo de fragmentación –*chunking*– para elaborar una representación de la idea general del texto oral. Para ello, utilizará palabras clave que le ayudarán a acortar la información de manera que se facilite el acceso a esta.
- B. *Non-reciprocal task* corresponde a las tareas en la que los estudiantes escuchan un texto para completar espacios en blanco con información específica procedente del input. Estas tareas seleccionan material autentico sacados de la vida real, pero, simplificados y modificados para que contengan ciertas características como vocabulario o gramática para facilitar su aprendizaje.
- C. La técnica de toma de notas –*Note-taking*– resulta especialmente útil en la comprensión de conferencias bajo dos perspectivas la decodificación y la recuperación. En la decodificación –*encoding*– permite condensar, evaluar y organizar el contenido de la conferencia. En la recuperación –*retrieval*– activa la atención del oyente y la autoobservación. Como resultado de la toma de notas el alumno obtendrá una impresión del contenido de la conferencia que más tarde podrá relatar y recordar. De este modo, ayudará al almacenamiento de dicho contenido en la memoria a largo plazo.

La interpretación del texto

La interpretación del texto oral implica un cierto nivel de reconocimiento que asume una configuración pragmática en la que intervienen el tema, el contexto, el evento, el hablante y el propósito para la escucha. La interpretación forma parte del proceso de *listening* y la respuesta del oyente conlleva la visualización de la captación –*display of uptake*–, canalización posterior –*backchanneling*– y actos de seguimiento –*follow-up acts*– Rost (2005).

En el primer aspecto, visualización de la captación se demanda del oyente una respuesta y por tanto que asigne una respuesta preferente, o que lo ignore y, por consiguiente, dé una respuesta no preferente. Por ejemplo, si se emite una invitación la respuesta probable es la de aceptarla, es decir, se dará una respuesta preferente. Si, por el contrario, se rechaza la invitación la respuesta será no preferente. Por su parte, las respuestas de canalización posterior son mensajes cortos que se emiten inmediatamente después de la intervención del

hablante, pueden ser verbales, rítmicos semi-verbales como onomatopeyas – *hmm, uh-huh*– y no verbales como movimientos posturales o risas. Como se aprecia, los actos de seguimiento se producen en el intercambio conversacional en el que tanto oyente como hablante generan respuestas.

Continuando con el plano didáctico, la interpretación incorpora tres enfoques: en primer lugar, las opciones de respuesta del oyente y el hablante en función de un contexto específico, y el uso de procedimientos interactivos para mejorar la eficacia de escucha. Por ejemplo, los roles de los intervinientes en una conversación dentro de un entorno profesional. En segundo lugar, tareas colaborativas de dos sentidos –*two-way collaborative task*– donde se usan estructuras comunicativas que propician el control del oyente de la conversación, la regularización de los turnos de intervención y el *feedback* a través de aclaraciones y comprobaciones. Y, en tercer lugar, el tratamiento metapragmático –*metapragmatic treatments*– de los actos de habla e interacción. En este estilo de instrucción se prioriza la comprensión de aspectos pragmáticos tales como la forma de ofrecer ayuda, a través de la descripción, explicación o discusión.

2.5.5. Orientaciones metodológicas

La adquisición de la comprensión oral responde a un acto natural y que, no obstante, según Rivers (1966) y Brown y Yule (1989), no resulta tan espontáneo para los estudiantes de una lengua extranjera. La razón, para estos autores, radica en que están expuestos a un lenguaje oral artificioso ya que el profesorado habla con una lentitud y claridad simulada para facilitar la comprensión. Como resultado, los estudiantes perciben cada segmento del discurso inconfundiblemente emitido, aunque esta nitidez contraste de manera consciente con la forma de expresarse de los hablantes nativos, en la medida que los hablantes nativos no hablan ni tan lento ni tan claro. Asimismo, hay que añadir la circunstancia en la que los alumnos están expuestos a un solo acento, el que el profesor posee. El hecho de estar sujeto a un lenguaje artificialmente articulado con frases claras, emitidas con lentitud y siempre por el mismo hablante, el profesor o los compañeros de clase, no facilitará la adquisición de una comprensión oral fluida. Consecuentemente, de acuerdo con la apreciación de estos autores, esta habilidad se adquirirá a través de la enseñanza asistida con medios audiovisuales que por regla general contienen textos de audio que duran entre tres y siete minutos (Rivers, 1966; Brown y Yule, 1989).

La situación más natural, como defienden Anderson y Lynch (2009), para un oyente nativo es responder en conversaciones espontáneas, entre amigos, por lo que este sería el escenario ideal para los estudiantes de lengua extranje-

ra, practicar en conversaciones reales. Aunque, como aseguran Brown y Yule (1989), este tipo de diálogos no son las más demandadas en los cursos de lengua extranjera, debido al escaso aporte de información, solo se trata de mantener una atmósfera de cordialidad y no de intercambiar información. Sin embargo, para los estudiantes es importante la adquisición de la destreza del *listening* transaccional donde la comunicación se centra en el intercambio de información. Esta habilidad, como constatan Anderson y Lynch (2009), no se puede desarrollar de manera adecuada a través de la conversación social. Puesto que los elementos onomatopéyicos como “umm uhuuh, humhum” no aclaran si el oyente ha comprendido el mensaje, se trata de una comprensión parcial o simplemente ha desconectado de la conversación a causa del aburrimiento y responde automáticamente.

La hipótesis de Brown (2016) expone que al comienzo de la enseñanza de la destreza oral se centró en la perspectiva de la comprensión de la lengua hablada a través de la escucha de la charla del profesor o de una grabación electrónica. Sin embargo, pronto se percibió la ineficacia de esta técnica para el desarrollo de la habilidad comunicativa dentro de un contexto de la vida real. Por ello, se pregunta por qué estudiantes competentes en la interpretación del lenguaje escrito presentaban esta dificultad en la comprensión oral representa el punto de partida para la reflexión junto con los pasos que había que dar para ofrecer una solución. En esta línea, Ur (1994) sostiene que las tareas diseñadas para ser realizadas por el alumnado presentan una estructura similar en la mayoría de los libros de texto, generalmente toman como base un texto escrito preparado para ser leído o reproducido en un medio electrónico. Para Brown (2016), una buena parte de las actividades orales focalizaban la atención en la discriminación de sonidos simples de grupos vocálicos por ejemplo *bet/bat*, *seize/seethe*, además de en el reconocimiento de la acentuación de las palabras y en el tono ascendente o descendente de estas.

Sin embargo, esta estrategia de aprendizaje requería un alto conocimiento fonológico que, finalmente, resultaba ineficaz para la adquisición de la habilidad comprensiva auditiva dentro de un contexto ágil y vivo. Y tan solo desarrolla la capacidad de escuchar palabras de manera aislada y no inmersas en una conversación real. El estudiante para demostrar que había comprendido el audio en primer lugar, tendrá que identificar correctamente la palabra; a continuación, identificar correctamente el significado de la palabra y por último identificar el significado de la estructura cohesiva del discurso. Afirma que este tipo de actividades son especialmente infructuosa para estudiantes con menor capacidad de memorización y, por tanto, tendrán una gran sensación de fracaso lo que disminuirá sus expectativas de éxito en sucesivas audiciones

que irá paralelo a una disminución del esfuerzo, por lo que se debe facilitar experiencias gratificantes de comprensión oral (Brown, 2016).

Con el fin de desgranar las acciones implicadas en las actividades de *listening*, Rivers (1966) estableció dos pasos fundamentales: el primero el reconocimiento de palabras y frases y sus relaciones con las secuencias lógico-temporales junto a modificaciones del discurso tales como las reducciones. En el segundo, asimilación de los elementos acústicos esenciales del mensaje concentrando la atención en ciertos sonidos y dejando de lado la percepción de los otros.

Por otro lado, Brown (2016), analizando la organización generalizada de las actividades llevadas a cabo en clase, destaca que la mayoría de ellas comienzan con una toma de contacto con el contenido y el estudio del vocabulario desconocido o más difícil. Una vez dado este paso previo se continúa escuchando el audio sin responder a ninguna pregunta, para continuar contestando una serie de preguntas relativas al contenido del texto. Estas tareas tienen la misma estructura que aquellas que se efectúan con los textos escritos. Así, los estudiantes, en realidad, se entrenan en la comprensión de un texto escrito (Brown y Yule, 1989; Brown, 2016). Ur (1994) afirma que esta técnica tiene una utilidad restringida a la presentación del material nuevo, para familiarizarse con los sonidos de la lengua extranjera estudiada y a su vez relacionar estos con la palabra escrita. En estas actividades se requiere que el oyente recuerde el mensaje que ha recibido para a continuación reproducir el contenido de este (Anderson y Lynch, 2009). De hecho, comparan a los estudiantes con una grabadora de audio cuya función principal consiste en recordar inputs que no comprenden completamente, sin tener en cuenta que lo realmente significativo es adquirir la capacidad de utilizar la información vertida: seleccionando, interpretando y resumiendo el mensaje a semejanza de lo que hace un oyente nativo.

Rivers (1966) enfatiza el papel de la variedad de actos de habla recreados en el aula dado que éstos favorecen la inmersión de los estudiantes en situaciones cercanas a la vida real. Los profesores consiguen que sus alumnos alcancen un grado de efectividad en la comprensión plausible. Desde el punto de vista de esta autora, teniendo en cuenta el tiempo disponible para el desarrollo de la destreza y la concreción dirigida hacia un objetivo específico. Brown (2016) reconoce que esta orientación hacia la práctica regular de escucha discursiva representa un avance considerable con respecto a las primeras experiencias con las tareas de escucha. Sin embargo, lamenta que la escucha esté sometida a la perceptiva imposición de manifestar el éxito en comprensión auditiva. En concreto, la problemática se plantea en cuanto al tipo de evidencia que el

alumno debe mostrar, pues, si tiene que responder a preguntas bajo el soporte de un texto escrito la dificultad será menor. El discente solo tendrá que recurrir a las destrezas propias de la comprensión lectora para dar una respuesta adecuada. En cambio, si se requiere que el estudiante responda a un discurso, sin el apoyo escrito, donde tendrá que recurrir a la memoria para retener la información relevante y emitir una respuesta adecuada, entonces la dificultad aumentará considerablemente (Brown 2016).

Rivers (1966) atribuye una gran importancia a que los aprendientes tenga frecuentes prácticas de escucha sin el apoyo visual del texto. En esta situación la actuación del docente será primordialmente efectiva si presta especial atención a aquellos aspectos que rodean al material auditivo al que los alumnos se expondrán. Debe contemplar, la velocidad normal del discurso, la extensión de estos, la longitud de las pausas y la acústica de la clase. La velocidad normal del discurso —entre 100 y 240 palabras por minuto, según Crystal (2008)— significa que el texto oral contendrá una serie de elementos presentes en conversaciones cotidianas entre interlocutores nativos, por ejemplo, agrupaciones de palabras, omisiones, liaison, consonantes asimiladas, ritmo y entonación natural fluido.

En esta línea, Rivers (1966) y Brown (2016) argumentan que exponer al alumnado a un acto de habla ralentizado artificialmente falsea la comprensión de este. En este sentido, Rost (2005) aboga por un control de la velocidad del input, de este modo esta proporcionará un cierto grado de comodidad en los estudiantes activando, así, la comprensión. Flowerdew (1994) arroga una mayor relevancia a las pausas que a la velocidad, ya que las pausas adicionales a un ritmo natural de conversación contribuirán positivamente a la comprensión. Bajo estas mismas circunstancias, Rivers (1966) asevera que estas dos características la extensión del audio y la duración de las pausas son cardinales para estimar la cantidad de información que el discurso contiene. Esta autora asegura que la presión sobre la memoria del oyente aumentará proporcionalmente con una mayor extensión del texto. Por añadidura, la duración de las pausas permite al oyente relacionar la información previa y anticipar, en cierta manera, la siguiente. Igualmente, considera que una ligera prolongación de la pausa contribuirá a la asimilación del contenido sin variar el ritmo normal de la conversación.

2.5.6. Tendencias históricas en la enseñanza de la comprensión oral

A pesar de la relevancia otorgada a la comprensión oral esta no formó parte de la enseñanza de una lengua extranjera hasta hace relativamente pocos años, si tenemos en cuenta los siglos que se han dedicado a la enseñanza y aprendi-

zaje de lenguas extranjeras. A comienzos del siglo veinte se continuaba enseñando la lengua extranjera a través del método de Gramática-traducción muy extendido en el siglo diecinueve siendo la mayor preocupación de los profesores la correcta traducción e interpretación de textos escritos. De acuerdo con esta idea, la destreza oral queda relegada a un segundo plano o directamente no se contempla en el plan de estudios. Las técnicas de enseñanzas utilizadas se enmarcan en un proceso deductivo de adquisición de una lengua: el uso exclusivo de la lengua materna para la explicación de reglas gramaticales, aplicación de dichas reglas en ejercicios, memorización de listas de vocabulario, ejercicios de lectura comprensiva y composiciones escritas.

1) El movimiento Reformista

El movimiento reformista surgido a finales del siglo diecinueve se tomó muy en serio la enseñanza de una lengua extranjera y comenzó a extender la idea del uso exclusivo de la lengua estudiada como lenguaje de clase, como forma de comunicación en el aula. Este movimiento, como recogen Howat y Widdowson (2004), fue capaz de aunar los esfuerzos de prestigiosos estudiosos de la fonética como Wilhelm Viëtor (1850-1918) en Alemania, Paul Passy (1859-1940) en Francia, Otto Jaspersen (1860-1943) en Dinamarca y Henry Sweet (1845-1912) con el propósito de aplicar sus conocimientos a la enseñanza de una lengua extranjera. Sobresale la prioridad dada a la expresión oral, que trajo como consecuencia el énfasis puesto en la pronunciación correcta de palabras y frases, a pesar de que el alumnado solo disponía de la pronunciación del profesor como referente. Todavía no disponían de tecnología suficiente que les ayudara a reproducir la pronunciación de hablantes nativos. La transcripción fonética fue la única ayuda que estos profesores podían ofrecer a sus alumnos para conectar sonidos y palabras.

2) El Método Natural y Directo

Howat y Widdowson (2004) consideran el método natural tan tradicional como el de gramática-traducción, puesto que surge como reacción a este método tradicional de enseñanza de las lenguas clásicas latín y griego. Su mayor precursor fue Michel de Montaigne en el siglo dieciséis y su uso estuvo muy extendido a lo largo del siglo diecinueve sobre todo para la enseñanza del francés. La base de este método radica en la idea de concebir la enseñanza de un idioma desde su perspectiva oral. Conectado, así, con la filosofía que aboga por la capacidad innata del ser humano para el aprendizaje de una lengua. Como consecuencia de este pensamiento no se consideraba necesario organizar su aprendizaje minuciosamente sino hablar constantemente en la lengua meta. Para Sánchez Pérez (1992), el principio fundamental que asume este

método es que, del mismo modo que los niños aprenden su lengua materna, así debe ser aprendido otra lengua extranjera.

En el relato de Howat y Widdowson (2004), sobre los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, establecen como heredero del método natural el método directo. Esta nueva versión se conecta con la tradición oral de la enseñanza de institutrices y tutores privados. Profesores como Gouin or Berlitz llegaron a la conclusión de que este método quedaba incompleto y que el estudio de una lengua desde un punto de vista gramatical y lexical, exclusivamente, no aseguraba su adquisición y lo más importante para ellos no garantizaba el uso fluido de la lengua para establecer una interacción comunicativa.

Para Richards y Rogers (1987, 2014) y Tejada *et al.* (2005), las principales características de este método se centran en los siguientes aspectos: utilizar solo la lengua objeto de estudio, dar prioridad al lenguaje cotidiano, recurrir a preguntas y respuestas como una forma progresiva de comunicación oral, aprendizaje inductivo de las reglas gramaticales, énfasis en las destrezas de comprensión y expresión oral, usar materiales reales como textos o posters, trabajar en grupos pequeños, contacto con hablantes nativos y evaluación oral a través de conversaciones y entrevistas.

Harold Palmer (1877-1949), como atestiguan Howatt y Widdowson (2004), profesor de una de las escuelas de Berlitz, introdujo su interés por la fonética en la enseñanza de una lengua extranjera. De su rutina docente concluyó que fomentar la conversación y la expresión oral de los aprendientes suponía un gran cambio y que no todos los profesores de inglés estaban dispuestos a seguir este método. Por ello, ideó un esquema de enseñanza del inglés, menos rompedor, centrando la práctica de clase en un texto y organizando las actividades alrededor de este, así los estudiantes podían practicar pronunciación, entonación, formular y responder preguntas, recomponer una historia para contarla, etc. Palmer distribuyó el procedimiento en tres fases desarrolladas a lo largo de cuatro años, a este programa lo llamó *Ideal Standard Programme*: el primer año, *Introductory Stage*, la etapa intermedia –*Intermediete*–, la tercera etapa, *Advanced*. Un aspecto relevante de la metodología de Palmer es la distinción que hizo entre el aprendizaje de una lengua inmersa en la vida diaria y el aprendizaje de esa misma lengua en el aula. Partiendo de esta distinción, elaboró nueve principios básicos para una buena práctica de enseñanza-aprendizaje.

El primer principio lo llamó *Habit formation*, en este destaca dos capacidades: la capacidad espontánea que todos los seres humanos tenemos para aprender y hablar una lengua de forma natural e inconsciente. Y la capacidad

de estudio o entrenamiento que permite a los discentes estructurar su aprendizaje y aplicar los conocimientos de forma consciente en la actividad que están realizando. Así, estableció que la capacidad espontánea es fundamental para la destreza oral mientras que la capacidad de estudio es fundamental para la alfabetización. Howatt y Widdowson (2004) relacionan los tres principios siguientes con el primero –*habit formation*– precisión, interés y la importancia de la preparación inicial. Esta es especialmente relevante para adquirir el hábito oral y por este motivo debe comenzar desde las primeras etapas de enseñanza y, por esta misma razón, la precisión también se debe establecer desde los primeros cursos. Del mismo modo, enumeran los principios que el propio Palmer estableció:

- Aprende a reconocer y producir sonidos y tonos de una lengua extranjera, tanto de manera aislada como en aislados como en combinación con otros.
- Memorizar (sin análisis, ni síntesis) una gran cantidad de oraciones completas escogidas específicamente para este propósito por el maestro o por quien elabora el curso.
- Construye una gran variedad de oraciones, regulares e irregulares partiendo de las oraciones de trabajo –*Working sentence-units*– llamadas –*ergons*–, elegidas concretamente con esta intención por el maestro o por quien elabora el curso.
- Aprende a convertir palabras del diccionario o –*etymons*– en unidades de trabajo –*working sencece-units*– o –*ergons*–.

3) Los Métodos estructurales: El método situacional, audiovisual y audio-oral

Howatt y Widdowson (2004), continuando con la descripción de los métodos de enseñanza de segundas lenguas, examinaron los métodos estructurales. Estos consideraban que un idioma debía adquirirse repitiendo y afianzando las estructuras que componen la lengua estudiada. Los estructuralistas definen una lengua como un conjunto de estructuras ordenadas según una jerarquía. Y serán estas el objeto en torno al cual se describirán y definirán las metas docentes. Se desarrollaron entre 1946-70 en el que se produjo un avance importante en la consolidación de la carrera de docente de inglés como lengua extranjera (TEFL) o segunda lengua (TESL), junto a la profesionalización de escritores y editores de materiales didácticos para profesores de inglés no nativos. Entre estas destacan las publicaciones de I. Morris, en especial su segunda publicación *The Art of Teaching English as a Living Language* (1954) donde, por primera vez, se empleó el término *skill* para nombrar las capaci-

dades lingüísticas que los alumnos deben adquirir; estas incluyen *speaking, listening, reading y writing*).

La metodología situacional, de acuerdo con Richards y Rogers (2014), resalta la importancia de la pronunciación y la gramática, así como el desarrollo de las cuatro destrezas a través de la automatización de frases modelos específicas para cada situación de comunicación. El procedimiento, en cuanto a la escucha, se basaba en la actuación del profesor quien pronuncia varias veces las frases modelo o las palabras aisladas de forma clara. El alumnado repetía estas estructuras o palabras en grupo o individualmente, imitando los sonidos emitidos por el docente. Aquellos sonidos más difíciles se repetían de manera aislada. Se fijaban las frases modelo a través de preguntas del profesor y las respuestas de los estudiantes. Los errores se corregían de inmediato invitando a algún compañero a expresar la frase o respuesta correctamente.

Con respecto a los métodos audiovisual y audio-oral, Howatt y Widdowson (2004) aseguran que basaron su profusión en los avances tecnológicos de medios visuales y auditivos, como la televisión y las grabadoras de cintas. En ambos la base del aprendizaje es la audición de diálogos incrustados dentro de situaciones, eventos sociales y actos de habla. Los principios metodológicos que estos métodos sustentaron son:

- El orden natural de una lengua consiste en primero se escucha, luego se habla y por último se escribe.
- La repetición es la base para consolidar las estructuras lingüísticas, por tanto, la adquisición de hábitos de habla se alcanza a través de actos de repetición.
- La lengua se adquiere a través del reconocimiento y estudio de la producción oral.
- Se centra en la figura del profesor como modelo y guía del proceso.
- El discente por el contrario mantiene un papel pasivo como receptor de la información y activo como participante en las actividades de clase.
- Se expone a los alumnos a un modelo real de la lengua, es decir, al lenguaje que los hablantes nativos producen.
- Uso exclusivo de la lengua meta.

4) *Los enfoques comunicativos*

El movimiento conocido como *The communicative Language Teaching – CLT*– reúne, según Richards y Rogers (2014), dos antecedentes que han influenciado la enseñanza de segundas lenguas. La primera proyecta el estatus

del inglés en la sociedad contemporánea, donde la necesidad de adquirir una competencia en lengua inglesa se hizo imprescindible en sectores económicos, técnicos y por tanto en el educativo. El *CLT*, sus predecesores –*functional approach*, *notional-functional approach*– o las versiones de este –*threshold level project* e *English for specific purpose*– no se interpreta como un método sino como un enfoque que refleja la visión comunicativa de la lengua y cuyos principios se resumen en los siguientes:

- Los estudiantes aprenden una lengua a través de su uso para comunicarse.
- El objetivo principal debe ser establecer una comunicación auténtica y significativa.
- La fluidez oral constituye una dimensión esencial de la comunicación.
- La comunicación implica la integración de diferentes destrezas lingüísticas.
- Aprender una lengua extranjera es un proceso de creación y construcción a través del ensayo y error.

Asimismo, afirman que para poder calificar de comunicativo un enfoque necesita que la metodología, las estrategias, las actividades y los materiales tengan esa orientación. Con respecto al enfoque comunicativo, concretan que los estudiantes aprenden una lengua extranjera a través de procesos de comunicación cuyas características son las siguientes:

- La lengua se aprende desde la perspectiva de servir de medio de comunicación real.
- Dar oportunidades a los alumnos de experimentar y practicar sus conocimientos.
- Ser tolerante con los errores ya que estos reflejan el proceso de aprendizaje.
- Ofrecer oportunidades de desarrollar la fluidez y la corrección.
- Las destrezas *speaking*, *listening*, *reading* y *writing* se aprenden juntas, al igual que en la vida real.
- Los estudiantes inducen las reglas gramaticales.
- Igualmente, las actividades deben estar dirigida hacia una interacción significativa equilibrando fluidez y corrección.

Como se advierte se favorecen las actividades orales, tanto de comprensión como de expresión. Además, el proceso se centra en el alumno, con trabajos en grupo, en parejas que propician la interacción. Las tareas a realizar por los discentes incluyen: *jig-saw*, *task completion*, *information-gathering*, *opi-*

ning-sharing, information transfer, reasoning gap, role plays. En cuanto a las actividades de comprensión oral los estudiantes se implican en tareas de reconocimiento e interpretación oral en concordancia con el nivel de aprendizaje y sus conocimientos. En definitiva, se trata de diseñar tareas que propicien una adquisición más natural del lenguaje.

Dos variedades del enfoque comunicativo, apuntadas por Oxford (2001), son *task-based-instruction* y *content-based-instruction*. En estos los estudiantes practican la lengua en contextos integrados con el contenido. Ambos enfoques integran el contenido en diferentes niveles de competencia. En el caso de *content-based*, la instrucción lingüística de los principiantes o aprendientes noveles conlleva niveles básicos de interacción comunicativa tanto social como personal. Mientras que en niveles superiores la complejidad del contenido académico es mayor y por tanto el nivel de lengua también aumenta. En esta el trabajo en grupo o por parejas se utiliza para favorecer la interacción y la colaboración, por ejemplo, para trabajar elaborar un anuncio de televisión, representar escenas de una obra de teatro, etc. *Task-based-instruction* representa un formato de aprendizaje cooperativo más estructurados. La relevancia de este enfoque se distribuye en todos los niveles de la lengua. La complejidad de las tareas variará en función del nivel de competencia. Por tanto, a mayor competencia mayor complejidad, por ejemplo, en los niveles iniciales las tareas pueden ser: pedir y dar información personal, como el nombre, el lugar donde viven, etc. Los estudiantes más avanzados pueden realizar tareas más complejas y exigentes, como realizar una encuesta. En definitiva, se trata de suscitar el aprendizaje de la lengua en contextos de la vida real.

2.5.7. Reflexiones en torno a la investigación

El marco teórico para la comprensión oral o *listening* ha aglutinado una exposición detallada de la significación esencial que esta destreza representa para el aprendizaje de una lengua y por su contribución relevante a la comunicación oral. La escucha engloba una serie de procesos interrelacionados entre sí, esto significa que precisa del reconocimiento de los sonidos, la percepción de patrones de entonación y la interpretación de la relevancia del tema. Así, Rost (2005) define la escucha como un proceso cognitivo complejo que posibilita la comprensión oral, es decir, entender lo que un hablante está diciendo.

En esta disertación, se explicitó de forma clara los factores que intervienen en la comprensión oral, de manera directa o indirecta. Para esta tarea se categorizaron cinco factores esenciales:

- Las características del oyente, en estas Bloomfield *et al.* (2010)

incluyó: la memoria de trabajo o proceso, la competencia y experiencia en la lengua extranjera, las estrategias cognitivas y metacognitivas y la ansiedad.

- Las características del texto de audio, en las que se encontraron las siguientes: características del lenguaje oral, tipología del lenguaje, conversación en tiempo real, identificación del tema, complejidad del texto auditivo y tipología del texto.
- Las características del contenido, Bloomfield *et al.* (2010) examinaron la influencia de la extensión del mensaje –*length of passage*–, la cantidad de información e ideas que este contiene –*information density*– y la información que se repite a lo largo del texto auditivo –*redundancy*–.
- Las características del contexto y las expectativas del oyente.
- El propósito para la escucha. Para este factor, Brown y Yule (1983) enunciaron dos conceptos: *interactional talk* para la interacción social y *transactional communication* para el intercambio de información. De acuerdo con Morley (2001), el primero se orienta hacia la persona –*person oriented*– y el segundo está dirigido al mensaje –*message oriented*–.

En este recorrido, se ha reconocido que la tarea de saber cómo se procesa la información auditiva es muy difícil de concretar puesto que no se puede comprobar si el oyente atiende la conversación, si entiende el mensaje o si lo interpreta (Anderson y Lynch, 2009). Así, identificaron cuatro circunstancias que obstaculizan la comprensión: una escucha inadecuada, una pronunciación incorrecta, problemas con la sintaxis y el vocabulario o que el oyente desconecta de la conversación.

Prolongando la exploración del procesamiento de la información, se han puntualizado minuciosamente los dos procesos que Rost (2005) diferenció: uno de reconocimiento de sonidos en un nivel lingüístico inferior –*bottom-up*– y otro en un nivel superior de conocimiento del significado –*top-down*–.

Asimismo, han quedado claras las estrategias imprescindibles para la comprensión oral que Rost (2005) distinguió:

- El reconocimiento de palabras –*word recognition*–. Para esta estrategia incluyó:
 - La identificación de las palabras a través de dos procesos: uno receptivo o *bottom-up* y otro activo o *top-down*.
 - La activación del léxico conocido implica el conocimiento almacenado o *background knowledge* el cual comprende esquemas

de contenido y culturales –*content schemata* y *cultural schemata*–.

- El vocabulario para la comprensión oral en las que involucró cinco técnicas: tareas previas, apoyo visual y parafraseo, simplificación y reconstrucción de la escucha o *dictogloss*.
- El análisis sintáctico que se ve influenciado por el modo en que los oyentes decodifican el significado de la información, el orden de las palabras, la concordancia entre el sujeto y el verbo, la concordancia pro-forma, las inflexiones y la acentuación contrastiva.
- La pedagogía para la comprensión que se apoyó en tres factores: *Shadowing*, *non-reciprocal task* y *note-taking*.
- La interpretación del texto. Para la interpretación se contempló la respuesta del oyente que requiere de la visualización de la captación –*display of uptake*–, una canalización posterior –*backchanneling*– y los actos de seguimiento –*follow-up acts*–.

Del mismo modo, se han resaltado las principales orientaciones metodológicas como evitar un lenguaje artificioso, exponer al alumnado a conversaciones reales, realización frecuentes tareas de escucha, establecer un contexto de aprendizaje ágil y vivo (Brown, 2016). Igualmente, Rivers (1966) enfatizó la relevancia de recrear en el aula variedad de actos de habla cercanos a la vida real.

Para finalizar esta revisión teórica de esta destreza oral, se trazó un recorrido por los principales métodos de enseñanza de esta, desde los métodos más tradicionales hasta concluir con los enfoques comunicativos. Así, la visión comunicativa de estos ha favorecido las actividades orales de interacción y colaboración en grupo o en parejas. De este modo, el dominio de la lengua hablado se ha visto incrementado a todos los niveles de complejidad. Para ello, se han propuesto tareas más sencillas como, por ejemplo, pedir y dar información general y personal y más complejas como realizar encuestas. En concreto, el aprendizaje de la lengua extranjera se sitúa dentro de situaciones lo más auténticas posibles, lo más parecidas a la vida real.

2.6. La expresión oral, *speaking*

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera o segunda lengua, la expresión oral –*speaking*– constituye tradicionalmente una de las cuatro habilidades o macrohabilidades lingüísticas –*skills* o *macroskills*–, también denominadas destrezas, junto a la comprensión auditiva –*listening*–, la expresión escrita –*writing*– y la comprensión lectora –*reading*–. En su origen, dentro de los enfoques gramaticales que imperaron hasta

los años 70, esta clasificación se interpretaba como un reflejo de distinciones estructurales o inherentes al sistema lingüístico, ello por influencia de la lingüística estructural y asimismo como una irrenunciable exigencia pedagógica y didáctica, desde la perspectiva del conductismo (Hinkel, 2010). Sin embargo, a raíz del giro comunicativo experimentado entre los años 70 y 90, se revisaron y relativizaron tanto los límites entre estos constructos como su enseñanza por bloques separados. De hecho, actualmente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)* (Consejo de Europa, 2001 pp. 9-10), se habla en términos de “actividades de la lengua” –*language activities*–, definidas como el ejercicio de la competencia en comunicación lingüística a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) un texto oral o escrito con el fin de realizar una tarea necesaria para la consecución de un propósito comunicativo, al tiempo que se recomienda un enfoque integrado de su enseñanza. Además, priorizando el aspecto interactivo de la comunicación, el cual exige, no solo la expresión y la comprensión de los significados, sino también su interpretación y su negociación, se añaden a la clasificación tradicional otras cuatro destrezas: la interacción y la mediación, tanto orales como escritas (Savignon, 1991).

2.6.1. Definición de expresión oral

Con objeto de definir la expresión oral, Bygate (2005) recoge las dos perspectivas principales adoptadas. Tradicionalmente, desde un análisis de tipo *bottom-up* o sintético, priorizando la percepción auditiva, la acción de hablar se refería tan solo a la emisión de sonidos lingüísticamente articulados y combinados conforme a los principios del sistema fonológico de la lengua, a modo de señales auditivas que buscan generar respuestas diferenciadas en un oyente. Este procedimiento descodifica los niveles lingüísticos en orden descendente nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico, con la misma jerarquía expuesta en la comprensión oral. En contraste con este reduccionismo gramatical, propone adoptar una perspectiva más amplia conocida como análisis *top-down* o analítico, donde prevalece la comunicación y la interacción social indagando en todos los elementos lingüísticos, comunicativos, psicológicos y socioculturales implicados en esta actividad de la lengua.

Conforme al segundo enfoque, Bailey (2003) y Thornbury (2005) asumen que las definiciones de la expresión oral más extendidas actualmente tienden a enfatizar distintos aspectos de esta. Ante todo, su pertenencia a la comunicación oral, que le impone condiciones como la inmediatez de la recepción y la producción, la fugacidad del mensaje, la sucesión temporal lineal de los enunciados, la inoportunidad de planificar y revisar el discurso, la esponta-

neidad, la improvisación, las consecuentes estrategias compensatorias, las limitaciones impuestas por la memoria funcional –*working memory*–, la mayor presencia de errores, la menor densidad de conceptos y la menor complejidad sintáctica. Por otra parte, Martínez-Flor *et al.* (2006) y McCarthy (1998) insisten en el peso de la dimensión interpersonal, o sea, en el carácter dual, dinámico, bidireccional y colaborativo, derivado de la presencia simultánea y de la interacción de los interlocutores al producir, comprender, interpretar y negociar significados cara a cara, bajo la presión temporal y con una intención comunicativa que busca satisfacer una necesidad personal presente.

Bygate (2005) resalta la tensión entre la sociedad y el individuo o entre los planos social y psicológico, así como entre los parámetros de repetición/predictibilidad y variación/novedad, por cuanto la lengua oral está modelada por convenciones de interacción social que crean repertorios de comportamientos estereotipados o rutinas, desde una serie de géneros discursivos hasta estructuras gramaticales específicas de la oralidad, lo cual es compatible. No obstante, con los cambios que se introducen en el margen de la iniciativa individual. Por último, De Bot (1992) subraya la elevada complejidad y heterogeneidad del conocimiento que implica a la vez enciclopédico, lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico, etc. y de tipo competencial u orientado a la acción, que debe estar listo para el uso, accesible y operativo, en cuestión de segundos, lo cual conlleva un alto coste de procesamiento cognitivo.

Brown (1994) y Luoma (2004) definen la expresión oral como un proceso interactivo de construcción de significados que incluye producir, recibir y procesar información. En cuanto a su forma y su contenido, dependen del contexto en el que ocurre, incluyendo, entre otros factores, el entorno o los participantes. En consecuencia, suele evolucionar espontáneamente y tener un desenlace abierto. Ahora bien, no siempre resulta impredecible, pues refleja las situaciones comunicativas estereotipadas en la sociedad, así como el perfil lingüístico más o menos definido que caracteriza la lengua oral.

Meneses (2002) pondera el papel central que juega esta destreza en la comunicación humana y, consecuentemente, en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. La idea más recurrente se refiere a la ubicuidad y la multifuncionalidad de la conversación en las situaciones comunicativas de la interacción social más cotidiana, desde pedir una dirección hasta contar un chiste. Además, pone de manifiesto las profundas implicaciones psicológicas y socioculturales de la conversación, cuando a través de ella construimos identidades, relaciones y situaciones tendentes a estereotiparse en la comunidad cultural o el grupo social como parte de su idiosincrasia, a la vez que expresamos la singularidad del individuo, a través de la variación.

En un sentido más específico, Seidlhoffer (2005) expone la importancia social clave que adquiere hablar inglés a principios del s. XXI, cuando la sociedad del conocimiento y la información o la internacionalización del mercado laboral y de la investigación académica han convertido el inglés en la lengua vehicular por excelencia. Esta relevancia, a menudo, se ha asociado a las mejores oportunidades de crecimiento personal y profesional, incluso al ideal de convertirse literal o figuradamente en un ciudadano global. De hecho, Ur (1996) aclara que el potencial comunicativo inherente a esta destreza se expresa en una creencia muy extendida sobre la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral en lengua extranjera, a partir de la cual quienes dominan una lengua se refieren a sí mismos como “hablantes” de esta, interpretando que hablar incluye todas las demás formas de la competencia lingüística. Igualmente, Liao (2009) interpreta que decir de alguien que sabe inglés, suele describir que habla inglés con eficacia, por lo que se asume como baremo del conocimiento de una lengua.

2.6.2. Funciones y características de la expresión oral

Tras esta primera aproximación a la importancia de la expresión oral, Brown y Yule (1983) sistematizaron el papel central de esta destreza en la comunicación humana, atribuyéndole dos funciones principales: la transaccional –*transactional*–, referida al intercambio informativo y de ideas instaurado entre los hablantes y la interactiva –*interactional*–, centrada en la relación social de estos.

1) Función transaccional

Con respecto a la primera fórmula, interpretar el habla como transacción, supone centrar el foco en el mensaje –*message-oriented*–, concretamente en su aspecto referencial e informacional, así como su grado de claridad y precisión con objeto de ser comprendido. Se derivan así los siguientes rasgos de la función transaccional: prioriza la función informativa; los participantes utilizan estrategias comunicativas para hacerse entender; abundan las repeticiones y las comprobaciones de la comprensión (por ejemplo, mediante preguntas); puede haber negociación y digresión; y, por último, se usa un vocabulario específico y la corrección y la claridad lingüísticas suelen ser importantes, aunque no siempre.

2) Función interaccional

Concebir la acción de hablar como interacción, por el contrario, implica orientar el foco hacia los participantes –*listener oriented*–, a la imagen de sí mismos que pretenden transmitir al otro. Asimismo, establecen las siguientes

características provenientes de la función interactiva: a) prioriza la función social; b) refleja los roles de los participantes en la relación; c) puede ser formal o informal; d) expresa distintos grados de cortesía; e) utiliza convenciones conversacionales; f) recurre a numerosas palabras genéricas; g) utiliza el registro conversacional; h) es menos específico y se construye de manera conjunta. En una publicación posterior estas funciones se denominarían charla informativa –*information-related talk*– encaminada a la transmisión de información y charla relacionada con el oyente –*chat: listener-related talk*– describiendo con este término a la habilidad de conversar.

Ampliamente aceptada, esta distinción ha supuesto un valioso punto de partida para la investigación posterior; de hecho, ha sido objeto de varias revisiones y desarrollos. Burns (2012) sostiene que a pesar de la relevancia de esta distinción en una interacción oral se produce una combinación de ambas funciones –la pragmática o transaccional y la interpersonal o interaccional–, puesto que un hablante expuesto a situaciones cotidianas necesitará del intercambio informativo para obtener bienes y servicios. Por ejemplo, en una reunión de negocios donde el propósito principal es concretar un acuerdo –transaccional–, se producirán momentos en el que los hablantes establezcan interacciones personales –interaccional–. Esta combinación de funciones dependerá de los roles de los interlocutores, el motivo de la charla y los hablantes.

En este marco, Jones (1996, citado por Richards, 2008, pp. 14-17) introdujo una tercera función denominada “hablar como actuación” y preponderante en las situaciones donde un discurso transmite información a una audiencia, de modo que, para evaluarlo se considera su efectividad por su impacto en el receptor. Esta nueva función aglutina las siguientes propiedades:

1. Encaran simultáneamente el mensaje y la audiencia.
2. La organización estructural responde a un formato prototípico.
3. Son importantes tanto la forma como la precisión y la claridad.
4. El perfil lingüístico se aproxima más al de la lengua escrita.
5. A menudo consiste en un monólogo.

Por su parte, Richards (2008) unifica estas tres propuestas, examinando las implicaciones educativas que comparten, lo cual refuerza las conexiones entre las bases conceptuales, la didáctica y la práctica docente. Concretamente, propone principios de procedimiento para enseñar cada una de las tres funciones. Igualmente, recomienda enseñar a hablar como actuación, proporcionando

ejemplos prototípicos cuyo análisis permita inferir los rasgos del género discursivo en cuestión, junto a una contextualización y una guía para la elaboración.

Un modelo diferente en torno a la función comunicativa de la expresión oral es la de Kingen (2000). Se trata de una lista donde se recogen las doce funciones más frecuentemente asociadas a esta destreza y, así, las de mayor pertinencia didáctica:

1. La personal, relativa a la expresión de ideas, opiniones, creencias y sentimientos personales.
2. La descriptiva, asociada a la representación de alguien o algo, real o ficticio.
3. La narrativa, que implica la creación y el relato de historias.
4. La instructiva, consistente en dar instrucciones o indicaciones orientadas a producir una determinada reacción en el interlocutor.
5. La interrogativa, que aparece cuando se plantean preguntas para obtener información.
6. La comparativa, referida a la comparación de dos o más objetos, personas, ideas, etc. para hacer juicios sobre ellos.
7. La imaginativa, unida a la expresión de imágenes mentales de objetos, personas, lugares, etc..
8. La predictiva, utilizada al predecir posibles eventos futuros.
9. La interpretativa, que interviene al explorar los significados, creando deducciones hipotéticas a partir de inferencias.
10. La persuasiva, destinada a modificar las opiniones, actitudes, etc. de los otros o influir su comportamiento.
11. La explicativa, empleada al clarificar e ilustrar las ideas.
12. La informativa, consistente en compartir información.

Otra cuestión clave que Aydogan y Akbarov (2014) refieren son las relaciones que establece con las demás actividades de la lengua. Esencialmente, las destrezas se interrelacionan mediante dos parámetros: primero, la dirección de la comunicación con respecto al participante, el cual puede ubicarse en el punto de producción o de recepción del mensaje. Segundo, dependiendo del medio del mensaje, auditivo o visual y de la modalidad de la comunicación, oral o escrita. Entonces, la expresión oral se relacionaría, por una parte, con

la comprensión auditiva –*listening*– en virtud de la modalidad de la comunicación y del común carácter de a comunicación oral y, por otra parte, con la expresión escrita –*writing* –, tomando como referencia la dirección de la comunicación, dada la naturaleza productiva que comparten.

Ahora bien, Murphy (1991) afirma que existe una clara tendencia a priorizar la primera de estas dos interrelaciones, dada la mutua implicación natural entre hablar y escuchar, por cuanto la comunicación oral de tipo bidireccional o dialógica implica una alternancia continua de los roles de hablante y oyente. De hecho, las obras de conjunto sobre la expresión oral, como la de Nation y Newton (2008) o la de Richards (2008), a menudo abordan también la comprensión auditiva, especialmente las que ofrecen una guía para diseñar y desarrollar cursos equilibrados e integrales de *speaking* y *listening*.

Por otra parte, Savignon (1991, p. 261-262) recuerda que, a partir de los años 70, los enfoques comunicativos revisan el concepto de “receptividad”, eliminando las connotaciones de inactividad o pasividad tradicionalmente asociadas a las destrezas receptivas, las cuales implican también procesos activos de interpretación, negociación y comprensión de los significados; asimismo, estos enfoques introducen cuatro nuevas destrezas, la interacción y la mediación, tanto orales como escritas.

Considerando estas interrelaciones desde una óptica más propiamente didáctica, El-Koumy (2004) destaca una polémica ya clásica, aunque progresivamente resuelta en el contexto actual: la conveniencia de abordar la enseñanza-aprendizaje de las cuatro destrezas desde un enfoque separatista o integrado. Anteriores a la perspectiva comunicativa, los métodos adscritos a la visión separatista proponían enseñar las cuatro macro-habilidades de manera aislada y secuenciada, a menudo incluso estableciendo entre ellas relaciones de prioridad que perjudicaban a la comunicación oral, basándose en principios como los siguientes, influidos por la gramática filológica tradicional y la lingüística estructural: el todo es igual a la suma de las partes; existen diferencias categoriales entre la lengua oral y la escrita; la adquisición de la lengua oral precede a la de la escritura; la lengua escrita tiende a la corrección normativa, mientras que la oralidad implica incorrección gramatical.

Asimismo, sostiene que los enfoques integrados se remontan a los discursos críticos que animan a conservar la operatividad del modelo de las macro-habilidades eliminando los excesos del enfoque “separatista”. En su marco, se acepta que reconocer la particularidad de cada etiqueta ofrece ventajas irrenunciables: ante todo, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje al modelar la complejidad inherente al lenguaje humano y la comunicación

lingüística. Específicamente, sistematiza las habilidades, los errores y las estrategias más frecuentes, clasificándolas en las distintas destrezas, facilitando y estandarizando la auto reflexión de profesores y aprendientes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se rechaza el separatismo en la medida en que crea una distancia artificial y distorsionadora entre cómo se enseña el lenguaje y cómo se utiliza en la comunicación. Igualmente, dificulta el procesamiento cerebral de la información y la construcción de conocimiento lingüístico, al posponer la creación de conexiones entre las destrezas. Además, favorece la desmotivación del aprendiente debido a la desconexión de sus necesidades comunicativas reales. Predispone hacia la pasividad y la dependencia del aprendiente con respecto al profesor. Y propicia el retraso de las destrezas productivas.

El impacto de estas críticas, junto al auge de la enseñanza comunicativa de lenguas, según Hinkel (2010), contribuye a la progresiva sustitución del enfoque separatista por el enfoque integrado, el cual comienza a generalizarse a partir de los 90. Por otra parte, El Koumy (2004) sostiene que algunos de sus defensores buscan aproximarse al enfoque del lenguaje completo –*whole language approach*–, comprometido con ofrecer a los aprendientes la oportunidad de utilizar simultáneamente las cuatro artes del lenguaje en actividades significativas, funcionales y cooperativas, comunicativas.

De acuerdo con Oxford (2001), algunas ventajas de esta forma de proceder son las siguientes: expone a los aprendientes a los retos reales que implica comunicarse de forma natural con la lengua en cuestión; permite optimizar las oportunidades de aprendizaje diseñadas, de modo que impliquen simultáneamente dos o más destrezas; promueve el aprendizaje de contenidos reales y, así, la motivación. Asimismo, un síntoma de la expansión y el prestigio de este enfoque se encuentra en el carácter integrado de las tareas del examen TOEFL: leer para escribir (leer un texto para escribir un resumen o un comentario personal); escuchar para escribir (escuchar un breve discurso o conversación y escribir, bien un resumen, bien un comentario personal); leer para hablar (leer un texto para responder preguntas de manera oral); escuchar para hablar (escuchar un breve discurso o conversación para responder preguntas de manera oral).

Características de la expresión oral

Al estudiar la naturaleza de la expresión e interacción oral, con vistas a establecer una serie de características que permitan definir la particularidad de la comunicación oral frente a la escrita, se suele comenzar indagando la diferencia esencial entre la oralidad y la escritura, desde perspectivas relativamente

abstractas, próximas a la Filosofía del Lenguaje y la Antropología.

En esta línea, Ong (2015) revisa los discursos en torno a la clásica distinción entre dos formas de relación con el mundo y con el otro: por una parte, al hablar y escuchar, se tiende a realizar acciones, desde descubrir aspectos del mundo y explorar ideas al respecto, hasta simplemente estar juntos; por otra parte, al escribir, se tiende a crear un testimonio de las acciones, una grabación de las mismas en el soporte del papel, para en un futuro poder retornar a ellas, a su memoria, un conocimiento reconstruido mediante la lectura.

Profundizando en esta distinción, se han emprendido diferentes análisis comparativos para caracterizar la comunicación oral y la escrita, partiendo de la diferencia de medio o canal comunicativo: el auditivo en el caso de la oralidad y el visual en el de la escritura. Por ejemplo, Thornbury (2005) describe la lengua hablada por medio de los siguientes rasgos: la oración es la unidad básica de la estructura sintáctica; se prefiere la subordinación; el orden habitual es sujeto-verbo-objeto; el estilo indirecto es más frecuente que el directo; predomina la precisión; la presencia de la elipsis resulta escasa; escasean también las estructuras interrogativas; no hay efectos o marcas de actuación.

Por el contrario, la gramática hablada presenta las siguientes características: la cláusula o proposición es la unidad básica de construcción; estas se añaden preferentemente mediante relaciones de coordinación o yuxtaposición; el orden habitual, más que a un esquema sintáctico, corresponde a un foco y una progresión temática de tipo introducción-cuerpo-conclusión o tema-comentario; se prioriza el estilo directo; se prioriza el estilo directo; se tolera la vaguedad; abundan las elipsis; las estructuras interrogativas son muy numerosas; hay efectos o marcas de actuación, incluyendo repeticiones, dudas o vacilaciones, falsos comienzos, enunciados inconclusos, cambios de plan sintáctico, etc.

Otra caracterización comparativa muy completa y difundida, donde confluyen las ópticas comunicativa y gramatical, es la de Burns y Joyce (1997). La lengua hablada resulta dependiente del contexto en tres sentidos: habitualmente la utilizan para comunicarse personas que están en el mismo espacio/tiempo; se basa en el conocimiento compartido por los participantes, a la vez que suele hacer referencia al contexto; y a menudo ocurre acompañada de acciones. Por el contrario, la lengua escrita es independiente del contexto en tanto que se utiliza para comunicarse a través de la distancia temporal/espacial, debe recrear para los lectores el contexto pasado o ficcional y tiende a reflejar las acciones. Por otra parte, mientras la lengua oral tiene un alcance dialógico por naturaleza (suele implicar a dos o más hablantes, que crean textos orales

de manera conjunta), la lengua escrita es inherentemente monológica (a menudo la escribe una persona desplazada de su público).

Asimismo, la lengua oral es irreflexiva y espontánea (aunque no impredecible), pues los hablantes improvisan sus textos orales dentro de parámetros lingüísticos y socioculturales; en contraste, la lengua escrita puede reescribirse indefinidamente. Además, mientras la lengua oral registra el mundo como fenómeno, conforme se manifiesta (apoyándose más en los verbos para vehicular el significado), la lengua escrita lo registra a modo de objeto (de ahí que prefiera los sustantivos y los sintagmas nominales).

Por último, la lengua oral resulta gramaticalmente intrincada, en el sentido de que tiende a contener más palabras gramaticales que léxicas, a la vez que se desarrolla a través de redes compactas de cláusulas más que mediante oraciones completas. En cambio, la lengua escrita, con más densidad léxica, suele presentar más palabras léxicas o conceptuales, al tiempo que su procedimiento de desarrollo más característico es la nominalización, esto es, la expresión de las acciones mediante sintagmas nominales en vez de verbos.

A partir de los años 90, como afirma Leech (1998), los trabajos basados en corpus textuales marcaron un antes y un después en el estudio de la oralidad. Especialmente, este impacto se percibe en subdisciplinas lingüísticas como el Análisis del Discurso o el Análisis de la Conversación, pero también en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en lo referido a la expresión oral.

Esta forma de proceder incluye la creación de un corpus textual y el análisis estadístico de los datos cuantitativos referidos a la frecuencia de aparición, la distribución, las posibles combinaciones, etc. de determinadas categorías gramaticales en los textos seleccionados, todo ello bajo la guía de las exigencias específicas de las investigaciones, en este caso orientadas a obtener el perfil gramatical del inglés hablado. Algunos de los corpus inaugurales y más representativos son el COBUILD Project, el Longman Spoken and Written English Corpus (LSWE Corpus) y el Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE).

Por su carácter innovador, dados los puntos de ruptura con respecto a la gramática filológica tradicional, limitada al estudio de la lengua escrita, los trabajos suelen incluir un metadiscurso para clarificar cuestiones teóricas y metodológicas.

En consecuencia, con esta idea, Leech (1998) rechazó falsas creencias tradicionales, como que la lengua oral no tiene gramática, o que no tiene una

gramática especial, sino que su gramática es la misma que la de la lengua escrita. Asimismo, sostiene que la lengua hablada tiene una gramática especial, con sus propias categorías, principios y reglas. También en esta línea, McCarthy y Carter (2006) reconocen la necesidad de dignificar la oralidad, tradicionalmente estigmatizada frente a la escritura, asociada o caos e incorrección gramatical. Partiendo de aquí, respaldan establecer un metalenguaje específico para la gramática hablada, examinando aquellos términos/conceptos de la gramática escrita que no se adaptan a la oralidad, siempre desde un enfoque que se aleje de la gramática prescriptiva, e incluso de la descripción gramatical en términos de categorías absolutas. O sea, desde un enfoque lineal y exploratorio, en términos tendencias y probabilidades.

Conforme a Leech (1998) el LSWE Corpus ha permitido describir los rasgos gramaticales del inglés y comparar su frecuencia de uso en cuatro grandes categorías (conversación, prosa de ficción, prosa periodística y prosa académica), cada una de ellas representadas por aproximadamente cinco millones de palabras. Uno de los análisis emprendidos a partir de sus datos textuales, ha permitido identificar, describir y justificar una serie de fenómenos gramaticales que pueden caracterizar la gramática de la conversación en términos de frecuencia de uso, los cuales responden a siete condiciones que operan en la conversación: el contexto compartido, la falta de elaboración, la interactividad, la expresividad personal, las limitaciones del tiempo real/actual, el repertorio restringido y, por último, el alto grado de expresiones vernáculas.

Así, en la medida en que la conversación ocurre en un contexto compartido, aparecen con alta frecuencia diferencial los pronombres personales (mientras los sustantivos presentan una baja frecuencia diferencial). Otras formas pronominales de sustitución (*one*); la elipsis inicial (**[It]** *Doesn't matter*); la elipsis de la proposición principal con la consiguiente conversión de la subordinada en una unidad sintáctica independiente (A: *Why?* B: **[...]** *Because they aren't married*); la inserción de unidades léxicas gramaticalmente aisladas (*alright*); las construcciones no oracionales (*Oh, just as easy to um...*).

En cuanto a que la conversación evita la elaboración y la especificación del significado, se dan una baja densidad léxica (reducido número de palabras con significado léxico o conceptual en relación con el número total de palabras) y una escasez de medios para el alargamiento de las frases (su presencia representa una tercera parte de la que tienen en la escritura académica). Sin embargo, presentan una alta frecuencia diferencial los genitivos independientes, en contraste con la baja frecuencia diferencial de los dependientes. Además, las locuciones adverbiales modales que expresan imprecisión parecen virtualmente restringidas al discurso (*kind of*).

En tanto que la conversación es interactiva, los pronombres personales de primera y segunda persona alcanzan una altísima frecuencia diferencial, seguidos de los adverbios discursivos (*anyway*), los vocativos, las preguntas y los imperativos (especialmente de tipo no oracional: *Not your think?*) y la negación y la adversación (*but*). Por otra parte, los marcadores discursivos de saludo, petición de atención, etc. (*hey*) parecen estar virtualmente restringidos al discurso.

Dado que la conversación expresa elementos personales, como la cortesía, las emociones o las actitudes, se caracterizan por una alta aparición diferencial de las fórmulas de cortesía y las estrategias de indirección (*thank you*); los apelativos familiares (*honey*); las interjecciones (*wow*) y los expletivos (*boody hell*). Asimismo, presentan una elevada frecuencia de aparición de otro tipo de frases hechas exclamativa (*you silly cow!*) y los adjetivos valorativos (*lovely*).

Debido a que el dialogo transcurre en el tiempo real/actual, están virtualmente restringidos al discurso la falta de fluidez normalizada (las pausas de vacilación o duda, las expresiones de relleno de pausas, las repeticiones, los falsos comienzos, los anacolutos, los cambios de plan sintáctico, etc.) y las reducciones sintácticas mediante la eliminación del auxiliar (*we gonna*). Igualmente, presentan una alta frecuencia de aparición diferencial las reducciones morfológicas: contracciones, aféresis, etc. (*she's*, *cos*, etc.); el desdoblamiento y la anteposición del constituyente focalizado –*front dislocation*– (*Oh Nathan in the bathroom, is that where he is*); o el desdoblamiento y la posposición del elemento focalizado –*end dislocation*– (*Cos they get money off the government don't they, farmers?*).

Como la conversación posee un repertorio restringido y repetitivo de rutinas, se tiende a utilizar grupos de palabras más o menos estereotipados (*Do you know what?*). Del mismo modo, posee el grado más bajo de variedad léxica, de manera que se tiende a seleccionar un grupo reducido de unidades preferidas, en lugar de alternar las que están en distribución equivalente; por ejemplo, las preferencias se extienden a ciertos nexos subordinantes (*if*, *because/cos* y *when*), ciertos auxiliares modales (*can*, *will*, *could* y *would*) y a determinados adverbios (*there*, *just*, *so*, *then*, *anyway*, *though* y *now*). Por último, que la conversación emplee abundantes expresiones vernáculas, dialectales y de los registros coloquial y vulgar, implica que están virtualmente restringidas a ella ciertas formas morfológicas (*ain't*), morfosintácticas (*My legs was hurting*) y sintácticas (*It's harder than what you think it is this*) (Leech, 1998, p. 5-9).

Según Carter y McCarthy (1995), el CANCODE fue diseñado conforme a

los siguientes aspectos de la comunicación oral:

- a. 15.000 palabras representan la conversación casual, o sea, corresponden a charla informal entre dos o más participantes, con alternancia frecuente del turno de palabra, en torno a temas no preseleccionados y con una distribución equilibrada de ambos roles conversacionales (hablante-oyente);
- b. 5.000 palabras ilustran la narración, esto es, extractos monologados compatibles con el análisis de la estructura narrativa;
- c. 5.000 palabras proceden de encuentros transaccionales, es decir, interacciones entre las dos partes implicadas en la negociación de bienes y servicios;
- d. finalmente, 2.500 palabras ilustran el lenguaje-en-acción, referido a las interacciones simultáneas a tareas físicas.

Con objeto de ofrecer una muestra de los exhaustivos análisis llevados a cabo a partir de este corpus Carter (1995), Carter y McCarthy (1995) y McCarthy y Carter (2006) abordan brevemente las categorías gramaticales del inglés hablado que se suelen incluir y comentar en las síntesis:

1. La elipsis. Puede ser textual, cuando la información elidida se puede recuperar a partir del propio discurso, a partir de una aparición previa. O bien situacionales. Estas últimas privativas de la comunicación oral y que pueden afectar incluso al sujeto o al verbo sin que se incurra por ello en un error gramatical, ocurridas cuando los elementos elididos se refieren a realidades presentes en la situación y, así, susceptibles de inferencia mediante indicios (por ejemplo, *[...] Biscuits?*).
2. Construcciones sintácticas privativas de la oralidad, utilizadas a modo de énfasis y para orientar la atención del oyente hacia el foco temático. En los que distinguen *heads* o *left dislocations*, que implican un desdoblamiento de la información temática focalizada, a menudo el sujeto, utilizando una aposición nominal a la izquierda, en posición inicial, antes del sujeto pronominal, por ejemplo, *The soccer game last night, it was really exciting*). También, *tails* o *right dislocations*, definidos por la posposición de la información temática focalizada o la repetición de esta la derecha, en posición final, por ejemplo, *My teacher is really nice, the one from America, You're stupid, **you are**, My*) (Carter y McCarthy, 1995; Hilliard, 2014).
3. Expresiones estereotipadas de entre dos y seis palabras –*multi-word clusters*–. Dentro de las de dos palabras, destacan *you know, I mean, I*

think, In the, It was, I don't, of the, etc. Y dentro de las de seis palabras, sobresalen *do you know what I mean, at the end of the day, and all the rest of it, and all that sort of things, I don't know what it is* (Hilliard, 2014).

Las implicaciones didácticas de estos hallazgos desembocan en la concepción de la expresión oral como un conjunto de repertorios de rutinas que pueden enseñarse, así reducido el coste del aprendizaje. Esto implica partir del supuesto de que la lengua oral está modelada por efecto del uso comunicativo, de modo que puede describirse en términos de formas estereotipadas, desde los géneros del discurso, hasta los rasgos gramaticales, pasando por la construcción de los temas (Bygate, 2005).

2.6.3. Procesos cognitivos de la expresión oral

Los avances más recientes de la Psicolingüística, asociados al auge de las Ciencias Cognitivas, constituyen un valioso fundamento y punto de partida para la investigación educativa sobre la expresión y la interacción oral de una segunda lengua. Dentro de este campo interdisciplinar, interesan los modelos que sistematizan los procesos cognitivos implicados en la expresión oral como la perspectiva modular de Clark y Clark (1977) y Levelt (1991) y los modelos conexionistas de Dell *et al.* (1993) y Dell *et al.* (1997). En este sentido, Harley (2013) expone una clasificación general de los modelos que se acogen al enfoque modular o al modelo conexionista.

Según el primer enfoque, las bases cerebrales y los procesos mentales implicados en el lenguaje humano obedecen a un funcionamiento de tipo modular, de manera que la mente contiene varios módulos independientes, con sus respectivas funciones específicas y comunicados separadamente con el sistema central de la memoria a largo plazo: un módulo para el lenguaje escrito y otro para el lenguaje oral, e igualmente uno para la producción y otro para la comprensión. Por el contrario, según el enfoque conexionista, el funcionamiento cerebral/mental del lenguaje se basa en patrones de activación orientados a ejecutar una determinada función cognitiva por parte de diferentes nodos que se encuentran conectados en red y que así se comunican unos a otros su estado de activación, aunque se localicen en regiones cerebrales diferentes.

2.6.3.1. Perspectiva modular

Las primeras aportaciones a la visión modular de Clark y Clark (1977) y Garret (1980, citado por Harley, 2013) han sido sintetizadas por Harley (2013) en un modelo estándar de procesamiento en serie y de arriba-abajo para la producción del discurso, donde se contemplan seis niveles de procesamiento

independientes y en progresión descendente: selección del significado; construcción de un marco sintáctico con espacios disponibles para las palabras e información prosódica; selección del contenido y del sonido de las palabras, recuperados del léxico mental; afijación y formación de la función de las palabras; especificación de los segmentos o fonemas; instrucciones a los órganos articulatorios. Ahora bien, el máximo representante del enfoque modular es el modelo de producción del discurso propuesto por Levelt (1991). Esencialmente, de acuerdo con Hagoort y Levelt (2009), se busca describir y explicar los procesos cognitivos que entran en juego desde que se concibe la intención de hablar hasta que se materializa la acción de hablar.

En síntesis, esta teoría establece que progresar de una acción a otra implica generar un mensaje pre-verbal y adaptarlo a los requerimientos de una lengua particular hasta transformarlo en una secuencia lineal de sonidos articulados, ello a través de una serie de pasos cuyo soporte o base neuronal se localiza en el área de Broca, a saber, en la sección inferior izquierda del córtex frontal; y tales pasos implican recuperar secuencialmente diferentes tipos de información almacenada en la memoria (semántica, sintáctica y fonológica), así como unificarlos en estructuras mayores y más complejas. Levelt (1991) distingue entre procesos cognitivos de conceptualización, de formulación, la articulación y de auto-monitorización.

Proceso cognitivo de conceptualización

El primer proceso cognitivo es el de conceptualización. El producto de esta operación es el mensaje pre-verbal y su ejecutor el conceptualizador. Los principales procesos implicados en esta operación consisten en concebir la intención comunicativa, seleccionar la información relevante de cara a expresarla para conseguir dicho propósito, ordenar dicha información con vistas a su expresión y conectar con las intervenciones anteriores.

Para llevar esto a cabo, el hablante debe tener acceso a dos tipos de conocimiento: el procedimental, consistente en pares condición/acción (con formato “Si la intención comunicativa es X, entonces di Y”) y almacenado en la memoria operativa, como parte de la información que se encuentra accesible en el momento del habla. Y el declarativo, caracterizado por la forma proposicional (p. ej. “Manhattan es peligroso”) que incluye además el conocimiento situacional (procedente de la percepción sensorial del entorno) y el registro del discurso tanto propio como ajeno, todo lo cual tiende a almacenarse en la memoria operativa solo de manera parcial. Pueden identificarse dos fases en esta operación: en la primera, denominada “macroplan”, la intención comunicativa se refleja en el establecimiento y la jerarquización de los objetivos

comunicativos, tanto principal como secundarios, al tiempo que se recupera la información necesaria para conseguir cada uno de ellos. Posteriormente, durante el “microplan”, se le asigna a cada pieza de información una forma proposicional e igualmente se decide la perspectiva informacional, el tema y el foco que guiarán la localización y la dirección de la atención (Levelt, 1991, pp. 9-11).

Proceso cognitivo de formulación

A continuación, se produce la formulación, esto es, la codificación gramatical y fonológica. El ejecutor de esta operación, denominado formulador, consta de dos subcomponentes: el codificador gramatical y el codificador fonológico. El primero recupera del léxico mental lemas y procedimientos de construcción sintáctica; los lemas relevantes para ser seleccionados se activan cuando coinciden con parte de los contenidos y las relaciones conceptuales del mensaje pre-verbal, al tiempo que la información referida a cada lema incluye tanto el significado léxico como el gramatical, sobre la clase de palabra.

Seguidamente, según la clase de palabra de que se trate, se activa un procedimiento de construcción sintáctica u otro (p. ej., un procedimiento de construcción de sintagmas nominales, verbales, preposicionales..., de construcción de oraciones, etc.). Una vez se han recuperado todos los lemas necesarios y se han aplicado los correspondientes procedimientos de construcción sintáctica, se obtiene el producto de salida, denominado estructura superficial, esto es, una secuencia ordenada de lemas, agrupados en distintos tipos de unidades sintácticas (sintagmas, oraciones, etc.).

Posteriormente, el codificador fonológico parte de aquella para crear un plan fonético (o discurso interno), basándose en información del lexicón mental relativa al nivel fonológico segmental de los lemas recuperados y en un conocimiento procedimental referido al nivel fonológico suprasegmental de los enunciados (entonación, pausa y acento).

La articulación

Acto seguido, tiene lugar la articulación. El articulador traduce y ejecuta el plan fonético como una serie de instrucciones neuromusculares. Su ejecución motora implica el uso coordinado de ciertos conjuntos de músculos, de manera que, si algunos de ellos están limitados en su movimiento, otros compensarán esto, con vistas a conseguir el objetivo articulatorio. El producto final se denomina discurso externo.

Proceso cognitivo de auto-monitorización

Finalmente, presenta el proceso de auto-monitorización, paralelo y simultáneo a los demás. Los componentes y las etapas que implica pertenecen, no al modelo de producción del discurso, sino al de comprensión, conectado con el sistema auditivo, aunque no se profundiza en ellos. Sin embargo, se advierte que este proceso es posible debido a que el hablante puede escuchar y comprender tanto su discurso interno como el externo, obteniendo como producto de salida las representaciones de sus respectivas estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, lo cual le permite detectar dificultades, problemas, errores en ambos, así como compararlos para detectar las diferencias entre lo planeado y lo realizado, es decir, le permite monitorizar el propio discurso.

Este modelo ha sido ampliamente sintetizado y referenciado en la mayoría de los manuales de didáctica para fundamentar sus propuestas sobre la perspectiva de la Psicolingüística y de las Ciencias Cognitivas, entre ellos Bygate (2005) y Goh (2007). A pesar de esta extensa difusión, no se trata de un modelo exento de limitaciones, como apunta De Bot (1992). En este sentido, emprende una revisión crítica de este y propone una variante específica para el estudio del bilingüismo. Concretamente, las demandas obviadas por la versión original: dar cabida a un número ilimitado de lenguas; asumir que la coexistencia de dos o más lenguas en la mente/cerebro no ralentiza los procesos de producción; ser compatible, no solo con los casos próximos al bilingüismo pleno, sino también con todas las posibles diferencias de nivel competencial entre una L1 y una LE/2; explicar que los dos sistemas lingüísticos puedan utilizarse totalmente por separado o bien mezclados, es decir, dar cuenta del cambio de código; finalmente, explicar las influencias entre lenguas, o sea, los fenómenos de transferencia.

2.6.3.2. Modelo conexionista

En cuanto a los modelos conexionistas de la producción del discurso, Dell *et al.* (1999) trazan su trayectoria, así como las primeras evidencias en su favor, comienzan entre los años 70 y 80, asociadas al estudio de los errores léxicos del habla, que resultaron deberse a causas múltiples, localizadas en niveles de procesamiento distintos. Desde entonces, los estudios que se acogen a este enfoque vienen describiendo y explicando fenómenos como la selección/articulación del léxico o la codificación gramatical, cada vez sobre bases empíricas más extensas y fiables (pacientes y sujetos sanos, niños y adultos, hablantes nativos y aprendientes de lengua extranjera.), así como progresando en lo relativo a la arquitectura de las conexiones, obtenidas las redes neurona-

les, no ya manualmente y en representaciones locales, sino mediante algoritmos de aprendizaje que permiten la representación distribuida. Destacan dos modelos:

En primer lugar, los modelos de acceso léxico o de producción de palabras (selección y articulación), como el basado en la afasia (Dell *et al.*, 1997) o el basado en errores fonológicos (Dell *et al.*, 1993), abordan este proceso en términos de un mapeo desde un patrón de activación neuronal correspondiente al significado de una palabra hacia otro relativo a su sonido, entendiendo que ambos patrones no son separables linealmente, sino que todas las redes neuronales implicadas en ellos contienen niveles subyacentes de unidades no lineales de información, entre lo semántico y lo fónico.

Y, en segundo lugar, los modelos de codificación gramatical o producción de oraciones según Dell *et al.* (1999), se centran en la difícil tarea de generalizar la capacidad de utilizar reglas gramaticales de manera generativa, con creatividad, para producir oraciones nuevas; una modelización correcta de ello requiere describir y explicar el mapeo entre la información de entrada o *input* y la de salida, el mensaje, así como el mapeo entre este y una determinada secuencia de palabras, un proceso que implica variabilidad léxica (los elementos conceptuales del mensaje pueden conectarse con distintas unidades léxicas) y sintáctica (una misma proposición puede conectarse con diferentes estructuras sintácticas). Es decir: la principal dificultad está en identificar lo que determina el orden y las relaciones de las palabras, *a priori* variables, en las oraciones producidas; y, como solución interesante, se propone el concepto de primado estructural, referido a la tendencia a repetir las estructuras sintácticas de las oraciones previamente enunciadas, aunque difieran en significado y sonido.

2.6.4. Procesamiento y emisión de la información

Otra línea de investigación relacionada con la expresión oral se ocupa de cómo se enfrentan los estudiantes al aprendizaje de esta destreza y a las situaciones comunicativas que la exigen. En su marco, destacan las denominadas estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas, las cuales permiten optimizar el nivel competencial de los estudiantes en esta destreza, canalizando su forma de procesar y emitir la información. En torno a tales constructos se han sucedido varias definiciones y taxonomías, basadas en enfoques teóricos diversos, así como revisiones críticas y desarrollos de estas (Bialystok y Fröhlich, 1980; Faerch y Kasper, 1980; Tarone, 1980; Poulisse, 1993). Igualmente, abundan los estudios exploratorios de tipo empírico y estadístico que ensayan la sensibilidad de los distintos modelos al desempeño estratégico real

de los aprendientes. A nivel didáctico, la discusión se concentra en torno a la posibilidad y la necesidad de la enseñanza y aprendizaje de tales estrategias (Dörnyei, 1995).

En general, todos los modelos reconocen la dificultad de mantener una distinción categorial entre aprendizaje y uso comunicativo de la lengua meta, o sea, entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación, dada la estrecha interrelación existente entre ambos tipos. Tarone (1980) apunta que algunas estrategias comunicativas implican que el hablante solicite directamente la ayuda del interlocutor para que le proporcione los medios que le faltan para comunicar adecuadamente su mensaje, lo cual implica un aprendizaje.

Otro consenso que identifican Dörnyie y Scott (1997) se refiere a la continua presencia de dos conceptos vertebradores en todas las definiciones de estrategia comunicativa, a modo de criterios: su orientación a resolver un problema, surgido por la falta de correspondencia entre la intención comunicativa y los recursos lingüísticos disponibles. De este modo, las estrategias se conciben como medios lingüísticos utilizados para superar las dificultades comunicativas derivadas de las deficiencias de la interlengua y su condición de proceso consciente. Igualmente, aunque las distintas propuestas coinciden en acogerse a la Teoría de la Comunicación, sin embargo, difieren en los aspectos que seleccionan como bases teóricas, priorizando las cuestiones sociolingüísticas (Tarone, 1980) y las psicolingüísticas (Faerch y Kasper, 1980).

En primer lugar, hay que resaltar que, al margen de semejanzas y diferencias, cada modelo presenta su particularidad. El modelo de Tarone (1980) se basa en el enfoque comunicativo nocional/funcional de van Ek (Van Ek y Trim, 1991), por lo que hace hincapié en los componentes sociolingüísticos: la situación comunicativa, la interacción social inherente a ella, las categorías nocionales y funcionales que expresan la lengua en su uso comunicativo, la negociación de su significado, etc. (Dörnyei y Scott, 1997).

Ante todo, esta taxonomía contempla una primera distinción, entre estrategias de uso lingüístico y las de aprendizaje lingüístico. Dentro de las estrategias de uso lingüístico, Tarone (1980) identifica dos subgrupos: las estrategias de comunicación, definidas como los mutuos intentos de dos interlocutores para ponerse de acuerdo sobre el significado en una situación donde parece que no se comparten las estructuras semánticas necesarias; y las estrategias de producción, relativas a los intentos de utilizar el propio sistema lingüístico de forma eficiente y clara, con un mínimo de esfuerzo.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje lingüístico, afirma que se

refieren a los intentos para desarrollar el conocimiento lingüístico y sociolingüístico en la lengua meta. La tipología central en este modelo es la de estrategias de comunicación. Los tres grandes grupos de estrategias se denominan paráfrasis, transferencia y evitación. A la paráfrasis se adscriben la aproximación, el acuñamiento de palabras y el circunloquio. La transferencia incluye la traducción literal, el cambio de código, la petición de ayuda y la mímica. La evitación se manifiesta como evitación del tema o como abandono del mensaje.

En cuanto al modelo Psicolingüístico, se lo reconoce como el más importante, el más completo y sensible a la realidad. En general, Faerch y Kasper (1980) adoptan un enfoque psicolingüístico que intenta una descripción, no de los productos lingüísticos, sino de los procesos del comportamiento intelectual, desde la perspectiva de la respuesta cerebral/mental a un problema basándose en los modelos de producción del discurso propuestos desde la Psicolingüística. Así, proponen los tres conceptos clave del comportamiento intelectual verbal: proceso, plan y estrategias.

- Proceso. Enfocado como proceso, el comportamiento intelectual verbal presenta dos fases: a) una de planificación, orientada tanto a identificar el objetivo comunicativo como a obtener el plan que permitirá conseguirlo; b) otra de realización, mediante la cual se lleva a cabo el plan.
- Plan. Si tal proceso no se desarrolla eficazmente, o sea, si no se alcanza el objetivo comunicativo, se activa la tercera fase de planificación, esta vez para identificar el problema y para obtener la estrategia que permitirá resolverlo.
- Estrategias. Estas las definen como planes potencialmente conscientes para superar lo que se interpreta como un obstáculo a la hora de satisfacer un determinado objetivo comunicativo. Asimismo, argumentan que la correspondiente tipología de estrategias refleja las dos conductas intelectuales que pueden activarse ante un problema: de evitación y de logro.

En lo referente a la evitación, las estrategias de reducción dominadas por la conducta de evitación cambian el objetivo comunicativo para eliminar el problema o reducir su dificultad. A su vez, las estrategias de reducción pueden ser de dos tipos:

- a. Formales, las cuales operan cuando el aprendiente utiliza un sistema lingüístico reducido, evitando las categorías que no domina y que asocia a problemas de fluidez o corrección, y las cuales pueden clasificarse

en distintos subtipos según el nivel en el que actúe su simplificación (fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxico-semánticas).

- b. Funcionales, las cuales operan cuando el aprendiente reduce el objetivo comunicativo para evitar un problema provocado por alguno de sus aspectos y las cuales pueden ser de reducción accional o modal, o de reducción del contenido proposicional (evitación de conceptos, abandono del mensaje o sustitución de significados).

Con respecto a las estrategias de logro, dominadas por la conducta de logro, desarrollan un plan alternativo para resolver el problema, manteniendo el objetivo comunicativo inicial. Del mismo modo se pueden clasificar según el tipo de problemas que resuelven, discursivos, lingüísticos o cognitivos (de recuperación de unidades lingüísticas). También pueden diferenciarse según impliquen un cambio de código o se basen en la inter/intralengua (generalización, paráfrasis, acuñamiento de palabras, reestructuración, etc.).

Poulisse (1993) destaca la aportación del *Proyecto Nijmegen*, desarrollado por Bongaerts, Kellerman y Poulisse. Estos autores proponen la taxonomía de las estrategias comunicativas como una hipótesis que busca explicar los resultados empíricos obtenidos en su investigación y predecir futuros hallazgos, trascendieron algunas limitaciones de sus predecesores. Concretamente, no se limitan a los aspectos situacionales desde una descripción nocional-funcional de la interlengua (como Tarone, 1980), ni se reducen a los procesos cognitivos per se (como Faerch y Kasper, 1980). En cambio, sin dejar de guiarse por un modelo comunicativo, seleccionan dentro de la Psicolingüística los modelos psicolingüísticos de producción del discurso, priorizando el de Levelt (1991). Así, convierten las estrategias de comunicación en estrategias conceptuales y lingüísticas, conforme a los dos niveles de producción del lenguaje (Poulisse, 1993). Es decir: si el proceso de producción en lengua extranjera sufre un colapso por la falta de las formas apropiadas en el léxico mental, el hablante compensa esto, ya sea volviendo a la fase conceptual, ya sea probando formulaciones lingüísticas alternativas.

Por su parte, dentro de las archi-estrategias conceptuales, que compensan una palabra omitida explotando el conocimiento conceptual, se distinguen las analíticas, –*talking bird* por *parrot*– y las holísticas – *table* por *desk*–. Dentro de las archi-estrategias lingüísticas, que suplen una carencia léxica a través de los conocimientos lingüísticos, destacan las basadas en la creatividad de la L2, en sus procedimientos de formación de palabras (p. ej., *ironize* por *iron*) y las transferencias de la L1 (por ejemplo, *middle* por *waist*) (Poulisse, 1993).

Teniendo en cuenta estos tres modelos principales, junto a los de Paribakht

(1985) y Dörnyei y Scott (1997) desarrollaron un inventario de estrategias comunicativas. He aquí una síntesis de este:

1. Abandono del mensaje, dejar un mensaje inconcluso debido a una dificultad lingüística.
2. Reducción del mensaje, reducir el mensaje evitando ciertas estructuras gramaticales, ideas o conceptos del tema, etc. considerados problemáticos debido a una falta de recursos lingüísticos.
3. Sustitución del mensaje, sustituir el mensaje original por uno nuevo cuando no se siente la capacidad de ejecutarlo.
4. Circunloquio o paráfrasis, describir o ejemplificar las propiedades de la idea o concepto original.
5. Aproximación, utilizar una unidad léxica alternativa que comparte rasgos semánticos con la original, por ejemplo, el superordinado.
6. Uso de palabras para todo, extender una unidad léxica genérica a contextos en los que se carece de ítems específicos.
7. Acuñación de palabras, crear una palabra que no existe aplicando a una palabra preexistente en la segunda lengua un supuesto procedimiento de formación de palabras atribuido a la lengua extranjera.
8. Reestructuración, abandonar la ejecución de un plan verbal debido a dificultades lingüísticas, dejando un enunciado incompleto y comunicando el mensaje original mediante un plan alternativo.
9. Traducción literal o transferencia, traducir literalmente una unidad léxica compleja, por ejemplo, una palabra compuesta, una locución, una frase hecha, etc.
10. Extranjerización, utilizar una palabra de la L1 adaptándola a la fonología o la morfología de la L2).
11. Cambio de código o de lengua (incluir palabras de la L1 en un discurso de L2).
12. Uso de palabras con sonidos próximos.
13. Uso de parónimos, compensar una unidad léxica de cuya forma correcta duda el hablante con una palabra existente o no que suena más o menos igual que la original.
14. Murmullo, (mascullar de manera casi inaudible una palabra cuya forma correcta no está clara para el hablante).

15. Omisión, dejar un hueco cuando no se conoce una palabra y continuar como si se hubiese dicho.
16. Recuperación, intentar recuperar una unidad léxica diciendo una serie de formas incompletas o incorrectas antes de conseguir la correcta.
17. Autocorrección, corregir el propio discurso; y la corrección del otro, corregir el discurso del interlocutor.
18. Auto-paráfrasis, repetir un concepto utilizando otros términos, a menudo derivados.
19. Sobre-explicitud, utilizar más palabras para conseguir un objetivo comunicativo de lo que se considera normal en la L1 para una situación análoga.
20. Mímica, comunicar una idea o concepto de manera no verbal, o acompañando una estrategia verbal con apoyo visual.
21. Expresiones de relleno, utilizar frases hechas para rellenar las pausas, para ganar tiempo de cara a mantener abierto el canal de la comunicación y no interrumpir el propio discurso en momento de dificultad.
22. La auto-repetición, repetir una palabra o una serie de palabras inmediatamente después de haberlas dicho; y la repetición del otro, repetir algo que ha dicho el interlocutor para ganar tiempo.
23. Fingir comprensión, intentar continuar la conversación pese a la incomprensión de algo, fingiendo haberlo entendido.
24. Marcadores de estrategias, utilizar marcadores verbales antes o después de una estrategia para señalar que la unidad léxica o la estructura gramatical no vehicula perfectamente el mensaje en la lengua meta).
25. Dos modalidades de petición de ayuda: la primera, directa, dirigir al interlocutor una pregunta explícita sobre una carencia del conocimiento de la lengua meta. La segunda indirecta, intentar conseguir la ayuda del interlocutor indirectamente, expresando de manera verbal o no verbal la carencia de un recurso lingüístico necesario.
26. Petición de repetición, solicitar una repetición cuando algo no se escucha o no se entiende adecuadamente.
27. Petición de clarificación, solicitar una explicación de una estructura semántica desconocida.
28. Petición de confirmación, solicitar confirmación de que algo se ha escuchado y entendido correctamente.

29. Adivinación, semejante a la anterior, pero expresando una incertidumbre real sobre la hipótesis interpretativa.
30. Expresión de la incomprensión, expresar de manera verbal o no verbal que no se ha comprendido algo.
31. Resumen interpretativo, paráfrasis extensa del mensaje del interlocutor para comprobar que se ha comprendido correctamente.
32. Comprobación de la comprensión, dirigir preguntas al interlocutor para comprobar que puede seguir el propio discurso.
33. Comprobación de la propia corrección, comprobar que lo que se acaba de decir resulta correcto repitiéndolo con entonación interrogativa.
34. Reacción de repetir, repetir lo que sugiere el interlocutor ante una palabra que juzga problemática); reacción de reparar, introducir una nueva auto-reparación tras una palabra problemática para el interlocutor; reacción de definir, definir la palabra problemática para el interlocutor; reacción de desarrollar, integrar la palabra problemática para el interlocutor en un contexto de uso más amplio, reacción de confirmar, confirmar lo que sugiere el interlocutor; reacción de rechazar, rechazar lo que sugiere el interlocutor sin proponer una alternativa.

Ahora bien, la cuestión de cómo se enfrentan los aprendientes de lengua extranjera a la expresión oral implica abordar, no solo las estrategias de uso comunicativo, sino también las de aprendizaje. En este campo, destaca la aportación de Oxford (1990), que define las estrategias de aprendizaje como acciones mentales total o parcialmente conscientes y orientadas a una finalidad, las cuales utilizan los aprendientes para conseguir algún/os de los objetivos que hayan establecido, tales como completar una tarea de L2/E, superar una barrera en su proceso de aprendizaje o desarrollar en este unas mayores autorregulación y autonomía. Se trata, afirma, de constructos complejos (pues intervienen en ellas múltiples factores interrelacionados), dinámicos (pues resultan flexibles o pueden utilizarse de diferentes formas, adaptándose a la evolución de las necesidades del aprendiente) y que se manifiestan a menudo en situaciones comunicativas reales. En general, se orientan a conseguir un aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autónomo, más eficaz y transferible a las situaciones reales. Asimismo, distingue entre dos grandes grupos de estrategias: las directas, que implican en primer término la lengua meta y, consecuentemente, un procesamiento mental del lenguaje. Y las indirectas, que sostienen y gestionan el aprendizaje lingüístico sin implicar directamente la lengua meta.

1) Estrategias directas

Existen tres subgrupos de estrategias directas: las memorísticas, las cognitivas y las compensatorias. En primer lugar, las estrategias memorísticas ayudan en los procesos que permiten almacenar la nueva información y acceder a ella o recuperarla. Dentro de ellas, una modalidad clave es la que permite crear conexiones mentales, mediante procedimientos como agrupar la nueva información, asociarla/elaborarla o integrarla en un contexto. De igual modo, otro conjunto de estrategias memorísticas se orienta a aplicar imágenes y sonidos, lo cual puede incluir el uso de la visualización, el mapa conceptual, las palabras clave, etc. o bien la representación de sonidos en la memoria. Igualmente, otras estrategias de este tipo contribuyen a repasar adecuadamente, mediante un repaso estructurado. Además, otras estrategias de este tipo emplean la acción, se apoyan en sensaciones, técnicas mecánicas, etc.

Seguidamente, las estrategias cognitivas permiten comprender y producir la lengua meta en muchas formas diferentes. Algunas de ellas ayudan al aprendiente a practicar, basándose, bien en la mera repetición, bien en la práctica formal con el sistema lingüístico, sobre todo fonológico. Otra serie de estrategias cognitivas se asocian al empleo de recursos para recibir y emitir mensajes, destacando aquí el reconocimiento y la aplicación de esquemas y patrones. Otro conjunto diferenciado permite analizar y razonar, a través de las siguientes operaciones: razonar deductivamente, analizar expresiones, analizar comparativamente las lenguas y traducir/transferir; finalmente, otras estrategias de este subgrupo permiten crear estructuras para el *input* y el *output*, por ejemplo, tomando notas, subrayando o resumiendo.

Y, finalmente, las estrategias compensatorias permiten al aprendiente utilizar la lengua meta a pesar de las carencias de su competencia lingüística. Esta función general presenta también varias variantes: algunas de estas estrategias ayudan a inferir inteligentemente, utilizando indicios tanto lingüísticos como no lingüísticos; por su parte, otras contribuyen a trascender las limitaciones al hablar, mediante procedimientos como cambiar de código a la lengua materna, pedir ayuda, utilizar gestos, evitar total o parcialmente la comunicación, elegir el tema, reajustar y aproximar el mensaje, descartar palabras o utilizar un sinónimo o un circunloquio.

2) Estrategias indirectas

En cuanto a las estrategias indirectas, incluyen también tres subgrupos: metacognitivas, afectivas y sociales. Por un lado, las estrategias metacognitivas permiten al hablante controlar su propia cognición. Esta utilidad puede

adquirir varias formas distintas: algunas estrategias ayudan a centrar el propio aprendizaje, concretamente, pueden ayudar a relacionar lo nuevo con lo ya aprendido para crear visión de conjunto, a prestar atención, o a posponer la producción del discurso para centrarse en escuchar. Otro conjunto aquí delimitado contribuye a planificar y gestionar el propio aprendizaje, lo cual puede implicar investigar sobre aprendizaje de lenguas, fijar objetivos, planificar su consecución, identificar el propósito de una tarea, planificarse para su ejecución, e identificar oportunidades de práctica. Una última serie de estrategias metacognitivas se orienta a evaluar el propio aprendizaje mediante la auto-monitorización y la autoevaluación.

Por otro lado, las estrategias afectivas permiten regular las emociones, motivaciones y actitudes. Pero esta función general se refleja en otras más concretas, algunas de estas estrategias buscan reducir la ansiedad, utilizando la relajación progresiva, la relajación profunda, la meditación. Igualmente, otras le permiten al aprendiente motivarse a sí mismo (hacer afirmaciones positivas, asumir riesgos racionalmente y premiarse). Finalmente, un último conjunto se relaciona con el autodiagnóstico emocional, el cual incluye escuchar el propio cuerpo, utilizar una lista de comprobación, escribir un diario de aprendizaje y comentar con alguien las propias emociones.

Por último, las estrategias sociales que ayudan a aprender a través de la interacción con otros. Por una parte, entran aquí estrategias que implican hacer preguntas, para pedir aclaración, verificación o corrección. Por otra parte, ciertas estrategias sociales se orientan a cooperar con otros, con los iguales o con aprendientes de nivel superior. Finalmente, otras estrategias de este tipo buscan empatizar con otros, como son el desarrollar el entendimiento intercultural o el ser consciente de los pensamientos y las emociones del otro (Oxford, 1990).

Todos los autores comentados reflexionan en torno a la posibilidad y la necesidad de enseñar las estrategias de aprendizaje y de comunicación. En síntesis, el debate se viene cristalizando en torno a las siguientes posturas:

Para Bongaerts y Poulishse (1989), las estrategias dependen de procesos psicológicos subyacentes que varían en cada individuo, luego explicar en el aula sus aspectos superficiales, su manifestación como productos lingüísticos, no propicia su uso. Además, las estrategias se desarrollan en la lengua materna del hablante y se transfieren espontáneamente a la segunda lengua, por lo que no hay razón para enfocar este aspecto en el aula.

Canale y Swain (1980) aseguran que las estrategias constituyen uno de los

componentes de la competencia comunicativa, junto a la gramatical, discursiva y sociolingüística, pero parece más eficaz adquirirlas, no en el aula, sino en la comunicación de la vida real.

Por su parte, Faerch y Kasper (1980) afirman que abordar las estrategias de manera explícita y sistemática en el aula aumentaría la conciencia del aprendiente al respecto de su funcionamiento y, así, su eficacia.

En consonancia con esta actitud optimista y argumentando que, pese a las polémicas teóricas, los testimonios docentes parecen positivos y propicios, Dörnyei (1995) propone seis interpretaciones de la noción de enseñanza de las estrategias que considera relevantes y recomendables como principios de procedimiento: aumentar la conciencia del aprendiente con respecto a la naturaleza y el potencial comunicativo de las estrategias. Animar a los aprendientes a asumir riesgos y utilizar las estrategias. Proporcionar modelos de uso de las estrategias. Subrayar las diferencias interculturales en el uso de las estrategias. Enseñar las estrategias directamente, indicando sus ocasiones de uso y sus recursos lingüísticos. Diseñar oportunidades para la práctica de estrategias.

2.6.5. Implicaciones de una expresión/interacción oral efectiva

Durante la segunda mitad del s. XX, sobre todo a partir de los años 80, se vienen realizando notables esfuerzos para unificar las posturas en torno a qué implica una enseñanza y aprendizaje de la expresión y la interacción oral efectiva, qué habilidades requiere y qué mecanismos se ponen en marcha para conseguirla. Ello con vistas a optimizar el proceso de adquisición de la destreza y a estandarizar su evaluación.

En este sentido, destaca la aportación fundamental del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001). Este documento le asigna al nivel C2 o Maestría de expresión oral el siguiente descriptor: el usuario presenta descripciones o argumentos de forma clara y fluida, con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Igualmente, el descriptor que propone para el nivel equivalente de interacción oral dice así: “el usuario toma parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conoce bien los modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Se expresa con fluidez y transmite matices sutiles de sentido con precisión. Si tiene un problema, sortea la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta” (pp. 25-31). Nótese, pues, las recurrencias conceptuales mediante términos como “clara”, “matices sutiles” o “precisión”, por una parte y “fluida”, “sin esfuerzo” o “fluidez” por otra.

2.6.5.1. Manifestaciones de la efectividad

A partir de los años 80, la complejidad, la corrección y la fluidez (*complexity, accuracy and fluency, CAF*) pasaron a considerarse unánimemente las tres dimensiones donde se manifiesta la efectividad de la esta destreza (Ellis, 2003; Skehan y Foster, 2007). Como Housen y Kuiken (2009) sostienen desde que Brumfit introdujo por primera vez los términos “fluidez” y “corrección” para distinguir entre dos tipos de actividades, estas tres facultades se vienen utilizando con dos objetivos principales: para medir el nivel competencial del aprendiente, tal y como puede observarse en la actuación; y para medir el progreso del aprendizaje. Defendiendo su alta operatividad como indicadores en ambos casos, Leonard y Shea (2017) afirman que la mayor o menor presencia de estas tres cualidades en el discurso refleja cómo el sistema lingüístico de la interlengua se va transformando mediante la fosilización de los usos con mayor éxito comunicativo. Y, de igual modo, cómo se van automatizando los procesos cognitivos que permiten integrar el complejo conocimiento competencial asociado a esta destreza.

En cuanto a la primera noción, la complejidad, Housen y Kuiken (2009) entienden que plantea ambigüedades, pues coexisten tres interpretaciones distintas: como complejidad de la tarea, como complejidad cognitiva y como complejidad lingüística. No obstante, en los tres casos se toman en consideración los rasgos lingüísticos que caracterizan el discurso –unidades, estructuras, tendencias– en cada uno de los subsistemas lingüísticos –fonológico, morfológico, sintáctico y léxico-semántico–. En el sentido cognitivo, se alude a la dificultad que implica el procesamiento cognitivo de los rasgos lingüísticos del discurso, lo cual depende, no solo de factores objetivos, como la complejidad lingüística inherente al discurso, sino, sobre todo, de factores subjetivos, determinados por el aprendiente –la memoria, la motivación, etc.–. En el sentido lingüístico, la complejidad se ha examinado a menudo en términos de extensión, elaboración, riqueza o diversidad. Por ejemplo, Ellis (2003) la define como el grado de elaboración y variedad que presenta la lengua producida.

Según Housen y Kuiken (2009), la corrección es la etiqueta más antigua y consolidada. De hecho, las definiciones más extendidas coinciden en lo esencial: todas giran en torno a los conceptos de norma, desviación y error. Por su parte, Bailey (2003) la define como el grado de coincidencia entre el discurso del aprendiente y el de los hablantes nativos. Para Leonard y Shea (2017), un discurso correcto es un discurso libre de errores, entendiendo por tales las desviaciones de las normas que poseen los hablantes nativos.

Continuando con la fluidez, Housen y Kuiken (2009) la perciben como la

efectividad de un discurso oral, como la impresión de una elocuencia natural conseguida sin esfuerzo. No obstante, la abundancia y la variedad de las definiciones revelan que se trata de un constructo complejo, con múltiples componentes. En general, predominan en la bibliografía los conceptos de velocidad, facilidad, confianza, pausa (rellena y no rellena), vacilación, repetición, reformulación, etc. Así, Tavakoli y Skehan (2005, citado por Housen y Kuiken, 2009) identifican tres factores de la fluidez: velocidad (ritmo y densidad), ruptura de la fluidez (número, duración y distribución de las pausas) y vacilación de la fluidez (número de falsos comienzos y de repeticiones).

La definición de Goh (2007) asocia un discurso fluido con un discurso eficaz, que plantea un grado de dificultad mínimo a la comprensión del oyente, debido a la escasez de pausas y de vacilaciones. De acuerdo con Bailey (2003), la fluidez aumenta en la medida en que el aprendiente utiliza la lengua con rapidez y confianza, sin pausas poco naturales ni oraciones inconclusas, sin búsqueda de palabras, falsos comienzos, cambios de plan sintáctico, reformulaciones, etc. Según Nation y Newton (2008), los aprendientes demuestran fluidez cuando mantienen con facilidad un ritmo de habla adecuado. Conforme a Leonard y Shea (2017), la fluidez se manifiesta en la dimensión temporal del discurso, en la velocidad, que depende de la frecuencia de las pausas de vacilación, durante las cuales se alternan los falsos comienzos y las autocorrecciones.

Pese a su gran difusión, el modelo *CAF* ha sido objeto de revisiones críticas que han contribuido a matizar y equilibrar su perspectiva. Por ejemplo, con respecto a la complejidad, Leonard y Shea (2017) observan que, en los niveles avanzados, debido a la relativa sencillez de la gramática oral, la complejidad lingüística deja de funcionar eficazmente como indicador del progreso. En cuanto a la corrección, se observa que resulta muy difícil clasificar los errores según su gravedad o su grado de desviación de la norma, así como proporcionar criterios estandarizados para identificarlos. Al igual que decidir, según Housen y Kuiken (2009), si se deben tomar como referentes de corrección solo las normas estándares en su carácter prescriptivo (encarnadas por el hablante nativo ideal), o también los usos no estándares (o incluso no nativos) pero que resultan aceptables en ciertos contextos socioculturales).

Por otra parte, Bygate (2005) considera que resulta reduccionista abordar la fluidez meramente describiendo su dimensión cuantitativa. Por ejemplo, obteniendo el número de pausas en un discurso, al tiempo que recomienda reforzar el estudio de tres factores que contribuyen sobremedida al desarrollo de esta cualidad: el dominio de los repertorios de rutinas conversacionales, el conocimiento de la gramática oral, el recurso a estrategias comunicativas

y la automatización de los procesos cognitivos implicados en la expresión/interacción oral.

2.6.5.2. *Habilidades interrelacionadas*

Una expresión/interacción oral efectiva exige un amplio y complejo conjunto de habilidades interrelacionadas. En este sentido, Bygate (1987; 2005) apunta que hablar implica dos aspectos básicos: conocimiento lingüístico en abstracto y habilidades para utilizarlo con adaptación a las diferentes circunstancias concretas. Así, el segundo aspecto constituye esta destreza como un conocimiento centrado en la acción, luego como un conjunto de habilidades. Ampliamente consensuado, conforme a este enfoque competencial y comunicativo de la expresión oral, los modelos que enumeran y clasifican sus habilidades tienden a enmarcarse en los modelos generales de la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Savignon, 1991; Martínez-Flor *et al.*, 2006; Celce-Murcia, 2007).

El modelo de competencia comunicativa expuesto por Martínez-Flor *et al.* (2006) resulta de especial interés por adaptar elementos de las anteriores a la particularidad de la enseñanza de la expresión oral. Así, en el centro de la competencia comunicativa que se manifiesta mediante esta destreza, colocan la competencia discursiva, asociada a la capacidad de utilizar con eficacia comunicativa los rasgos discursivos: la estructura de los géneros del discurso, las propiedades de la coherencia y la cohesión, los marcadores discursivos, las reglas conversacionales sobre la gestión del turno de palabra o la apertura y el cierre de la conversación, etc.

Además, la competencia lingüística implica toda la complejidad del sistema lingüístico, todos sus niveles, aunque a menudo baste poco conocimiento gramatical para una comunicación eficaz. Los aspectos prioritarios son: a) el conocimiento del nivel fonológico, de los fonemas, la entonación y el acento, para poder producir los sonidos lingüísticamente articulados del discurso; b) los conocimientos de sintaxis que se necesitan, por ejemplo, para diferenciar una pregunta de una exclamación, o para orientar el foco temático a través del orden; c) los conocimientos léxico-semánticos sobre sinonimia, propiedad, etc. necesarios para conseguir un discurso variado y preciso.

Igualmente, la competencia pragmática incluye dos tipos de conocimiento: el pragmlingüístico, que permite asociar las funciones comunicativas y los actos de habla con determinadas estructuras lingüísticas; el sociopragmático, que permite adecuar el uso del conocimiento pragmlingüístico a las normas sociales. Por su parte, la competencia intercultural se refiere a la capacidad de producir un discurso adecuado al contexto cultural, lo cual supone, entre otros

muchos aspectos, conocer cómo se interpreta el lenguaje corporal. Finalmente, la competencia estratégica comprende dos tipos de estrategias: de aprendizaje, para optimizar el desarrollo de esta destreza, por ejemplo, mediante la repetición; y de comunicación, para evitar que se rompa la comunicación, por caso, pidiendo confirmación de la comprensión.

Una clasificación también basada en la enseñanza comunicativa de lenguas, pero de aspiración más bien didáctica, es la propuesta por Goh (2007). Según esta hablar con efectividad exige desarrollar cuatro áreas competencias clave:

- Habilidades fonológicas. Esta área permite producir adecuadamente los sonidos de la lengua meta, tanto a nivel segmental (los fonemas vocálicos y consonánticos) como suprasegmental (los patrones de la entonación, el acento y la pausa).
- Habilidades para las funciones discursivas. Este grupo incluye las habilidades necesarias para realizar determinadas funciones comunicativas orientadas a conseguir determinados efectos y objetivos comunicativos en el marco de la interacción social (por ejemplo, aceptar, declinar, etc.).
- Habilidades para el manejo de la interacción. Entran aquí las habilidades requeridas para manejar la comunicación cara a cara y su inherente espontaneidad, lo cual implica iniciar, mantener y terminar una conversación; ofrecer y pedir el turno de palabra; reorientar el foco temático; negociar el significado, etc.
- Habilidades para organizar discursos extensos. Esta área se relaciona con la sujeción a las convenciones de los géneros discursivos y con los mecanismos de coherencia y cohesión, ello de cara a conseguir mantener la atención y la comprensión de la audiencia en los discursos extensos.

Orientada también a la operatividad didáctica, la clasificación de Richards (2008) combina el enfoque comunicativo con un modelo de alcance más específico, el modelo de Brown y Yule (1983) sobre las funciones de la oralidad. Concretamente, asocian cada una de las tres funciones de la lengua oral con una serie de habilidades: en primer lugar, hablar como interacción exige abrir y cerrar las conversaciones, elegir los temas, mantener breves charlas, relatar experiencias personales, gestionar el turno de palabra, utilizar pares adjuntos, interrumpir o reaccionar al otro, etc. A continuación, hablar como transacción requiere exponer una necesidad o una intención, describir algo, preguntar, confirmar la información, justificar una opinión, hacer sugerencias, clarificar

la comprensión, hacer comparaciones, expresar acuerdo y desacuerdo, etc. Y, por último, hablar como actuación implicaría utilizar un formato adecuado, presentar la información en la secuencia adecuada, mantener la atención del público, cuidar la corrección en la pronunciación y la gramática, crear un efecto en la audiencia, utilizar un vocabulario adecuado, utilizar formas adecuadas de apertura y cierre, etc.

Otra clasificación interesante es la de Bygate (1987; 2005). Su particularidad procede principalmente de haber combinado el enfoque funcional e interactivo con los hallazgos del estudio de la gramática oral basado en corpus. Como resultado, asume que la lengua oral está modelada por efecto de su uso comunicativo, para cumplir determinadas funciones comunicativas y constituir determinadas formas de interacción social, de modo que puede describirse y enseñarse en términos de repertorios. Esto es, distintos tipos de unidades estereotípicas, desde las convenciones de un género discursivo hasta las fórmulas de cortesía, pasando por la fraseología. Partiendo de aquí, Bygate (1987) reconoce dos grandes grupos de habilidades, las de producción que incluye la pronunciación, la entonación y el acento; y las de interacción. En cuanto a las habilidades de interacción, las considera prioritarias, además de que convierten al hablante en un buen comunicador, en alguien capaz de decir lo que quiere de una manera que le permite ser comprendido por el oyente. A su vez estas se subdividen en dos subgrupos de habilidades: las rutinas conversacionales y las habilidades de negociación.

La primera categoría, las rutinas conversacionales, incluye otras dos: por una parte, las rutinas informacionales consisten en distintos tipos de estructuras informativas (relato, descripción, comparación, etc.), las cuales pueden clasificarse, según su función, en expositivas (narración, instrucción, etc.) y evaluativas (justificación, preferencia, decisión, etc.). Por otra parte, las rutinas de interacción se refieren a los modos característicos conforme a los cuales se organizan las interacciones teniendo en cuenta, tanto las relaciones lógicas de los contenidos o significados, como las partes de la conversación y su orden.

En cuanto a la segunda categoría, las habilidades de negociación contienen también otras dos: el manejo de la interacción y la negociación de los significados. El primer elemento está relacionado con los acuerdos sobre quién va a hablar a continuación y en torno a qué tema. Incluye, pues, dos conceptos: la agenda, referida a la elección del tema y de su extensión, foco, introducción, desarrollo y conclusión; y el turno de palabra, que implica cinco habilidades (señalar que se quiere hablar, reconocer el momento adecuado de tomar la palabra, estructurar la propia intervención de modo que no se pierda el turno

de palabra antes de finalizarla, reconocer las señales de que el otro quiere hablar y saber cómo ofrecer el turno de palabra). El segundo elemento, la negociación de los significados, se asocia con la habilidad de comunicar las ideas con claridad y de señalar tanto el entendimiento, como su falta o los malentendidos.

2.6.5.3. Activación de mecanismos

Algunas de las habilidades introducidas por los distintos modelos concurren de forma interrelacionada en la activación y el funcionamiento de ciertos mecanismos que subyacen a la efectividad de la expresión.

De acuerdo con Kerbrat-Orecchioni y Traverso (2004) uno de estos mecanismos clave se refiere al dominio de los géneros del discurso y de las situaciones estereotipadas de la comunicación oral. El primer concepto se refiere a las formas más o menos institucionalizadas y predecibles de progresar paso a paso los discursos hacia una compleción reconocible. Además, permite diferenciar entre géneros discursivos como la conversación cotidiana, la conferencia, la entrevista, el debate y el encuentro comercial. Por su parte, el segundo concepto se refiere a actividades cuyos participantes, escenarios, objetivos, condiciones, restricciones, etc. están altamente institucionalizados y estereotipados (por ejemplo, asistir a una clase).

Con respecto al mecanismo de registro, Richards (2008) considera que refleja las percepciones sobre los roles y la relación social de los participantes, condicionados por factores como el sexo, la edad o el estatus de cada uno, tal y como se configuran en la comunidad cultural o el grupo social. Los registros se clasifican en una escala que progresa de la máxima informalidad a la máxima formalidad, de modo que, en general, la informalidad predomina entre los hablantes con el mismo estatus, relacionados desde la solidaridad, mientras que la formalidad se impone cuando existe una diferencia de estatus entre los hablantes, para marcar sus relaciones de poder. Entonces, este mecanismo funciona correctamente cuando los participantes seleccionan un registro conversacional con un grado de formalidad adecuado a su rol y su relación social.

En cuanto al mecanismo que se relaciona con el uso de rutinas conversacionales, involucra a un amplio repertorio de expresiones lexicalizadas y asociadas con una función conversacional específica en la comunicación social cotidiana (ofrecer hospitalidad, aceptar un cumplido, etc.), las cuales aportan naturalidad al discurso, la cualidad que se percibe en el de los hablantes nativos (Richards, 2008).

2.6.6. Orientaciones metodológicas

El estudio de la expresión oral y de su proceso de adquisición y aprendizaje definen, según Aleksandrak (2011), las altas cotas de rigor teórico-metodológico, el discurso crítico, el diálogo cada vez más ágil entre la investigación académica, la didáctica y la práctica docente, etc. Sin embargo, pese a tales esfuerzos, incluso en el caso de los aprendientes avanzados, con amplios conocimientos de la gramática y el léxico de la lengua meta, no existe garantía de éxito en la comunicación oral, cuando aquellos conocimientos no están adecuadamente integrados, accesibles y operativos.

De hecho, Thornbury (1999) advierte que los niveles competenciales tienden a presentar perfiles desequilibrados en esta destreza, de modo que hay hablantes con fluidez, pero carentes de corrección gramatical. Además de con corrección gramatical, pero sin fluidez. O también, con corrección gramatical y fluidez, pero menos expresivos (incapaces de comunicar un conjunto amplio de significados). Así como, con fluidez, corrección gramatical y expresividad, pero deficientes en el uso de elementos paralingüísticos (patrones entonativos, acento de frase, etc.). Por añadidura, Aleksandra (2011) constata que existen dos problemas muy arraigados y persistentes, que se detectan a menudo en los aprendientes de los niveles superiores: el exceso de procesos de monitorización y la tendencia a la doble formulación lingüística, primero en la lengua materna y después en la meta.

En el contexto de los problemas de adquisición de la lengua meta, Coe (2001) los considera por grupos en función de su lengua materna. Asimismo, combina el análisis contrastivo, el análisis de errores y la descripción de la interlengua para guiar la intervención de los profesores al respecto. De este modo, señala los aspectos de la pronunciación inglesa que resultan más problemáticos para los hispanohablantes, debido a la interferencia del español:

- las vocales inglesas que no tienen equivalencias en el sistema fonológico español, especialmente aquellas cuya distinción se basa en la duración, las cuales suelen asimilarse;
- los grupos consonánticos en posición silábica pre y postónica, que se tienden a simplificar o eliminar;
- el amplio rango tonal y los numerosos e intensos máximos tonales, dos rasgos característicos de la entonación inglesa que suelen atenuarse, a menudo provocando una impresión de monotonía;
- los acentos que enfatizan el foco temático de la frase, marcados por un aumento en la duración, el tono y el volumen, los cuales se obvian con frecuencia;
- las contracciones, evitadas sobre todo por los aprendientes principiantes.

Un incipiente perfil de estudios en este campo, como el de Rozovskaya y Roth (2010), se basa en la creación de corpus textuales a partir de muestras del uso comunicativo de la lengua extranjera que realizan los aprendientes. Además de en el posterior etiquetado de las ocurrencias de determinados tipos de errores, con vistas a identificar los tipos más frecuentes, a menudo incorporando hipótesis explicativas o propuestas de prevención e intervención. Un ejemplo que ilustra esta línea de trabajo es el estudio de McCauley y Christiansen (2014) sobre un aspecto de la expresión oral, el uso de unidades léxicas complejas estereotipadas, desde pares adjuntos hasta frases hechas. A partir de los resultados obtenidos en tres simulaciones, proponen un modelo de producción y comprensión del lenguaje formulaico que confirma varias hipótesis planteadas desde la Psicolingüística. Por ejemplo, que los adultos no utilizan estas unidades léxicas en la misma medida que los niños, e igualmente que las mejoras afectan a la frecuencia de uso, pero no a la extensión contextual y a la transferencia a más contextos posibles. Una explicación de tales fenómenos apunta a que los aprendientes aplican subconscientemente la gramática de la L1 a estas construcciones, mediante un procesamiento en línea y acumulativo, analizándolas como usos no gramaticales o incorrectos, de ahí que las eviten automáticamente.

Otra línea de trabajo utiliza estudios de caso, entrevistas, pruebas de nivel, etc., con vistas a identificar, explicar y eliminar los problemas que afectan a un contexto de enseñanza más perfilado, por ejemplo, una etapa determinada del sistema educativo de un país, el departamento de una universidad, etc. Por ejemplo, Gan (2012) explora mediante la entrevista los niveles competenciales del alumnado de una institución de educación superior de Hong Kong. Ante todo, el acuerdo general más perceptible apunta a las limitaciones del léxico mental como el mayor obstáculo cuando se intenta comunicar algo y como el factor de reducción de la fluidez más determinante. Igualmente, las dificultades gramaticales más reportadas fueron la necesidad de pensar sobre la estructura gramatical en cuestión antes de emitir el enunciado y la tendencia a cometer errores cuando se improvisa, prescindiendo de este paso previo. En cuanto a la pronunciación y la entonación, hay coincidencias en torno a la necesidad de prestar mucha atención a la pronunciación de los fonemas inexistentes en la lengua materna y a su incompatibilidad con un ritmo bastante rápido, al tiempo que parece general la falta de dominio de la entonación inglesa. En relación con las causas, los consensos más significativos se refieren a la falta de oportunidades adecuadas de hablar inglés en clase y a la escasa exposición al *input* fuera del aula.

Por su parte, Al Hosni (2014) emprende una búsqueda de las principales

dificultades existentes en el marco de la etapa básica del sistema educativo de Omán, obteniendo los siguientes resultados: el mayor obstáculo se presenta al simultanear la recuperación de las unidades léxicas y la construcción de las estructuras gramaticales necesarias con las decisiones en torno a las ideas que se van a comunicar. Contribuyen a ello lo reducido del léxico mental y la falta de automatización de la construcción gramatical.

Con respecto a las causas, subraya las consecuencias del diseño inadecuado de las tareas, por ejemplo, el mal hábito de utilizar la lengua materna para las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, la inhibición y la baja participación por miedo al error. Continuando con las estrategias de enseñanza inadecuadas como enseñar gramática y vocabulario de manera aislada y sin contexto comunicativo. Los prejuicios del profesorado sobre la enseñanza de esta destreza reconocen su máxima importancia para la comunicación, pero no dedican tiempo a su enseñanza alegando falta de tiempo para desarrollar la programación. La falta de la competencia necesaria en comunicación oral por parte de los profesores. Y, finalmente, las carencias del currículum, en los niveles educativos inferiores, prioriza las destrezas de leer y escribir.

Horwitz *et al.* (1986) y Woodrow (2006) inciden en los efectos perjudiciales de la ansiedad asociada a la comunicación oral en lengua extranjera. Este fenómeno se define como un complejo distintivo de autopercepciones, creencias, emociones y conductas relacionadas con la clase de lengua extranjera y con los entornos donde se utiliza, el cual merece una consideración distintiva frente a la ansiedad general, dada la unicidad del proceso de aprendizaje lingüístico que la genera. Frente a la ansiedad como rasgo estable de la personalidad y la ansiedad como estado temporal experimentado en un momento particular, la ansiedad lingüística pertenece al tipo denominado ansiedad ante situaciones específicas.

En este caso, destacan dos escenarios específicos, el aprendizaje/el uso comunicativo de la lengua oral en el aula y la comunicación oral fuera del aula, en la vida real. Reacciones automáticas de la ansiedad son, a nivel fisiológico-emocional, el rubor facial o el aumento de la frecuencia cardíaca, a nivel conductual, el balbuceo o la agitación y a nivel cognitivo, la preocupación. Todo ello interfiere tanto en una actuación eficaz, dificultando el acceso al material previamente aprendido, como en la calidad del proceso de aprendizaje y de las habilidades adquiridas a través de él. Los tres componentes principales de este tipo de ansiedad son la aprensión ante la comunicación, la ansiedad ante el examen y el miedo a la evaluación negativa. Woodrow (2006) llevó a cabo un exhaustivo estudio en torno a este tema, con el resultado de que el 85 % de los entrevistados declararon experimentar algún grado de ansiedad

lingüística en situaciones como responder a una pregunta de profesor o participar en un juego de rol, al tiempo que señalaron como mayores estresores el utilizar el inglés ante los compañeros y el interactuar con hablantes nativos.

2.6.7. Tendencias históricas en la enseñanza de la expresión oral

La historia de la enseñanza de lenguas se ha caracterizado por la búsqueda de las formas más efectivas de enseñar LE/2. Durante más de un siglo, el debate en este campo ha priorizado la clarificación de las técnicas de enseñanza de las cuatro destrezas, el desarrollo de la fluidez y la corrección en cada una de ellas, el papel de la gramática y del léxico en el currículum lingüístico, etc. Las distintas posturas al respecto vienen cristalizando en manuales que exponen diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de LE/2, los cuales parten de una indagación en alguna de las cuestiones anteriores, a menudo acogiéndose a una determinada tradición teórico-metodológica de tipo educativo, lingüístico, psicolingüístico o sociolingüístico y con vistas a ofrecer un conjunto de principios de procedimiento pedagógico-didácticos y una muestra de prácticas de aula (Richards y Rodgers, 1987).

Las tendencias históricas en cuanto a la presencia de la expresión oral en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, enfocando los casos particulares de los principales métodos de enseñanza de lenguas vigentes durante el s. XX. Una referencia clave, a modo de panorama general y guía orientativa, se encuentra en la periodización de la historia de la enseñanza de lenguas propuesta por Howatt y Smith (2014): la primera etapa (1750-1920), se conceptualiza como “enseñanza de lenguas modernas en Europa” y la segunda (1920-2000+), se etiqueta como “enseñanza de inglés dentro y fuera de Europa”. La primera etapa comprende los siguientes periodos: durante el “periodo clásico” (1750-1880) predominaron el método clásico y el método de gramática-traducción; durante el “periodo de la reforma” (1880-1920) surgieron el método natural, el método Berlitz y el método directo. En cuanto a la segunda etapa, presenta dos periodos: el “periodo científico” (1920-70), durante el cual aparecen, entre otros, el método oral, el enfoque de líneas múltiples, el enfoque situacional y el método audio-oral; y el “periodo comunicativo” (1970–2000+), caracterizado por los distintos enfoques de la enseñanza comunicativa de lenguas, como el basado en tareas.

Sobre esta base, se profundiza en cómo contemplaron la enseñanza de la expresión oral los cinco métodos principales: el de gramática-traducción, el directo, el audio-oral, el situacional, el basado en la comprensión y el comunicativo.

1) Método de gramática-traducción

Esencialmente, de acuerdo con Hernández Reinoso (2000), Celce-Murcia (2001), Martín Sánchez (2009) y Howatt y Smith (2014), el método de gramática-traducción (*grammar-translation approach*) concebía la lengua como un conjunto de reglas que deben ser estudiadas en su expresión más pura: los textos escritos pertenecientes al canon literario. Partiendo de aquí, el procedimiento solía comenzar por la enseñanza deductiva y memorística de la gramática y del léxico, a través de listas de reglas y ejemplos que permanecían al margen del uso comunicativo, para después pasar a la lectura, el análisis gramatical y la traducción de textos literarios canónicos. Las limitaciones de tales prácticas se constataban en la incapacidad de los aprendientes para el uso comunicativo de la lengua meta.

En lo que respecta a la expresión oral, se obviaba casi por completo, al priorizarse la comunicación escrita. De hecho, se utilizaba la lengua materna en el aula y a menudo el profesor carecía por completo de competencia en comunicación oral. En todo caso, el aprendizaje de las “facultades” de la oralidad se relacionaba con la memorización y el recitado de material lingüístico artificial, a base de oraciones descontextualizadas que ejemplificaban reglas gramaticales y unidades léxicas. Igualmente, resultan reveladoras las prescripciones para expresar algo en lengua extranjera: pensarlo primero en la lengua materna e identificar los elementos equivalentes de la lengua meta

2) Movimiento reformista

Las reacciones contra el método tradicional, como afirman Hernández Reinoso (2000), Celce-Murcia (2001) y Martín Sánchez (2009), desembocaron en la publicación en 1882 de un panfleto que animaba a la innovación metodológica, titulado *¡La enseñanza de idiomas tiene que cambiar!* y firmado por el pseudónimo Wilhelm Viëtor, el cual marca el comienzo del periodo de la reforma (1880-1820), espoleada por el auge de la fonética y otros discursos lingüísticos de claro enfoque empírico e inductivo. Los primeros métodos reformistas fueron el método natural y el método de Berlitz (1898), propuestos en el marco de las escuelas privadas estadounidenses y orientados al desarrollo de la conversación.

Ahora bien, el método más representativo de esta etapa, en el que confluyen los dos anteriores, es el método directo (*direct approach*), el cual aplicaba por primera vez la distinción entre las cuatro destrezas y le otorgaba un papel preeminente a la enseñanza-aprendizaje de las orales, priorizando la expresión oral. Se denomina método directo, porque, asumiendo una coincidencia total

entre los procesos de aprendizaje de la LE/2 y de adquisición o desarrollo de la lengua materna, se limitaba a propiciar las condiciones para un óptimo funcionamiento natural del aprendizaje lingüístico: estimulaba la creación de conexiones directas entre las palabras de la LE/2 y las realidades que denominan (sus referentes extralingüísticos), sin necesidad de que mediase la LM/1. Para ello, algunos procedimientos habituales consistían en enseñar la gramática, el léxico y la cultura de la lengua meta de manera inductiva, asociando y clarificando los significados mediante situaciones, acciones, imágenes, sonidos y objetos que concurrían en escenas dialogadas, interpretadas por los aprendientes y el profesor con abundante apoyo sensorial, sobre todo, visual.

Aunque la oralidad se antepone hasta el punto de relegar las destrezas escritas, no permitir el uso de la lengua materna y exigirle al profesor ser un hablante nativo o bien ser capaz de utilizar la lengua meta con la misma eficacia que un nativo, algunas limitaciones al abordar esta destreza tenían que ver con la distancia entre las escenas representadas y las exigencias del uso comunicativo real, también con la enseñanza pasiva e irreflexiva de la gramática y el léxico.

3) Los estructuralistas

Posteriormente, según Hernández Reinoso (2000), Celce-Murcia (2001) y Martín Sánchez (2009), durante los años 40, 50 y 60, se impuso en Estados Unidos el método audio-oral, representado, entre otros, por Fries (1945) y que combinaba el legado del método directo con las aportaciones de la lingüística estructural de Saussure o Bloomfield y del conductismo de Skinner. Asociado en su origen a contextos de enseñanza militares, antepone las necesidades de la comunicación social cotidiana y, así, prioriza las destrezas orales. La enseñanza-aprendizaje de estas se basaba en la creación de asociaciones entre la palabra hablada y la imagen, por medio de la repetición mecánica de ciertas series de estímulos, respuestas y condicionamientos creados mediante refuerzos positivos o negativos, lo cual debía desembocar en la automatización de los hábitos lingüísticos propios de la comunicación oral en la lengua meta. A menudo, las sesiones empezaban reproduciendo grabaciones de diálogos, siempre apoyados en imágenes, de modo que, a través de ellos, normalmente rellenando sus huecos o imitando sus modelos con leves variaciones hasta memorizarlos, se enseñaba la gramática y el léxico, de manera inductiva y gradual. Las dos máximas eran el perfeccionamiento de la pronunciación desde el principio y la prevención de los errores mediante la corrección inmediata, a modo de refuerzo negativo.

Ahora bien, cuando los denominados laboratorios lingüísticos segmenta-

ban la lengua en unidades de contenido que los aprendientes debían imitar, memorizar y adquirirse a modo de hábitos automatizados, se estaba manipulando arbitrariamente la naturaleza de la comunicación lingüística, al obviarse el contexto y la intención comunicativa, e igualmente al conceptualizar al hablante, no como usuario libre, consciente y reflexivo de la lengua, sino como un ser desconectado de ella y pasivo.

Simultáneamente, también durante el periodo de los años 40 a los 60, Celce-Murcia (2001) asegura que predominaba en Gran Bretaña el método situacional (*situational language teaching*), que combinaba el legado del método directo con las aportaciones de lingüística de Firth y el campo emergente de la pedagogía de las lenguas. Concretamente, Richards (2006) declara que se basaba en la creencia de que focalizar aisladamente los rasgos lingüísticos y graduarlos de menor a mayor dificultad, así como de mayor a menor frecuencia/utilidad, conduce a su automatización. La prioridad es la lengua hablada, de hecho, todo el material lingüístico se practicaba oralmente y asociado a situaciones comunicativas estereotípicas (p. ej., en la oficina de correos). La estructura de la sesión constaba de tres fases, conocidas como PPP: presentación (ilustración del contenido lingüístico mediante una breve conversación); práctica (trabajo sobre el contenido lingüístico en un contexto controlado, normalmente por escrito, rellenando huecos o sustituyendo palabras en transcripciones); y producción (práctica del nuevo conocimiento en situaciones diferente y utilizando la propia información, para adquirir fluidez).

4) Método basado en la comprensión

La conceptualización de la enseñanza de la expresión oral propuesta por el método basado en la comprensión, derivado de la hipótesis del *input* de Krashen (1981) se sintetiza así: puesto que la adquisición de la lengua materna progresa desde la exposición y la recepción comprensiva hacia la producción, proporcionar al aprendiente de una segunda lengua una cantidad suficiente de *input*, de carácter tanto oral como escrito y con un grado de dificultad gramatical levemente superior al nivel competencial, provocará que las destrezas expresivas emerjan eventualmente, de manera espontánea, sin mediar una elicitación requerida o recomendada por el profesor. Partiendo de aquí, según Celce-Murcia (2001) las sesiones priorizaban la comprensión oral, pues esta termina capacitando para hablar, leer y escribir en la lengua meta, si se dan las condiciones adecuadas. En concreto, los alumnos escuchaban discursos significativos y daban respuestas no verbales y significativas, antes de producir por sí mismos, únicamente cuando se sentían capaces y cómodos, sin ser inducidos a ello ni corregidos en sus errores, lo cual se consideraba innecesario y hasta contraproducente, pues lo importante era poder entender y ser

entendido.

5) *Los enfoques comunicativos*

Una vez superado el método audio-oral, Hymes (1972) lanza el concepto de competencia comunicativa, referido al uso comunicativo de la lengua dentro de un contexto social, conforme a las normas sociales. Poco después, en Europa, el Consejo Europeo incorpora el *Nivel Umbral* (van Ek, 1975), el cual se basaba en la tradición lingüística británica que priorizaba la comunicación y la interacción social. Al mismo tiempo que se inauguraba el enfoque nocional-funcional, donde se asocian las funciones comunicativas realizadas por los actos de habla con las formas lingüísticas que las exponen y con las nociones conceptuales que a menudo se les asocian. Por fin, la conciencia de la aparición de un nuevo enfoque la expresan y la examinan por primera vez Canale y Swan (1996), señalando la diferencia entre dos grandes grupos de enfoques: por una parte, los gramaticales, que tradicionalmente y hasta entonces venían enseñando la gramática de la lengua, o sea, las unidades, principios y reglas de los subsistemas lingüísticos (fonológico, morfológico, etc.) con vistas a la producción de oraciones gramaticalmente correctas. Y, por otra parte, los enfoques comunicativos, orientados al aprendizaje de la competencia comunicativa.

De acuerdo con Martín Sánchez (2009), desde entonces, la enseñanza comunicativa de lenguas se viene constituyendo como un constructo multidisciplinar, con aportaciones de la Filosofía, la Lingüística, la Psicología, la Sociología y las Ciencias de la Educación. Concretamente, destacan la Teoría Crítica Social (que empodera al individuo en el uso del lenguaje para la autoexpresión, la comprensión del otro y el consenso intersubjetivo), la psicología cognitiva (que estudia la construcción cerebral/mental de los significados, el procesamiento del lenguaje, etc.), la psicopedagogía humanista (que centra el proceso de aprendizaje en la subjetividad del alumno, especialmente los componentes afectivos, como la motivación) y el socio-constructivismo educativo (que defiende la construcción social del conocimiento y el papel clave del lenguaje para este proceso)

El concepto vertebrador de la enseñanza comunicativa de lenguas es la competencia comunicativa, que viene evolucionando en sucesivas definiciones y modelos (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Savignon, 1991; Martínez-Flor *et al.*, 2006; Celce-Murcia, 2008;). De manera general, tal y como se sintetiza esta tradición en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), esta enseñanza se refiere al conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten un uso comu-

nicativo de la lengua exitoso. Esto es: conseguir los objetivos comunicativos, ello en las distintas situaciones comunicativas de la interacción social, en el caso de todas las actividades de la lengua (la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, orales y escritas) y en todos los ámbitos que las contextualizan (público, personal, profesional y educativo).

En este sentido, lo anterior implica que la competencia comunicativa permite una realización eficaz de las tareas de aprendizaje o de comunicación, plasmadas en el desarrollo de un texto oral o escrito. Los principales componentes de la competencia comunicativa son las competencias lingüísticas, referidas al conocimiento del sistema lingüístico y a la capacidad de utilizarlo (se incluyen aquí las competencias léxica, semántica, gramatical, fonológica, ortográfica y orto-épica). Las competencias sociolingüísticas, relativas a la dimensión social del uso de la lengua (entran aquí los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento). Las competencias pragmáticas, relacionados con el conocimiento de los principios según los cuales los mensajes se organizan (competencia discursiva), se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional) y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Para alcanzar el objetivo central del aprendizaje de lengua extranjera, adquirir y mejorar la competencia comunicativa, según Richards (2006) conlleva los siguientes diez principios –Tabla 6–:

Tabla 6. Principios de la competencia comunicativa

El aprendizaje de una segunda lengua se facilita cuando los aprendientes están implicados en una interacción y una comunicación significativas	El aprendizaje lingüístico es un proceso gradual que involucra el uso creativo de la lengua, así como el ensayo y el error; aunque los errores son un producto normal del aprendizaje, el objetivo último es ser capaz de utilizar la lengua con corrección y fluidez
Las actividades deben proporcionar oportunidades para participar en intercambios interpersonales significativos, con producción, expresión y negociación de significados, que les permitan ampliar ser conscientes de sus recursos y expandirlos	Los aprendientes desarrollan sus propias vías de aprendizaje, progresan a ritmos distintos y tienen necesidades y motivaciones diferentes

La comunicación significativa se produce cuando los aprendientes procesan contenidos que consideran relevantes, interesantes, con sentido y creadores de compromiso	El aprendizaje lingüístico exitoso implica el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación efectivas
La comunicación es un proceso holístico que a menudo requiere el uso de numerosas habilidades lingüísticas y extralingüísticas	El rol del profesor en el aula es el de un facilitador, que crea un clima de aula adecuado para el aprendizaje y diseña oportunidades para utilizar significativamente la lengua y para reflexionar sobre el uso y el aprendizaje lingüísticos
El aprendizaje lingüístico se facilita por igual mediante actividades que implican el aprendizaje inductivo o por descubrimiento de las reglas gramaticales subyacentes y mediante aquellas que propician el análisis y la reflexión sobre la forma lingüística	El aula es una comunidad donde los aprendientes aprenden a través de la colaboración

Fuente: Elaborada a partir de Richards (2006)

De acuerdo con Nunan (1989) y Brown (2000), estas generalidades se reflejan en la didáctica de la expresión oral que proponen las distintas variantes de enfoques comunicativos (basado en tareas, en contenidos, en textos, en discursos, etc.). A este respecto, el enfoque basado en tareas, uno de los más difundidos y prestigiosos, concibe la tarea como la unidad mínima del aprendizaje lingüístico, estableciendo una serie de condiciones para que una tarea pueda considerarse comunicativa:

- debe implicar un uso significativo de la lengua, o sea, debe propiciar que el aprendiente produzca, comprenda, manipule, interprete y negocie significados;
- debe conllevar un uso comunicativo de la lengua, en un contexto y con unos objetivos comunicativos;
- debe transmitir una impresión de coherencia unitaria y de compleción, operando como una situación comunicativa autónoma;
- debe ocasionar tensión problemática o estar orientada a la resolución de un problema;
- debe conectar con el mundo real, así como reflejar los intereses y las necesidades de los aprendientes;
- debe propiciar la integración de las actividades de la lengua; deben constar de un input o material de entrada, un contexto y una secuencia

de acciones propuestas a los aprendientes.

Según Richards (2006) las tareas comunicativas utilizadas a la hora de enseñar la expresión e interacción oral suelen realizarse en parejas o en pequeños grupos, lo cual proporciona importantes beneficios: aumentan los niveles de motivación; se aprende del uso de la lengua por parte de los demás miembros del grupo; se produce más cantidad de lengua que ante el profesor; y se desarrolla la fluidez.

Asimismo, los perfiles de actividades más frecuentes son:

1. Actividades con vacío de información *–information-gap activities–*, cada miembro de la pareja de alumnos posee una pieza de información que el otro necesita, conque se deben hacer averiguaciones improvisando un intercambio de preguntas y respuestas.
2. Actividades *jigsaw*, aquí el grupo se divide en dos mitades y se le entrega a cada mitad una parte de la información necesaria para completar el sentido de la actividad, de manera que se debe conversar en parejas hasta conseguir reunir ambas partes.
3. Actividades de breve charla casual *–small-talk–*, donde se practica la función interactiva de la expresión oral, concretamente las conversaciones casuales en torno a un tema sencillo, implicado en el entorno y sobre el que los participantes comparten conocimiento: en torno a una situación estereotípica en las que suele surgir el intercambio (p. ej., la espera en la parada del bus), se improvisan los comentarios casuales y la expresión de acuerdo o desacuerdo al respecto, para después reelaborar la improvisación ensayando y escenificando un diálogo.
4. Juegos de rol *–role play–*, en este caso los aprendientes asumen los papeles de los distintos participantes previstos en el esquema de una situación estereotípica e improvisan una escena, a veces conforme a claves informativas.
5. Simulaciones *–simulations–*, similares a las anteriores, pero incluyen decorado y caracterización.
6. Evaluación de contactos *–contact assesment–*. Limitadas a los contextos de L2, proponen al aprendiente entablar una conversación en la lengua meta fuera del aula, por ejemplo, con el dependiente de un establecimiento, para recuperar determinada información.
7. Exposiciones orales. Estas actividades, de acuerdo con Bailey (2003),

Richards (2006) y Al-Issa y Al-Qubtan (2010), permiten aprender a hablar como actuación, practicar cualquier modalidad de discurso (narrativo, descriptivo, etc.), al tiempo que familiariza con el uso de TIC, prepara para situaciones de la vida real, integra la comprensión auditiva al funcionar el grupo como audiencia, etc.).

En conclusión, tal y como sintetiza Richards (2006), las perspectivas actuales de la enseñanza de la expresión e interacción oral comparten los siguientes principios, a modo de consensos en la denominada era post-método: la expresión oral es la base del aprendizaje lingüístico; tanto los usos nativos como los no nativos sirven como modelos; el objetivo principal es propiciar el inglés para la comunicación intercultural; los modelos de los materiales se basan a menudo en el análisis de corpus; predominan los enfoques comunicativos; importan tanto la corrección como la fluidez, con una gran tolerancia a los errores; la eficacia depende del dominio de las rutinas conversacionales; se implica la conciencia cultural; predominan las actividades en parejas y en pequeños grupos.

2.6.8. Reflexiones en torno a la investigación

En la tarea de fundamentar un marco teórico que examine las destrezas comunicativas, se prosiguió con la revisión de la expresión oral o *speaking*. Así, Bailey (2003) y Thornbury (2005) asumieron que la expresión oral forma parte primordial de la comunicación oral, es inmediato en la recepción y la producción, que contiene un mensaje efímero, una línea temporal de mensajes sucesiva, es espontáneo, está limitado por la memoria funcional o de trabajo se cometen más errores y requiere de la interacción de interlocutores.

Asimismo, se detallaron las funciones y características de la expresión oral en las que Brown y Yule (1983) sintetizaron dos funciones principales: la transaccional –*transactional*–, referida al intercambio de información y de ideas entre los hablantes y la interactiva –*interactional*–, centrada en la relación social de estos. Junto a estas, Jones (1996, citado por Richards, 2008) adjuntó una tercera “hablar como actuación” destinada a comunicar información a una audiencia. Igualmente se recopilaban las aportaciones de autores principales como Kingen (2000), Nation y Newton (2008), Richards (2008), Aydogan y Akbarov (2014) entre otros.

Profundizando en las características, se compilaron las aportaciones de diferentes autores como Thornbury (2005) que distinguió los siguientes rasgos: la oración es la unidad básica de la estructura sintáctica; predominio de la subordinación; el orden habitual sujeto-verbo-objeto; frecuencia de uso del

estilo indirecto; dominio de la precisión; escasa presencia de la elipsis y las estructuras interrogativas; sin efectos o marcas de actuación. Del mismo modo, se detallaron las características de la gramática hablada que este autor presentó. A este respecto, Leech (1998) mantuvo la especificidad de la gramática de la lengua hablada con sus propias categorías, principios y reglas. Así se expuso de manera minuciosa el LSWE Corpus en cuatro grandes categorías: conversación, prosa de ficción, prosa periodística y prosa académica.

Asimismo, se asumió la tarea de referenciar los procesos cognitivos implicados en la expresión oral. Para ello, se expuso la perspectiva modular de Clark y Clark (1977) y Garret (1980, citado por Harley, 2013) que Harley (2013) sintetizó. Junto a este, Levelt (1991) seleccionó los procesos cognitivos de conceptualización, de formulación, la articulación y de auto-monitorización. Además, se trazó el modelo conexionista de Dell *et al.* (1999).

Otra línea de trabajo de este marco la representó el procesamiento y emisión de la información. A este respecto, se especificaron diversos modelos, por ejemplo, el de Tarone (1980) que reconoció dos subgrupos: las estrategias de comunicación y las estrategias de producción. El modelo psicológico de Faerch y Kasper (1980) en el que propusieron tres conceptos clave del comportamiento intelectual verbal: proceso, plan y estrategia. Por su parte Oxford (1990) abordó dos tipos de estrategias: directas (las memorísticas, las cognitivas y las compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Del mismo modo, se resaltó las implicaciones de una expresión oral efectiva. Para ello, se destacaron: las manifestaciones de la efectividad desde la complejidad, la corrección y la fluidez (*complexity, accuracy and fluency, CAF*); las habilidades interrelacionadas (fonético-fonológicas, sintácticas y léxico-semánticas) y la activación de mecanismos referidos al dominio de los géneros discursivos y las situaciones características de la comunicación oral.

En el examen de elementos del lenguaje que resultan imprescindibles para la comunicación oral, se puso de manifiesto el perfil de competencia más pertinente. Este comprende la corrección gramatical, la expresividad y la fluidez. Sin embargo, Thornbury (1999) advirtió que no existe un perfil uniforme asociado esta destreza. Puesto que los hablantes se pueden expresar con fluidez, pero sin corrección gramatical o, al contrario, con corrección y sin fluidez. O bien, con fluidez y corrección gramatical, pero carente de expresividad. En este recorrido, se detalló los principales problemas de pronunciación para los hispanohablantes considerados por Coe (2001). Así como las dificultades gramaticales que Gan (2012) exploró, mientras que Horwitz *et al.* (1986) y Woodrow (2006) incidieron en el perjuicio de la ansiedad para la comunica-

ción oral en lengua extranjera.

Finalmente se construyó una panorámica general de la historia de la enseñanza de la oralidad. Esta se caracterizó por buscar los métodos más efectivos de enseñanza de una segunda lengua. Así, se expusieron las distintas posturas teórico-metodológicas desde distintos enfoques didácticos, lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos. Con ello se persiguió mostrar un recopilatorio de los principales procedimientos pedagógico-didácticos llevados a cabo en el aula de lengua extranjera.

Capítulo 3

Metodología de la investigación

3.1. Preguntas de investigación y objetivos

3.2. Contexto de la investigación



CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una formación de calidad del profesorado pasa por investigar y evaluar el proceso por el que los futuros maestros desarrollan sus capacidades y conocimientos docentes para el desempeño de la profesión. Por tanto, la investigación se considera el punto de partida para la enseñanza y la evaluación una herramienta necesaria para la medida y verificación de la adquisición de los conocimientos profesionales, teóricos y prácticos implicados en el proceso. Examinar el progreso de la formación del profesorado se asocia, indefectiblemente, al fortalecimiento y perfeccionamiento de la profesión. En este sentido, como afirma Rosales Mejías (2014), la revisión crítica del procedimiento, los objetivos, los planes de estudio, los métodos y recursos eleva la calidad del aprendizaje y aumenta el rendimiento de los estudiantes.

Este estudio, enmarcado en el ámbito educativo, se realiza para tener un conocimiento más profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las competencias que el alumnado de Grado adquiere durante sus estudios con objeto de incorporar mejoras a dicho proceso. De esta forma, se inserta en el paradigma crítico (Guba y Lincoln, 1994, 2002).

En cualquier investigación el rigor ha de ser la máxima que dirija el estudio, por ello esta debe ser organizada y sistemática, ya que de este modo se garantiza la calidad de los datos obtenidos (Sabariego Puig y Bisquerra Alzina, 2004). En consecuencia, se realizará un análisis desde dos vertientes metodológicas: una cualitativa y una cuantitativa.

En primer lugar, la metodología cualitativa describirá los datos recogidos por el investigador, estudiando y comparando textos científicos de autores reconocidos en la materia, planes de estudios, leyes que regulan la formación inicial del Grado en Educación Primaria y la descripción de la muestra. Este

análisis cualitativo ayudará a conocer más profundamente la realidad estudiada (el contexto, los participantes, etc.) y la cuantitativa, que permitirá establecer patrones de comportamiento en la población estudiada y extraer conclusiones utilizando un estudio estadístico.

Desde el plano cuantitativo se han utilizado dos instrumentos: un cuestionario diseñado *ad hoc* para la presente investigación y unas pruebas objetivas estandarizadas en lengua inglesa que evalúan los conocimientos lingüísticos en tres destrezas: comprensión lectora o escrita, comprensión oral y expresión oral. Ambos instrumentos fueron cumplimentados por el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2018/2019. Previamente, a la descripción de los instrumentos se han estudiado las destrezas de manera teórica en el capítulo 2, marco teórico.

3.1. Preguntas de la investigación y objetivos

Tras la justificación de la importancia del tema de investigación que permite entender el enfoque general y el contexto de la investigación que en este caso concreto es el educativo, cabe enunciar formalmente las preguntas de investigación y los objetivos que enmarcarán los resultados.

En primer lugar, las preguntas de investigación, según McMillan y Schumacher (2005), ayudan al investigador a establecer el tema de estudio, se plantea una serie de preguntas relacionadas con el fenómeno a estudio. Estas dirigirán al investigador en el proceso de investigación y determinarán el diseño de la metodología que permitirá contestar dichas preguntas. Las preguntas de investigación pueden ser descriptivas, de relación o de diferencia, cada una de ellas generará un diseño específico. Así, las preguntas descriptivas entrañan una investigación descriptiva y de encuesta, las de relación una correlacional entre variables y de diferencia cuestionaran si existen diferencias entre variables. Para esta tesis se han planteado las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la situación académica del futuro profesorado de Educación Primaria?
- ¿Qué conocimientos de lengua extranjera poseen los informantes según la certificación que lo acredita, la autopercepción de nivel y la dificultad que atribuyen a cada destreza?
- ¿Qué prácticas relacionadas con la lengua extranjera se llevan a cabo en el Grado en Educación Primaria para la adquisición de una lengua extranjera?
- ¿Qué formación en lengua extranjera (inglés y francés) han adquirido

en el Grado en Educación Primaria?

- ¿Qué resultados obtienen en las pruebas estandarizadas de inglés de comprensión lectora, *use of English*, comprensión oral y expresión oral?
- ¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?

En segundo lugar, se enuncian los objetivos con el fin de establecer relaciones y explicar las causas de los fenómenos educativos. Así del tema central de la presente tesis se deriva el siguiente objetivo general: evaluar el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera –inglés– del alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Igualmente, de este objetivo general se desprenden los objetivos específicos que a continuación se especifican:

- Determinar cuáles son los datos académicos previos a la realización del Grado: tipo de centro educativo donde han realizado los estudios previos, sistema de acceso a la universidad y edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera.
- Analizar el contexto en el cual los participantes aprenden una lengua extranjera: si reciben clases fuera de la universidad, si han realizado estancias o cursos en el extranjero y si utilizan la lengua extranjera en contextos habituales.
- Conocer el nivel de lenguas extranjera que los participantes tienen acreditado según MCERL.
- Indagar sobre la percepción que los informantes tienen sobre su nivel de conocimiento de lenguas extranjeras.
- Determinar el grado de dificultad que los alumnos atribuyen a las destrezas orales y escritas.
- Averiguar cuáles son las prácticas lectoras de los estudiantes en español y en inglés.
- Sondear que tipo de tareas se llevan a cabo en la clase de lengua extranjera (inglés y francés).
- Indagar sobre la formación lingüística que creen haber adquirido en el Grado en Educación Primaria.
- Conocer la formación en técnicas y herramientas metodológicas que creen haber adquirido para impartir clase en lengua extranjera.
- Saber la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado en Educación Primaria.

- Conocer el nivel en competencia lingüística, según MCERL (B1, B2, C1), que los alumnos alcanzan en una prueba estandarizada en los cuatro cursos del Grado en comprensión oral y lectora, gramática y vocabulario (*use of English*) y expresión oral.
- Analizar si variables como estancias o cursos en el extranjero, grupo bilingüe, nivel en comprensión y expresión oral han influido en los puntos alcanzados en la prueba de comprensión oral *listening* y expresión oral *speaking*.
- Comparar si la percepción de los estudiantes sobre su nivel de inglés coincide con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de inglés en comprensión lectora o *reading*, *use of English* y comprensión oral o *listening*; teniendo en cuenta las variables: grupo bilingüe y Mención en LE-inglés-.
- Analizar si existe una relación significativa entre las prácticas lectoras, la frecuencia de realización de tareas, estudio de una lengua extranjera en una institución no universitaria y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés.
- Examinar si existe una relación significativa entre la formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión lectora o escrita y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés.

3.2. Contexto de la investigación

La población a la que se dirige el presente estudio es el alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga matriculado en el año académico 2018/19 (N=1100), distribuido según el curso en: 410 (37,27 %) de primero, 390 (35,45 %) de segundo, 350 (31,81 %) de tercero y 360 (32,72 %) de cuarto. Los alumnos de Mención en lengua extranjera pertenecen a tercero, concretamente 80 (7,27 %) y 86 (7,81 %) a cuarto. Los alumnos matriculados en el resto de las menciones se especifican en la tabla 7.

Tabla 7. Alumnado matriculado en las diferentes menciones del Grado en Educación Primaria

Mención	Curso	Frecuencia (fi)	Porcentaje
Francés	3.º	30	7,27 %
	4.º	48	4,36 %
Inclusiva	3.º	104	9,45 %
	4.º	119	10,81 %

Mención	Curso	Frecuencia (fi)	Porcentaje
Educación Física	3.º	125	11,36 %
	4.º	113	10,27 %
Educación Musical	3.º	25	2,27 %
	4.º	41	3,72 %
Mención Audición y Lenguaje (En este año académico no hubo 4.º curso, ya que fue el año que se implantó)	3.º	16	1,45 %

Fuente: Elaboración propia a partir de la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

El total de alumnos matriculados en el grupo bilingüe representan el 22,72 % (n=250) cuya división por cursos es homogénea (tabla 8).

Tabla 8. Alumnos matriculados en el grupo bilingüe por cursos

Curso académico por grupo bilingüe	1.º	63	6,62 %
	2.º	62	6,52 %
	3.º	61	6,41 %
	4.º	64	6,72 %

Fuente: Elaboración propia a partir de la Secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

El plan de estudios del Grado se divide en asignaturas de Formación Básica, Obligatorias, Optativas, Prácticas Externas Obligatorias y Trabajo Fin de Grado. A cada una de estas le corresponde un número de créditos ECTS que los alumnos deben superar hasta alcanzar un total de 240 créditos. A las asignaturas denominadas como Formación Básica (BA) le corresponden 60 créditos, a las Obligatorias (OB) 100 créditos, a las Optativas (OP) 30 créditos, a las Prácticas Externas Obligatorias (PE) 44 créditos y, finalmente, al Trabajo Fin de Grado (TFG) 6 créditos. Asimismo, se muestra la organización por curso, semestre y carácter de las asignaturas en la tabla 9. Los estudiantes deben formalizar al menos 30 créditos optativos, es decir, cinco asignaturas, en el transcurso del Grado. Al menos cuatro asignaturas deberán formar parte de la relación de asignaturas optativas “A” (tabla 10) y, al menos una se deberá escoger de la relación de asignaturas optativas “B” (tabla 11).

Tabla 9. Organización temporal del plan de estudios por curso

Asignaturas	Semestre	Carácter	ECTS
PRIMER CURSO			
Historia de la Escuela	1	BA	6
Sociología de la Educación	1	BA	6
Teoría de la Educación	1	BA	6
Educación en Artes Plásticas y Visuales	1	OB	6
Educación Musical	1	OB	6
Didáctica General	2	BA	9
Organización Educativa de Centros e Instituciones	2	BA	6
Psicología del Desarrollo y de la Educación en la Edad Escolar	2	BA	9
Tecnologías de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación	2	BA	6
SEGUNDO CURSO			
Trastornos del Desarrollo y Dificultades de Aprendizaje	1	BA	6
Didáctica de la Lengua Castellana	1	OB	9
Didáctica de la Aritmética	1	OB	9
Practicum I	1	PE(OB)	6
Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas	2	BA	6
Didáctica de la Educación Física	2	OB	6
Fundamentos Teórico-Prácticos de la Enseñanza de la Lengua Extranjera	2	OB	6
Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales	2	OB	6
Estrategias Didácticas para el Desarrollo de la Comunicación Oral y Escrita	2	OB	6
TERCER CURSO			
Didáctica de las Ciencias Experimentales	1	OB	6
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	1	OB	6
Optativa I (relación de asignaturas optativas "A" tabla 10)	1	OP	6
Optativa II (relación de asignaturas optativas "A" tabla 10)	1	OP	6

Asignaturas	Semestre	Carácter	ECTS
Optativa III (relación de asignaturas optativas “A” tabla 10)	1	OP	6
Didáctica de las Ciencias Sociales	2	OB	8
Enseñanza de las Ciencias	2	OB	8
Didáctica de la Geometría	2	OB	6
Practicum II	2	PE(OB)	8
CUARTO CURSO			
Practicum III.1	1	PE(OB)	18
Practicum III.2 (asociado a la mención elegida)	1	PE(OB)	12
Didáctica de la Medida	2	OB	6
Lectura y Literatura Infantil	2	OB	6
Trabajo Fin de Grado	2	TFG	6
Optativa IV (relación de asignaturas optativas “A” tabla 10)	2	OP	6
Optativa V (relación de asignaturas optativas “B” tabla 11)	2	OP	6

Fuente: Memoria del Grado en Educación Primaria de la UMA, disponible en: <https://n9.cl/kdl6t>

Tabla 10. Relación de Asignaturas Optativas “A”

Asignaturas	ECTS
Formación Instrumental para la Educación Primaria	6
Historia de la Música	6
Formación Rítmica y Danza	6
Formación Vocal y Auditiva para la Educación Primaria	6
Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje	6
Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural	6
Intervención Educativa y Diversidad Funcional	6
Competencias Relacionales en el Aula Inclusiva	6
Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana	6
Actividades Físico-Expresivas	6
Actividad Física y Salud	6
Didáctica de los Deportes	6
Desarrollo del Currículum de Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)	6

Asignaturas	ECTS
Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera (Inglés)	6
Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera (Inglés)	6
Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera (Inglés)	6
Desarrollo del Currículum de Lengua Extranjera en Educación Primaria (Francés)	6
Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera (Francés)	6
Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera (Francés)	6
Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera (Francés)	6
Aspectos Fundamentales del Desarrollo, la Detección y Evaluación del Lenguaje	6
Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y el Lenguaje Oral y Escrito	6
Prevención en el Área del Lenguaje y la Comunicación: Intervención Educativa	6
Comunicación Aumentativa: Intervención Educativa	6

Fuente: Memoria del Grado en Educación Primaria de la UMA, disponible en: <https://n9.cl/kdl6t>

Tabla 11. Relación de Asignaturas Optativas “B”

Asignaturas	ECTS
Biblioteca Escolar y Animación a la Lectura	6
Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza	6
El Mensaje Cristiano	6
Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica	6

Fuente: Memoria del Grado en Educación Primaria de la UMA, disponible en: <https://n9.cl/kdl6t>

Asimismo, los estudiantes podrán completar alguna de las siguientes menciones si superan todas las asignaturas que la componen y realizan el Practicum III.2 específico de la respectiva mención.

- **Mención de Educación Física:** Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana, Actividades Físico-Expresivas,

Actividad Física y Salud, Didáctica de los Deportes.

- **Mención de Educación Musical:** Formación Instrumental para la Educación Primaria, Historia de la Música, Formación Rítmica y Danza, Formación Vocal y Auditiva para la Educación Primaria.
- **Mención en Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad:** Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje, Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural, Intervención Educativa y Diversidad Funcional, Competencias Relacionales en el Aula Inclusiva.
- **Mención de Lengua Extranjera (Modalidad de Inglés):** Desarrollo del Currículum de Lengua Extranjera en Educación Primaria, Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera, Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera, Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera.
- **Mención de Lengua Extranjera (Modalidad de Francés):** Desarrollo del Currículum de Lengua Extranjera en Educación Primaria, Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera, Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera, Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera.
- **Mención de Audición y Lenguaje:** Aspectos Fundamentales del Desarrollo, la Detección y Evaluación del Lenguaje, Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Audición y el Lenguaje Oral y Escrito, Prevención en el Área del Lenguaje y la Comunicación: Intervención Educativa, Comunicación Aumentativa: Intervención Educativa.

3.2.1. Participantes

Una muestra (representada por n) involucra a un grupo representativo de la población sobre el que se aplica el estudio (Dörnyei y Taguchi, 2010). Esta muestra estará formada por un número determinado de sujetos (abreviado S) que “son los individuos que participan en el estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, p.134). Cuando los sujetos se aglutinan en un grupo se llama muestra, esta se puede elegir de un grupo mayor denominado población (representado por N). Dörnyei y Taguchi (2010) afirman que un estudio no es necesario que se lleve a cabo sobre el censo completo de la población. Por el contrario, consideran que utilizar el censo completo representaría una pérdida de recursos, tiempo y esfuerzo. Para evitar esta circunstancia, apuntan que resulta más adecuado realizar un procedimiento de muestreo apropiado.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, estiman como una buena muestra a un grupo que presente características generales similares, como

edad, sexo, educación básica (primaria y secundaria), etc., además de características específicas como formación en lengua extranjera. Según McMillan y Schumacher (2005), generalmente se considera un tamaño de muestra adecuado cuando tiene una cantidad de informantes suficiente para obtener unos resultados creíbles.

Bajo estas premisas, en este estudio se empleó una muestra por conveniencia, la cual definen como un tipo de muestreo no probabilístico que se sirve de sujetos a los que el investigador tiene acceso y cuyas características concuerdan con las de la población a estudio. Así pues, no hubo una selección previa de los informantes, participando en el estudio aquellos alumnos que libremente aceptaron colaborar.

Aunque se proyectó la participación de la totalidad del alumnado matriculado en el Grado en Educación Primaria no se pudo cumplir con esta circunstancia por dos razones principales: los estudiantes declinaron participar por motivos personales o por falta de conocimientos de la lengua inglesa o, porque el día programado no asistieron a clase. La libertad de elección de participación, señalada por McMillan y Schumacher (2005) fue la máxima conseguible. Bajo este axioma, los participantes pudieron abandonar las pruebas y el cuestionario cuando estimaron oportuno. También se respetó la libertad de colaboración del profesorado, así algunos docentes no pudieron ceder horas de clase debido a incompatibilidad con su planificación, otros manifestaron motivos personales. Para tener acceso al alumnado de los distintos cursos y asignaturas se pidió permiso a los profesores responsables a través de correo electrónico o en persona.

A) Edad y curso

Los estadísticos descriptivos (tabla 12) de los datos biográficos para esta investigación fueron de 951 (86,45 %) estudiantes sobre la población total de alumnado matriculado de 1100 estudiante, con edades comprendidas entre los 17 y los 52 años ($\bar{X}=20,58$). El porcentaje de mujeres es del 70,66 % ($n=672$) y el de hombres, del 29,34 % ($n=279$). De ellos el 9,46 % ($n=90$) estudian en la Mención en lengua extranjera y el 4,94 % ($n=47$) en la Mención de LE de francés. La distribución es aproximadamente homogénea en referencia al curso que están realizando desglosado en la tabla 6. En relación con el tipo de formación, el 80,02 % ($n=761$) de los encuestados no pertenecen al grupo de docencia en la modalidad bilingüe, a la que solo pertenece el 19,98 % ($n=190$).

Tabla 12. División de la muestra por edad y curso

Descriptivo	Valor	Frecuencia (fi)	Porcentaje
Edad agrupada	<18	5	0,53%
	18-22	822	86,44%
	>22	124	13,04%
Curso académico	1.º	285	29,97 %
	2.º	264	27,76 %
	3.º	206	21,66 %
	4.º	196	20,61 %

Fuente: Elaboración propia

B) Lugar de nacimiento y lengua materna

Los estadísticos descriptivos señalan que el lugar de nacimiento de la mayoría de los encuestados fue España, en concreto el 98,84 % (n=940). De ellos el 90,54 % (n=861) nacieron en la provincia de Málaga (cuya distribución por ciudad o pueblo se muestra en la tabla 13), el 5,57 % (n=53) en otras provincias de la comunidad andaluza y el 2,73 % (n=26) en otras provincias españolas. De los estudiantes extranjeros (1,15 %; n=11), el 0,63 % (n=6) nacieron en otros países de Europa y el 0,53 % (n=5) en otros países no europeos.

Tabla 13. Distribución de alumnos nacidos en la provincia de Málaga por ciudad y pueblo

Localidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ciudad	738	77,60	77,6	77,6
	Pueblo	213	22,40	22,4	100,0
	Total	951	100,00	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, al preguntar por la lengua materna (tabla 14) los informantes afirmaron que el español en un 53,94 % (n=513), el 0,32 % (n=3) el rumano, el 0,21 % (n=2) el francés, el 0,21 % (n=2) el catalán, 0,11 % (n=1) el euskera y el 0,11 % (n=1) el árabe. El sistema consideró como valores perdidos el 45,11 % (n=429).

Tabla 14. Distribución de las lenguas maternas

Lengua hablado en el ámbito familiar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Español	513	53,94	98,3	98,3
	Rumano	3	0,32	,6	98,9
	Francés	2	0,21	,4	99,2
	Catalán	2	0,21	,4	99,6
	Euskera	1	0,11	,2	99,8
	Árabe	1	0,11	,2	100,0
	Total	522	54,89	100,0	
Perdidos	Sistema	429	45,11		
Total		951	100,0		

Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Instrumentos

La presente investigación se ha llevado a cabo utilizando dos instrumentos de recogida de datos. Por un lado, un cuestionario sociológico con preguntas como el sexo, la edad y otras que indagan sobre el nivel de conocimiento de la lengua extranjera –según MCERL– la frecuencia de uso e importancia que se le otorga a la lengua extranjera en las distintas asignaturas y la capacitación y nivel de formación adquiridos en cada una de las destrezas lingüísticas para su enseñanza, entre otras variables. Por otro lado, el segundo instrumento se corresponde con las pruebas estandarizadas facilitadas por la corporación Cambridge (*Cambridge English Language Assessment*, 2016).

De acuerdo con Asún Inostrosa (2006), el cuestionario se define como:

un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece. (p. 67)

En función del formato que presente el cuestionario, las preguntas se pueden responden en el mismo documento o en una hoja de respuestas a parte, ambos dispondrán de espacios para las posibles opciones de respuesta. Además, afirma que el objetivo general de realizar un cuestionario “es “medir” el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas “va-

riables” como opiniones, creencias, características demográficas, capacidades lingüísticas, etc. Los cuestionarios, como sostienen McMillan y Schumacher (2005), son instrumentos de los que se valen los investigadores con mucha frecuencia debido a su carácter relativamente económico, a que todos los informantes contestan las mismas preguntas, asegura el anonimato y responden a un objetivo concreto. Estos instrumentos, según Dörnyei y Taguchi (2010), son técnicas de sondeo dentro del contexto de la pragmática de la interlingua. Están estructurados y diseñados como un instrumento de sondeo que representa una muestra de las respuestas a ciertas tareas. Existen tres tipos de preguntas.

1. Preguntas fácticas también llamados de clasificación o descriptores con preguntas demográficas como la edad, género o raza; socioeconómicas como la ocupación, o nivel de educación. En el terreno de la investigación de las segundas lenguas se pregunta sobre el tiempo dedicado al estudio de la lengua o nivel de los padres en L2, etc.
2. Preguntas de comportamiento como la frecuencia de uso de la lengua extranjera en el pasado y presente o de alguna estrategia en particular.
3. Preguntas actitudinales destinadas a indagar sobre actitudes, intereses, creencias, opiniones y valores de los informantes, considerando actitudes como la valoración de los participantes de un aspecto particular de una persona, institución o situación. Con intereses se hace referencia a la preferencia por alguna tarea o actividad concreta. Creencias concernientes a percepciones sobre hechos fácticos que apoyan la opinión. Opiniones subjetivas como las actitudes, pero más cambiante y basadas en hechos. Valores fundamentados en las metas propuestas, el modo de vida; además de describir la utilidad e importancia que se otorga a determinadas actividades, conceptos, objetos, etc. Las preguntas, como afirma Asún Inostroza (2006), tienen la peculiaridad de estar pre-redactadas, por lo que el informante solo tendrá que elegir la opción más adecuada a la pregunta de las que se ofrecen, a este tipo de preguntas se las denomina cerradas.

El segundo instrumento consiste en unas pruebas estandarizadas. Tradicionalmente el examen se consideró una actividad académica sistémica integrada para la comprobación y demostración de los resultados del proceso educativo con el fin de perfeccionarlo (Rosales Mejías, 2014). Asimismo, en la evolución de los procesos de evaluación el término examen encontró un sinónimo en la palabra test, también muy utilizado por evocar una connotación menos ansiosa y frustrante que el vocablo examen. En consecuencia, considera los

test, en sus distintas variedades, como “un instrumento científico válido y objetivo” (p.2) que evalúan conocimientos, motivación, actitudes, aptitudes e inteligencia de los estudiantes.

Las pruebas estandarizadas fueron facilitadas por la corporación *Cambridge* (*Cambridge English Language Assessment*, 2016) para la recogida de los datos de nivel lingüístico. La elección de este organismo se debe a la reconocida fiabilidad y validez de las pruebas empleadas, así como su larga trayectoria internacional en la evaluación de las competencias lingüísticas en lengua inglesa según MCERL. Este hecho lo corroboran McMillan y Schumacher (2005) cuando afirman:

La mayoría de los tests estandarizados se preparan comercialmente por expertos en medición. Esto significa que se prestará una atención especial a la naturaleza de las normas, la fiabilidad y la validez. Los resultados de la prueba son objetivos y están relativamente poco influidos por la persona que administra la prueba. (pp. 228-229)

Dada su esencia comercial se pueden usar en contextos diferentes. Además, facilitan instrucciones y procedimientos homogéneos para su aplicación y en la forma de puntuar las pruebas.

Estas pruebas constan de preguntas y actividades que determinarán la competencia gramatical, léxica, de comprensión lectora y oral. La expresión oral se evaluará de manera exploratoria debido al escaso número de participantes implicados en este estudio debido a que no fue viable realizar esta prueba al mismo tiempo al alumnado. No obstante, se aplicó a un grupo de voluntarios fuera del horario lectivo. La competencia de la expresión oral podría ser objeto de un análisis más profundo a posteriori, continuando así con la investigación iniciada.

3.2.2.1. Descripción de los instrumentos

Los instrumentos empleados en esta investigación se presentaron en papel y se cumplimentaron de manera presencial. Se cumple así con uno de los medios de obtención de datos expuestos por Quispe Limaylla (2015). Es decir: cuando no existe la información que una investigación necesita de deben elaborar y utilizar herramientas que faciliten la recogida de dichos datos. Además, este autor afirma que los instrumentos utilizados representarán unas herramientas valiosas y constituyen una parte esencial de la investigación porque serán determinantes en las conclusiones que se extraigan del estudio. Con objeto de recabar información sobre los informantes, se aplicó el cuestionario sociodemográfico. De igual modo, para obtener datos sobre los conocimientos

de inglés del alumnado del grado se aplicaron las pruebas estandarizadas de inglés.

El cuestionario

El cuestionario validado consta de 26 preguntas, 18 cerradas y 8 abiertas. Las preguntas cerradas (también llamadas estructuradas, selección de respuesta o cerrado-finalizado), de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), son la mejor elección para obtener información demográfica de manera fácil y rápida. Se considera, así, que para los informantes será más rápido y sencillo marcar una pregunta cerrada. Igualmente, las preguntas abiertas constituyen una alternativa si se pretende conocer respuestas individuales específicas. Asimismo, la combinación de formato abierto y cerrado minimiza la elección forzada de los ítems cerrados y favorece conocer elementos e información destacada de los participantes. Además, se incluyen escalas valorativas y los ítems de respuesta múltiple. La escala valorativa tipo Likert presentada en dos formatos: numérica del 1 al 5 y nominal. Los ítems de respuesta múltiple los describen como una lista de respuestas que ofrecen un número de opciones donde elegir, las cuales invitan a la selección de una o varias posibilidades.

En cuanto al formato de presentación de las preguntas, continuando con las recomendaciones de McMillan y Schumacher (2005), se dispusieron en la línea de arriba y debajo de esta aparecían las escalas con las categorías ordenadas. También se utilizaron cajas de selección –por ejemplo, “☐ Sí ☐ No”– para señalar el sitio donde los estudiantes debían marcar la respuesta. A pesar de que la mayoría de los investigadores considera este planteamiento como el más claro, se escribieron las opciones en un lado con objeto de maximizar el espacio y economizar papel. Asimismo, se emplearon tablas para organizar y distribuir las respuestas con objeto de que la apariencia general del cuestionario fuera cuidada, bien estructurada y clara. De este modo, se siguen las reglas mencionadas “1. Revisar con cuidado la gramática, deletreo, puntuación y otros detalles. 2. Asegurarse de que la impresión es clara y que resulta fácil de leer. 3. Plantear instrucciones cortas y fáciles de entender” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 247).

La distribución de las dimensiones del cuestionario (anexo 2) es la siguiente:

- Dimensión 1. Datos biográficos, académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera. Aquí se pidió información sobre el curso, la edad, el sexo, lugar de nacimiento, lengua materna, pertenencia a la Mención en lengua extranjera y al grupo bilingüe, estudios previos

(modalidad de acceso al grado, tipos de centros de primaria y secundaria donde cursaron sus estudios), edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera, si complementan sus estudios en instituciones fuera de la universidad, estancias o cursos en el extranjero y la frecuencia de uso de la lengua extranjera en ámbitos como las clases extrauniversitarias, en familia, con amigos y en el trabajo.

- Dimensión 2. Conocimiento de lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades. En este apartado se incluye: el nivel de conocimiento de lengua extranjera que tiene certificado, el organismo que lo certificó y qué lengua extranjera tienen acreditada. El nivel de conocimiento de lenguas extranjeras que cree poseer según MCERL en las destrezas de comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita y, finalmente, el grado de dificultad que los informantes atribuyen a las diferentes destrezas tanto orales como escritas.
- Dimensión 3. Prácticas relacionadas con la lengua extranjera como la frecuencia de lectura por obligación y por placer en español y en lengua extranjera, la frecuencia de realización de tareas en clase que implican el uso de una lengua extranjera, por ejemplo, lectura en clase (en silencio y en voz alta), escuchar material audiovisual, escuchar al profesor hablando, interacción oral entre profesor, compañeros y hablantes nativos, etc.
- Dimensión 4. Formación lingüística y metodológica adquirida en el Grado para impartir contenidos y destrezas como gramática, vocabulario, pronunciación, ritmo y entonación, expresión oral, interacción oral, comprensión oral, comprensión y expresión escritas; y, finalmente, la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado en Educación Primaria.

Las pruebas estandarizadas de nivel Cambridge English First

Las pruebas estandarizadas de inglés aplicadas pretendían que los participantes fueran capaces de demostrar sus conocimientos de la lengua inglesa y sus habilidades lingüísticas completando una serie de tareas y preguntas en cuatro aspectos de la lengua *use of English, reading, listening y speaking*.

1) Reading and Use of English

La prueba estandarizada *reading and use of English* se estructura en siete partes con un total de 52 preguntas (más siete adicionales que corresponden a los ejemplos de cada parte) divididas en dos segmentos principales que se distribuyen de acuerdo con los conocimientos que evalúan. La comprensión lec-

tora o *reading* contiene las tareas 1, 5, 6 y 7 mientras que; el segmento *use of English* acoge los ejercicios del 2 al 4 que describen el nivel de conocimientos gramaticales y de vocabulario. El rango de puntuación de cada actividad por cada respuesta correcta es de un punto para los ejercicios 1, 2, 3 y 7; mientras que para las tareas 4, 5 y 6 es de dos puntos. Los participantes pueden obtener un total de 42 puntos en la sección *reading*. La distribución de los puntos por niveles (anexo 1) es la siguiente: 37 puntos para el nivel C1, 24 para el B2, 16 puntos que corresponden a un B1 y finalmente con 10 puntos quedaría en un nivel inferior a B1. En cuanto a la sección *Use of English* la máxima puntuación que se puede alcanzar es: 24 puntos lograrán un nivel C1, 18 puntos dan acceso a un nivel B2, con 11 se alcanzaría un B1 y 7 puntos o menos por debajo de B1.

A) Reading

Las tareas correspondientes a este segmento exponen una variada gama de textos de distinta longitud en los que los participantes tendrán que demostrar sus destrezas para comprender información general y específica, opiniones, actitudes, propósitos, etc. Las actividades de esta sección se enumeran a continuación siguiendo la descripción de *Cambridge English Language Assessment* (2016):

Parte 1, *Multiple-choice cloze*, mostraba el texto “*The best place to work*” el cual distribuía ocho huecos en blanco donde los participantes debían escribir la palabra correcta escogiendo la opción que consideraban apropiada de las cuatro facilitadas. Los informantes tuvieron que recurrir al léxico que conocían y a su capacidad de comprensión lectora para rellenar los huecos en blanco correctamente.

Parte 5, proporcionaba el texto “*My life in football*” extraído de la biografía de un famoso futbolista en el que los candidatos debían comprender el contenido y la organización del texto. Esta sección contenía preguntas de elección múltiple encaminadas hacia la comprensión de ideas principales, opiniones o actitudes; distribuidas en seis preguntas que buscaban la respuesta correcta entre las cuatro opciones facilitadas, se centraban en el reconocimiento del significado de palabras, frases y la comprensión de referentes. Las cuatro opciones se presentaban en el mismo orden en el que la información aparecía en el texto pudiendo, de esta manera, seguir las opiniones del autor. La pregunta final requería que los candidatos interpretasen un aspecto general del texto sobre los sentimientos del escritor.

Parte 6, constaba de un fragmento de un artículo de una revista titulado “It started with a mouthful of chocolate”. El ejercicio consistía en elegir las frases correctas que se ajustaban al texto de entre las catorce que se habían seleccionado (seis pertenecían al texto y siete no guardaban ninguna relación con este. Así, los informantes tuvieron que decidir qué frases correspondían a cada espacio en blanco, cada oración solo se podía usar una vez. Los participantes debían concentrarse en la estructura del texto para inferir la organización de las ideas, opiniones y eventos utilizando sus habilidades para la comprensión de la coherencia y la cohesión de un texto largo.

Parte 7, “*Which reviewer says*”, los candidatos se enfrentaron a un texto que expone extractos de cuatro revisiones científicas de cuatro escritores diferentes. Esta actividad contenía diez preguntas de unión múltiple que precedían a un texto largo. Los candidatos debían localizar una información específica y unirla a la pregunta. Esta tarea demandaba que los participantes reconocieran las ideas, opiniones o actitudes expresadas por cada uno de los escritores. Para añadir dificultad, las ideas expresadas eran muy similares, sin embargo, no reflejaban con propiedad la idea general del texto. Algunos de las opciones se podían utilizar en más de una pregunta.

B) Use of English

Con respecto a esta sección, los candidatos debían conocer un vocabulario variado relacionado con diversos temas y diferentes estructuras gramaticales, esta constaba de las siguientes partes:

Parte 2, que consiste en un texto titulado “*Golf*” dentro de la tipología *open cloze* con ocho huecos en blanco en los que los participantes debían escribir una sola palabra correcta escogiendo de entre las siguientes categorías gramaticales: artículo, preposición, pronombre, forma y tiempo del verbo, además de verbos frasales o conectores. En esta tarea los estudiantes tenían que demostrar su conocimiento de gramática y vocabulario, así como su comprensión de la estructura de la lengua y comprensión de un texto.

Parte 3, “*Music and Mood*”, ponía el énfasis en la formación de palabras a través del uso de prefijos, sufijos, derivaciones y composiciones. Para ello el texto proporcionaba la raíz de la palabra al final de cada línea donde los estudiantes tenían que formar y escribir la palabra adecuada.

Parte 4, consistía en seis preguntas, cada una de ellas ofrecía una frase

principal, una palabra clave y una segunda frase de la cual se proporcionaba el principio y el final. Dicha frase se debía completar utilizando entre dos y cinco palabras, además de la palabra clave, la cual no se podía transformar. La frase resultante debía tener el mismo significado que la oración principal. Esta parte se centra en el vocabulario y las estructuras gramaticales, además de la habilidad de transformar un mensaje y expresar su significado de manera diferente. Esta cuestión implica flexibilidad y conocimiento sobre el uso de la lengua.

2) *Listening*

La prueba de comprensión oral o *listening*, de manera general, constaba de cuatro partes con un total de treinta preguntas. Presentaba la grabación de varios textos de diferente tipología como monólogos, diálogos, entrevistas, programas de radio, noticias, etc. Los participantes, después de oír dos veces la grabación, debían contestar las preguntas de elección múltiple, de completar frases y de respuesta múltiple. Cada una de las respuestas correctas se valoraba con un punto. Los discentes podían alcanzar el nivel C1 con 27 puntos, una puntuación de 18 otorga un nivel B2, 12 puntos corresponden a un nivel B1 y por último con 8 puntos o menos se posiciona por debajo de este nivel (anexo 1).

Parte 1. En esta sección se escuchaban ocho textos cortos y los participantes tenían que mostrar su habilidad para escuchar ideas, detalles, funciones, propósitos, actitudes opiniones, acuerdos, etc., contestando las correspondientes preguntas de elección múltiple; cada una de ellas correspondía a una situación concreta. Con objeto de introducir las preguntas se escuchaba una frase que resumía el contenido de cada texto, por ejemplo, “*You hear a young woman talking about her job as a trainee photographer*”. Posteriormente los candidatos escogían la mejor opción entre las tres posibles respuestas (A, B, C) provistas para cada cuestión.

Parte 2: completar frase. Los candidatos tenían que mostrar su habilidad para escuchar y localizar información específica de un texto largo titulado “*Volunteering with dolphins at Monkey Mia, Australia*” en el que una estudiante voluntaria contaba su experiencia con delfines en Australia. Esta unidad contenía un texto con diez frases donde los estudiantes tenían que completar los huecos en blanco con la palabra o frase corta correcta (tres palabras como máximo). Las respuestas debían seguir el orden del audio, se reproducían tal y como tenían que ser escritas, sin ningún cambio.

Parte 3: respuesta múltiple. Los participantes escucharon a cinco perso-

nas explicando su decisión de estudiar moda. Con este audio se examinaba la habilidad de escuchar información general, ideas, actitudes y opiniones. Para ello, debían unir la información que cada hablante exponía con las cinco opciones correctas de las ocho suministradas por el ejercicio.

Parte 4: *multiple choice*. Contenía siete preguntas de elección múltiple relacionadas con una entrevista a Camila Ford, escritora y actriz de su propio programa de comedia televisivo. El audio tenía una duración de 3-4 minutos. Los participantes debían escoger la respuesta correcta de entre las tres opciones provistas centrándose en información específica presentada por el hablante. Las preguntas seguían el orden de la interacción de los dos participantes en la entrevista.

3) *Speaking*

La prueba constaba de cuatro partes. Los participantes realizaron esta prueba en parejas delante de dos examinadores, aunque la calificación de cada candidato se registró de manera individual. Durante la interacción entre los estudiantes se otorgó de 0-5 puntos por los criterios a) gramática y vocabulario, b) gestión del discurso; c) pronunciación; d) interacción comunicativa. Las puntuaciones de estos criterios se doblaron. Además, el evaluador dio 0-5 puntos por los logros globales. Esta puntuación se multiplica por 4: el nivel C1 deben obtener 54 puntos; 36 para un B2; 24 para un B1, 14 o menos por debajo de B1 (anexo1).

Parte 1, *Interview*, cada participante contestaba las preguntas del evaluador respondiendo con información general y social sobre los siguientes temas: “*family and Friends*”, “*your interest*”, “*future plans*”. Con una duración de 2 minutos. Se centraba en la interacción social en la que se intercambiaba información general de los interlocutores.

Parte 2, *Long turn*, consistía en una exposición de cada participante y una interacción con la pareja. Tenían que describir, comparar y expresar opiniones. Para ello se les proporcionaban dos fotografías con los temas “*Places to shop*” y “*Spending time out*”. Se pedía a cada candidato que hablara sobre lo que la correspondiente fotografía muestra, durante un minuto (por participante) sin interrupción. Y, a continuación, comparaban ambas fotografías y se respondía a las preguntas del compañero. Cada candidato disponía de un minuto, con una duración total de 4 minutos. Se trataba de estructurar un discurso más largo en el que comparar, describir y expresar opiniones.

Parte 3, *Two-way conversation*, en el que tomando como apoyo el tema “*History*”, se establecía una conversación entre los interlocutores en la que

tuvieron que intercambiar ideas, expresiones, opiniones, expresar acuerdo y desacuerdo, sugerencias, evaluar, justificar y llegar a un acuerdo a través de la negociación. Los participantes debían sostener una conversación sobre la base de esta frase “*it’s important for everyone to learn about the history of their country*”. Para ello, se les facilitaron cinco propuestas por escrito –*understanding the culture, learning from the past, personal interest, the importance of understanding world history, more important things to learn*–. De estas propuestas, los candidatos escogían su tema de debate (no tenían que hablar sobre las cinco propuestas). Cada interlocutor dispuso de 2 minutos para intervenir, con un total de 4 minutos.

Parte 4, *Decission*. Con objeto de profundizar más en el tema propuesto en la parte 3, el evaluador establecía una serie de preguntas para evaluar su capacidad de debatir y llegar a acuerdos: “*Do you enjoy learning about history? (Why? / Why not?), What do you think? Do you agree? And you?*”

3.2.2.2. Validación del cuestionario

La validación de jueces, como expone Torrado Fonseca (2004), consiste en la selección de un grupo de expertos en la materia que deben valorar el contenido y estructura del cuestionario. El proceso de validación constituye un instrumento valioso para detectar posibles problemas en la configuración de las preguntas. Por este motivo, como afirman Dörnyei y Taguchi (2010), una valoración externa contribuye a mejorar la apariencia general del cuestionario y clarificar las instrucciones y preguntas. En este paso de validación de la versión preliminar se siguieron los principios trazados Barroso Osuna y Cabero Almenara (2013) y Robles Garrote y Rojas (2015) en la que participaron nueve expertos pertenecientes a las áreas de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura –español, inglés y francés– de las Universidades de Málaga, Granada, Cádiz y la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR); Didáctica de las Ciencias Sociales y Logopedia de la Universidad de Málaga. El contacto con los jueces se realizó a través del correo electrónico, donde se adjuntó una carta de presentación en la que se explicaba la naturaleza del estudio, la petición de colaboración para la validación, el cuestionario y las tablas para la valoración.

El instrumento enviado a los expertos para su validación constaba de 24 preguntas: 18 cerradas donde los participantes tenían que marcar con una cruz la opción u opciones escogidas y 6 abiertas en las que los encuestados debían explicar el motivo de su selección. Con objeto de facilitar la validación de los expertos, se entregó unas tablas para la valoración de cada uno de los ítems en las que se solicitó que evaluaran la pertinencia, es decir, si la pregunta in-

daga sobre algún aspecto concerniente a la formación en lengua extranjera y la adecuación a los participantes a los que se aplicaría el instrumento. Dichos expertos pudieron medir ambos aspectos mediante escalas Likert de 1 a 5, en las que 1 significa “nada pertinente/adecuado” y 5 “muy pertinente/adecuado” (Matas Terrón, 2018). Se escogió la escala valorativa puesto que, según McMillan y Schumacher (2005), da la oportunidad a los sujetos de valorar una pregunta o enunciado con bastante exactitud. Ya que les permite señalar el valor de la escala que mejor expresa sus creencias u opiniones. La escala Likert es el ejemplo más representativo y utilizado de las escalas valorativas.

Dispusieron, además, de un espacio para comentarios sobre el cuestionario en general y sobre cada uno de los ítems en particular, donde pudieron señalar errores, sugerir rectificaciones, proponer mejoras y cambios, explicar las razones de su elección en la escala, en definitiva, todas las observaciones que consideraron oportunas para el perfeccionamiento del cuestionario. En la parte final de las tablas, los validadores disponían de un espacio en blanco para comentar y sugerir mejoras o cambios de manera general.

La valoración general de los expertos fue muy positiva, consideraron el instrumento muy relevante y adecuado para el objeto de estudio de la investigación. Asimismo, para calcular la fiabilidad y validez interna del instrumento se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach, el cual tomó un valor de 0,982, lo que confirma su fiabilidad y posibilitará la utilización del cuestionario en investigaciones posteriores.

Como resultado de la validación de los expertos se modificó el instrumento de acuerdo con las propuestas y observaciones que estos aportaron, siguiendo así el principio de apertura sugerido por Flick (2012). Las sugerencias o cuestiones que se plantearon, por su interés y la información destacada sobre el tema de la tesis son las siguientes:

Ítem 1. Datos biográficos y académicos. En cuanto a la pregunta sobre la modalidad de acceso al Grado dos de los validadores apuntaron la necesidad de cambiar “pruebas de acceso a la universidad” por “otros” y “especificar cuál” pues podría conducir a error y pensar que se refiere a PBAU y se excluyen las pruebas de acceso para mayores de 25 años y mayores de 40 y 45 años. Además, comentaron “con lo que se puede conocer si el grado en educación primaria fue su primera opción, o bien proceden de otro Grado, de otras carreras”.

Con respecto a la pregunta tipos de centro educativo, dos de los evaluadores comentaron que creían que era mucho más relevante conocer si estos alumnos

procedían de un centro bilingüe o no, o si su formación en Primaria y Secundaria se llevó a cabo en centros bilingües. Esto podría explicar la formación con la que partían los alumnos y también el interés por una lengua extranjera (centros bilingües de inglés, de francés y de alemán). Además, añadieron que podía darse el caso incluso que alumnos de la Mención de lengua extranjera francés que provinieran del BACHIBAC. Uno de los expertos anotó “La pregunta que podría plantearse es si esos alumnos proceden de un centro bilingüe o no. Debes plantearte si te interesa investigar acerca de la procedencia de los alumnos y si el hecho de haber estudiado en un centro bilingüe está facilitando el interés por una lengua extranjera y la adquisición de una certificación de dicho nivel”.

Uno de los expertos sugirió preguntar por las estancias en el extranjero, por lo que en el ítem 1 se añadió la etiqueta “Estancias o cursos en el extranjero (indica el idioma de inmersión, la duración y el tipo de estancia o curso, por ejemplo, si es acompañamiento académico, aprendizaje informal, intercambio escolar, etc.)”

Uno de los evaluadores aconsejó “Quizá también se podría preguntar por la lengua materna de cada estudiante, ya que a veces tenemos estudiantes de origen extranjero o de otras partes de España. Por otra parte, ¿crees que sería conveniente que participaran los estudiantes del programa Erasmus? En ese caso, tendría más sentido todavía preguntar por su lengua materna”. Siguiendo esta recomendación se incluyó una pregunta sobre la lengua materna.

Ítem 2. Formación en lengua extranjera en el Grado de Educación Primaria
Lo consideraron “adecuado”.

Ítem 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. En referencia a los idiomas en torno a los que se hicieron las preguntas, dos de los validadores plantearon la necesidad de preguntar por otros idiomas “solo interesa el inglés y el francés que son las lenguas que se priman en el actual sistema educativo y que, por tanto, facilitan el acceso a la función docente de los futuros maestros”. Y “Añadiría aquí una opción (Otros), seguida de la pregunta “¿Cuál? o especifica”.

Ítem 3. “Nivel de conocimiento de lenguas que crees poseer según el MCERL” uno de los expertos preguntó “¿De cuál de ellas? ¿Solo pueden seleccionar una?”. Dado que la configuración de las opciones solo posibilitaba la elección de uno de los idiomas, se reestructuró para que los encuestados pudieran responder a varias opciones en cuanto a idiomas, destrezas y nivel de lengua extranjera.

Ítem 6. Frecuencia del uso de la lengua extranjera. Al igual que en el ítem

3 un experto preguntó “¿Solo pueden marcar una lengua? Puede que, si tienen las dos lenguas extranjeras, la frecuencia de uso sea diferente”. Igualmente, este ítem se reconfiguró para permitir que los informantes escogieran entre varias lenguas, añadiendo la opción “Otro (especificar)”.

Ítem 7. Frecuencia de lectura. Asimismo, este ítem presentaba las mismas opciones que los dos anteriores, por lo que el evaluador comentó “Lo mismo que en el ítem anterior. De esta forma, se fuerza a que solo se indique una, o bien, los resultados no serán fiables”. Del mismo modo, se configuró para ampliar las opciones de elección.

Ítem 8. “Lo considero un ítem bastante completo y exhaustivo”.

Ítem 9. “Creo que es también bastante completo y abarcador”.

Ítem 10. Uno de los expertos expresó “Creo que es fundamental aclarar que esta pregunta es distinta a la anterior (ítem 9). Si la anterior se refería a nivel de formación, esta se refiere a destrezas y habilidades. Creo que se debe concretar la pregunta para que los alumnos sepan discriminar entre una y otra”. En la versión para validar el ítem 9 se planteó como “Nivel de formación que consideras haber adquirido en el Grado en Educación Primaria para transmitir los siguientes contenidos y destrezas en lengua extranjera” y el ítem 10 como “Destrezas y habilidades metodológicas que consideras haber adquirido en lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria”. Tras la revisión ambos ítem se reformularon para que la distinción fuera clara con lo que el ítem 9 fue etiquetado como “Formación lingüística adquirida en el Grado en Educación Primaria” conteniendo la pregunta “9.1. ¿Qué nivel de formación lingüística consideras haber adquirido para transmitir los siguientes contenidos y destrezas en LE?”. El ítem 10 se etiquetó como “Técnicas y herramientas metodológicas adquiridas en lengua extranjera en el grado en educación primaria” incluyendo la pregunta “10.1 ¿Qué dominio de técnicas y herramientas metodológicas consideras haber adquirido en LE?”

La validez y fiabilidad expresado por el juicio de expertos resultó determinante para asegurar la calidad de este estudio. Nos permitió obtener una evaluación detallada del instrumento pudiendo remodelar el cuestionario final y, así, poder asegurar la eficacia de este. En su valoración se expresó que consideraron el contenido del cuestionario relevante y pertinente para el estudio que se pretendía llevar a cabo.

3.2.2.3. *Pilotaje del cuestionario*

Manteniendo las pautas de Dörnyei y Taguchi (2010) el pilotaje se realizó

a partir de una guía básica: anotar mejoras en las preguntas, señalar las que no son claras al 100 %, marcar las preguntas que consideran innecesarias y hacer observaciones sobre cualquier otro aspecto que pudiera mejorar el cuestionario. Bajo estas premisas, el cuestionario se sometió a un pilotaje previo en una muestra de 105 estudiantes de los 120 matriculados en los grupos C y E –70 en el grupo C y 50 en el E– de cuarto curso del Grado en Educación Primaria el año académico 2017/18. El tamaño de la muestra para el pilotaje se ajusta a la descripción de Dörnyei y Taguchi (2010), ya que mencionan que debe ser de aproximadamente 100 participantes (por motivos estadísticos no menos de 50). Esta cantidad de informantes permite al investigador un análisis significativo que encamina el cuestionario hacia su versión final.

El cuestionario de pilotaje constaba de 24 preguntas, 10 abiertas y 14 cerradas. En el ítem 3, Formación en lenguas en el Grado de Educación Primaria, la pregunta “¿Con qué frecuencia se utiliza la lengua extranjera?”, se daban cuatro motivos: “eran difíciles”, “no son útiles para la formación profesional”, “no le gustan los idiomas” y “otros”. Los alumnos indicaron que no sabían en qué contexto se usaba la LE y si podían contestar con otros motivos que no aparecían en las opciones. Por ello, se eliminaron los motivos, se reformuló y se consideró que se debía completar esta pregunta exponiendo unos ámbitos claros y precisos. Así se añadieron los contextos siguientes: en clase extrauniversitaria, en familia, con amigos y en el trabajo. Del mismo modo, se reformularon las preguntas que los estudiantes dijeron no entender bien.

Siguiendo las premisas de Dörnyei y Taguchi (2010), una vez analizadas las observaciones y valoradas las respuestas del alumnado se reorganizó una versión en la que se reformularon o eliminaron algunas preguntas y se añadieron otras que guardan una relevancia mayor con el tema de estudio. Estos primeros pasos son esenciales para la correcta formulación de preguntas, ya que, según afirma Flick (2012), es necesario formular y reformular preguntas para evaluar si se ha tomado la decisión correcta en el diseño y claridad del cuestionario. Por tanto, este instrumento persigue enunciar ítems que puedan ser respondidos sin necesidad de explicación previa, que sean claros y precisos y delimiten el campo de estudio.

3.2.3. Procedimiento

En este apartado se expone con detenimiento el procedimiento seguido para la aplicación de los instrumentos utilizados en esta investigación y se describen con detalle los procesos estadísticos seguidos para analizar la información recabada.

3.2.3.1. La aplicación de los instrumentos

En la aplicación de los instrumentos, siguiendo las directrices trazadas por McMillan y Schumacher (2005), se decidió dónde realizar las pruebas, cuándo y cómo se recogerían los datos. En este escenario se expusieron las instrucciones en detalle, se controló el orden de ejecución de los instrumentos con el propósito de minimizar el cansancio y la desmotivación. Ambos instrumentos tenían un número identificativo en el margen superior derecho (el mismo tanto para la prueba estandarizada como para el cuestionario) que garantizaba el anonimato y la confidencialidad. Se pidió a los participantes que recordaran el número, bien anotándolo o fotografiando con el teléfono móvil. Se llevaron a cabo presencialmente y en papel, de esta manera hubo un contacto directo para aclarar las dudas que surgieron. El lugar elegido fue la Facultad de Ciencias de la Educación, en horario lectivo y contando con la ayuda de los profesores a cargo de los diferentes grupos y asignaturas, tanto cediendo sus horas de clase como supervisando la realización de las pruebas. Colaboraron un total de 32 docentes de la Facultad y la Fundación General de la UMA (sección de inglés). El profesorado de los departamentos de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte; Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales; Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación; Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

En el caso del cuestionario sociológico, los participantes dispusieron de un tiempo flexible que osciló entre 15 y 20 minutos. Las pruebas estandarizadas de nivel se realizaron siguiendo las especificaciones de la corporación *Cambridge*, por lo que los estudiantes dispusieron del tiempo y el espacio apropiado para su ejecución. La duración de las diferentes pruebas se distribuyó de la siguiente manera: *reading and use of English*, 1 hora y 15 minutos; *listening* 40 minutos; y *speaking* 14 minutos. Las pruebas de nivel se retiraron una vez finalizado el tiempo establecido no pudiendo continuar fuera de ese límite. A cada participante se le facilitó una fotocopia en papel con las pruebas y la hoja de respuestas correspondiente a cada examen donde los estudiantes debían marcar y escribir sus respuestas.

Para que las pruebas de nivel no resultaran una carga adicional y, por tanto, indujera a una respuesta no motivada estas se pasaron a los mismos sujetos, pero en asignaturas y horas distintas utilizando la identificación numérica suministrada previamente y que tan solo debían escribir en las pruebas de inglés. El número de referencia permitió consultar la puntuación y nivel logrado en los listados facilitados al profesorado de cada asignatura. Los informantes pudieron conocer sus resultados sin que sus profesores, compañeros y la propia

doctoranda pudieran relacionar al sujeto con la puntuación alcanzada.

Los resultados con el nivel alcanzado se manifestaron como una información valiosa para los participantes. Estos alegaron que se sentían indecisos para presentarse a los exámenes para certificar el nivel, pero que, al haber realizado estas pruebas sin haber estudiado, les habían hecho tomar conciencia de que las pruebas eran una posibilidad alcanzable a corto plazo.

En cuanto al proceso de aplicación de los instrumentos, acceso a los informantes y recogida de datos se distribuyó en cuatro fases:

Primera fase

Con objeto de acceder a los informantes se contactó con el Vicedecanato de estudiantes y movilidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, así como el profesorado del Grado en Educación Primaria para explicar la naturaleza de la investigación, la confidencialidad de los datos recabados y solicitar su cooperación y firma de los consentimientos informados. Igualmente, se pidió colaboración a profesores nativos de inglés de la Fundación General de la UMA. Para tal fin, se emplearon dos medios: el contacto directo y el correo electrónico.

Segunda fase

En el primer semestre del año académico 2018/19 se pasó el cuestionario y la prueba de nivel a los cursos primero y tercero en las asignaturas: *Teoría de la Educación, Educación Musical, Expresión Plástica, Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana, Didáctica de las ciencias Experimentales y Desarrollo del Currículum de Lengua Extranjera en Educación Primaria (inglés y francés)*.

En el segundo semestre del mismo año académico a los cursos de primero a cuarto en las asignaturas: *Didáctica General, Psicología del desarrollo y de la Educación en la Edad Escolar, Tecnología de la Comunicación y la Información Aplicadas a la Educación, Organización Educativa de Centros e Instituciones, Fundamentos Teórico-Prácticos de la Enseñanza de la Lengua Extranjera, Estrategias didácticas para la Comunicación Oral y Escrita, Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales, Didáctica de la Geometría, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Medida, Lectura y Literatura Infantil*.

Tercera fase

En primer lugar, se corrigieron las pruebas de nivel; y, a continuación, las

puntuaciones obtenidas se enviaron a cada profesor para su difusión entre los estudiantes. Las respuestas de los participantes de los cuestionarios y los resultados de las pruebas se volcaron en una matriz en Excel. Posteriormente, se codificaron las variables y se trasladaron al programa estadístico SPSS v.22 (*Statistical Package for Social Sciences*) para su análisis. Para ello, se creó una matriz de datos definida por Vilà Baños y Bisquerra Alzina (2004, p.262) como “una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables” los sujetos se posicionaron en las filas horizontales y las variables en las columnas verticales.

Cuarta fase

Se realizaron los análisis descriptivos (como el cálculo de medias y distribución de frecuencias) e inferenciales a través del contraste de hipótesis con t de student. Las variables que serán objeto de análisis serán de dos tipos. Por un lado, cuatro correspondientes al cuestionario referidas al conocimiento y formación en lengua extranjera: 1) Estudio de una lengua extranjera, 2) Estancias en el extranjero, 3) Nivel acreditado en inglés y 4) Conocimiento de otras lenguas. Por otro lado, las variables referidas a las destrezas evaluadas con la prueba de Cambridge: 1) Comprensión escrita *reading*, 2) *Use of English*, 3) Comprensión oral, *listening* y 4) Expresión oral. Estas variables se han analizado tomando la puntuación exacta obtenida, así como utilizando la conversión de sus resultados según los niveles del MCERL (anexo 1).

3.2.3.2. El procesamiento estadístico de los datos

Tras la aplicación de los instrumentos, fue necesaria la sistematización y el procesamiento de los datos obtenidos. Para poder extraer conclusiones válidas, se recurrió a diversos procedimientos estadísticos que se detallan a continuación:

Estadística descriptiva

Quispe Limaulla (2015) define la estadística descriptiva como el método que “clasifica y resume los datos a través de frecuencia y porcentaje. En este tipo de análisis, lo que se pretende es saber el número total de objetos, individuos o eventos que se agrupan en cada categoría” (p.148). La estadística descriptiva utiliza dos tipos de datos: los categóricos “que no varían en cantidades o grados, sino que son cualitativamente diferentes” (p.148), por ejemplo, el sexo, y los cuantitativos que son datos que se miden a través de una gradación la cual indica qué proporción registra la variable, por ejemplo, la edad. De acuerdo con McMillan y Schumaker (2005) la estadística descriptiva se centra en el qué, cuál o cuántos, por ejemplo, qué porcentaje, qué relación existe, etc.

Supone la manera más eficaz y utilizable para resumir datos, por eso también se la nombra como de resumen; así como para interpretar los hallazgos de la investigación cuantitativa. Un ejemplo de análisis estadístico descriptivo se encuentra en el apartado 4.1.1.2.

Regresión lineal multivariante

Con la regresión lineal multivariante se realizan estudios de predicción con el fin de hacer un pronóstico, para ello se emplean variables predictoras y de criterio (Schumaker y McMillan, 2006). El investigador utilizará varias variables predictoras para que la estimación sea lo más acertada posible. Así, todas estas variables se pueden combinar e integrar la ecuación de predicción de regresión múltiple $-Y = X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5-$, donde “X” representa la variable predictora e “Y” la variable criterio; esta ecuación contiene el valor predictivo de un conjunto de variables independientes. Asimismo, el coeficiente de regresión es un número que mide el valor de las variables de la ecuación, especificará la aportación de los valores asignados a cada una de las variables. Además, advierten que la regresión múltiple es una manera flexible de analizar datos que se emplea para hacer comparaciones con variables diferentes como ordinales, nominales y de intervalo, es decir, cuando importa vincular varias variables independientes combinadas con dependientes.

El análisis de regresión multivariante se llevó a cabo (epígrafe 4.3.1) para establecer la relación entre el nivel que los encuestados afirmaban tener en comprensión lectora, si formaban parte del grupo bilingüe y los puntos en la prueba *reading*.

Estadística inferencial

En esta etapa, según Vilá Baños y Bisquerra Alzina (2004), se aplican distintas técnicas para el análisis de datos a través del estudio entre pares de variables o bivariantes, las pruebas de contraste paramétricas como t student y el análisis de la varianza –ANOVA–. Además de las pruebas no paramétricas como chi-cuadrado $-X^2-$, t de Wilcoxon, U de Mann-Whitney o la prueba de McNemar.

Prueba t para la igualdad de medidas

La prueba t, como McMillan y Schumacher (2005) explican, constituye la técnica estadística más usada para establecer el nivel de significación (sig) cuando se comparan dos valores o medidas. Con esta prueba se obtiene un número que representa el nivel de probabilidad (nivel p) de rechazar la hipótesis nula. El valor t, también llamado estadístico t, se calcula aplicando la fórmula

$t = \frac{X_1 - X_2}{S_{x1-x2}}$ donde X_1 representa la media del grupo 1; X_2 la media del grupo 2; S es el error típico de la diferencia entre las medias. Asimismo, el error típico de la diferencia constituye la cantidad de error que se produce al calcular la media de la población partiendo de la media de la muestra. El número estadístico t está formado por tres o cuatro dígitos con dos decimales.

Igualmente, aclaran que en la prueba t se dan dos formas una para muestras independientes y otra dependiente: en primer lugar, se utiliza la prueba t para muestras independientes, los sujetos pertenecen a grupos diferentes que no tienen relación entre ellos. Por este motivo esta prueba es la idónea si se quiere comprobar las diferencias entre medidas de dos grupos. En segundo lugar, se emplea la prueba t para muestras dependientes, también llamada emparejada, de muestras dependientes o de muestras relacionadas se emplea para comprobar la medida entre dos grupos relacionados o emparejados de alguna manera o incluso del mismo grupo en este caso se emplearía la prueba t de muestras dependientes y así calcular la probabilidad de rechazar la hipótesis nula.

De igual modo, la prueba t se puede utilizar cuando se pretende justificar que un coeficiente de correlación resulta significativamente diferente de 0, es decir, no existe ninguna correlación. Entonces se puede comparar la media de un grupo con un número y no con otra media, también se puede comparar varianzas en lugar de medias. Cuando se da por supuesta la hipótesis nula, es decir: “– que las medias de la población son iguales– empleamos la prueba t para mostrar con cuánta frecuencia tendría lugar la diferencia de puntuación en las muestras si las medias de la población fueran iguales” (McMillan y Schumacher (2005, p. 374). Según Barón López (2013) cuando se aplica una prueba t de student el sistema estadístico aplica el contraste de Levene para la igualdad de varianza de manera automática tanto si se quiere admitir la igualdad de varianza como para rechazarla. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), esta prueba inferencial se emplea para una variable calculada para dos o más grupos y si el valor p resultante es inferior a un cierto nivel de significación (0,05), la varianza no es igual, por lo que el resultado se puede atribuir al azar. Además, aseguran que si la prueba arroja significación entonces se deben aplicar pruebas no paramétricas.

Un ejemplo de implementación de la prueba t son los modelos: *reading* (Véase 4.3.2.1), *use of English* (Véase 4.3.2.2) y *listening* (Véase 4.3.2.3) donde el grupo bilingüe es la variable de mayor influencia.

Análisis de la varianza

Se concurre en un análisis de varianza o ANOVA (ADEVA en español),

según McMillan y Schumacher (2006), si las variables explicativas son categóricas en lugar de continuas, ya que utiliza las varianzas de los grupos para calcular un valor que refleja el grado de diferencia entre las medias. Si “sip” = 1, el análisis se denomina ANOVA unifactorial, mientras que “sip” > 1 se nombra ANOVA multifactorial. Si nos encontramos ante dos o más variable respuesta continua, el análisis se nombra ANOVA multivariado (MANOVA) de uno o varios factores. Por último, es posible que en el mismo análisis aparezcan tanto variables explicativas continuas como categóricas, entonces el análisis se llamaría análisis de la covarianza o ANCOVA.

Igualmente, exponen que el ANOVA representa una prolongación de la prueba t. Si se pretende comparar las posibles relaciones y diferencias entre parejas de medias de dos o más grupos se realiza el ANOVA, en lugar de múltiples pruebas t. El ANOVA posibilita alcanzar una conclusión de probabilidad más específica que si se realizan varias pruebas t separadas. Además, el ANOVA calcula el número estadístico F (o puntuación F). Una cifra de tres o cuatro dígitos que representa los grados de libertad (gl) para averiguar el nivel de significación (sig), el cual se utilizará para rechazar o no la hipótesis nula (significa que no hay ninguna diferencia entre los grupos). A este respecto McMillan y Schumacher (2005) especifican:

Existen dos grados de libertad. El primero es el número de grupos en el estudio menos uno y el segundo es el número total de sujetos menos el número de grupos. Estos números siguen la F en la presentación de los resultados de un ANOVA. (McMillan y Schumacher, 2006, p.375)

Asimismo, concluyen que, al utilizar un ANOVA para verificar la hipótesis nula, si el valor F resulta estadísticamente significativo significa que dos o más medidas son diferentes.

Un ejemplo de aplicación de las técnicas implementadas es el epígrafe 4.3.2.1 donde se realizó un análisis multivariado o MANOVA del modelo *reading*, con la variable dependiente puntos en la prueba de comprensión lectora y los predictores constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora.

El análisis simple de la varianza, de acuerdo con Terrádez y Juan (2020), se emplea cuando se quiere señalar el efecto que sobre alguna variable dependiente “Y” tienen distintos niveles de algún factor “X” (variable independiente y discreta). Con el análisis simple de la varianza se consiguen muestras aleatorias e independientes del valor de la variable independiente “Y” coligado a cada uno de los distintos niveles del factor $X_1, X_2, \dots, X_n$. “Entonces podremos determinar si los diferentes niveles del factor tienen un efecto sig-

nificativo sobre el valor de la variable dependiente” (p.2).

El nivel de significación “representa la probabilidad de error que se está dispuesto a asumir al rechazar la hipótesis nula. En Ciencias Sociales los niveles de significación más usuales son el 0,05 y el 0,01” (Vilá Baños y Bisquerra Alzina, 2004, p. 269). Por ejemplo, si se alcanza una “sig” de $0.000 < 0,05$ se concluiría que se rechaza la hipótesis nula puesto que la probabilidad es inferior al riesgo que se está dispuesto a aceptar. El nivel de significación se establece comparando el valor calculado de t con los valores t teóricos en una tabla. En esta tabla, llamada de distribución t o valores críticos para la prueba t , se delimitan dos números, los grados de libertad (gl) y el nivel de significación deseado. Grados de libertad hace referencia al “número de observaciones independientes que están libres de variaciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 372). Este dígito se usa para calcular la significación estadística de la prueba, de modo que,

Si esta t crítica es menor que el valor t calculado por la ecuación de la prueba t , esto significa que la diferencia observada en las medias es mayor de lo que podía haberse esperado bajo la hipótesis nula, de modo que la hipótesis puede ser rechazada en ese nivel de significación. (McMillan y Schumacher, 2005, p. 372)

Un ejemplo de implementación de la prueba t son los modelos: *reading* (Véase 4.3.2.1), *use of English* (Véase 4.3.2.2) y *listening* (Véase 4.3.2.3) donde el grupo bilingüe es la variable de mayor influencia.

Minería de datos: Árboles de decisión

La minería de datos –*data mining*–, de acuerdo con Castro Morera y Lizasoain Hernández (2012), es un término que de manera general refiere una técnica que permite el análisis de una gran cantidad de datos a través de la combinación de la inteligencia artificial y la estadística. Para ello utilizan algoritmos que localizan la información no relevante discriminando patrones recurrentes, diferencias y relaciones verdaderamente significativas. Para Hernández Ollaro *et al.* (2004, p. 3) en la minería de datos los datos se consideran “materia prima” y lo que se pretende es obtener un “producto elaborado”, es decir, un conocimiento valioso que ayudará en la toma de decisiones dentro de un espacio concreto de investigación.

Entre las distintas técnicas existentes en la minería de datos para extraer patrones nos centramos en la técnica predictiva llamada árbol de decisión. La definen como “un conjunto de condiciones organizadas en una estructura jerárquica, de tal manera que la decisión final a tomar se puede determinar

siguiendo las condiciones que se cumplen desde la raíz del árbol hasta alguna de las hojas” (Hernández Ollaro *et al.*, p. 282).

Por su parte, Castro Morera y Lizasoain Hernández (2012) afirman que constituye un procedimiento estadístico relacionado con la regresión, que emplea variables criterio y predictoras de cualquier tipo, aspecto que favorece la investigación en educación. Igualmente, explican que el procedimiento se inicia contemplando la muestra completa además de todas las variables introducidas en el modelo. Así, se construye el nodo raíz del que parten las diferentes divisiones o particiones que presentan los valores de la variable predictora que establecen una relación mayor con la variable dependiente. Este procedimiento de segmentación continuará progresivamente hasta llegar al criterio preliminarmente señalado. Como resultado, se obtiene un árbol de decisión que expone la estructura y relaciones de las variables en cada uno de los segmentos o nodos. El algoritmo más utilizado para crear árboles de decisión o clasificación es CHAID –*chi-square interactive detector*– normalmente origina árboles no binarios, de gran extensión, pero de menor profundidad. Permite organizar un gran número de datos en los que se podrá localizar y discriminar subgrupos donde la interacción resulta significativa. Una de las ventajas de su uso es que los resultados se exponen de una manera muy gráfica y resultan fáciles de interpretar.

En este marco, Trigo Ibáñez *et al.* (2020) señalan que CHAID se fundamenta en el alzamiento de forma automática de un árbol en el que “cada nodo representa un segmento formado por un conjunto de características de los informantes construido por un proceso interno de optimización, de forma que de manera inteligente maximiza el impacto en la variable” (p.38)

En lo referente a chi-cuadrado –*chi-square*– es una prueba no paramétrica usada para datos nominales, responde a asociaciones fundamentadas en la frecuencia, porcentaje y proporciones de distintas categorías. Este procedimiento “examina hipótesis sobre las relaciones entre variables categóricas, formas de las distribuciones y normalidad de una distribución” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 386). Por este motivo, no se utilizan para establecer diferencias significativas. Asimismo, en la prueba de chi-cuadrado para una muestra, el investigador maneja una variable independiente que está dividida en dos o más categorías. Esta prueba contrasta las frecuencias recopiladas con algunas frecuencias teóricas o esperadas. Igualmente, el nivel de significación se establece aplicando una fórmula en la que se obtiene el valor de chi-cuadrado X^2 , aplica los grados de libertad pertinentes y revisa una tabla chi-cuadrado para especificar el nivel de significación.

En esta investigación para analizar la influencia de variables como la frecuencia de tareas y la formación lingüística en los resultados de las pruebas estandarizadas de comprensión oral –*listening*–, comprensión lectora –*reading* y *use of English*– expresión oral –*speaking*– se crearon árboles de decisión con el método de crecimiento exhaustivo chaid (algoritmo CHI cuadrado) (Véase 4.3.3).



Capítulo 4

Análisis y hallazgos

4.1. Análisis por dimensiones

4.2. Resultados de las pruebas estandarizadas en inglés

4.3. Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas



CAPÍTULO 4.

ANÁLISIS Y HALLAZGOS

En este capítulo se exponen los análisis de los datos obtenidos para esta investigación divididos según la naturaleza de las pruebas. En primer lugar, se presentan los análisis de las cuatro dimensiones recogidas en el cuestionario sociodemográfico, a continuación, los resultados en las pruebas estandarizadas de inglés y, por último, la relación entre las dimensiones y las pruebas.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo de las variables utilizadas en función de las diferentes dimensiones examinadas. En la dimensión 1, en primer lugar, se pidió información sobre los estudios previos: como la modalidad de acceso al Grado, tipos de centros de primaria y secundaria; y la edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera. En segundo lugar, se quiso determinar el contexto de aprendizaje y se preguntó si estudiaban fuera de la universidad, si habían realizado estancias o cursos en el extranjero y la frecuencia de uso de lengua extranjera en contextos habituales como clases extrauniversitarias, familia, amigos y trabajo.

En la dimensión 2, se indagó por el nivel de conocimiento de lenguas extranjeras que los participantes tenían acreditado según MCERL, la autopercepción del nivel de conocimiento de la lengua extranjera y la dificultad que los informantes confieren a las distintas destrezas.

En la dimensión 3, se preguntó por las prácticas lectoras en español, inglés, francés y otras lenguas extranjeras, la frecuencia de realización de tareas de destrezas escritas y orales en clase de lengua extranjera (inglés y francés).

En la dimensión 4, se pidió información sobre la formación lingüística adquirida en el Grado en Educación Primaria, la técnicas y herramientas metodológicas adquiridas para la enseñanza en lengua extranjera y la importancia otorgada a las asignaturas del Grado.

Posteriormente, se procedió a la búsqueda de interacciones entre las variables mediante un análisis de modelos generales lineales multivariantes que generaron distintos modelos en función de las pruebas, el análisis de la varianza y la comparación de medias. Finalmente, para identificar la segmentación de las variables usadas se empleó el análisis de minería de datos que estableció árboles de decisión sobre los modelos generados. Con ello se pretendió analizar si existía una relación significativa entre las variables y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés

4.1. Análisis por dimensiones

Hay que reseñar que en el apartado 4.3 –Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas– los estudios se realizaron teniendo en cuenta la significación del grupo bilingüe que, en los análisis de regresión lineal multivariante, de varianza y comparación de medias se denomina variable constante y en el de minería de datos, variable de influencia.

El nivel logrado por los participantes en las pruebas estandarizadas *reading, use of English* y *listening* de acuerdo con el MCERL corresponde a la puntuación que el convertidor *cambrige* (anexo 1) especifica.

4.1.1. Dimensión 1. Datos académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera

Con las preguntas de esta dimensión se recopilamos datos académicos de los informantes con objeto de establecer los antecedentes educativos de partida de los participantes y el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera. A continuación, se presentan los datos descriptivos de las variables analizadas en esta dimensión: estudios previos como: modalidad de acceso al grado, tipos de centros de primaria y secundaria donde cursaron sus estudios; edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera; estancias en el extranjero, si complementa sus estudios en lengua extranjera en instituciones fuera de la universidad; y frecuencia de uso de las lenguas extranjeras en contextos habituales como: clases extrauniversitarias, familia, amigos y en el trabajo.

4.1.1.1. Datos académicos

Estudios previos: modalidad de acceso al Grado, tipos de centros de primaria y secundaria y edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera.

En primer lugar, nos centramos en la modalidad de acceso al grado, el 89,06 % (n=847) procedían de Bachillerato y del extinto COU (0,10 %; n=1), el 9,36 % (n=89) de la Formación Profesional y el 1,47 % (n=14) de otros,

concretamente de haber superado las pruebas de mayores de 25 años. Ninguno de los participantes procedía de otro grado o carrera lo que nos lleva a pensar que el Grado en Educación Primaria ha sido la primera elección para sus estudios superiores.

En lo referente al centro educativo donde cursaron Educación Primaria (tabla 15) el 72,34 % (n=688) estudiaron en un centro de titularidad pública, el 24,40 % (n=232) en un colegio privado-concertado, el 3,15 % (n=30) en una escuela privada. Del total de centros educativos el 6,72 % (n=64) eran bilingües cuya distribución por idiomas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 15. Distribución centros bilingües de Educación Primaria según idioma

Centro bilingüe en Primaria					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	887	93,27	93,3	93,3
	Sí. Inglés	56	5,89	5,9	99,2
	Sí. Francés	4	0,42	0,4	99,6
	Sí. Otra LE	4	0,42	0,4	100,0
	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Distribución centros bilingües de Educación Secundaria según idioma

Centro bilingüe en Secundaria					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	865	90,96	91,0	91,0
	Sí. Inglés	78	8,20	8,2	99,2
	Sí. Francés	4	0,42	,4	99,6
Válido	Sí. Otra LE	4	0,42	,4	100,0
	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al tipo de centro en el que los encuestados realizaron la Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional el 39,33 % (n=374)

lo hicieron en un centro de titularidad pública, el 14,41 % (n=137) en un colegio privado-concertado y el 1,16 % (n=11) en una escuela privada, el 45,01 % (n=428) no contestaron la pregunta. Del total de centros educativos el 9,04 % (n=86) eran bilingües cuya distribución por idiomas se muestran en la tabla 16.

En lo referente a los centros de estudios (tabla 17), se quiso indagar si los informantes habían estudiado en centros bilingües de primaria y secundaria previamente a ingresar en el Grado y si esta circunstancia había influido en su elección de pertenecer al grupo bilingüe. Así, se determinó que los encuestados del grupo bilingüe (n=190; 19,98 %) que afirman haber estudiado en un centro bilingüe de primaria y secundaria son el 0,21 % (n=2) frente al 19,77 % (n=188) que respondieron “no”. En el grupo ordinario (n=761; 80,02 %) el 79,39 % (n=755) afirmaron no haber estudiado en un centro bilingüe y 0,63 % (n=6) que “sí”. El porcentaje de alumnado que realizaron estudios bilingües previos es del 0,84 % (n=8), por lo que el 99,15 % (n=943) no tuvo estudios bilingües con anterioridad al Grado. Con estos datos se percibe una escasa participación de los informantes en estudios bilingües previos al Grado. En este sentido, no se puede asegurar que haya una correspondencia entre sus estudios previos y pertenecer al grupo bilingüe.

Tabla 17. Distribución de informantes según estudios bilingües previos

Grupo	Estudios bilingües previos	No estudios bilingües
Bilingüe (n=190, 19,98 %)	2 (0,21 %)	188 (19,77 %)
Ordinario (n=761, 80,02 %)	6 (0,63 %)	755 (79,39 %)
Total (n=951)	8 (0,84 %)	943 (99,15 %)

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, con el propósito de completar la información sobre la formación académica también se preguntó por la edad de comienzo de estudio de la lengua extranjera escogida para el grado. Los participantes afirmaron haber comenzado entre los 2 y 17 años lo que arroja una media de 6,68 años.

La edad de comienzo de aprendizaje de una lengua extranjera ha sido y sigue siendo un tema de estudio, como afirman Cortés Moreno (2001). Además, este examen ha repercutido en las políticas de educación vigentes que han implantado el inicio del aprendizaje desde la Educación Infantil. Este he-

cho refleja la creencia generalizada de que un comienzo temprano es la mejor opción para la adquisición de una lengua extranjera. Esta convicción tiene su base en la teoría del periodo crítico por la que se considera que existe una etapa a edades tempranas en el que el aprendizaje de una lengua extranjera es más favorable. Sin embargo, haber superado esta fase no significa que no se produzca un aprendizaje competente de la segunda lengua –periodo sensible– solo que los estudiantes lo alcanzarán con mayor dificultad.

4.1.1.2. Contexto de aprendizaje de la lengua extranjera

Estudiar fuera de la universidad, Estancias o cursos en el extranjero, frecuencia de uso de lengua extranjera en contextos habituales

Con el propósito de indagar sobre el contexto de aprendizaje de LE de los participantes se establecieron tres preguntas en esta dimensión “¿Estás estudiando alguna lengua extranjera en una institución no universitaria?”, “¿Has realizado alguna estancia o curso en el extranjero?” y “¿Con qué frecuencia usas la Le en los siguientes supuestos?”

A) Estudiar fuera de la universidad

Con respecto a la primera pregunta, casi la mitad de los participantes, concretamente un 48,20 % (n=458), dieron una respuesta positiva a esta pregunta, mientras que, ligeramente por encima de la mitad, el 51,84 % (n=493) respondieron “no” (tabla 18).

Tabla 18. Estudio de una LE fuera de la universidad

Estadísticos descriptivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	493	51,84	51,8	51,8
	Sí	458	48,16	48,2	100,0
	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se interrogó por el centro o institución donde realizaron sus estudios de lengua extranjera fuera de la universidad. Las respuestas (tabla 19) son variadas destacando las academias privadas con un 34,38 % (n=327); le sigue, pero a una gran distancia la Escuela Oficial de Idiomas con un 7,15 % (n=68). Las clases particulares tan solo representan el 3,58 % (n=34) y un

0,11 % (n=1) optó por un profesor nativo. El resto de los centros formativos se especifican en la siguiente tabla.

Tabla 19. Lugar de estudio de una LE (aparte de la universidad)

Estadísticos descriptivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguno	495	52,05	52,1	52,1
	Profesor nativo	1	0,11	,1	52,2
	Academia	327	34,38	34,4	86,5
	FGUMA	25	2,63	2,6	89,2
	Escuela Oficial de Idioma	68	7,15	7,2	96,3
	Centro Arte y Cultura del Ayuntamiento	1	0,11	,1	96,4
	Clases particulares	34	3,58	3,6	100,0
	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

Igualmente se sondeó por la lengua extranjera que estudiaban (tabla 20). Más de la mitad el 53,73 % (n=375) aseguró estudiar inglés, frente al 5,05 % (n=48) que afirmaron estudiar otras lenguas extranjeras. Solo el 1,79 % (n=17) simultaneó el estudio del inglés con otra lengua extranjera.

Tabla 20. Idiomas que estudia fuera de la universidad

Estadísticos descriptivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ninguna	511	53,73	53,7	53,7
	Inglés	375	39,43	39,4	93,2
	Inglés y otras	17	1,79	1,8	95,0
	Otras	48	5,05	5,0	100,0
Válido	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

B) Estancias o cursos en el extranjero

En la línea de complementar la información sobre las prácticas de aprendizaje, también, se proyectó averiguar si los participantes habían realizado alguna estancia o curso en el extranjero. Como se puede observar en los estadísticos descriptivos (tabla 21) el mayor porcentaje de los informantes, concretamente el 86,80 % (n=825), afirmó no haber estudiado en el extranjero. Sin embargo, el 13,25 % (n=126) aseguró haber estudiado en el extranjero, en algún país de Europa en diferentes programas de intercambio.

Tabla 21. Informantes que aseguran haber realizado estancias en el extranjero

Estadísticos descriptivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	825	86,75	86,8	86,8
	Sí	126	13,25	13,2	100,0
	Total	951	100,00	100,00	

Fuente: Elaboración propia

Vistos los datos, se puede concretar que la relevancia de estos radica en la influencia que tendrán en las pruebas estandarizadas de inglés de comprensión y expresión oral que se estudiará más adelante. La importancia de indagar sobre los estudios en el extranjero de los encuestados radica en que según Collentine (2011) los estudiantes de una lengua extranjera están inmersos en un contexto social y de aprendizaje donde la lengua vehicular será la lengua extranjera estudiada y no su lengua materna. Este fenómeno ha sido objeto de investigación cuyos resultados se bifurcan en dos vertientes. Por un lado, se reconoce que efectivamente las estancias en el extranjero tuvieron efectos beneficiosos en la comprensión oral, adquisición de vocabulario y mejora de las habilidades discursivas (Cummins, 1998; Kinginger, 2011). Por otro lado, también se determinó que estudiar en el extranjero no supuso una mejora en áreas como la gramática y la pragmática (Lafford y Collentine 2006; Pinar, 2012).

C) Frecuencia de uso de la lengua extranjera

Con el propósito de averiguar la frecuencia con la que los participantes hacían uso de la lengua extranjera en contextos habituales como pueden ser las clases extrauniversitarias, la familia, los amigos y el trabajo se incluyó la

siguiente pregunta en el cuestionario “¿Con qué frecuencia usas la LE en los siguientes supuestos?”. Los idiomas por los que se encuestaba fueron: inglés, francés y otra lengua especificando cuál.

El estudio descriptivo de la frecuencia de uso de la lengua inglesa (tabla 22) muestra un porcentaje total alto de informantes que en alguno de los contextos hace uso de esta lengua concretamente el 82,44 % (n=784) en inglés, en menor medida en francés con un 27,97 % (n=266) y muy por debajo de este porcentaje otra lengua extranjera con un 4,42 % (n=42).

Tabla 22. Frecuencia de uso de la lengua inglesa

Estadísticos descriptivos							
		Inglés		Francés		Otra LE	
		n	%	n	%	n	%
Válido	No	167	17,56	685	72,03	909	95,59
	Sí	784	82,44	266	27,97	42	4,42
	Total	951	100,00	951	100,00	951	100,00

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la media de las lenguas extranjeras usadas en los contextos especificados (figura 1), el 51,63 % (n=491) utilizó inglés, el 2,63 % (n=25) empleó francés y el 0,65 % (n=2). Con respecto a la media de frecuencia de uso en los entornos encuestados el 2,34 % (n=22) usó inglés “todos los días”, 10,51 % (n=100) “varias veces a la semana”, 6,31 % (n=60) “un día a la semana”, el 14,31 % (n=136) “con menos frecuencia” y el 66,45 % (n=632) “nunca”. En francés una media del 0,71 % (n=7) lo usó “todos los días”, el 1,97% (n=19) “varias veces a la semana”, el 6,10 % (n=58) “un día a la semana”, el 4,33 % (n=41) “con menos frecuencia” y el 91,97 % (n=875) “nunca”. En otra LE 0,29 % (n=3) “todos los días”, 0,42 % (n=4) “varias veces a la semana”, 0,24 % (n=2) “un día a la semana”, el 0,58 % (n=5) “con menos frecuencia”, el 98,47 % (n=936) “nunca”.

En primer lugar, prestamos atención al contexto “clases extrauniversitarias” donde el valor más alto corresponde a la frecuencia “varias veces a la semana” en inglés con un 25,97 % (n=247). Muy alejado de este porcentaje se sitúa el francés donde un total del 10,51 % (n=100) afirma usar esta lengua en alguna franja de frecuencia. En esta la frecuencia más alta se sitúa en la sección “con menos frecuencia” con un 3,89 % (n=37). Muy por debajo de

esta posición encontramos a otra LE con un 0,42 % (n=4) también en la franja “varias veces a la semana”.

Pudimos observar en el epígrafe 4.1.1.2 que el 48,16 % (n=458) (tabla 18) aseguró que estudiaba fuera de la universidad lo que representa una ligera discordancia con respecto al porcentaje del 51,63 % (n=491) que afirmó usar la lengua extranjera en clases extrauniversitarias en el presente apartado. Eso se podría explicar porque hay cursos donde se emplea la lengua inglesa, sin que necesariamente sean clases de inglés. A pesar de ello, sí se puede corroborar el compromiso de los estudiantes con su propia formación que busca complementarla acudiendo a instituciones educativas fuera de la universidad. A este respecto, comprobamos que el idioma con mayor porcentaje fue inglés con un 39,43 % (n=375) (tabla 26), el 1,79 % (n=17) afirmó estudiar inglés y otra LE y el 5,05 % (n=48) otras lenguas extranjeras.

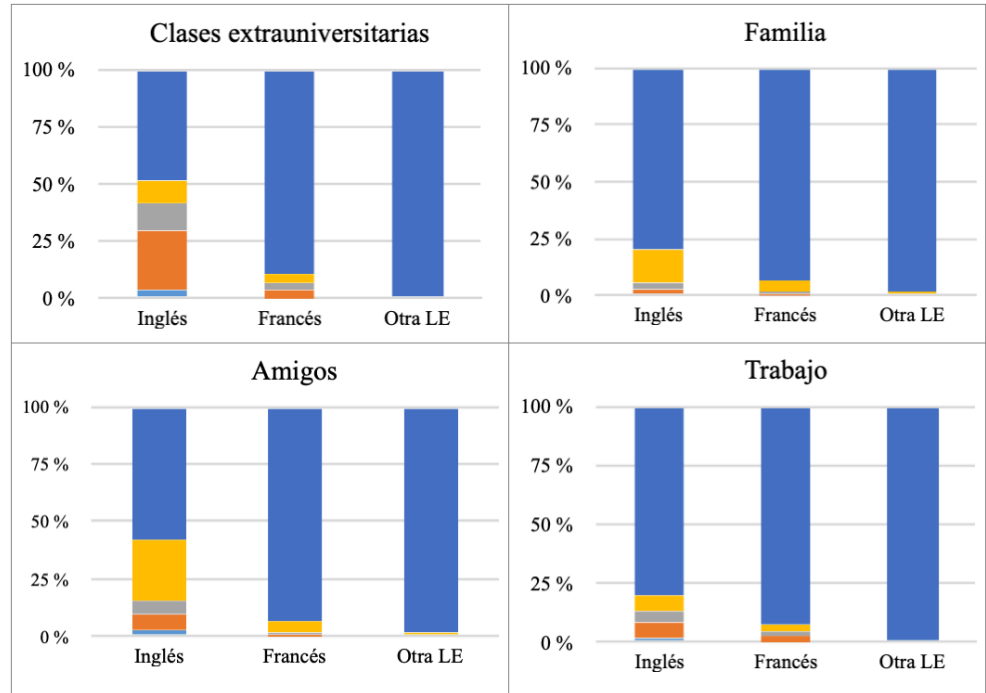
Es de resaltar que la frecuencia “todos los días” en el contexto de las clases extrauniversitarias haya sido marcado por el 4,10 % (n=39) en inglés, el 0,21 % (n=2) en francés y ninguna respuesta para otra LE. Esto sugiere que todavía no hay un uso extendido de la lengua hablada en los ámbitos formativos, ya que el 2,31 % (n=22) de las frecuencias “varias veces a la semana” y un “día a la semana” constituye un uso muy escaso para el perfeccionamiento de estas. De acuerdo con estos datos, será necesario insistir en la práctica vehicular de la lengua estudiada.

En segundo lugar, nos ocupamos de la frecuencia de uso en familia. Aquí el valor mas alto para inglés es la franja “con menos frecuencia” con el 14,93 % (n=142), el francés en esta misma franja con el 5,15 % (n=49) y otra lengua extranjera 0,63 % (n=6) para “todos los días”. Volviendo a el título 4.1.1 vemos que el francés es la lengua materna para el 0,21 % n=2 (tabla 14) lo que se asemeja al 0,11 % (n=1) que ha contestado que usa esta lengua en familia “todos los días”. En referencia al uso de otra LE el porcentaje mayor está en la sección “todos los días” el 0,63 % (n=6). Del mismo modo, observamos que el 0,32 % (n=3) y el 0,11 % (n=1) tienen como lengua materna el rumano y el árabe respectivamente. Valores que se ajustan a las respuestas en esta sección.

A continuación, nos centramos en la frecuencia de uso de la lengua extranjera en el contexto amigos. En este ámbito la franja “con menos frecuencia” fue la opción escogida por los informantes en mayor porcentaje para inglés, francés y otra LE, el 26,39 % (n=251) el 6,20 % (n=59) y el 1,16 % (n=11) respectivamente. La elección de esta opción nos hace pensar que en el contexto de socialización los participantes parece que no están interesados en usar las lenguas extranjeras que sí estudian.

Finalmente, se estudió el entorno de trabajo en el que el 7,05 % (n=67) utilizó el inglés “varias veces a la semana”, el francés un 3,15 % (n=30) “con menos frecuencia” y en otra LE el 0,32 % (n=3) en “varias veces a la semana” y “con menos frecuencia”. Nuevamente, parece que el trabajo supone un medio que no ofrece a los estudiantes ocasiones para poner en práctica la lengua extranjera que están aprendiendo.

Figura 1. Estadísticos descriptivos. Frecuencia de uso de lenguas extranjeras en contextos habituales



Fuente: Elaboración propia

Estos porcentajes bajos de uso de la lengua extranjera en entornos habituales implica que los estudiantes siguen aprendiendo el idioma en el contexto de aula. Es decir: en situaciones no naturales con el consiguiente perjuicio para la práctica y adquisición de la lengua extranjera.

4.1.2. Dimensión 2. Conocimiento de las lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades

Con objeto de explorar en los conocimientos de lenguas extranjeras de los participantes se preguntó por las lenguas extranjeras que tenían acreditadas de

acuerdo con el MCERL, la autopercepción que estos poseían sobre su nivel de conocimiento de las lenguas y la dificultad que los encuestados atribuían a las distintas destrezas de las lenguas. Las respuestas se distribuyeron en una escala tipo Likert con las categorías siguientes: “ninguna dificultad”, “alguna dificultad”, “dificultad media”, “bastante dificultad” y “muchísima dificultad”.

4.1.2.1. Nivel de conocimiento de lenguas acreditado según MCERL

Se inquirió por el nivel de lengua extranjera que los informantes tenían acreditado (tabla 23), un total de 23,66 % (n=225) aseguraron que habían obtenido un certificado en algún nivel de ellos el 19,87 % (n=189) se obtuvo en inglés, el 3,57 % (n=34) en francés, el 0,52 % (n=5) tienen certificado inglés y francés, el 0,11 % (n=1) italiano y el 0,11 % (n=1) alemán. Entre los organismos oficiales que acreditaron los niveles que los participantes aseguran haber obtenido destaca *Cambridge* con un mayor número de encuestados que escogieron esta corporación para esta circunstancia.

Tabla 23. Distribución de organismos que certificaron el nivel de los informantes

Estadísticos descriptivos		
Descriptivo	Frecuencia (fi)	Porcentaje
<i>Certificado en inglés</i>		
Cambridge	125	13,14 %
Trinity	28	2,94 %
Escuela Oficial de Idiomas	13	1,36 %
Fundación general de la UMA	12	1,26 %
Certacles	8	0,84 %
APTIS	3	0,31 %
<i>Certificado en francés</i>		
Alianza francesa	16	1,68 %
Escuela Oficial de Idiomas	15	1,58 %
Fundación general de la UMA	2	0,21 %
DELF	1	0,11 %
<i>Certificado en italiano</i>		
Escuela Oficial de Idiomas	1	0,11 %
<i>Certificado en alemán</i>		
Escuela Oficial de Idiomas	1	0,11 %

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al nivel que los estudiantes afirman haber obtenido, el nivel con más informantes que sostienen haber logrado es el B1 en inglés (n=105, 11,04 %), mientras solo el 0,11 % (n=1) afirma haber conseguido el C2. En francés, también es el nivel B1 (n=16, 1,68 %) el que un mayor número de encuestados aseguran haber obtenido. Mientras que el C1 solo el 0,11 % (n=1) manifestó tener este nivel. La división de niveles se muestra a continuación en la tabla 24.

Tabla 24. Niveles certificados según MCERL en lengua extranjera

Estadísticos descriptivos												
Niveles según MCERL	A1		A2		B1		B2		C1		C2	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Inglés			10	1,05	105	11,04	61	6,41	12	1,26	1	0,11
Francés	2	0,21	5	0,52	16	1,68	10	1,05	1	0,11		
Alemán	1	0,11										
Italiano			1	0,11								

Fuente: Elaboración propia

4.1.2.2. Autopercepción del nivel de conocimiento de la lengua extranjera

En la investigación de la formación recibida en la enseñanza de segundas lenguas, la percepción del alumnado es especialmente relevante en cuanto que forma parte de su experiencia y expectativas educativas. Además, se tiende a pensar que la autopercepción de los estudiantes difiere bastante de la realidad. En consecuencia, se pretendió conocer la autopercepción que los encuestados tenían sobre su nivel de inglés en las destrezas orales y escritas (comprensión y expresión).

En primer lugar, se consideraron las respuestas de los informantes con relación a sus conocimientos en lengua inglesa. La tabla 25, muestra que la mayoría de los participantes se situaron entre el nivel A2 y B2. Se advierte que un mayor porcentaje declararon tener un nivel B1 en las destrezas encuestadas con una media del 36,74 % (n=349). Le siguen el nivel B2 con una media del 24,60 % (n=234) y muy próximo, con una diferencia de tan solo 9 estudiantes, el A2 con un porcentaje medio del 23,64 % (n=225). En los porcentajes más bajos ordenados de mayor a menor encontramos el nivel A1 con una media del 7,48 % (n=71), el C1 cuya media es del 5,32 % (n=50) y C2 con un 0,25 %

(n=12) de media. Finalmente, una media de 1,96 % (n=18) aseguraron no tener ningún nivel de conocimiento de inglés en ninguna de las destrezas.

Tabla 25. Nivel de las destrezas en inglés que los informantes aseguran poseer

Estadísticos descriptivos										
Inglés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ninguno	17	1,79	18	1,89	20	2,10	19	2,00	19	2,00
A1	75	7,89	78	8,20	89	9,36	61	6,41	53	5,57
A2	242	25,45	229	24,08	250	26,29	206	21,66	197	20,72
B1	355	37,33	335	35,23	319	33,54	375	39,43	363	38,17
B2	213	22,40	237	24,92	224	23,55	238	25,03	258	27,13
C1	47	4,94	51	5,36	48	5,05	51	5,36	56	5,89
C2	2	0,21	3	0,32	1	0,11	1	0,11	5	0,53

Fuente: Elaboración propia

En esta dimensión, además, se preguntó por el francés, puesto que la Universidad de Málaga también oferta la Mención en lengua extranjera, francés. Observamos que el mayor porcentaje corresponde a la respuesta “ninguno” con una media del 37,85 % (n=360). Los niveles (tabla 26) a los que participantes han contestado en mayor porcentaje oscilan entre A1 con una media del 22,84 % (n=217), A2 con un 22,84 % (n=217) y B1 con un 12,26 % (n=116). En un porcentaje bastante por debajo se sitúan los niveles B2 (3,53 %; n=33), C1 (0,55 %; n=5) y C2 (0,11 %; n=1).

Tabla 26. Nivel de las destrezas en francés que los informantes aseguran poseer

Estadísticos descriptivos										
Francés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ninguno	361	37,96	356	37,43	363	38,17	362	38,07	358	37,64
A1	244	25,66	212	22,29	245	25,76	209	21,98	176	18,51
A2	207	21,77	225	23,66	208	21,87	224	23,55	223	23,45
B1	107	11,27	112	11,78	101	10,62	121	12,72	142	14,93

Estadísticos descriptivos										
Francés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
B2	27	2,84	40	4,21	28	2,94	30	3,15	43	4,52
C1	4	0,42	5	0,53	5	0,53	4	0,42	8	0,84
C2	1	0,11	1	0,11	1	0,11	1	0,11	1	0,11

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se interrogó por otras lenguas extranjeras dada la importancia actual del plurilingüismo. Tras realizar un cotejo con la nacionalidad de los informantes se constata que en algunos casos corresponde a sus lenguas maternas siendo las que siguen (tabla 27).

Tabla 27. Otras lenguas extranjeras distintas a inglés y francés que los informantes aseguran poseer

Estadísticos descriptivos		
Otra lengua extranjera	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna. No procede	886	93,17
Alemán	19	2,00
Árabe	2	0,21
Búlgaro	1	0,11
Euskera	3	0,32
Holandés	2	0,21
Italiano	26	2,73
Japonés	5	0,53
Latín	1	0,11
Latín y griego	1	0,11
Lengua de signos	1	0,11
Polaco	1	0,11
Portugués	2	0,21
Rumano	1	0,11

Fuente: Elaboración propia

Tabla 28. Nivel de las destrezas en otras lenguas extranjeras que los informantes aseguran poseer

Estadísticos descriptivos										
Otra LE	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ninguno	886	93,17	909	95,58	885	93,06	888	93,38	887	93,27
A1	27	2,84	17	1,79	25	2,63	26	2,73	24	2,52
A2	20	2,10	11	1,16	23	2,42	18	1,89	19	2,00
B1	9	0,95	9	0,95	8	0,84	11	1,16	10	1,05
B2	2	0,21	2	0,21	3	0,32	2	0,21	4	0,42
C1	4	0,42	2	0,21	4	0,42	4	0,42	5	0,53
C2	3	0,32	1	0,11	3	0,32	2	0,21	2	0,21

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al nivel que los participantes aseguran poseer en francés (tabla 28) los estudiantes, mayoritariamente, respondieron “ninguno” en un 93,69 % (n=891). Muy alejado de esta media se encuentra el nivel A1 con un 2,50 % (n=24) y el nivel A2 con una media del 1,91 % (n=182). Los niveles descienden para B1 con una media del 0,99 % (n=9), B2 con un porcentaje medio del 0,27 % (n=2), C1 con 0,40 % (n=4) de media y C2 con un 0,23 % (n=2).

4.1.2.3. Percepción que los informantes tienen sobre la dificultad de las distintas destrezas

Es importante determinar la concepción que los informantes tienen sobre la dificultad de las destrezas. El porcentaje medio de la respuesta para inglés en la opción “ninguna dificultad” para todas las destrezas es del 12,40 % (n=118), en “alguna dificultad” para la comprensión oral un porcentaje medio del 26,88 % (n=255), en una “dificultad media” 29,55 % (n=281), “bastante dificultad” 18,32 % (n=174), “mucha dificultad” 9,36 % (n=89). Como se puede observar los informantes no consideran que las pruebas detenten una dificultad excesiva.

Tabla 29. Dificultad de las destrezas en inglés

Estadísticos descriptivos										
Inglés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No procede	34	3,58	34	3,58	34	3,58	33	3,47	33	3,47
Ninguna dificultad	82	8,62	82	8,62	99	10,41	181	19,03	146	15,35
Alguna dificultad	210	22,08	210	22,08	224	23,55	328	34,49	306	32,18
Dificultad media	306	32,18	306	32,18	287	30,18	231	24,29	273	28,71
Bastante dificultad	203	21,35	203	21,35	192	20,19	133	13,99	140	14,72
Mucha dificultad	116	12,20	116	12,20	115	12,09	45	4,73	53	5,57

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las destrezas en inglés (tabla 29) los valores más altos corresponden a “alguna dificultad” en comprensión lectora con un porcentaje del 34,49 % (n=328) y en la misma franja la expresión escrita con un 32,18 % (n=306). Este mismo porcentaje lo obtiene la sección “dificultad media” para la expresión y comprensión oral. En esta sección también se sitúa la interacción oral con un 30,18 % (n=287). En el extremo “muchísima dificultad” tan solo un 4,73 % (n=45) para la comprensión lectora o escrita y el 5,57 % (n=53) para la expresión escrita.

Tabla 30. Dificultad de las destrezas en francés

Estadísticos descriptivos										
Francés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No procede	489	51,42	492	51,74	494	51,95	496	52,16	494	51,95
Ninguna dificultad	34	3,58	35	3,68	36	3,79	61	6,41	39	4,10
Alguna dificultad	89	9,36	104	10,94	78	8,20	137	14,41	117	12,30

Estadísticos descriptivos										
Francés	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Dificultad media	131	13,77	129	13,56	125	13,14	128	13,46	143	15,04
Bastante dificultad	138	14,51	121	12,72	143	15,04	97	10,20	112	11,78
Mucha dificultad	70	7,36	70	7,36	75	7,89	32	3,36	46	4,84

Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente a las destrezas en francés (tabla 30), una media del 51,84 % (n=493) no ha elegido esta lengua. La sección “ninguna dificultad” la seleccionó una media del 4,31 % (n=41) para todas las destrezas, “alguna dificultad” el 11,04 % (n=105), “dificultad media” el 13,79 % (n=131), “bastante dificultad” 12,85 % (n=122) y, finalmente, “mucha dificultad” el 6,16 % (n=59). El valor más alto corresponde a “dificultad media” y “bastante dificultad” en interacción oral y expresión escrita con un 15,04 % (n=143) para ambas destrezas. Un poco por debajo se posiciona la opción “bastante dificultad” para la expresión oral con un 14,51 % (n=138). En los valores inferiores, el más bajo lo obtuvo la franja “mucha dificultad” un 3,36 % (n=32), ligeramente por debajo “ninguna dificultad” el 3,58 % (n=34) para la expresión oral y el 3,68 % (n=35) para la comprensión oral.

Tabla 31. Lengua estudiada (distinta de inglés y francés) para valorar el grado de dificultad en las destrezas

Estadísticos descriptivos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguna	911	95,79	95,8	95,8
Alemán	16	1,68	1,7	97,5
Árabe	2	0,21	,2	97,7
Búlgaro	1	0,11	,1	97,8
Coreano	1	0,11	,1	97,9
Euskera	3	0,32	,3	98,2
Holandés	1	0,11	,1	98,3

Estadísticos descriptivos				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Italiano	11	1,16	1,2	99,5
Japonés	1	0,11	,1	99,6
Latín	1	0,11	,1	99,7
Latín y griego	1	0,11	,1	99,8
Portugués	1	0,11	,1	99,9
Rumano	1	0,11	,1	100,0
Total	951	100,00	100,0	

Fuente: Elaboración propia

También se preguntó por la dificultad en otras lenguas extranjeras cuya distribución se muestra en la tabla 31. Una media del 0,55 % (n=5) optó por la sección “ninguna dificultad” en todas las destrezas, el 1,18 % (n=11) seleccionó la franja “alguna dificultad”, no muy alejado el 1,07 % (n=10) marcó la opción “dificultad media”, el 0,72 % (n=7) “bastante dificultad” y el 1,18 % (n=9) “mucho dificultad” (tabla 32).

Tabla 32. Dificultad de las destrezas en otra lengua extranjera

Estadísticos descriptivos										
	Expresión oral		Comprensión oral		Interacción oral		Expresión escrita		Comprensión escrita	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
No procede	907	95,37	908	95,48	908	95,48	909	95,58	909	95,58
Ninguna dificultad	5	0,53	6	0,63	5	0,53	7	0,74	3	0,32
Alguna dificultad	9	0,95	7	0,74	13	1,37	15	1,58	12	1,26
Dificultad media	12	1,26	12	1,26	10	1,05	8	0,84	9	0,95
Bastante dificultad	9	0,95	8	0,84	6	0,63	3	0,32	8	0,84
Mucha dificultad	9	0,95	10	1,05	9	0,95	9	0,95	10	1,05

Fuente: Elaboración propia

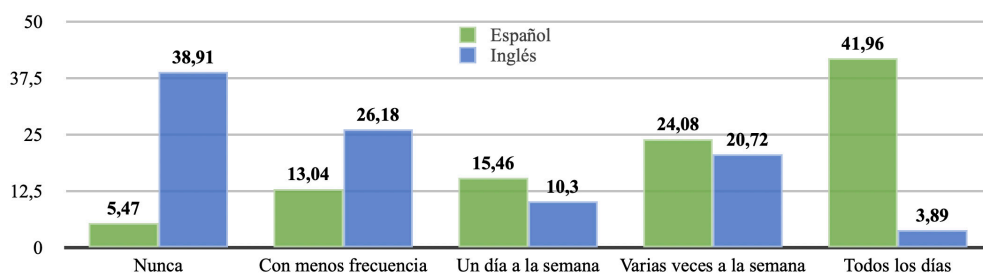
4.1.3. Dimensión 3. Prácticas relacionadas con la lengua extranjera

Con el fin de examinar si los participantes llevan a cabo prácticas que deriven y fomenten la adquisición de una lengua extranjera se estableció la dimensión 3 en el cuestionario. En la que se preguntó por la frecuencia de lectura en español y en inglés, los libros leídos por obligación y por placer en español y en otras lenguas extranjeras y por la frecuencia de realización de tareas. Se acometió un estudio estadístico descriptivo que arrojase información sobre el perfil formativo en lengua extranjera (inglés y francés) de los futuros docentes del que se desprenden los siguientes hallazgos.

4.1.3.1. Prácticas lectoras

A este respecto, la dimensión 3 examina la frecuencia de lectura en español y en inglés donde las respuestas de los participantes indicaron (figura 2) una amplia diferencia entre sus prácticas lectoras en español y en inglés. Así, el 41,96 % (n=399) estudiantes aseguran leer “todos los días” en español, frente al 3,89 % (n=37) que lo hace en inglés. Inversamente proporcional, en la frecuencia “nunca” el 5,47 % (n=52) señaló esta opción para la lectura en español y el 38,91 % (n=370) para inglés. A estos valores, para español, le siguen “varias veces a la semana” con el 24,08 % (n=229), “un día a la semana” 15,46 % (n=147) y “con menos frecuencia” el 13,04 % (n=124). En cuanto a inglés, el porcentaje se distribuye desde “con menos frecuencia” con el 26,18 % (n=249), “un día a la semana” con el 10,30 % (n=98) y “varias veces a la semana” con el 20,72 % (n=197).

Figura 2. Frecuencia de lectura en español e inglés



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, también se pregunta por el número de libros leídos por obligación y por placer en español y en lengua extranjera. Los estadísticos descriptivos (tabla 32) muestran que los encuestados respondieron mayoritariamente

“la lectura por obligación en español” con un máximo de 100 libros, lo que supone una media de 2,26 y una desviación estándar de 0,320. Le sigue “la lectura por placer en español” con un valor máximo de 70 libros, con una media de 2,83 y una desviación estándar de 4,567. En cuanto a la lectura en lengua extranjera, sobresale “la lectura en inglés por placer” con un máximo de 20 libros, lo que arroja una media de 0,46 y una desviación estándar de 1,255. El siguiente valor corresponde a “la lectura por obligación en inglés” con un máximo de 10 libros, una media de 0,45 y una desviación estándar de 0,962.

Tabla 32. Número de libros leídos en español, inglés y francés

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Lectura en otros idiomas	951	1	5	1,04	0,32
Lectura de libros al año por obligación en español	951	0	100	2,16	4,059
Lectura de libros al año por obligación en inglés	951	0	10	0,45	0,962
Lectura de libros al año por obligación en francés	951	0	5	0,1	0,448
Lectura de libros al año por obligación en otra LE	951	0	2	0,01	0,097
Lectura de libros al año por placer en español	951	0	70	2,83	4,567
Lectura de libros al año por placer en inglés	951	0	20	0,46	1,255
Lectura de libros al año por placer en francés	951	0	5	0,08	0,391
Lectura de libros al año por placer en otra LE	951	0	3	0,01	0,141
N válido (por lista)	951				

Fuente: Elaboración propia

El hecho de diferenciar entre lecturas por placer y por obligación viene refrendado por Iftanti (2015) que considera como buenas prácticas lectoras aquellas realizadas por placer, a la que los lectores dedican alrededor de cinco horas diarias, con una temática variada y en inglés y cuando el estudiante ha hecho su propia elección y acostumbra a visitar bibliotecas y librerías tanto físicas como virtuales. En la relevancia de la práctica lectora, Barnett (1989), Grabe (1991 y 2014) y Nation (2008) destacan la férrea relación entre la lectura la comprensión lectora y la expresión escrita, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Por su parte, Santos Díaz (2017) concluyó que existe una estrecha relación entre la lectura en español y lengua extranjera. Cuanto más se lee en español más se lee en lengua extranjera. Asimismo, determinó que la lectura aumenta el vocabulario y favorece la identificación de tecnicismos en lengua extranjera.

4.1.3.2. Frecuencia de realización de tareas en clase de lengua extranjera

La dimensión 3 sondea sobre la frecuencia de realización de 18 tareas en la clase de lengua extranjera en inglés y francés. Para ello, se preguntó “¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes tareas en la clase de lengua extranjera?”. Las opciones, clasificadas por horas a la semana que los informantes podían seleccionar son: “ninguna”, “una o dos horas”, “entre dos y cinco horas” y “más de cinco horas”. Las respuestas de los participantes se recogen en la tabla 33 para inglés y tabla 34 para francés.

A) Tareas en inglés

Con respecto a la frecuencia con la que se realizan las distintas tareas en inglés (tabla 33) se extraen las siguientes medias globales: la frecuencia que los estudiantes afirman dedicar se traduce en una progresión descendentes que va desde la opción “ninguna” hora con un 71,46 % (n=680), pasando por el 18,50 % (n=176) para “entre una y dos horas”, un 7,28 % (n=69) “entre dos y cinco horas” y 2,74 % (n=26) “más de cinco horas”. La tarea que en mayor proporción los encuestados afirman realizar con una frecuencia de “más de cinco horas” es la 5 “escuchar al profesor hablando” con un 12,83 % (n=122), constituyendo este porcentaje el más alto de este rango. En el lado opuesto, la tarea 10 “dramatizaciones” con un 0,32 % (n=3) representa el porcentaje más bajo en esta misma opción de respuesta. La tarea 18 “talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos” 90,75 % (n=863) constituye el porcentaje más alto en la respuesta “ninguna”.

En la elección “entre una y dos horas” la tarea que alcanza un mayor porcentaje de realización, en opinión de los estudiantes, es la 11 “Tareas de comprensión oral en inglés” con un 23,34 % (n=222), frente a esta cifra con el

menor porcentaje se sitúa la tarea 18 “Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos” con un 7,78 % (n=74). En cuanto a la selección “entre dos y cinco horas”, la tarea 7 “Interacción con hablantes nativos (distintos al docente)” alcanza la menor frecuencia con un 2,52 % (n=24), mientras que la tarea 5 “Escuchar al profesor hablando inglés” obtiene la mayor proporción. En consecuencia, esta tarea es la que los informantes han posicionado con el mejor porcentaje de las dieciocho referenciadas obteniendo el menor porcentaje en la opción “ninguna” 58,36 % (n=550), por debajo de la media 71,46 % (n=680) de la sección. Además, tiene los valores más altos en las series “entre 2 y 5 horas” (14,41 %; n=137), “más de 5 horas” (12,83 %; n=122). Este hecho parece indicar que la actuación del profesor constituye la principal tarea en clase.

Tabla 33. Frecuencia de realización de tareas en clase de inglés

Tareas en clase de LE –inglés–	Ninguna	Entre 1 y 2	Entre 2 y 5	Más de 5 h.
1. Lectura en clase (individual – silenciosa)	72,56	22,19	4,73	0,53
2. Lectura en clase (grupal – en voz alta)	72,56	21,98	4,73	0,74
3. Escuchar material audiovisual en V.O. subtitulada	66,98	21,14	10,2	1,68
4. Escuchar material audiovisual en V.O. sin subtitular	70,45	20,4	8,2	0,9
5. Escuchar al profesor hablando inglés	58,36	14,41	14,41	12,83
6. Exposiciones del alumnado en inglés	64,77	19,14	12,51	3,58
7. Interacción con hablantes nativos (distintos al docente)	82,33	14,62	2,52	0,53
8. Interacción con el profesor en inglés	62,57	21,14	11,99	4,31
9. Interacción con compañeros/as de clase	64,77	21,56	9,36	4,31
10. Dramatizaciones	82,54	13,99	3,15	0,32
11. Tareas de comprensión oral en inglés	66,56	23,34	7,36	2,73
12. Tareas de expresión oral	65,51	22,71	9,04	2,73
13. Tareas de comprensión escrita	63,93	21,35	10,52	4,21
14. Tareas de expresión escrita	66,04	20,5	9,04	4,42

Tareas en clase de LE –inglés–	Ninguna	Entre 1 y 2	Entre 2 y 5	Más de 5 h.
15. Tareas de adquisición de léxico	75,5	17,25	5,15	2,1
16. Tareas gramaticales en inglés	78,13	15,88	4,1	1,89
17. Tareas de pronunciación en inglés	82,02	13,67	3,05	1,26
18. Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos	90,75	7,78	1,05	0,42
MEDIA	71,46	18,5	7,28	2,74

Fuente: Elaboración propia

B) Tareas en francés

En relación con la frecuencia de realización de las distintas tareas en francés (tabla 34), las medias globales destacan la amplia diferencia entre la opción “ninguna” en la que los alumnos consideraron que no se realizó ninguna tarea en un 95,82 % (n=911), frente al escaso 0,22 % (n=2) que escogieron la opción “más de cinco horas”. En las selecciones intermedias, un 3,14 % (n=30) corresponde a “entre una y dos” y el 0,82 % (n=8) “entre dos y cinco”. La tarea que un mayor número de encuestados afirman dedicar más de cinco horas, al igual que en inglés, es la 5 “Escuchar al profesor hablando” 0,95 % (n=9). A pesar de que la diferencia entre las cifras es mínima, en la elección “ninguna” hora hay una coincidencia en el porcentaje más bajo un 94,74 % (n=901), en las tareas 5 “Escuchar al profesor hablando, 6 “Exposiciones del alumnado” y la 13 “Tareas de comprensión escrita”. En contraposición, la tarea 18 “Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos” representa el porcentaje mayor con un 98,21 % (n=934) con respecto esta misma opción de frecuencia. Igualmente, esta tarea tiene el menor porcentaje de frecuencia en la sección “entre una y dos horas” el 1,58 % (n=15). La tarea 13 “Tareas de comprensión escrita” constituye el mayor porcentaje de frecuencia un 4,52 % (n=43) en esta franja de respuesta. En la selección “entre dos y cinco horas” obtiene la frecuencia más baja un 0,11 % (n=1), mientras que la tarea 5 “Escuchar al profesor hablando” con un 2,00 % (n=19) está en el rango más alto.

Ningún participante ha expresado una respuesta en la opción “más de cinco horas” en las tareas 1 “Lectura en clase (individual – silenciosa)”, la 2 “Lectura en clase (grupal – en voz alta)”, la 3 “Escuchar material audiovisual en V.O. subtitulada”, la 4 “Escuchar material audiovisual en V.O. sin subtítular” y, por último, la 18 “Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos”.

En este análisis se puede observar de manera general como los informan-

tes eligieron, en ambas lenguas y en un mayor porcentaje, el valor “ninguna” para todas las tareas y el menor porcentaje para la frecuencia “más de cinco horas” también en todas las tareas. Esta escasa frecuencia de realización de tareas implica que no se promueven actividades en clase, tanto en inglés como en francés, que conduzcan hacia la adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, la tarea 5 “escuchar al profesor hablando” tiene los valores más altos en la frecuencia “entre 2 y 5 horas” y “más de 5 horas” en ambas lenguas. Esto nos lleva a creer que los participantes consideran esta actividad relevante en ambos idiomas.

Tabla 34. Frecuencia de realización de tareas en clase en francés

Tareas en clase de LE -francés-	Ninguna	Entre 1 y 2	Entre 2 y 5	Más de 5 h.
1. Lectura en clase (individual – silenciosa)	96,74	3,15	0,11	
2. Lectura en clase (grupal – en voz alta)	96,21	3,58	0,21	
3. Escuchar material audiovisual en V.O. subtitulada	96	3,58	0,42	
4. Escuchar material audiovisual en V.O. sin subtitular	95,58	3,58	0,84	
5. Escuchar al profesor hablando	94,74	2,31	2	0,95
6. Exposiciones del alumnado	94,74	3,05	1,89	0,32
7. Interacción con hablantes nativos (distintos al docente)	97,79	1,89	0,21	0,11
8. Interacción con el profesor	95,06	3,15	1,26	0,53
9. Interacción con compañeros/as de clase	95,06	3,68	0,84	0,42
10. Dramatizaciones	96,85	2,42	0,63	0,11
11. Tareas de comprensión oral	95,58	3,36	0,95	0,11
12. Tareas de expresión oral	94,85	3,26	1,58	0,32
13. Tareas de comprensión escrita	94,74	4,52	0,63	0,11
14. Tareas de expresión escrita	94,95	4	0,95	0,11
15. Tareas de adquisición de léxico	95,58	3,26	0,95	0,21
16. Tareas gramaticales	96,32	3,15	0,42	0,11
17. Tareas de pronunciación	95,79	3,05	0,63	0,53
18. Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos	98,21	1,58	0,21	
MEDIA	95,82	3,14	0,82	0,22

Fuente: Elaboración propia

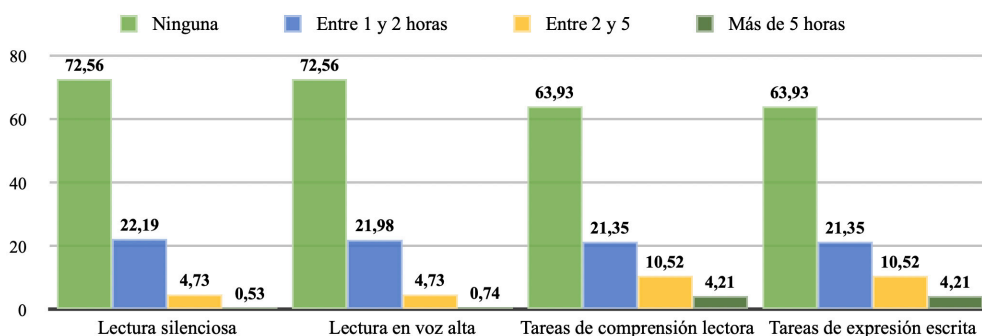
4.1.3.2.1. Tareas de las destrezas escritas

En el análisis de las tareas, este apartado se centra en aquellas encaminadas al desarrollo de las destrezas escritas tanto en inglés (figura 3) como en francés (figura 4) como son: la lectura individual y silenciosa, lectura grupal y en voz alta, tareas de comprensión lectora o escrita y expresión escrita.

A) En inglés

De manera general, se observa que los participantes significativamente han seleccionado la serie “ninguna” con una media de 71,46 % (n=680), lo que plantea una amplia diferencia con el resto de las opciones. Contrariamente, la sección “más de cinco horas” solo obtiene una media del 2,74 % (n=26) representando este porcentaje el valor más bajo (figura 3).

Figura 3. Frecuencia de tareas de las destrezas escritas en inglés



Fuente: Elaboración propia

Las primeras tareas sobre las que este bloque interroga se refieren a las horas dedicadas en clase a la lectura tanto individual y silenciosa (tarea 1), como grupal y en voz alta (tarea 2). A este respecto, los porcentajes mayores corresponden a la serie “ninguna”, concretamente el 72,56 % (n=690) de los informantes marcaron la opción “ninguna” –en ambas tareas para la lengua inglesa– representando el valor más alto escogido quedando por debajo de la media de esta opción.

En el extremo contrario de la escala, referido a “más de cinco horas”, se obtuvo la valoración más baja, pues solo 5 (0,53 %) participantes señalaron esta respuesta para la “tarea 1” y 7 (0,74 %) para la “tarea 2”. Con respecto a la comprensión lectora o escrita 608 (63,93 %) informantes escogieron la opción

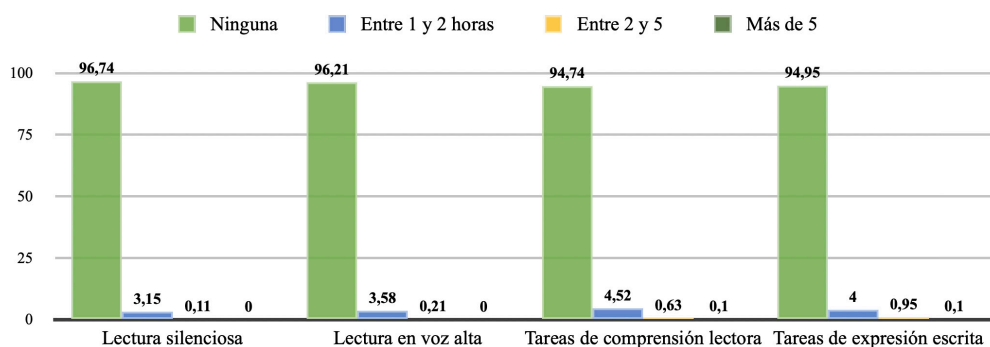
“ninguna”, estableciendo una amplia diferencia con el resto de los valores, aunque por debajo de la media de esta serie.

En la sección opuesta el 4,21 % (n=40) consideraron una frecuencia “más de cinco horas” lo que representa una baja incidencia de este tipo de tareas, aunque esté por encima de la media para este rango. Igualmente, en las tareas de expresión escrita el 66,04 % (n=628) eligió la serie “ninguna” como respuesta, por debajo de la media de su rango. El 4,42 % (n=38) escogió la respuesta “más de cinco horas” y aunque supone una escasa frecuencia de realización de estas tareas este porcentaje la posiciona por encima de la media.

B) En francés

Como se puede observar en la figura 4, ninguno de los encuestados respondió la elección “más de 5 horas” en ninguna de las tareas 1 y 2. La serie “ninguna” la escogieron mayoritariamente el 96,74 % (n=920) para la tarea 1 y el 96,21 % (n=915) para la tarea 2 constituyendo la proporción más alta de respuestas, situándose ligeramente por encima de la media para esta serie (95,82 %; n=911). En cuanto a la comprensión lectora, el 94,74 % (n=901) de los participantes marcaron la opción “ninguna” escasamente por debajo de la media de la serie y solo el 0,11 % (n=1) seleccionó “más de cinco horas” levemente por debajo de su media (0,22 %; n=2). Con respecto a las tareas de expresión escrita de nuevo la serie ninguna representa el valor más alto 94,95 % (n=903), aunque ligeramente por debajo de la media. La sección “más de cinco horas” iguala los valores con la comprensión lectora (0,11 %; n=1).

Figura 4. Frecuencia de tareas de las destrezas escritas en francés



Fuente: Elaboración propia

Esta baja ocurrencia de tareas de lectura en el espacio de la formación ini-

cial del profesorado constituye una contradicción con las premisas de Sainsbury y Schagen (2004) que atribuyen a la actuación docente un papel determinante en la formación de los hábitos lectores de los niños. Así, establecen un paralelismo entre el comportamiento lector de los profesores y el modelo de enseñanza que adoptarán en la escuela, es decir, favoreciendo o evitando la lectura en función de sus hábitos personales. Se trata de manifestar un talante real hacia la lectura (Larrañaga y Yubero, 2005; Trigo, 2016). De esta forma, si los discentes observan una actividad lectora en el maestro esto creará el efecto espejo que refieren Munita Jordán (2018) y Elche y Yubero (2019) promoviendo y estimulando la práctica lectora entre los estudiantes.

En este punto cabe preguntarse si la escasez de prácticas lectoras en la clase que los informantes manifiestan influirá en su comportamiento lector como profesores eludiendo realizar estas prácticas con sus grupos de alumnos. En esta dimensión se encuesta por la lectura en lengua extranjera lo que adquiere un matiz diferente y relevante a la vez. Como asegura Sanacore (2002), la lectura en lengua extranjera se verá afectada por los conocimientos lingüísticos de los aprendientes, en concreto la falta de ellos que dificultarán el ritmo lector y la comprensión del texto, empleando una mayor cantidad de tiempo en la tarea. Como consecuencia, el disfrute de esta y la sensación de éxito en la comprensión se verá mermada por la necesidad de recurrir constantemente al diccionario para buscar el significado de las palabras desconocidas.

En cuanto a la práctica lectora y su relación con la comprensión lectora (tarea 13) y expresión escrita (tarea 14), Barnett (1989), Grabe (1991; 2014) y Nation (2008) resaltan la estrecha vinculación entre la lectura y el dominio de estas dos destrezas compresiva y expresiva, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Es decir: los procesos cognitivos, las habilidades de comprensión lectora, las estrategias y la práctica de enseñanza y aprendizaje giran en torno a los siguientes principios:

1. La enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora o escrita en lengua extranjera se cimienta en los conocimientos previos de los aprendientes, por ejemplo, el aprendizaje lector en lengua materna entre los cinco y los seis años.
2. Los lectores noveles de lengua materna han interiorizado ciertos saberes sobre gramática y vocabulario, se han habituado a la narrativa en lengua materna al escuchar la lectura de textos infantiles (cuentos, leyendas, rimas, etc.) que los adultos leían para ellos.
3. Sin embargo, esta circunstancia no ocurre en la segunda lengua, por tanto, han de realizar tareas previas a la lectura que compensen esta

carencia.

4. Los lectores en lengua extranjera ya saben leer en lengua materna, por lo que pueden obtener provecho de las habilidades cognitivas generales y específicas de la lengua materna con respecto a la lectura y las actitudes hacia esta. A pesar de las transferencias beneficiosas de la primera lengua, estas también aportan algunos inconvenientes, por ejemplo, la descodificación gráfico-fónica debe adaptarse al sistema de la lengua meta.
5. Destacan las interferencias pragmáticas que ocurren cuando se recurre a las prácticas socioculturales de la primera lengua para comprender el texto en lengua extranjera, o bien la falta de conocimiento de estas.
6. Los lectores noveles de lengua extranjera suelen tener más edad y, por tanto, un nivel madurativo mayor que conlleva una conciencia metalingüística y metacognitiva superior.
7. Escasez de recursos lingüísticos en lengua extranjera que reducen habilidades concretas de la lectura tales como la predicción o la inferencia contextual.
8. Las habilidades de comprensión lectora de-alto-nivel, sobre todo, las relacionadas con los conocimientos previos de tipo general o enciclopédico, son esencialmente las mismas en LM/1 y LE/2, porque se alejan de los conocimientos lingüísticos y pragmáticos, inicialmente limitados y limitantes en el caso de la segunda lengua.
9. El alcance de las diferencias entre los sistemas lingüísticos de la LM/1 y la LE/2 aumentan la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora o escrita en LE/2, si bien este impacto negativo se atenúa conforme aumentan los conocimientos lingüísticos y pragmáticos en LE/2, de igual manera cuando su sistema de correspondencias letra-sonido es transparente.
10. Conforme aumenta la eficacia en la comprensión lectora en LE/2 también aumenta el nivel competencial de esta destreza en LM/1 y viceversa.
11. Conforme se desarrolla la interlengua, aumenta la eficacia en la comprensión lectora en LE/2.

4.1.3.2.2. Tareas de las destrezas orales

Esta dimensión, también, se centró en la frecuencia de realización de tareas en relación con las destrezas orales, en concreto: escuchar material audiovi-

sual en V.O. subtitulada, escuchar material audiovisual en V.O. sin subtítular, escuchar al profesor hablando, exposiciones del alumnado, dramatizaciones, tareas de comprensión y expresión oral y tareas de pronunciación. Los porcentajes muestran que la opción “ninguna” tiene las medias más altas el 71,46 % (n=680) en inglés (tabla 35) y el 95,82 % (n=911) en francés (tabla 36). Unas cifras claramente alejadas del extremo “más de cinco horas” que desciende hasta una media del 2,74 % (n=26) y 0,22 % (n=2) respectivamente. Así, en la tarea 3 “escuchar material audiovisual en V.O. subtítulado” el 66,98 % (n=637) y 1,68 % (n=16) de los participantes escogieron las series “ninguna” y “más de 5 horas” respectivamente en inglés.

Tabla 35. Frecuencia de realización de tareas orales en la clase de inglés

Tareas de inglés	Ninguna		Entre 1 y 2 horas		Entre 2 y 5 horas		Más de 5 horas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3. Escuchar audios (V.O subtítulado)	637	66,98	201	21,14	97	10,2	16	1,68
4. Escuchar audios (V.O sin subtítular)	670	70,45	194	20,4	78	8,2	9	0,9
5. Escuchar al profesor hablando	555	58,36	137	14,41	137	14,41	122	12,83
6. Exposiciones del alumnado	616	64,77	182	19,14	119	12,51	34	3,58
7. Dramatizaciones	785	82,54	133	13,99	30	3,15	3	0,32
8. de comprensión oral	633	66,56	222	23,34	70	7,36	26	2,73
9. de expresión oral	623	65,51	216	22,71	86	9,04	26	2,73
10. de pronunciación	780	82,02	130	13,67	29	3,05	12	1,26

Fuente: Elaboración propia

Con respecto francés, el 96,00 % (n=913) optó por la sección “ninguna”. Sin embargo, ninguno de los informantes ha contestado la opción “más de cinco horas” en francés. En la tarea 4 “sin subtítular” el porcentaje aumenta a un 70,45 % (n=670) y 0,90 % (n=9) en las secciones señaladas en inglés y en francés el 95,58 % (n=909) escogió la opción “ninguna” y, de nuevo, los participantes tampoco contestaron en la opción “más de cinco horas”.

Tabla 36. Frecuencia de realización de tareas oral en la clase de francés

Tareas de francés	Ninguna		Entre 1 y 2 horas		Entre 2 y 5 horas		Más de 5 horas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
3. Escuchar audios (V.O subtulado)	916	96	34	0,42	4	3,58	0	0
4. Escuchar audios (V.O sin subtítular)	909	95,6	34	3,58	8	0,84	0	0
5. Escuchar al profesor hablando	901	94,7	22	2,31	19	2	9	0,95
6. Exposiciones del alumnado	901	94,7	29	3,05	18	1,89	3	0,32
7. Dramatizaciones	921	96,9	23	2,42	6	0,63	1	0,11
8. de comprensión oral	909	95,6	32	3,36	9	0,95	1	0,11
9. de expresión oral	902	94,9	31	3,26	15	1,58	3	0,32
10. de pronunciación	911	95,8	29	3,05	6	0,63	5	0,53

Fuente: Elaboración propia

El material utilizado en la clase de lengua extranjera ha sido objeto de estudio a lo largo de los años y de controversia en cuanto su idoneidad y los resultados satisfactorios que estos han rendido en la adquisición de la lengua extranjera. En esta línea, Anderson y Lynch (1988) seleccionaron las razones de profesores por las que merece la pena utilizar un material audiovisual tanto subtulado como sin subtítulos: es apropiado para comenzar un debate, para un auto-entrenamiento en la escucha, contiene actividades variadas, entretiene y divierte, es fácil de usar, está provisto de un contexto, consolida el aprendizaje de la lengua y constituye un material auténtico. Por su parte, Ur (1994) considera el material visual como un soporte que ayuda en la contextualización del *listening* haciéndolo más real además de representar una ayuda en la comprensión del audio. Asimismo, aboga por el uso de material auditivo auténtico que refleje la vida real para una enseñanza más efectiva de esta destreza.

En lo referente a la tarea 5 “escuchar al profesor hablando”, en inglés, hay que subrayar los porcentajes de respuestas, ya que representan el valor más bajo de la sección “ninguna” 58,36 % (n=550), iguala los valores en las franjas “entre 1 y 2 horas” y “entre 2 y 5 horas” con el 14,41 % (n=137), aunque en esta última opción constituye la cifra más alta, doblando la media de la sección 7,28 % (n=69). Asimismo, es el porcentaje más alto en la elección “más

de 5 horas” con un 12,83 % (n=122), visiblemente por encima de la media 2,74 % (n=26). Esas cifras nos hacen pensar que la frecuencia de las prácticas docentes hablando en la clase de inglés son sensiblemente superiores al resto de tareas en este rango. En cuanto al francés, la sección “ninguna” sigue drásticamente por encima del resto de opciones con un 94,74 % (n=901); “más de 5 horas” es el valor más bajo 0,32 % (n=3) y aunque “entre 2 y 5 horas” fue seleccionado por el 2,00 % (n=19) siendo el porcentaje mayor de su serie, sigue constituyendo un valor exiguo de frecuencia para esta tarea.

Escuchar la charla del profesor, como afirma Ur (1994), tiene la misma importancia que la interacción oral entre los discentes. En concreto se refiere no solo a la retórica formal del contenido sino también a la charla informal del docente en la que el estudiante encuentra una oportunidad para escuchar un material oral excelente. Además, supone un momento de relax durante la sesión teórica que prepara al alumnado para seguir con una tarea más intensiva. Asimismo, los aprendientes están expuestos a un acento diferente al del hablante nativo que escucha en los audios. Este hecho le facilitará el reconocimiento de menajes orales con un acento que le es más familiar. En lo referente al lenguaje formal del profesor durante las explicaciones, afirma que los futuros maestros asisten a un acto conectado con la vida real en el que el profesor adapta su actuación a las reacciones que percibe en su audiencia, así aminorará el ritmo del discurso, hará pausas, variará la entonación para resaltar aspectos importantes y repetirá el contenido según las necesidades de comprensión de sus alumnos.

Con respecto a la tarea 6 “exposiciones del alumnado en inglés” es reseñable que los porcentajes para las series “entre 1 y 2 horas” y “entre 2 y 5 horas” estén ligeramente por encima de la media 18,50 % (n=176) para el primer rango con un 19,14 % (n=182) y casi dobla la media del segundo con un 7,28 % (n=69) con un 12,51 % (n=119). En francés y coincidiendo con la tarea 5 la opción “ninguna” obtuvo el 94,74 % (n=901) de las respuestas 1,89 % (n=18), cercano al valor máximo de la serie del 2 %.

Este tipo de tareas, como asegura Ur (1994), prepara a los estudiantes para la prosa oral formal tan relevante en el proceso de formación del profesorado. Así, en el transcurso de esta se generará una notable práctica docente, tanto a nivel de escucha como de habla, en la que desplegaran su competencia para explicar, dar instrucciones, hacer y responder preguntas y demostrar comprensión del tema. Esta actividad constituye un complemento de la anterior, de modo que lo que se ha observado durante la actuación del profesor se puede llevar a la práctica durante la intervención del alumnado.

Los datos señalan un porcentaje máximo del 82,54 % (n=785) para las “dramatizaciones” (tarea 10 en inglés) en la serie “ninguna”, mientras que la sección “más de cinco horas” se desploma con un 0,32 % (n=3) representando el valor más bajo de este rango por debajo de la media 2,74 % (n=26). En francés, el 96,85 % (n=921) señaló la respuesta “ninguna” muy próximo a la media del rango (95,82%; n=911) con un descenso radical hacia el 0,11 % (n=1) en “más de 5 horas”, siendo este el valor más alto de su serie y próximo a la media 0,22 % (n=2). Cabe matizar que el 2,24 % (n=23) escogió la sección “entre 1 y 2 horas” cercano a la media de su serie 3,14 % (n=30).

La dramatización constituye una actividad que tiene una escasa presencia en la práctica de clase, tanto en inglés como en francés, a pesar de que el teatro, como aseguran Núñez Cubero y Navarro Solano (2007), se caracteriza por su versatilidad contextual y por ser un instrumento que propicia el desarrollo de las capacidades comunicativas –orales y escritas– y de los procesos cognitivos superiores como la creatividad.

La tarea 11 “tareas de comprensión oral en inglés” destaca el porcentaje del 23,34 % (n=222) que supone el valor más alto de la categoría “entre 1 y 2 horas” y que se posiciona por encima de la media de la serie, aunque se aleja del 66,56 % (n=633) de la opción “ninguna” por debajo de su media y también muy por encima de la fracción “más de 5 horas” con un 2,73 % (n=26) muy próximo a la media. En francés el 95,58 % (n=909) de los encuestados anotó la sección “ninguna”, destaca el 3,36 % (n=32) de la categoría “entre 1 y 2 horas” ligeramente por encima de la media ($\bar{X}=3,14$ %; n=30) de su rango. En un fuerte descenso se encuentra la serie “más de 5 horas” con el 0,11 % (n=1) coincidiendo con las tareas de dramatización.

Las tareas de comprensión oral –*listening*– en general, son aquellas actividades dirigidas hacia la comprensión de un audio presentes en cualquier lección estándar. De acuerdo con Richards (2008), estas involucran los dos procesos principales que se activan para la comprensión de un texto oral: *bottom-up* y *top-down*. Más concretamente se refiere a la combinación o interacción de ambos, así que en una escucha efectiva se han de llevar a cabo en tres fases básicas: actividades previas –*pre-listening*–, mientras se escucha –*while-listening*– y posteriores –*post-listening*–. Durante la fase previa se activan los conocimientos antecedentes de los estudiantes, se revisa el vocabulario y se hacen predicciones. En la etapa mientras se escucha el texto de audio los discentes realizan ejercicios de comprensión seleccionando la información relevante a escuchar y secuenciando las claves de esta. Generalmente los discentes deben responder en la fase posterior a la escucha, dando su opinión sobre el tema del audio.

En la tarea 12 “tareas de expresión oral” en inglés, sobresale la serie “entre 1 y 2 horas” con un 22,71 % (n=216) por encima de media de esta categoría que está en 18,50 % (n=176); mientras que la siguiente opción más señalada es “ninguna” con un 65,51 % (n=623). Muy por debajo de estas series se encuentran entre “2 y 5 horas” con un 9,04 %, (n=86) levemente por encima de su media 7,28 % (n=69) y “más de 5 horas” 2,73 % (n=26) a una décima de su media 2,74 % (n=26). En francés el 94,85 % (n=902) de los encuestados consideró la opción “ninguna” sensiblemente alejada del resto de las series con un 3,26 % (n=31) para “entre 1 y 2 horas”, 1,58 % (n=15) para “entre 2 y 5 horas” y 0,32 % (n=3) para “más de 5 horas”.

La oralidad, de acuerdo con Richards (2008), sintetiza una de las destrezas con mayor complejidad. A pesar de ello los participantes perciben que se dedican pocas horas a la realización de tareas que favorezcan la adquisición de la destreza oral. Los profesores disponen de manuales y libros de texto que incluyen una variada gama de actividades orales que ayudarán al estudiante a adquirir fluidez en el discurso hablado, por ejemplo, conversaciones, exposiciones sobre un tema específico, rutinas conversacionales en las que los aprendientes utilizan expresiones prefijadas que dan al diálogo una apariencia de naturalidad. Además, recomienda que con objeto de establecer un estilo conversacional adecuado los docentes deben diseñar tareas en las que se contemplen las circunstancias concretas de la conversación, los roles de los participantes, la edad, las expresiones a utilizar y los aspectos fonológicos, lexicales y gramaticales. Así como las funciones interactivas y transaccionales de la destreza oral. Asimismo, afirma que la conversación interactiva es la más difícil de desarrollar, por lo que recomienda establecer rutinas conversacionales con charlas cortas entre los alumnos dentro de contextos lo más realistas posibles que despierte consenso y minimice la ansiedad.

4.1.3.2.3. Tareas de gramática y vocabulario

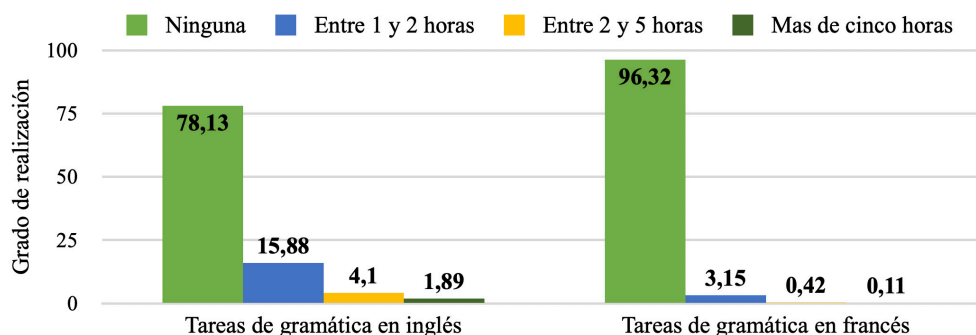
Esta dimensión también preguntó por la frecuencia de realización de tareas de gramática y vocabulario. Dada la relevancia de estos dos componentes de la lengua tanto para la oralidad (Richards, 2008) como para la comprensión lectora. Huang (2005) y Yorio (1971) apuntan al vocabulario y las estructuras gramaticales, como factores fundamentales para la buena comprensión de una lectura. Estos dos aspectos serán determinantes para facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje de la destreza comprensiva, así como su uso comunicativo. En esta línea, Aebbersold y Field (1997), Asraf y Ahmad (2003), Day y Bamford (1998) Gunning (2002), Grave y Ryder (1998) Nuttall (2000), O’Donnell y Wood (2004) y Williams (1984) concluyen que entre las dificultades más destacadas en el proceso lector se encuentran: 1) un conocimiento

limitado del vocabulario; 2) un insuficiente conocimiento gramatical; 3) interferencias de la lengua materna y 3) falta de conocimientos previos sobre la cultura de la lengua meta que dificulta la integración de la información nueva además de la predicción de la organización estructural del texto.

A) La gramática

A pesar de estas afirmaciones, arriba reseñada, los datos analizados reflejan que los encuestados perciben que la gramática tiene una presencia escasa en la práctica de los futuros maestros (figura 5), ya que sus respuestas se sitúan en los porcentajes más altos en las opciones “ninguna” 78,13 % (n=743) y “entre una y dos horas” (15,88 %; n=151) ligeramente por debajo de la media (71,46 %; n=680) y por encima (18,50 %; n=176) respectivamente. Así, las proporciones más bajas corresponden a las frecuencias de dedicación “entre dos y cinco horas” con un 4,10 % (n=39) y “más de cinco horas” con un 1,89 % (n=18) y alcanzan un porcentaje inferior a la media con respecto a sus opciones recíprocas 7,28 % (n=69) y 2,74 % (n=26). Esta misma circunstancia concurre en la enseñanza del francés, ya que el 96,32 % (n=916) escogió la opción “ninguna”, el 3,15 % (n=30) “entre una y dos horas”, el 0,42 % (n=4) “entre dos y cinco horas” y un 0,11 % (n=1) “más de cinco horas”.

Figura 5. Tareas de gramática en lengua extranjera



Fuente: Elaboración propia

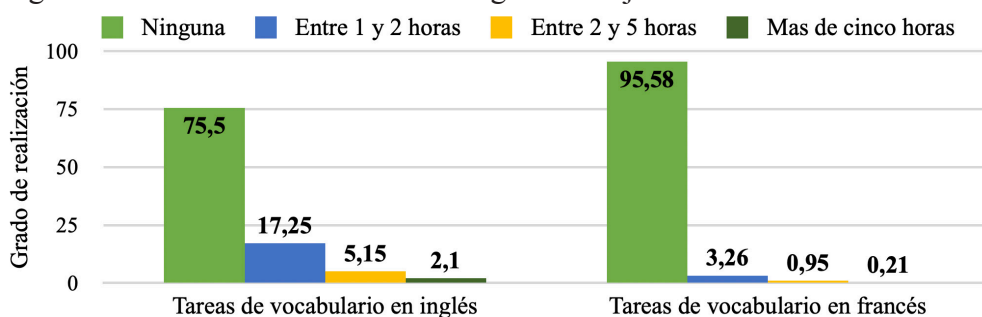
Uno de los aspectos relevantes por los que se analiza las tareas de gramática corresponde a que tradicionalmente, como afirma Swan (2002), se consideró a la gramática como un conocimiento que se podía enseñar, aprender y evaluar de forma fraccionada e independiente del resto de saberes. La sensación de accesibilidad, seguridad y control, además de su conveniencia para superar

los exámenes provocó que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centrara en exceso en este saber. La reacción contraria de la perspectiva comunicativa de la enseñanza de la lengua extranjera relegó este componente a una segunda posición e incluso, en algunas ocasiones, a su eliminación del currículum. No obstante, como manifiesta, la competencia comunicativa requiere que el aprendiente domine todos los elementos de la lengua, como un sistema interdependiente e indivisible que asegure un uso eficaz de la lengua. Igualmente, señala, que la gramática debe ser un valor que se debe incluir en la enseñanza de lenguas por dos razones: la primera porque para establecer una comunicación correcta y fluida se debe conocer las estructuras y reglas gramaticales. Y, la segunda, porque la corrección gramatical aporta prestigio al hablante, sobre todo en la esfera académica.

B) Vocabulario

En relación con las tareas de vocabulario, los porcentajes más altos se posicionan en las frecuencias más bajas tanto en inglés como en francés (figura 6). Así, el 75,50 % (n=718) de los encuestados afirma no realizar “ninguna” tarea y el 17,25 % (n=164) “menos de 2 horas” en inglés. En francés el 95,58 % (n=909) para la elección “ninguna” y el 3,26 % (n=31) escogió “menos de 2 horas”. Muy por debajo quedan las opciones “entre 2 y 5 horas” 5,15 % (n=49) y “más de 2 horas” 2,10 % (n=20) en inglés; en francés, igualmente los porcentajes más bajos corresponden a estas mismas tareas el 0,95 % (n=9) y el 0,11 % (n=1) respectivamente.

Figura 6. Tareas de vocabulario en lengua extranjera



Fuente: Elaboración propia

La importancia del vocabulario para el aprendizaje de una lengua extranjera, de acuerdo con Ghazal (2007), viene determinada por la relevancia que el

conocimiento de las palabras tiene para la construcción de ideas, acciones y en la identificación de objetos. Por este motivo, ha sido un aspecto del lenguaje ampliamente estudiado. El aprendizaje del léxico constituye un proceso complejo y gradual que según Schmitt (2008) requiere de un acercamiento metodológico variado y específico que facilite su adquisición. Con este propósito Hunt y Beglar (2002) clasificaron siete principios en los que basar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. El aprendizaje secundario a través de la lectura y la audición extensiva.
2. Seleccionar las 3000 palabras más comunes que los alumnos necesitan aprender.
3. Aprendizaje de vocabulario de forma intencional.
4. Conocimiento explícito de las palabras.
5. Desarrollar la fluidez con las palabras ya conocidas.
6. Experimentar con la inferencia contextual.
7. Examinar diferentes tipos de diccionarios y enseñar a los aprendientes cómo utilizarlos.

Por tanto, como argumenta Ghazal (2007) los aprendientes necesitan utilizar una variada implementación de estrategias de aprendizaje que les permitan practicar y adquirir vocabulario, así como actividades y tareas que facilite el uso y el almacenamiento del léxico en la memoria.

4.1.4. Dimensión 4. Formación de los informantes en lengua extranjera

Con el fin de indagar sobre la formación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria se introdujo la dimensión 4. Esta se proyectó desde tres perspectivas: la formación lingüística, las técnicas y herramientas metodológicas adquiridas para la enseñanza de la lengua extranjera y la importancia que los estudiantes otorgaron a las asignaturas del Grado. Se acometió un estudio estadístico descriptivo que arrojará información sobre el perfil formativo en lengua extranjera (inglés y francés) de los futuros docentes en los ámbitos lingüístico y metodológico. Para ello, se sondeó la formación que creen haber recibido y, también, se preguntó por la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado. Del análisis de las variables se desprenden los siguientes hallazgos.

4.1.4.1. Formación lingüística adquirida en el Grado en Educación Primaria

Con la dimensión 4 se pretendió averiguar la formación lingüística que los informantes creen haber adquirido durante su formación (inglés y francés), tanto en los aspectos del lenguaje tales como la gramática, el vocabulario, la pronunciación ritmo y entonación, como en las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. Para ello se preguntó “¿Qué nivel de formación lingüística consideras haber adquirido para la transmisión de los siguientes contenidos y destrezas en lengua extranjera?”. Las opciones de respuesta se distribuyen en una escala ascendente con cinco opciones: “muy escaso”, “escaso”, “suficiente”, “bueno” y “muy bueno”. Las respuestas de los participantes se muestran en la tabla 37 para inglés y la 38 para francés. En el análisis de esta dimensión no se ha hecho división entre destrezas escritas y orales dada la interrelación de los conocimientos por los que se pregunta con ambas destrezas.

En general, la opción “ninguna” hora tiene los valores más altos señalados por los informantes, lo que parece indicar una falta de ejecución de tareas prácticas para el aprendizaje de conocimientos lingüísticos realizadas por el alumnado. Esto va en contra de los principios de practicidad y experimentación que el alumnado debería llevar a cabo para su formación en lengua extranjera.

A) Formación lingüística en inglés

Los datos de la tabla 37 muestran las siguientes medias: un 34,12 % (n=323) corresponde a la opción “muy escaso”, este porcentaje representa la cifra más alta de las medias. Con menos de la mitad de este porcentaje la selección “escaso” tiene un 13,96 % (n=133), con un porcentaje afín a la opción “suficiente” alcanza un 12,37 % (n=118), un poco por debajo la sección “bueno” tiene un 11,20 % (n=107). Esta media desciende drásticamente en la opción “muy bueno” a un 2,94 % (n=28), finalmente un 25,40 % (n=242) consideró no escoger ninguna de las opciones, por lo que no se puede determinar si esos informantes tienen algún conocimiento en lengua extranjera o, por el contrario, no tienen ninguno.

Estas medias establecen una amplia diferencia entre los dos extremos de la escala, los informantes ponderaron que los conocimientos que han adquirido son muy escasos ya que es la opción que ha alcanzado una media muy superior al resto. Esta idea se corrobora con las cifras del extremo opuesto, puesto que la opción “muy bueno” tiene el porcentaje más bajo. Así, los participantes entienden que no han alcanzado un aprendizaje muy bueno.

Si nos fijamos en los valores de la tabla según los aspectos de la lengua y las destrezas, observamos que la gramática alcanza el porcentaje mayor en la opción “muy escaso” con un 38,49 % (n=366) y el más bajo con un 11,36 % (n=108) en la clase “bueno”. Lo que tiene una relación directa con el hecho de que la oferta formativa del Grado en Educación primaria no contempla este aspecto de la lengua entre sus enseñanzas. El vocabulario constituye el valor más alto en las categorías “suficiente” con un 13,35 % (n=127) y “bueno” con un 14,09 % (n=134). El ritmo y entonación con un 15,67 % (n=149) es el porcentaje mayor en la escala “escaso” y el menor en “bueno” con un 8,10 % (n=77). La interacción oral y la comprensión oral coinciden en la valoración “muy escaso” con un 33,02 % (n=314). La comprensión lectora es el valor más bajo en la categoría “escaso” con un 11,99 % (n=114) y el más alto en “muy bueno” con un 4,84 % (n=46). En esta categoría tanto la comprensión lectora como la expresión escrita con un 4,21 % (n=40) están por encima de la media ($\bar{X}=2,94$ %; n=28).

A pesar de que la comprensión lectora tiene el porcentaje más alto de su escala, constituye una cifra muy baja. Esto nos hace pensar que el hecho de que esta destreza obtenga el porcentaje más alto en esta categoría podría corresponder a la práctica de consulta de manuales que con frecuencia están escritos en inglés para la realización de trabajos escritos o preparación de presentaciones orales teóricas.

Tabla 37. Formación lingüística en inglés como lengua extranjera

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gramática	243	25,55	366	38,49	122	12,83	108	11,36	95	9,99	17	1,79
Vocabulario	241	25,34	305	32,07	128	13,46	127	13,35	134	14,09	16	1,68
Pronunciación	240	25,24	344	36,17	146	15,35	120	12,62	81	8,52	20	2,1
Ritmo y entonación	241	25,34	350	36,8	149	15,67	119	12,51	77	8,1	15	1,58
Expresión oral	240	25,24	322	33,86	140	14,72	121	12,72	102	10,73	26	2,73
Interacción oral	244	25,66	314	33,02	135	14,2	124	13,04	100	10,52	34	3,58
Comprensión oral	239	25,13	314	33,02	137	14,41	114	11,99	109	11,46	38	4
Comprensión lectora	244	25,66	303	31,86	114	11,99	113	11,88	131	13,77	46	4,84
Expresión escrita	242	25,45	302	31,76	124	13,04	113	11,88	130	13,67	40	4,21

Fuente: Elaboración propia

B) Formación lingüística en francés

En lo que respecta a la apreciación que los encuestados tienen sobre la adquisición lingüística en francés los datos (tabla 38) muestran que una media muy equitativa del 92,66 % (n=881) de participantes no han expresado formación en esa lengua. En cuanto al nivel “muy escaso”, al igual que en inglés, el porcentaje mayor lo alcanza el conocimiento de gramática un 4,42 % (n=42), el más bajo con un 3,58 % (n=34) corresponde al vocabulario y el ritmo y la entonación.

Estas cifras mantienen la tendencia establecida en el caso del inglés por la que los informantes, en una proporción superior al resto de opciones, manifiestan que los conocimientos adquiridos son muy escasos tanto en los aspectos de la lengua como en las destrezas. En la sección opuesta “muy bueno” el valor más bajo se aplica al vocabulario y la expresión escrita un 0,11 % (n=1), mientras que el más alto corresponde a la comprensión oral.

Tabla 38. Formación lingüística en francés

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gramática	881	92,64	42	4,42	11	1,16	9	0,95	8	0,84		
Vocabulario	881	92,64	34	3,58	11	1,16	12	1,26	12	1,26	1	0,11
Pronunciación	881	92,64	35	3,68	12	1,26	12	1,26	9	0,95	2	0,21
Ritmo y entonación	883	92,85	34	3,58	12	1,26	13	1,37	7	0,74	2	0,21
Expresión oral	881	92,64	37	3,89	10	1,05	13	1,37	8	0,84	2	0,21
Interacción oral	881	92,64	35	3,68	15	1,58	9	0,95	9	0,95	2	0,21
Comprensión oral	881	92,64	35	3,68	14	1,47	8	0,84	10	1,05	3	0,32
Comprensión lectora	881	92,64	35	3,68	12	1,26	10	1,05	11	1,16	2	0,21
Expresión escrita	881	92,64	35	3,68	11	1,16	16	1,68	7	0,74	1	0,11

Fuente: Elaboración propia

La escasa exposición de los estudiantes a tareas de comprensión lectora, expresada por los estudiante en la dimensión 3, ha desembocado en la sensación de no haber adquirido suficientes conocimientos lingüísticos para afron-

tar las dificultades de la comprensión identificadas por Mourtaga (2006): el primer tipo de limitaciones que atribuye a la incomprensión del proceso lector, por adoptar modelos de este ya superados, los cuales reducen y simplifican su alcance, no afrontan la complejidad de su enseñanza y aprendizaje, no contemplan la prioridad del lector sobre el texto, no ofrecen estrategias para optimizar los procesos cognitivos superiores que hacen operar los conocimientos previos. Estas últimas restricciones, las más graves, se refieren a la velocidad y el volumen insuficientes, la vocalización deficiente o incluso la necesidad de deslizar el dedo índice bajo la línea en cuestión.

Otro grupo de dificultades las relaciona con un nivel competencial insuficiente, derivado de la falta de práctica o de exposición a la lectura y se manifiesta en la tendencia a intentar simultáneamente leer con fluidez, conseguir una comprensión eficaz y focalizar al mismo tiempo las señales fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas, a menudo sin éxito, sobre todo, en textos de baja legibilidad. Otra agrupación de inconvenientes son las derivadas de las diferencias entre la lengua materna y la extranjera diferencias (entre la grafía y la pronunciación) que pueden observarse, por ejemplo, en la lectura rápida, el escaneo o la toma de notas.

En referencia a la formación para la adquisición de vocabulario, Sanaoui (1995) divide a los estudiantes en dos categorías. 1. Aquellos que afrontan el aprendizaje con un enfoque estructurado, es decir, controlan el vocabulario que van a aprender, toman la iniciativa de su aprendizaje, son autodidactas, escuchan programas de radio, ven películas en versión original y realizan lecturas en la lengua meta. Estas actividades se complementan con anotaciones y listas de palabras nuevas que revisan varias veces a la semana. 2. Aquellos alumnos que confían en la enseñanza que se lleva a cabo en el entorno educativo y no realizan ninguna actividad adicional, fuera de la instrucción regulada. La consecuencia que se observa en esta segmentación es que los discentes con un enfoque estructurado adquieren una mayor cantidad de vocabulario que aquellos que confían en el léxico enseñado en clase.

4.1.4.2. Técnicas y herramientas metodológicas adquiridas en lengua extranjera

La competencia profesional del profesorado de Educación Primaria comienza a perfilarse con los conocimientos específicos y las destrezas didáctico-metodológicas adquiridos a lo largo de su formación en la universidad y ampliados durante sus prácticas en los centros escolares (Esteve Zarazaga, 2008; Sayago *et al.*, 2008; Marcelo y Vaillant, 2016). En el contexto universitario, los estudiantes reciben el aspecto cognoscitivo señalado por Vargas

Hernández (2007), es decir, los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de la profesión docente.

Dada la importancia de la formación metodológica, esta dimensión recoge las respuestas de los encuestados sobre las técnicas y herramientas metodológicas que creen haber adquirido para impartir clase de lengua extranjera. Para ello, se preguntó “¿Qué nivel de formación lingüística consideras haber adquirido para transmitir los siguientes conocimientos y destrezas en LE?”. Las opciones de respuesta se distribuyen en una escala ascendente con cinco posibles respuestas: “muy escaso”, “escaso”, “suficiente”, “bueno”, “muy bueno”. Las respuestas de los participantes se muestran en la tabla 39 para inglés y 40 para francés.

A) Destrezas metodológicas en inglés

Sorprenden las respuestas de los participantes tanto en inglés como en francés, con respecto a la adquisición metodológica en inglés (tabla 39) ya que muestran que una media de 32,37 % (n=308) consideraron esta formación “muy escaso”. Los porcentajes fluctúan entre el máximo del 34,38 % (n=327) para el ritmo y la entonación y mínimo del 31,13 % (n=296) para la expresión oral. Por el contrario, una media de tan solo el 3,10 % (n=29) afirmaron que la adquisición fue “muy bueno”, siendo el valor más alto para esta franja del 4,10 % (n=39) para la comprensión oral y escrita y el 1,68 % (n=16) para el ritmo y la entonación.

Tabla 39. Formación en técnicas y herramientas metodológicas docentes en los componentes y las destrezas lingüísticas de inglés.

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gramática	256	26,92	326	34,28	164	17,25	95	9,99	85	8,94	25	2,63
Vocabulario	257	27,02	303	31,86	144	15,14	109	11,46	111	11,67	27	2,84
Pronunciación	270	28,39	317	33,33	150	15,77	102	10,73	90	9,46	22	2,31
Ritmo y entonación	261	27,44	327	34,38	156	16,40	104	10,94	87	9,15	16	1,68
Expresión oral	261	27,44	296	31,13	156	16,40	111	11,67	102	10,73	25	2,63
Interacción oral	261	27,44	299	31,44	153	16,09	106	11,15	96	10,09	36	3,79
Comprensión oral	262	27,55	307	32,28	141	14,83	96	10,09	106	11,15	39	4,10

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Comprensión lectora	260	27,34	298	31,34	298	13,67	130	11,04	119	12,51	39	4,10
Expresión escrita	261	27,44	298	31,34	136	14,3	108	11,36	112	11,78	36	3,79

Fuente: Elaboración propia

Continuando con inglés, la media de informantes que no expresaron formación en esta lengua es del 27,44 % (n=261). La media con respecto a la opción “muy escaso” es de un 32,37 % (n=308) está ligeramente por encima del doble de la elección “escaso” con un 15,54 % (n=148). Un porcentaje más cercano lo representa la sección “suficiente” con un 10,93 % (n=104) y “bueno” con un 10,61 % (n=101) y, por último, la escala “muy bueno” obtiene una media del 3,10 % (n=29). El ritmo y la entonación obtiene el valor más alto 34,38 % (n=327) dentro de la sección “muy escaso”, mientras que la comprensión oral y lectora o escrita comparten el 4,10 % (n=39), la comprensión lectora o escrita también es el porcentaje mayor en la sección bueno” con un 12,51 % (n=119). Como se puede observar, la posición más alta se distribuye a lo largo de la fila “muy escaso”.

B) Destrezas metodológicas en francés

En lo referente a las destrezas docentes adquiridas para la enseñanza del francés (tabla 40), se observa una diferencia muy amplia con respecto a inglés. La media global de participantes que no expresaron formación en esa lengua es de un 92,01 % (n=875), mientras que la media global para la opción “muy escaso” es de un 4,39 % (n=42), la media para “escaso” es de un 1,20 % (n=11), en la sección “suficiente” de un 1,35 % (n=13), “bueno” 0,88 % (n=8) y muy bueno con una media de 0,12 % (n=1).

Tabla 40. Formación en técnicas y herramientas metodológicas docentes en los componentes y las destrezas lingüísticas en francés

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gramática	875	92,01	44	4,63	13	1,37	12	1,26	7	0,74		
Vocabulario	878	92,32	40	4,21	9	0,95	8	0,84	15	1,58	1	0,11

	No expresan formación		Muy escaso		Escaso		Suficiente		Bueno		Muy Bueno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pronunciación	875	92,01	41	4,31	12	1,26	14	1,47	7	0,74	2	0,21
Ritmo y entonación	875	92,01	41	4,31	14	1,47	10	1,05	10	1,05	1	0,11
Expresión oral	875	92,01	42	4,42	12	1,26	12	1,26	9	0,95	1	0,11
Interacción oral	875	92,01	42	4,42	13	1,37	12	1,26	8	0,84	1	0,11
Comprensión oral	875	92,01	42	4,42	10	1,05	15	1,58	8	0,84	1	0,11
Comprensión lectora	876	92,11	42	4,42	10	1,05	16	1,68	5	0,53	2	0,21
Expresión escrita	875	92,01	42	4,42	10	1,05	17	1,79	6	0,63	1	0,11

Fuente: Elaboración propia

La elección con respecto a la gramática más frecuente de los participantes fue “muy escaso” la cual arroja la cifra más alta 4,63 % (n=44) mientras que, la cifra más baja corresponde al vocabulario con un 4,21 % (n=40). En la opción “escaso” la cifra más alta con un 1,37 % (n=13) la recibieron la gramática y la interacción oral 1,47 % (n=14), el porcentaje más bajo con un 0,95 % (n=9) lo tuvo el vocabulario. En cuanto a la elección “suficiente” el vocabulario con un 0,84 % (n=8) representa el nivel más bajo, mientras que la expresión escrita representa el nivel más alto con un 1,79 % (n=17). En la sección “bueno” el 0,53 % (n=5) de la comprensión lectora o escrita es el porcentaje más bajo y el 1,58 % (n=15) del vocabulario la proporción más alta. En la opción “muy bueno” 0,11 % (n=1) corresponde al vocabulario, el ritmo y la entonación, la expresión oral, la interacción oral, la comprensión oral y la expresión escrita, en el porcentaje más alto con un 0,21 % (n=2) se encuentra la pronunciación y la comprensión lectora o escrita.

Estas cifras implican que el alumnado percibe que los conocimientos diáctico-pedagógicos adquiridos son escasos y como consecuencia esto afectará de manera directa en su actuación docente en la clase de lengua extranjera. Así, Nunan (1989) se pregunta cómo afrontar y planificar las lecciones, qué herramientas metodológicas utilizar constituyen las bases de dicho comportamiento docente. Igualmente, afirma que el profesorado se fundamenta en objetivos, valores y creencias en base a los contenidos y los procesos metodológicos de enseñanza, además de su comprensión del sistema en el que trabaja y el rol que desempeña dentro de este. Asimismo, identifica los fundamentos

en los que se basa el comportamiento del profesor: las unidades conceptuales globales –*global conceptual units*– tales como la gramática, la comprensión lectora –*reading*– y la oral –*listening*–; las actividades que conducirán a la consecución de los objetivos; además de las actuaciones específicas que el maestro desarrolla con objeto de transformar los contenidos en aprendizaje significativo de los discentes. Esta actuación representa una consecuencia de los conocimientos pedagógicos, el razonamiento y la capacidad de resolución de problemas o situaciones de aprendizaje necesarias para producir un determinado efecto instruccional en los aprendientes.

Del mismo modo, estas estrategias conducirán hacia lo que la autora considera como buenas prácticas docentes con las que el maestro establece una relación con los discentes. Una actuación donde el maestro observa y resuelve las necesidades educativas que cada estudiante requiere, dentro del escenario escolar concreto, la clase de lengua extranjera. Consecuentemente atribuye a dos tipos de conocimientos que influyen en su actuación la comprensión del profesor –*teacher's understanding*– y la práctica de la enseñanza –*practice of teaching*–. El primero, se relaciona con el modo en el que los contenidos curriculares se exponen al alumnado. Este conocimiento corresponde a los objetivos de enseñanza, la planificación de las lecciones, la instrucción, las actividades, tareas, materiales y las técnicas de enseñanza. El segundo se relaciona con las teorías de enseñanza, la filosofía personal que cada profesional docente cree que debe aplicar para realizar una buena práctica docente.

En los dos aspectos estudiados en este apartado se percibe una insatisfacción del alumnado con respecto a su formación en los conocimientos específicos y en las habilidades metodológicas imprescindibles para su futura actuación como maestros.

4.1.4.3. Importancia otorgada a las asignaturas del Grado en Educación Primaria

Si en el apartado anterior se exploró el tipo de tareas realizadas en clase y la formación que creen haber recibido, en este se complementa esa información preguntando por la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado. A los estudiantes se les preguntó “¿Qué importancia otorgas a las asignaturas del Grado como maestro/a?”. Las respuestas se distribuyeron en una escala tipo Likert con las siguientes opciones: “ninguna importancia”, “alguna importancia”, “importancia media”, “bastante importancia”, “muchísima importancia”. Los resultados se han dividido atendiendo a la relación entre las asignaturas que cursan según el grupo en el que están matriculados: ordinario (tabla 41), bilingüe (tabla 42) y Mención en lengua extranjera (figura

10). Además, para las asignaturas comunes (figura 11) en las que el idioma de instrucción es siempre el español en todos los casos, es decir, las prácticas curriculares – a excepción del *Practicum III.2* que está vinculado a la mención - y el *Trabajo Fin de Grado*, no se ha establecido dicha distinción y se han analizado todos los grupos.

A) Grupo ordinario

El primer grupo u ordinario (tabla 41) está formado por un total de 716 alumnos, esto supone el 75,29 % del total de la muestra (n=951). Destaca aquí que una media de 27,65 % (n=198) de los alumnos ha contestado que “no ha cursado la asignatura”, siendo *Didáctica de la geometría* la que mayor porcentaje alcanza con un 29,96 % (n=228) y Educación musical el menor con un 27,07 % (n=206) en esta opción.

En la franja “ninguna importancia”, destaca *Historia de la Escuela* con el porcentaje más alto un 20,11 % (n=153). Además, esta asignatura obtiene el porcentaje más bajo en “muchísima importancia” con un 7,36 % (n=56). Estas dos cifras sugieren que los estudiantes no la valoran positivamente, cuando esta asignatura les ofrece una panorámica histórica de la evolución de la escuela.

Alejada de los porcentajes anteriores se posiciona “alguna importancia”, con una oscilación entre el 12 % y el 6 %. La asignatura de *Educación Musical* alcanza el valor más alto con un 12,09 % (n=92). Es de resaltar que en “importancia media” las respuestas rondan entre un 16 % y un 20 %, siendo *Educación Artística y Visual* y *Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas y Visuales* la elección mayoritaria con un 20,37 % (n=155).

En “bastante importancia” el porcentaje más alto baja levemente y se sitúa en el 19,19 % (n=146) de *Didáctica General y Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera*. Esta última asignatura también tiene el mayor porcentaje en “muchísima importancia” con un 20,37 % (n=155), igualando el resultado con la franja “importancia media” de las asignaturas artísticas. Del mismo modo, esta asignatura obtuvo el valor más bajo en “ninguna importancia” con 8,15 % (n=62) y “alguna importancia” con un 6,04 % (n=46).

Estas respuestas nos hacen pensar que los estudiantes son conscientes de que *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera*, una asignatura obligatoria de segundo curso, es fundamental para iniciar su formación en lengua extranjera. Asimismo, los porcentajes alrededor del 20 % para asignaturas artísticas y de didáctica general resultan relevante, puesto que los informantes manifiestan un interés medio en asignaturas que aportarán las bases metodológicas y creativas de su actuación docente.

Tabla 41. Distribución importancia asignada a las asignaturas según el grupo ordinario

Grupo ordinario	No ha cursado la asignatura		Ninguna importancia		Alguna importancia		Importancia media		Bastante importancia		Mucha importancia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos de LE	219	28,78	62	8,15	46	6,04	133	17,48	146	19,19	155	20,37
Educación artística y visual	209	27,46	121	15,9	85	11,17	155	20,37	115	15,11	76	9,99
Educación musical	206	27,07	134	17,61	92	12,09	153	20,11	108	14,19	68	8,94
Historia de la escuela	207	27,2	153	20,11	88	11,56	153	20,11	104	13,67	56	7,36
Didáctica General	217	28,52	124	16,29	56	7,36	123	16,16	146	19,19	95	12,48
Organización educativa de centros e instituciones	223	29,3	136	17,87	61	8,02	131	17,21	133	17,48	77	10,12
Didáctica de la educación física	221	29,04	128	16,82	62	8,15	133	17,48	129	16,95	88	11,56
Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales	216	28,38	137	18	64	8,41	155	20,37	109	14,32	80	10,51
Didáctica de las ciencias experimentales	223	29,3	25	16,43	54	7,1	140	18,4	144	18,92	75	9,86
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	222	29,17	126	16,56	68	8,94	122	16,03	142	18,66	81	10,64
Didáctica de la geometría	228	29,96	138	18,13	62	8,15	134	17,61	127	16,69	72	9,46

Fuente. Elaboración propia

B) Grupo bilingüe

El grupo bilingüe lo conforma un total de 190 informantes el 19,98 % de la muestra. Con respecto a las respuestas del grupo bilingüe (tabla 42), el 18,95 % (n=36) escogió la opción “no ha cursado la asignatura”, donde *Didáctica de la geometría* con un 25,79 % (n=49) obtuvo el porcentaje mayor

y *Educación Musical* el menor con un 1,58 % (n=3). Asimismo, este valor constituye el porcentaje más bajo en la tabla.

De manera general, se observa un criterio diferente a la hora de calificar las asignaturas. Así, en la sección “ninguna importancia” *Educación Artística* y *visual* con un 15,79 % (n=30) es el porcentaje más alto. Cifra que comparte con la asignatura *Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales* en la opción “alguna importancia”.

En cuanto a la elección “importancia media”, el porcentaje mayor corresponde a *Educación Musical* con un 32,11 % (n=61) y el más bajo a *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera* con un 14,74 % (n=28). Esta asignatura, además, tiene los porcentajes más bajos para las secciones “ninguna importancia” 2,63 % (n=5) y “alguna importancia” con el 2,11 % (n=4).

En lo referente a la selección “bastante importante”, todas las asignaturas se posicionan por encima del 20 %. Siendo el valor más alto el 28,42 % (n=54) para *Historia de la escuela y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Los porcentajes más bajos lo comparten *Didáctica General* y *Organización educativa de centros e instituciones* con un 21,58 % (n=41).

En relación con la clasificación “muchísima importancia”, destaca el valor de la asignatura *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera* con un 33,16 % (n=63) que representa el porcentaje más alto de todos en la tabla. Asimismo, el valor más bajo concierne a *Organización educativa de centros e instituciones* y *Didáctica de la geometría* con un 7,89 % (n=15) para ambas asignaturas. En este punto, es de reseñar la relevancia de los porcentajes de *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera* que tiene un 14,74 % (n=28) y un 22,63 % (n=43) en “importancia media” y “bastante importancia” respectivamente que junto a los valores expuestos anteriormente para “ninguna importancia” 2,63 % (n=5) y “alguna importancia” con el 2,11 % (n=4) señalan la importancia que esta asignatura tiene para los participantes como el comienzo de su formación en lengua extranjera

Tabla 42. Distribución importancia asignada a las asignaturas según el grupo bilingüe

Grupo bilingüe	No ha cursado la asignatura		Ninguna importancia		Alguna importancia		Importancia media		Bastante importancia		Mucha importancia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamentos de LE	47	24,74	5	2,63	4	2,11	28	14,74	43	22,63	63	33,16

Grupo bilingüe	No ha cursado la asignatura		Ninguna importancia		Alguna importancia		Importancia media		Bastante importancia		Mucha importancia	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educación artística y visual	14	7,37	30	15,79	29	15,26	50	26,32	48	25,26	19	10
Educación musical	3	1,58	13	6,84	27	14,21	61	32,11	53	27,89	33	17,37
Historia de la escuela	4	2,11	25	13,16	26	13,68	50	26,32	54	28,42	31	16,32
Didáctica General	48	25,26	17	8,95	17	8,95	50	26,32	41	21,58	17	8,95
Organización educativa de centros e instituciones	47	24,74	21	11,05	24	12,63	42	22,11	41	21,58	15	7,89
Didáctica de la educación física	48	25,26	10	5,26	26	13,68	41	21,58	47	24,74	18	9,47
Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales	42	22,11	16	8,42	30	15,79	44	23,16	42	22,11	16	8,42
Didáctica de las ciencias experimentales	47	24,74	13	6,84	15	7,89	47	24,74	50	26,32	18	9,47
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	47	24,74	12	6,32	24	12,63	36	18,95	54	28,42	17	8,95
Didáctica de la geometría	49	25,79	13	6,84	19	10	42	22,11	52	27,37	15	7,89

Fuente. Elaboración propia

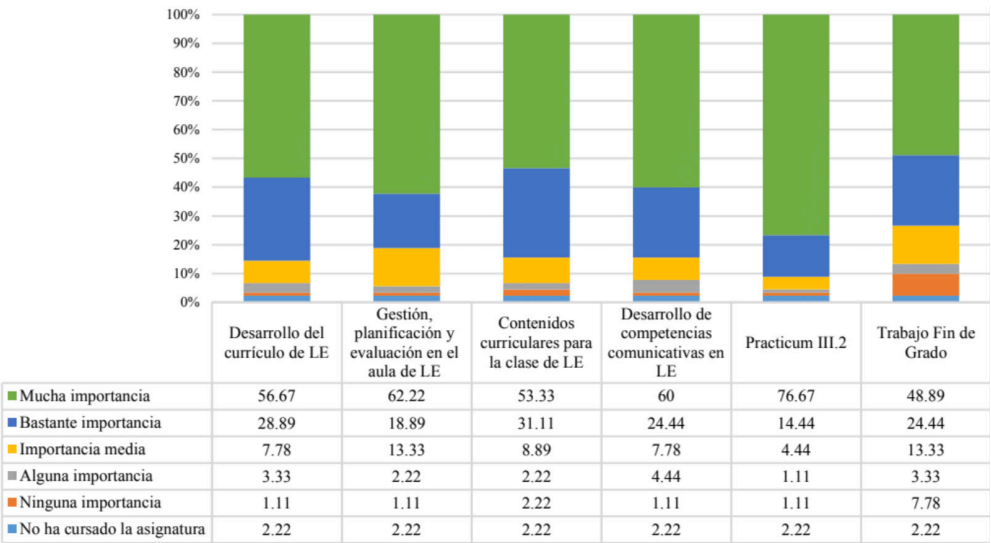
C) Grupo Mención en Lengua Extranjera

El grupo Mención en lengua extranjera (inglés) (figura 7) lo compone un total de 90 alumnos lo que representa el 9,46 % de la muestra. Una media del 2,22 % (n=2) marcó “no ha cursado la asignatura” en esta categoría, por lo que todas las asignaturas tienen el mismo valor (2,22 %; n=2). Al seleccionar las asignaturas que se estudian en la Mención los porcentajes más altos de todas ellas se sitúa en las opciones “bastante importancia” con un 31,11 % (n=28) para *Contenidos curriculares para la clase de LE* y “muchísima importancia” con

un 76,67 % (n=69) para *Practicum III.2*.

Por el contrario, los porcentajes más bajos se refieren a la clasificación “ninguna importancia” con un 1,11 % (n=1) para *Desarrollo del currículo de LE*, *Gestión, planificación y evaluación en el aula de LE*, *Desarrollo de competencias comunicativas en LE* y *Practicum III.2*. Esta última, también, tiene este mismo valor para la elección “alguna importancia”. En la opción “importancia media” el valor máximo es para *Gestión, planificación y evaluación en el aula de LE* y *Trabajo Fin de Grado (TFG)* con un 13,33 % (n=12). Estos datos nos permiten afirmar que los estudiantes de mención consideran las asignaturas de su especialidad muy relevantes para su formación. Con respecto al TFG, tiene una valoración menor en cuanto a la relevancia señalada por los participantes esta circunstancia puede deberse a que puede estar relacionada con la especialidad o no.

Figura 7. Distribución de asignaturas según alumnos de la Mención en LE



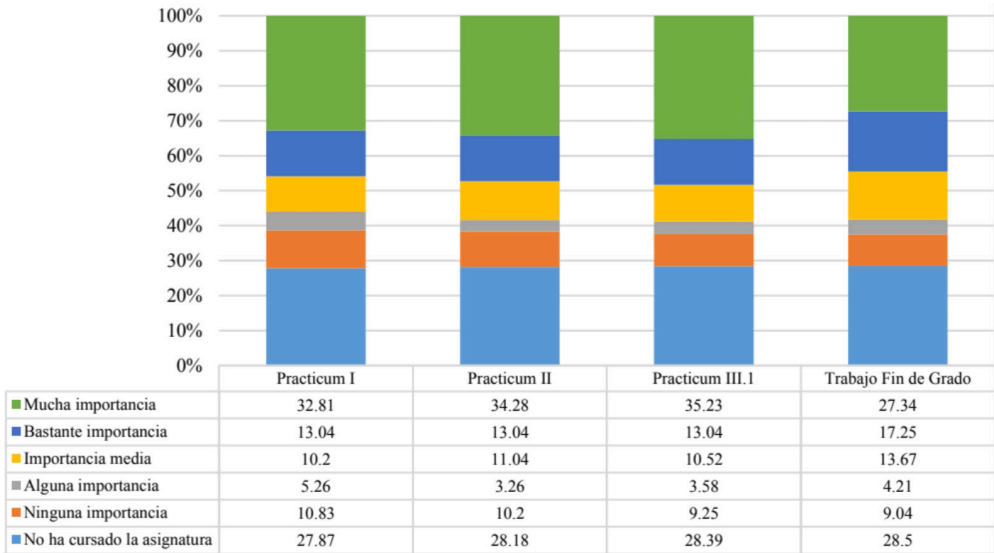
Fuente. Elaboración propia

D) Todos los grupos

Este grupo lo integra la muestra completa lo que implica a los 951 participantes (figura 8). La categoría “no ha cursado la asignatura” tiene una media de 28,23 % (n=268) siendo *Trabajo Fin de Grado* con un 28,50 % (n=271) el valor más alto. Así, *Practicum I* es el porcentaje mayor para las clasificacio-

nes “ninguna importancia” con un 10,83 % (n=103) y “alguna importancia” con un 5,26 % (n=50). Mientras que Trabajo Fin de Grado es el porcentaje más alto para “importancia media” y “bastante importancia” con un 13,67 % (n=130) y un 17,25 % (n=164) respectivamente. En general, los estudiantes han considerado la importancia que las prácticas profesionales tienen para su formación como futuros docentes y por este motivo la media del 34,10 % (n=324) se puede considerar una valoración bastante significativa.

Figura 8. Distribución de asignaturas sin división de grupos



Fuente. Elaboración propia

El hecho de que un poco por encima del 20 % de los encuestados hayan elegido las categorías entre “bastante” y con “muchísima importancia” nos hace pensar que no atribuyen una importancia relevante a las asignaturas que están cursando en el Grado. Sin embargo, el alumnado perteneciente a la Mención de LE (inglés) (n=90) piensan en un 59,63 % (n=54) que las asignaturas específicas de su especialidad tienen “muchísima importancia” para su formación.

4.2. Resultados de las pruebas estandarizadas en inglés

El ejercicio de la profesión docente implica una combinación de conocimientos prácticos y teóricos que caracterizarán y producirán una actuación del profesor fructífera para el alumnado (Kunter *et al.* 2013). Con el propósito de evaluar la preparación de los futuros docentes tanto en las destrezas básicas,

como en los conocimientos profesionales adquiridos D'Agostino y Powers (2009) abogan por la utilidad de las pruebas estandarizadas. Aseguran que estas pruebas legitiman una enseñanza de calidad al más alto grado, imprescindible para su futura ocupación como profesores de Educación Primaria. En esta línea, Koeppen *et al.* (2008) defiende que la valoración de las competencias docentes redundará en un efecto positivo en los procesos educativos y en la mejora del propio sistema educativo. En concreto, cuando se examinan los resultados individuales de los aprendientes se comprueba, simultáneamente, la formación recibida durante el periodo de la formación inicial.

Con el fin de comprobar el nivel de inglés de los estudiantes se implementaron unas pruebas estandarizadas en comprensión escrita *–reading–*, gramática y vocabulario *–use of English–*, comprensión oral *–listening–* y expresión oral *–speaking–*. El objetivo de aplicar estas pruebas fue obtener unos resultados reales y exactos del nivel que los participantes alcanzaron en cada una de ellas. Las pruebas de comprensión lectora o escrita se dividen en dos partes: una parte denominada *reading* y otra *use of English*. Esta prueba lo realizaron un total de 626 alumnos de los distintos cursos del Grado en Educación Primaria lo que representa el 65,82 % de la muestra (n=951). La prueba de comprensión auditiva u oral *–listening–* la cumplieron un total de 646 encuestados, esto es el 67,93 % de la muestra. En cuanto a la prueba de expresión oral tan solo el 0,94 % (n=9) estudiantes participaron en ella. El número de estudiantes que formalizaron las tres pruebas (tabla 43) *reading*, *use of English* y *listening* son 427 estudiantes, el 44,90 %. Esto significa que el 20,92 % (n=199) de los informantes realizaron solo las pruebas de comprensión escrita y que el 23,03 % (n=219) solo realizaron la prueba de comprensión oral. Los niveles alcanzados por los estudiantes que realizaron las pruebas oscilan entre un nivel menor a B1 hasta el nivel C1 o superior cuya distribución se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 43. Distribución de los niveles alcanzados por los participantes en las pruebas.

	<i>Reading</i>		<i>Use of English</i>		<i>Listening</i>		<i>Speaking</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<B1	191	30,50	279	44,60	303	46,90	5	55,55
B1	154	24,60	92	14,70	102	15,80	3	33,33
B2	145	23,20	169	27,00	140	21,70	1	11,11
C1 o superior	136	21,70	86	13,70	101	15,70	0	0

	<i>Reading</i>		<i>Use of English</i>		<i>Listening</i>		<i>Speaking</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	626	100,00	626	100,00	646	100,00	9	100,00

Fuente: Elaboración propia

De manera global, se puede observar que un porcentaje alto de informantes, con respecto a la muestra, un total de 81,80 % (n=778) se mantuvieron por debajo de B1 en las cuatro destrezas, distribuidas como se muestra en la tabla 43. El nivel B1 lo alcanzaron un total de 351 estudiantes, esto implica un 36,90 %, por debajo de la media. Cabe mencionar que el nivel B1 en la lengua extranjera es necesario para graduarse. El nivel B2 lo obtuvieron 455 encuestados lo que representa el 47,84 %. Mientras que el 33,96 % (n=323) de los participantes adquirió un nivel C1 o superior. De manera general se percibe que un alto porcentaje quedo por debajo del nivel B1 y que menos de la mitad consiguió algún nivel por encima de B1.

Tabla 44. Distribución de los niveles obtenidos por el grupo bilingüe

	<i>Reading</i>		<i>Use of English</i>		<i>Listening</i>		<i>Speaking</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<B1	6	5,80	5	4,90	2	1,70	5	55,55
B1	13	12,60	7	6,80	16	13,90	3	33,33
B2	34	33,0	41	39,80	41	35,70	1	11,11
C1 o superior	50	48,50	50	48,50	56	48,70	0	0
Total	103	100,00	103	100,00	115	100,00	9	100,00

Fuente: Elaboración propia

En el grupo bilingüe (tabla 44), 18 informantes se situaron en un nivel por debajo de B1 considerando las cuatro destrezas, lo que representa el 9,47 % de los 190 participantes que pertenecen a este grupo. En cuanto al nivel B1, 39 estudiantes lograron este nivel, es decir, el 20,52 % y el 4,10 % de la muestra. El nivel B2 lo alcanzaron el 61,58 % (n=117), sutilmente por encima de la media del grupo bilingüe, lo que representa el 12,30 % de la muestra. Asimismo, 156 participantes, que se corresponde con el 82,09 % del grupo y el 16,40 % de la muestra, llegaron a un nivel C1 o superior. Proporcionalmente, los encuestados de grupo bilingüe tienden a alcanzar un nivel mayor que el resto de los grupos.

4.3. Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas

En este apartado, se han analizado las cuatro dimensiones, si bien de la dimensión 1 –Datos biográficos y académicos– se ha utilizado solo dos variables estancias o cursos en el extranjero para el modelo *listening* y estudiar en una institución fuera de la universidad para la minería de datos en el análisis de la prueba *use of English*.

Con el propósito de conocer si el nivel auto percibido de los encuestados –dimensión 2: Autopercepción del nivel de conocimiento de la lengua extranjera – coincide con el alcanzado en las pruebas, se categorizaron los valores de las pruebas de nivel de comprensión lectora (*reading*), *use of English* y comprensión oral (*listening*) en niveles análogos a sus equivalentes internacionales (por debajo de B1, B1, B2 y C1) especificados en el convertidor de nivel *Cambridge* (anexo 1).

En este análisis hay que tener en cuenta que la prueba de *reading* y *use of English* forman parte de la prueba de comprensión lectora o escrita. Sin embargo, en el convertidor la puntuación se divide en dos partes: por un lado, están los ejercicios de *reading* con su puntuación y nivel correspondiente y, por otro lado, se contempla la parte de *use of English* igualmente con puntos y nivel específicos. Por tanto, en los análisis aplicados de esta variable se ha mantenido esta división. Así, este epígrafe muestra los análisis de comparación de medias, regresión lineal multivariante y de varianza generados de las variables dependientes comprensión lectora o *reading*, *use of English* y comprensión oral o *listening*.

Igualmente, se quiso estudiar las variables que habían influido en las puntuaciones alcanzadas en las pruebas de comprensión lectora o *reading*, *use of English* y comprensión oral o *listening*. Para ello, se utilizó el análisis de minería de datos con las variables independientes de las dimensiones 3 y 4 –Prácticas relacionadas con la lengua extranjera y Formación de los informantes en lengua extranjera respectivamente–, la variable de influencia grupo bilingüe y la variable dependiente puntos en las pruebas *reading*, *use of English* y *listening*.

4.3.1. Dimensión 1. Análisis de regresión lineal multivariante y de la varianza del modelo prueba de comprensión oral y estancias en el extranjero

Estudiar en el extranjero, estancias o cursos en el extranjero, se ha investigado ampliamente arrojando unos resultados que se dividen en dos perspectivas. Por una parte, el punto de vista de Cummins (1998) y (Kinging 2001) que defienden el beneficio de estudiar en el extranjero en cuanto a que

favorece la comprensión oral o *listening*, aumenta el vocabulario y mejora la expresión oral. Y, por otra, los estudios de Lafford y Collentine (2006) y Pinar (2012) que concluyeron que, si bien estudiar en el extranjero perfecciona la comprensión oral y las habilidades discursivas, sin embargo, no mejora aspectos de la lengua como la gramática y la pragmática.

De acuerdo con la relevancia de las estancias o cursos en el extranjero para la comprensión y la expresión escrita se procedió a aplicar un análisis de regresión lineal y multivariante y de la varianza con la variante dependiente puntos en la prueba de comprensión oral o *listening* y las variantes predictoras constantes grupo bilingüe, nivel de inglés en comprensión oral, nivel de inglés en expresión oral y estancias o cursos en el extranjero. Este mostró que la comprensión oral o *listening* está relacionada con el nivel que los encuestados afirmaban tener en comprensión oral y expresión oral, si habían realizado estancias o cursos en el extranjero y si formaban parte de un grupo bilingüe, presentando una bondad de ajuste $R = 0,662$ (Tabla 45). Este análisis se centró solo en las destrezas orales porque las demás no mostraron una significación relevante con respecto a las estancias o cursos en el extranjero.

Tabla 45. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión oral *listening* + estancias

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
<i>Listening</i> + Estancias	,662 ^a	,439	,435	,867
a. Predictores: (Constante), Estancias o cursos en el extranjero, Nivel de inglés en comprensión oral, Grupo bilingüe, Nivel de inglés en expresión oral				

Fuente: Elaboración propia

En el análisis de regresión multivariante, el coeficiente del modelo de comprensión lectora y estancias o cursos en el extranjero (tabla 46), se puede observar una relación estadísticamente significativa en las variables predictoras grupo bilingüe, nivel de inglés en comprensión oral, nivel de inglés en expresión oral y estancias en el extranjero. Así, el grupo bilingüe con un valor teórico t de 11,121 lo que da una significación de 0,000. Asimismo, el nivel de inglés en comprensión oral con un valor t de 5,168 proyecta una significación de 0,000, en el nivel en expresión oral el valor t es de 3,139 cuya significación es de 0,002 y las estancias en el extranjero tiene un valor t de 2,054 lo que

calcula una significación de 0,40. La tabla 46 presenta los coeficientes de las variables predictoras para obtener la puntuación en comprensión oral. En ella se puede ver que las variables tienen una alta significación, si bien hay que señalar que haber realizado estancias en el extranjero tiene una significación ligeramente inferior. Aunque igualmente, su valor es menor a 0,005, por lo que sí se puede considerar significativa. Al igual que en el modelo anterior, pertenecer al grupo bilingüe es el coeficiente de mayor relevancia. Aunque la significación de la variable estancias o cursos en el extranjero es menor a 0,05 y, por tanto, resulta significativa se puede considerar que esta tiene una relevancia ligeramente por debajo de las demás variables.

Tabla 46. Análisis de regresión lineal multivariante. Coeficientes del modelo de comprensión oral, *listening* + estancias

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	-,702	,151		-4,659	,000
Grupo bilingüe	,963	,087	,371	11,121	,000
Nivel de inglés en comprensión oral	,270	,052	,255	5,168	,000
Nivel de inglés en expresión oral	,174	,055	,159	3,139	,002
Estancias o cursos en el extranjero	,208	,101	,062	2,054	,040

Fuente: Elaboración propia

Además, se realizó un análisis ANOVA multifactorial determinando como variable dependiente los puntos en la prueba de comprensión oral y como variables predictoras constantes pertenecer al grupo bilingüe, el nivel de inglés en comprensión oral, el nivel de inglés en expresión oral y estancias o cursos en el extranjero. El análisis arroja un grado de libertad de 4 (tabla 47), con un valor estadístico F de 125,208 lo suficientemente alto para calcular un nivel de significación de 0,000 para las variables predictoras constantes señaladas.

Tabla 47. ANOVA del modelo de comprensión oral, *listening* + estancias

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	376,894	4	94,223	125,208	,000 ^b
Residuo	482,376	641	,753		
Total	859,269	645			

a. Variable dependiente: Puntos en la prueba de comprensión oral (agrupado)
b. Predictores: (Constante), Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión oral, Nivel de inglés en expresión oral y Estancias o cursos en el extranjero

Fuente. Elaboración propia

4.3.2. Dimensión 2. Comparación de medias, análisis de regresión multivariante y análisis de varianzas

Los análisis de esta dimensión tienen el propósito de conocer si el nivel auto percibido de los encuestados coincide con el alcanzado en las pruebas estandarizadas aplicadas. Para ello se realizaron los estadísticos descriptivos de los modelos *reading*, *use of English* y *listening*, el análisis t de student de contraste de hipótesis y el análisis de regresión lineal multivariante y de varianza. Asimismo, se utilizaron las variables dependientes puntos en la prueba de comprensión lectora y las variables predictoras constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora cuyos resultados se muestran a continuación.

4.3.2.1. Modelo comprensión lectora o escrita, *reading*

En este modelo se realizaron estadísticos descriptivos del modelo comprensión lectora o *reading*, el análisis t de student de contraste de hipótesis y el análisis de regresión lineal multivariante y de varianza con las variables dependientes puntos en la prueba de comprensión lectora y las variables predictoras constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora cuyos resultados se muestran a continuación

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos de la variable puntos en la prueba de comprensión lectora o *reading*, separadas según si son del grupo bilingüe o no, como se muestran en la tabla 48. En esta se puede observar que la puntuación media del grupo bilingüe, con 22,68 puntos (n=142), supera a la del grupo ordinario en 8,017 puntos, con 14,66 puntos. Teniendo en cuenta el número de participantes de ambos grupos, 142 para el grupo bilingüe y 484 para el grupo ordinario, la puntuación alcanzada por el bilingüe

es muy superior al ordinario.

Tabla 48. Descriptivos de la puntuación media en la prueba *reading* según los grupos bilingüe y no bilingüe

Grupo bilingüe	No	Sí
Validos	484	142
Media	14,659	22,676
Desviación típica	8,195	8,392
Error estándar	0,372	0,704

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si las medias alcanzadas en la prueba *reading* realmente difieren entre ambos grupos, se realizó una prueba t de student de contraste de hipótesis para muestras independientes (tabla 49). Esta arrojó un valor $p < 0,001$ y un grado de libertad de 624, la prueba es significativa a un alpha inferior a 0,05, por lo que se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias y podemos suponer que sí existen diferencias significativas entre el grupo bilingüe y el grupo ordinario.

Tabla 49. T de student de contraste de hipótesis para muestras independientes

	Prueba t	Grados Libertad	p
<i>Reading_puntos</i>	-10,194	624	<,001

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se realizó un análisis de regresión lineal con el objetivo de establecer la relación entre los puntos en la prueba de comprensión lectora en función de si pertenecen o no al grupo bilingüe y su nivel de comprensión lectora auto percibido. El análisis de regresión sobre la variante dependiente puntos en la prueba de comprensión lectora (Tabla 50) mostró que está relacionada con el nivel que los encuestados afirmaban tener en comprensión lectora y si formaban parte del grupo bilingüe. El estimador de las variables fueron significativos a un nivel de significación de $p < 0,01$, con un ajuste del modelo de coeficiente de correlación múltiple, $R = 0,498$.

Tabla 50. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión lectora, *reading*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
<i>Reading</i>	,498 ^a	,248	,246	,992
a. Predictores: (Constante), Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión lectora				

Fuente. Elaboración propia

El coeficiente del modelo de comprensión lectora, *reading* (tabla 51) generó un valor teórico t de 10,466 para la variable dependiente puntos en la prueba de comprensión lectora, con una significación de 0,000 y un error estándar de 0,039. Igualmente, la variable constante grupo bilingüe estimó una significación del 0,00 con un valor t de 5,159 y un error estándar de 0,102.

Tabla 51. Coeficientes del modelo de comprensión lectora, *reading*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	,461	,143		3,221	,001
Nivel de inglés en comprensión lectora	,411	,039	,392	10,446	,000
Grupo bilingüe	,527	,102	,193	5,159	,000

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se llevó a cabo un análisis ANOVA (tabla 52) de la variable dependiente puntos en la prueba de comprensión lectora (agrupado) y las variables predictoras constantes, grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora, arrojaron un grado de libertad de 2 y un valor estadístico F de 102,741 encontrando un nivel de significación de 0,000 en los predictores constantes indicados, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula (H0) y se podrá considerar que existe una alta probabilidad de considerar la hipótesis de investigación como verdadera, luego existe una relación significativa entre pertenecer al grupo bilingüe y tener unos buenos resultados en la prueba de comprensión lectora. La puntuación media alcanzada por el grupo ordinario

es de 16,48 puntos, mientras que el grupo bilingüe obtuvo una media de 22,67 puntos. La variable dependiente puntos en la prueba de comprensión lectora (agrupado) significa que se ha convertido la variable continua en categórica, es decir, se ha pasado de considerar los puntos en la prueba a sopesar el nivel. Para ello, se realizó una conversión de la puntuación directa de la prueba en comprensión lectora a niveles menor a B1, B1, B2, C1 de acuerdo con la tabla de conversión (anexo 1).

Tabla 52. ANOVA del modelo de comprensión lectora, *reading*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	202,261	2	101,130	102,741	,000 ^b
Residuo	613,235	623	,984		
Total	815,495	625			
a. Variable dependiente: Puntos en la prueba de comprensión lectora (agrupado)					
b. Predictores: (Constante), Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión lectora					

Fuente. Elaboración propia

También, se realizó un ANOVA (tabla 53) entre grupos y dentro de grupos para determinar si se establece una relación entre los puntos en la prueba de comprensión lectora, pertenecer al grupo bilingüe y la Mención en lengua extranjera inglés arrojando un valor F positivo mayor que cero de 10,017 en el caso del grupo bilingüe y de 3,484 en el caso de la mención. Se determina una relación directa con la variable puntos en la prueba de comprensión lectora con un grado de libertad de 27 entre grupos para ambos casos. Hay una alta significación entre grupos de 0,000, por lo que se puede afirmar que existe una diferencia significativa para el grupo bilingüe y de Mención en lengua extranjera.

Tabla 53. ANOVA del modelo de comprensión lectora, *reading*

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grupo bilingüe	Entre grupos	34,191	27	1,266	10,017	,000
	Dentro de grupos	75,598	598	,126		
Grupo bilingüe	Total	109,789	625			

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mención LE (inglés)	Entre grupos	8,344	27	,309	3,484	,000
	Dentro de grupos	53,050	598	,089		
	Total	61,395	625			

Fuente: Elaboración propia

4.3.2.2. Modelo *use of English*

En este modelo se realizaron los estadísticos descriptivos del modelo *use of English*, el análisis t de student de contraste de hipótesis y el análisis de regresión lineal multivariante y de varianza con las variables dependientes puntos en la prueba de *use of English* y las variables predictoras constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora auto percibido cuyos resultados se muestran a continuación.

En primer lugar, se muestran los estadísticos descriptivos de la variable puntos en la prueba de *use of English*, separadas por grupos según si pertenecen al grupo bilingüe o al ordinario (tabla 54). Como se puede advertir la media de puntuación del grupo bilingüe es de 16,13 puntos lo que representa más del doble de la media del grupo ordinario con 7,82 puntos. En este sentido, podemos afirmar que pertenecer al grupo bilingüe ha contribuido a obtener una puntuación media superior que en el grupo ordinario en la prueba *use of English*.

Tabla 54. Descriptivos de la puntuación media en la prueba *use of English* según grupos bilingüe y no bilingüe

Grupo bilingüe	No	Sí
Validos	484	142
Media	7,82	16,134
Desviación típica	6,222	5,883
Error estándar	0,283	0,494

Fuente: Elaboración propia

Para corroborar la diferencia entre las puntuaciones del grupo ordinario y el bilingüe en la prueba *use of English*, se realizó una prueba t de student de contraste de hipótesis para muestras independientes (tabla 55). Esta arrojó un

valor $p < 0,001$ y un grado de libertad de 624, la prueba es significativa a un α inferior a 0,05, por lo que se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias y podemos suponer que sí existen diferencias significativas entre el grupo bilingüe y el grupo ordinario. Tras estos análisis, se puede afirmar que pertenecer al grupo bilingüe sí ha ejercido una influencia positiva para alcanzar una mayor puntuación en la prueba *use of English*.

Tabla 55. Prueba t de contraste de hipótesis para el modelo *use of English*

	Prueba t	Grados Libertad	p
<i>Use of English</i> puntos	-10,194	624	<,001

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, se realizó un análisis de regresión lineal multivariante para relacionar los puntos en la prueba de *use of English*, si pertenecen al grupo bilingüe o no y el nivel en comprensión lectora auto percibido. El análisis de regresión sobre la variante dependiente puntos en la prueba *use of English* (tabla 56) y la variante predictora constante nivel de inglés en la prueba *use of English* está relacionado con el nivel que afirmaban tener en comprensión lectora y si formaban parte de un grupo bilingüe, siendo el ajuste de $R = 0,596$.

Tabla 56. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo *use of English*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
<i>Use of English</i>	,596 ^a	,355	,352	,922
Predictores: (Constante), Nivel de inglés en la prueba <i>use of English</i> , Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión lectora				

Fuente. Elaboración propia

Del mismo modo, en el análisis del coeficiente del modelo *use of English* (tabla 57) se observa una relación estadísticamente significativa entre las variables constantes grupo bilingüe con un nivel de significación de 0,000 y el nivel de inglés en comprensión lectora con una significación de 0,001. Como se puede observar en esta tabla 41, la variable que mayor influencia ejerce sobre el modelo es pertenecer al grupo bilingüe ($\alpha < 0,05$).

Tabla 57. Coeficientes del modelo *use of English*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	-,244	,133		-1,829	,068
Grupo bilingüe	,868	,095	,318	9,131	,000
Nivel de inglés en comprensión lectora	,223	,069	,212	3,234	,001

Fuente: Elaboración propia

Así, el ANOVA del modelo *use of English* agrupado (tabla 58) y las variables predictoras constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión lectora dispone de un grado de libertad de 3, con un valor estadístico F de 114,223 lo suficientemente alto para calcular un nivel de significación de 0,000 para las variables predictoras constantes señaladas, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula (H0) y se podrá considerar que existe una alta probabilidad de considerar la hipótesis de investigación como verdadera, luego existe una relación significativa entre pertenecer al grupo bilingüe y tener unos buenos resultados en la prueba de comprensión lectora.

Tabla 58. ANOVA del modelo *use of English*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	291,064	3	97,021	114,223	,000 ^b
Residuo	528,330	622	,849		
Total	819,395	625			

a. Variable dependiente: Puntos en la prueba de *use of English* (agrupado)
b. Predictores: (Constante), Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión lectora

Fuente. Elaboración propia

4.3.2.3. Modelo listening

En este modelo se realizaron estadísticos descriptivos del modelo *listening*, el análisis t de student de contraste de hipótesis y el análisis de regresión lineal y de varianza con las variables dependientes puntos en la prueba de compren-

sión oral, *listening* y las variables predictoras constantes grupo bilingüe y nivel de inglés en comprensión oral cuyos resultados se muestran a continuación

Primeramente, como se puede comprobar en los estadísticos descriptivos (tabla 59) la variable pertenecer al grupo bilingüe establece una relación significativa en la puntuación media en la prueba *listening* puesto que los encuestados del grupo bilingüe obtuvieron una media de 16,91 puntos, doblando la media de los que no pertenecen al grupo con 8,57 puntos. Esto nos hace pensar que pertenecer a este grupo ha sido determinante para alcanzar una buena puntuación en la prueba.

Tabla 59. Descriptivos de la puntuación media en la prueba de comprensión oral, *listening* según grupo bilingüe o no

Grupo bilingüe	No	Sí
Validos	471	175
Media	8,575	16,914
Desviación típica	5,549	5,795
Error estándar	0,256	0,438

Fuente: Elaboración propia

Tabla 60. Prueba t de student de contraste de hipótesis para el modelo *listening*

	Prueba t	Grados Libertad	p
<i>Listening</i> puntos	-16,770	644	<,001

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realizó una prueba t de student de contraste de hipótesis para muestras independientes para comprobar la diferencia de medias entre los grupos analizados (bilingüe o no) en relación con su puntuación en la prueba *listening* (tabla 60). La prueba t mostró diferencias significativas entre los grupos con un valor $p < 0,001$ y un grado de libertad de 644. Así, la prueba es significativa a un α inferior a 0,05 y, por tanto, se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias. Así, podemos suponer que sí existen diferencias significativas entre el grupo bilingüe y el grupo ordinario.

Como en el modelo *listening* y las estancias o cursos en el extranjero parece ejercer una influencia menor, aunque significativa, se diseñó un nuevo modelo de regresión en el que se ajustaron los coeficientes sin considerar esta

variable. Por tanto, si del modelo anterior (4.3.1) se extraen las estancias en el extranjero entonces el nivel obtenido en la prueba de comprensión oral ofrecía una significación más alta de sus componentes, generando un modelo con $R = 0,659$ (Tablas 61).

Tabla 61. Análisis de regresión lineal multivariante. Resumen del modelo de comprensión oral, *listening*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
<i>Listening</i>	,659 ^a	,435	,432	,870
Predictores: (Constante), nivel de inglés en expresión oral, Grupo bilingüe, Nivel de inglés en comprensión oral				

Fuente. Elaboración propia

En el coeficiente del modelo *listening* (tabla 62), *t* tiene un valor de 11,524 con una desviación estándar de 0,86, lo que permite considerar una significación de 0,000, en la variable constante grupo bilingüe. En cuanto a la variable nivel en comprensión oral el peso beta es del 38 % con un valor *t* de 5,236 y cuya significación es de 0,000. Para la variable expresión oral el peso beta es de un 16 % con un valor *t* de 3,171 lo que arroja una significación del 0,002.

Tabla 62. Coeficientes del modelo *listening*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	-,517	,121		-4,270	,000
Grupo bilingüe	,989	,086	,381	11,524	,000
Nivel de inglés en comprensión oral	,274	,052	,259	5,236	,000
Nivel de inglés en expresión oral	,176	,055	,161	3,171	,002

Fuente: Elaboración propia

Igualmente, el análisis del ANOVA del modelo *listening* se observa un grado de libertad de 43 (tabla 63), con un valor estadístico F de 164,713 lo suficientemente alto para calcular un nivel de significación de 0,000 para las predictores constantes señalados: estancias o cursos en el extranjero, nivel de inglés en comprensión oral, grupo bilingüe, nivel de inglés en expresión oral.

Tabla 63. ANOVA del modelo de comprensión oral, *listening*

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	373,720	3	124,573	164,713	,000 ^b
Residuo	485,549	642	,756		
Total	859,269	645			

a. Variable dependiente: Puntos en la prueba de comprensión oral (agrupado)
b. Predictores: (Constante), Estancias o cursos en el extranjero, Nivel de inglés en comprensión oral, Grupo bilingüe, Nivel de inglés en expresión oral

Fuente. Elaboración propia

Además, se realizó una prueba para muestras independientes (tabla 64) t de student para conocer la diferencia entre el grupo bilingüe y la Mención en lengua extranjera. La prueba de Levene entre grupos permite saber si la varianza era homogénea, esta tiene un grado de libertad de 28 con una suma de cuadrado de 43,439, lo que proyecta una significación de 0,000 para el grupo bilingüe entre grupos en la prueba t con un valor F de 11,374. Del mismo modo, en el grupo de Mención en lengua extranjera la prueba de Levene entre grupos tiene un grado de libertad de 28 con una suma de cuadrados de 7,971 lo que asume una significación de 0,000 en la prueba t con un valor F de 3,052. De esta forma, se puede considerar que existe una relación estadísticamente significativa en las variables constantes grupo bilingüe, Mención en lengua extranjera y los puntos alcanzados en la prueba de *listening*.

Tabla 64. Prueba de igualdad de varianza

Prueba de Levene de igualdad de varianza			Prueba t para la igualdad de medias		
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Grupo bilingüe					
Entre grupos	43,439	28	1,551	11,374	,000
Dentro de grupos	84,154	617	,136		
Total	127,593	645			

Prueba de Levene de igualdad de varianza			Prueba t para la igualdad de medias		
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Mención en LE					
Entre grupos	7,971	28	,285	3,052	,000
Dentro de grupos	57,552	617	,093		
Total	65,523	645			

Fuente: Elaboración propia

De los análisis aplicados se puede deducir que el nivel en comprensión lectora, dominio en *use of English* y comprensión oral que los encuestados aseguran poseer coincide con los puntos alcanzados en las pruebas de *reading*, *use of English* y *listening*, siempre que pertenezcan al grupo bilingüe o a la Mención en lengua extranjera de inglés. Además, estas dos variables son determinantes para alcanzar una mayor puntuación en las pruebas señaladas, por lo que se puede afirmar que sí existe una diferencia significativa entre los grupos bilingüe y ordinario.

4.3.3. Dimensión 3. Minería de datos

Para la medida de las variables dependientes, se construyó una escala tipo Likert en la dimensión 3: prácticas lectoras y frecuencia de realización de tareas (desde “ninguna” a “más de 5 horas”) con las que se pretende establecer las relaciones que influyen de forma relevante en las puntuaciones alcanzadas por los informantes. Con objeto de comprobar si la dimensión reseñada ha influido en los resultados de las pruebas estandarizadas, comprensión lectora o escrita –*reading* y *use of English*–, de comprensión oral –*listening*– y expresión oral –*speaking*– se llevó a cabo un análisis de minería de datos con el método de crecimiento *exhaustive chaid* (algoritmo CHI cuadrado).

En primer lugar, se debe explicar que se intentó aplicar el método de crecimiento *exhaustive chaid* para predecir la vinculación entre la variable dependiente puntos en la prueba de expresión oral, *speaking* y la variable de influencia grupo bilingüe y las variables independientes de la dimensión “tareas de dramatizaciones”, “tareas de expresión oral”, “tareas de pronunciación. Sin embargo, el análisis no encontró variables independientes efectivas en su relación con la puntuación alcanzada en la prueba. El árbol no se pudo crear porque no había casos válidos, por lo que la ejecución del comando se detuvo.

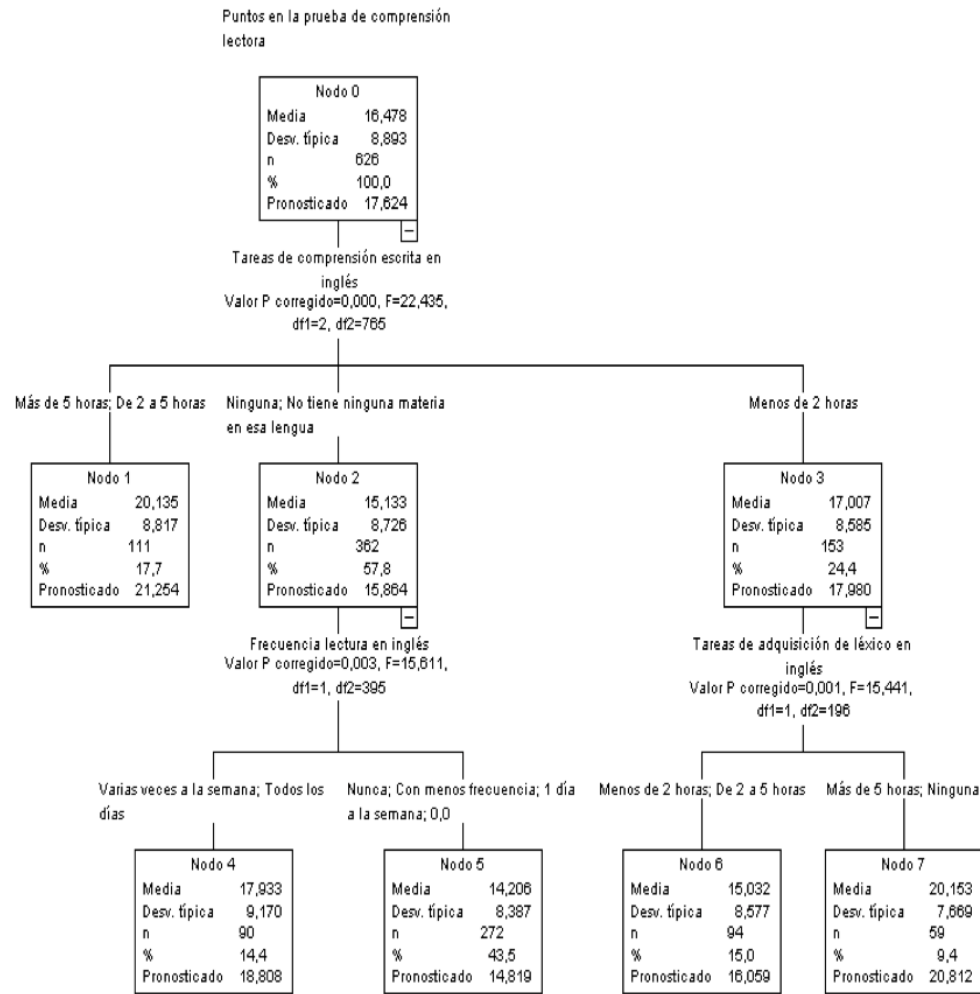
4.3.3.1. *Variable dependiente: comprensión lectora, reading*

En el siguiente análisis se pretendió estudiar si las prácticas lectoras y la realización de tareas que favorezcan la comprensión lectora han ejercido alguna influencia positiva para la superación de la prueba *reading*. Para ello, se utilizó el método de crecimiento *exhaustive chaid* para predecir como la prueba de comprensión lectora –*reading*– se ve afectada por las variables que se especifican a continuación:

- A. Variable de influencia: grupo bilingüe.
- B. Variable dependiente: puntos en la prueba de comprensión lectora en inglés.
- C. Variable independiente: frecuencia de lectura en inglés, lectura en clase (individual- silenciosa) en inglés, lectura en clase (grupal-en voz alta) en inglés, tareas de comprensión escrita en inglés, tareas de adquisición de léxico en inglés, tareas gramaticales en inglés.

El resultado es un árbol (figura 9) que ha incluido las siguientes variables independientes como válidas en su relación con la puntuación alcanzada en la prueba: tareas de comprensión escrita en inglés, frecuencia de lectura en inglés y tareas de adquisición de léxico en inglés. En el nodo 0 se explica que la media de puntuación conseguida por los informantes que realizaron la prueba de *reading* (n=626; 100 %) es de 16,48 lo que la posiciona en el nivel B1 según MCERL, con un buen pronosticador del 17,62. En cuanto a la variable independiente tareas de comprensión lectora o escrita en inglés (nodo 1) se estima que ejerce una buena relevancia si los estudiantes dedican entre más de 2 y más de 5 horas, ya que el 17,70 % (n=111) de los encuestados obtienen una puntuación media de 20,13 quedando en un espacio intermedio entre el nivel B1 (16 puntos) y el B2 (24 puntos) con un pronosticador de 21,25. El nodo 2 expone que un alto porcentaje, el 57,80 % (n=362), de los estudiantes expresaron no realizar ninguna tarea de comprensión escrita repercutiendo una media de 15, 13 puntos, ligeramente por debajo del nivel B1.

Figura 9. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión lectora o escrita y tareas realizadas



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, esta variable combinada con la frecuencia de lectura (tabla 40), expone una división en el nodo en dos ramas los que leen varias veces a la semana, todos los días (nodo 4) y con menos frecuencia, 1 día a la semana o nunca (nodo 5). En el primer caso (nodo 4) la puntuación es más alta con una media de 17,93 puntos en el 14,40 % (n=90). De acuerdo con esto, la relación entre el tiempo empleado a la lectura en inglés, entre “todos los días” y “varias veces a la semana” y el resultado de la prueba de comprensión escrita se puede considerar relevante. Esta conexión también se aprecia en el nodo 5, pero en

una circunstancia contraria donde un porcentaje alto de participantes 43,50 % (n= 272) que aseguraron emplear una frecuencia de lectura menor, de 1 día a la semana o menos, e incluso nunca, tuvieron la puntuación media más baja 14,20 puntos por debajo de B1. Esto implica que a mayor frecuencia de lectura los resultados son mejores y, por el contrario, una menor dedicación a esta actividad baja el rendimiento en las pruebas.

El nodo 3 expone que los alumnos un 24,40 % (n=153) obtuvieron una media de 17 puntos en la prueba de *reading*, a pesar de prestar “menos de dos horas” a tareas de comprensión escrita. Sin embargo, si dedican “más de 5 horas” en la variable independiente “tareas de adquisición de léxico” (nodos 6 y 7) la puntuación media en la prueba es la más alta 20,15 puntos, por encima del nivel B1, aunque en el nodo 7 el porcentual de participantes es el más bajo un 9,40 % (n=59). Se puede considerar que la influencia de tareas de adquisición de léxico establece una relación esencialmente positiva para conseguir una puntuación alta en las pruebas de comprensión escrita *–reading–*. Mientras que la media baja a 15,32 (nodo 6), cuando el 15 % (n=94) de los informantes ocupan entre “menos de 2 horas” y de “2 a 5 horas” al vocabulario lo que los posiciona ligeramente por debajo del nivel B1.

Tabla 65. Resumen de ganancias para nodos. Prueba *reading* y tareas realizadas

Nodo	N	Porcentaje	Media de puntuación
7	59	9,4 %	20,15
1	111	17,7 %	20,14
4	90	14,4 %	17,93
6	94	15,0 %	15,03
5	272	43,5 %	14,21

Fuente: Elaboración propia

4.3.3.2. Variable dependiente: *use of English*

Igualmente, dentro del marco de variables que influyen en el resultado de las pruebas de *use of English* (figura 10), se adoptó el método de crecimiento exhaustivo chaid para predecir la vinculación entre esta prueba y las siguientes variables:

A. Variable de influencia: grupo bilingüe.

B. Variable dependiente: puntos en la prueba *use of English* en inglés.

C. Variable independiente: tareas de adquisición de léxico, tareas gramaticales, estudio de una lengua extranjera en una institución no universitaria.

Como se puede ver, entre las variables independientes se ha incluido una que pertenece a la dimensión 1 estudio de una lengua extranjera en una institución no universitaria. Dado que la prueba *use of English* pregunta por la gramática y el vocabulario resulta pertinente comprobar si el hecho de estudiar en instituciones fuera de la universidad influye positivamente en la adquisición de estos aspectos de la lengua.

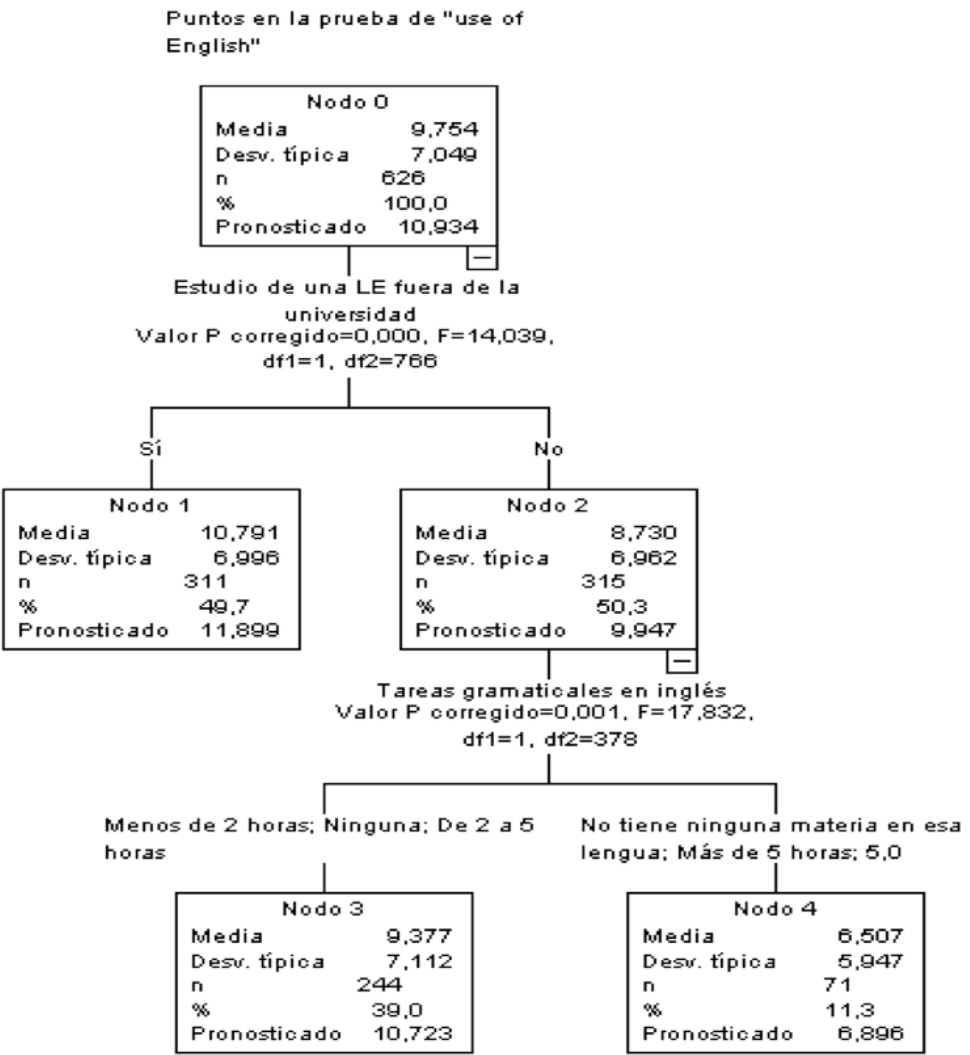
La discriminación de la técnica empleada se centró en las variables independientes, estudio de una lengua extranjera fuera de la universidad y tareas gramaticales en inglés. Los alumnos (100 %; n=626) obtuvieron una media de 9,75 en las pruebas de *use of English* con un pronosticado de 10,93 (nodo 0).

Ahora bien, si se tiene en cuenta la variable independiente estudiar fuera de la UMA, los informantes (nodo 1) que se ajustan a ella tienen una media de 10,79 (49,70 %; n=311;); frente a los que no estudian en otra entidad fuera de la universidad (nodo 2) que consiguieron una media de 8,73 (50,30 %; n=315) sensiblemente por debajo del nivel B1. Teniendo en cuenta que un porcentaje menor de participantes (49,47 %; n=309) tiene una puntuación media superior nos hace pensar que estudiar fuera de la universidad incide favorablemente para alcanzar una puntuación más alta en la prueba *use of English*.

De igual modo, los estudiantes en un porcentaje del 39 % (n=244) que, aunque no estudian fuera de la UMA, realizan tareas de gramática en inglés en un intervalo de entre 2 y hasta 5 horas obtuvieron una media de 9,37 con un pronosticado de 10,72 (nodo 3). Mientras que si los participantes (11,30 %; n=71;) no realizan ninguna tarea la media baja a un 6,50 (nodo 4) con un pronosticado de 6,89. Esta media de puntuación se queda en el nivel inferior a B1, de modo que en ninguno de los casos se alcanzarían los puntos necesarios para el nivel B1 (11 puntos).

De estas apreciaciones se puede afirmar que las variables “estudio de una lengua extranjera en una institución fuera de la universidad” y realizar “tareas de gramática” influyeron de una manera muy efectiva en la prueba de *use of English* para la obtención del nivel B1. Se constata, de esta manera, las consideraciones de Celce-Murcia (2008) y Savignon (2018) que reconocen a la gramática como uno de los componentes fundamentales para la adquisición de la competencia lingüística y, por tanto, de la competencia comunicativa.

Figura 10. Árbol de decisión para puntos en la prueba de *use of English* y tareas realizadas



Fuente: Elaboración propia

Tabla 66. Resumen de ganancias para nodos. Prueba *use of English* y tareas realizadas

Resumen de ganancias para nodos			
Nodo	N	Porcentaje	Media
1	311	49,7 %	10,79
3	244	39,0 %	9,38

Resumen de ganancias para nodos			
Nodo	N	Porcentaje	Media
4	71	11,3 %	6,51

Fuente: Elaboración propia

4.3.3.3. Variable dependiente: comprensión oral, listening

En la misma línea, también, se empleó el método de crecimiento *exhaustive chaid* para estudiar la relación entre la prueba de comprensión lectora, *listening* (figura 11) con las siguientes variables:

- A. Variable de influencia: grupo bilingüe.
- B. Variable dependiente: puntos en la prueba de comprensión oral o *listening*.
- C. Variables independientes escuchar material en V.O. con subtítulos en inglés, escuchar material en V.O. sin subtítulos en inglés, escuchar al profesor hablando inglés, exposiciones del alumnado en inglés, tareas de comprensión oral, tareas de adquisición de léxico, tareas gramaticales para discernir la posibilidad de que estas variables en la puntuación obtenida por los participantes en las pruebas.

El resultado del análisis de discriminación cuadrática ha seleccionado dos de las variables independientes como válidas: “escuchar al profesor hablando inglés” y “tareas gramaticales” para identificar el punto de partida de la variable predictora significativa se ha dividido en seis nodos. Escuchar al profesor hablando inglés presenta una diferencia relevante con respecto al resto de variables, ya que la puntuación media que los participantes (n=646; 100 %) que realizaron el test de *listening* lograron fue de 10,83 (nodo 0), las cuales definen bien el pronosticador con 12,13 (nodo 0). Esta puntuación sitúa a los informantes en un nivel inferior a B1 según MCERL. De hecho, el 32,50 % (n=210) de los participantes que aseguran escuchar al profesor en el intervalo “entre 2 y más de cinco horas” obtienen una puntuación media alta 14,81 (nodo 1). Mientras que en las mismas circunstancia el 14,70 % (n=95) de los informantes que afirman dedicar “menos de 2 horas” alcanzaron una media de 10,05 puntos (nodo 2). Sin embargo, el 52,80 % (n=341) de los participantes obtuvieron una media de 8,56 puntos, muy por debajo de la puntuación mínima requerida para conseguir el nivel B1. Situando al nodo 3 en el rango más bajo con un pronosticador de 8,78. Volviendo al nodo 1, se divide entre el nodo 4 que describe los participantes (n=100; 15,50 %) que escuchan al profesor y realizan tareas gramaticales en los intervalos desde menos de 2

horas hasta más de 5 horas consiguieron una puntuación media de 12,55. Y el porcentual (17,00 %, n=110) de los estudiantes que no realizan ninguna tarea gramatical, pero escuchan al profesor hablando (nodo5) obtuvieron la mejor media, 17 puntos.

Figura 11. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión oral y tareas realizadas



Fuente: Elaboración propia

En este análisis se ha podido comprobar que pertenecer al grupo bilingüe y realizar la tarea “escuchar al profesor hablando” o lo que Ur (1994) denomina la charla del profesor desarrollan una alta incidencia en los resultados

de la prueba, por encima de las “tareas de gramática” que no representan una diferencia manifiesta para la destreza comprensiva oral. Se pudo observar que la charla del profesor como una estrategia para fomentar la escucha influyó positivamente en las puntuaciones obtenidas en estas pruebas puesto que los informantes obtuvieron 2,81 puños por encima de los 12 mínimos para obtener un nivel B1, cuando se dedican “menos de dos horas” a esta actividad. Pero, si la frecuencia aumenta a “más de 5 horas” el resultado es todavía mejor ya que se obtienen cinco puntos por encima del mínimo para un B1, es decir, tan solo a un punto del mínimo para un B2 (18 puntos).

Tabla 67. Resumen de ganancias para nodos. Prueba *listening* y tareas realizadas

Resumen de ganancias para nodos			
Nodo	N	Porcentaje	Media
5	110	17,0 %	17,00
4	100	15,5 %	12,55
2	95	14,7 %	10,05
3	341	52,8 %	8,56

Fuente: Elaboración propia

4.3.4. Dimensión 4. Minería de datos

Para la medida de las variables dependientes de la formación lingüística, igualmente, se determinó una escala tipo Likert (desde “muy escaso” hasta “muy bueno”). Con la finalidad de verificar si las dimensiones reseñadas han influido en los resultados de las pruebas estandarizadas, comprensión lectora o escrita –*reading* y *use of English*–, de comprensión oral –*listening*– y expresión oral –*speaking*– se llevó a cabo un análisis de minería de datos con el método de crecimiento *exhaustive chaid* (algoritmo CHI cuadrado).

Igualmente, se intentó aplicar el método de crecimiento *exhaustive chaid* para predecir la vinculación entre la variable dependiente puntos en la prueba de expresión oral, *speaking* y la variable de influencia grupo bilingüe y las variables independientes de la dimensión: formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión escrita. Sin embargo, el análisis no encontró variables independientes activas en su relación con la puntuación alcanzada en la prueba. No se generó ningún árbol porque no había casos válidos, por lo que la ejecución del comando se detuvo.

4.3.4.1. *Variable dependiente: comprensión lectora, reading*

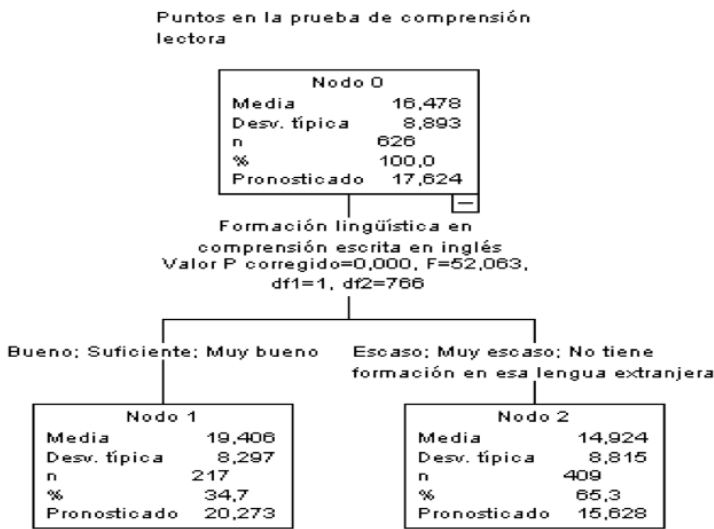
Nuevamente, se utilizó la discriminación cuadrática para estudiar la comprensión lectora (figura 12) y las variables que influyen en su desarrollo, las cuales se especifican a continuación:

- A. Variable de influencia: grupo bilingüe.
- B. Variable dependiente: puntos en la prueba *reading* en inglés.
- C. Variable independiente: formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión escrita.

En consecuencia, se generó un árbol de decisión que solo discriminó la formación en comprensión lectora o escrita como válida en relación con la prueba *reading*. Así se dividió en tres nodos, el nodo 0 discrimina una media de puntuación de 16,48 (100 %; n=626) con un buen pronosticado de 17,62. Si la formación en comprensión lectora obtenida está en el intervalo desde “suficiente” hasta “muy bueno” (nodo 1) el 34,70 % (n=217) de los estudiantes obtuvo una media de 19,40 lo que los emplaza en el nivel B1 (16 puntos) a cuatro puntos del nivel B2 (24 puntos) y un buen pronosticado de 20,27. Cuando la formación oscila entre “muy escaso” y “escaso” (incluso no tener formación) un alto porcentaje del 65,30 % (n=409) la media de puntuación desciende a 14,92 puntos (nodo 2) con un pronosticado de 15,62.

De este análisis se desprende que la formación lingüística en la comprensión lectora ha resultado esencial para lograr un nivel B1. Se verifica, así, la importancia de la comprensión lectora que Jiang y Farquharson (2018) resaltaron al afirmar que esta competencia posibilita la construcción de la representación mental de un texto y, con ello, la elaboración de los esquemas mentales que permitan integrar nuevos significados que el estudiante depositará en la memoria de trabajo. Dada su naturaleza de constructor del pensamiento se puede aseverar que la formación lingüística en comprensión lectora debe contemplarse como parte de los conocimientos que los futuros maestros deben adquirir.

Figura 12. Árbol de decisión para puntos en la prueba de comprensión lectora o escrita y formación lingüística



Fuente: Elaboración propia

Tabla 68. Resumen de ganancias para nodos. Prueba *reading* y formación lingüística

Nodo	N	Porcentaje	Media
1	217	34,7 %	19,41
2	409	65,3 %	14,92

Fuente: Elaboración propia

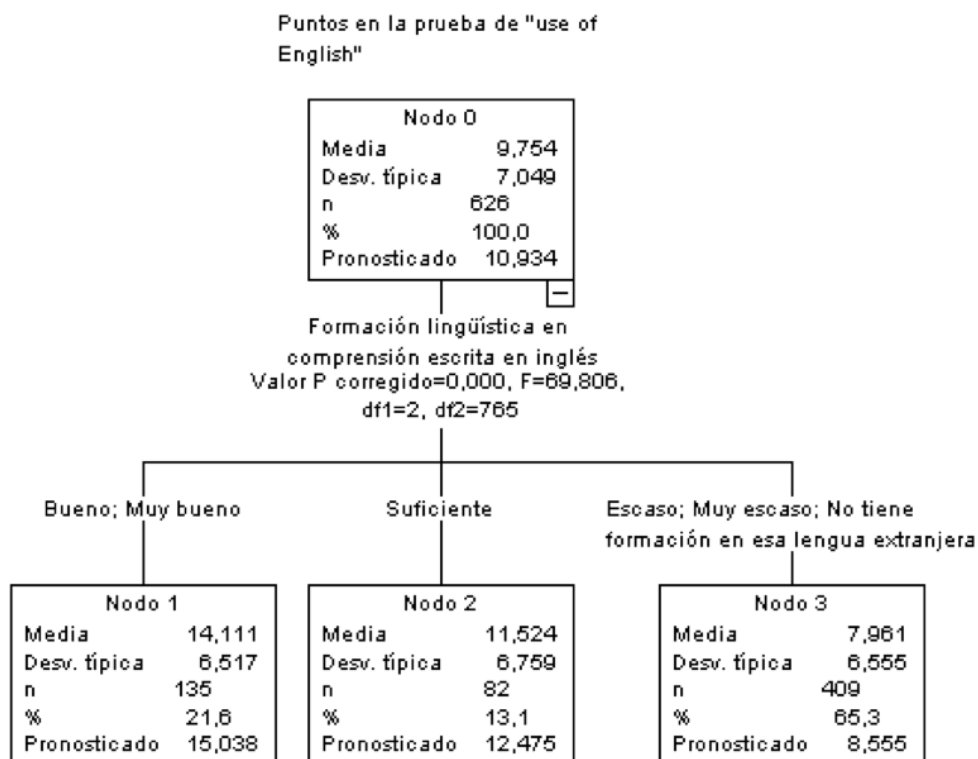
4.3.4.2. *Variable dependiente: use of English*

Igualmente, se empleó la discriminación cuadrática para estudiar las variables que afectan a la puntuación obtenida en la prueba de *use of English* (figura 13) estas variables son las siguientes:

- A. Variable de influencia: grupo bilingüe.
- B. Variable dependiente: puntos en la prueba *use of English* en inglés.
- C. Variable independiente: formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión lectora.

Igual que en el caso anterior, el árbol de decisión generado también discriminó solo la formación en comprensión lectora o escrita como válida en relación con la prueba *use of English*. Así, se partió en cuatro nodos. El nodo 0 discrimina una media de puntuación de 9,75 en una muestra de 626 (100 %) y un pronosticado de 10,93. El nodo 1 expone que si el 21,60 % (n=135) de los informantes consideran que la formación en comprensión lectora recibida fue “entre bueno” y “muy bueno” entonces la media sube hasta 14,11 puntos, lo que los ubica entre en el nivel B1 (11 puntos) y B2 (18 puntos) y un buen pronosticado de 15,03. Cuando la formación la califican como “suficiente” (nodo 2) la puntuación media baja a 11,52 puntos, aunque se puede observar que el porcentaje de encuestados también es menor 13,10 % (n=82) lo que explica un pronosticado de 12,47. La media más baja corresponde al nodo 3 con 7,96 en el que un alto porcentaje del 65,30 % (n=409) de informantes aseguran tener una formación lingüística entre “escaso” y “muy escaso” e incluso no tener formación, lo que hace descender el pronosticado hasta 8,55 y posiciona a los aprendientes en un nivel muy por debajo de B1.

Figura 13. Árbol de decisión para puntos en la prueba de *use of English* y formación lingüística



Fuente: Elaboración propia

Se observa que cuando la estimación de los participantes con respecto a la formación lingüística en comprensión lectora se acerca a los valores medio y alto de la escala (“bueno”, “muy bueno” o “suficiente”) la puntuación los sitúa en el nivel B1, mientras que si la apreciación se posiciona en las categorías más bajas (“escaso” y “muy escaso”) no acceden a este nivel. Estos datos tienden a confirmar la influencia beneficiosa de la formación lingüística en comprensión lectora o escrita para alcanzar una puntuación suficiente para el nivel B1.

Dada la complejidad cognitiva que las operaciones de lectura requieren, como Anderson y Pearson (1984) apuntan, es acertado insistir en la necesidad de implementar actividades y prácticas docentes en clase de lengua extranjera encaminadas a la formación lingüística en esta destreza comunicativa.

Tabla 69. Resumen de ganancias para nodos. Prueba *use of English* y formación lingüística

Nodo	N	Porcentaje	Media
1	135	21,6 %	14,11
2	82	13,1 %	11,52
3	409	65,3 %	7,96

Fuente: Elaboración propia

4.3.4.3. *Variable dependiente: comprensión oral, listening*

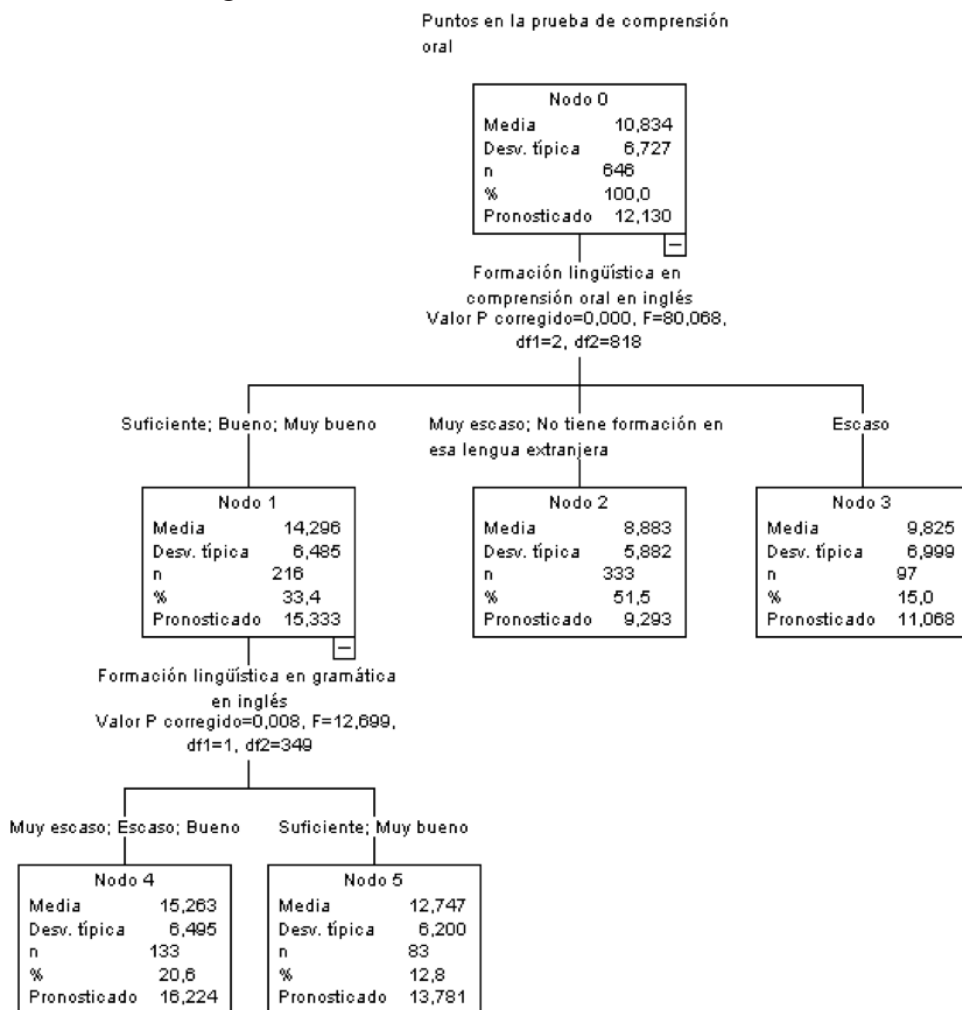
Del mismo modo, se aplicó el método de crecimiento *exhaustive chaid* para determinar las variables que han influido en la puntuación obtenida en la prueba *listening*. Así se estudió la relación entre los puntos en la prueba de comprensión oral con las siguientes variables:

- A. Variable de influencia: grupo bilingüe.
- B. Variable dependiente: puntos en la prueba *listening* en inglés.
- C. Variable independiente: formación lingüística en gramática, vocabulario, pronunciación, ritmo y entonación y comprensión oral.

El resultado como se puede observar en el árbol generado (figura 14) ha incluido dos variables independientes como válidas en su relación con la puntuación alcanzada en la prueba: formación lingüística en comprensión oral en inglés y formación lingüística en gramática en inglés. De manera que, los 646 (100 %) candidatos que realizaron esta prueba obtuvieron una media de 10,83

puntos (nodo 0) con un pronosticado de 12,13, cuando han recibido formación lingüística en comprensión oral. Esta puntuación sitúa a los informantes por debajo del nivel B1 (12 puntos) según MCERL. Subdividiendo esta primera partición en tres nodos: el nodo 1 en la que los informantes (33,4 %; n=216) alcanzaron una media de 14,29, cuando consideran su formación entre “suficiente” y “muy buena” con un pronosticador de 15,33, casi cuatro puntos por encima con respecto a la partición anterior.

Figura 14. Árbol de decisión para los puntos en la prueba de comprensión oral y la formación lingüística



Fuente: Elaboración propia

Si a esta sección se le añade la variable independiente formación lingüística en gramática con un valor entre muy escaso y bueno la media asciende a 15,26 (20,60 %; n=133) con un pronosticado de 16,22. Si la valoración se delimita entre suficiente y muy bueno (nodo 5) la media baja a 12,74 (20,60 %; n=133) y un pronosticado de 13,78. Observando la línea de clasificación de las variables, la media va ascendiendo si además de una formación en comprensión oral los informantes consideran las variables de formación gramatical.

En cambio, si la formación en comprensión oral es “muy escasa” (nodo 2) y “escasa” (nodo 3) la media baja a 8,88 (51,5 %; n=333) y 9,82 (15 %; n=97) respectivamente. De acuerdo con lo anterior, se puede reconocer que si la formación en comprensión oral es escasa o muy escasa y la variable formación gramatical no se contempla no se alcanza una puntuación mínima para alcanzar el nivel B1 (12 puntos). Sin embargo, si observamos las medias de los nodos 1 (14,29), 4 (15,26) y 5 (12,75) donde la formación en comprensión oral se refuerza con la gramatical la media alcanza el nivel B1.

Esto nos lleva a percibir que la puntuación media de los informantes alcanza el nivel B1 bajo la influencia positiva de las dos variables: “formación lingüística en comprensión oral” y “formación lingüística en gramática”. Se respalda, así, la idea apuntada por Freeman (2002), Madrid Fernández (2004) y Richards (1998) de que la formación inicial de los maestros de Primaria necesita de una formación lingüística que les prepare para su futura profesión.

Tabla 70. Resumen de ganancias para nodos. prueba *listening* y formación lingüística

Nodo	N	Porcentaje	Media
4	133	20,6 %	15,26
5	83	12,8 %	12,75
3	97	15,0 %	9,82
2	333	51,5 %	8,88

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, el análisis de la influencia que la frecuencia de realización de tareas y la formación lingüística tienen sobre los resultados alcanzados en las distintas pruebas aplicadas indican que, efectivamente, pertenecer al grupo bilingüe, la realización de tareas concretas como escuchar al profesor hablando, tareas gramaticales y una formación lingüística adecuada en comprensión oral

y escrita en inglés influyeron de manera manifiesta para que los participantes alcanzaran el nivel B1 requerido para obtener el Grado en Educación Primaria.

Capítulo 5

Conclusiones y discusiones

5.1. Conclusiones

5.2. Prospecciones y futuras líneas de investigación

5.3. Conclusions

5.4. Prospecting and future lines of research



CAPÍTULO 5.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Bajo este epígrafe se recogen las principales conclusiones que se desprenden de los hallazgos del presente trabajo. Igualmente, se procede a exponer otras investigaciones similares que aporten solidez a las discusiones relativas al tema en cuestión, así como futuras propuestas y líneas de investigación derivadas de esta tesis doctoral.

5.1. Conclusiones

Al inicio de esta memoria nos planteamos el objetivo general de evaluar la competencia lingüística en inglés que los estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga tenían. De este objetivo general derivaron seis preguntas de investigación; de ellas, cuatro corresponden a las dimensiones, una en referencia a las pruebas estandarizadas y otra sobre las posibles relaciones que se pueden establecer entre las dimensiones. Estas, a su vez, dieron lugar a dieciséis objetivos específicos que han guiado el diseño de la presente investigación.

Con el propósito de dar respuesta a la primera pregunta, “¿Cuáles son los datos académicos del futuro profesorado de Educación Primaria?”, se abordaron dos objetivos específicos. Con el primero de ellos, el objetivo 1, se pretendía determinar cuál era la situación académica previa a la realización del Grado: modalidad de acceso al Grado, tipo de centro educativo donde han realizado los estudios previos, sistema de acceso a la universidad y edad de comienzo de una lengua extranjera.

En primer lugar, se estableció la modalidad de acceso al grado y el tipo de centro donde los informantes estudiaron Educación Primaria y Secundaria. Así, de la muestra seleccionada (n=951) el 89,06 % (n=847) procedían de Bachillerato y del extinto COU (0,10 %; n=1), el 9,36 % (n=89) de la Formación Profesional y el 1,47 % (n=14) de otros. En cuanto al centro educativo donde cursaron Educación Primaria, el 72,34 % (n=688) lo hizo en un centro

de titularidad pública, el 24,40 % (n=232) en un colegio privado-concertado, el 3,15 % (n=30) en una escuela privada y el 6,72 % (n=64) era bilingüe. En Educación Secundaria, el 39,33 % (n=374) estudió en un centro público, el 14,41 % (n=137) en un colegio privado-concertado y el 1,16 % (n=11) en una escuela privada, el 45,01 % (n=428) no contestaron, el 9,04 % (n=86) era bilingüe. El 53,94 % (n=513) tiene como lengua materna el español, el 0,96 % (n=9) otras lenguas y el 45,11 % (n=429) son valores perdidos. La edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera comprende entre los 3 y los 16 años con una media de 6,68 años.

Los hallazgos de la investigación llevada a cabo por Santana Villegas *et al.* (2016), sobre una muestra de 218 alumnos de la Universidad Panamericana de Méjico –120 mujeres y 98 hombres de entre 17 y 19 años–, rechazó la creencia de que un inicio a temprana edad del aprendizaje de una segunda lengua beneficia a su adquisición. Sin embargo, confirmó la importancia del número de horas dedicadas al aprendizaje. Asimismo, Muñoz (2006) comparó discentes españoles que comenzaron a estudiar inglés a edades más tempranas (entre 8 y 14 años) con adultos de más de 18 años. Este trabajo señaló que la competencia de los adultos en comprensión oral era mejor que la de los aprendientes tempranos. También determinó que la variable tiempo de exposición en horas de instrucción no mejoraba los resultados de manera significativa en los estudiantes que comenzaron a estudiar a edades más tempranas.

Otro estudio revelador con respecto a la edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera es el de Ardasheva y Tretter (2013), que contó con 856 participantes del programa *English Language Learners (ELL)* de edades comprendidas entre los 9 y los 19 años, procedentes de 37 centros educativos con diferentes lenguas maternas (español, somalí o turco entre otras). Esta disertación concluyó que la edad de comienzo de una lengua extranjera no resultó determinante en la comprensión lectora. Sin embargo, la competencia oral en el idioma, las estrategias metacognitivas, la habilidad para leer en lengua materna y la calidad de enseñanza favorecieron la destreza comprensiva.

Con la finalidad de corroborar el objetivo 2, se analizó el contexto en el cual los participantes aprenden una lengua extranjera: si reciben clases fuera de la universidad, si han realizado estancias o cursos en el extranjero y si utilizan la lengua extranjera en contextos habituales.

En primer lugar, se averiguó si recibieron formación fuera de la universidad. Para ello se incluyó en el cuestionario, la siguiente pregunta “¿Estás estudiando alguna lengua extranjera en una institución no universitaria?” Del mismo modo, se pedía información sobre el ámbito educativo donde recibie-

ron instrucción del idioma estudiado: academia privada, Escuela Oficial de Idiomas, clases particulares, Fundación UMA, etc.

Los hallazgos determinaron que rozando la mitad de los encuestados estudian alguna lengua extranjera fuera de la universidad. Mientras que ligeramente por encima de la mitad contestó negativamente a esta pregunta. El idioma escogido por la mayoría de ellos fue el inglés, frente a un exiguo 5,05 % (n=48) que declararon estudiar otras lenguas extranjeras, tan solo diecisiete estudiantes compartieron el estudio del inglés con otra lengua extranjera. Con referencia a la institución educativa, los participantes seleccionaron, mayoritariamente la academia privada, muy alejada de esta opción, con valores casi equivalentes, eligieron la Escuela Oficial de Idiomas y otros. Los organismos oficiales que certificaron el nivel los estudiantes se decantaron por los siguientes ordenados de mayor frecuencia a menor: Cambridge, Trinity, Escuela oficial de idiomas, Fundación general de la UMA, Certacles y APTIS.

Esta información subraya una cuestión interesante con respecto a la elección de la institución donde aprender inglés y que con posterioridad certificará el nivel alcanzado. La mayoría de los encuestados eligieron un centro privado y, por tanto, pruebas privadas. Sin embargo, los exámenes organizados por entidades públicas o bien no tienen el reconocimiento social necesario para considerarlos una elección factible o bien son descartados por presentar un grado de dificultad mayor. Desde nuestra perspectiva, los estamentos públicos no tienen una motivación económica, al contrario, la intencionalidad de estos es comprobar y certificar el nivel de uso de la lengua inglesa que los discentes poseen.

Los hallazgos nos llevan a especular que una mayor dificultad en las pruebas disuade a los estudiantes de optar por las instituciones públicas. La consecuencia más acertada sería continuar explorando si la posibilidad de que estas instituciones ofrezcan facilidades para la obtención de la titulación que acredite su nivel constituye la causa de la elección o bien se debe al reconocimiento social ampliamente extendido y aceptado de estas.

El hecho de preguntar por esta circunstancia se justifica por el contenido claramente didáctico-metodológico de las asignaturas impartidas, tanto en el grupo bilingüe como en la Mención en lengua extranjera. Si bien, las asignaturas en estos dos grupos se sirven del inglés como lengua vehicular, en ningún caso el aprendizaje del aspecto lingüístico de la lengua meta constituye el objetivo de enseñanza. Los datos recabados nos permiten presuponer que los estudiantes se hacen responsables de su propia formación en lengua inglesa en instituciones no universitarias. Del mismo modo, el estudio exploratorio

de Gómez López *et al.* (2014) también atribuyó la adquisición de las competencias lingüísticas a una formación “no supervisada” (p. 157) fuera de la universidad. De esta forma el alumnado universitario se compromete con su formación decidiendo qué aprender, dónde, cómo y cuándo. Además de ser ellos mismos quienes proporcionan los recursos necesarios que posibiliten el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Ya que no existe un plan de lenguas en la Facultad de Educación que garantice la coordinación horizontal y vertical entre todos los departamentos para favorecer la alfabetización académica y, en consecuencia, el desarrollo de las destrezas comunicativas de los futuros maestros. De tal forma que esta enseñanza transversal de la lengua inglesa involucre por igual a los docentes y, así, no quedaría en manos del buen hacer y entusiasmo personal de los profesores de las asignaturas no lingüísticas.

Datos parciales de la presente línea de investigación ya se divulgaron en Trigo *et al.* (2021) con una muestra más reducida, concretamente de 427 estudiantes. En esta publicación se determinó que casi la mitad de los alumnos estudió una lengua extranjera, en concreto el 47,54 %. En lo referente a la lengua escogida, el 43,33 % afirmó estudiar exclusivamente inglés, un 0,94 % aprendió, simultáneamente, inglés y otras lenguas y un 3,28 % otras lenguas excluyendo inglés. En cuanto a los centros de estudio, las academias ocuparon el primer lugar con un 35,60 %, seguido de la Escuela Oficial de Idiomas con un 6,79 %, las clases particulares con un 2,81 %, tan solo el 1,87 % cursó en la Fundación General de la Universidad de Málaga, un alumno eligió el Centro de Arte y Cultura del Ayuntamiento (0,23 %) y otro las clases con un profesor nativo (0,23 %).

Con respecto a las estancias o cursos en el extranjero, el análisis aplicado descubrió que la mayoría de los encuestados aseguraron no haber realizado ninguna estancia en el extranjero, mientras que trece de cada cien dieron una respuesta afirmativa.

En esta misma línea de estudio, la publicación de resultados parciales de esta tesis de Trigo *et al.* (2021) expone datos muy reveladores de los estudiantes que realizaron estancias en el extranjero con respecto a la prueba *listening*. Así el 32,84 % de informantes que estudiaron en el extranjero obtuvieron un nivel inferior a B1, frente al 57,78 % que no lo hicieron. El 34,33 % que sí estudiaron lograron un B1, mientras que el 21,67 % de los que no realizaron estancias lo consiguió. Y el nivel B2 lo alcanzó el 26,87 % de los participantes que estuvieron de estancia en oposición al 18,33 % que no. Además, hay que destacar estudios anteriores llevados a cabo en la Universidad de Málaga, como el de Santos Díaz (2020), dentro del ámbito de posgrado. En este el nú-

mero de participantes que aseguró haber realizado algún tipo de estancia en el extranjero superó ampliamente al de esta disertación, en concreto el 63,25 % de los estudiantes frente al 13,25 % de la presente investigación.

Entre las investigaciones a favor de las estancias en el extranjero encontramos trabajos como el de Santos Díaz (2015) que resaltó el rendimiento en la adquisición y mejora del léxico disponible. Y, junto a la disponibilidad léxica, Šifrar (2020) indaga sobre los beneficios para desterrar estereotipos culturales a través de la interacción cultural, el conocimiento de otros contextos culturales, así como del propio. A pesar de que estas investigaciones reseñaron las ventajas de una formación externa para los futuros docentes, Sanz Trigueros y Guillén (2020) destacaron que no todos los docentes en formación tienen acceso a este tipo de experiencia. A este respecto, Sanz de la Cal (2014) aboga por establecer un practicum internacional que facilite una experiencia docente en otros países.

Bajo nuestro punto de vista, la inmersión académica y cultural en el contexto real de la lengua resulta tan esencial para la adquisición de la competencia lingüística que se debe lamentar la escasa participación del alumnado del Grado en Educación Primaria. La deducción más obvia se arraiga en el acceso limitado a becas que promuevan estudiar en el extranjero y al esfuerzo que todos los involucrados en el proceso deben realizar para emprender un viaje, aunque, costoso muy provechoso para aprender una lengua extranjera.

En lo referente al uso de una lengua extranjera en contextos habituales, se introdujo la pregunta “¿Con qué frecuencia usas la LE en los siguientes supuestos? Clases extrauniversitarias, familia, amigos y trabajo”. Las lenguas extranjeras por las que se preguntó fueron inglés, francés y otra LE.

Los resultados muestran que una media de ochenta y dos de cada cien ha utilizado el inglés en alguno de los contextos encuestados, casi el 28 % empleó el francés y solo cuatro de cien usó otra LE. En cuanto a la media de las lenguas extranjeras usadas en los contextos por los que se preguntó, ligeramente por encima de los cincuenta puntos porcentuales utilizó inglés, por debajo de los tres puntos porcentuales el francés y el 0,65 % otra LE. Con respecto a la media de frecuencia de uso, dos de cada cien informantes usaron inglés “todos los días”, diez de cada cien lo hizo “varias veces a la semana”, seis de cada cien “un día a la semana”, catorce de cien “con menos frecuencia” y el 66,45 % “nunca”. En francés una media del 0,71 % (n=7) lo usó “todos los días”, casi dos de cien alumnos “varias veces a la semana”, el 6,10 % (n=58) “un día a la semana”, cuatro de cada cien “con menos frecuencia” y el 91,97 % “nunca”. En otra LE no llegó a un punto porcentual en ninguna de

las frecuencias a excepción de la opción “nunca” con noventa y ocho puntos porcentuales.

La relevancia de conocer los entornos sociales donde los alumnos establecen sus interacciones orales, fuera del ámbito universitario, radica en el papel preponderante de la oralidad para la comunicación humana expresado por Meneses (2002). A juicio de Bygate (2005), la expresión oral está modelada por las convenciones sociales establecidas para la interacción conversacional. Los hablantes crean rutinas y hábitos de comunicación para sus interacciones sociales en las que se incluyen estructuras gramaticales específicas para la oralidad. Tal importancia tiene que Richards (2008) sugiere enseñar a hablar a través de ejemplos prototípicos en entornos sociales específicos que sirvan de modelo y guía para entablar un discurso en entornos reales.

Con la intención de responder a la segunda pregunta de investigación, “¿Qué conocimientos de lengua extranjera poseen los informantes según la certificación que lo acredita, la autopercepción de nivel y la dificultad que atribuyen a cada destreza?”, se diseñaron tres objetivos. Para cubrir el primero de ellos, el objetivo 3: conocer el nivel de lenguas extranjera que los participantes tienen acreditado según MCERL, se preguntó en el cuestionario “¿Tienes certificado algún nivel de lengua extranjera?”. En este sentido, un total de 225 estudiantes aseguraron que habían obtenido un certificado en algún nivel de ellos 189 se obtuvo en inglés y 41 en otros idiomas. En cuanto al nivel certificado, 10 alumnos expresaron poseer la acreditación del nivel A2, 105 aseguraron tener el nivel B1, 61 la certificación del B2, 12 el C1 y solo 1 un C2.

Con respecto a la trascendencia de acreditar el nivel a través de una certificación expedida por un organismo oficial y de reconocido prestigio, el informe de Halbach *et al.* (2010, 2013) pone de manifiesto que las pruebas internas de las universidades no están lo suficientemente verificadas. Por este motivo, los programas de movilidad internacional priorizan la fiabilidad de las certificaciones de instituciones como Cambridge, IELTS, TOEFL, las Escuelas Oficiales de Idiomas, etc., sobre aquellas otorgadas por las distintas universidad o entidades asociados a estas. A este respecto, Jover *et al.* (2016) demandan el progreso de la enseñanza de idiomas de calidad que permita a las universidades acreditar el nivel de lengua extranjera, en el ámbito del perfeccionamiento de la enseñanza bilingüe.

Seguidamente, con el objetivo 4 se pretendió conocer la autopercepción de los encuestados sobre su nivel de inglés en las destrezas orales y escritas (comprensión y expresión). Para ello, en el cuestionario, se desglosaron las destrezas según los niveles especificados en el MCERL. Los hallazgos advier-

ten que la mayoría de los informantes declararon tener entre un A2 y un B2. Es decir: el mayor porcentaje considera que tienen el nivel B1 en todas las destrezas, seguido del nivel B2 y A2. Muy por debajo de estas apreciaciones, en progresión descendente de mayor a menor, se encuentran los niveles A1, C1 y C2. Solo dieciocho alumnos consideraron que no tenían ningún nivel de conocimiento de inglés en ninguna destreza.

En estos datos se puede observar una alta descompensación entre el nivel auto percibido y la certificación que aseguran tener, puesto que una media de 349 alumnos consideró poseer el nivel B1, pero, son 105 los que aseguran tener acreditado el nivel. En el nivel B2, ocurre lo mismo una media de 234 informantes manifestó tenerlo, sin embargo, solo 61 respondieron afirmativamente a la posesión de esta certificación. Igualmente, en el nivel A2 con una media de 225 participantes declararon disponer de este, mientras que tan solo 10 expresaron positivamente la acreditación. En resumen, los informantes perciben tener un nivel de inglés muy superior al que admiten que pueden acreditar.

Estudios exploratorios muy reveladores como el de Fernández Cézar *et al.* (2013) también atienden a las apreciaciones de los profesores. En su investigación se encuestaron a 617 docentes en servicio, de 65 colegios de educación infantil y primaria de Castilla-la Mancha. Se preguntó por la percepción personal sobre las destrezas escritas y orales en lengua extranjera. Las respuestas permitieron concluir que el 52,93 % se consideraba capaz de mantener una conversación parcialmente en inglés y de escribir un texto sencillo, mientras que el 16,5 % se declaraba totalmente incapaz. En cuanto a la auto-percepción sobre su disposición para impartir una asignatura no lingüística (ANL) en inglés, solo un 25 % se sentía competente, mientras un 64,29 % calificaba esta tarea como totalmente imposible. Por último, en referencia a la percepción personal sobre las necesidades de formación, el 74,25 % reconocieron la necesidad de formación específica, tanto en el idioma como metodológica en AICLE y sobre todo que estaban dispuestos a recibirla.

En definitiva, los datos nos permiten subrayar la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés en la formación inicial, para que esta asiente una base sólida que perfeccionar a lo largo de toda la vida profesional con la formación permanente. Esta formación al más alto grado de calidad formativa permitirá detentar el reconocimiento social requerido para que la propia universidad certifique el nivel de inglés que los discentes alcanzarán durante sus estudios de grado, teniendo así un prestigio académico y social equiparable a los establecimientos privados que en la actualidad acreditan dichos niveles de competencia en lengua inglesa.

Ahondando en los conocimientos de los alumnos de la lengua extranjera, también, se planteó el objetivo 5: determinar el grado de dificultad que los alumnos atribuyen a las destrezas orales y escritas. Los informantes, en un mayor porcentaje, atribuyeron a las destrezas orales y escritas una valoración entre “alguna dificultad” y “dificultad media”. Contemplando la dificultad según las destrezas el porcentaje más alto se atribuyó a la comprensión lectora en la categoría “alguna dificultad”. Con respecto a la comprensión oral, el porcentaje más alto corresponde a la opción “dificultad media”. Hay que subrayar que un porcentaje muy bajo de informantes optó por señalar el valor “muchísima dificultad” para la comprensión lectora ligeramente por encima de los cuatro puntos porcentuales y a los cinco puntos y medio por cada cien para la expresión escrita. Mientras que para la expresión e interacción oral los porcentajes oscilaron entre del 30 % para “dificultad media” el 20 % para bastante dificultad y un poco por encima del 10 % para “muchísima dificultad”.

Estos porcentajes reflejan que los estudiantes no atribuyeron una dificultad muy alta a la expresión oral y, sin embargo, la participación en esta prueba fue muy reducida. Este hecho nos lleva a preguntarnos por la causa de esta baja participación, si realmente consideran la oralidad una destreza difícil, o si la desmotivación por participar se debe a la ansiedad que las pruebas orales generan en los aprendientes.

Para contestar a la tercera pregunta de investigación “¿Qué prácticas relacionadas con la lengua extranjera se llevan a cabo en el Grado en Educación Primaria para la adquisición de una lengua extranjera?”, se precisaron dos objetivos. En primer lugar, con el objetivo 6, se propuso averiguar cuáles son las prácticas lectoras de los estudiantes en español y en inglés. Para este fin se preguntó en el cuestionario “¿con qué frecuencia lees en español y en lengua extranjera?”. Las respuestas de los participantes indicaron un profundo contraste entre las lecturas en español y en inglés, puesto que casi un 42 % de ellos afirmaron leer “todos los días” en español, frente al 3,89 % que lo hacen en inglés. Contrariamente, el 5,47 % señaló la opción “nunca” para la lectura en español y el 38,91 % para inglés. También se sondeó por el número de libros leídos al año por obligación y por placer en español y en lengua extranjera. Con respecto a la lectura en español, los estadísticos descriptivos aplicados mostraron que los encuestados, mayoritariamente, optaron por “la lectura por obligación” con 100 libros leídos en el último año y “la lectura por placer” con 70 libros. En cuanto a la lectura en lengua extranjera dominó el inglés sobre el resto de los idiomas con 20 libros para “la lectura por placer” y 10 libros para “la lectura por obligación”.

Líneas de investigación muy significativas sobre las prácticas lectoras en

la educación superior, tanto en L1 como en L2, como la de Pérez Parejo *et al.* (2018) vienen a confirmar estos hallazgos en cuanto a las prácticas lectoras. Entre estos trabajos, destaca el estudio exploratorio y descriptivo presentado por Gómez López *et al.* (2014). A partir de una muestra de 116 estudiantes universitarios españoles de segundo curso de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, analizó tres variables interrelacionadas. La primera, el nivel de inglés, mediante el *Oxford Online Placement Test (OOPT)*. La segunda, el uso auto-percibido de estrategias metacognitivas, a través del *Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARS)*. La tercera, los hábitos lectores y los materiales de lectura predilectos, por medio de un cuestionario. Pues bien, un 84,5 % declaró que carecía de práctica lectora en inglés; además, un 63,6 % declaró que solo leía materiales obligatorios para aprobar determinadas asignaturas, por lo que solo un 36,4 % leía materiales no obligatorios. Dentro de este último porcentaje, se preguntó por la frecuencia lectora, el 27,5 % contestó que leía algunas veces al año, el 30 % algunas veces al mes, el 32,5 % algunas veces a la semana y el 10 % casi a diario.

Asimismo, el estudio de Felipe Morales (2015) sobre una muestra de 1495 alumnos de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga se concluyó que el 18,2 % de los informantes aseguró no haber leído un libro completo voluntariamente en el último año. La mitad de ellos, el 50,6 %, manifestó haber leído un mínimo de dos libros en el último verano.

En lo referente al idioma escogido para la lectura, Ansari *et al.* (2016) establecieron una comparación de las prácticas lectoras en L1 y L2 de los estudiantes de la universidad de Sindh (Pakistán). Para ello, se cumplimentó un cuestionario a 220 estudiantes de primer año de las Facultades de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Artes, obteniendo resultados tan sintomáticos como los siguientes: en L1, un 37 % de los encuestados leía periódicos a diario; un 35,9 %, libros de texto; un 21 %, poesía; un 13 %, textos religiosos; un 9,4 %, literatura; un 7,3 %, revistas; y un 6,3 %, artículos académicos. En L2, sin embargo, un 57,3 % leía libros de texto a diario; un 20,8 %, literatura; un 15,6 %, periódicos; un 13,5 %, poesía; un 8,9 %, textos religiosos y un 3,1 %, revistas.

Por su parte, Rajab y Al-Sadi (2015) llevaron a cabo en Arabia Saudí una investigación cuantitativa a pequeña escala sobre los hábitos de lectura en inglés de 330 aprendientes de inglés matriculados en un programa preparatorio para la universidad. En este caso, se utilizó un cuestionario de 10 ítems que permitió concluir lo siguiente: por una parte, 304 sujetos declararon no haber completado la lectura de un libro en inglés durante los últimos tres años, mientras que 20 respondieron afirmativamente y 6 reconocieron no recordar esta

información. Por otra parte, 314 consideraron que leer en inglés les ayudaba a mejorar su nivel, mientras que 8 encontraron que no y 18 declararon no estar seguros al respecto. Finalmente, la mayoría de los entrevistados informaron que tenían intención de leer en inglés en el futuro.

Igualmente, Khreisat y Kaur (2014) estudiaron las prácticas de lectura en relación con otros hábitos de ocio, dentro del contexto de la educación superior jordana. En concreto, se pasó un cuestionario a 225 estudiantes de la Universidad de Jordán (Amán), de cara a recoger datos sobre el tiempo de lectura voluntaria en los periodos vacacionales y sobre los tipos de lectura recreativa más frecuentes. Se concluyó que el tiempo medio dedicado a leer en vacaciones era de una media de 2,82 horas. Igualmente, el tipo de lectura recreativa preferido (57,3 %) resultó ser el grupo formado por los correos electrónicos, las conversaciones de chat y las publicaciones de redes sociales; en segundo lugar (30,2 %), destacaban las novelas; en el extremo opuesto, se situaron los periódicos (26 %) y las revistas (22 %) que ocuparon las últimas posiciones.

En segundo lugar, con el objetivo 7 se quiso sondear qué tipo de tareas se llevaron a cabo en la clase de lengua extranjera (inglés y francés). De manera general, los resultados muestran que setenta de cada cien encuestados escogieron la categoría “ninguna”. En una posición muy alejada de esta se sitúa la opción “entre una y dos horas”, con dieciocho puntos porcentuales. Y las escalas “entre dos y cinco horas” y “más de cinco horas” no superan los diez puntos porcentuales un 7,28 % y 2,74 % respectivamente. Estas medias globales implican una frecuencia muy escasa de realización de tareas en clase de lengua extranjera.

Entre las tareas, destaca “escuchar al profesor hablando” tanto por asumir los valores más altos en las frecuencias “entre dos y cinco horas” y “más de cinco horas”, como por sostener los valores más bajos en la opción “ninguna”. Igualmente, las “tareas de comprensión oral en inglés”, la “lectura silenciosa en clase” y las “tareas de expresión oral” se posicionaron en el área de más de una hora semanal.

A continuación, nos centraremos en las tareas relacionadas con las destrezas escritas. Para ello, se sondeó sobre las horas dedicadas a la lectura en clase, tanto de manera individual y silenciosa (tarea 1), como grupal y en voz alta (tarea 2). Desafortunadamente, los encuestados escogieron la respuesta “ninguna” mayoritariamente en ambas tareas lo que difiere mucho de las recomendaciones de Iftanti (2015) de dedicar a estas tareas una media de entre más de dos y cinco horas. Esta misma circunstancia se produce en las tareas de comprensión lectora y expresión escrita donde más de la mitad de los en-

cuestados afirmaron no realizar “ninguna” de estas actividades. Igualmente, en las escalas “una y dos horas” y “dos y cinco horas” el porcentaje fluctuó entre el 10 % y el 20 % y solo cuatro de cada cien afirmaron dedicar más de cinco horas.

Estos resultados nos hacen recapacitar sobre las consecuencias negativas que una insuficiente realización de tareas relacionadas con la lectura práctica puede provocar en la comprensión y la expresión escrita. Sobre todo, teniendo en cuenta el vínculo tan estrecho entre la lectura y el dominio de estas dos destrezas compresiva y expresiva, tanto en lengua materna como en lengua extranjera apuntado por Barnett (1989), Grabe (1991; 2014) y Nation (2008).

La importancia de estas tareas lectoras radica en el hecho de que en un futuro estos docentes en formación deberán promover y estimular las prácticas lectoras en su alumnado (Munita, 2018; Elche y Yubero, 2019). Estos deberán ser el espejo en el que su alumnado se reflejará y, si ahora manifiestan una práctica lectora tan restringida, difícilmente podrán inspirar una disposición real hacia esta en su alumnado, como subrayan Larrañaga y Yubero (2005) y Trigo Ibáñez (2016).

El estudio de Felipe Morales (2015) indagó en las experiencias lectoras, en la escuela y en casa que los participantes recordaban, entre otras variables. A este respecto, el 51,8 % evocaron que su primera experiencia con la lectura fue en el colegio y, además, la calificaron de positiva en ese mismo porcentaje frente al 45,1 % que la contempló negativa o neutra. Asimismo, el 53,3 % que recordó que esta experiencia se llevó a cabo en el seno familiar lo consideró más positiva que en la escuela; solo el 8,2 % las consideró peor en el hogar. Igualmente, se preguntó si algún maestro les había transmitido el amor por la lectura. Desafortunadamente el 63,6 % consideró que ninguno lo había conseguido transmitir.

Del mismo modo, se exploraron las tareas vinculadas a las destrezas orales. Así, se determinaron tareas como escuchar material audiovisual en V.O. subtitulada, escuchar material audiovisual en V.O. sin subtitular, escuchar al profesor hablando, exposiciones del alumnado, dramatizaciones, tareas de comprensión y expresión oral, tareas de pronunciación o adquisición de vocabulario. La respuesta “ninguna” la señaló más de la mitad de los encuestados. Sin embargo, secciones como “entre dos y cinco horas” y “más de cinco horas” quedaron muy alejada con unos porcentajes realmente bajos. No obstante, hay una clara excepción “escuchar al profesor hablando” que supera los diez puntos porcentuales en todas las franjas de frecuencia quedando por encima de la media. Estas cifras se relacionan directamente con el hecho de que esta

tarea obtenga el porcentaje más bajo en la sección “ninguna”. Junto a esta sobresale las “exposiciones del alumnado” y “adquisición de vocabulario” que también superan los diez puntos porcentuales en las franjas que implican entre dos y cinco horas de dedicación. Sin embargo, esta tarea no arroja unos datos de frecuencia significativa en la sección de “más de cinco horas” de aplicación. Asimismo, las tareas “de comprensión oral” y “de expresión oral” aparecen con una cantidad un poco por encima de los veinte puntos porcentuales en una frecuencia de alrededor de dos horas.

Destaca, aquí, el porcentaje tan bajo de la tarea de exposición del alumnado en inglés de tres puntos porcentuales en la categoría “más de cinco horas”, puesto que las exposiciones orales serán una actividad habitual en su futuro como docentes debería ser una tarea con una frecuencia mayor. Además, hay que tener en cuenta que las exposiciones orales crean bastante nerviosismo como se reveló en el análisis de Larruzeta-Urkixo *et al.* (2020) sobre las emociones apreciadas en los universitarios al enfrentarse a una serie de tareas orales utilizando su lengua materna. Este estudio se llevó a cabo con una muestra de 141 estudiantes del Grado de Educación Primaria de entre 18 y 35 años. Los participantes expresaron sentir ansiedad en un 86,21 % y en otros sentimientos asociados a esta, como, por ejemplo, la vergüenza (28,20 %) y el miedo (17,91 %). Sobre todo, los informantes manifestaron su miedo al fracaso delante de sus compañeros. Concluyeron que la expresión oral es una habilidad tan importante que hay que proporcionar herramientas y estrategias para poder afrontar con éxito esta habilidad. Extendiendo estas reflexiones a la oralidad en lengua extranjera se detecta, por tanto, un nicho de trabajo en pos de implementar acciones y prácticas encaminadas hacia el dominio de esta destreza. Se refrenda de esta manera que la calidad educativa debe caminar por la senda de la evaluación y detección de las necesidades formativas reales de los futuros maestros y la expresión oral en inglés es una de ellas.

De manera general, estas cifras muestran una baja incidencia en la realización de tareas para la formación. Ya que la proporción de las opciones de frecuencia esperadas de entre dos y más de cinco horas se sitúan alrededor del 10 % lo que supone una práctica de tareas muy insuficiente.

Continuando con este análisis, se estudiaron dos aspectos de la lengua tan relevantes como la gramática y el vocabulario. Así, los datos analizados descubrieron que los encuestados percibían como escasa la práctica de tareas de gramática y vocabulario. Nuevamente los porcentajes más altos se posicionaron en las opciones que describían una menor dedicación a estas tareas “ninguna” y “entre una y dos horas”. Y los porcentajes más bajos se situaron en las franjas más altas de frecuencia de aplicación “entre dos y cinco horas” y

“más de cinco horas”. Es decir: la mayoría de los informantes consideraron que el grado de adquisición de estos componentes de la lengua inglesa fue muy escaso y así lo expresaron escogiendo las opciones de las dos franjas más bajas de la escala.

Las estructuras gramaticales y el vocabulario resultan determinantes en la comprensión lectora y para el dominio de las destrezas comunicativas como advirtieron Huang (2005) y Yorio (1971). A ese respecto, Santos Díaz (2017) estudió la relación de los hábitos lectores con la competencia léxica sobre una muestra de 171 estudiantes del Máster de Profesorado de la Universidad de Málaga. Estableció una correlación positiva entre una mayor disponibilidad léxica y dominio del léxico especializado, siendo aún más patente en lengua extranjera que en la lengua materna de los informantes.

Por otra parte, el estudio de Hasan (2016) evaluó la percepción de 417 estudiantes de inglés de la universidad de Salahaddin sobre la influencia del vocabulario en las destrezas orales y escritas. En cuanto a las destrezas orales, la mitad de los informantes aseguraron que el hecho de no hablar con fluidez se debía al escaso vocabulario del que disponían. De la misma manera, el 35 % aseguró que la comprensión oral –*listening*– y escrita –*reading*– también se vio negativamente afectada por la falta de vocabulario. Como consecuencia los participantes aseguraron tener dificultades en la comunicación, para expresar opiniones y sentimientos, comprender las exposiciones de sus profesores, hablantes nativos, así como los textos escritos en inglés. De esta forma, llegaron a la conclusión de que la falta de vocabulario repercute negativamente en la adquisición de las destrezas orales y escritas. Por ello, entre sus observaciones finales se encuentra la siguiente recomendación “*Students should be aware of the fact that the more words they learn, the more fluent they become in speaking, writing, reading, and listening*” (p. 221).

Con la cuarta pregunta de investigación se quiso saber qué formación en lengua extranjera (inglés y francés) ha adquirido el alumnado del Grado en Educación Primaria. Con esta finalidad, se propusieron tres objetivos: en primer lugar, el objetivo 8, indagar sobre la formación lingüística que creen haber adquirido en el Grado en Educación Primaria. Para ello se preguntó en el cuestionario “¿Qué nivel de formación lingüística consideras haber adquirido para transmitir los siguientes contenidos y destrezas en LE –inglés–?” De manera general los informantes respondieron “muy escaso” en una media ligeramente por encima de los treinta puntos porcentuales siendo la gramática, el valor más alto de esta categoría. Este porcentaje no representa una buena valoración puesto que los participantes perciben, en más de un treinta por ciento, que su formación no es buena. Las categorías intermedias entre “escaso” y

“suficiente” obtuvieron una media por encima de los diez puntos porcentuales. En la opción “bueno” sobresale el vocabulario con catorce puntos sobre cien y la expresión oral con trece. Sin embargo, los valores deseables como serían “muy bueno” y “bueno” arrojan unos porcentajes realmente bajos oscilan en torno al 4 % y el 10 %. También hay que resaltar que un porcentaje medio del 20 % no expresó formación lingüística.

Estas observaciones sobre la comprensión lectora pueden suscitar la afirmación de que los estudiantes no han adquirido suficientes conocimientos lingüísticos para afrontar las dificultades que la comprensión genera. Entre las limitaciones que Mourtaga (2006) enumeró, prevalecen la incomprensión del proceso lector y la carencia de competencia a causa de la ausencia de práctica lectora. Como consecuencia el lector encontrará problemas para realizar una lectura fluida mientras lleva a cabo una comprensión efectiva del texto.

Asimismo, estas cifras muestran que los estudiantes consideran que la formación lingüística es muy escasa. Esta situación derivará en una falta de dominio de destrezas claves como son la comprensión y la expresión oral y de aspectos de la lengua como la gramática y el vocabulario. Los futuros docentes se enfrentarán al reto de la educación bilingüe y plurilingüe con un insuficiente dominio lingüístico que generará problemas para la comunicación en inglés con su alumnado. Una consecuencia de esta carencia formativa percibida por el alumnado supondrá enfrentarse al desafío de una educación bilingüe o plurilingüe con un escaso dominio de las destrezas orales tanto a nivel lingüístico como metodológico. Este hecho implica que se perpetuarán los problemas de comprensión y expresión que las habilidades orales originan en la enseñanza.

En este sentido, Nunan (1989) asegura que las unidades conceptuales globales –*global conceptual units*– como la gramática, la comprensión lectora –*reading*– y la oral –*listening*– constituyen los contenidos fundamentales con los que el docente debe operar para convertirlos en un aprendizaje significativo para el discente. El trabajo de Jover *et al.* (2016) expone que, a pesar de requerir una acreditación en lengua extranjera a los estudiantes para graduarse, el déficit de conocimientos lingüísticos es evidente. En concreto refieren la insuficiente capacitación lingüística tanto de los profesores que imparten clase en inglés en áreas no lingüísticas, como los docentes de lengua extranjera. A este respecto concluyen con una pregunta muy significativa,

¿Ha llegado el momento de considerar la posibilidad de llevar la formación de los maestros para la enseñanza de y a través de la lengua extranjera en educación primaria al escenario de los países más avanzados en este campo, según trazó Eurydice hace quince años? (Jover *et al.*, p. 131).

A este respecto, la investigación de Copland *et al.* (2014) en un marco de referencia de 4459 profesores de 142 países señalaron, como aspectos preocupantes, el bajo nivel de competencia en la lengua meta de los profesores. Esta cuestión generó desconfianza en las propias capacidades y ansiedad al enfrentarse a enseñar a sus alumnos en una lengua extranjera. Además, indicaron tener problemas para fomentar el uso de la lengua extranjera entre los estudiantes, responsabilizando de esta circunstancia a la falta de recursos metodológicos para hacer hablar a los alumnos. Así el entrenamiento metodológico para la enseñanza de un idioma obtuvo un porcentaje del 3,57 %, en una escala de 0 a 6, por lo que la importancia otorgada por los encuestados es de gran relevancia. Asimismo, 13 de cada 33 encuestados expresó la dificultad que suponía conseguir una pronunciación correcta y fluida de sus discen-tes. Igualmente, los informantes declararon que la enseñanza de la gramática constituyó otro de los principales escollos, especialmente en contenidos como distinguir claramente entre *present perfect* y *past simple*.

En segundo lugar y para profundizar en la formación que los participantes han recibido, se trazó el objetivo 9: conocer la formación en técnicas y herramientas metodológicas que creen haber adquirido para impartir clase en lengua extranjera. Para recoger información sobre esta instrucción se preguntó en el cuestionario “¿Qué dominio de técnicas y herramientas metodológicas consideras haber adquirido?”.

De manera global las medias se posicionaron en las categorías que expresan un dominio menor. Así, un alto número de participantes no expresaron ninguna preparación metodológica en inglés, un poco más del 20 %. La opción con un mayor porcentaje fue “muy escasa”, con un poco más de los treinta puntos porcentuales. En el extremo contrario, un bajo porcentaje de estos (3,10 %) consideraron que la adquisición fue “muy bueno”. Con una media de alrededor de diez puntos porcentuales se situaron las categorías intermedias entre “suficiente” y “buena”. En general, los estudiantes no han expresado una apreciación positiva de sus conocimientos didáctico-pedagógicos.

Estas valoraciones entrañan una frustración en cuanto a que el Grado en Educación Primaria se fundamenta en una formación predominantemente didáctica dada la relevancia que esta enseñanza cobra para los futuros docentes. Esta trascendencia se resalta en la revisión de Marcelo y Vaillant (2016) en la que destaca la literatura que aboga por la importancia de cómo se aprende a enseñar, es decir, la formación didáctica de los futuros docentes que demanda una mejora de la calidad formativa.

En consonancia con esta idea, el estudio de Pérez García (2008) sobre las

competencias docentes del alumnado de la especialidad en lengua extranjera consideró que tenían una baja competencia en aquellos ítems relacionados con el conocimiento de contenidos y su didáctica, la formación científico-cultural y tecnológica y la competencia para organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares.

Sin embargo, en el análisis de Martín del Pozo *et al.* (2013) el 69,9 % de los maestros encuestados expresó que recibió una formación inicial en contenidos y su didáctica entre “bastante buena” y “muy buena”. Asimismo, exponen que estos porcentajes, a su vez, coincidían con la valoración de un estudio previo de De Juanas *et al.* (2009) implementada sobre una muestra de 397 futuros maestros en prácticas en el que el 57 % consideró el conocimiento psicopedagógico esencial para el desempeño de la profesión.

Finalmente, con el objetivo 10 se quiso saber la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado en Educación Primaria. Para ello se preguntó en el cuestionario “¿Qué importancia otorgas a las asignaturas del Grado como maestro/a?” Las medias globales ponen de manifiesto que veintidós de cada cien estudiantes no cursaron alguna asignatura, casi un 10 % concede “ninguna importancia” a las asignaturas, siete de cada cien piensa que tiene “alguna importancia”, el 17 % le da una “importancia media”, ligeramente por encima de los veinte puntos porcentuales atribuye “bastante importancia” y tres puntos por encima de los veinte porcentual estiman que las asignaturas tienen “mucho importancia”. Las valoraciones más altas del grupo ordinario rondan los veinte puntos porcentuales en las categorías “importancia media”, “bastante importancia” y “mucho importancia”. Entre estos porcentajes destacan las asignaturas de *Educación Artística y Visual*, *Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales*, *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera* y *Didáctica General*. El alumnado ha expresado un interés medio en asignaturas encaminadas a iniciar su formación en lengua extranjera, en fomentar su creatividad y su formación didáctica.

En el grupo bilingüe, treinta y tres de cada cien alumnos han clasificado la asignatura *Fundamentos Teórico-Prácticos de la Lengua Extranjera* como “mucho importancia”. En la categoría “bastante importancia” también han señalado esta asignatura con casi veintitrés puntos porcentuales junto con *Historia de la Escuela* y *Didáctica General* con un porcentaje mayor a los veinte puntos porcentuales.

El grupo Mención en lengua extranjera con una media de casi el 60 % considera las asignaturas de la especialidad con “mucho importancia”, llegando a sobrepasar los setenta puntos porcentuales el *Practicum III.2*. Así, se puede

afirmar que los alumnos de este grupo sí conceden una importancia de relevancia a las asignaturas de la especialidad.

Las prácticas profesionales se posicionaron por encima de los treinta puntos porcentuales en la categoría “muchacha importancia” lo que implica una apreciación positiva de la relevancia que para el alumnado tienen estas prácticas en el entorno laboral docente. *El trabajo Fin de Grado* se situó por encima de los veinte puntos porcentuales, aunque hay que tener en cuenta que un porcentaje similar de encuestados no había cursado todavía esta asignatura.

En definitiva, en cuanto a la valoración de las prácticas relacionadas con la lengua extranjera y la formación recibida, los participantes del presente estudio sostienen una aprehensión desfavorable. Han calificado como escasa la realización de tareas que derivarían en la adquisición de una lengua extranjera, los conocimientos científicos específico y las habilidades didácticas imprescindibles para su futura actuación como maestros. Como consecuencia, cabe plantear una revisión de los programas formativos en relación con los contenidos específicos de la lengua inglesa, en las destrezas orales y escritas y su didáctica. La ordenación por especialidades contribuye a concentrar estos conocimientos en la Mención en lengua extranjera dejando fuera de esta formación a los maestros de otras especialidades no lingüísticas. Por tanto, la implementación de una metodología de contenidos integrados en la escuela bilingüe continuará constituyendo una utopía difícil de alcanzar. Esta línea de pensamiento traza el camino hacia una próxima investigación que concrete una propuesta que actualice y enriquezca la formación de las competencias profesionales de los futuros maestros.

La quinta pregunta de investigación, “¿Qué resultados obtienen en las pruebas estandarizadas de inglés de comprensión lectora, *use of English*, comprensión oral y expresión oral?”, tiene el propósito de obtener unos datos reales y precisos del nivel en competencia lingüística de los participantes. Para ello, se enunció el objetivo 11: conocer el nivel en competencia lingüística, según MCERL (B1, B2, C1), que los alumnos alcanzan en una prueba estandarizada en los cuatro cursos del Grado en comprensión oral y lectora, gramática y vocabulario (*use of English*) y expresión oral. Para cumplir con el objetivo propuesto, se aplicaron las siguientes pruebas estandarizadas de inglés: *reading*, *use of English*, *listening* y *speaking*.

De manera general, los niveles que los estudiantes alcanzaron en las pruebas fluctuaron desde un nivel menor a B1 hasta un C1. Los resultados revelaron que un porcentaje elevado de los informantes, quedaron en un nivel inferior a un B1. Asimismo, indicaron que menos de la mitad de los informantes

consiguieron acreditar algún nivel entre B1 y C1. Igualmente, cabe destacar la baja participación en las pruebas de expresión oral de los alumnos (tan solo 9) cuando esta destreza resultará determinante para la interacción en inglés del futuro profesorado con el alumnado de Educación Primaria.

Estas cifras nos empujan a estimar que los logros obtenidos en las pruebas resultan altamente escasos, sobre todo si tenemos en cuenta que el nivel requerido, en Andalucía, para ejercer como docente bilingüe o de lengua extranjera (inglés) es de un B2. Esta misma conclusión ya se avanzó con la publicación de Trigo *et al.* (2021) con datos parciales de esta tesis doctoral con los estudiantes que realizaron tres pruebas consecutivamente: *reading*, *use of English* y *listening*. En esta se evidenció que tan solo un 27,40 % del alumnado obtuvo un B2 o superior en *reading*, un 20,84 % en *use of English* y un 22,48 % en *listening*.

Asimismo, la Junta de Andalucía justifica el interés por favorecer la adquisición de lenguas extranjeras en el Plan de Fomento del Bilingüismo (Acuerdo de 22 de marzo de 2005 del Consejo de Gobierno) que se afianza con el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Acuerdo de 24 de enero de 2017, del Consejo de Gobierno). Estos conciertos legalizan el firme compromiso de consolidar la enseñanza bilingüe, además de apuntalar el progresivo incremento en el dominio de la lengua extranjera, tanto en el alumnado como en el profesorado. De este modo, en un futuro, el nivel requerido para los docentes de los programas bilingües será de un C1 que, por otro lado, ya se está requiriendo en otras comunidades autónomas como Madrid o Navarra.

El escaso porcentaje de participantes que alcanzaron el nivel C1 nos indica que nuestro alumnado está lejos de conseguir los estándares de competencia demandados para el ejercicio profesional de los maestros de Educación Primaria. Las grandes exigencias de uso del inglés de los programas bilingües supondrán un reto para el futuro profesorado. Y, por tanto, se constata que la formación inicial del profesorado, todavía, debe progresar para ajustarse al perfil docente actual reclamado desde el Espacio Europeo de Educación Superior, como afirman Sanz y Guillén (2016) y Guardamillas y Alcaraz (2017).

En lo referente al grupo bilingüe, se percibe una proporción inversa con respecto a los resultados del grupo ordinario, anteriormente expuesto. Así, siendo un grupo más reducido con respecto a la muestra, sus logros son óptimos, solo 18 alumnos quedaron por debajo del nivel B1, dos de cada diez consiguieron un B1, más de la mitad de los encuestados obtuvo un nivel B2 y ocho de cada 10 alcanzó un C1. Si bien estos datos son esperanzadores, esta línea de investigación ha dejado al descubierto un notable reto que la universi-

dad debe conquistar: reforzar y aumentar la enseñanza del inglés de las próximas promociones de futuros maestros. Esta formación en lengua extranjera convertirá la profesión docente en una pieza clave de socialización que propiciará el progreso de la sociedad actual, como mostró el informe elaborado por Barber y Mourshed (2008) para la consultora estratégica global *McKinsey & Company*. Este documento exteriorizó que la formación inicial y permanente del profesorado y la motivación de este demarcan el nivel educativo de un país.

Igualmente, Abdelillah-Bauer (2011) verificó que los docentes en formación no disponían de un nivel lingüístico apropiado para sustentar el desafío de una enseñanza plurilingüe. Esta cuestión repercute profundamente en el progreso profesional docente puesto que, si no se propicia un competente dominio lingüístico, difícilmente se podrá garantizar la implementación de una metodología desde el enfoque AICLE (Coyle, 2015). En este sentido, Lorenzo *et al.* (2020) demostraron que los centros bilingües que trabajan desde la perspectiva AICLE resultaron ser un potente nivelador de la sociedad. Con este enfoque, la metodología se instala en el espacio de influencia, en la adquisición de una lengua extranjera, que en los modelos monolingües ocupaba la clase social.

De acuerdo con Delicado y Pavón (2015), los programas bilingües o plurilingües constituidos en las universidades no han conseguido egresar un profesorado competente. En la mayoría de los casos porque se optó por programas en los que el inglés es la lengua de instrucción (EMI) y no se contempló, como objetivo prioritario, el incremento de la competencia lingüística. En cambio, sí se consideró la opción de la integración de la lengua inglesa y de los contenidos específicos la eficacia y la calidad fue mayor. Otra cuestión relevante recae sobre la competencia lingüística que, según MCERL, para que los programas sean exitosos, debe ser de un C1 en el profesorado y de una B2 para el alumnado. A pesar de esta afirmación, la Universidad de Málaga, extendiendo el esfuerzo por implantar grados bilingües, puso en marcha el Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses en el curso académico 2019/2020, además de aprobar el Grado de Actividad Física y Deportes que se impartirá en inglés.

De esta exposición se desprende la relevancia y competencia proporcionada por la enseñanza bilingüe. Los programas bilingües constituyen el futuro para fomentar una sociedad plurilingüe que favorezca el contacto entre culturas y hábitos de vida diferentes. Sin embargo, también hay que resaltar el esfuerzo formativo que hay que realizar para implementar una escuela bilingüe o plurilingüe que cubra las necesidades de comunicación de la sociedad

actual. En este reto, la universidad necesita seguir avanzando y mejorando en su oferta formativa plurilingüe.

Con el propósito de contestar la sexta pregunta de investigación, “¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?”, se esbozaron cuatro objetivos. El primero de ellos, el objetivo 12, pretende analizar si variables como estancias o cursos en el extranjero, grupo bilingüe, nivel en comprensión y expresión oral han influido en los puntos alcanzados en la prueba de comprensión oral *listening* y expresión oral *speaking*.

De los hallazgos de los análisis aplicados (análisis de regresión lineal multivariante y de la varianza) se desprende que las estancias en el extranjero establecen una relación positiva en los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión oral y de expresión oral y si, además, pertenecían al grupo bilingüe. Por tanto, se puede advertir una estrecha conexión entre pertenecer al grupo bilingüe y obtener unos buenos resultados en la prueba de *listening* y *speaking*.

El segundo, el objetivo 13, persigue comparar si la percepción de los estudiantes sobre su nivel de inglés coincide con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de inglés en comprensión lectora o *reading, use of English* y comprensión oral o *listening*; teniendo en cuenta las variables: grupo bilingüe y Mención en LE-inglés—. Para ello, se aplicaron los siguientes análisis: estadísticos descriptivos, t de student de contraste de hipótesis y de regresión lineal multivariante destacan los hallazgos que a continuación se detallan: en primer lugar, se estableció una relación claramente relevante entre los puntos en la prueba *reading* y el grupo bilingüe. Asimismo, en la comparación entre grupos esta asociación también se produce con el grupo de la Mención en lengua extranjera. En segundo lugar, prevalece la relación visiblemente manifiesta entre los puntos en la prueba de *use of English* y el grupo bilingüe. Finalmente, en las dos pruebas para muestras independientes se percibe una alta concordancia entre los resultados obtenidos en las pruebas de *listening*, el grupo bilingüe y la Mención en lengua extranjera.

Los hallazgos de la presente investigación desvelaron que los encuestados han tendido a sobrevalorar sus conocimientos de la lengua inglesa. Con la salvedad de los grupos bilingüe y de la Mención en lengua extranjera en los que su percepción coincide con los resultados. Y, por tanto, en la comparativa entre su autopercepción y los puntos alcanzados en las pruebas de inglés solo se puede establecer una correlación si los informantes pertenecen al grupo bilingüe o a la Mención en lengua extranjera y no con el resto de los parti-

cipantes. Desde nuestra posición, se puede inferir que los estudiantes ante la toma de conciencia del compromiso y responsabilidad con su formación para el ejercicio de su profesión tienden a expresar un deseo. Los discentes quieren reflejar que están cumpliendo con los requisitos formativos que la venidera responsabilidad profesional demandará, así como con las altas expectativas generadas con su futuro como docente.

Esta circunstancia en la que los informantes aprecian unas competencias superiores a las que realmente tienen fue la conclusión a la que llegaron en la investigación de Sanz Trigueros y Guillén Díaz (2016). En ella se preguntó por la formación permanente del docente en lengua extranjera en tres ámbitos: el docente de primaria y secundaria, el profesorado universitario y los futuros docentes en formación inicial. En concreto participaron un total de 25 informantes de los tres entornos educacionales: 10 docentes de primaria, 1 de secundaria, 5 docentes de la Escuela Oficial de Idiomas, 5 de academias de idiomas y, finalmente, 4 estudiantes del Máster de profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Valladolid. Entre las categorías examinadas se hallaban el dominio de las destrezas lingüísticas en lengua extranjera, los conocimientos teóricos de esta y la actualización e innovación didáctico-metodológica para su implementación. De manera general, concluyeron que los futuros docentes tendieron a expresar unas competencias profesionales docentes, tanto generales como específicas, superiores a las que realmente poseían.

El tercero es el objetivo 14: Analizar si existe una relación significativa entre las prácticas lectoras, la frecuencia de realización de tareas, estudio de una lengua extranjera en una institución no universitaria y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés –*reading, use of English, listening y speaking*–. El análisis de estas dimensiones se realizó a través del método de crecimiento *exhaustive chaid* (algoritmo CHI cuadrado).

En primer lugar, se estudió el vínculo entre los puntos alcanzados en las pruebas de *reading*, pertenecer al grupo bilingüe y la realización de las siguientes tareas “de comprensión escrita” “adquisición de léxico”, “la frecuencia de lectura en inglés”. El cotejo discriminó la influencia notable de las “tareas de comprensión escrita” para la obtención de una puntuación media de 20,13, si se practicaron “entre 2 y más de cinco horas”. Esto significa que los informantes obtuvieron un nivel B1 (16 puntos) y que estuvieron a 4 puntos de conseguir un B2 (24 puntos). Sin embargo, un descenso progresivo de la frecuencia de realización de la tarea seleccionada repercutió en una caída de la puntuación. Por tanto, cuando la ocurrencia es de “menos de 2 horas” la puntuación cae a 17 puntos, aunque continúan en el perfil del B1. Cuando los

participantes escogieron el rango “ninguna” la media restó 1,87 puntos, consiguieron una media de 15,13 puntos, lo que los excluye del nivel B1.

En lo relativo a la “adquisición de léxico”, la puntuación media alcanzada fue de 20,15 puntos, con una dedicación dispar en los extremos “más de 5 horas” o “ninguna”. Superando en 4,15 puntos la puntuación mínima demandada para un nivel B1 (16 puntos). Esto implica que 3,85 puntos les separa del mínimo (24 puntos) para el nivel B2. La puntuación también desciende a 15,03 puntos en la franja entre “menos de 2 horas y 5 horas” quedando a menos de un punto de un B1.

En cuanto al peso de la frecuencia lectora en los puntos en la prueba *reading*, se determinó que cuando los participantes dedicaban entre “varias veces a la semana” y “todos los días” obtuvieron 17,93 puntos, lo que los posicionó en el nivel B1 (16 puntos). Pero, si la frecuencia desciende hasta “nunca” y “1 día a la semana”, los puntos obtenidos fueron de 14,20, es decir, un nivel inferior a B1.

De estas apreciaciones se desprende que las “tareas de comprensión lectora o escrita” “la adquisición de léxico” y “la frecuencia de lectura en inglés” resultaron ser una combinación relevante para la obtención del nivel B1 siempre que se dedique a ellas una media de entre dos y cinco horas, de varias veces a la semana o todos los días.

En segundo lugar, se trazó el árbol para las pruebas de *use of English*. Este segregó tres variables por mostrar una influencia manifiesta en las pruebas: estudio de una lengua extranjera en una institución fuera de la universidad, realizar tareas de gramática. Los puntos alcanzados en esta primera partición con la variable independiente estudiar fuera de la universidad (10,79) no les permitió lograr el nivel B1, sin embargo, hay que resaltar que quedaron a tan solo 0,21 puntos de conseguir la puntuación mínima (11 Puntos) para este perfil. También se apreció que la puntuación bajó hasta los 8,73 (2,27 puntos menos) si afirmaban no estudiar en una institución no universitaria. En estas puntuaciones se debe contemplar que los porcentajes no son tan dispares, el 49,47 % para los que declararon no estudiar fuera de la universidad y el 50,30 % para los que sí. Del mismo modo, se reparó en que los estudiantes consiguieron una media de 9,37 puntos si, a pesar de no estudiar el idioma fuera de la universidad, se realizaron tareas gramaticales en inglés con una frecuencia de entre dos y cinco horas. Contrariamente, obtuvieron una puntuación de 6,50 puntos cuando alegaron no realizar ninguna tarea o que dedicaron más de 5 horas.

En tercer lugar, se analizaron los puntos en la prueba de comprensión oral,

listening. El análisis de discriminación cuadrática estableció una alta conexión con las variables pertenecer al grupo bilingüe y las tareas “escuchar al profesor hablando” y “de gramática”. Los resultados indicaron que obtuvieron mejores puntuaciones cuando los estudiantes habían realizado este tipo de tareas. Así obtuvieron 14,81 puntos cuando dispusieron de entre dos y cinco horas para escuchar al profesor hablando. Esta puntuación significa que lograron 2,81 puntos por encima de los 12 mínimos para obtener un nivel B1. Por el contrario, si dedicaron “menos de 2 horas” la puntuación disminuyó hasta 8,56 puntos.

También, desveló que las “tareas gramaticales” no supusieron una diferencia significativa para la comprensión oral. Unido a esto, se prestó atención a la medida en que, aunque no se hubieran efectuado tareas gramaticales, el profesor realizaba sus exposiciones y charla casual en inglés como un recurso didáctico para favorecer la escucha. Así, tomando como referencia el valor “al menos entre dos y más de cinco horas” los participantes consiguieron una puntuación media (17 puntos) que les cualificaría para obtener el nivel B1, de hecho, permanecieron a solo un punto del nivel B2 (18 puntos).

De esta información se infiere que pertenecer al grupo bilingüe y acometer tareas como “escuchar al profesor hablando” y “de gramática” con una frecuencia de entre dos y cinco horas, resultaron determinantes para obtener las puntuaciones necesarias para un nivel B1.

A continuación, el objetivo 15 pretendía examinar si existe una relación significativa entre la formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión lectora o escrita y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés.

En primer lugar, se analizaron los puntos en la prueba *reading* y la “formación lingüística en comprensión lectora o escrita”. El árbol se segregó en dos valoraciones: “suficiente” y “muy bueno” como responsables de una puntuación media de 19,40 puntos. Esto implica que los participantes lograron un nivel B1, es más estos añadieron 3,4 puntos a la puntuación mínima de 16 puntos para esta categoría. Por el contrario, si los informantes apreciaron la formación como “muy escaso” y “escaso” la media bajó a 14,92 puntos, con ello no alcanzaron la puntuación mínima para el nivel B1 por un escaso margen de 1,08 puntos.

En cuanto a la prueba de *use of English*, el árbol también segregó la formación lingüística en comprensión lectora o escrita. En esta los alumnos alcanzaron una puntuación media de 10,72 puntos, por lo que obtuvieron el

mínimo para el nivel B1 (11 puntos). No obstante, cuando la valoración de esta variante fue de entre “bueno” y “muy bueno” la puntuación media de esta prueba escaló hasta los 14,11 puntos. Es decir: los participantes lograron 3,11 puntos más del mínimo solicitado para un B1 (11 puntos). Mientras que la puntuación media se deslizó hasta los 11,52 puntos, cuando la percibieron como “suficiente” y hasta los 7,96 puntos para los valores “muy escaso” y “escaso”. Esto supone que los participantes obtuvieron la puntuación mínima para el nivel B1, siempre que la apreciación de la formación lingüística en comprensión lectora se aproxime a las categorías medias y altas de la gradación (bueno, muy bueno o suficiente). Sin embargo, no abordan este nivel si estos perciben que la formación estuvo dentro de las jerarquías más pequeñas (escaso y muy escaso).

Con respecto a la prueba de comprensión oral, *listening*, se pudo establecer una relación clara entre la “formación lingüística en comprensión oral en inglés”, la “formación lingüística en gramática” y el resultado de las pruebas. Así, los discentes lograron 14,29 puntos cuando valoraron esta formación entre “suficiente” y “muy buena”. Esto supone que alcanzaron un nivel B1 e incluso que quedaron a 2,29 puntos por encima del mínimo necesario para este nivel (12 puntos). Contrariamente, cuando contemplaron la “formación lingüística en comprensión oral en inglés” entre “muy escasa” y “escasa” la puntuación media bajó a 8,88 y 9,82 respectivamente, por lo que no llegarían al nivel esperado.

En lo referente a la “formación lingüística en gramática”, los estudiantes consiguieron una media de 15,26 puntos, en las franjas “muy escasa” “escasa” y “buena”, 3,26 por encima de un B1. Contradictoriamente, si los encuestados anotaron entre “suficiente” y “muy buena”, la media cayó hasta los 12,74 puntos, si bien, estos permanecieron en el nivel B1. Esto derivó en señalar que la puntuación media alcanzó un B1 ayudados positivamente por una “formación lingüística en comprensión oral” y de una “formación lingüística en gramática”.

En conclusión, estos análisis han mostrado que pertenecer al grupo bilingüe, implementar ciertas prácticas docentes como escuchar al profesor hablando, realizar tareas de gramática, de pronunciación, de adquisición de vocabulario, actividades de escucha que desarrollen la comprensión oral, incrementar la frecuencia de lecturas en clase que propicien la comprensión lectora y, en definitiva, proporcionar una formación lingüística y metodológica de calidad en los aspectos de la lengua inglesa supuso un empuje positivo para obtener una buena puntuación en las pruebas de nivel.

Esta línea de estudio ha sacado a la luz que la universidad tiene un reto trascendental para cumplir la meta de proporcionar una formación integral y de calidad a los futuros docentes. La enseñanza recibida deberá componer unos cimientos sólidos que los maestros solo tendrán que actualizar a través de la formación permanente. Esta misma cuestión ya se dirimió en el informe de Barber y Mourshed (2008) en el que se concluyó que el nivel educativo de un país recae por completo en la motivación y en la formación inicial y permanente del profesorado. Por otro lado, Jover *et al.* (2016) ya expresaron la necesidad de prosperar en la formación en lengua extranjera de los futuros maestros. De acuerdo con esta idea, consideramos que una adecuada competencia lingüística resultará imprescindible para la plena evolución profesional, tanto a nivel lingüístico como metodológico, que propicie la implantación de una enseñanza bilingüe y plurilingüe.

5.2. Prospecciones y futuras líneas de investigación

Finalmente, se traza una última pregunta, “¿Se puede mejorar la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria?”. Con esta pregunta se plantea una reflexión sobre la posibilidad de perfeccionar la formación inicial de los maestros. En este punto y teniendo en cuenta las disposiciones del Plan del Fomento del Bilingüismo (2005) y el Plan Estratégico de las Lenguas (2017), sería primordial conocer la competencia lingüística de los estudiantes del Grado en Educación Primaria de Andalucía. Cabe, aquí, destacar la labor que las universidades andaluzas vienen realizando con el firme objetivo de avanzar en la mejora de la formación en lengua inglesa de los maestros. En este sentido, la Universidad de Málaga recientemente ha implantado el doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses con el firme propósito de desarrollar las competencias docentes y el dominio de la lengua inglesa para el desempeño de la profesión docente bilingüe en la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Por su parte, la Universidad de Granada puso en marcha este doble Grado en el curso académico 2016-2017. Al acceder a estos se requiere el nivel B1 y B2 para finalizar adquiriendo un C1. Asimismo, ambas universidades mantienen el grupo bilingüe del Grado en Educación Primaria. Igualmente, la Universidad de Sevilla imparte la asignatura optativa *Conocimiento y Uso de la Lengua Inglesa* en cuarto curso para la que se requiere un nivel mínimo de A2. En ella se introducen los aspectos fonéticos, morfosintácticos y semánticos de la lengua inglesa.

La Universidad de Córdoba, en el 3º año del itinerario formativo del Grado en Educación Primaria oferta la asignatura obligatoria *Idioma Extranjero para*

el Profesorado de Primaria (inglés) para la que se solicita un nivel mínimo de A2. Con ella se pretende mejorar las cuatro destrezas básicas (*listening reading, speaking and writing*). Además de la asignatura optativa de 4 ° curso *Lengua Extranjera para el Ejercicio de la Profesión Docente* (inglés) para la que se pide un nivel mínimo B1, esta se dedica al estudio de la metodología CLIL-AICLE. Por su parte, la Universidad de Huelva también tiene dos asignaturas en 1 ° *Lengua Extranjera I* (obligatoria) y en 2 ° *Lengua Extranjera II* (optativa). La asignatura de primero combina la enseñanza de metodología y conocimientos lingüísticos, mientras que la de segundo se centra en los conocimientos gramaticales y de vocabulario.

Las Universidades de Almería y Jaén ofrecen en 2 ° curso las asignaturas obligatorias *Lenguas Extranjeras y su Enseñanza* (inglés) y *Lengua extranjera y su didáctica* (inglés) respectivamente. Ambas focalizadas en contenidos metodológicos y gramaticales y no se necesita ningún nivel específico. Por otro lado, la Universidad de Cádiz mantiene un grupo plurilingüe y oferta la asignatura obligatoria *Competencia Comunicativa en Lengua Inglesa* en 2 ° curso con un nivel requerido de A2. En esta se estudian contenidos lingüísticos (fonéticos-fonológico, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos), socio-lingüísticos y culturales de los países de habla inglesa. El Centro de Magisterio Virgen de Europa de la Línea de la Concepción (adscrito a la Universidad de Cádiz) tiene la asignatura obligatoria en 2 ° curso *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Primaria*. Esta asignatura no tiene contenidos lingüísticos solo didáctico-metodológicos y el resto de las asignaturas dedicadas a la didáctica del inglés son para la mención, pero sin contenido lingüístico. Para los alumnos de la Mención en lengua extranjera se requiere que posean el nivel A2 en inglés. Igualmente, la Universidad SAFA de Úbeda solo oferta asignaturas que conducen a la adquisición de herramientas didácticas para la Mención en lengua extranjera. Otras universidades andaluzas como la Pablo de Olavide en Sevilla o a distancia como la UNED no oferta el Grado en Educación Primaria.

De esta revisión de los planes de estudios de las distintas universidades andaluzas se exterioriza que la presencia en los planes de estudio de asignaturas de inglés no tiene ni la frecuencia, ni la cantidad suficiente para que posibiliten la adquisición de los conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa necesarios para su futura labor docente en la enseñanza bilingüe. A excepción de los dobles grados de Málaga y Granada, en el resto de las universidades solo se ofertan una o dos asignaturas y no en todos los cursos, por lo que no se establece una continuidad a lo largo del grado en la formación de las competencias y habilidades de la disciplina (inglés). En este sentido, se contempla

la necesidad de una formación en los contenidos específicos de la disciplina y se propone la incorporación a los planes de estudio de asignaturas que desarrollen las cuatro destrezas de la lengua, orales y escritas en su carácter comprensivo y expresivo. Además, se hace necesario incorporar y extender asignaturas con fundamentación metodológica para todos los estudiantes del grado y no solo para los de Mención en lengua extranjera, que ayuden a estructurar y transmitir a los discentes de primaria la conciencia de utilidad del contenido lingüístico. En este sentido, también sería interesante incorporar asignaturas concretas centradas en el estudio de la metodología CLIL/AICLE y cómo implementarla en el aula. Se cumple así con lo dispuesto en el artículo 9 de la Orden de 28 de junio de 2011, en el que se especifica que la enseñanza bilingüe se debe impartir desde el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

Desde esta misma perspectiva del desarrollo y expansión de los programas bilingües y plurilingües, no nos podemos olvidar de la competencia lingüística de los estudiantes del Grado en Educación Infantil. Los discentes de esta franja educativa están inmersos en el proceso de desarrollo de sus destrezas orales (la escucha y la oralidad). Además, hay que tener en cuenta que disponen de una gran capacidad para imitar sonidos, adquirir vocabulario y formar oraciones correctamente dada la gran plasticidad cognitiva de esta franja de edad. Como consecuencia, resulta prioritario que los docentes consigan un dominio del lenguaje oral en inglés apropiado que active las habilidades básicas de comprensión, de atención (escucha activa) y de retención (memoria) de la segunda lengua. De este modo, con ello se favorecerá su desarrollo cognitivo y por ende el aprendizaje de la segunda lengua. Por tanto, estudiar las destrezas orales y escritas en inglés de los futuros maestros de infantil constituiría una interesante futura línea de investigación.

Extendiendo esta propuesta, otro marco de investigación recaería sobre la formación en lengua extranjera de los futuros profesores de Secundaria y Bachillerato. Abarcando de este modo toda la etapa educativa de los estudiantes que, finalmente, accederían a los estudios de grado conducentes a formar a los futuros formadores. Asimismo, en este camino hacia el dominio y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas nos fijamos en los estudios de posgrado que algunas universidades andaluzas ofertan. En concreto la Universidad de Córdoba programa el “Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” y entre sus destinatarios se encuentran los maestros de Educación Primaria. En este encontramos una asignatura específica para los maestros de Educación Infantil –*Inglés Instrumental para Educación Infantil*–, además de dos asignaturas en-

caminadas al incremento de las habilidades lingüísticas –*Inglés Instrumental B2 e Inglés Instrumental C1*–.

Por su parte, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla oferta el “Máster Universitario en Enseñanza Bilingüe (Inglés/Francés/Alemán)” que persigue la especialización formativa integral de los docentes de centros bilingües (especialmente inglés como lengua vehicular) concentrándose en el uso práctico de las destrezas orales y escritas. En este destacan tres asignaturas obligatorias: *Destrezas avanzadas en inglés con fines específicos para la enseñanza*, *Destrezas avanzadas en inglés académico I: presentación y destrezas conversacionales* y *Destrezas avanzadas en inglés académico II: composición textual y análisis*. El máster está dirigido a los graduados, licenciados o diplomados que deseen adquirir una formación especializada en el ámbito de la enseñanza bilingüe de todas las disciplinas. Para el acceso se requiere certificar el nivel B2 en inglés de acuerdo con MCRL. Este título ha sido actualizado en varias ocasiones llegando a la última modificación para el curso 2020/21. Asimismo, en su página web se advierte que solo se continuará con el máster si tienen un número mínimo de matriculaciones.

“El Máster en Inglés como Vehículo de Comunicación Intercultural” de la Universidad de Jaén es menos específico y se dirige a los graduados universitarios, en general, con una titulación oficial española. Tan solo tiene una asignatura centrada en el inglés oral, *Variedades del inglés hablado*. El Máster de profesorado de ESO, Bachillerato, FP e Idiomas” de la Universidad de Cádiz contiene una asignatura específica en metodología AICLE.

Dentro de este enfoque, la acreditación de los niveles de inglés, según MCERL, se presenta como una cuestión trascendental. Actualmente, esta certificación la expiden tanto las universidades a través de sus centros de lenguas modernas, como entidades privadas y oficiales ajenas a estas. Sin embargo, los títulos válidos para ejercer como docente en la enseñanza bilingüe son emitidos por organismos privados, como Cambridge, Trinity Collage, IELTS, TOEFL o públicos como las Escuelas Oficiales de Idiomas, según recoge la Orden de 28 de junio de 2011 (modificada por Orden de 18 de febrero de 2013). Esto evidencia que las pruebas propias de las universidades no están competentemente reconocidas. Asimismo, esta Orden reconoce que las Escuelas Oficiales de Idiomas son los organismos públicos que emiten la titulación complementaria válida para el ejercicio de la enseñanza bilingüe en un nivel B2 junto con el título de maestro especialista en Mención en lengua extranjera para Educación Infantil y Primaria. Igualmente, autoriza como organismos emisores de titulación válida a nivel C1 y C2 a entidades privadas como Cambridge, APTIS, Trinity Collage, entre otros. Del mismo modo, recoge la obtención

del nivel de competencia lingüística B2 en la titulación de la Licenciatura en Filología inglesa (actualmente Grado en Estudios Ingleses) y de Traducción e Interpretación (primer idioma inglés). Finalmente, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre recoge el requisito de poseer el nivel B1 para la obtención del título de Graduado en Educación Primaria.

Tras estas alegaciones, se confirma el reconocimiento que tienen las instituciones privadas mencionadas que viene expresado por la comunidad educativa a través de la ley, además de la propia sociedad, ya que los estudiantes las han escogido como las mejores opciones para obtener la certificación. Por una parte, porque son organismos de reconocido prestigio que gozan del respaldo de la sociedad y, por ende, las consideran las mejores alternativas para obtener la certificación. Sin embargo, la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) o el centro de idiomas de la universidad supusieron una elección minoritaria. La acreditación de la EOI, si bien, es una institución prestigiosa con experiencia en la formación en lenguas extranjeras, también requiere de un proceso a más largo plazo, puesto que obtener la certificación a través de esta entidad implica que los estudiantes tienen que superar los distintos niveles curso por curso para completar el itinerario formativo o bien a través de los exámenes libres. Esta misma circunstancia se produce en el centro de idiomas de la fundación general de la UMA (fguma), aunque esta titulación no está validada ni nacional ni internacionalmente, tan solo a nivel de la Universidad de Málaga. El hecho de que los alumnos de Educación Primaria tengan que recurrir a organismos externos para la acreditación del nivel de inglés, nos hace pensar que sería interesante, también, que los alumnos pudiesen disponer de una titulación que certifique este nivel dentro de su título de graduado y, por tanto, incentivar este reconocimiento desde la propia universidad. De esta forma, serían las universidades el lugar donde los estudiantes obtendrían las titulaciones que acreditaran el nivel de inglés según MCERL alcanzado durante sus estudios de grado.

Por último, el estudio realizado en el presente trabajo ofrece una perspectiva apreciable con respecto a la competencia en lengua inglesa de los estudiantes del Grado en Educación Primaria que puede servir como inicio para actuaciones en el contexto universitario en pos de conseguir una enseñanza de calidad al más alto nivel europeo. En definitiva, con esta investigación se persigue el avance en la mejora de la formación inicial de los maestros de Educación Infantil y Primaria. Y, para ello, se deberían proporcionar los contenidos disciplinares específicos que promovieran el dominio tanto de los conocimientos académicos de la materia como de su didáctica. Si estos deseos llegaran a convertirse en un hecho, sería posible trazar una senda segura hacia

una escuela bilingüe o plurilingüe que verdaderamente llegara a cumplir con los principios de igualdad y equidad al que todas las sociedades contemporáneas deberían aspirar.

CONCLUSIONS AND DISCUSSIONS

Under this title are collected the main conclusions that emerge from the aspects analyzed and exposed in this work. Likewise, we proceed to present other similar investigations that contribute to the discussions related to the subject in question, as well as future proposals and lines of investigation derived from this doctoral thesis.

5.3. Conclusions

At the beginning of this report, we set out the general objective of evaluating the linguistic competence in English that the students of the Degree in Primary Education at the University of Málaga had. Six research questions were derived from this general objective; of these, four correspond to dimensions, one in reference to standardized tests and another to the possible relationships that can be established between the dimensions. These, in turn, gave rise to sixteen specific objectives that have guided the design of this research.

For the purpose of answering the first question, “What are the academic data of the future teachers of Primary Education?”. Two specific objectives were addressed. With the first of them, objective 1, it was intended to determine what the academic situation was prior to the completion of the Degree: modality of access to the Degree, type of educational centre where previous studies have been carried out, system of access to the university and age of beginning to learn a foreign language.

In the first place, the modality of access to the degree and the type of center where the informants studied Primary and Secondary Education were established. Thus, of the selected sample (n=951), 89.06 % (n=847) came from Baccalaureate and from the extinct COU (0.10 %; n=1), 9.36 % (n=89) from Vocational Training, and 1.47 % (n=14) of others. Regarding the educational center where they attended Primary Education, 72.34 % (n=688) did so in a publicly-owned center, 24.40 % (n=232) in a private-subsidized school, 3.15 % (n=30) in a private school and 6.72 % (n=64) were bilingual. In Secondary Education, 39.33 % (n=374) studied in a public center, 14.41 % (n=137) in a private-subsidized school and 1.16 % (n=11) in a school private, 45.01 % (n=428) did not answer, 9.04 % (n=86) were bilingual. 53.94 % (n=513) have

Spanish as their mother tongue, 0.96 % (n=9) other languages and 45.11 % (n=429) are missing values. The age of beginning to study a foreign language is between 3 and 16 years old, with an average of 6.68 years.

The findings of the research carried out by Santana Villegas et al. (2016), on a sample of 218 students from the Pan Americana University of México –120 women and 98 men between 17 and 19 years old–, rejected the belief that an early start in learning a second language benefits their acquisition. However, it confirmed the importance of the number of hours dedicated to learning. Likewise, Muñoz (2006) compared Spanish students who began to study English at an earlier age (between 8 and 14 years old) with adults over 18 years of age. This work pointed out that the adults' proficiency in listening comprehension was better than that of early learners. It also determined that the variable time of exposure in hours of instruction did not significantly improve the results in students who began to study at an earlier age.

Another revealing study about the age of beginning to study a foreign language is that of Ardasheva and Tretter (2013), which included 856 participants of the English Language Learners (ELL) program between the ages of 9 and 19, from 37 educational centers with different mother tongues (Spanish, Somali or Turkish among others). This dissertation concluded that the age of beginning of a foreign language was not a determining factor in reading comprehension. However, oral proficiency in the language, metacognitive strategies, the ability to read in the mother tongue, and the quality of teaching favored comprehension skills

With the aim of corroborating objective 2, the context in which the participants learn a foreign language was analyzed: if they receive classes outside the university, if they have taken stays or courses abroad and if they use the foreign language in normal contexts.

First, it was found out if they received training outside of the university. For this, the following question was included in the questionnaire: Are you studying a foreign language in a non-university institution? In the same way, information was requested on the educational environment where they received instruction in the language studied: private academy, Official Language School, private classes, UMA Foundation, etc.

The findings determined that roughly half of the respondents study a foreign language outside of university. While slightly above half answered negatively to this question. The language chosen by most of them was English, compared to a meager 5.05 % (n=48) who declared studying other foreign languages,

only seventeen students shared the study of English with another foreign language. With reference to the educational institution, the participants selected mostly the private academy, very far from this option, with almost equivalent values, they chose the Official School of Languages and others. The official bodies that certified the students' level opted for the following, ordered from highest to lowest frequency: Cambridge, Trinity, Official Language School, General Foundation of the UMA, Certacles and APTIS.

This information highlights an interesting question regarding the choice of the institution where to learn English and which will subsequently certify the level achieved. Most of the respondents chose a private center and therefore private tests. However, the exams organized by public entities either do not have the social recognition necessary to consider them a feasible choice or they are discarded because they present a higher degree of difficulty. From our perspective, public bodies do not have an economic motivation, on the contrary, their intention is to verify and certify the level of use of the English language that students have.

The findings lead us to speculate that greater difficulty in testing deters students from opting for public institutions. The most appropriate consequence would be to continue exploring whether the possibility that these institutions offer facilities for obtaining the degree that proves their level constitutes the cause of the choice or is due to the widely extended and accepted social recognition of these.

The fact of asking about this circumstance is justified by the clearly didactic-methodological content of the subjects taught, both in the bilingual group and in the mention in foreign language. Although the subjects in these two groups use English as the vehicular language, in no case the learning of the linguistic aspect of the target language constitutes the teaching objective. The data collected allows us to assume that students are responsible for their own training in the English language in non-university institutions. Similarly, the exploratory study by Gómez López et al. (2014) also attributed the acquisition of language skills to “unsupervised” training (p. 157) outside the university. In this way, university students commit to their own training by deciding what to learn, where, how and when. In addition to being the ones who provide the necessary resources that enable the development of the four basic skills: speaking, listening, reading and writing. Since there is no language plan in the Faculty of Education that guarantees horizontal and vertical coordination between all departments to promote academic literacy and, consequently, the development of the communication skills of future teachers. In such a way that this transversal teaching of the English language involves teachers equally,

and this training would not be left to the good work and personal enthusiasm of teachers of non-linguistic subjects.

Partial data of this line of research has already been disclosed in Trigo et al. (2021) with a smaller sample of 427 students. In this publication, it was determined that almost half of the students studied a foreign language, specifically 47.54 %. Regarding the chosen language, 43.33 % affirmed that they study exclusively English, 0.94 % learned, simultaneously, English and other languages and 3.28 % other languages excluding English. Concerning the study centers, the academies occupied the first place with 35.60 %, followed by the Official School of Languages with 6.79 %, private classes with 2.81 %, only 1.87 % attended the General Foundation of the University of Malaga, one student chose the City Council's Art and Culture Center (0.23 %) and another the classes with a native teacher (0.23 %).

With regard to stays or courses abroad, the applied analysis found that the majority of respondents claimed not to have made any stay abroad, while thirteen out of a hundred gave an affirmative answer.

In this same line of study, the publication of partial results of this thesis by Trigo et al. (2021) present very revealing data of students who made stays abroad with respect to the listening test. Thus, 32.84 % of informants who studied abroad obtained a level lower than B1, compared to 57.78 % who did not. The 34.33 % who did study achieved a B1, while 21.67 % of those who did not do stays achieved it. And level B2 was reached by 26.87 % of the participants who were staying as opposed to 18.33 % who were not. In addition, it is necessary to highlight previous studies carried out at the University of Malaga, such as that of Santos Díaz (2020) within the postgraduate field. In this, the number of participants who asserted to have made some type of stay abroad far exceeded that of this dissertation, specifically 63.25 % of the students compared to 13.25 % in the present investigation.

Among the investigations in favor of stays abroad, we find works such as that of Santos Díaz (2015) that highlighted the performance in the acquisition and improvement of the available lexicon. And, along with lexical availability, Sifrar (2020) investigates the benefits to banish cultural stereotypes through cultural interaction, knowledge of other cultural contexts, as well as one's own. Despite the fact that these investigations outlined the advantages of external training for future teachers, Sanz Trigueros and Guillén (2020) highlighted that not all teachers in training have access to this type of experience. In this regard, Sanz de la Cal (2014) advocates establishing an international practicum that facilitates a teaching experience in other countries.

From our point of view, academic and cultural immersion in the real context of the language is so essential for the acquisition of linguistic competence that the scarce participation of the students of the Degree in Primary Education should be regretted. The most obvious deduction is rooted in the limited access to scholarships that promote study abroad and the effort that everyone involved in the process must make to undertake a very profitable, yet costly, trip to learn a foreign language.

Concerning the use of a foreign language in common contexts, the question was introduced: "How often do you use FL in the following cases?". Extra-university classes, family, friends and work. The foreign languages that were asked were English, French and another FL. The results show that an average of eighty-two out of every hundred have used English in one of the contexts surveyed, almost 28 % used French and only four out of a hundred used another FL. Regarding the average of the foreign languages used in the contexts for which it was asked, slightly more than fifty percentage points used English, below three percentage points French and 0.65 % other FL. Regarding the mean frequency of use, two out of every hundred informants used English "every day", ten out of every hundred did so "several times a week", six out of every hundred "one day a week", fourteen of a hundred "less frequently" and 66.45 % "never". In French an average of 0.71 % ($n=7$) used it "every day", almost two out of one hundred students "several times a week", 6.10 % ($n=58$) "one day a week", four out of every hundred "less frequently" and 91.97 % "never". In another LE, it did not reach a percentage point in any of the frequencies except for the option "never" with ninety-eight percentage points.

The relevance of knowing the social environments where students establish their oral interactions, outside the university environment, lies in the preponderant role of orality for human communication expressed by Meneses (2002). According to Bygate (2005), oral expression is shaped by the social conventions established for conversational interaction. Speakers create communication routines and habits for their social interactions that include grammatical structures specific to orality. It is so important that Richards (2008) suggests teaching to speak through prototypical examples in specific social settings that serve as a model and guide to engage in a discourse in real settings.

With the intention of answering the second research question, what knowledge of a foreign language do the informants possess according to the certification that accredits it, the self-perception of level and the difficulty that they attribute to each skill? three objectives were designed. To cover the first of them, objective 3: to know the level of foreign languages that the participants

have accredited according to CEFR, it was asked in the questionnaire: “Do you have a certificate of any level of foreign language?”. In this sense, a total of 225 students assured that they had obtained a certificate at some level, of which 189 were obtained in English and 41 in other languages. Regarding the certified level, 10 students expressed having the A2 level accreditation, 105 claimed to have the B1 level, 61 the B2 certification, 12 the C1 and only 1 a C2.

Relate to the importance of accrediting the level through a certification issued by an official and prestigious institute, the reports by Halbach et al. (2010; 2013) show that the internal tests of the universities are not sufficiently verified. For this reason, international mobility programs prioritize the reliability of certifications from institutions such as Cambridge, IELTS, TOEFL, Official Language Schools, etc., over those awarded by different universities or associated entities. In this regard, Jover et al. (2016) demand the progress of quality language teaching that allows universities to accredit the level of foreign language, in the field of improvement of bilingual education.

Next, with objective 4, it was intended to know the respondents’ self-perception of their level of English in oral and written skills (comprehension and expression). To do this, in the questionnaire, the skills were broken down according to the levels specified in the CEFR. The findings show that the majority of the informants declared having between an A2 and a B2. That is to say: the highest percentage considers that they have the B1 level in all skills, followed by the B2 and A2 levels. Far below these appreciations, in descending progression from highest to lowest, are levels A1, C1 and C2. Only eighteen students considered that they did not have any level of knowledge of English in any skill.

In these data, a high decompensation can be observed between the self-perceived level and the certification that they claim to have, since an average of 349 students considered having the B1 level, but there are 105 who claim to have the level accredited. At level B2, the same happens, an average of 234 informants said they had it, however, only 61 responded affirmatively to the possession of this certification. Likewise, at level A2, with an average of 225 participants declared that they had it, while only 10 expressed their accreditation positively. In summary, the informants perceive that they have a level of English much higher than what they admit they can prove.

Very enlightening exploratory studies such as that of Fernández Cézar et al. (2013) also attend to the teachers’ assessments. In his research, 617 in-service teachers were surveyed from 65 nursery and primary schools in Castilla-la

Mancha. It was asked about personal perception of written and oral skills in a foreign language. The responses allowed to conclude that 52.93 % considered themselves capable of holding a conversation partially in English and writing a simple text, while 16.5 % declared themselves totally incapable. Regarding self-perception about their willingness to teach a non-linguistic subject (ANL) in English, only 25 % felt competent, while 64.29 % rated this task as totally impossible. Finally, in reference to personal perception of training needs, 74.25 % recognized the need for specific training, both in language and methodological in CLIL, and above all that they were willing to receive it.

Ultimately, the data allow us to underline the need to improve the teaching of English in initial training, so that it establishes a solid base to be perfected throughout the professional life with permanent training. This training to the highest degree of educational quality will allow to hold the social recognition required for the university itself to certify the level of English that students will achieve during their undergraduate studies. Thus, having an academic and social prestige comparable to the private estates that currently accredit these levels of proficiency in the English language.

Delving into the students' knowledge of the foreign language, also, objective 5 was set: to determine the degree of difficulty that students attribute to oral and written skills. The informants, in a higher percentage, attributed to oral and written skills an assessment between "some difficulty" and "medium difficulty". Contemplating the difficulty according to the skills, the highest percentage was attributed to reading comprehension in the category "some difficulty". Regarding oral comprehension, the highest percentage corresponds to the option "medium difficulty". It should be emphasized that a very low percentage of informants chose to indicate the value "very difficult" for reading comprehension, slightly above four percentage points and five and a half points per hundred for written expression. While for oral expression and interaction the percentages ranged from 30 % for "medium difficulty" to 20 % for fairly difficult and slightly above 10 % for "very difficult".

These percentages reflect that the students did not attribute a very high difficulty to oral expression and, however, participation in this test was very low. This fact leads us to wonder about the cause of this low participation, if they really consider orality a difficult skill, or if the demotivation for participating is due to the anxiety that oral tests generate in learners.

To answer the third research question, "What practices related to the foreign language are carried out in the Degree in Primary Education for the acquisition of a foreign language?" Two objectives were specified. In the first

place, with objective 6, it was proposed to find out what are the reading practices of the students in Spanish and in English. For this purpose, the questionnaire asked: “How often do you read in Spanish and in a foreign language?”. The responses of the participants indicated a deep contrast between the readings in Spanish and in English, since almost 42 % of them affirmed that they read “every day” in Spanish, compared to 3.89 % who did so in English. On the contrary, 5.47 % indicated the option “never” for reading in Spanish and 38.91 % for English. The number of books read per year by obligation and for pleasure in Spanish and in a foreign language was also surveyed. With regard to reading in Spanish, the descriptive statistics applied showed that the respondents, for the most part, opted for “compulsory reading” with 100 books read in the last year and “pleasure reading” with 70 books. Regarding reading in a foreign language, English dominated over the rest of the languages with 20 books for “reading for pleasure” and 10 books for “reading for obligation”.

Very significant lines of research on reading habits in higher education, both in L1 and L2, such as that of Pérez Parejo et al. (2018) confirm these findings respecting reading practices. Among these works, the exploratory and descriptive study presented by Gómez López et al. (2014). Using a sample of 116 second-year Spanish university students from the Faculty of Education at the University of Valencia, he analyzed three interrelated variables. The first, the level of English, through the Oxford Online Placement Test (OOPT). The second, the self-perceived use of metacognitive strategies, through the Metacognitive Awareness Reading Strategies Inventory (MARSİ). The third, reading habits and favorite reading materials, through a questionnaire. So that, 84.5 % declared that they lacked a reading habit in English; also from the total, 63.6 % stated that they only read compulsory materials to pass certain subjects, so only 36.4 % read non-compulsory materials. Within this last percentage, questions were asked about reading frequency, 27.5 % answered that they read a few times a year, 30 % a few times a month, 32.5 % a few times a week and 10 % almost daily.

Likewise, the study by Felipe Morales (2015) on a sample of 1,495 students from the Degrees in Early Childhood and Primary Education at the University of Malaga was concluded that 18.2 % of the informants claimed not to have read a complete book voluntarily in the last year. Half of them, 50.6 %, stated that they had read a minimum of two books in the last summer.

Respecting the language chosen for reading, Ansari et al. (2016) established a comparison of the reading practices in L1 and L2 of the students of the University of Sindh (Pakistan). To do this, a questionnaire was filled out with 220 first-year students from the Faculties of Natural Sciences, Social Sciences

and Arts, obtaining results as symptomatic as the following: in L1, 37 % of those surveyed read newspapers on a daily basis; 35.9 %, textbooks; 21 %, poetry; 13 %, religious texts; 9.4 %, literature; 7.3 %, magazines; and 6.3 %, academic articles; in L2, however, 57.3 % read textbooks on a daily basis; 20.8 %, literature; 15.6 %, newspapers; 13.5 %, poetry; 8.9 %, religious texts and 3.1 %, magazines.

For their part, Rajab and Al-Sadi (2015) conducted small-scale quantitative research in Saudi Arabia on the English reading habits of 330 English learners enrolled in a college preparatory program. In this case, a 10-item questionnaire was used that allowed to conclude the following: on the one hand, 304 subjects declared not having completed the reading of a book in English during the last three years, while 20 answered affirmatively and 6 acknowledged not remembering this information. On the other hand, 314 considered that reading in English helped them improve their level, while 8 found that it did not and 18 declared that they were not sure about it. Finally, most of the interviewees reported that they intended to read in English in the future.

Similarly, Khreisat and Kaur (2014) studied reading practices in relation to other leisure habits, within the context of Jordanian higher education. Specifically, a questionnaire was given to 225 students from the University of Jordan (Amman), in order to collect data on reading time in school and holiday periods and also on the most frequent types of recreational reading. Thus, it was concluded that the average time spent reading during classes was 2.15 hours, while on vacation an average of 2.82 hours was read. Likewise, the preferred type of recreational reading (57.3 %) turned out to be the group formed by e-mails, chat conversations and social network publications; in second place (30.2 %), novels stood out. At the opposite extreme, newspapers (26 %) were placed, and magazines (22 %) occupied the last positions.

Second, with objective 7 we wanted to prove what kind of tasks were carried out in the foreign language class (English and French). In general, the results show that seventy out of every hundred respondents chose the category “none”. In a position far removed from this is the option “between one and two hours”, with eighteen percentage points. And the scales “between two and five hours” and “more than five hours” do not exceed ten percentage points, 7.28 % and 2.74 % respectively. These global averages imply a very low frequency of homework in a foreign language class.

Among the tasks, “listening to the teacher speaking” stands out both for assuming the highest values in the frequencies “between two and five hours” and “more than five hours”, and for holding the lowest values in the “none”

option. Likewise, “oral comprehension tasks in English”, “silent reading in class” and “oral expression tasks” were positioned in the area of more than one hour per week.

Following, we will focus on tasks related to written skills. To do this, the hours dedicated to reading in class were surveyed, both individually and silently (task 1), and in groups and aloud (task 2). Unfortunately, the respondents chose the answer “none” mostly in both tasks, which differs greatly from the recommendations of Iftanti (2015) of dedicating an average of between more than two and five hours to these tasks. This same circumstance occurs in reading comprehension and written expression tasks, where more than half of the respondents stated that they did not carry out “any” of these activities. Likewise, in the scales “one and two hours”, and “two and five hours” the percentage fluctuated between 10 % to 20 % employed and only four out of every hundred affirmed to dedicate more than five hours.

The importance of these reading tasks lies in the fact that in the future these teachers in training must promote and stimulate reading practices in their students (Munita, 2018; Elche and Yubero, 2019). These should be the mirror in which their students will be reflected and, if they now show such restricted reading practice, they will hardly be able to inspire a real disposition towards it in their students, as highlighted by Larrañaga and Yubero (2005) and Trigo Ibáñez (2016).

The study by Felipe Morales (2015) investigated the reading experiences, at school and at home that the participants remembered, among other variables. In this regard, 51.8 % mentioned that their first reading experience was at school and, furthermore, they rated it as positive in the same percentage compared to 45.1 % who considered it negative or neutral. As well, 53.3 % who recalled that this experience was carried out within the family considered it more positive than at school; only 8.2 % considered them worse at home. In the same way, we wondered if any teacher had transmitted the love of reading to them. Unfortunately, 63.6 % considered that none had managed to transmit it.

Similarly, tasks related to oral skills were explored. Thus, tasks such as listening to audiovisual material in O.V. subtitled, listen to audiovisual material in O.V. without subtitling, listening to the teacher speaking, student presentations, dramatizations, listening and speaking tasks, pronunciation tasks or vocabulary acquisition. The answer “none” was indicated by more than half of the respondents. However, sections such as “between two and five hours” and “more than five hours” were very far away with really low percentages.

However, there is a clear exception “listening to the teacher speaking” that exceeds ten percentage points in all frequency bands, remaining above the average. These figures are directly related to the fact that this task gets the lowest percentage in the “none” section. Along with this, the “student exposures” and “vocabulary acquisition” stand out, which also exceed ten percentage points in the ranges that involve between two and five hours of dedication. However, this task does not yield significant frequency data in the “more than five hours” section of the application. Likewise, the “listening” and “speaking” tasks appear with an amount a little over twenty percentage points in a frequency of around two hours.

Here, the low percentage of the student’s presentation task in English of three percentage points in the category “more than five hours” stands out, since oral presentations will be an habitual activity in their future as teachers, it should be a task with a higher frequency. Furthermore, it must be taken into account that oral exposures create quite a bit of nervousness as revealed in the analysis by Larruzea-Urkixo et al. (2020) on the emotions appreciated in university students when facing a series of oral tasks using their mother tongue. This study was carried out with a sample of 141 students of the Primary Education Degree between 18 and 35 years old. The participants conveyed feeling anxiety in 86.21 % and in other feelings associated with it, such as, for example, shame (28.20 %) and fear (17.91 %). Above all, the informants expressed their fear of failure in front of their peers. They concluded that speaking is such an important skill that tools and strategies must be provided to be able to successfully tackle this skill. Extending these reflections to orality in a foreign language, therefore, a work niche is detected in pursuit of implementing actions and practices aimed at mastering this skill. In this way, it is endorsed that educational quality must walk the path of evaluation and detection of the real training needs of future teachers and oral expression in English is one of them.

In general, these figures show a low incidence in the performance of training tasks. Since the proportion of the expected frequency options of between two and more than five hours is around 10 %, which implies a very insufficient practice of tasks.

Continuing with this analysis, two aspects of the language as relevant as grammar and vocabulary were studied. Thus, the data analyzed found that the respondents perceived the practice of grammar and vocabulary tasks as low. Again, the highest percentages were positioned in the options that described less dedication to these tasks “none” and “between one and two hours”. And the lowest percentages were located in the highest ranges of application frequency “between two and five hours” and “more than five hours”. In other

words, the majority of the informants considered that the degree of acquisition of these components of the English language was very low and they expressed it by choosing the options from the two lowest bands of the scale.

Grammatical structures and vocabulary are decisive in reading comprehension and in mastering communication skills, as Huang (2005) and Yorío (1971) noted. In this regard, Santos Díaz (2017) studied the relationship of reading habits with lexical competence on a sample of 171 students of the Master of Teaching at the University of Málaga. He established a positive correlation between greater lexical availability and mastery of the specialized lexicon, being even more evident in a foreign language than in the informants' mother tongue.

On the other hand, the study by Hassan (2016) evaluated the perception of 417 English students from the University of Salahaddin about the influence of vocabulary on oral and written skills. Regarding oral skills, half of the informants assured that the fact of not speaking fluently was due to the limited vocabulary available to them. In the same way, 35 % assured that listening and reading comprehension were also negatively affected by the lack of vocabulary. As a consequence, the participants claimed to have difficulties in communication, to express opinions and feelings, to understand the expositions of their teachers, native speakers, as well as texts written in English. In this way, they came to the conclusion that the lack of vocabulary negatively affects the acquisition of oral and written skills. For this reason, among its final observations is the following recommendation: "Students should be aware of the fact that the more words they learn, the more fluent they become in speaking, writing, reading, and listening" (p. 221).

With the fourth research question, we wanted to know what training in a foreign language (English and French) the students of the Degree in Primary Education have acquired. For this purpose, three objectives were proposed: first, objective 8, to inquire about the linguistic training that they believe they have acquired in the Degree in Primary Education. For this, the questionnaire asked: "What level of linguistic training do you consider to have acquired to transmit the following content and skills in FL –English–?". In general, the informants answered "very little" in an average slightly above thirty percentage points, grammar being the highest value in this category. This percentage does not represent a good assessment since the participants perceive, in more than thirty percent, that their training is not good. The intermediate categories between "scarce" and "sufficient" obtained an average above ten percentage points. In the "good" option, vocabulary stands out with fourteen points out of one hundred and oral expression with thirteen. However, desirable values

such as “very good” and “good” show really low percentages, ranging from around 4 % to 10 %. It should also be noted that an average percentage of 20 % did not express language training.

These observations can lead to the statement that students have not acquired sufficient language skills. And, therefore, they will not have enough tools to face the difficulties that comprehension generates. Among the limitations that Mourtaga (2006) listed, the misunderstanding of the reading process and the lack of competence level due to the absence of reading practice prevail. As a consequence, the reader will find it difficult to read fluently while carrying out an effective understanding of the text.

Equally, these figures show that students consider that language training is very scarce. This situation will lead to a lack of mastery of key skills such as oral comprehension and expression and aspects of the language such as grammar and vocabulary. Future teachers will face the challenge of bilingual and multilingual education with insufficient language proficiency that will generate problems for communication in English with their students. A consequence of this lack of training perceived by the students will mean facing the challenge of a bilingual or multilingual education with a low command of oral skills both at a linguistic and methodological level. This fact implies that the comprehension and expression problems that oral skills originate in teaching will be perpetuated.

In this sense, Nunan (1989) ensures that global conceptual units such as grammar, reading comprehension and listening constitute the fundamental contents that the teacher must operate in order to transform them into meaningful learning for the student. The work of Jover et al. (2016) states that, despite requiring a foreign language accreditation for students to graduate, the deficit of linguistic knowledge is evident. Specifically, they refer to the insufficient linguistic training of both teachers who teach classes in English in non-linguistic areas, as well as foreign language teachers. In this regard they conclude with a very significant question,

¿Ha llegado el momento de considerar la posibilidad de llevar la formación de los maestros para la enseñanza de y a través de la lengua extranjera en educación primaria al escenario de los países más avanzados en este campo, según trazó Eurydice hace quince años? (Jover et al., p. 131)

In this regard, the research by Copland et al. (2014) in a frame of reference of 4459 teachers from 142 countries pointed out, as worrisome aspects, the low level of competence in the target language of the teachers. This issue generated mistrust in their own abilities and anxiety when faced with teaching

their students in a foreign language. In addition, they indicated having problems promoting the use of the foreign language among students, blaming this circumstance on the lack of methodological resources to make students speak. Thus, the methodological training for the teaching of a language obtained a percentage of 3.57 %, on a scale of 0 to 6, so the importance given by the respondents is of great relevance. Likewise, 13 out of 33 respondents expressed the difficulty of getting a correct and fluent pronunciation from their students. Likewise, the informants declared that the teaching of grammar constituted another of the main stumbling blocks, especially in content such as clearly distinguishing between present perfect and past simple.

Second, and to deepen the training that the participants have received, objective 9 was set: to know the training in techniques and methodological tools that they believe they have acquired to teach classes in a foreign language. In order to collect information on this instruction, the questionnaire asked the following: “What domain of methodological techniques and tools do you consider to have acquired?”.

Overall, the means were positioned in the categories that express a lower domain. Thus, a high number of participants did not express any methodological preparation in English, a little more than 20 %. The option with the highest percentage was “very slim” just over thirty percentage points. At the opposite extreme, a low percentage of these (3.10 %) considered that the acquisition was “very good”. With an average of around ten percentage points, the intermediate categories between “sufficient” and “good” were placed. In general, students have not expressed a positive appreciation of their didactic-pedagogical knowledge.

These amounts entail frustration in that the Degree in Primary Education is based on predominantly didactic training given the relevance that this teaching has for future teachers. This significance is highlighted in the review by Marcelo and Vaillant (2016) in which the literature that advocates the importance of how to learn to teach stands out, that is, the didactic training of future teachers that demands an improvement in the quality of training.

In line with this idea, the study by Pérez García (2008) on the teaching competencies of students of the foreign language specialty considered that they had low competence in those items related to knowledge of content and its didactics, scientific-cultural training and technological and the competence to organize teaching using disciplinary, transversal, and multidisciplinary knowledge in an integrated way.

However, in the analysis by Martín del Pozo et al. (2013) 69.9 % of the teachers surveyed expressed that they received initial training in content and their didactics between “quite good” and “very good”. Likewise, they state that these percentages, in turn, coincided with the assessment of a previous study by De Juanas et al. (2009) implemented on a sample of 397 future intern teachers in which 57 % considered psychopedagogical knowledge essential for the performance of the profession.

Finally, with objective 10 we wanted to know the importance that the respondents give to the subjects of the Degree in Primary Education. For this, the questionnaire asked: “What importance do you give to the subjects of the Degree as a teacher?”. The global averages show that twenty-two out of every hundred students did not take a subject, almost 10 % give “no importance” to the subjects, seven out of every hundred think that it has “some importance”, 17 % give it a “medium importance”, slightly above twenty percentage points, attributes “quite importance” and three points above twenty percentage points estimate that the subjects are “very important”. The highest ratings of the ordinary group are around twenty percentage points in the categories “medium importance”, “quite importance” and “much importance”. Among these percentages, the subjects of *Artistic and Visual Education*, *Curriculum development of the plastic and visual arts*, *Theoretical-Practical Foundations of the Foreign Language* and *General Didactics* stand out. The students have expressed a medium interest in subjects aimed at starting their training in a foreign language, in promoting their creativity and their didactic training.

In the bilingual group, thirty-three out of every hundred students have classified the subject *Theoretical-Practical Foundations of the Foreign Language* as “much importance”. In the category “quite importance” they have also indicated this subject with almost twenty-three percentage points along with *School History* and *General Didactics* with a percentage greater than twenty percentage points. The group Mention in foreign language with an average of almost 60 % considers the subjects of the specialty to be “much importance”, with *Practicum III.2* exceeding seventy percentage points. Thus, it can be affirmed that the students of this group do give importance of relevance to the subjects of the specialty. Professional practices were positioned above thirty percentage points in the category “much importance”, which implies a positive appreciation of the relevance that these practices have for students in the teaching work environment. The Final Degree project was above twenty percentage points, although it must be taken into account that a similar percentage of respondents had not yet taken this subject.

In short, in terms of the assessment of practices related to the foreign lan-

guage and the training received, the participants of the present study maintain an unfavorable apprehension. They have described as scarce the completion of tasks that would lead to the acquisition of a foreign language, the specific scientific knowledge and the essential didactic skills for their future performance as teachers. As a consequence, it is worth considering a review of the training programs in relation to the specific content of the English language, in oral and written skills, and their didactics. The ordering by specialties helps to concentrate this knowledge in the Foreign Language Mention, leaving teachers of other non-linguistic specialties out of this training. Therefore, the implementation of an integrated content methodology in the bilingual school will continue to constitute a difficult utopia to achieve. This line of thought traces the way to a future investigation that will make a proposal that updates and enriches the formation of the professional competences of future teachers.

The fifth research question, “What results do you get on the standardized tests of English for reading comprehension, use of English, listening and speaking?”. It is intended to obtain real and accurate data on the level of language proficiency of the participants. For this, objective 11 was stated: to know the level of linguistic competence, according to CEFR (B1, B2, C1), that students achieve in a standardized test in the four courses of the Degree in oral and reading comprehension, grammar and vocabulary (use of English) and oral expression. To meet the proposed objective, the following standardized English tests were applied: reading, use of English, listening and speaking.

In general, the levels that the students reached in the tests ranged from a level lower than B1 to a C1, as shown in table 22. The results revealed that a high percentage of the informants remained at a level lower than a B1. Likewise, they indicated that less than half of the informants managed to accredit some level between B1 and C1. Also, it is worth noting the low participation in the oral expression tests of the students (only 9) when this skill will be decisive for the interaction in English of the future teachers with the students of Primary Education.

These figures lead us to estimate that the achievements obtained in the tests are highly scarce, especially if we take into account that the level required, in Andalusia, to practice as a bilingual or foreign language teacher (English) is B2. This same conclusion has already been advanced with the publication of Trigo *et al.* (2021) with partial data from this doctoral thesis with students who took three tests consecutively: reading, use of English and listening. In this it was evidenced that only 27.40 % of the students obtained a B2 or higher in reading, 20.84 % in use of English and 22.48 % in listening.

In addition, the Junta de Andalucía justifies the interest in favoring the acquisition of foreign languages in the Plan for the Promotion of Bilingualism (Agreement of March 22, 2005 of the Governing Council) that is consolidated with the Strategic Plan for the Development of Languages in Andalucía (Agreement of January 24, 2017, of the Governing Council). These concerts legalize the firm commitment to consolidate bilingual education, in addition to underpinning the progressive increase in the command of the foreign language, both in students and in teachers. Thus, in the future, the level required for teachers in bilingual programs will be C1, which, on the other hand, is already being required in other autonomous communities such as Madrid or Navarra.

The low percentage of participants who reached level C1 indicates that our students are far from achieving the proficiency standards required for the professional practice of Primary Education teachers. The high demands on the use of English in bilingual programs will pose a challenge for future teachers. And, therefore, it is found that initial teacher training must still progress to adjust to the current teaching profile demanded by the European Higher Education Area, as stated by Sanz and Guillén (2016) and Guardamillas and Alcaraz (2017).

With reference to the bilingual group, an inverse proportion is perceived with respect to the results of the ordinary group, previously exposed. Since being a smaller group with respect to the sample, its achievements are optimal, only 18 students were below the B1 level, two out of ten achieved a B1, more than half of the respondents obtained a B2 level and eight of each 10 achieved a C1. Although these data are encouraging, this line of research has revealed a notable challenge that the university must conquer: reinforcing and increasing the teaching of English for future classes of future teachers. This foreign language training will turn the teaching profession into a key piece of socialization that will promote the progress of today's society, as shown in the report prepared by Barber and Mourshed (2008) for the global strategic consultancy McKinsey & Company. This document showed that the initial and permanent training of teachers and their motivation define the educational level of a country.

Besides, Abdelillah-Bauer (2011) verified that the teachers in training did not have an appropriate linguistic level to support the challenge of multilingual teaching. This issue has a profound impact on the professional progress of teachers since, if a competent linguistic domain is not promoted, it will be difficult to guarantee the implementation of a methodology from the CLIL approach (Coyle, 2015). In this sense, Lorenzo et al. (2020) showed that bilingual centers working from the CLIL perspective turned out to be a powerful

leveler of society. With this approach, the methodology is installed in the space of influence, in the acquisition of a foreign language, which in the monolingual models occupied the social class.

According to Delicado and Pavón (2015), the bilingual or multilingual programs established in universities have not managed to graduate a competent teaching staff. In most cases, because programs in which English is the language of instruction (EMI) were chosen and the increase of linguistic competence was not considered as a priority objective. On the other hand, the option of integrating the English language and the specific contents was considered, the effectiveness and quality was higher. Another relevant issue falls on linguistic competence which, according to CEFR, for the programs to be successful, must be a C1 for teachers and a B2 for students. Despite this statement, the University of Málaga, extending the effort to implement bilingual degrees, launched the Double Degree in Primary Education and English Studies in the 2019/2020 academic year, in addition to approving the Degree in Physical Activity and Sports that it will be taught in English.

This exposition reveals the relevance and competence provided by bilingual education. Bilingual programs are the future to foster a multilingual society that favors contact between different cultures and lifestyles. However, we must also highlight the training effort that must be made to implement a bilingual or multilingual school that meets the communication needs of today's society. In this challenge, the university needs to continue advancing and improving its multilingual training offer.

In order to answer the sixth research question, “What is the relationship between the different dimensions analyzed and the results obtained in standardized tests?”. Four objectives were outlined. The first of them, objective 12, aims to analyze whether variables such as stays or courses abroad, bilingual group, level of comprehension and oral expression have influenced the points achieved in the listening and speaking test.

From the findings of the applied analyzes (multivariate linear regression analysis and of the variance), it can be deduced that the stays abroad establish a positive relationship in the results obtained in the oral comprehension and oral expression tests and if, in addition, they belonged to the bilingual group. Therefore, a close connection can be seen between belonging to the bilingual group and obtaining good results in the listening and speaking test.

The second, objective 13, seeks to compare whether students' perception of their level of English coincides with the results obtained in standardized

English tests in reading, use of English and listening; taking into account the variables: bilingual group and Mention in FL – English–. To do this, the following analyzes were applied: descriptive statistics, student's t-test for hypothesis testing and multivariate linear regression highlight the findings that are detailed below: first, a clearly relevant relationship was established between the points in the reading test, and the bilingual group. Likewise, in the comparison between groups this association also occurs with the group of the Mention in foreign language. Second, the conspicuous relationship prevails between the points on the use of English test and the bilingual group. Finally, in the two tests for independent samples, a high concordance is observed between the results obtained in the listening tests, the bilingual group and the Mention in foreign language.

The findings of the present investigation revealed that respondents have tended to overestimate their knowledge of the English language, with the exception of the bilingual groups and the mention in foreign language in which their perception coincides with the results. And, therefore, in the comparison between their self-perception and the points achieved in the English tests, a correlation can only be established if the informants belong to the bilingual group or to the mention of English and not with the rest of the participants. From our position, it can be inferred that students, when they become aware of the commitment and responsibility with their training for the exercise of their profession, tend to express a desire. The students want to reflect that they are meeting the training requirements that the coming professional responsibility will demand, as well as the high expectations generated with their future as a teacher.

This circumstance in which the informants appreciate superior skills than they really have was the conclusion reached in the investigation by Sanz Trigueros and Guillén Díaz (2016). It asked about the permanent training of foreign language teachers in three areas: primary and secondary teachers, university teachers and future teachers in initial training. Specifically, a total of 25 informants from the three educational environments participated: 10 primary school teachers, 1 secondary school teachers, 5 teachers from the Official School of Languages, 5 from language academies and, finally, 4 students from the Master's Degree in Secondary Education Compulsory and Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching from the University of Valladolid. Among the categories examined were the command of linguistic skills in the foreign language, the theoretical knowledge of this and the updating and didactic-methodological innovation for its implementation. In general, they concluded that future teachers tended to express professional teaching compe-

tencies, both general and specific, higher than those they actually possessed.

The third is objective 14: Analyze whether there is a significant relationship between reading practices, the frequency of homework, study of a foreign language in a non-university institution, and the score achieved in standardized English tests –reading, use of English, listening, and speaking–. The analysis of these dimensions was performed through the exhaustive chaid growth method (CHI squared algorithm).

In the first place, the link between the points achieved in the reading tests, belonging to the bilingual group and the performance of the following tasks “reading comprehension”, “lexicon acquisition”, “the frequency of reading in English” was studied. The comparison discriminated the notable influence of the “reading comprehension tasks” to obtain an average score of 20.13, if they were practiced “between 2 and more than five hours”. This means that the informants obtained a B1 level (16 points) and that they were within 4 points of obtaining a B2 (24 points). However, a progressive decrease in the frequency of performing the selected task led to a drop in the score. Therefore, when the occurrence is “less than 2 hours” the score drops to 17 points, although they continue in the B1 profile. When the participants chose the “none” range, the mean subtracted 1.87 points, they got a mean of 15.13 points, which excludes them from level B1.

Relative to “acquisition of lexicon”, the average score reached was 20.15 points, with a disparate dedication in the extremes “more than 5 hours” or “none”. Exceeding the minimum score required for a B1 level (16 points) by 4.15 points. This implies that 3.85 points separate them from the minimum (24 points) for level B2. The score also drops to 15.03 points in the range between “less than 2 hours and 5 hours”, falling less than one point from a B1.

Referring to the weight of the reading frequency in the points in the reading test, it was determined that when the participants spent between “several times a week” and “every day”, they obtained 17.93 points, which positioned them at the level B1 (16 points). But, if the frequency drops to “never” and “1 day a week” the points obtained were 14.20, that is, a level lower than B1.

From these observations it can be deduced that the “tasks of reading comprehension”, “the acquisition of lexicon” and “the frequency of reading in English” turned out to be a relevant combination for obtaining the B1 level provided that an average of between two and five hours is devoted to them, several times a week or every day.

In second place, the tree was drawn for the use of English tests. This separa-

ted three variables to show a manifest influence on the tests: study of a foreign language in an institution outside the university, perform grammar tasks and linguistic training in reading comprehension. The students reached an average of 10.79 and 10.72 points respectively. The points achieved in this first partition with the independent variable study outside the university (10.79) did not allow them to achieve level B1, however, it should be noted that they were only 0.21 points away from achieving the minimum score (11 points) for this profile. It was also observed that the score dropped to 8.73 (2.27 points less) if they claimed not to study at a non-university institution. In these scores, it should be noted that the percentages are not so disparate, 49.47 % for those who declared not to study outside the university and 50.30 % for those who do. In the same way, it was noticed that the students obtained an average of 9.37 points if, despite not studying the language outside the university, they performed grammar tasks in English with a frequency of between two and five hours. On the contrary, they obtained a score of 6.50 points when they claimed not to carry out any task or that they dedicated more than 5 hours.

In the third place, the points were analyzed in the listening comprehension test. The quadratic discrimination analysis established a high connection with the variables belonging to the bilingual group and the tasks “listening to the teacher speaking” and “grammar tasks”. The results indicated that they obtained better scores when the students had carried out this type of task. Thus, they obtained 14.81 points when they had between two and five hours to listen to the teacher speaking. This score means that they achieved 2.81 points above the 12 minimum to obtain a B1 level. On the other hand, if they dedicated “less than 2 hours” the score decreased to 8.56 points.

Also, it revealed that the “grammar tasks” did not make a significant difference for listening comprehension. Coupled with this, attention was paid to the extent to which, although no grammatical tasks had been carried out, the teacher made his expositions and casual talk in English as a didactic resource to promote listening. Thus, taking the value “at least between two and more than five hours” as a reference, the participants achieved an average score (17 points) that would qualify them to obtain level B1, in fact, they remained only one point from level B2 (18 points).

From this information it can be inferred that belonging to the bilingual group and undertaking tasks such as “listening to the teacher speaking” and “grammar” with a frequency of between two and five hours, were decisive for obtaining the necessary scores for a B1 level.

Objective 15 then sought to examine whether there is a significant rela-

tionship between language training in grammar, vocabulary, rhythm and intonation, and reading comprehension and the score achieved on standardized English tests.

First, the points in the reading test and the “linguistic training in reading comprehension” were analyzed. The tree was segregated into two valuations: “sufficient” and “very good” as responsible for an average score of 19.40 points. This implies that the participants achieved a B1 level, furthermore they added 3.4 points to the minimum score of 16 points for this category. On the contrary, if the informants appreciated the training as “very scarce” and “scarce”, the mean dropped to 14.92 points, thus they did not reach the minimum score for level B1 by a narrow margin of 1.08 points.

Regarding the use of English test, the tree also segregated language training in reading comprehension. In this, the students reached an average score of 10.72 points, which is why they obtained the minimum for level B1 (11 points). However, when the assessment of this variant was between “good” and “very good”, the average score for this test climbed to 14.11 points. That is, the participants achieved 3.11 points more than the minimum requested for a B1 (11 points). While the average score slipped to 11.52 points, when they perceived it as “sufficient” and to 7.96 points for the values “very scarce” and “scarce”. This assumes that the participants obtained the minimum score for level B1, provided that the appreciation of the linguistic training in reading comprehension approaches the medium and high categories of the gradation (good, very good or sufficient). However, they do not address this level if they perceive that the training was within the smallest hierarchies (scarce and very scarce).

With regard to the listening test, it was possible to establish a clear relationship between “linguistic training in oral comprehension in English”, “linguistic training in grammar” and the results of the tests. Thus, the students achieved 14.29 points when they valued this training between “sufficient” and “very good”. This means that they reached a level B1 and even that they were 2.29 points above the minimum necessary for this level (12 points). On the contrary, when they considered the “linguistic training in oral comprehension in English” between “very scarce” and “scarce”, the average score dropped to 8.88 and 9.82 respectively, so they would not reach the expected level.

With reference to “linguistic training in grammar”, the students achieved an average of 15.26 points, in the “very little”, “little” and “good” bands, 3.26 above a B1. Contradictorily, if the respondents scored between “sufficient” and “very good” the average fell to 12.74 points, although these remained at

level B1. This resulted in noting that the average score reached a B1 positively helped by a “linguistic training in listening” and a “linguistic training in grammar”.

In conclusion, these analyzes have shown that belonging to the bilingual group, implementing certain teaching practices such as listening to the teacher speaking, carrying out grammar, pronunciation, vocabulary acquisition tasks, listening activities that develop oral comprehension, increasing the reading frequency in class that promote reading comprehension and, ultimately, provide quality linguistic and methodological training in aspects of the English language was a positive push to obtain a good score in level tests.

This line of study has brought to light that the university has a transcendental challenge to meet the goal of providing comprehensive and quality training to future teachers. The education received should compose a solid foundation that teachers will only have to update through ongoing training. This same issue has already been resolved in the report by Barber and Mourshed (2008) in which it was concluded that the educational level of a country relies entirely on the motivation and initial and ongoing training of teachers. On the other hand, Jover et al. (2016) already expressed the need to prosper in the foreign language training of future teachers. In accordance with this idea, we consider that adequate linguistic competence will be essential for full professional development, both linguistically and methodologically, which encourages the implementation of bilingual and multilingual education.

5.4. Prospecting and future lines of research

In the end, a final question arises: Can the initial training of future Primary Education teachers be improved? This question raises a reflection on the possibility of improving the initial training of teachers. At this point and taking into account the provisions of the Plan for the Promotion of Bilingualism (2005) and the Strategic Plan for Languages (2017), it would be essential to know the linguistic competence of the students of the Degree in Primary Education. Here, it is worth highlighting the work that Andalusian universities have been doing with the firm objective of advancing in the improvement of the English language training of teachers. In this sense, the University of Málaga, recently, has implemented the double Degree in Primary Education and English Studies with the firm purpose of developing teaching skills and mastery of the English language for the performance of the bilingual teaching profession in primary education, secondary and high school.

For its part, the University of Granada launched this double Degree in the

2016-2017 academic year. When accessing these, levels B1 and B2 are required to finish acquiring a C1. Likewise, both universities maintain the bilingual group of the Degree in Primary Education. Likewise, the University of Sevilla teaches the elective subject Knowledge and Use of the English Language in the fourth year for which a minimum level of A2 is required. It introduces the phonetic, morpho-syntactic and semantic aspects of the English language.

The University of Córdoba, in the 3rd year of the training itinerary of the Degree in Primary Education, offers the compulsory subject *Foreign Language for Primary Teachers* (English) for which a minimum level of A2 is requested. The aim is to improve the four basic skills (listening, reading, speaking and writing). In addition to the optional subject of 4th year *Foreign Language for the Exercise of the Teaching Profession* (English) for which a minimum level B1 is required, this is dedicated to the study of the CLIL methodology. For its part, the University of Huelva has also two subjects in 1st year *Foreign Language I* (compulsory) and in 2nd *Foreign Language II* (optional). The first-year subject combines the teaching of methodology and linguistic knowledge, while the second one focuses on grammar and vocabulary knowledge.

The Universities of Almería and Jaén offer in 2nd year the compulsory subjects *Foreign Languages and its Teaching* (English) and *Foreign Language and its didactics* (English) respectively. Both focused on methodological and grammatical content and no specific level is needed. On the other hand, the University of Cádiz maintains a multilingual group and offers the compulsory subject *Communicative Competence in English* in the 2nd year with a required level of A2. In this, linguistic (phonetic-phonological, morpho-syntactic, semantic, and pragmatic), socio-linguistic, and cultural contents of English-speaking countries are studied. The Teaching Center Virgen de Europa de la Línea de la Concepción (attached to the University of Cádiz) has the compulsory subject in 2nd year *Didactics of the foreign language in Primary Education*. This subject does not have linguistic contents, it has only didactic-methodological content and the rest of the subjects dedicated to the didactics of English are for the mention in foreign language, but without any linguistic content. For the students of the mention in foreign language, it is required that they have the A2 level in English. Likewise, the SAFA University of Úbeda only offers subjects that lead to the acquisition of didactic tools for the mention in FL. Other Andalusian universities such as Pablo de Olavide in Sevilla or at online learning such as UNED do not offer the Degree in Primary Education.

From this review of the curricula of the different Andalusian universities, it appears that the presence in the study plans of English subjects is neither

frequent nor sufficient in quantity to enable the acquisition of the necessary linguistic knowledge of the English language for their future teaching work in bilingual education. With the exception of the double degrees in Málaga and Granada, in the rest of the universities only one or two subjects are offered and not in all the courses, so continuity is not established throughout the degree in the training of competencies and discipline skills (English). Considering the need for training in the specific contents of the discipline, it is proposed to incorporate subjects that develop the four skills of the language into the study plans, oral and written skills in their comprehensive and expressive character. As well as incorporating and extending subjects with methodological foundations for all students of the degree and not only for those of Mention in foreign language, which help to structure and transmit to primary school students the awareness of the usefulness of the linguistic content. In this sense, it would also be interesting to incorporate specific subjects focused on the study of the CLIL methodology and how to implement it in the classroom. Thus, the provisions of Article 9 of the Order of June 28, 2011 are complied with, which specifies that bilingual education must be taught from the CLIL approach (Integrated Learning of Contents and Foreign Language).

From this same perspective of the development and expansion of bilingual and multilingual programs, we cannot forget the linguistic competence of the students of the Degree in Early Childhood Education. The students of this educational fringe are immersed in the process of developing their oral skills (listening and orality). In addition, it must be taken into account that they have a great ability to imitate sounds, acquire vocabulary and form sentences correctly given the great cognitive plasticity of this age group. As a consequence, it is a priority that teachers achieve an appropriate command of oral language in English that activates the basic skills of comprehension, attention (active listening) and retention (memory) of the second language. In this way, this will promote their cognitive development and therefore the learning of the second language. Therefore, studying the oral and written skills in English of future preschool teachers would constitute an interesting future line of research.

Extending this proposal, another research framework would fall on the foreign language training of future Secondary and Baccalaureate teachers. Thus, covering the entire educational stage of the students who, finally, would access undergraduate studies leading to training future trainers. Likewise, on this path towards mastering and improving language skills we look at the postgraduate studies that some Andalusian universities offer. Specifically, the University of Córdoba programs the “University Master’s Degree in Bilingual

Teaching and Integrated Learning of Contents and Foreign Languages” and among its recipients are Primary Education teachers. In this, we find a specific subject for Early Childhood Education teachers –*Instrumental English for Early Childhood Education*–, in addition to two subjects aimed at increasing language skills –*Instrumental English B2* and *Instrumental English C1*–.

The University of Sevilla Pablo de Olavide offers the “Master’s Degree in Bilingual Teaching (English / French / German)” which pursues the comprehensive training specialization of teachers in bilingual centers (especially English as the vehicular language) concentrating on the use of practice of oral and written skills. The three compulsory subjects that stand out are the following: *Advanced Skills in English for specific teaching purposes*, *Advanced Skills in Academic English I: presentation and conversational skills*, and *Advanced Skills in Academic English II: textual composition and analysis*. The master’s degree is aimed at all graduates who wish to acquire specialized training in the field of bilingual education of all disciplines. To have access to this master’s degree, it is required to certify the B2 level in English in accordance with the CEFR. This title has been updated several times, reaching the last modification for the 2020/21 academic year. Likewise, its website warns that the master will only continue if they have a minimum number of registrations.

“The Master in English as a Vehicle for Intercultural Communication” at the University of Jaén is less specific and it is aimed at university graduates, in general, with an official Spanish degree. It only has one subject focused on oral English, *Varieties of Spoken English*. “The Master of teaching staff of ESO, Baccalaureate, FP and Languages” of the University of Cádiz contains a specific subject in CLIL methodology.

Within this approach, the accreditation of English levels, according to CEFR, is presented as a transcendental issue. Currently, this certification is issued by both universities through their modern language centers, as well as private and official entities outside these. However, the valid qualifications to practice as a teacher in bilingual education are provided by private organizations, such as Cambridge, Trinity College, IELTS, TOEFL or public bodies such as the Official Language Schools, according to the Order of June 28, 2011 (modified by Order of February 18, 2013). This shows that the university’s own tests are not competently recognized. Likewise, this Order recognizes that the Official Language Schools are the public bodies that issue the complementary qualification valid for the exercise of bilingual education at a B2 level together with the title of specialist teacher in English for Infant and Primary Education. Equally, it authorizes private entities such as Cambridge, APTIS, Trinity College, among others, as issuers of valid qualifications at C1

and C2 levels. In the same way, it includes obtaining the level of linguistic competence B2 in the degree of the Bachelor's Degree in English Philology (currently Bachelor's Degree in English Studies) and Translation and Interpretation (English first language). Finally, Order ECI / 3857/2007, of December 27, includes the requirement of having the B1 level to obtain the title of Graduate in Primary Education.

After these legal considerations, the recognition that the aforementioned private institutions have, which is expressed by the educational community through the law, is confirmed. In addition to society itself, since students have chosen them as the best options to obtain certification. On the one hand, because they are organizations of recognized prestige that enjoy the support of society and, therefore, consider them the best alternatives to obtain certification. However, the Official Language School (OLS) or the language center of the university represented a minority choice. OLS accreditation, while a prestigious institution with experience in foreign language training, also requires a longer-term process. Since obtaining the certification through this entity implies that students have to pass the different levels course by course to complete the training itinerary or through free exams. This same circumstance occurs in the language center of the general foundation of the UMA (fguma), although this degree is not validated nationally or internationally, only at the level of the University of Málaga. The fact that Primary Education students have to resort to external institutions for the accreditation of the level of English, makes us think that it would also be interesting for students to have a degree that certifies this level within their graduate degree and, therefore, encourage this recognition from the university itself. In this way, universities would be the place where students obtain the degrees that accredit the level of English according to CEFR achieved during their undergraduate studies.

In conclusion, the study carried out in the present work offers an appreciable perspective regarding the English language competence of the students of the Degree in Primary Education that can serve as a starting point for actions in the university context to achieve quality teaching at the highest European level. In short, this research pursues progress in improving the initial training of Early Childhood and Primary Education teachers. And, for this, the specific disciplinary contents that promote mastery of both the academic knowledge of the subject and its didactics should be provided. If these wishes were to become a fact, it would be possible to trace a safe path to a bilingual or multilingual school that truly came to comply with the principles of equality and equity to which all contemporary societies should aspire.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aarnoutse, C. y van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143-166. <https://doi.org/10.1076/edre.4.2.143.6960>
- Abdelillah-Bauer, B. (2011). *El desafío del bilingüismo*. Morata. <https://elibro.online/descargar/el-desafio-del-bilinguismo-9788471125231/>
- Abukhattala, I. (2013). Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are They Valid in Libyan EFL Classes. *English Language Teaching*, 6(1), 128-131. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1076806.pdf>
- Adetunji, A. y Oladeji, B. O. (2007). Comparative study of the reading habit of boarding and day secondary school students in Osogbo, Osun State, Nigeria. *Pakistan Journal of Social Science*, 4(4), 509-512. <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2007/509-512.pdf>
- Aebersold, J. A. y Field, M. L. (1998). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Ernst Klett Sprachen. <https://n9.cl/us2b3>
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. y Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373. <https://n9.cl/hp3r>
- Ahmad, J. (2012). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *ELT Research Journal*, 1(1), 71-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63558>
- Alcón Soler, E. (1994). The role of participation and gender in non-native speakers' classroom interaction. *Working papers on language, gender and sexism*, 4(1), 51-68.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press. https://www.cartestraina.ro/cumparaturi/uploads/item_9780521599993_frontmatter.pdf
- Aleksandrak, M. (2011). Problems and challenges in teaching and learning speaking at advanced level. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 37(3), 37-48. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.3>

- Al-Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30. <https://url2.cl/6WG9B>
- Al-Issa, A. S. y Al-Qubtan, R. E. D. H. A. (2010). Taking the floor: Oral presentations in EFL classrooms. *Tesol Journal*, 1(2), 227-246. <https://url2.cl/Ru7wa>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de los maestros con oficio*. Paidós.
- Álvarez Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. La Muralla.
- Anderson, J. (1995). *Cognitive psychology and its implications (4th ed.)*. W.H. Freeman and Company.
- Anderson, A. y Lynch, T. (2009). *Listening*. Oxford University Press.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Longman, Inc. <https://url2.cl/M1QtK>
- Ansari, S., Panhwar, A. H. y Umrani, S. (2016). Investigating ESL learners' reading habits in a Pakistani university. *ELF Annual Research Journal*, 18, 85-102. <https://pdfs.semanticscholar.org/ce66/584dcd2ec2bc21ee9eadaacc3d5839985cea.pdf>
- Ardasheva, Y. y Tretter, T. R. (2013). Contributions of individual differences and contextual variables to reading achievement of English language learners: An empirical investigation using hierarchical linear modeling. *Tesol Quarterly*, 47(2), 323-351. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesq.72>
- Asraf, R. M. y Ahmad, I. S. (2003). Promoting English language development and the reading habit among students in rural schools through the Guided Extensive Reading program. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 83-102. <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/October2003/mohdasraf/mohdasraf.pdf>
- Asún Inostroza, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: el proceso

de la producción de información cuantitativa. En M. Canales Cerón (Coord.-Ed.), *Metodologías de la investigación social* (pp. 63-113). Lom ediciones. <https://tinyurl.com/y2epdzww>

- Aydoğan, H. y Akbarov, A. A. (2014). The four basic language skills, whole language & integrated skill approach in mainstream university classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672-680. <https://url2.cl/BkYbF>
- Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *Tesl-ej*, 11(2), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064995.pdf>
- Bailey, K. M. (2003). Speaking. En D. Nunan (Ed.) *Practical English Language Teaching*, (pp. 47-66). Mc Graw Hill. <http://www.princeton.edu/~pia/TEFL/Nunan%20Chapter%203%20tefl.pdf>
- Bastidas Arteaga, J. A. (2009). Fundamentación teórico-Práctica de los Programas de educación en idiomas extranjeros. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 12(12), 273-299. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1019>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th ed.)*. Multilingual Matters. <https://url2.cl/eQhNc>
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. 1)* (pp. 353-394). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers. <https://tinyurl.com/yxw8gv6r>
- Bakić, A. y Škifić, S. (2017). The Relationship between Bilingualism and Identity in Expressing Emotions and Thoughts. *Íkala*, 22(1), 33-54. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a03>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckensey and Company.
- Barnett, M. A. (1989). *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading. Language and Education: Theory and Practice*. Prentice-Hall. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf>
- Barón López, F. J. (2013). *Apuntes y vídeos de bioestadística*. www.

- bioestadistica.uma.es. <https://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/27/11/2020>
- Barrios Espinosa, E. y López Gutiérrez, A. (2019). University Teachers' Perceptions at the Early Stages of a Bilingual Teacher Education Programme. *Porta Linguarum*, 32, 71-85. <https://n9.cl/v15h7>
- Barroso Osuna, J. M. y Cabero Almenara (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://doi/10.13042/brp.2013.65202>
- Bauer, L. y Nation, P. (1993). Word families. *International journal of Lexicography*, 6(4), 253-279. <https://n9.cl/rsafg>
- Beglar, D., Hunt, A. y Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language learning*, 62(3), 665-703. <https://url2.cl/ycwg6>
- Benedico Martínez, I. (2008). *Creatividad, identidad y corporeidad*. Encuentros multidisciplinares. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679472/EM_28_8.pdf
- Benton, M. y Fox, G. (1988). *Teaching Literature 9-14*. Oxford University Press.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The reading matrix*, 6(2), 60-69. <https://n9.cl/k5abe>
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. y Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. CCN. http://tplusm.net/CLIL_Competences_Grid_31.12.09.pdf
- Bialystok, E. y Fröhlich, M. (1980). Oral communication strategies for lexical difficulties. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1) 3-30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED202228.pdf>
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 1-4. <https://tinyurl.com/y5v42bvk>
- Bilbeny, N. (2003). *Ética para la vida*. Península.

- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed and pauses on listening comprehension. *Tesol Quarterly*, 4(24), 746-753. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/speechrate.pdf>
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), 463-494. <https://n9.cl/vq71s>
- Bloomfield, A., Wayland, S.C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J. y Ross, S. (2010). *What makes listening difficult? Factors affecting second language comprehension*. University of Maryland Center for Advanced Study of Language. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a550176.pdf>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 1(6), 1-05. <https://url2.cl/meYeS>
- Bongaerts, T. y Poulishse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2: Same or different? *Applied Linguistics*, 10(3), 253-268. <https://url2.cl/HY1kb>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf
- Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119. <https://www.jstor.org/stable/41163075>
- Briggs, A. R. J. (2007). Exploring identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27(5), 471-485. <https://doi.org/10.1080/13632430701606152>
- Brindley, G. y Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19(4), 369-394. <https://n9.cl/rgqyn>
- Brisk, M. E. (2005). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling (2nd ed)*. Lawrence. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Brown, G. (1994). *Language and Understanding*. Oxford University Press.

- Brown, G. (2016). *Listening to spoken English*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://n9.cl/bcd82>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman. <https://n9.cl/v405b>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman. <https://url2.cl/wItUx>
- Brown, G. y Yule, G. (1989). *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. <https://url2.cl/r2Zzi>
- Bruton, A. (1994). What grammar in foreign language pedagogy? *Revista española de lingüística aplicada*, 10, 53-68. <https://url2.cl/PJ5Ue>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/y5dsr2vu>
- Burns, A. (2012). A holistic approach to teaching speaking in the language classroom. En *Linguistic Symposium, University of Stockholm*. 165-178. <https://url2.cl/SJPJC>
- Burns, A. y Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University. <https://eric.ed.gov/?id=ED411709>
- Butler, Y.G. (2013). Bilingualism and second language acquisition. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.114-144). Blackwell. <https://tinyurl.com/yxly2fkd>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press. <https://url2.cl/8EBUV>
- Bygate, M. (2005). Oral second language abilities as expertise. En E. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (pp. 104-127). Palgrave Macmillan.
- Byrd, P. (1998). *Grammar in the Foreign Language Classroom: Making Principled Choices*. Educational Resources Information Center (ERIC), Center for International Education (ED). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/>

ED433721.pdf

- Caena, F. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. *Education & Training, European Commission*, 5-59. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Cahyono, B. Y. y Widiati, U. (2006). The teaching of EFL reading in the Indonesian context: The state of the art. *TEFLIN Journal*, 17(1), 36-58. <http://teflin.org/journal/index.php/journal/article/viewFile/58/52>
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. Richards y D.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-28). Routledge. Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/Y6B11>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. <https://url2.cl/CbZIW>
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3(17), 54-62. http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html
- Carr, T. H. y Levy, B. A. E. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. Academic Press.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The modern language journal*, 73(2), 121-134. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>
- Carrell, P. L. y Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for specific purposes*, 16(1), 47-60. <https://url2.cl/ra9In>
- Carrell, P. L., y Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *Tesol Quarterly*, 17(4), 553-573. <https://n9.cl/lzv1u>
- Carrell, P. L., Pharis, B. G. y Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *Tesol Quarterly*, 23(4), 647-678. <https://tinyurl.com/y3eycahf>

- Carpenter, P. A. y Just, M. A. (1986). Cognitive processes in reading. *Reading comprehension: From theory to practice*, 11-29.
- Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it? Michael McCarthy and Ronald Carter. *ELT journal*, 49(3), 1-12. <https://url2.cl/khk1d>
- Carter, R. y McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315835860>
- Carter, R. y McCarthy. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied linguistics*, 16(2), 141-158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373539.pdf>
- Carver, R. P. (1977). Toward a theory of reading comprehension and rauding. *Reading Research Quarterly*, 13(1) 8-63.<http://www.psych.nyu.edu/pelli/papers/carver1977rauding.pdf>
- Castro Morera, M. y Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 131-148. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/02/251-08.pdf>
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd edt.)* (pp. 3-10). Heinle and Heinle. <https://n9.cl/darhj>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En E. A. Alcón Soler y M.P. Safont Jordá (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262. <https://academic.oup.com/applij/article/35/3/243/146345>
- Chall, J. y Dale, E. (1995). *Readability revisited: The New DaleChall Readability Formula*. Brookline Books.
- Chang, A. C. S. (2009). Gains to L2 listeners from reading while listening vs.

- listening only in comprehending short stories. *System*, 37(4), 652-663. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X0900167>
- Cho, K. S. y Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667. http://sdkrashen.com/content/articles/1994_sweet_valley_high_with_kscho.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. MIT Press. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/616323.pdf>
- Chun, D. M. (2002). *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice (Vol. 1)*. John Benjamins Publishing. https://scholar.google.es/scholar?cluster=14771368172591429664&hl=es&as_sdt=0,5
- Cipielewski, J. y Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74-89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346436.pdf>
- Cisneros-Donahue, T., Krentler, K.A., Bruce Reinig, B. y Sabol, K. (2012). Assessing the Academic Benefit of Study Abroad. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p169>
- Clark, C. y Akerman, R. (2006). *What impact does socio-economic status have on children's reading?* National Literacy Trust. <https://url2.cl/iFbmN>
- Clark, H. M. y E. V. Clark (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, C. y Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>
- Clark, C. y Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Clerici, C., Monteverde, A. C. y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 35-70. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14538571002.pdf>

- Coady, James. 1979. A psycholinguistic model of the ESL reader. En R. Mackay, B. Barkman y R. R. Jordan (Eds.), *Reading in a second language* (pp. 5-12). Newbury House Publishers
- Coe, N. (2001). Speakers of Spanish and Catalan. En Swan M. y Smith, B. (Eds.), *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems* (pp. 90-112). Cambridge University Press. <https://url2.cl/vUMzN>
- Cohen, A., Glasman, H., Rosenbaum-Cohen, P. R., Ferrara, J. y Fine, J. (1979). Reading English for specialized purposes: Discourse analysis and the use of student informants. *Tesol Quarterly*, 13(4), 551-564. http://tesol.aualam/tqd_2000/TQD_2000/Tq_d2000/Vol_13_4.pdf#page=92
- Coleman, A. (1929). The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 14(7), 561-565. <https://www.jstor.org/stable/314900?seq=1>
- Collentine, J. (2011). Study abroad research: findings, implications, and future directions. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (Vol. 63) (pp. 218-233). John Wiley and Sons. <https://url2.cl/4iEiq>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 22(1), 4-19. <https://url2.cl/iLmsI>
- Constantino, R. (1994). Pleasure Reading Helps, Even If Readers Don't Believe It (Open to Suggestion). *Journal of Reading*, 37(6), 504-505. <https://eric.ed.gov/?id=EJ481064>
- Cook, V. J. (1973). The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 11(1), 13-28. <https://tinyurl.com/y5jkfqlu>
- Copland, F., Garton, S. y Burns, A. (2014). Challenges in Teaching English to Young Learners: Global Perspectives and Local Realities. *Tesol Quarterly*, 48(4), 738-762. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tesq.148>
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Education.

- Cortés Moreno, M. (2001). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera, una revisión teórica. *ADAXE, Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 17, 269-285. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/668/1/pg_271-288_adaxe17.pdf
- Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469234.pdf>
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Cox, K. E. y Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 116-131. <https://url2.cl/HEai5>
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *Tesol Quarterly*, 34(2), 213-238. https://www.wgtn.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/1626131/Coxhead-2000.pdf
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 84-103. <https://doi.org/10.5294/lacil.2015.8.2.2>
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6th ed. Blackwell Publishing. <https://url2.cl/jRHYF>
- Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School Library Media Research*, 3(3), 1-24. <https://url2.cl/H9FgN>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205. <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En M. R. Childs y R. M. Bostwick (Eds.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium*

- on Immersion and Bilingual Education* (pp. 34-47). Katoh Gakuen. <https://url2.cl/GChee>
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. Educational Resources Information Center (ERIC). <https://eric.ed.gov/?id=ED438551>
- Cummins, P. J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual matters ltd. <https://n9.cl/tdcg4>
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22(1-2), 8-15. <https://url2.cl/SYa4N>
- Cutler, A., Dahan, D. y Van Donselaar, W. (1997). Prosody in the comprehension of spoken language: A literature review. *Language and speech*, 40(2), 141-201. https://pure.mpg.de/rest/items/item_68854/component/file_503903/content
- D'Agostino, J. V. y Powers, S. J. (2009). Predicting teacher performance with test scores and grade point average: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 46(1), 146-182. <https://search.proquest.com/docview/200416461?accountid=14568>
- Davis, F. B. (1968). Research in comprehension in reading. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 499-545. https://www.jstor.org/stable/747153?seq=1#page_scan_tab_contents
- Davis, C. (1995). Extensive reading: an expensive extravagance? *ELT journal*, 49(4), 329-336. <https://n9.cl/l1qqg>
- Day, C. (2005). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012.). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Day, R. R. y Bamford, J. (2000). Reaching reluctant readers. University of Hawai'i. *Working Papers in ESI*, 18(2), 85-98. <https://url2.cl/lvlGp>
- Day, R. R. y Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.pdf>
- Day, R. R., Omura, C., y Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary

learning and reading. *Reading in a foreign language*, 7(2), 541-541.

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl72day.pdf>

De Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's 'Speaking' Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24. <https://url2.cl/jnRDD>

De Santos, M., Salim, R., Raya, F. y Dori, M. G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-5. <http://cienciasformales.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/compression%20lectora.pdf>

Declaración de Bolonia: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999. http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

DeKeyser, R. (1994). Implicit and Explicit Learning of L2 Grammar: A Pilot Study. *Tesol Quarterly*, 28(1), 188-194. <https://n9.cl/vywfc>

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge University Press. <https://url2.cl/LHRqI>

Delaney, Y. A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for academic purposes*, 7(3), 140-150. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158508000362>

Delicado Puerto, G. y Pavón Vázquez, P. (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior: El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 32, 35-64. <https://url2.cl/KFckW>

Dell, G. S., Chang, F. y Griffin, Z. M. (1999). Connectionist models of language production: lexical access and grammatical encoding. *Cognitive science*, 23(4), 517-542. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1207/s15516709cog2304_6

Dell, G. S., Juliano, C. y Govindjee, A. (1993). Structure and content in language production: A theory of frame constraints in phonological speech errors. *Cognitive Science*, 17(2), 149-195. <https://onlinelibrary.wiley.com/>

doi/pdf/10.1207/s15516709cog1702_1

- Dell, G. S., Schwartz, M. F., Martin, N., Saffran, E. M. y Gagnon, D. A. (1997). Lexical access in aphasic and nonaphasic speakers. *Psychological review*, 104(4), 801-838. <https://url2.cl/APmNs>.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones Unesco. <https://url2.cl/SC5At>
- Denton, C. A., Anthony, J. L., Parker, R. y Hasbrouck, J. (2004). Effects of two tutoring programs on the English reading development of Spanish-English bilingual students. *Elementary School Journal*, 104(4), 289-305. <https://core.ac.uk/download/pdf/231874858.pdf>
- Devine, J. (1984). ESL readers' internalized models of the reading process. En J. Handscombe, R. Orem y B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83* (pp.95-108). Tesol. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275137.pdf#page=100>
- Dickins, P. M. R. y Woods, E. G. (1988). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *Tesol quarterly*, 22(4), 623-646. <https://url2.cl/WaXDy>
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *Tesol quarterly*, 29(1), 55-85. <https://n9.cl/2mfe>
- Dörnyei, Z. y Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language learning*, 47(1), 173-210. <https://url2.cl/cEBcL>
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing (2nd ed.)*. Routledge. <https://n9.cl/mhj qc>
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge University Press. <https://url2.cl/JEWKX>
- Duke, N. K. y Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122. <https://tinyurl.com/y3s4tkmu>

- Dupuy, B. y Krashen, S. D. (1993). Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, 4, 55-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ477798>
- Ehri, L. C. y McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1057356980140202>
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. Bordón. *Revista de pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- El-Koumy, A. S. (2004). *Teaching and learning English as a foreign language: A comprehensive approach*. Dar An-Nashr for Universities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490784.pdf>
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs. *Language learning*, 41(3), 375-411. <https://url2.cl/NKdpD>
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching – practice or consciousness-raising? En J.C. Richards y W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An Anthology of current practice* (pp. 167 -174). Cambridge University Press. <https://url2.cl/TZ5xn>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol quarterly*, 40(1), 83-107. <http://faculty.weber.edu/tmathews/SLI/Readings/Ellis%202006.pdf>
- Ellis, R., Basturkmen, H. y Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 35(3), 407-432. http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/old_site/ellis_basturkmen_loewen.pdf
- Eskey, D. E. (Julio de 1976). Toward a theory of second language reading. En *Conference on Second Language Learning and Teaching*. Conferencia llevada a cabo en Oswego, NY. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132845.pdf>

- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-580). Routledge. <https://n9.cl/4pg57>
- Esteve Zarazaga, J. M. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 266, 46-50. http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf
- Esteve Zarazaga, J. M. (2008). La formación de profesores en Europa. Hacia un nuevo modelo de formación. En *Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar*. <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/estev e.pdf>.
- Etchepareborda, M. C. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de neurología*, 40(1), 79-83. <https://tinyurl.com/y4jdwync>
- Faerch, C. y Kasper, G. (1980). Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5(1), 47-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213247.pdf>
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241. <https://url2.cl/BXuCF>
- Felipe Morales, A. (2015). Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Málaga
- Ferguson, C.A. (2007). Diglossia. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader (2nd edt.)* (pp. 33-46). Routledge, Taylor and Francis Group.
- Fernández César, R., Aguirre Pérez, C. y Harris, C. (2013). La formación de maestros en aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE): un estudio en Castilla La Mancha. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(1), 33-44. <https://url2.cl/tjezJ>
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada Grupo Editorial Universitario.
- Fernández Díaz, M.J., Rodríguez Mantilla, J. M. y Fernández Cruz, F. J. (2016).

Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422161>

Fernández Soria, J. M. (2016) (Coord.). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*. Tirant humanidades.

Field, F. W. (2002). *Linguistic borrowing in bilingual contexts (Vol. 62)*. John Benjamins Publishing. <https://url2.cl/7aFUB>

Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT journal*, 57(4), 325-334. http://peterstrutt.co.uk/wp-content/uploads/2015/12/Perception_in_listening.pdf

Fishman, J.A. (2007). Who speak what language to whom and When? En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader (2nd ed.)* (pp. 55-70). Routledge, Taylor and Francis Group.

Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65(2), 145-190. <https://n9.cl/2o712>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911. [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell%20(1979).pdf)

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa (3a. ed.)*, Ediciones Morata, S. L. <https://ebookcentral.proquest.com>

Flowerdew, J. (1994). Research of relevance to second language lecture comprehension –an overview. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening. Research perspectives* (pp. 7-29). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/y36mekat>

Francis, W. N., Kučera, H. y Mackie, A. W. (1982). *Frequency analysis of English usage: Lexicon and grammar*. Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

Freedle, R. y Kostin, I. (1996). The prediction of TOEFL listening comprehension item difficulty for minitalk passages: Implications for construct validity. *TOEFL Research Report*, 56, 1-72. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.1996.tb01707.x>

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-13. <https://search.proquest.com/docview/217758131?accountid=14568>
- Fry, E. (1989). Reading formulas: Maligned but valid. *Journal of Reading*, 32(4), 292-297. <https://tinyurl.com/y68mrar4>
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(6), 480-488. <https://tinyurl.com/y57fnqee>
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in a teacher training institution in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-59. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1667&context=ajte>
- Garan, E. M. y DeVoogd, G. (2008). The benefit of sustained Reading: scientific research and common sense converge. *The reading teacher*, 62(4), 336-344. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.6>
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley and Sons. <https://url2.cl/8EQTe>
- García, O. (2013). From disglossia to transglossia: bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. En C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: building on experience (vol.94)* (pp. 155-178). Multilingual matters. <https://url2.cl/UzlqM>
- García, O. y Woodley, H. H. (2015). Bilingual education. En M. Bigelow y J. Enns-Kananen, (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 132-144). Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/86kzf>
- García Sánchez, E., Salaberri, S. y Villoria, J. (2005). Reading. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 349-375). Editorial Universidad de Granada.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal*, 1(2), 84-91. <https://pdfs>.

semanticscholar.org/75af/0f5f9d5131745f495930bc799b0410f37a91.pdf

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gee, J. P. (2003). Opportunity to Learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/09695940301696>
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75. <https://tinyurl.com/y2sgoag8>
- Goh, C. C. M. (2007). *Teaching speaking in the language classroom*. SEAMEO Regional Language Centre. <https://url2.cl/cKEIE>
- Gómez López, Á., Solaz Portolés, J. J. y Sanjosé López, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <https://core.ac.uk/download/pdf/71036987.pdf>
- Good, M., Woodford, K. y Walter, E. (Eds.) (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary (3rd edition)*. Cambridge University Press.
- Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42(6), 639-643. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015087.pdf>
- Goodman, K. S. (2014). Reading: A psycholinguistic guessing game. En K. S. Goodman y Y. M. Goodman (Eds.), *Making sense of learners making sense of written language: The selected works of Kenneth S. Goodman and Yetta M. Goodman* (pp. 115-124). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://n9.cl/56f78>
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (2011). Helping readers make sense of print. Research that supports a whole language pedagogy. En S. E. Israel y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 91-114). Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/T79ii>
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. *Visible Language*, 6(4), 291-320.

<https://tinyurl.com/y3rt7vk3>

Goundar, P. R. (2016). Vocabulary learning strategies of English as foreign language (efl) learners: A literature review. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 2(2), 292-301. <https://url2.cl/ZGjFJ>

Grabe, W. (1988). Reassessing the term 'interactive'. En P. L. Carrell, J. Devine y D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 56-70). Cambridge University Press. <https://n9.cl/usq8p>

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25(3), 375-406. <https://n9.cl/jw91y>

Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. En X. Deng y R. Seow (Eds.), *Alternative pedagogies in the English language and communication classroom* (pp. 8-18). Centre for English Language Communication. <https://tinyurl.com/y6b6q84r>

Grabe, W. P. y Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. Routledge. <https://tinyurl.com/yymw493h>

Graves, M. F. y Ryder, R. J. (1994). *Reading and learning in content areas*. Macmillan College Publishing Company.

Greenfield, J. (2004). Readability formulas for EFL. *JALT Journal*, 26(1), 5-24. <http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj-26.1-art1.pdf>

Grellet, F. (1986). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/EWnNt>

Grosjean, F. (2007). The bilingual's language modes. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader (2nd ed.)* (pp. 443- 469). Taylor and Francis Group.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press. <https://url2.cl/flppG>

Gu, Y. y Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643-679. <https://url2.cl/eb4lR>

- Gunning, T.G. (2002). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Allyn and Bacon. <https://eric.ed.gov/?id=ED417374>
- Guerrini, M. C., Steele, A. y Gerdes, T. (2013). La formación en AICLE: abanico de opciones en la Comunidad de Madrid. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 349, 47-52. <https://url2.cl/vvbIb>
- Guardamillas Gómez, M. V. y Alcaraz Marmol, G. (2017). Legislación en enseñanza bilingüe: Análisis en el marco de Educación Primaria en España. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 82-103. <https://doi.org/10.18239/mard.v0i9.1528>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En N. Denzin e I. Lincoln (Coords.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman y J. Haro (Coords.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio Sonora.
- Gulzar, M. A., Gulnaz, F. y Ijaz, A. (2014). Utility of Krashen's Five Hypotheses in the Saudi Context of Foreign Language Acquisition/Learning. *English Language Teaching*, 7(8), 134-138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075996.pdf>
- Gupta, P. y MacWhinney, B. (1997). Vocabulary acquisition and verbal short-term memory: Computational and neural bases. *Brain and language*, 59(2), 267-333. <https://tinyurl.com/y33kv23q>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... y Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of educational psychology*, 96(3), 403-423. <https://tinyurl.com/y5pfa3q4>
- Hagoort, P. y Levelt, W. J. (2009). The speaking brain. *Science*, 326(5951), 372-373. https://pure.mpg.de/rest/items/item_101943/component/file_102147/content
- Halbach, A., Lázaro Lafuente, A. y Pérez Guerra, J. (2010). *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades española*. Britishcouncil. <https://n9.cl/68xvh>

- Halbach, A., Lázaro Lafuente, A. y Pérez Guerra, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132. http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_154.pdf
- Halliday, M. A. K. (1972). *Towards a sociological semantics*. Università di Urbino. <https://semiotica.uniurb.it/wp-content/uploads/2013/09/14-C-2.pdf>
- Halliday, M. A. (1988). On the language of physical science. *Registers of written English: Situational factors and linguistic features*, 162-178.
- Harley, T. A. (2013). *The Psychology of Language: From Data to Theory*. Psychology Press. <https://url2.cl/AFRnT>
- Harris, T. y Hewitt, E. (2005). Listening Comprehension. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds), *TEFL in Secondary Education* (pp.281-320). Universidad de Granada.
- Hashway, R. M., Duke, L. I. y Farmer, V. F. (1993). The reading habits of adult learners. *Reading Improvement*, 30(1), 21. <https://url2.cl/C5tjW>
- Hasan, L. A. K. (2016). The effect of lack of vocabulary on English language learners' performance with reference to English departments students at Salahaddin University-Erbil. *ZANCO Journal of Humanity Sciences*, 20(2), 211-227. <http://zancojournals.su.edu.krd/index.php/JAHS/article/view/616/394>
- Hatch, E. (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Newbury House Publishers.
- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC journal*, 30(2), 114-132. <https://n9.cl/t81o>
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom (Vol. 106)*. Oxford University Press. <http://oup.hu/TriciaHedgeteachingandlearning.pdf>
- Hedge, T. (2005). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hernández Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria. En J.J. Maquilón Sánchez

(coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-19). Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://edit.um.es/wp-content/themes/editum/pdfs/9788469428412.pdf#page=12>

Hernández Orallo, J., Ramírez Quintana, M. J. y Ferri Ramírez, C. (2004). *Introducción a la minería de datos*. Pearson Educación, S.A. <https://elibro-net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/45314>

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.15.pdf>

Herrero Alarcón, F., Rodríguez Pastor, C., Romero Alfaro, E., Rubio Cuenca, F. y Zayas Martínez, F. (2012). Proyecto AICLE en la formación inicial de maestros en la Universidad de Cádiz. En A. Ambròs, J. Perera y M. M. Suárez (Eds.), *Didàctica de la llengua i la literatura* (pp. 61-70). Experiencias de innovación docente en la universidad. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf#page=61>

Hilliard, A. (2014). Spoken Grammar and Its Role in the English Language Classroom. *English Teaching Forum*, 52(4), 2-13. <https://url2.cl/A9h9a>

Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. <https://revistas.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/2631>

Hinkel, E. (2010). Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 1-24). Oxford University Press. http://w.elihinkel.org/downloads/Integrating_the_four_skills.pdf

Hinkel, E. y Fotos, S. (Eds.). (2001). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Routledge. <https://url2.cl/qQEit>

Hoffer, B. L. (2002). Language borrowing and language diffusion: An overview. *Intercultural communication studies*, 11(4), 1-37. <https://url2.cl/TjdAx>

Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.

<https://url2.cl/LhbBa>

- Horst, M., Cobb, T. y Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a foreign language*, 11(2), 207-223. https://www.lex tutor.ca/cv/beyond_a_clockwork_orange.html
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <http://www.ling.ohio-state.edu/research/groups/lacqueys/readings/horowitz.pdf>
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ162478>
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J. y Wilson L. (1981). Second Language Reading: A Curricular Sequence for Teaching Reading Strategies. *Foreign Language Annals*, 14(5), 415-422. <https://n9.cl/2zqp>
- Housen, A. y Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), 461-473. <https://pdfs.semanticscholar.org/b6be/9c60edb8ab7e78a42eb6c7a566e6b7ca78f3.pdf>
- Howatt, A. P. y Smith, R. (2014). The history of teaching English as a foreign language, from a British and European perspective. *Language and History*, 57(1), 75-95. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1179/1759753614z.000000000028>
- Howatt, A. P. R. y Widdowson, H. G. (2004). *A history of ELT*. Oxford University Press.
- Hu, M. H. y Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403-418. <https://url2.cl/z41xJ>
- Huang, J. (2005). A diary study of difficulties and constraints in EFL learning. *System*, 33(4), 609-621. <https://core.ac.uk/download/pdf/37886194.pdf>
- Hudson, R. F., Lane, H. B. y Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. http://msuresourcesforteaching.pbworks.com/f/Hudson_etal_

ReadingFluency.pdf

- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hunt, A. y Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. En J.C. Richards y W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.258-266). Cambridge University Press. <https://url2.cl/zhkWM>
- Husen, T. y Oppen, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea Ediciones. <https://url2.cl/vSbqi>
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 258-286). Cambridge University Press. <https://n9.cl/wr21z>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-281). Penguin. <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>
- Iftanti, E. (2015). What makes EFL students establish good reading habits in English. *International Journal of Education and Research*, 3(5), 365-374. <https://www.ijern.com/journal/2015/May-2015/31.pdf>
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana. En 8º *Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (2004)* (pp. 147-157). Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. <https://url2.cl/NU9JH>
- Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. <https://tinyurl.com/y2tum7ff>
- Jiang, H. y Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioural attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9840-y>
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-

74. <http://www.compensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17/19>
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Starosta, K., Sacks, G., Jacobson, L. A. y Choutka, C. M. (2004). Early reading instruction for children with learning disabilities: Meeting the needs of diverse learners. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 421–439. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00222194040370050501>
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026765839501100206>
- Johnson, K. (1997). *Language teaching and skill learning*. Blackwell.
- Jover Olmeda, G., Fleta Guillén, M. T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de Educación Primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Juárez Calvillo, M. (2019). Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 99-115. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological review*, 87(4), 329-354. <https://url2.cl/I2kuC>
- Karchmer, R. A. (2001). The journey ahead: Thirteen teachers report how the Internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classrooms. *Reading research quarterly*, 36(4), 442-466. <https://url2.cl/I2RaM>
- Kerbrat-Orecchioni, C. y Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, (1), 41-51. <https://url2.cl/1jKdf>
- Khreisat, M. N. y Kaur, S. (2014). English recreational reading habits of Arab Jordanian EFL tertiary students. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 7(1), 17-32. <https://url2.cl/sbAnE>
- Kim, H. y Krashen, S. (1997). Why don't language acquirers take advantage of the power of reading. *TESOL Journal*, 6(3), 26-29. <https://n9.cl/htzjx>

- Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools: Connecting and communicating*. Taylor and Francis Group.
- Kinginger, C. (2011), Enhancing Language Learning in Study Abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58–73. Cambridge University Press. <https://url2.cl/EeKwU>
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363-394. http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
- Knight, S. L., Padron, Y. N. y Waxman, H. C. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *Tesol Quarterly*, 19(4), 789-792. https://www.jstor.org/stable/3586677?seq=1#page_scan_tab_contents
- Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E. y Leutner, D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Journal of Psychology*, 216(2), 61-73. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61>
- Kojic-Sabo, I. y Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192. <https://url2.cl/f769y>
- Kostin, I. (2004). Exploring item characteristics that are related to the difficulty of TOEFL dialogue items. *Research reports*, 79, 1-69. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.2004.tb01938.x>
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. En Office of Bilingual Bicultural Education California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 51-79). Evaluation, Dissemination and Assessment Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf#page=63>
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 46(2), 327-69. http://sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. (1992). The Input Hypothesis: An Update. En J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* (pp. 409-431). Georgetown University Press. <https://tinyurl.com/y27baxsu>

- Krashen, S. (1994). The pleasure hypothesis. En J. E. Alastir (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1994* (pp. 299-302). Georgetown University Press. <https://url2.cl/LdwC6>
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. ABC-CLIO. <https://url2.cl/ydS6Q>
- Krashen, S. D. (2011). *Free Voluntary Reading*. ABC-CLIO. <https://url2.cl/6eyyC>
- Krashen, S. y Terrell, T. (1988). *The natural approach: language acquisition in the classroom* (reprinted). Prentice Hall ELT. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://url2.cl/WXEqJ>
- Kunter, M., Baumert, J., Voss, T., Klusmann, U., Richter, D. y Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- La Berge, D. y Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028574900152>
- Lafford, B. y Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. En R. Salaberry y B.A. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp.103-126). Georgetown University Press. <https://url2.cl/GYGWm>
- Lally, C. (1998). The application of first language reading models to second language study: A recent historical perspective. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 38(4), 267-277. <https://n9.cl/m6mo6>
- Lam, A. 2001. Bilingualism. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.93-100). Cambridge University Press. <https://url2.cl/KL2iD>

- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de ‘falsos lectores’. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43–60. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1250/ocnos_01_cap4.pdf
- Larsen, D. (1975). A Re-evaluation of grammatical structure sequencing. En R. Crymes y W.E. Norris (Eds.), *On TESOL '74* (pp. 123-133). Educational Resources Information Center (ERIC). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED102872.pdf#page=122>
- Larsen-Freeman, D. (1992). Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar. En J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991. Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art* (pp. 260- 272). Georgetown University Press.<https://url2.cl/V5LgH>
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 251-266. <https://url2.cl/PYR9Y>
- Larsen-Freeman, D. (2009). 27 Teaching and Testing Grammar. En M. H. Long y C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (Vol. 63) (pp. 518-542). John Wiley and Sons. <https://url2.cl/cIlNc>
- Larsen-Freeman, D. y DeCarrico, J. (2010). Grammar. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 18-33). Hoder education. <https://url2.cl/89JHj>
- Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso Ramírez, O. e Idoiaga Mondragón, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XXI*, 23(1), 197-220. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23453>
- Laufer, B. (1990). Why are some words more difficult than others? -Some intralexical factors that affect the learning of words. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 28(4), 293-308. <https://url2.cl/PHmqh>
- Laufer, B. (1991). The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner. *The Modern Language Journal*, 75(4), 440-448. <https://url2.cl/TzztK>
- Laufer, B. (2005). Instructed second language vocabulary learning: The

- fault in the 'default hypothesis'. En A. Housen y M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 286-303). Mouton de Gruyter. <https://url2.cl/sAHl4>
- Lawson, M. J. y Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign language students. *Language learning*, 46(1), 101-135. <https://n9.cl/7wk1r>
- Leech, G. (1998). English grammar in conversation. The Longman Language Review. <https://n9.cl/ndfrh>
- Leech, G., Rayson, P. y Wilson, A. (2014). *Word frequencies in written and spoken English: Based on the British National Corpus*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/6nYg3>
- Leech, G. y Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English (3rd ed.)*. Pearson Education Limited. <https://url2.cl/Sdhbj>
- Leonard, K. R. y Shea, C. E. (2017). L2 speaking development during study abroad: Fluency, accuracy, complexity, and underlying cognitive factors. *The Modern Language Journal*, 101(1), 179-193. <https://url2.cl/s8VBL>
- Levelt, W.J.M. (1991). *Speaking*. 2nd printing. MIT Press.
- Liao, G. (2009). Improvement of Speaking Ability through Interrelated Skills. *English language teaching*, 2(3), 11-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083071.pdf>
- Llinares, A. (2015). Integration in CLIL: A proposal to inform research and successful pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 58-73. <https://n9.cl/6l2tq>
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K. y Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 390-398. <https://tinyurl.com/y3pk6f6d>
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.

- Liu, F. (2010). Reading Abilities and Strategies: A Short Introduction. *International Education Studies*, 3(3), 153-157. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065868.pdf>
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139-146. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v4n4a16>
- Loewen, S. (2011). Focus on form. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning (Vol. 2)* (pp. 576-592). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/wTSRC>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-68). Brill.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R.D. Lambert y E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). John Benjamins Publishing. <https://url2.cl/kLwQe>
- Long, M. H. y Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *Tesol Quarterly*, 19(2), 207-228. <https://url2.cl/58eeV>
- Long, M. H. y Robinson P. (1998). Focus on form. Theory, research, and practice. En C. Doughty, C. y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge University Press. <https://url2.cl/iNxkW>
- Lorenzo Berguillos, F. (Ed.). (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. AGAEVE. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Lorenzo Berguillos, F., Granados, A. y Rico, N. (2020). Equity in Bilingual Education: Socioeconomic Status and Content and Language Integrated Learning in Monolingual Southern Europe. *Applied Linguistics*, 37, 1-22. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Lorenzo Berguillos, F. y Moore, P. (2005). The Teaching of Grammar. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp. 409-441). Editorial Universidad de Granada.

- Losey, K. M. (1995): Gender and ethnicity as factors in the development of verbal skills in bilingual Mexican American women. *Tesol Quarterly*, (29)4, 635-661. <https://n9.cl/lxa72>
- Luque Agulló, G. y Tejada Molina, G. (2008). Buscando el bilingüismo en comunidades monolingües: técnicas diferenciales para la enseñanza en primaria. En *25 años de lingüística en España: hitos y retos= 25 years of applied linguistics in Spain: milestones and challenges* (pp. 381-388). Universidad de Murcia. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/luque1.pdf>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/dQ4hq>
- Lynch, T. y Mendelsohn D. (2010). Listening. En N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 181-196). Hoder Education. <https://tinyurl.com/y288qm7f>
- Mackey, W. F. (2000). The description of bilingualism. En L. Wei (ed.), *The bilingualism reader (1st ed.)* (pp. 26-54). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/XyqKg>
- Madrid Fernández, D. (2004). La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1),0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56780107>
- Madrid Manrique, M. y Madrid Fernández D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Editorial Universidad de Granada.
- Mahmoud, A. (2006). Translation and Foreign Language Reading Comprehension: A Neglected Didactic Procedure. *English Teaching Forum*, 44(4), 28-34. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-4-e.pdf
- Manoli, P. y Papadopoulou, M. (2012). Reading strategies versus reading skills: Two faces of the same coin. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 817-821. <https://core.ac.uk/download/pdf/82825231.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones. <https://elibro--net.uma.debiblio>

com/es/lc/uma/titulos/46027

- Mart, Ç. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91-96. <https://doi.org/10.5539/ijel.v2n6p91>
- Martín del Pozo, R., Fernández Lozano, P., González Ballesteros, M. y De Juanas Oliva, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115>
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/41568310.pdf>
- Martínez Agudo, J. D. D. (2004). El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. *Puertas a la lectura*, 17, 88-91. <https://url2.cl/pZjt4>
- Martínez-Flor, A., Usó-Juan, E. y Alcón Soler, E. (2006). Towards acquiring communicative competence through speaking. En E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills (Vol. 29)* (pp. 139-157). Mouton de Gruyter. <https://n9.cl/dfji7>
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. En J. Cenoz y N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Knowledge about Language (Vol. 6)* (pp. 233-246). Springer.
- Mason, B. y Krashen, S. D. (1997). Can extensive reading help unmotivated students of EFL improve? *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 117(1), 79-84. <https://url2.cl/hb3iE>
- Matas Terrón, A. (2018). Diseño del formato de escala Likert: el estado de la encuesta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary*. Cambridge University Press. http://perino.pbworks.com/f/McCarten_booklet.pdf
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford University Press. <https://url2.cl/y8SSi>

- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/yqEI4>
- McCarthy, M. y Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it?. *ELT journal*, 49(3), 207-218. <https://url2.cl/khk1d>
- McCarthy, M. y Carter, R. (2006). Ten criteria for a spoken grammar. En M. McCarthy (Ed.), *Explorations in corpus linguistics* (pp. 27-52). Cambridge University Press. <https://url2.cl/cx31z>
- McCauley, S. M. y Christiansen, M. H. (2014). Acquiring formulaic language: A computational model. *The mental lexicon*, 9(3), 419-436. <https://url2.cl/wuXw4>
- Mcgroarty, M. (2001). Bilingual approaches to language learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton y M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 345-353). Heinle and Heinle. <https://url2.cl/Uu9PP>
- McLain, K. V. M., Gridley, B. E. y McIntosh, D. (1991). Value of a scale used to measure metacognitive reading processes. *Journal of Educational Research*, 85(2), 81-87. <https://search.proquest.com/docview/1290471286?accountid=14568>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual (5ª ed)*. Traductor J. Sánchez Baides. Pearson. www.freeLibros.me
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2), 195-203. <https://search.proquest.com/docview/879073693?pq-origsite=gscholar>
- Meara, P. (1996). The vocabulary knowledge framework. *Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library*, 1-11. (Unpublished discussion papers). <https://n9.cl/aetr>
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. Onomázein: *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 7, 435-447. http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/7/N3_Meneses.pdf

- Mera Rivas, R. M. M. (1999). Reading in recent ELT coursebooks. *ELT Journal*, 53(1), 12-21. <https://pdfs.semanticscholar.org/da72/a8abe88ac5bf7e2d144cf1003c628a0ce87b.pdf>
- Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic issues in EFL-Teaching and Learning*, 11-29. Researchgate. <https://url2.cl/JEfv7>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M. y Reichard, C. A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219-246. <https://n9.cl/zwv4g>
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (1994). Reading habits of university ESL students at different levels of English proficiency and education. *Journal of Research in Reading*, 17(1), 46-61. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9817.1994.tb00051.x>
- Mokhtari, K. y Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, 25(3), 2-11. <https://tinyurl.com/y3nhdy3s>
- Montero Mesa, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, 340(1), 66-85. <https://pdfs.semanticscholar.org/4588/858ab5c7da0432a7908db94c7171acfe3037.pdf>
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)* (pp. 69-85). Heinle and Heinle Publishers. <http://gaining.educ.msu.edu/resources/files/Teaching%20listening.Morley%202001.pdf>
- Mourtaga, K. R. (2006). Some reading problems of Arab EFL students. *Journal of Al-Aqsa University*, 10(2), 75-91. https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/files/122.pdf
- Munby J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/y5zbggyl>
- Munita Jordán, F. (2014). Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 26(3), 448-475. <https://doi.org/10.1080/11356405>

2014.965449

- Munita Jordán, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 9, 69-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Munita Jordán, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>
- Munita Jordán, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, 17, 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. *Age and the rate of foreign language learning*, 19, 1-40. <https://n9.cl/vl53>
- Muysken, P. (2013). Two linguistic systems in contact: grammar, phonology and lexicon. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp.147-168). Blackwell. <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118332412/c08.xhtml>
- Nagy, W. E. y Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Volume III* (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates. <https://url2.cl/mRats>
- Nassaji, H. y Fotos, S. (2004). 6. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145. <https://url2.cl/RS3WG>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen. <https://pdfs.semanticscholar.org/85b7/339fe8b53bfdc383686506d9614b0dbf637b.pdf>
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge. <https://url2.cl/V6za1>
- Nation P. y Newton J. (1997). Teaching vocabulary. En J. Coady y T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 238-254). Cambridge University Press. <https://url2.cl/EGAw>

- Nation, I. S. y Newton, J. (2008). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge, Taylor and Francis Group. https://repository.stkipgetsempena.ac.id/bitstream/611/1/Teaching_ESL_EFL.pdf
- Neuman, S. B. y McCormick, S. (1995). *Single-subject experimental research: Applications for literacy*. Order Department, International Reading Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381758.pdf>
- Newby, D. (2008). Pedagogical grammar: A cognitive + communicative approach. En W. Delanoy y L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 29-41). Universitätsverlag C. Winter Programm Heidelberger Verla An. <https://url2.cl/EnBUt>
- Newton, J. (1995). Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11(2), 159-176. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026765839501100207>
- Nissan, S., DeVicenzi, F. y Tang, K. L. (1996). An analysis of factors affecting the difficulty of dialogue items in TOEFL listening comprehension. *Research Report*, 51, 1-50. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.1995.tb01671.x>
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, 50(3), 417-528. <https://url2.cl/vRD88>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). Approaches to teaching listening in the language classroom. En Korea TESOL (Ed.), *Proceedings of 1997 Korea TESOL Conference. Korea teachers of English to speakers of other languages* (pp. 1-10). KOTESOL. <https://tinyurl.com/y44r3jeh>
- Nunan, D. (2003). *Practical English. Language Teaching*. Mc Graw Hill.
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19(1), 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.

- Oller, J. W. (1972). Contrastive analysis, difficulty, and predictability. *Foreign Language Annals*, 6(1), 95-106. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1972.tb02553.x>
- Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching Language in Context*. Heinle and Heinle Publishers. <https://es.scribd.com/document/338425706/SELT-Reading-Omaggio-1-pdf>
- Ong, W. J. (2013). *Orality and literacy*. Routledge. <https://n9.cl/wugr7>
- Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de pedagogía*, 458, 61-68. <https://url2.cl/S1Icn>
- Osada, N. (2001). What Strategy Do Less Proficient Learners Employ in Listening Comprehension?: A Reappraisal of Bottom-Up and Top-Down Processing. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5(1), 73-90. <https://eric.ed.gov/?id=EJ645322>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Newbury House Publisher.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *The journal of tesol france*, 20(8), 5-12. <https://url2.cl/UXV9t>
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 09-30. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i2.566>
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. *Advances in research on teaching*, 1, 35-71.
- Palmer, H.E. (1974). *The principles of language-study*. Oxford University Press. <http://www.gutenberg.org/files/46961/46961-h/46961-h.htm>
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496. <https://tinyurl.com/y5xwwkeh>
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied linguistics*, 6(2), 132-146. <https://url2.cl/iVbny>
- Paris, S. G., Wasik, B. A. y Turner, J. C. (1991). The development of strategies readers. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. II)* (pp. 609-640). Lawrence Erlbaum

Associates, Inc, Publishers. <https://tinyurl.com/y397hubb>

- Parrado Collantes, M., Romero Oliva, M. F. y Trigo Ibáñez, E. (2018). La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. En V. Amar (Coord.), *Miradas y voces de futuros maestros* (pp. 57-84). Octaedro. <https://url2.cl/t3gSw>
- Pavón Vázquez, V. y Ellison, M. (2018). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 65-78. <https://pentaho.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/viewFile/3967/315>
- Pearson, P. D. y Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. En R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. II)* (pp. 815-860). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.
- Pearson, P. D. y Stephens D. (1994). Learning about literacy: A 30-year journey. En C. Wallace (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 77-100). National council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418388.pdf#page=101>
- Pereira-Laird, J. A. y Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18(3), 185–235. <https://doi.org/10.1080/0270271970180301>
- Pérez García, P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia*, 347, 343-367. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01534642/document>
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, Álvaro, Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(2), 67-81. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.>

01418.x

- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). The Impact of Interaction on Comprehension. *Tesol Quarterly*, (21)4, 737-758. <https://n9.cl/f8fny>
- Pinar, A. (2012). La influencia de las estancias en el extranjero en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas: análisis de experiencias a través de los relatos de vida lingüística. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 15, 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423006.pdf>
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability Theory*. John Benjamins Publishing. <https://url2.cl/3y9gP>
- Pitts, M., White, H. y Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign language*, 5(2), 271-275. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl52pitts.pdf>
- Poullisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. En R. Schreuder y B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*, (Vol. 6) (pp. 157-189). John Benjamins Publishing. <https://url2.cl/7xuxi>
- Prater, K. (2014). Reading Comprehension and English Language Learners. En S. E. Israel y G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 607-621). Routledge. <https://tinyurl.com/y2jyl247>
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Quispe Limaylla (2015). Procesamiento, análisis e interpretación de datos sociales. En Á. Díaz Barriga y A. B. Luna Miranda (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 141-158). Ediciones Díaz de Santos. <https://elibro--net.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/57484>
- Rajab, H. y Al-Sadi, A. (2015). An empirical study of reading habits and interests of Saudi university EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 7(2), 1-17. <https://pdfs.semanticscholar.org/c133/f9f9b8666165883e6e842fd2abb1abc4b6e2.pdf>

- Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista iberoamericana de educación*, 44(1), 133-146. <https://url2.cl/vUSC3>
- Rascón Moreno, D. y Bretones Callejas, C. (2018). Socioeconomic Status and its Impact on Language and Content Attainment in CLIL Contexts. *Porta Linguarum*, 29, 115-135. <https://n9.cl/vf6o6>
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-126. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/49021/46891>
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Renandya, W. A. y Jacobs, G. M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 295-302). Cambridge University Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 3-25). Falmer Press. <https://url2.cl/8uZVV>
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *Tesol quarterly*, 10(1), 77-89. https://www.jstor.org/stable/3585941?seq=1#page_scan_tab_contents
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training: perspective on language teaching education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/1CL8M>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/8TGZq>
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

- Richards, J. C. y Rodgers, T. (1987). Method: Approach, design, and procedure. *Tesol Quarterly*, 16(2), 153-168. http://tesol.aua.am/tq_digital/tq_digit/Vol_16_2.pdf#page=18
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (third ed.). Pearson Education. <https://url2.cl/nlaLT>
- Rivers, W. M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal* 50(4), 196-204. <https://www.jstor.org/stable/322015>
- Rivers, W. M. (2018). *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press. <https://tinyurl.com/y2pwl6w2>
- Rizzardi, M. C. (1980). Reader and text in comprehension. En G. Cortese (Ed.), *Reading in a foreign language* (pp. 449-458). Franco Angeli.
- Robinett, B. W. (1980). Reading English as a second language. En K. Croft (Ed.), *Readings on English as a second language* (pp. 355-366). Winthrop.
- Robles Hmilowicz, A. (2010). Cambios de Código en niños mientras juegan videojuegos. Bellaterra. *Journal of teaching and Learning Language and Literature*, 3(2), 115-136. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.212>
- Roca de Larios, J. y Manchón Ruiz, R. M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, 5, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709329>
- Rodrigo, V., Greenberg, D. y Segal, D. (2014). Changes in Reading Habits by Low Literate Adults through Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73-91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1031313.pdf>
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid Fernández, D., Ortega Martín, J. L. y Hughes, S. P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los Programas AICLE en España. En J.L. Ortega Martín, S. Huges y D. Madrid Fernández (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 141- 160). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD). <https://url2.cl/iCLbb>

- Romero Oliva, M. F. y Jiménez Fenández, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En J. Wilk-Racięska, A. Szyndler y C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 339–361). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero Oliva, M. F. y Trigo Ibáñez, E. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas, Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 89-112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>
- Rosales Mejías, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. En *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (La evaluación educativa y las TIC)*, 4(662), 1-13. <https://tinyurl.com/y6eesx2o>
- Rost, M. (2005). L2 Listening. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 503-527). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://tinyurl.com/y5khpqfc>
- Rott, S. (1999). The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619. <https://eric.ed.gov/?id=EJ655719>
- Rozovskaya, A. y Roth, D. (2010). Annotating ESL errors: Challenges and rewards. En J. Tetreault, J. Burstein y C. Leacock (Eds.), *Proceedings of the NAACL HLT 2010 fifth workshop on innovative use of NLP for building educational applications* (pp. 28-36). Association for Computational Linguistics. <https://www.aclweb.org/anthology/W10-1004>
- Rumelhart, D. E. (1976). Toward an interactive model of reading. En H. Singer y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (3rd ed.)* (pp. 722- 750). International Reading Association. <https://pdfs.semanticscholar.org/5828/f6e9baf5727e37968a43957e6b9405e6887a.pdf>
- Rumelhart, D. E. (2017). Schemata: The building blocks. En R. J. Spiro, C. B. Bertram y W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading*

- comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education* (pp. 33-58). Taylor and Francis Group. <https://tinyurl.com/yyvu5mxv>
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E. y McClelland, J. L. (1986). A general framework for parallel distributed processing. *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, 1(45-76), 45-76. http://web.stanford.edu/~jlmcc/papers/PDP/Volume%201/Chap2_PDP86.pdf
- Rutherford, W. E. (2014). *Second language grammar: learning and teaching*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/BmrDc>
- Rutherford, W. E. y Sharwood Smith, M. (1988). *Grammar and second language teaching: A book of readings*. Newbury House.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). Editorial La Muralla.
- Said, S. B. y Zhang, L. J. (Eds.). (2013). *Language teachers and teaching: Global perspectives, local initiatives*. Taylor and Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Sainsbury, M. y Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373–386. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2004.00240.X>
- Saito, Y., Garza, T. J. y Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The modern language journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Samuels, S. J. y Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. En P. D. Pearson, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research (Vol. I)* (pp. 185-224). Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers. <https://tinyurl.com/yyf7alw2>
- Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23(2), 67-86. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448467.pdf>
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-28. <https://>

url2.cl/8539Q

- Sánchez, L. (2003). Quechua-Spanish Bilingualism. Interference and Convergence in Functional Categories. *Language Acquisition and Language Disorders Series* 35, 74(2), pp. 265-268. John Benjamins Publishing Company. <https://url2.cl/SN6pR>
- Sánchez Chévez, Luisa E. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos* 6(9), 21-36. <https://n9.cl/8gbth>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería. <https://tinyurl.com/y4vp8tbc>
- Santana Villegas, J. C., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 5, 79-94. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1004/960>
- Santos Díaz, I. C. (2015). El impacto de las estancias en el extranjero en el léxico disponible en inglés y francés de estudiantes de postgrado. *E-AESLA*, 1-11. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/32.pdf>
- Santos Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 79-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1151
- Santos Díaz, I. C. (2020). *El léxico bilingüe del futuro profesorado. Análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica*. Peter Lang.
- Santos Díaz, I. C., Juárez Calvillo, M. y Trigo Ibáñez, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes, *Educação & Formação*, 6(1), 1-21. <https://n9.cl/tna1>
- Santos Díaz, I. C., Trigo Ibáñez, E. y Romero Oliva, M. F. (2020). La activación del léxico disponible y su aplicación a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 33, 75-93. <https://n9.cl/5r2m>
- Sanz de la Cal, E. (2014). La movilidad en la formación inicial de maestros en lenguas extranjeras: el caso de un Prácticum Internacional [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4973>

- Sanz Trigueros, F. J. y Guillén Díaz, C. (2016). La autoeficacia percibida del docente de Lenguas Extranjeras, desde un dispositivo estratégico y operativo de identificación de su profesionalización y desarrollo profesional. *Porta Linguarum: revista internacional de enseñanza de lenguas extranjeras*, 26, 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784932>
- Sanz Trigueros, F. J. y Guillén, C. (2020). La movilidad temporal internacional. Aproximación a sus efectos en el desarrollo profesional de docentes de y en lenguas extranjeras. *Bordón. Revista de pedagogía*, 73(1), 133-150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.72054>
- Saragi, T, Nation, I.S.P. y Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System*, 6(2), 72-78. <https://eric.ed.gov/?id=EJ181721>
- Saricoban, A. y Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10), 1-7. <https://url2.cl/ThrLm>
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. En J. Devine, P. L. Carrell y D. E. Eskey (Eds.), *Research in reading in English as a second language* (pp. 105-120). TESOL.
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J. y Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista Teoría de la Educación*, 10, 95-144. Gredos. usal.es. <http://hdl.handle.net/10366/71831>
- Satvenhagen, R. (1996). La educación para un mundo multicultural. En J. Delors, I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, ... y M. A. Savané (Eds.), *La Educación encierra un tesoro* (pp. 273-278). Santillana-Ediciones UNESCO.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL quarterly*, 25(2), 261-278. <https://url2.cl/tHXEt>
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). John Wiley and Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Saville-Troike, M. (1973). Reading and the audio-lingual method. *Tesol*

Quarterly 7(4), 395-405. <https://n9.cl/l9kpg>

- Sayago Quintana, Z. B., Chacón Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- Scales, A.M. y Rhee, O. (2001). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175-203. <https://n9.cl/qh0nn>
- Schank, R. y Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://tinyurl.com/y2bpfhuk>
- Schneider, W. y Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological review*, 84(1), 1-66. <https://tinyurl.com/yysbfamy>
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Oxford University Press. <https://url2.cl/cGKIW>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-227). Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363. <http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/12/3/329>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT journal*, 59(4), 339-341. <https://url2.cl/i7MML>
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza y Teaching*, 34(1), 35-55. <http://hdl.handle.net/10366/129609>
- Sheen, R. (2002). Focus on form' and 'focus on forms. *ELT journal*, 56(3),

303-305. <https://n9.cl/1096>

Sheu, S. P. (2004). The effects of extensive reading on learners' reading ability development. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 213-228. <https://pdfs.semanticscholar.org/04a3/e7b1f3512edac7006df34cf602bb424101cc.pdf>

Shulman, L.S. (2000). Teaching as Community Property. En D. DeZure (Ed.), *Learning from change. Landmarks in teaching and learning in higher education from change magazine, 1969-1999* (pp. 24-26). Stylus Publishing, LLC. <https://url2.cl/euEvh>

Sierra Macarrón, L. y López Hernández, A. (2015). CLIL en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: la experiencia del CES Don Bosco. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 32, 83-116. <https://url2.cl/r6gs6>

Šifrar Kalan, M. (2020). Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213-234. <https://doi.org/10.24197/ogigia.27.2020.213-234>

Simon, J. (2011). No sé qué day: Code-switching and code-mixing in a plurilingual family living in Catalonia. *Bellaterra. Journal of teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 72-93. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.443>

Singhal, M. (1998). A comparison of L1 and L2 reading: Cultural differences and schema. *The internet TESL journal*, 4(10), 4-10. <http://www.gse.uci.edu/ed168/resume.html>

Skehan, P. y Foster, P. (2008). Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the Ealing research. En S. Van Daele, A. Housen, F. Kuiken, M. Pierrard y I. Vedder (Eds.), *Complexity, accuracy, and fluence in second language use, learning, and teaching* (pp. 207-226). Contactforum. <https://url2.cl/z8rhQ>

Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/KJcvD>

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in*

- reading comprehension*. Rand Corporation. <https://n9.cl/a8if7>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452. <https://science.sciencemag.org/content/sci/328/5977/450.full.pdf>
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(2), 73-87. <https://url2.cl/wzRKJ>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71. http://keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/Stanovich_RRQ_1980.pdf
- Swan, M. (2002). Seven bad reasons for teaching grammar—and two good ones. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 148-152). Cambridge University Press. <https://url2.cl/Sd3gu>
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/jT88N>
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage 1. *Language learning*, 30(2), 417-428. <https://url2.cl/rm5qD>
- Tejada Fernández, J. y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(2), 1-16. <http://gc.initelabs.com/recursos/files/r161r/w21929w/U2S4L5.pdf>
- Tejada Molina, G., Pérez Cañado, M.L. y Luque Agulló, G. (2005). Current approaches and teaching methods. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in secondary education* (pp. 156-208). Universidad de Granada.
- Terradez, M. y Juan, A. A. (2020). Analisis de varianza (ANOVA). *Proyecto e-Math, Secretaría de estado de Educación y Universidades (MECD)* (pp.1-18). www.uoc.edu. <https://tinyurl.com/y2coaax>
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition

- and Learning. *The Modern Language Journal*, 61(7), 325-337. <https://doi.org/10.2307/324551>
- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63. <https://n9.cl/lnuhy>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Longman.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110. <https://tinyurl.com/zxy53dt>
- Ting, Y. L. T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL-(Neuro) Science. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 3-18. https://issuu.com/teresating/docs/ting_icrj_in_focus_article
- Tootkaboni, A. (2014). The Efficacy of Various Kinds of Error Feedback on Improving Writing Accuracy of EFL Learners. *Bellaterra. Journal of teaching and Learning Language and Literature*, 7(3), 30-46. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.529>
- Torrado Fonseca (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra Alzina (Coord), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Editorial La Muralla.
- Trigo Ibáñez, E. (2016). El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 66-84. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18941>
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F. y Santos Díaz, I. C. (2019). Aproximación al léxico gastronómico dialectal andaluz desde los repertorios de disponibilidad léxica para una propuesta didáctica. *Verba hispánica*, XXVII, 115-130. <https://doi.org/10.4312/vh.27.1.115-130>.
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F. y Santos Díaz, I. C. (2020). Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, 47, (27-45). <https://doi.org/10.7764/>

onomazein.47.02.

(*) Ver referencia

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. En línea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa

Ur, P. (2011). Grammar teaching. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning (Vol. 2)* (pp. 507-522). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/gMTwV>

Ur, P. (1994). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press.

Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through reading. En E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 261-279). Mouton de Gruyter. <https://tinyurl.com/y3csr22e>

Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1991). *The threshold-level 1990*. Council of Europe Publishing. <https://url2.cl/NVXVd>

Vargas Hernández, J. G. (2007). Las reglas cambiantes de la Competitividad Global en el Nuevo Milenio. Las competencias en el Nuevo Paradigma de la Globalización. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 1(1), 1-21. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1050>

Vaughn, S., Mathes, P., Linan-Thompson, S., Cirino, P., Carlson, C., Pollard-Durodola, S. ... y Francis, D. (2006). Effectiveness of an English intervention for first-grade English language learners at risk for reading problems. *The Elementary School Journal*, 107(2), 153-180. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/510653>

Vázquez Veiga, N (2003). Pero ya hablé gallego, lle dixen eu...: análisis de un caso de alternancia de códigos en una situación bilingüe. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 17, 589-606. <http://hdl.handle.net/10045/6195>

Vez Jeremías, J.M. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1, 5-30. <http://hdl.handle.net/10481/28347>

Vilà Baños, R. y Bisquerra Alzina, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra Alzina (Coord), *Metodología de la investigación*

- educativa* (pp. 259-271). Editorial La Muralla.
- Villalobos, J. (2001). Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura. *Lectura Y Vida*, 22(1), 1-11. <https://url2.cl/XAXXC>
- Villanueva de Debat, E. (2006). Applying Current Approaches to the Teaching of Reading. *English teaching fórum*, 44(1), 8-15. <https://tinyurl.com/y5yqbqsvz>
- Wallace, C. (2005). Reading and expertise. En K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* (Vol. 128) (pp. 85-103). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057%2F9780230523470>
- Wallace, M. J. y Bau, T. H. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press. <https://url2.cl/SRZQz>
- Wang, Y. (2000). Children's attitudes toward reading and their literacy development. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 120–125 <https://url2.cl/W927K>
- Wang Ming-Tzu, K. y Nation, P. (2004). Word meaning in academic English: homography in the Academic Word List. *Applied Linguistics*, 25(3), 291-314. <https://url2.cl/q8lzi>
- Waring, R. y Nation, I. S. P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. En D. Albrechtsen, K. Haastrup y B. Henriksen (Eds.), *Angles on the English speaking world. Writing and vocabulary acquisition* (vol. 4) (pp. 97-110). Museum Tusculanum Press. <http://www.jseals.org/archives/sla/waring120304.pdf>
- Waring, R. y Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign language*, 15(2), 130-163. <http://nflrc.lll.hawaii.edu/rfl/October2003/waring/waring.pdf>
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied linguistics*, 28(1), 46-65. <https://url2.cl/CJDu2>
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a foreign language*, 20(2), 232-245. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815123.pdf>

- Webster, N. y Gove, P. (Ed. Lit) (1971 cop.). *Webster's third new international dictionary of the English language unabridged*. G. and C. Merriam Company.
- Wei, L. (Ed.). (2007). Dimensions of Bilingualism. En L. Wei (Ed.), *The bilingualism reader (2nd ed.)* (pp. 2-21). Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/k6UUy>
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning1. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. <https://n9.cl/ypnsw>
- Wennerstrom, A. (2005). Intonation, mental representation and mutual knowledge. En A. E. Tyler, M. Takada, Y. Kim y D. Marinova (Eds.), *Language in use: Cognitive and discourse perspectives on language and language learning* (pp. 139-149). Georgetown University Press. <https://n9.cl/6zoh6>
- Whitten, C., Labby, S. y Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64. <https://url2.cl/U5LQf>
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.
- Williams, R. (1986). "Top ten" principles for teaching reading. *ELT Journal*, 40(1), 42-45. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/40/1/42/482270>
- Williams, E. (1984). *Reading in the language classroom*. Basingstoke, Macmillan.
- Williams, E. (1987). Classroom reading through activating content-based schemata. *Reading in a foreign language*, 4(1), 1-7. <https://n9.cl/tf3xa>
- Williams, J. (2005). Form-focused instruction. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 671-692). Routledge, Taylor and Francis Group. <https://url2.cl/qrDQf>
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. Collins ELT.
- Winograd, P. y Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension

- strategies: The nature of teacher explanation. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 121-139). Academic Press, Inc. <https://tinyurl.com/yykhgjav>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *REL C journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Wright, W. (2013). Bilingual education. The handbook of bilingualism 2nd ed. En T. Bhatia y W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 598-623). Blackwell. <https://n9.cl/cgi7y>
- Yorio, C. A. (1971). Some sources of reading problems for foreign-language learners 1. *Language learning*, 21(1), 107-115. <https://n9.cl/izbik>
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, 24(6), 717-723. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P.C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En E. Martos y T. M. K. Rösing (Coords), *Prácticas de lectura y escritura* (pp.115-136). Editora de Universidade de Passo Fundo. <https://url2.cl/wlB9A>
- Zafar, M. (2009). Monitoring the ‘monitor’: A critique of Krashen’s five hypotheses. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139-146. <https://www.banglajol.info/index.php/DUJL/article/view/6903>
- Zhao, A., Guo, Y. y Dynia, J. (2013). Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States. *The Modern Language Journal*, 97(3), 764-778. <https://tinyurl.com/y2akm5r2>
- (*) Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>



ANEXOS

Anexo 1. Tabla de conversión de los puntos para las pruebas de nivel según MCERL

PRUEBA	NIVEL MCERL	PUNTOS
<i>READING</i>	<B1	10
	B1	16
	B2	24
	C1	37
<i>USE OF ENGLISH</i>	<B1	7
	B1	11
	B2	18
	C1	24
<i>LISTENING</i>	<B1	8
	B1	12
	B2	18
	C1	27
<i>SPEAKING</i>	<B1	14
	B1	24
	B2	36
	C1	54

Fuente: *Cambridge English Language Assessment* (2016, p. 2)

Anexo 2. Cuadro resumen de preguntas de investigación, los objetivos, hallazgos y conclusiones de la tesis doctoral

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 1. Datos académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera. (Véase 4.1.1)	¿Cuáles son los datos académicos del futuro profesorado de Educación Primaria?	Objetivo 1. Determinar cuáles son los datos académicos previos a la realización del Grado: tipo de centro educativo donde han realizado los estudios previos, sistema de acceso a la universidad y edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera.	La mayoría de los informantes (89,06 %) procedían de Bachillerato, nueve de cada cien de la Formación Profesional y el 1,47 % de otros. En cuanto al tipo de centro educativo en el que cursaron sus estudios de Primaria, el porcentaje más alto corresponde a un centro público, mientras que el colegio privado-concertado ronda los veinte puntos porcentuales y alrededor de los tres puntos porcentuales se sitúa la escuela privada. De los centros educativos solo el 6,72 % eran bilingües. Los centros de secundaria siguen la misma tendencia, los centros públicos superan a los privados en más del doble. De estos el 9,04 % eran bilingües. La edad de comienzo de estudio de una lengua extranjera comprende entre los 3 y los 16 años con una media de 6,68 años. (Véase 4.1.1.1).
		Objetivo 2. Analizar el contexto en el cual los participantes aprenden una lengua extranjera: si reciben clases fuera de la universidad, si han realizado estancias o cursos en el extranjero y si utilizan la lengua extranjera en contextos habituales.	Casi la mitad de los encuestados, un 48,20 % (n=458) estudian alguna lengua extranjera fuera de la universidad. El 53,73 % (n=375) estudia inglés, frente al 5,05 % (n=48) otras lenguas extranjeras. Como se puede ver, los estudiantes se han responsabilizado de su propia formación en lengua inglesa en instituciones no universitarias.

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 1. Datos académicos y contexto de aprendizaje de la lengua extranjera. (Véase 4.1.1)	¿Cuáles son los datos académicos del futuro profesorado de Educación Primaria?	Objetivo 2. Analizar el contexto en el cual los participantes aprenden una lengua extranjera: si reciben clases fuera de la universidad, si han realizado estancias o cursos en el extranjero y si utilizan la lengua extranjera en contextos habituales.	El 86,80 % (n=825), afirmó no haber estudiado en el extranjero. Sin embargo, el 13,25 % (n=126) aseguró haber estudiado en el extranjero, en algún país de Europa en diferentes programas de intercambio. Con respecto a la frecuencia de uso de una lengua extranjera ochenta y dos de cada cien aseguran utilizar el inglés en los contextos encuestados, por debajo de los treinta puntos porcentuales el francés y solo un 4,42 % otra lengua extranjera. (Véase 4.1.1.2).
Dimensión 2. Conocimiento de las lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades. (Véase 4.1.2).	¿Qué conocimientos de lengua extranjera poseen los informantes según la certificación que lo acredita, la autopercepción de nivel y la dificultad que atribuyen a cada destreza?	Objetivo 3. Conocer el nivel de lenguas extranjera que los estudiantes tienen acreditado según MCERL.	Con respecto al nivel acreditado en inglés, el 1,05 % (n=10) expresaron poseer la acreditación del nivel A2, el 11,04 % (n=105) alumnos aseguraron tener el nivel B1, el 6,41 % (n=61) la certificación del B2, el 11,26 % (n=12) el C1 y solo un 0,11 % (n=1) un C2. (Véase 4.1.2.1).
		Objetivo 4. Indagar sobre la percepción que los informantes tienen sobre su nivel de conocimiento de lenguas extranjeras.	En cuanto al nivel autopercebido de los participantes, el 1,96 % (n=18) consideró no tener ningún nivel de conocimiento de inglés, el 23,64 % (n=225) manifestó poseer el nivel A2, el 24,60 % (n=349) un B1, el 24,60 % (n=234) un B2, el 5,32 % (n=50) un C1 y un 0,25 % (n=12) un C2. De esta forma, se observa una alta descompensación entre el nivel autopercebido y la correspondiente certificación. (Véase 4.1.2.2).

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 2. Conocimiento de las lenguas extranjeras: acreditación, autopercepción y dificultades. (Véase 4.1.2).	¿Qué conocimientos de lengua extranjera poseen los informantes según la certificación que lo acredita, la autopercepción de nivel y la dificultad que atribuyen a cada destreza?	Objetivo 5. Determinar el grado de dificultad que los alumnos atribuyen a las destrezas orales y escritas.	Los informantes, en un mayor porcentaje, atribuyeron a las destrezas orales y escritas oscilan entre “alguna dificultad” y “dificultad media”. Así, valoraron la comprensión oral como “dificultad media” en un porcentaje mayoritario del 29,55 % (n=281). La comprensión lectora la calificaron en un mayor porcentaje como “alguna dificultad” en un 34,49 % (n=328). Hay que subrayar que un porcentaje muy bajo de informantes optó por señalar el valor “muchísima dificultad”, en concreto solo un 4,73 % (n=45) para la comprensión lectora y un 5,57 % (n=53) para la expresión escrita contempló este valor como representativo de su percepción de la dificultad de ambas destrezas. (Véase 4.1.2.3).
Dimensión 3. Prácticas relacionadas con la lengua extranjera. (Véase 4.1.3).	¿Qué prácticas relacionadas con la lengua extranjera se llevan a cabo en el Grado en Educación Primaria para la adquisición de una lengua extranjera?	Objetivo 6: Averiguar cuáles son las prácticas lectoras de los estudiantes en español y en inglés.	Se observó una amplia diferencia entre las prácticas lectoras en español y en inglés, el 41,96 % (n=399) aseguró leer “todos los días” en español, frente al 3,89 % (n=37) que lo hacen en inglés. En cuanto a la frecuencia “nunca”, el 5,47 % (n=52) señaló leer en español y el 38,91 % (n=370) en inglés. Como se puede ver, los estudiantes expresaron una escasa práctica lectora en inglés que puede derivar en problemas en la comprensión lectora y la expresión escrita. Sobre todo, teniendo en cuenta el vínculo tan estrecho entre la lectura y el dominio de estas dos destrezas. (Véase 4.1.3.1).

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 3. Prácticas relacionadas con la lengua extranjera. (Véase 4.1.3).	¿Qué prácticas relacionadas con la lengua extranjera se llevan a cabo en el Grado en Educación Primaria para la adquisición de una lengua extranjera?	Objetivo 7: Sondear que tipo de tareas se llevan a cabo en la clase de lengua extranjera (inglés y francés).	Las medias globales de la frecuencia de realización de las distintas tareas en inglés muestran que la opción “ninguna” hora la eligió un 71,46 % (n=680), el 18,50 % (n=176) para “entre una y dos horas”, un 7,28 % (n=69) “entre dos y cinco horas” y 2,74 % (n=26) “más de cinco horas”. Estos valores muestran una baja incidencia de realización de tareas para la formación, con una proporción alrededor del 10 % en las opciones de la frecuencia esperables de entre dos y más de cinco horas lo que supone un porcentaje muy escaso. (Véase 4.1.3.2).
Dimensión 4. Formación de los informantes en lengua extranjera. (Véase 4.1.4).	¿Qué formación en lengua extranjera (inglés y francés) han adquirido en el Grado en Educación Primaria?	Objetivo 8: Indagar sobre la formación lingüística que creen haber adquirido en el Grado en Educación Primaria.	Las medias globales de la formación lingüística en inglés que los informantes expresan es la siguiente: un 34,12 % (n=323) optó por “muy escaso”, el 13,96 % (n=133) seleccionó “escaso”, un 12,37 % (n=118) eligió “suficiente”, un 11,20 % (n=107) escogió “bueno”, un 2,94 % (n=28) “muy bueno” y un 25,40 % (n=242) no escogió ninguna de las opciones. Los estudiantes expresaron una escasa formación lingüística. Esta situación derivará en una falta de dominio de destrezas claves como son la comprensión y la expresión oral. (Véase 4.1.4.1).

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 4. Formación de los informantes en lengua extranjera. (Véase 4.1.4).	¿Qué formación en lengua extranjera (inglés y francés) han adquirido en el Grado en Educación Primaria?	Objetivo 9: Conocer la formación en técnicas y herramientas metodológicas que creen haber adquirido para impartir clase en lengua extranjera.	Las medias globales de la formación en técnicas y herramientas metodológicas de los participantes que no expresaron formación en inglés es del 27,44 % (n=261), la opción “muy escaso” es de un 32,37 % (n=308), la elección “escaso” 15,54 % (n=148), la sección “suficiente” con un 10,93 % (n=104), “bueno” con un 10,61 % (n=101) y “muy bueno” con un 3,10 % (n=29). Estos porcentajes reflejan que el alumnado considera que ha adquirido unos conocimientos didáctico-pedagógicos insuficientes. Por consiguiente, esta escasa formación irá en detrimento de su futuro desempeño docente en la clase de lengua extranjera. (Véase 4.1.4.2).
		Objetivo 10: Saber la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado en Educación Primaria.	La importancia media que los participantes otorgaron a las asignaturas del Grado son: un 22,02 % (n=145) no ha cursado alguna asignatura, el 9,88 % (n=59) piensa que tiene “ninguna importancia”, el 7,67 % (n=36) “alguna importancia”, el 17,04 % (n=86) “importancia media”, el 20,24 % (n=93) “bastante importancia” y el 23,40 % (n=104) “muchísima importancia”. El hecho de que casi una cuarta parte de los estudiantes consideren las opciones entre “bastante” y con “muchísima importancia” nos hace pensar que no atribuyen una importancia relevante a las asignaturas que están cursando.

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Dimensión 4. Formación de los informantes en lengua extranjera. (Véase 4.1.4).	¿Qué formación en lengua extranjera (inglés y francés) han adquirido en el Grado en Educación Primaria?	Objetivo 10: Saber la importancia que los encuestados otorgan a las asignaturas del Grado en Educación Primaria.	A excepción de los alumnos de la Mención de LE (inglés) (n=90) que en un 59,63 % (n=54) piensan que las asignaturas específicas tienen “muchísima importancia” para su formación. (Véase 4.1.4.3).
Resultados de las pruebas estandarizadas en inglés. (Véase 4.2).	¿Qué resultados obtienen en las pruebas estandarizadas de inglés de comprensión lectora, <i>use of English</i> , comprensión oral y expresión oral?	Objetivo 11: Conocer el nivel en competencia lingüística, según MCERL (B1, B2, C1), que los alumnos alcanzan en una prueba estandarizada en los cuatro cursos del Grado en comprensión oral y lectora, gramática y vocabulario (<i>use of English</i>) y expresión oral.	Los estudiantes alcanzaron un nivel menor a B1 en su mayoría y escasamente un C1. El grupo bilingüe, se percibe una proporción inversa, puesto que siendo un grupo más reducido con respecto a la muestra sus logros son óptimos, solo 18 alumnos quedaron por debajo del nivel B1, dos de cada diez consiguieron un B1, más de la mitad de los encuestados obtuvo un nivel B2 y ocho de cada 10 consiguió un C1. Los logros obtenidos en las pruebas resultan altamente escasos, sobre todo si tenemos en cuenta que el nivel requerido para ejercer como docente bilingüe o de lengua extranjera (inglés) es de un B2. (Véase 4.2).
Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas. (Véase 4.3).	¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?	Objetivo 12: Analizar si variables como estancias o cursos en el extranjero, grupo bilingüe, nivel en comprensión y expresión oral han influido en los puntos alcanzados en la prueba de comprensión oral <i>listening</i> y expresión oral <i>speaking</i> . (Dimensión 1).	Del análisis de regresión lineal multivariante se desprende que las variables puntos en la prueba de comprensión oral (agrupado) grupo bilingüe, nivel de inglés en comprensión oral, nivel de inglés en expresión oral y estancias o cursos en el extranjero arroja una alta significación. En este sentido, se puede afirmar que existe una relación directa entre estudiar en el extranjero y alcanzar una puntuación más alta en las pruebas de

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas. (Véase 4.3).	¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?	Objetivo 12: Analizar si variables como estancias o cursos en el extranjero, grupo bilingüe, nivel en comprensión y expresión oral han influido en los puntos alcanzados en la prueba de comprensión oral <i>listening</i> y expresión oral <i>speaking</i> . (Dimensión 1).	<i>listening</i> y <i>speaking</i> . Del mismo modo, se estableció una relación positiva entre pertenecer al grupo bilingüe y la mención de inglés. (Véase 4.3.1.).
		Objetivo 13: Comparar si la percepción de los estudiantes sobre su nivel de inglés coincide con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de inglés en comprensión lectora o <i>reading</i> , <i>use of English</i> y comprensión oral o <i>listening</i> ; teniendo en cuenta las variables: grupo bilingüe y Mención en LE–inglés–. (Dimensión 2).	En los modelos generados de los análisis aplicados –estadísticos descriptivos, t de student de contraste de hipótesis y de regresión lineal multivariante– la variable predictora constante que mayor influencia ejerció, en todos los modelos: <i>reading</i> (Véase 4.3.2.1), <i>use of English</i> (Véase 4.3.2.2) y <i>listening</i> (Véase 4.3.2.3) fue el grupo bilingüe. Ya que este grupo alcanzó una puntuación media muy superior al grupo ordinario. Del mismo modo también se estableció una alta significación entre grupos de 0,000 con el grupo bilingüe y la Mención en lengua extranjera (inglés). Los encuestados han tendido a sobrevalorar sus conocimientos de lengua inglesa. Con la salvedad del grupo bilingüe y de la Mención de LE en los que su percepción coincide con los resultados en todas las pruebas.

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas. (Véase 4.3).	¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?	Objetivo 14: Analizar si existe una relación significativa entre las prácticas lectoras, la frecuencia de realización de tareas, estudio de una lengua extranjera en una institución no universitaria y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés. (Dimensión 3).	En el análisis de minería de datos utilizó la misma variable de influencia, grupo bilingüe para todos los modelos. Para la variable dependiente puntos en la prueba <i>reading</i> se creó un árbol en el que destacó la variable independiente frecuencia de lectura en inglés. Se observó que a una mayor frecuencia de lectura los resultados son mejores y a una menor dedicación a esta práctica la puntuación en las pruebas es menor. (Véase 4.3.3.1) Asimismo, para la variable dependiente puntos en la prueba de <i>use of English</i> se discriminó las variables independientes estudiar fuera de la universidad y realizar tareas de gramática que incidieron favorablemente para obtener una puntuación alta en la prueba. (Véase 4.3.3.2). Igualmente, para la variable dependiente puntos en la prueba de <i>listening</i> seleccionó la variable independiente escuchar al profesor hablando inglés implicó una alta significación en la prueba. (Véase 4.3.3.3).
		Objetivo 15: Examinar si existe una relación significativa entre la formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión lectora o escrita y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés. (Dimensión 4).	En el análisis de minería de datos utilizó la misma variable de influencia grupo bilingüe para todos los modelos. Así, para las variables dependientes puntos en las pruebas <i>reading</i> (Véase 4.3.4.1) y <i>use of English</i> (Véase 4.3.4.2) se generaron unos árboles que discriminaron la variable independiente formación lingüística en comprensión lectora en ambos. La técnica muestra que

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HALLAZGOS Y CONCLUSIONES
Relación entre las dimensiones y las pruebas estandarizadas. (Véase 4.3).	¿Cuál es la relación entre las diferentes dimensiones analizadas y los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas?	Objetivo 15: Examinar si existe una relación significativa entre la formación lingüística en gramática, vocabulario, ritmo y entonación y comprensión lectora o escrita y la puntuación alcanzada en las pruebas estandarizadas de inglés. (Dimensión 4).	cuanto mayor es el tiempo empleado en esta formación en comprensión lectora la puntuación aumenta y viceversa, a menor dedicación menor puntuación en ambas pruebas. En la variable dependiente puntos en la prueba <i>listening</i> se incluyeron dos variables independientes como válidas, formación lingüística en comprensión oral y formación lingüística en gramática. As, se comprueba que los informantes bajo la influencia positiva de las dos variables alcanzan un nivel más alto. (Véase 4.3.4.3).

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Cuestionario para la evaluación de la formación en lengua extranjera en el Grado de Educación Primaria

Tu participación y colaboración es importante para la innovación y mejora de la formación del profesorado de Primaria. La información que viertas en este cuestionario será tratada con confidencialidad.

1. DATOS BIOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS		
Curso: ☐ 1.º ☐ 2.º ☐ 3.º ☐ 4.º	Grupo bilingüe: ☐ No ☐ Sí: ☐ Inglés ☐ Francés	Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre
	Mención en Lengua Extranjera: ☐ No ☐ Sí: ☐ Inglés ☐ Francés	Edad:
Lugar de nacimiento		
País:	Localidad (Provincia):	
Modalidad de acceso al Grado: ☐ Bachillerato ☐ Formación Profesional ☐ COU ☐ Otra (especificar cuál):		
Tipo de centro educativo donde cursaste los estudios de Primaria: ☐ Pública ☐ Privada concertada ☐ Privada ☐ Bilingüe (especificar idioma): ☐ Inglés ☐ Francés ☐ Otro (especificar cuál):		
Tipo de centro educativo donde cursaste los estudios de Secundaria: ☐ Pública ☐ Privada concertada ☐ Privada ☐ Bilingüe (especificar idioma): ☐ Inglés ☐ Francés ☐ Otro (especificar cuál):		
Lengua materna:		
¿A qué edad comenzaste a estudiar la LE que has escogido para tus estudios de Grado?		
Estancias o cursos en el extranjero (indica el idioma de inmersión, la duración y el tipo de estancia o curso, por ejemplo, si es acompañamiento académico, aprendizaje informal, intercambio escolar, etc.):		

2. FORMACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO DE ED. PRIMARIA
2.1.a. ¿Estás estudiando alguna lengua extranjera en una institución no universitaria? ☐ Sí ☐ No
2.1.b. En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, indica: • Centro o institución (academia, Escuela de Idiomas, clases particulares, Fundación UMA...) e idioma estudiado:

3. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA EXTRANJERA							
NIVELES SEGÚN EL MCERL		A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. a. Nivel de la lengua extranjera que crees poseer (marca con X las respuestas) ☐ Inglés ☐ No tengo conocimiento de este idioma	Expresión oral						
	Comprensión oral						
	Interacción oral						
	Expresión escrita						
	Comprensión escrita						
NIVELES SEGÚN EL MCERL		A1	A2	B1	B2	C1	C2
3.1.b. Nivel de la lengua extranjera que crees poseer (marca con X las respuestas) ☐ Francés ☐ No tengo conocimiento de este idioma	Expresión oral						
	Comprensión oral						
	Interacción oral						
	Expresión escrita						
	Comprensión escrita						
NIVELES SEGÚN EL MCERL		A1	A2	B1	B2	C1	C2
3.1.c. Nivel de la lengua extranjera que crees poseer (marca con X las respuestas) ☐ Otro (especificar cuál): ☐ No tengo conocimiento de otro idioma	Expresión oral						
	Comprensión oral						
	Interacción oral						
	Expresión escrita						
	Comprensión escrita						

4. NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LENGUAS QUE TIENES CERTIFICADO							
4.1.a. ¿Tienes certificado el nivel de lengua extranjera? ☐ Sí ☐ No							
4.1.b. En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, indica el organismo o institución que certificó tu nivel de lengua extranjera:							
2. Nivel de lengua extranjera que tienes certificado según el MCERL (marca con X la respuesta)		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Inglés							
Francés							
Otra LE (especificar cuál):							

5. GRADO DE DIFICULTAD DE DESTREZAS EN LENGUA EXTRANJERA	
5.1. ¿Qué grado de dificultad te suponen las siguientes destrezas en LE? (marca con X las respuestas)	

5. GRADO DE DIFICULTAD DE DESTREZAS EN LENGUA EXTRANJERA

Escala: 1 = ninguna dificultad y 5 = mucha dificultad.	Inglés ☐ No estudio esta lengua					Francés ☐ No estudio esta lengua					Otra (especificar): ☐ No estudio otra lengua				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Expresión oral															
Comprensión oral															
Interacción oral															
Expresión escrita															
Comprensión escrita															

6. FRECUENCIA DEL USO DE LA LENGUA EXTRANJERA

6.1. ¿Con qué frecuencia usas la LE en los siguientes supuestos? (marca con X las respuestas)

☐ Inglés ☐ No uso esta lengua	Todos los días	Varias veces a la semana	Un día a la semana	Con menos frecuencia	Nunca
En clases extrauniversitarias					
En familia					
Con amigos					
En el trabajo					
☐ Francés ☐ No uso esta lengua	Todos los días	Varias veces a la semana	Un día a la semana	Con menos frecuencia	Nunca
En clases extrauniversitarias					
En familia					
Con amigos					
En el trabajo					
☐ Otra (especificar): ☐ No uso esta lengua	Todos los días	Varias veces a la semana	Un día a la semana	Con menos frecuencia	Nunca
En clases extrauniversitarias					
En familia					
Con amigos					
En el trabajo					

7. FRECUENCIA DE LECTURA (marca con X las respuestas)					
7.1. ¿Con qué frecuencia lees en español y en lengua extranjera?	Todos los días	Varias veces a la semana	Un día a la semana	Con menos frecuencia	Nunca
Español					
Inglés					
Francés					
Otra LE (especificar):					

7.2. ¿Cuántos libros has leído en el último año en español y en lengua extranjera?

• Por obligación: En español ____ En inglés ____ En francés ____ En otra LE ____

• Por placer: En español ____ En inglés ____ En francés ____ En otra LE ____

8. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE TAREAS EN CLASE EN LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA				
8.1. ¿Con qué frecuencia se realizan las siguientes tareas en clase de LE? (marca con X las respuestas) ☐ Inglés ☐ Francés	Ninguna	Una o dos horas	Entre dos y cinco horas	Más de cinco horas
Lectura en clase (individual – silenciosa)				
Lectura en clase (grupal – en voz alta)				
Escuchar material audiovisual en V.O. subtitulada				
Escuchar material audiovisual en V.O. sin subtitular				
Escuchar al profesor hablando				
Exposiciones del alumnado				
Interacción con hablantes nativos (distintos al docente)				
Interacción con el profesor				
Interacción con compañeros/as de clase				
Dramatizaciones				
Tareas de comprensión oral				
Tareas de expresión oral				

8. FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE TAREAS EN CLASE EN LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Tareas de comprensión escrita				
Tareas de expresión escrita				
Tareas de adquisición de léxico				
Tareas gramaticales				
Tareas de pronunciación				
Talleres de refuerzo para el grupo bilingüe y otros grupos				

9. FORMACIÓN LINGÜÍSTICA ADQUIRIDA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

9.1. ¿Qué nivel de formación lingüística consideras haber adquirido para transmitir los siguientes contenidos y destrezas en LE? (marca con X las respuestas) ☐ Inglés ☐ Francés	Muy escaso	Escaso	Suficiente	Bueno	Muy bueno
Gramática					
Vocabulario					
Pronunciación					
Ritmo y entonación					
Expresión oral (<i>Speaking</i>)					
Interacción oral (<i>Interaction/conversation</i>)					
Comprensión oral (<i>Listening</i>)					
Comprensión escrita (<i>Reading</i>)					
Expresión escrita (<i>Writing</i>)					

10. TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS ADQUIRIDAS EN LENGUA EXTRANJERA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

10.1. ¿Qué dominio de técnicas y herramientas metodológicas consideras haber adquirido en LE? (marca con X las respuestas) ☐ Inglés ☐ Francés	Muy escaso	Escaso	Suficiente	Bueno	Muy bueno
Gramática					
Vocabulario					
Pronunciación					
Ritmo y entonación					
Expresión oral (<i>Speaking</i>)					
Interacción oral (<i>Interaction/conversation</i>)					
Comprensión oral (<i>Listening</i>)					
Comprensión escrita (<i>Reading</i>)					
Expresión escrita (<i>Writing</i>)					

11. IMPORTANCIA OTORGADA A LAS ASIGNATURAS DE LENGUA EXTRANJERA DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

11.1. ¿Qué importancia otorgas a las asignaturas de LE para tu formación como maestro/a? (marca con X las respuestas) Escala: 1 = ninguna importancia y 5 = mucha importancia.	1	2	3	4	5
Fundamentos Teórico-Prácticos de la Enseñanza de la LE					
Desarrollo del Currículum de LE					
Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de LE					
Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera					
Desarrollo de Competencias de Comunicación en la LE					
Prácticum I					
Prácticum II					
Prácticum III.1					
Prácticum III.2					

11. IMPORTANCIA OTORGADA A LAS ASIGNATURAS DE LENGUA EXTRANJERA DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE					
11.1. ¿Qué importancia otorgas a las asignaturas de LE para tu formación como maestro/a? (marca con X las respuestas) Escala: 1 = ninguna importancia y 5 = mucha importancia.	1	2	3	4	5
Trabajo Fin de Grado					
Educación Artística y Visual					
Educación Musical					
Historia de la Escuela					
Didáctica general					
Organización educativa de centros e instituciones					
Didáctica de la Educación Física					
Desarrollo curricular de las Artes Plásticas y Visuales					
Didáctica de las Ciencias Experimentales					
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos					
Didáctica de la Geometría					
Otra asignatura:					
Otra asignatura:					
Otra asignatura:					

Comentarios y observaciones:

Gracias por cumplimentar el cuestionario.