



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

Estudio sobre la expresión oral en lengua inglesa de
estudiantes de Magisterio no especialistas en
lenguas extranjeras: una propuesta didáctica para el
Espacio Europeo de Educación Superior

Director: Dr. D. Fernando Trujillo Sáez

Autora: Dña. Beatriz Cortina Pérez

Granada, 2009

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Beatriz Cortina Pérez
D.L.: GR. 2627-2009
ISBN: 978-84-692-3884-4

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA

ESTUDIO SOBRE LA EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA
INGLESA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO NO
ESPECIALISTAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: UNA
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor
por la Dña. BEATRIZ CORTINA PÉREZ, dirigida por el
Doctor D. FERNANDO TRUJILLO SÁEZ.

Granada, 5 de mayo de 2009

Fdo. Beatriz Cortina Pérez

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

D. Fernando Trujillo Sáez, Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Granada, y Prof. Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,

en calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta la Dña. Beatriz Cortina Pérez, bajo el título *"Estudio sobre la expresión oral en lengua inglesa de estudiantes de Magisterio no especialistas en lenguas extranjeras: una propuesta didáctica para el Espacio Europeo de Educación Superior"*,

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, a 5 de mayo de 2009

Fdo. Fernando Trujillo Sáez

A mis padres, Sofía e Isidro, por ser un ejemplo constante de superación personal; y a Alejandro, por haber sido la luz que ha iluminado el arduo camino de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

En un periodo tan dilatado como el que va desde el inicio de esta investigación hasta el momento de escribir estas líneas, son muchas las personas que se han cruzado en mi camino y que han contribuido, en menor o mayor medida, a la elaboración de esta tesis doctoral.

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. D. Fernando Trujillo Sáez, director de esta tesis, por haber aceptado dirigir este proyecto, así como por sus interesantes comentarios y aportaciones, los cuales han contribuido al enriquecimiento de este trabajo.

Gracias a D^a Sonia Ferrusola por el interés mostrado por esta investigación, por su disponibilidad total y amabilidad. A los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta que, generosamente, participaron en este estudio con ilusión y paciencia.

Gracias a mis compañeros del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de la sección departamental de Melilla, por su cariño y aliento; especialmente, a Nines, por no haber podido ponérmelo más fácil, por su comprensión y por su inestimable ayuda.

Quiero mostrar también mi agradecimiento a aquellos académicos que con sus interesantes comentarios han arrojado luz en momentos de incertidumbre. Gracias, igualmente, a mis primeros maestros de inglés, Magdalena, Carlos, Sonia, Javi, Pedro, Cotta, que hicieron que la enseñanza de la lengua inglesa se convirtiera en mi pasión y en mi inquietud profesional.

Mil gracias al equipo MM de trabajo formado por D. Miguel Ángel Gallardo y D. Fernando Esteban, porque sus sugerentes comentarios, cariño, apoyo y amistad han endulzado los trances más amargos de la última fase de elaboración de esta tesis. Las horas que desinteresadamente han dedicado a esta investigación no son cuantificables.

Gracias a todos mis amigos que con paciencia han soportado mis prolongados encierros, particularmente a Luci, Laia y Tere por haber estado siempre al otro lado del teléfono. A mis amigas y compañeras D^a Dimitrinka G. Níkleva y D^a María Teresa López-

Mezquita, porque además de su amistad y apoyo incondicional, han contribuido con interesantes comentarios y correcciones sobre este trabajo.

De forma muy especial, quiero dar las gracias a toda mi familia por su inestimable apoyo y permanente aliento. Por haber comprendido las largas horas de trabajo que he tenido que dedicar a esta investigación y que, inevitablemente, he restado de su tiempo. Particularmente, a mis sobrinos, Javier, Laura, Irene, Ana, Carmen, y la pequeña María, que continuamente me bombardeaban con la pregunta “Tita ¿por qué no vienes?” y, a pesar de su corta edad, han sabido comprender a la tita que pronto “podrá recetar en inglés”.

También quiero agradecer el apoyo ofrecido por mi familia melillense, los cuales han soportado la etapa final de elaboración de esta tesis. De manera muy especial quiero darle las gracias a mi prima Carmen por su total disponibilidad, sus horas dedicadas a la corrección final de este documento, así como su apoyo y cariño.

Finalmente, quiero reservar las últimas líneas de agradecimiento, en primer lugar, a mis padres, Sofía e Isidro, por su cariño y apoyo incondicional; por fomentar en mí el deseo de saber, de formarme académica, profesional y personalmente, sin otra preocupación que la que dan los libros; porque sus ganas de luchar por todos nosotros y por la vida han sido para mí un modelo y un estímulo para terminar este trabajo.

Por último, quiero dar las gracias a Alejandro, porque siempre ha estado ahí, en los momentos de ilusión y de alegría, pero también en los de dificultad y desesperación, que no han sido pocos; porque ha luchado por esta tesis tanto como yo; porque siempre ha tenido una palabra de aliento, de cariño y de apoyo; y porque siempre ha creído en mí.

A todos vosotros, gracias.

ÍNDICE

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	7
Capítulo 1. Revisión histórica: estudios sobre el discurso oral	9
0. Introducción.....	9
1. Teoría de los actos de habla.....	11
1.1. Orígenes: Austin y los enunciados performativos.....	11
1.2. Taxonomía de Austin.....	14
1.3. Evolución de la corriente austiniana.....	16
2. Principios y máximas.....	21
2.1. Grice y el principio de cooperación.....	21
2.2. La teoría de la relevancia.....	25
2.3. La teoría de la cortesía.....	27
3. Análisis del discurso.....	31
3.1. Interacción en el aula y la Escuela de Birmingham.....	33
4. Análisis conversacional.....	38
4.1. Sistema de turnos de palabra (<i>turn-taking system</i>).....	40
4.2. Pares adyacentes (<i>adjacency pairs</i>).....	43
5. Etnografía del habla.....	45
6. Sociolingüística interaccional.....	50
6.1. Análisis microestructural de las interacciones orales.....	51
6.2. Análisis del estilo en la conversación casual.....	52
7. Escuela sistémico funcional.....	53
8. Análisis crítico del discurso.....	59
9. Lingüística de corpus.....	63
10. El enfoque léxico: la formulaicidad.....	75
11. Conclusión.....	81
Capítulo 2. La competencia comunicativa. El tratamiento de la oralidad	83
0. Introducción.....	83
1. Orígenes.....	84
2. Los años 80: modelos de competencia comunicativa.....	85
3. Los años 90: perfeccionamiento de los modelos originales.....	88
3.1. Taxonomía de Bachman.....	89
3.2. Taxonomía de Cece-Murcia, Dörnyei y Thurrell.....	91
3.3. Taxonomía de Orwig.....	92
4. El siglo XXI: nuevas perspectivas.....	94
4.1. El discurso como núcleo.....	95
4.2. La competencia comunicativa dentro del Marco Común de Referencia Europeo.....	97
4.2.1. La competencia comunicativa.....	99

	Pág.
5. El discurso oral y la competencia comunicativa.....	106
5.1. Competencia lingüística oral.....	109
5.2. Competencia pragmática oral.....	110
5.3. Competencia intercultural oral.....	111
5.4. Competencia discursiva oral.....	112
5.5. Competencia estratégica oral.....	113
6. Conclusión.....	114
Capítulo 3. Enseñanza de la competencia oral en la lengua inglesa. Una revisión histórica	117
0. Introducción.....	117
1. Inicios (s. XIV-XVIII).....	118
1.1. Escritores de libros de texto.....	119
1.2. Gramáticas de la lengua inglesa.....	123
2. El siglo XIX y la reforma.....	126
2.1. El método de la gramática-traducción.....	126
2.2. Inicios del cambio.....	128
2.2.1. La aproximación práctica de Ahn y Ollendorff.....	128
2.2.2. Thomas Prendergast.....	130
2.3. El movimiento de la reforma.....	133
2.3.1. El método directo.....	134
2.3.2. El método situacional o aproximación oral.....	136
3. El método audiolingüístico.....	138
4. Los “métodos de diseño”	143
4.1. <i>Community Language Learning</i>	143
4.2. <i>Suggestopedia</i>	144
4.3. <i>The Silent Way Learning</i>	145
4.4. <i>Total Physical Response</i>	146
4.5. <i>The Natural Approach</i>	147
5. El paradigma comunicativo.....	148
5.1. El enfoque nocional-funcional.....	149
5.2. El consejo de Europa: el proyecto <i>Threshold Level</i>	151
5.3. <i>Communicative Language Teaching</i>	153
6. La reacción al CLT.....	159
6.1. El enfoque directo.....	160
6.2. <i>Language Awareness</i>	164
6.3. Fusión de métodos.....	167
6.4. <i>Task-based learning</i>	172
7. El Marco de Referencia Europeo.....	178
8. Conclusión.....	183
ESTUDIO EMPÍRICO.....	189
Capítulo 4. Problema, objetivos y metodología de la investigación.....	191
0. Introducción.....	191

	Pág.
1. Planteamiento del Problema.....	193
2. Objetivos y preguntas de investigación.....	195
3. Descripción de los participantes.....	197
3.1. Ceuta y su Campus Universitario.....	198
3.2. La enseñanza del inglés en la formación de profesorado en Ceuta.....	202
3.3. Descripción de los participantes.....	204
4. Instrumentos de recogida de datos.....	208
4.1. Cuestionario identificativo.....	209
4.2. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): el pasaporte lingüístico.....	209
4.3. DIALANG.....	213
4.4. <i>Cambridge Preliminary English Test (PET): speaking test</i>	214
4.4.1.Descripción de la prueba de <i>speaking</i> del PET.....	216
4.4.2.Evaluación de la prueba.....	218
4.5. Entrevista.....	219
5. Variables.....	224
5.1. Bloque I: Variables de identificación.....	224
5.2. Bloque II: Variables relacionadas con las experiencias interculturales y educativas.....	224
5.3. Bloque III: Variables relacionadas con las competencias lingüísticas del alumnado.....	225
5.4. Bloque IV: Variables relacionadas con la motivación de los alumnos.....	225
5.5. Bloque V: Variables relacionadas con las características metodológicas.....	226
6. Metodología de la investigación.....	228
6.1. Metodología cuantitativa.....	229
6.2. Metodología cualitativa.....	230
6.2.1.Reducción de datos.....	231
6.2.2.Presentación y disposición de datos.....	233
6.2.3.Obtención y verificación de conclusiones.....	234
6.3. Triangulación.....	234
6.4. Aplicación de los instrumentos.....	235
6.4.1.Fase I: Análisis inicial.....	235
6.4.2.Fase II: Desarrollo normal de la docencia.....	236
6.4.3.Fase III: Análisis final.....	236
Capítulo 5. Análisis, interpretación y discusión de resultados.....	239
0. Introducción.....	239
1. Análisis cuantitativo.....	240
1.1. Datos identificativos de los participantes.....	244
1.1.1.Variable Género.....	246
1.1.2.Variable Edad.....	247
1.1.3.Variable CLEI.....	249
1.1.4.Variable Especialidad.....	250
1.2. Datos obtenidos por la evaluación del PEL.....	256
1.2.1.Resultados globales de la autoevaluación de las destrezas de los participantes.....	257
1.2.2.Autoevaluación y Género.....	262
1.2.3.Autoevaluación y Edad.....	264
1.2.4.Autoevaluación y CLEI.....	268

	Pág.
1.2.5. Autoevaluación y Especialidad.....	273
1.2.6. A modo de resumen: datos del PEL.....	278
1.3. Datos obtenidos a través del DIALANG.....	279
1.3.1. Resultados globales del DIALANG.....	280
1.3.2. DIALANG y Género.....	287
1.3.3. DIALANG y Edad.....	289
1.3.4. DIALANG y CLEI.....	292
1.3.5. DIALANG y Especialidad.....	299
1.3.6. A modo de resumen: datos del DIALANG.....	304
1.4. Datos obtenidos con el Speaking test del PET.....	305
1.4.1. <i>Speaking</i> test del PET: prueba inicial.....	305
1.4.2. <i>Speaking</i> test del PET: prueba final.....	307
1.4.3. Análisis contrastivo <i>Speaking</i> test inicial y final.....	308
1.4.4. Expresión oral y Género.....	311
1.4.5. Expresión oral y Edad.....	312
1.4.6. Expresión oral y CLEI.....	315
1.4.7. Expresión oral y Especialidad.....	322
1.4.8. A modo de resumen: datos del <i>Speaking</i> Test del PET.....	327
1.5. Análisis correlacional entre los resultados de la autoevaluación y de las pruebas objetivas (DIALANG y PET).....	328
1.5.1. Estudio correlacional de la evaluación de la comprensión escrita entre PEL y DIALANG.....	330
1.5.2. Estudio correlacional de la evaluación de la expresión escrita entre PEL y DIALANG.....	331
1.5.3. Estudio correlacional de la evaluación de la comprensión oral entre PEL y DIALANG.....	332
1.5.4. Estudio correlacional de la evaluación de la expresión oral entre PEL y PET.....	333
1.5.5. A modo de resumen: análisis correlacional.....	335
1.6. Discusión de los datos cuantitativos.....	336
2. Análisis cualitativo de los datos de la entrevista al alumnado.....	343
2.1. Datos personales y formación académica.....	345
2.2. Categorización y codificación de las entrevistas.....	348
2.2.1. Utilidad.....	349
2.2.2. Motivación.....	353
2.2.3. Destrezas.....	356
2.2.4. Expresión Oral.....	367
2.2.5. Enseñanza.....	375
2.3. Discusión de los datos cualitativos.....	385
3. Triangulación metodológica: datos cuantitativos vs. datos cualitativos.....	388
Capítulo 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA.....	391
0. Introducción.....	391
1. Respuestas a las preguntas de investigación.....	394
2. Propuesta didáctica.....	399
3. Futuras líneas de investigación.....	408
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	411

	Pág.
ÍNDICE DE FIGURAS	441
ÍNDICE DE GRÁFICOS	445
ÍNDICE DE TABLAS	451
ANEXOS	459
Anexo I. Cuestionario identificativo.....	461
Anexo II. Modelo de PEL utilizado.....	463
Anexo III. Especificaciones lingüísticas del PET.....	475
Anexo IV. Muestra del examen oral del PET.....	481
Anexo V. Entrevista.....	485
Anexo VI. Análisis SPSS – Prueba de Kolmogorov-Smirnov.....	489
Anexo VII. Listado inicial de códigos.....	493

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Es mejor saber después de haber pensado y discutido que aceptar los saberes que nadie discute para no tener que pensar (Fernando Savater, 1947-).

La universidad europea está cambiando. La adaptación a un mundo global, tecnológicamente unificado gracias a la Red y a los medios de comunicación, impone cambios inexcusables. En este sentido, el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está planteando muchos interrogantes sobre las adaptaciones de los actuales planes de estudio. La filosofía detrás de dicha remodelación se centra en la necesidad de fomentar un territorio de educación singular y compartido que permita la libre movilidad de docentes y discentes, con el objeto de promover un enriquecimiento mutuo tanto personal como institucional. En lo que respecta a la formación de profesorado, este enriquecimiento cobra aún más sentido, ya que no solo aflora la necesidad de compartir experiencias en la etapa de educación universitaria, sino que también se establecen los cimientos para prolongar estas experiencias en su futura etapa laboral, cerrando así el círculo de un espacio europeo de educación. En este contexto parece ineludible la formación en un idioma extranjero que permita dicho enriquecimiento; de ahí que una de las reivindicaciones de los nuevos planes de estudio para todos los Grados, y en nuestro caso, los de Educación Primaria e Infantil, sea la certificación de una lengua extranjera a nivel B1, de acuerdo con lo estipulado por el Marco Común Europeo de Educación Superior. La presente investigación se enmarca, por tanto, en este contexto de europeización del sistema educativo e intenta dar respuesta al latente sentimiento expuesto en distintos foros

académicos sobre la necesidad de mejorar las destrezas orales de los alumnos¹ llamados a convertirse en Maestros de Primaria e Infantil.

En la Universidad de Granada dos investigaciones centradas en las Titulaciones de Maestro sobre la competencia comunicativa general de los alumnos de las Facultades de Educación en los tres Campus Universitarios (Granada, Ceuta y Melilla) preceden nuestro estudio. A grandes rasgos, han mostrado la escasa competencia en inglés como lengua extranjera de dichos alumnos, principalmente en lo que respecta a la producción oral (Jiménez, 2004; Salvadores, 2009). Según la literatura reciente en este tema, la cual se analizará en profundidad en los siguientes capítulos, parecen existir dos causas principales para que la expresión oral de los estudiantes sea poco adecuada con los requisitos de la sociedad actual: una de corte lingüístico y otra de índole didáctica.

En lo que respecta al ámbito lingüístico, se ha hecho caso omiso a la naturaleza propia y genuina del discurso oral. Tradicionalmente se han estudiado los textos escritos dada la laboriosidad del proceso de transcripción de los textos orales y, también, como consecuencia de la instaurada práctica de estudio de textos clásicos. Afortunadamente esta situación está cambiando y cada vez son más las investigaciones que se centran en conocer la naturaleza de la lengua oral. Como destacan McCarthy y O’Keeffe (2004, p. 26), “our knowledge concerning spoken language has indeed changed, mainly through developments in spoken corpus linguistics”. Estos estudios específicos de la lengua hablada han dejado al descubierto unas características propias del discurso oral frente al escrito, que habían pasado desapercibidas hasta hace poco.

De la misma manera que los estudios sobre la oralidad han estado eclipsados por otras disciplinas, sus repercusiones en la Didáctica de la Lengua no pueden considerarse abundantes. En los años 70, con el enfoque comunicativo, el papel del discurso oral en la clase de idiomas se limita al de un mero instrumento de comunicación, excluyéndolo de los sílabos de la LE. Bygate (2002, p.15) añade: “this confusion of speaking as a skill in its own

¹ Queremos aclarar que no es nuestra intención utilizar un lenguaje sexista sino que por una mera cuestión de economía del lenguaje utilizaremos la terminación genérica para referirnos a los estudiantes de manera indistinta.

right with speaking as a central medium for learning continues in current developments”. En los años 90 algunos autores intentaron aproximarse a la enseñanza de la producción oral de un modo más explícito (Dörnyei y Thurrell, 1992), apostando por la enseñanza explícita de los rasgos orales. Sin embargo, los materiales eran poco auténticos (Richards y Schmidt, 1983) y se encontraban lejos de reflejar las características auténticas de la oralidad. Debe existir algún impedimento que desfavorezca la enseñanza metódica de la expresión oral, favoreciendo la sumisión de las destrezas orales en el contexto educativo. A este respecto, compartimos con Harris y Sánchez (2005, p.478) que “since most of us can speak, it is thought that it will come naturally to the foreign language learner at a certain point”. Parece ser que el innatismo de la destreza oral es el epicentro de este problema, por lo que las características propias del discurso oral en cada lengua se dan por adquiridas al identificar el arte hablar como una destreza inherente y universal, desacreditándola, de esta forma, como parte integrante del sílabo de una LE y, por ende, excluyéndola de las metodologías y enfoques tradicionales de la Didáctica de la Lengua.

En suma, la notable premura impuesta por las instituciones europeas por implantar en las universidades el conocido como “Plan Bolonia”² y, con ello, el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores universitarios, el diseño de planes de estudio comunes y la necesidad de acreditar un nivel B1 de la lengua extranjera en lo que respecta a los futuros Grados de Infantil y Primaria³, así como la necesidad de profundizar en las destrezas orales en el ámbito de la Didáctica de la Lengua, nos lleva a plantearnos un estudio que indague en la situación actual del nivel de la destreza de producción oral de nuestros alumnos con la intención de diseñar una propuesta didáctica que haga justicia a la naturaleza propia del discurso oral y a su importancia dentro de los nuevos planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria.

Con este objetivo en mente, abordaremos en primer lugar un **marco teórico** que se centre en los estudios sobre el discurso, particularmente la competencia comunicativa oral y

² Aunque Plan Bolonia es un término mediático para referirse a la Declaración de Bolonia de 1999, en esta investigación se utilizará dada la enorme propagación del mismo.

³ Véase: ORDEN ECI/3854/2007 para la Titulación de Maestro en Educación Infantil y ORDEN ECI/3857/2007 para Maestro en Educación Primaria, ambos en el BOE nº 312 del 29/12/2007.

en la enseñanza de la misma, con el propósito de establecer una fundamentación teórica para la presente investigación. Así en el **Capítulo 1** llevaremos a cabo una revisión de los principales y más relevantes estudios sobre el discurso oral. Seguidamente, en el **Capítulo 2** se tratará la competencia comunicativa oral, deteniéndonos en las principales taxonomías que han tratado este concepto; y por último, el **Capítulo 3** recogerá una revisión histórica de las distintas aproximaciones a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, haciendo especial hincapié en el papel de la competencia comunicativa oral en cada una de ellas.

Tras el marco teórico presentamos nuestro **estudio empírico**, el cual tiene como objetivo fundamental evaluar la expresión oral de los alumnos de la Titulación de Maestro (no especialista en LE) con el fin de describir las competencias orales de los participantes, analizar los condicionantes personales y educativos vinculados a la expresión oral de los propios estudiantes y examinar la funcionalidad de los actuales planes de estudio. Para ello hemos realizado una investigación eminentemente descriptiva que se nutre de una metodología mixta cuantitativa-cualitativa. Para ello hemos utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos como el Portfolio Europeo de las Lenguas, el perfil lingüístico del DIALANG, la prueba de expresión oral del nivel PET de los exámenes ESOL del Sindicato de Examinadores de la Universidad de Cambridge y una entrevista personal. El análisis de los datos obtenidos, el cual se ha realizado principalmente a través de dos programas informáticos (*SPSS 15.0* y *Nvivo 2*), nos permitirá dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Por ello, el presente estudio se divide en tres capítulos. El **Capítulo 4** comprende el problema, los objetivos y la metodología de investigación. A continuación, en el **Capítulo 5** analizamos los datos obtenidos con su consiguiente interpretación y discusión. Por último, en el **Capítulo 6** recogemos las conclusiones más relevantes de esta investigación y realizaremos una propuesta didáctica enmarcada dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para la enseñanza de la futura asignatura Didáctica de la Lengua (Inglés) de los nuevos planes de estudio que se están elaborando en las Facultades de Educación para los Grados de Educación Infantil y Primaria y, por otro, diseñar una aproximación innovadora que se centre en la enseñanza del discurso oral inglés de forma real y natural.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

REVISIÓN HISTÓRICA: ESTUDIOS SOBRE EL DISCURSO ORAL

It is natural to conceive of text first and foremost as conversation: as the spontaneous interchange of meaning in ordinary, everyday interaction. It is in such contexts that reality is constructed, in the microsemiotic encounters of daily life (Halliday, 1978, p. 40).

0. Introducción

Este capítulo presenta una visión general sobre distintas aproximaciones teóricas⁴ que han estudiado el discurso oral tanto directamente, por ser la misma su objeto de estudio, como indirectamente, al aportar luz sobre algunos de sus aspectos principales.

El punto de partida de estas teorías se encuentra en un intento de ruptura con la gramática formalista en favor de los aspectos funcionales-comunicativos de la lengua. A partir de la segunda mitad del siglo XX comienza a surgir la idea de que las diferentes corrientes lingüísticas de mayor relevancia que se habían venido sucediendo, como las postuladas por los destacados lingüistas Saussure, Bloomfield, Chomsky y sus discípulos,

⁴ La traducción de la terminología de las teorías que contiene este capítulo está extraída del *Diccionario de Términos Clave de ELE* por el Instituto Cervantes y disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm.

poseen carencias patentes al no centrarse en material real, sino en la lengua como abstracción; de ahí que algunos de sus razonamientos comenzaron a ser cuestionados (Aijmer y Stenström, 2004; Coulthard, 1987; Hughes, 2002; Stubbs, 1983). Lakoff (1972, p.907) argumentaba al respecto:

in order to predict correctly the applicability of many rules one must be able to refer to assumptions about the social context of an utterance, as well as to other implicit assumptions made by the participants in a discourse.

J.R. Firth (1957) fue una pieza clave en esta escisión al proponer que el lenguaje no es una abstracción, sino que se produce dentro de una cultura y de un contexto determinado. Halliday (1970), impulsado por las ideas de Firth, propuso un modelo funcional que defendía que las formas lingüísticas adoptadas por un determinado grupo de hablantes están directamente influenciadas por las necesidades sociales y personales que esa lengua está llamada a satisfacer. Desde ese momento, los estudios lingüísticos se concentran en el texto como herramienta de comunicación entre humanos y, por tanto, funcional y contextualizada. Las interacciones orales se erigen como uno de los principales objetos de estudio lingüístico, dada la inagotable información contextual que ofrecen; surgiendo así numerosas investigaciones sobre los textos orales desde ámbitos muy diversos.

Desde el prisma de la filosofía se encuentra la teoría de los actos de habla (véase apartado 1), una de las primeras teorías funcionales que considera el lenguaje como un medio de acción a través del cual el hablante consigue un propósito. En su vertiente pragmática (véase apartado 2) cabe destacar la proliferación de normas y máximas, como el principio de cooperación, la teoría de la relevancia o la de la cortesía, que han intentado explicar los mecanismos que regulan los intercambios orales. Un poco más recientes son las corrientes que han estudiado el discurso⁵ en sí, y *por ende*, la comunicación oral. Desde la perspectiva lingüística y estructural sobresale el análisis del discurso con la Escuela de Birmingham y sus posteriores adaptaciones (véase apartado 3). Similar a esta corriente, pero

⁵ Entendemos discurso de acuerdo a la definición de Cook (1997, p. 156), es decir, “stretches of language perceived to be meaningful, unified, and purposive”.

con sus raíces en la etnometodología, se encuentra el análisis de la conversación (véase apartado 4), el cual ha aportado interesantes hallazgos sobre la interacción oral. Desde la perspectiva sociolingüística, donde englobamos aquellas aproximaciones que tienen en común el interés por la interacción como creadora de contexto social, analizaremos estudios como la etnografía del habla representados por la figura de Hymes (véase apartado 5) y la sociolingüística interaccional de Gumperz (véase apartado 6). El estudio del texto en contexto, se lo debemos fundamentalmente a la lingüística sistémico-funcional (véase apartado 7), mientras que el valor intrínseco del texto como herramienta de poder social se le atribuye al análisis crítico del discurso (véase apartado 8). El estudio de ejemplos reales de lengua es la metodología de la lingüística de corpus, la cual ha aportado datos empíricos sobre la naturaleza de la lengua oral (véase apartado 9). Por último, cabe mencionar las aproximaciones léxicas recientes, las cuales han analizado los patrones formulaicos de las interacciones orales, así como sus implicaciones pedagógicas (véase apartado 10).

De este modo, y dado que la presente investigación se centra en la enseñanza del discurso oral del inglés, este capítulo retrata sucintamente cada una de estas teorías, así como sus distintas versiones y críticas, con el objetivo de aportar el trasfondo teórico necesario para abordar posteriormente una correcta aproximación pedagógica.

1. Teoría de los actos de habla

En su sentido más amplio, los actos de habla son todas aquellas acciones que realizamos a través del lenguaje (Schmidt y Richards, 1985). Al comunicarnos simultáneamente sugerimos, prometemos, nombramos, deseamos, etc. Estas acciones que realizamos a través del lenguaje son denominadas actos de habla y su estudio ha dado lugar a una extensa literatura que describimos a continuación.

1.1. Orígenes: Austin y los enunciados performativos

El estudio seminal sobre la teoría de los actos de habla es la obra póstuma de J.L. Austin, *How to do things with words* (1962), la cual recoge las conferencias que este impartió en la Universidad de Harvard y donde expuso su teoría a mitad de los años 50.

Austin, filósofo de la Universidad de Oxford, rechazaba lo que él denominó la falacia descriptiva, es decir, la corriente positivista-lógica de los años 30, la cual argumentaba que una oración que no pudiera analizarse de acuerdo a su veracidad o falsedad (*the truth conditions*) era un sinsentido. Por el contrario, Austin sostenía que no siempre era adecuado analizar las proposiciones en términos de veracidad o falsedad ya que existen oraciones declarativas que con el mero hecho de producirlas llevan a cabo una acción y, por tanto, no merecen ser estudiadas desde el punto de vista de las condiciones de verdad. Lo ejemplifica de la siguiente manera: con el mero hecho de pronunciar⁶ el enunciado “yo os declaro marido y mujer”, el hablante está realizando un acto, el de casar a una pareja. Esta oración no describe un estado o un hecho que pueda ser verdadero o falso y por ello Austin diferencia entre **enunciados constativos** (*constative utterances*) y **enunciados performativos** (*performative utterances*). Los primeros describen la realidad, por ejemplo, “la montaña es alta”, y pueden analizarse en función del binomio “verdadero o falso”; los segundos realizan una acción al formularlos, por ejemplo la frase pronunciada para casar a una pareja, y como tales no pueden caracterizarse como verdadero o falso, aunque sí como exitoso o no exitoso de acuerdo con las intenciones del hablante.

Los enunciados performativos se encuentran directamente relacionados con la **teoría de los infortunios** de Austin, la cual especifica una serie de reglas que deben seguirse para que un acto de habla convencionalizado sea afortunado o exitoso. Estas son: (a) se deben guardar los convencionalismos de la situación del acto de habla; (b) las normas y procedimientos deben aplicarse correctamente; (c) las personas deben sentir o pensar lo que los convencionalismos indican; y (d) la conducta debe ser un reflejo de los compromisos adquiridos. Si la regla (a) o (b) no se cumplieran, el procedimiento sería inválido y estaríamos ante un **acto fallido**; mientras que si las reglas violadas fueran la (c) o la (d), estaríamos ante un infortunio que se denomina **abuso** (Levinson, 1983). Siguiendo el caso anterior, si en lugar de pronunciar esa fórmula el sacerdote pronunciara “yo os declaro hombre y mujer”, el acto no sería válido, y de acuerdo con la teoría de los infortunios de Austin, estaríamos

⁶ Es imprescindible aclarar que los actos de habla se refieren tanto al discurso oral como al escrito (Mey, 1994). Sin embargo, al tratar este estudio sobre las destrezas orales utilizaremos expresiones como “pronunciar un acto de habla” aunque esto no significa que no reconozcamos la posibilidad del discurso escrito dentro la teoría de los actos de habla.

ante un acto de habla desafortunado. Si al contrario, uno de los contrayentes afirmara “sí quiero” aunque realmente no quisiera, estaríamos ante un abuso de insinceridad, aunque el acto de habla sería válido.

Oraciones performativas del tipo del ejemplo anterior pueden llamar la atención por su carácter convencional. Como señala Coulthard (1987, p. 15):

In one important sense these performative utterances are idioms — the meanings of the individual words are not of great importance and synonyms cannot be substituted — it is the uttering of predetermined words in a fixed sequence in few highly conventionalized and at times ritual situations, which constitutes the performing of the action.

Sin embargo, Austin descubrió que había otras oraciones que también realizaban una acción y que, al contrario de la idea de situaciones convencionalizadas que describía Coulthard en la cita anterior, no necesitaban una situación contextual determinada para llevarlas a cabo. Enunciados como “yo prometo”, “yo te advierto” o “yo me disculpo”, entre otros, no están restringidos por ningún convencionalismo y pueden utilizarse en situaciones o contextos habituales. Por esta razón, Austin puntualizó que cualquier oración podía ser performativa si se podía expandir o reducir a uno de los enunciados performativos típicos⁷. Con esta formulación el filósofo Austin pretendió eliminar la controversia entre ciertas proposiciones que, aunque no incluían un verbo performativo⁸, sí podían ser adaptadas a una estructura oracional performativa. Por ejemplo, “culpable” (*guilty*), dicho en un juicio por un juez, funcionaría como proposición performativa ya que, con su pronunciación, se está llevando a cabo el acto de juzgar a alguien y, por consiguiente, podría equipararse con el enunciado “Yo te declaro culpable” (*I find, pronounce, deem you to be guilty*) (Austin, 1962, p.62). Este tipo de proposiciones recibieron el nombre de **performativas implícitas**, mientras

⁷ Sujeto + verbo en presente del indicativo primera persona del singular.

⁸ La teoría inicial de Austin se basa en los verbos y estos constituyen su unidad fundamental, los enunciados performativos. Sin embargo, Austin paulatinamente va siendo consciente de que existen otras formas (véase el ejemplo de “culpable” en esta misma página) que cumplen la misma función que sus verbos performativos, pero intenta por todos los medios mantener la supremacía verbal.

que las **performativas explícitas** se caracterizaban por contener un verbo performativo conjugado según el paradigma austiniano (véase nota al pie nº 4). Esta taxonomía fue muy criticada por algunos autores al considerarlo una intrusión puramente lingüística en la teoría de los actos de habla (véase Levinson, 1983).

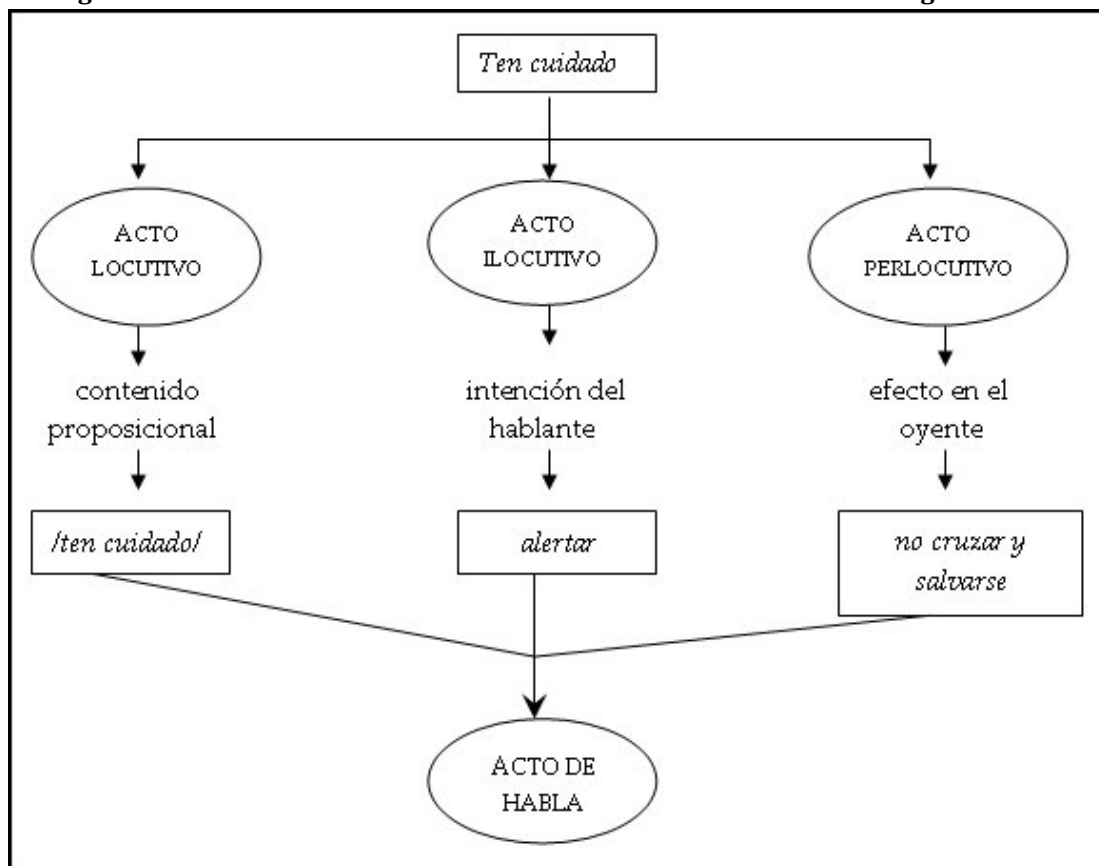
1.2. Taxonomía de Austin

Como podemos observar, Austin fue evolucionando desde su hipótesis inicial. A medida que profundizaba en diversos ejemplos, aumentaba el número de verbos performativos, hasta llegar a sumar 9.999 verbos distintos. Después de realizar esta recopilación, Austin intuyó que sería necesaria una reformulación de su teoría de modo que distinguiera varias clases de actos de habla en los que se pudieran incluir todos esos verbos performativos. En primer lugar, observó que al llevar a cabo un enunciado performativo podían ocurrir tres actos distintos, incluso simultáneamente (Austin, 1962):

- (1) ACTO LOCUTIVO O LOCUCIONARIO: se refiere al acto de enunciar una oración en su sentido literal y con un referente determinado; a su vez se subdivide en acto fónico, fático y rético.
- (2) ACTO ILOCUTIVO O ILOCUCIONARIO: corresponde a la intención del hablante al producir dicha proposición o acto locutivo.
- (3) ACTO PERLOCUTIVO O PERLOCUCIONARIO: si el acto ilocutivo es entendido por el oyente y produce un efecto en este, dicho resultado era considerado un acto perlocutivo.

Analicemos el ejemplo de “ten cuidado” dicho a un peatón al cruzar por un paso de cebra (Figura 1.1). Según la división de Austin, la fuerza locutiva de este enunciado no sería más que su contenido proposicional, mientras que la intención de advertir al peatón del peligro que corre al aproximarse un coche a gran velocidad constituiría su acto ilocutivo. Si aún más, el peatón se detiene y deja que pase el coche, ese efecto que el hablante ha tenido sobre el oyente con su enunciado performativo sería el acto perlocutivo.

Figura 1.1. Ilustración de las distintas dimensiones del acto de habla según Austin.



Una vez establecida esta distinción, Austin presentó una clasificación de actos de habla de acuerdo a la fuerza ilocutiva que incluían verbos performativos como los que detallamos a continuación:

- (1) VEREDICTIVOS O JUDICATIVOS (*veredictives*): estimar, evaluar, enjuiciar, criticar, valorar, etc.
- (2) EJERCITATIVOS O DE EJECUCIÓN (*exercitives*): votar, ordenar, aconsejar, avisar, etc.
- (3) COMPROMISORIOS O DE COMPROMISO (*commissives*): prometer, ofrecer, favorecer, jurar, etc.
- (4) COMPORTATIVOS O DE COMPORTAMIENTO (*behavitives*): felicitar, disculparse, alentar, insultar, etc.
- (5) EXPOSITIVOS O DE EXPOSICIÓN (*expositives*): responder, ilustrar, concluir, argumentar, aclarar, etc.

Aunque esta taxonomía ha sido ampliamente criticada al igual que toda la teoría en la que se basa, cabe destacar que influyó notablemente en el abandono de las teorías positivistas, a la vez que sentó las bases para estudios posteriores, aportando nuevas tendencias donde el lenguaje se consolida como una herramienta de la acción en contexto y, la interacción entre participantes, una pieza clave para dicha comunicación. Como destaca Van Dijk (1995, p.15), “(...) la filosofía del lenguaje ha mostrado al lingüista cómo el contexto pragmático establece las condiciones que determinan la adecuación de las expresiones de la lengua natural considerados como actos de habla”. En esta misma línea, Alcaraz y Martínez (1997, p.14) mantienen que la teoría de los actos de habla: “(...) es, sin duda, una de las teorías sustantivas más completas y más sistemáticas del paradigma de la pragmática, ya que examina con claridad y precisión las relaciones existentes entre los signos y sus usuarios”.

Desafortunadamente, Austin murió antes de poder aplicar y matizar su teoría. Sin embargo, otros autores se hicieron cargo de dicho legado; este es el caso de su sucesor americano: J.R. Searle.

1.3. Evolución de la corriente austiniana

J.R. Searle, filósofo norteamericano y profesor en la Universidad de California, es el responsable del mayor desarrollo de la teoría austiniana gracias principalmente a su obra *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language* publicada en 1969. Para Searle el acto de habla es la unidad mínima de comunicación y, por consiguiente, para comunicarse “el emisor produce actos de habla, es decir, ciertos sonidos, organizados en oraciones, bajo determinadas circunstancias, por algo y para algo, con la intención de que su mensaje sea reconocido por la audiencia” (Mundet de Lemme, 2001, p.9).

Aunque fue Austin su fuente de inspiración, Searle (1969) realizó diversas puntualizaciones a su obra. Entre estas destaca el rechazo al acto locutivo y perlocutivo como parte integrante del acto de habla, aunque sí los acepta como actos adicionales al acto

ilocutivo⁹ (Sbisà, 1995). Searle (1969) sí comparte con Austin la teoría de los infortunios aunque matizó la hipótesis en cuatro reglas que deben cumplirse para que un acto de habla sea satisfactorio, y las denominó **condiciones de felicidad** (*felicity conditions*); del cumplimiento o no de las siguientes condiciones, dependerá la realización satisfactoria del acto ilocutivo.

- (1)CONDICIONES DE CONTENIDO PROPOSICIONAL: indica las características del contenido proposicional que el acto ilocutivo debe poseer para que sea correcto. Es decir, para que una petición pueda darse, por ejemplo, el contenido proposicional de la misma debe referirse a un acto futuro.
- (2)CONDICIONES PREPARATORIAS: precisan los requisitos contextuales propios de cada acto. Siguiendo con el ejemplo de las peticiones, deberán ocurrir dos condiciones preparatorias: por un lado que el acto de la petición no sea algo que naturalmente fuera a suceder y de ahí la necesidad de pedirlo; y, por otro, que el oyente sea capaz de realizar dicho acto.
- (3)CONDICIONES DE SINCERIDAD: especifica el estado psicológico del hablante (creencias, intenciones, sentimientos, etc.) a la hora de realizar el acto ilocutivo. En el caso de las peticiones, la condición de sinceridad sería que el hablante anhela que el oyente realice la acción¹⁰.
- (4)CONDICIONES ESENCIALES: todo acto de habla lleva implícita una intención oculta en el hablante y, por tanto, se espera alguna acción por parte del oyente. Por ello el hablante debe aclarar la intención esperada con ese acto de habla y el oyente debe inferirla. Siguiendo con el ejemplo anterior, si las condiciones anteriores se han dado satisfactoriamente en el caso de la petición, entonces la condición esencial es que el hablante intente que el oyente realice la acción del acto ilocutivo.

⁹ Searle (1969) considera primordial el acto ilocutivo, de ahí que identifique el término acto ilocutivo y el término acto de habla de Austin y añade dos nuevos términos: la fuerza ilocutiva y el efecto ilocutivo.

¹⁰ El caso concreto de las peticiones es problemático ya que en ocasiones no es necesario que se cumpla la condición de sinceridad para que un acto ilocutivo se realice (véase Fraser, 1973).

Por otro lado, Searle critica la clasificación verbal de Austin (1975, p. 28) y señala: “differences in illocutionary verbs are a good guide, but by no means a sure guide to differences in illocutionary acts”. Parece evidente que Searle buscaba unos criterios más fiables que le permitieran clasificar los actos ilocutivos, llegando a identificar tres dimensiones principales en las que estos podían variar:

- (1) El PUNTO ILOCUTIVO (*illocutionary point*) es la intención del hablante al llevar a cabo un acto de habla, es decir, el motivo que subyace a la realización de tal acto (Sbisà, 1995); muchos autores lo denominan hoy función del lenguaje.
- (2) La DIRECCIÓN DEL AJUSTE (*direction of “fit”*), entendiendo por ajuste la relación entre el lenguaje y la realidad, es decir, “el enunciado debe ‘ajustarse’ al mundo, de manera que sea coherente (...) o, al contrario, el mundo debe ajustarse al enunciado que actúa o trata de actuar sobre él” (Mundet de Lemme, 2001, p. 8). Según Mey (1994), el primer caso, cuando el enunciado se ajusta a la realidad, es una descripción exacta de lo que está ocurriendo mientras que, en el caso contrario, se trata de un deseo, una orden, etc. que produce un cambio en el estado actual del hablante o en la realidad que lo rodea.
- (3) El ESTADO PSICOLÓGICO EXPRESADO (*psychological state expressed*) permite clasificar distintos actos de habla de acuerdo con la relación del estado mental con el contenido de la proposición.

Estos tres criterios condujeron a Searle (1977) a desarrollar una taxonomía en la que se distinguían cinco tipos de enunciados que podían ocurrir a la hora de ejecutar un acto ilocutivo y que se recogen en la Tabla 1.1.

Tabla 1. 1. Taxonomía de los actos de habla de Searle.

CLASE	CORRESPONDE A ...	PUNTO ILOCUTIVO	DIRECCIÓN AJUSTE ¹¹	ESTADO PSICOLÓG. EXPRESADO ¹²
ASERTIVOS (assertives) ¹³	“afirmaciones” “conclusiones”	comprometer al hablante sobre la veracidad de la proposición	enunciado → realidad	“creer que ...”
DIRECTIVOS (directives)	“pedir” “preguntar” “ordenar”	incitar al hablante para que realice nuestros deseos	realidad → enunciado	“querer que ...”
COMPROMISIVOS (commissives)	“prometer” “ofrecer” “amenazar”	el hablante se compromete consigo mismo a realizar sus deseos	realidad → enunciado	“intentar que...”
EXPRESIVOS (expressives)	“dar la bienvenida” “excusarse” “agradecer”	expresar el estado psicológico	no es aplicable	muy variable
DECLARATIVOS (declarations)	“declarar” “nombrar” “excomulgar” “bautizar”	provocar un cambio en el mundo con el hecho de pronunciarlas (enunciados performativos de Austin)	realidad → enunciado	no posee

Fuente: Mundet de Lemme (2001)

Como sugería Levinson (1983), esta clasificación supuso un avance respecto a la taxonomía de Austin porque incluía unos criterios sobre los que se construyó la tipología. Sin embargo, no solucionó el inconveniente de la falta de sistematicidad.

Otro de los problemas de la taxonomía de Searle aparece a la hora de adjudicar una serie de estructuras oracionales a cada acto (Labov y Fanshel, 1977). Cohen (1996, p. 384) apunta al respecto:

(...) assigning functions to sentences is actually somewhat problematic in that the apparent sentence meaning does not necessarily coincide with the speaker's pragmatic intention, as when a person utters an apology sarcastically (...).

¹¹ El símbolo → indica “se ajusta a”. Cuando el enunciado se ajusta a la realidad, se describe la realidad; en el caso contrario, el mundo debe amoldarse al enunciado, ya que el hablante solicita una modificación de la realidad.

¹² Los ejemplos que en este apartado se recogen corresponden a los casos paradigmáticos donde otros estados psicológicos se resumen.

¹³ Inicialmente Searle llamó a este grupo “representativos” (*representatives*).

Y es que no siempre un acto de habla directivo, por ejemplo, es realizado por una oración en modo imperativo. Este es el caso de los *whimperatives*¹⁴, como por ejemplo: “¿Puedes pasarme la sal?”. Consciente de este fenómeno, Searle introdujo el término **actos de habla indirectos** (*indirect speech acts*) para designar a este grupo de ilocutivos que no se corresponden con una estructura oracional esperada, e intentó justificarlos asignándoles dos actos ilocutivos: uno primario y otro secundario. En palabras del propio autor:

[the speaker] performs the secondary illocutionary act by way of uttering a sentence the LITERAL meaning of which is such that its literal utterance constitutes a performance of that illocutionary act. (...) The secondary illocutionary act is literal; the primary illocutionary act is not literal (Searle, 1975, p. 62).

Lo que Searle pretendía explicar es que el acto primario, cuya intención el interlocutor ha tenido que inferir, se produce a través del acto secundario o literal. Existe aun otro aspecto más problemático a la hora de justificar el carácter indirecto de los actos de habla y es la explicación de los procesos que motivan al receptor a rechazar el significado literal y escoger el inferido. Tal y como recuerda Hernández Sacristán (1999, p.69):

(...) la teoría de los actos de habla en sus manifestaciones iniciales mantiene una orientación claramente monológica: nos dice lo que un hablante hace, pero no propiamente cómo interactúa con un oyente. (...) el acto de habla no puede correctamente valorarse al margen de la unidad en la que naturalmente se inserta que es el turno de habla y este, a su vez, tampoco fuera de la conversación de la que forma parte.

A este respecto, Coulthard (1987) asegura que las soluciones más convincentes eran las de Grice, las cuales son analizadas en el siguiente apartado.

¹⁴ Se trata de un imperativo en forma interrogativa (Sadock, 1970).

2. Principios y máximas

Como puntualizamos en la sección anterior, ciertos enunciados indirectos necesitan una explicación que vaya más lejos de su significado puramente proposicional (Cohen, 1996), ya que precisan que el receptor infiera la intención del emisor a través de distintas pistas contextuales. Según Aijmer (2002), el papel del receptor es pues inferir el significado del mensaje de acuerdo con lo que se ha dicho y teniendo en cuenta los principios que gobiernan la interacción comunicativa. Esta apreciación es el principio sobre el que se fundamenta una serie de teorías pragmáticas que analizan las reglas que gobiernan las interacciones orales. Entre ellas destacamos a continuación el principio de cooperación, la teoría de la relevancia y la teoría de la cortesía.

2.1. Grice y el principio de cooperación

H. P. Grice expuso su teoría en una serie de conferencias tituladas “William James Lectures” que impartió en la Universidad de Harvard en 1967 y cuya idea fundamental se basa en que la interacción comunicativa se rige por el principio de cooperación (*cooperative principle*). Grice (1975, p. 47) lo resume de la siguiente manera: “make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged”. Este principio se articula a su vez en cuatro máximas (*ibíd.*):

- (1) MÁXIMA DE CANTIDAD (*maxim of quantity*): la contribución debe ser concreta, aportando suficiente información para ser entendida, pero sin excederse en datos innecesarios.
- (2) MÁXIMA DE CALIDAD (*maxim of quality*): la información debe ser veraz, es decir, que no incluya información falsa o de la que se carezca de pruebas.
- (3) MÁXIMA DE RELACIÓN (*maxim of relation*): la información ofrecida debe ser pertinente y relevante.

- (4) MÁXIMA DE MODALIDAD (*maxim of manner*): el hablante debe ser perspicuo en el modo en el que organiza su contribución, evitando la oscuridad y la ambigüedad, así como apostando por la brevedad y por el carácter metódico.

Sin embargo, el principio de cooperación y sus máximas no siempre están explícitamente presentes en los intercambios comunicativos. Grice (1975, p. 43) pone el siguiente ejemplo:

A and B are talking about a mutual friend C, who is now working in a bank. A asks B how C is getting on in his job, and B replies, 'Oh quite well I think; he likes his colleagues, and he hasn't been to prison yet'. At this point A might well enquire what B was implying (...) in a suitable setting A might reason as follows: (1) B has apparently violated the maxim 'Be relevant' and so may be regarded as having flouted one of the maxims conjoining perspicuity; yet I have no reason to suppose that he is opting out from the operation of the Cooperative Principle; (2) given the circumstances I can regard his irrelevance as only apparent if and only if I suppose him to think that C is potentially dishonest; (3) B knows that I am capable of working out step (2). So B implicates that C is potentially dishonest.

Grice acepta, pues, que las máximas pueden ser transgredidas si se tiene dicha intención y si el hablante está seguro de que el oyente podrá inferir su significado. Esto es lo que se conoce con el término de **implicaturas conversacionales** (*conversational implicatures*), es decir, el hablante comunica más de lo que dice y el oyente discierne la información implícitamente sugerida por el emisor a través de información contextual y partiendo de la premisa de que se mantiene el principio de cooperación y sus máximas. En otras palabras, “el significado adicional a lo estrictamente dicho es una ‘implicatura de lo dicho’” (Reyes, 1995, p.39). Las implicaturas pertenecen al ámbito del significado implícito

inferido a través del contexto, no de las palabras¹⁵. Por tanto, para que un oyente pueda calcular una implicatura debe conocer los siguientes aspectos (Grice, 1975):

- (1) el contenido convencional de la oración;
- (2) el principio de cooperación y sus máximas;
- (3) el co-texto y el contexto¹⁶;
- (4) la información previa;
- (5) los participantes deben asegurarse de que estos cuatro puntos son conocidos por todas las partes implicadas.

De acuerdo con la teoría de Grice, las implicaturas conversacionales se caracterizan principalmente por ser:

- (1) CANCELABLES: se pueden cancelar, es decir, se puede simplemente añadir “no pretendía decir...” y la implicatura se elimina;
- (2) SEMÁNTICAMENTE DEPENDIENTES: son inseparables de su contenido semántico; si se dice lo mismo de forma distinta la implicatura ocurre en ambos enunciados;
- (3) NO CONVENCIONALES: no forman parte del significado literal o convencional de la oración, pero sí son dependientes del conocimiento básico sobre ese significado;
- (4) CARENCIA DE LÓGICA: las implicaturas no son lógicamente deducibles de lo dicho, ya que se producen en el acto de habla, no en la proposición en sí, es decir, no dependen de lo que se dice sino del hecho de decirlo;
- (5) INDETERMINADAS: los modos de restaurar el principio de cooperación son diversos y, por tanto, las implicaturas son indeterminadas, aunque pueden ser calculadas.

¹⁵ Grice (1957, 1975) en su teoría del significado distingue entre significado explícito y significado implícito. Este último debe ser inferido por el hablante a) a través del co-texto, inferencia convencional o b) mediante el contexto, inferencia no convencional, donde se sitúa la implicatura conversacional.

¹⁶ Hacemos distinción entre el co-texto, entendido como el contexto inmediato de un enunciado o contexto lingüístico, y el contexto como el marco situacional global de dicho enunciado (véase Widdowson, 1998).

Estas características están presentes en todas las implicaturas conversacionales, aunque Grice distingue dos tipos según el grado de dependencia del contexto extralingüístico: las implicaturas generalizadas suponen “un cambio en el significado literal de ciertas expresiones de acuerdo con un uso establecido y habitual” (López Guix y Wilkinson, 1997, p. 39), es decir, son aquellas que se valen de un contexto global para inferir su significado; las particularizadas, por su parte, son “(...) un modo de dar a entender algo completamente distinto de lo que dicen las palabras recurriendo al contexto extralingüístico en el que se da la oración” (*Ibid.*, pp. 39-40) y, por tanto, son dependientes del contexto concreto y particular de cada situación en mayor medida que las implicaturas generalizadas.

La teoría de Grice parece evidenciar que la comunicación es claramente inferencial y, por tanto, “las implicaturas conversacionales no son adherencias secundarias al núcleo de lo comunicado, sino parte esencial de la comunicación” (Portolés Lázaro, 2004, p. 89). En resumen, el principio de cooperación propone unas directrices descriptivas sobre las que los interlocutores articulan y regulan los actos comunicativos. Como recogen Eggins y Slade (1997, p. 42):

This principle [cooperative principle] seeks to account for not only how participants decide what to DO next in conversation, but also how interlocutors go about interpreting what the previous speaker has just done.

A pesar de su carácter aclaratorio y revelador, la teoría de Grice no quedó indiferente a las críticas. Coulthard (1987), por su parte, sugiere que aunque Grice se centra en explicar los procesos de inferencia, únicamente ofrece ejemplos y da explicación sobre la opción escogida por parte del hablante, así como la interpretación realizada por el oyente, pero no explica los factores que les inducen a tal selección. En palabras del propio autor:

there is no attempt to explain why a speaker might choose one form of flouting rather than another (...) [Grice's] examples are always explanations of one interpretation rather than a discussion of how an utterance with a series of

potential implicatures comes to have in the context only one (Coulthard, 1987, p. 32).

En un intento de solucionar tal laguna, varios autores proponen nuevas teorías que amplían o profundizan en el principio de cooperación de Grice. Entre ellas destacamos a continuación la teoría de la relevancia y la teoría de la cortesía.

2.2. La teoría de la relevancia

La teoría de la relevancia (*relevance theory*) se debe a Dan Sperber y Deirdre Wilson (1969), discípulos de Grice, los cuales defienden que la comunicación se desarrolla de dos formas: el modo codificación/descodificación y el modo inferencial. El primero de ellos está relacionado con el significado lingüístico mientras que el segundo con el significado implícito que se desvela a través del lingüístico (Martínez Cabeza, 2003). Para Sperber y Wilson, “la comunicación humana está orientada hacia la relevancia: prestamos atención a aquella información que nos es relevante” (Rodríguez Martín, 2005, p. 585); este es el principio que rige la comunicación y que se conoce como teoría de la relevancia. Esta no es ni una máxima ni una regla, ya que los interlocutores no tienen obligación de seguir el principio de relevancia. Se trata simplemente de una generalización sobre el comportamiento cognitivo de los interlocutores en interacción con el contexto (Wilson, 1994).

Sperber y Wilson explican la relevancia de acuerdo con dos criterios:

- (1) **EFFECTOS CONTEXTUALES:** ocurren al interactuar la información nueva con el contexto de alguna afirmación ya existente. De este modo, la información nueva de un enunciado solo es relevante cuando consigue efectos contextuales, así —según Wilson (1994)— a mayor efecto contextual, mayor relevancia.
- (2) **ESFUERZO DE PROCESAMIENTO:** la derivación de efectos contextuales produce un esfuerzo mental que influye indirectamente en la relevancia. El esfuerzo

mental dependerá por una parte del esfuerzo memorístico e imaginativo que se requiera para construir el contexto adecuado y, por otro, de la complejidad del enunciado. Por tanto, a mayor esfuerzo de procesamiento de la información, menor relevancia (Wilson, 1994).

En suma, los procesos cognitivos que explican las inferencias dependerán tanto de los efectos contextuales como del procesamiento mental, es decir, el interlocutor escogerá la interpretación más relevante y esta será la que proporcione mayores efectos contextuales con el menor esfuerzo de procesamiento. En otras palabras, “el principio de relevancia se da cuando al procesar la información esta resulta ser rentable en términos de tiempo y esfuerzo” (Miranda, 2000, p.58). Con tal fin, Sperber y Wilson introducen el término **relevancia óptima** (*optimal relevance*) para referirse a los factores de los que dependerá la relevancia de un enunciado. Estos son dos:

- el hablante debe formular el enunciado de modo que la primera interpretación que se le ocurra al oyente sea la que intentaba transmitir el hablante;
- una vez que el oyente haya encontrado una interpretación que satisfaga su expectativa de relevancia, cesará la búsqueda.

Es decir, lo que ansía la relevancia óptima es que ambas partes faciliten la obtención de la relevancia, por lo que cabe resaltar que la relevancia es el factor que incide sobre la elección de una u otra opción tanto para el oyente como para el hablante (Sperber y Wilson, 1986).

Como destacábamos en el apartado anterior, el principio de la cooperación parecía ser escaso para describir el complejo fenómeno del significado implícito en la comunicación. Así, la teoría de la relevancia intenta cubrir este vacío. En palabras de Malmkjær (2004, p. 422):

we do not need the rest of the Gricean principles. Relevance suffices to account for both the working out of what is said as such and for what is implied, and can also explain why speakers leave some information implicit.

Sin embargo, esta teoría tampoco está exenta de críticas. Mey (1994) señala que, aunque haya supuesto un avance respecto a estudios anteriores, la teoría de la relevancia no cumple todas las expectativas creadas, ya que no consigue explicar la comunicación cotidiana. Igualmente, Aijmer (2002) destaca que, si bien esta teoría es útil a la hora de analizar diversas interacciones, su carácter excluyente desecha interesantes aportaciones en el mismo análisis de otras teorías, como sucede con la teoría de la cortesía que pasamos a detallar a continuación.

2.3. La teoría de la cortesía

Leech (1983) fue uno de los pioneros en abordar la cortesía en las interacciones orales como modo de explicar el carácter indirecto de los actos comunicativos. Para este autor la cortesía es una cualidad abstracta e inherente a las personas que mantiene relación con el carácter indirecto de ciertos actos: el hablante es menos directo a través de la cortesía, mientras que si es más directo, es menos cortés (Malmkjær, 2004). Estas observaciones de Leech y otros autores (Brown y Levinson, 1978, 1987; Lakoff, 1973) dieron pie a finales de la década de los 70 a una serie de principios que se conocen como la **teoría de la cortesía** (*politeness theory*).

Los principales desarrolladores de dicha teoría son Brown y Levinson (1978), los cuales defienden que la cortesía es un principio universal, aunque presente especificaciones propias de cada cultura¹⁷. Para esbozar su hipótesis parten de la idea de Goffman (1967) de imagen pública (*face*), que a su vez proviene de expresiones como “preservar la imagen

¹⁷ Este es precisamente uno de los puntos más cuestionados de la teoría de Brown y Levinson como han demostrado estudios recientes sobre las culturas orientales (véase Mao, 1994; Matsumoto, 1988).

pública” (*save face*) o “vulnerar la imagen pública” (*lose face*), donde “imagen” lleva implícito “prestigio” o “respeto”. Goffman (1967, p. 5) define imagen como:

the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes.

A esta definición Brown y Levinson (1978) añaden una connotación negativa y establecen que *face* es la imagen pública y personal que cada miembro adulto de la sociedad quiere dar de uno mismo. Igualmente subrayan que la imagen puede ser de dos tipos de acuerdo a la intención o voluntad que tengamos en cada momento:

- IMAGEN POSITIVA (*positive face*) o deseo de que nuestra voluntad sea aceptada y respetada por los demás interlocutores.
- IMAGEN NEGATIVA (*negative face*) o deseo de que nuestra voluntad no sea coaccionada o limitada por otros.

Hernández Sacristán (1999) sugiere que el concepto de cara, o imagen social como él lo llama, está relacionado con el ego del hablante y la necesidad de sentirse valorado. Cuando esta reacción ante el ego es afirmativa, estaríamos ante una situación de imagen social positiva, mientras que cuando se ve cuestionado por parte de algún interlocutor, se trataría de una imagen social negativa. A partir de aquí, Brown y Levinson (*ibíd.*) introducen el término del **acto amenazante** (*Face Threatening Act*), es decir, actos que pueden coaccionar la voluntad del oyente y, por tanto, son intrínsecamente amenazadores. Existen tres factores que influyen en el grado de gravedad de un acto amenazante y, por tanto, en el nivel de cortesía que deberá emplearse. Estos son:

- (1) la **relación de poder** que existe entre el oyente y el hablante; suele venir impuesta por la sociedad y se refleja en el eje vertical de las relaciones sociales;

- (2) la **distancia social** entre ellos, es decir, el grado de familiaridad; se sitúa en el eje horizontal de las relaciones sociales;
- (3) y, por último, el **grado de imposición** del acto con respecto a la imagen de uno o ambos interlocutores.

A partir de los mismos, Brown y Levinson (1987) establecen la siguiente fórmula para valorar el riesgo potencial de un acto:

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x^{18}$$

A través de esta fórmula los hablantes estiman el coste que cada acto de habla pueda ocasionar de acuerdo a la amenaza que supone para los interlocutores y, según esta evaluación, incorporan en mayor o menor grado estrategias de cortesía con el fin de suavizar estos actos amenazadores. De esta forma, “las imágenes son, contradictoriamente, blancos de amenazas permanentes y objetos de un deseo de preservación” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.144). Así pues, las estrategias de cortesía son, para Brown y Levinson, los procedimientos para atenuar dichos actos amenazadores y dedican la mayoría de su obra a enumerar y catalogar estas estrategias.

Las estrategias de cortesía pueden clasificarse del siguiente modo (Brown y Levinson, 1987):

- **DIRECTAS** (*on record*) cuando la intención del acto es explícita como en el caso de “*I would like one of those cakes*”. Esta intención puede realizarse sin consideración alguna hacia el hablante (*without redressive action*) (ej.: “*Give me a cake*”) o con alguna consideración (*with redressive action*) para evitar la amenaza del acto. En este último caso, puede darse: (a) **CORTESÍA POSITIVA** (*positive politeness*) cuando el hablante acepta y reconoce los deseos del

¹⁸ Fórmula extraída de Brown y Levinson (1987, p.76), donde D(S,H) es la distancia social entre el hablante o *speaker* (S) y el oyente o *hearer* (H), P(S,H) es el poder que ejerce el oyente sobre el hablante y R_x es el grado de imposición del acto contra la imagen. De la suma de estos tres factores surge W_x que es el riesgo potencial del acto.

oyente (ej.: “*Would you like to give me one of those cakes?*”); o (b) CORTESÍA NEGATIVA (*negative politeness*) cuando el hablante tiene en cuenta la imagen amenazada del oyente (ej.: “*Would it trouble you to give me one of these cakes?*”).

- INDIRECTAS (*off record*) cuando la intención es ambigua al existir varias posibilidades (ej.: “*Those cakes are nice*”).

Pridham (2002), por su parte, ilustra las técnicas de cortesía con el ejemplo de la ventana recogido en la siguiente Tabla 1.2.

Tabla 1. 2. Técnicas de cortesía.

	ENUNCIADO	¿QUÉ GRADO DE CORTESÍA IMPLICA?
mensaje directo – imagen amenazada ↓	“Cierra la ventana”	Mensaje claro - el desafío a la imagen negativa puede causar ofensa al oyente
	“Por favor, cierra la ventana”	“Por favor” indica que se tiene en consideración la cortesía, pero aún puede causar una reacción ofensiva.
	“Por favor, ¿podría cerrar la ventana?”	Una orden oculta tras una pregunta – guarda la imagen positiva al darle opción al oyente.
	“¿Podríamos cerrar la ventana, por favor?”	Al utilizar un pronombre en primera persona del plural implica que nos ponemos en la situación del oyente, lo que protege la imagen positiva.
mensaje indirecto – imagen no amenazada	“Hace frío aquí”	No existe ningún desafío. El mensaje no está claro así que el oyente puede contestar cualquier cosa como “¿sí?”.

Fuente: Pridham (2002).

En resumen, la teoría de la cortesía puede explicarse con tres máximas: no impongas, da opción y haz que el oyente se sienta bien (Lakoff, 1973). Cook (1997, p. 35) afirma al respecto:

the theory also goes some way towards answering the question of why people speak indirectly. It enables them to give options and also to retreat behind the literal meaning of what is said.

La teoría de la cortesía aporta luz sobre el fenómeno de la codificación/decodificación de la comunicación y, por ello, ha tenido una gran repercusión en el estudio de la lengua como acto comunicativo y social, especialmente en lo referente al acto de habla indirecto.

La teoría de la cortesía, pues, explica por qué un hablante prefiere la fórmula “¿puede cerrar la puerta?” a la expresión más directa “la puerta”; de igual manera, la teoría de la cortesía ayudará al oyente a decodificar la frase “un minuto, por favor” e interpretará que no se trata realmente de un minuto sino de más tiempo. Paralelamente, la teoría de la cortesía supone un gran avance respecto a la identidad social. Tal y como apunta Díaz Pérez (2003, pp.111-112):

Gracias al reconocimiento recíproco de las necesidades de la imagen y a su aprecio, simbólicamente representado en forma de estrategias de cortesía, se mantienen y refuerzan los vínculos sociales entre los miembros del grupo.

Para finalizar podemos afirmar que “la cortesía no es otra cosa que una máquina para mantener o restaurar el equilibrio ritual entre los interactantes, y por lo tanto para fabricar contentamiento mutuo” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.146).

3. Análisis del discurso

En términos generales, el análisis del discurso (AD) es el estudio del lenguaje de la comunicación tanto oral como escrita (Hatch, 1992). En palabras de Stubbs (1983, p. 1): “roughly speaking, it refers to attempts to study the organisation of language above the

clause level”. Por su parte Johnstone (2002, p. 27), delimita parcialmente el significado del AD y establece:

Discourse analysts work with “texts”, pieces of discourse that have or are given boundaries and treated as wholes. Discourse analysts work outward from texts to an understanding of their contexts, trying to uncover the multiple reasons why the texts they study are the way they are and no other way.

La disciplina del AD es una aproximación relativamente reciente. El primero en acuñar el término fue Harris en 1952 al publicar su artículo *Discourse Analysis*. Coulthard (1987), por su parte, lo calificó de decepcionante, ya que principalmente se centraba en las estructuras gramaticales. El siguiente intento de llevar a cabo un análisis del discurso fue el de Mitchell con su trabajo titulado *The language of buying and selling in Cyrenaica* (1957). En esta ocasión analizó los intercambios conversacionales en una situación de compra-venta. Sin embargo, dejó de lado el estudio lingüístico, por lo que Coulthard (1987, p.5) afirmó:

the fact that Mitchell did not offer any internal structure for his stages must not be taken to imply that spoken discourse has no structure and consists simply of a string of grammatically well-formed utterances.

No obstante, estos y otros estudios¹⁹ fueron abriendo paso a la nueva disciplina del AD gracias, fundamentalmente, al creciente interés sobre los procesos de creación del lenguaje en situaciones reales donde los textos por sí solos no eran suficientes para el lingüista, dando lugar a innovadores estudios donde términos como “escenario”, “participantes”, “objetivos de la interacción”, etc. eran cardinales (McCarthy, 2002).

Una de las primeras aproximaciones al AD, en concreto a su vertiente oral, la llevaron a cabo Sinclair y Coulthard (1975) con su estudio de la interacción en la clase. El modelo

¹⁹ Malmkjær (2004) asegura que los orígenes del AD no pueden buscarse simplemente en el ámbito lingüístico sino también en el sociológico, filosófico y antropológico. Entre los estudios sociológicos más influyentes en el origen del AD es digno de mención el de Hymes (1964).

resultante de tal trabajo fue objeto de adaptación a otros contextos (Burton, 1980; Coulthard y Brazil, 1979). Este conjunto de investigaciones que estudiaron la interacción oral pasó a conocerse como la Escuela de Birmingham, cuyas mayores aportaciones describimos a continuación.

3.1. Interacción en el aula y la Escuela de Birmingham

Uno de los estudios inaugurales propios del área del AD fue el realizado por Sinclair y Coulthard en 1975 en el que estudiaron, basándose en la gramática sistémico-funcional de Halliday (1961) y en su noción de estructuras escalonadas, los patrones discursivos del lenguaje del aula con el fin de obtener un modelo analítico de intercambios orales. En esta investigación los autores pretendieron dar respuesta a una serie de preguntas para comprender la interacción profesor-alumno:

how are successive utterances related; who controls the discourse; how does he do it; how, if at all, do other participants take control; how do the roles of speaker and listener pass from one participant to another; how are new topics introduced and old ones ended; what linguistic evidences is there for discourse units larger than utterances? (Sinclair y Coulthard, 1975, p.4).

Para resolver estas dudas, los autores estudiaron el lenguaje del contexto educativo centrándose en transcripciones no muy numerosas. De esta información, concluyeron que las interacciones en el aula se organizaban en una escala²⁰ del siguiente modo:

Lección → Transacciones → Intercambios → Movimientos → Actos
(*lessons*) (*transactions*) (*exchanges*) (*moves*) (*acts*)

De esta manera, el discurso oral en el ámbito pedagógico se divide en cinco rangos, cada uno de los cuales supone una unidad discursiva y se engloba en el rango

²⁰ Esta idea de escala está extraída de Halliday (1961).

inmediatamente superior²¹. La mayor ventaja de utilizar tal sistema descriptivo es, como aseguran los propios autores (Sinclair y Coulthard, 1992), que ningún rango adquiere más importancia que otro. La siguiente transcripción expuesta por Sinclair y Coulthard (*ibíd.*) ejemplifica un intercambio:

Ejemplo 1.1. Transcripción de una interacción típica profesor (T) / alumno (P).

T: Can you tell me why do you eat all that food?

P: To keep you strong.

T: To keep you strong. Yes. To keep you strong. Why do you want to be strong?

Fuente: Sinclair y Coulthard (1992, p.2).

Vemos cómo el docente (T) inicia la interacción con una pregunta que es respondida por un alumno (P) y continúa el profesor afirmando o refutando la respuesta. De acuerdo con Sinclair y Coulthard estos tres movimientos corresponden a la estructura típica de los intercambios en clase:

A typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback, to the pupil's response from the teacher (ibíd., p. 3).

Resaltan así que la organización básica de un intercambio comunicativo en clase corresponde al siguiente patrón (Ejemplo 1.2): iniciación-respuesta-retroalimentación (*IRF: Initiation-Response-Feedback*).

Ejemplo 1.2. Intercambio oral típico con el patrón iniciación-respuesta-retroalimentación.

T: What is the capital city of Australia? (Iniciación)

P: Canberra (Respuesta)

T: Right. (Retroalimentación)

Fuente: Eggins y Slade (1997, p. 45).

²¹ La unidad discursiva es distinta a las unidades gramaticales (morfema, oración, etc.), pero se asemeja en su estructura jerarquizada.

En niveles superiores, estos intercambios se combinan formando transacciones que, a su vez, constituyen una lección. En rangos inferiores, estos tres movimientos pueden realizarse, según Sinclair y Coulthard (*ibíd.*), por 21 actos distintos. No obstante, hay tres actos principales que pueden ocurrir en casi todas las formas de discurso oral; estos son: actos instigadores, actos directivos y actos informativos, y ocurren en la interacción escolar como apertura de los movimientos de iniciación. Normalmente estos tres actos se corresponden con oraciones interrogativas, imperativas y declarativas respectivamente. Sin embargo, hay ocasiones en que esta correspondencia no ocurre:

The unmarked form of a directive may be imperative 'Shut the door', but there are many marked versions, using interrogative, declarative and moodless structures 'can you shut the door'; 'I wonder if you could shut the door'; 'would you mind shutting the door'; 'the door is still open'; 'the door' (ibíd., p. 9)²².

Para resolver estos casos, es necesario considerar dos factores:

- SITUACIÓN (*situation*): incluye toda la información contextual, los convencionalismos sociales y el conocimiento compartido entre los interlocutores.
- TÁCTICAS (*tactics*): engloba la estructura sintagmática; el acto que realiza un ítem gramatical determina el lugar que ocupa (*ibíd.*).

Toda esta teoría dio lugar a un modelo que, según McCarthy (2001, p.22):

(...) it is useful for describing talk in and out of the classroom; it captures patterns that reflect the basic functions of interaction and offers a hierarchical model where smaller units can be seen to combine to form larger ones and where the large units can be seen to consist of these smaller ones.

²² Puntos y comas añadidos por cuestiones de espacio.

Algunos autores (Burton, 1980; Coulthard y Brazil, 1979) intentaron utilizar este sistema para el estudio de las interacciones orales cotidianas, encontrándose con distintos problemas. Por un lado, en situaciones habituales no es usual hacer una pregunta cuya respuesta es conocida, eliminando con ello el último movimiento de retroalimentación del modelo de interacción de Sinclair y Coulthard. Por otro lado, en contextos distintos al educativo los intercambios no son tan cerrados, ya que una de las principales motivaciones es mantener la comunicación tanto como sea posible (Eggins y Slade, 1997). De este modo, observaron cómo el modelo inicialmente elaborado por Sinclair y Coulthard estaba completamente restringido por su situación contextual, por lo que los estudios posteriores se vieron en la obligación de cambiar algunos aspectos básicos del paradigma inicial. Coulthard y Brazil (1979) en un intento por llevar este modelo al análisis de la interacción diaria reemplazaron el movimiento final de retroalimentación por uno más general, denominado “concluyente” (*follow-up*), al igual que admitieron la posibilidad de movimientos de respuesta a una iniciación, pero que se convierten a su vez en movimientos iniciadores que solicitan una respuesta. Así describen que los intercambios orales se componen de un mínimo de dos movimientos y un máximo de siete y conforman el siguiente patrón: “(Open) -Initiation - (Re-Initiation) - Response - (Feedback) - (Feedback)- (Close)” (Coulthard y Brazil, 1979, p. 40). Este modelo, aunque más adaptado a la realidad de las interacciones orales generales, sigue presentando problemas en el análisis de la conversación especialmente en lo referente a la delimitación de los intercambios y la identificación de los distintos movimientos (Eggins y Slade, 1997).

Otra modificación del modelo inicial de la interacción pedagógica es la llevada a cabo por Burton (1980), el cual se dedicó en exclusiva a los intercambios en la comunicación cotidiana o natural. Esta autora matizó que las transacciones se marcan por fronteras (*boundaries*) que pueden ser explícitas (*explicit boundary exchanges*) y conversacionales (*conversational exchanges*). Las primeras son opcionales, se encuentran al comienzo de la transacción e incluyen “acts that are essentially attention-getting, pre-topic items” (*ibíd.*, p. 148); mientras que las segundas son las que representan el núcleo de la interacción y en ellas pueden distinguirse cinco tipos de movimientos:

- de apertura (*opening*)
- de apoyo (*supporting*)
- desafiante (*challenging*)
- de límite de apertura (*bound-opening*)
- re-apertura (*re-opening*)

Ejemplo 1.3. Movimientos de los intercambios conversacionales.

A1: Kaw

A2: What about this? Listen to this! A man of 87 wanted to cross the road. But there was a lot of traffic see ...
He couldn't see how he was going to squeeze through ...So he crawled under a lorry...

B2: He what?

A3: He crawled under a lorry.... A stationary lorry

B3: No?

A4: The lorry started and ran over him

B4: Go on!

Fuente: Burton (1980).

En el Ejemplo 1.3 podemos observar distintos movimientos que se dan en los intercambios orales. Siguiendo el modelo de Burton (1980), esta conversación se inicia con una llamada de atención sobre el interlocutor pronunciando su nombre (A1), es decir, una frontera explícita que marca el comienzo de la interacción. Seguidamente, se embarca en la interacción real con distintos movimientos que se distribuirían de la siguiente forma:

1º Movimiento de apertura (A2): inicio del tema sobre el que conversan.

2º Movimiento desafiante (B2): muestra el asombro del hablante y su necesidad de que sea aclarado.

3º Movimiento de re-apertura (A3): el hablante "A" responde con una aclaración.

4º Movimiento de apoyo (B3): el hablante "B" acepta la aclaración y se interesa.

5º Movimiento de límite de apertura (A4): añade una información nueva.

6º Movimiento de apoyo (B4): el interlocutor expresa su interés sobre lo que "A" está contando.

Al igual que Sinclair y Coulthard, Burton (1980) considera que cada movimiento conlleva uno o más actos, los cuales indican una intención por parte del hablante, distinguiendo diecinueve actos asociados a diferentes funciones.

Somos de la opinión de Eggins y Slade (1997, p. 44) cuando afirman que:

*The pioneering contribution of the Birmingham School approach involved recognizing **discourse** as a level of language organization quite distinct from the levels of **grammar** and **phonology**. Distinct discourse units, as opposed to grammatical units, were identified for the analysis of interactive talk. These units were seen to be related in terms of **rank** or levels, i.e., each discourse unit being made up of one or more of the units immediately 'below' it. (...) The major contribution of the Birmingham School which has relevance for analysing casual conversation is its work on specifying the structure of the conversational exchange.*

En resumen, la Escuela de Birmingham supuso un avance cualitativo en los estudios de las interacciones orales²³. Este modelo alberga unas interesantes perspectivas para la enseñanza de segundas lenguas ya que, como sugiere Cook (1997), si los alumnos conocen, aunque sea subconscientemente, las estructuras que subyacen a los diversos tipos de discursos y cómo estas se desarrollan a lo largo del intercambio oral, podrán conseguir un mayor grado de satisfacción en la comunicación.

4. Análisis conversacional

El análisis de la conversación (AC en lo sucesivo) de un modo amplio puede describirse como el estudio de los textos conversacionales. De ahí que haya quienes lo consideran parte integrante del análisis del discurso. Sin embargo, existen diferencias

²³ Una de las contribuciones más recientes que se basa en este modelo jerarquizado para estudiar las interacciones orales es el grupo de investigación Val.Es.Co (Briz *et al.*, 2003) los cuales establecen el diálogo como unidad máxima del discurso interaccional oral.

notables que lo hacen merecedor de integrar una disciplina por sí solo, como han destacado diversos autores. Levinson (1983), a pesar de aceptar que ambas aproximaciones se centran en el estudio de la coherencia y la organización discursiva, defiende que existe una gran diferencia entre el AD y el AC. Dichas diferencias las recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 1. 3. Diferencias entre AD y AC según Levinson (1983).

	ANÁLISIS DEL DISCURSO	ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN
APROXIMACIÓN DESCRIPTIVA	Lingüística	Sociológica
ONTOLOGÍA TEÓRICA	Reglas	Opciones
APROXIMACIÓN TEÓRICA	Teoría explícita	Teoría no-explícita
METODOLOGÍA ANALÍTICA	Deductivo	Inductivo
PROCEDIMIENTO DESCRIPTIVO	Categorización	Identificación de patrones
DIRECTRICES ANALÍTICAS	Intuición	Procedimientos de descubrimiento

Fuente: Martínez-Cabeza (2003, p. 206).

Cabe resaltar de la Tabla 1.3 que aunque ambas disciplinas consideran los textos como entes contextualizados, el AD realiza un enfoque más lingüístico mientras que el AC se centra en la interacción de los participantes desde una vertiente más social. Otra de sus diferencias más notables es la metodología que emplean; por su parte, el AD utiliza un número menor de ejemplos de los que deduce una teoría, mientras que el AC realiza un interesante trabajo empírico, analizando gran cantidad de material real, de ahí que autores como Hutchby y Wooffitt (1998, p. 14) consideren el AC como “the study of recorded, naturally occurring talk-in-interaction”. Por tanto, podríamos concluir que mientras que el AD es una aproximación con una vertiente más lingüística y abstracta que pretende teorizar sobre textos de toda índole, el AC se centra en el estudio sociológico y discursivo de la interacción natural y espontánea. Establecidas estas diferencias, seguidamente nos centraremos en el AC.

Los orígenes del AC se encuentran en la etnometodología, uno de cuyos máximos exponentes es Garfinkel (1974). Esta disciplina estudia la interacción entre participantes y, su nombre se debe a que “they (—ists) set out to discover what methods (—methodolog—) people (ethno—) use to participate in and make sense of interaction” (Cook, 1997, p. 52). Los analistas conversacionales ven el discurso como un proceso y no como un producto. Así

estudian la interacción oral en línea en lugar de hacerlo una vez el discurso haya finalizado; y es que, como sugiere Cook (1997), esta es la forma en que los participantes conversan.

A partir de este procedimiento, diversos autores como Sacks, Schegloff y Jefferson llevan a cabo una nueva aproximación para analizar cómo los participantes manejan la interacción, poniendo en evidencia que todos los actos conversacionales están regidos por reglas (Gumperz, 1982a). Así, coincidimos con Núñez Delgado (2003, p. 195) cuando sugiere:

el interés de esta perspectiva consiste en que presenta los actos de comunicación como actividades sociales estructuradas de acuerdo con unas reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que se considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental que dota de sentido estas actividades.

Además, los estudios llevados a cabo con el amparo de la metodología del AC han puesto de manifiesto que estos actos comunicativos poseen dos características: son transcontextuales en tanto que los mecanismos que subyacen en la conversación son independientes de la situación en la que ocurran; y son sensibles al contexto dado que presentan variaciones motivadas por factores contextuales (Cestero Mancera, 1994).

En resumen, se trata de un método esencialmente inductivo, dirigido hacia el descubrimiento de patrones recurrentes en la interacción oral espontánea con el fin de desentrañar la estructura sistemática y secuenciada del habla (Martínez-Cabeza, 2003). Este estudio empírico ha llevado a los analistas conversacionales a describir unas características definitorias de la conversación, entre las que destacamos el sistema de turnos de palabra y los pares adyacentes.

4.1. Sistema de turnos de palabra (turn-taking system)

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) observaron fundamentalmente dos hechos en la interacción oral natural: a) las personas no hablan a la vez, solo una lo hace y los demás la

respetan; y b) los cambios de interlocutor se repiten. Ello llevó a estos tres sociólogos a estudiar los **turnos de palabra** como mecanismo de regulación de la interacción y, por tanto, como componente organizativo de la misma.

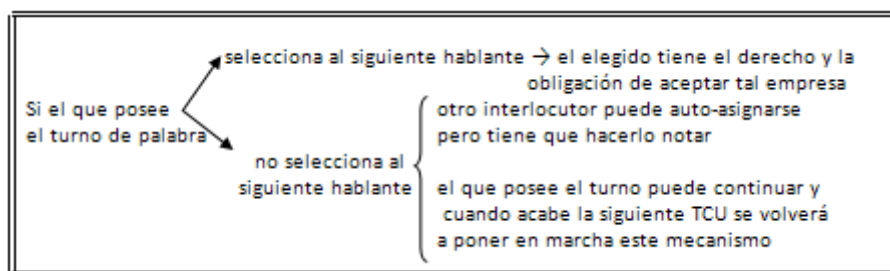
Según estos autores, los hablantes conocen unos mecanismos que les indican cuándo es apropiado transferir su papel de emisor a otro interlocutor, al igual que existe un modo de seleccionar al próximo hablante. Sacks *et al.* (1974) afirman que los hablantes conocen cuándo ceder o tomar el turno de palabra porque conversamos en unidades llamadas **unidades constructoras de turno** (*turn constructional units*)²⁴, siendo la entonación uno de los marcadores de esta transición. Así, Hatch (1992, p. 16) reconoce que “slowing of tempo, vowel elongation, and falling intonation all help to signal the end of a turn, a place for an exchange in turns” y, el punto donde se enmarca este cambio Schegloff lo llamó **lugar relevante de transición** (*transition-relevance place*)²⁵.

Uno de los aspectos que más ha sido analizado en el sistema de turnos es la alternancia. Respecto a la elección del próximo hablante parece evidente que los interlocutores intentarán por todos los medios evitar la falta de comunicación. Según Eggins y Slade (1997), para los analistas conversacionales la interacción es una máquina generadora de turnos de palabra orientada, principalmente, a evitar las pausas excesivas. Aún más, la generación de turnos no es un fenómeno causal sino intencional y consabido por los interlocutores. De este modo, Sacks *et al.*, (1974) identificaron tres posibilidades en la alternancia del turno (Figura 1.2).

²⁴ Desde el punto de vista lingüístico, son unidades de distinta longitud (palabras, locuciones, frases, etc.) y sus mayores rasgos distintivos son la entonación y la prosodia. Estas unidades no siempre equivalen a unidades sintácticas completas.

²⁵ También traducido como “lugares apropiados para la transición” (Núñez Delgado, 2003).

Figura 1.2. Diagrama explicativo de las reglas que regulan el cambio de turno.



Fuente: Sacks et al. (1974).

Siguiendo este mismo modelo, otros autores más recientes (Núñez Delgado, 2003) anotan dos posibilidades de alternancia de turno: la heteroselección y la autoselección. En el primero de ellos el hablante actual selecciona al siguiente hablante, mientras que en el segundo, uno de los interlocutores empieza a hablar sin haber sido seleccionado previamente.

A la hora de analizar los turnos de palabra en la conversación, debemos también considerar que:

There are also linguistic means of not taking the turn when one has the opportunity, or simply of making it clear to the speaker that we are attending to the message. These are usually referred to as back-channel response, and consist of vocalisations such as mm, ah-ha, and short words and phrases such as yeah, no right, sure (McCarthy, 2001, p. 127)²⁶.

De hecho, estas observaciones son las que han sugerido la formulación de una gramática de la interacción²⁷ que explique las reglas que regulan el flujo del habla basado en el turno de palabra. Fue estudiando este sistema cuando los analistas conversacionales dieron con una de sus mayores aportaciones al estudio de la interacción oral: los pares adyacentes.

²⁶ Énfasis del autor.

²⁷ Véase Ochs, Schegloff y Thompson (1996).

4.2. Pares adyacentes (*adjacency pairs*)

Al estudiar los turnos de palabra, los analistas conversacionales se dieron cuenta de que algunos turnos estaban pragmáticamente más unidos que otros (Stenström, 1994). Por ejemplo, al entrar una persona en una oficina y decir “buenos días”, la respuesta esperada del oficinista sería “buenos días”. Estos dos breves enunciados forman un par adyacente. El funcionamiento de estos sería el siguiente: “cuando el primer locutor termina la producción del primer miembro de un par, se detiene; el segundo locutor produce el segundo miembro del par, manifestando así que ha comprendido lo que el primero pretendía y que él anhela proseguir” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.425). Cada uno de estos pares se caracteriza por (Coulthard, 1987):

- (1) componerse de dos enunciados que son pronunciados sucesivamente por dos hablantes distintos;
- (2) presentar un orden inalterable: el 1^{er} enunciado tiene que pertenecer a la parte primera de un par adyacente y el 2^o, a la parte segunda; y
- (3) mantener una relevancia de transición (*transition relevance*), es decir, no cualquier parte segunda puede suceder a una primera. En el ejemplo anterior, la respuesta del oficinista no podría ser “Estoy bien, gracias”, a pesar de que este último enunciado es la segunda parte del 1^o enunciado “¿Qué tal estás?”.

Tabla 1. 4. Tipología y ejemplos de pares adyacentes.

TIPO	EJEMPLO
disculpa → quitar importancia	A: “Perdón por llegar tarde” → B: “No importa, siéntate”
saludo → saludo	A: “Hola” → B: “Hola”
invitación → aceptar o rehusar	A: “¿Te vienes al cine?” → B: “Vale”
pregunta → respuesta	A: “¿Cómo te llamas?” → B: “Lucía”
petición → aceptar o rechazar	A: “Coge el teléfono” → B: “No puedo ahora”
queja → disculpa o justificación	A: “¡Uy, me ha pisado!” → B: “Perdón, no le había visto”

Típicamente se distinguen los pares adyacentes recogidos en la Tabla 1.4. Observamos en esta clasificación que existen pares adyacentes, cuyo primer enunciado ofrece varias opciones; este es el caso de la invitación. Si una invitación es aceptada,

podemos decir que el interlocutor ha escogido la **opción preferida** para el que invita. Por el contrario si es rehusada, el hablante ha escogido la **opción no-preferida**. Levinson (1983) hace un amplio estudio sobre este fenómeno y establece que “preferred seconds are unmarked — they occur as structurally simpler turns; in contrast dispreferred seconds are marked by various kinds of structural complexity” (*ibíd.*, p.307). La importancia de la **organización de preferencia**, que es como este fenómeno ha venido a llamarse, tiene una significativa repercusión en el estudio de la interacción oral, ya que si el segundo hablante escoge la opción no-preferida, se verá intrínsecamente obligado a utilizar una serie de elementos para suavizar dicha elección. De ahí que el hablante utilice pausas, muestre entendimiento, rechace responder preguntas, etc., con el objetivo de contestar indirectamente con una respuesta no-preferida. Consecuentemente, la elección de esta opción está íntimamente relacionada con la teoría de la cortesía que describíamos en el apartado anterior.

Otro factor interesante de los pares adyacentes es que, en ocasiones, su respuesta se ve retardada, como sucede en el Ejemplo 1.4.

Ejemplo 1.4. Par adyacente con secuencia insertada.

- | |
|---|
| <p>(1) A: Shall I wear the blue shoes?
 (2) B: You've got the black ones
 (3) A: They are not comfortable
 (4) B: Yea, they are the best then, wear the blue ones</p> |
|---|

Fuente: Pridham (2002, p.28).

Según lo que hemos visto hasta ahora en este apartado, los enunciados 1 y 4 constituirían un par adyacente, pero ¿qué ocurre con las oraciones 2 y 3? De acuerdo con Pridham (*ibíd.*), se trata de **secuencias insertadas** (*insertation sequences*), es decir, enunciados agregados que mantienen la coherencia con el tema del par adyacente. Existen distintos tipos de secuencias en la conversación de las cuales los pares adyacentes constituyen un pequeño grupo (Eggins y Slade, 1997). Entre las más frecuentes encontramos: (a) secuencias insertadas (Schegloff, 1972), (b) pre-secuencias (Schegloff,

1980), (c) secuencias finales (Schegloff y Sacks, 1974) y (d) secuencias reparativas (Schegloff *et al.*, 1977).

La idea de que la conversación se estructura de acuerdo a secuencias²⁸ condujo a otro de los hallazgos más significativos del AC: la **relevancia secuencial del habla**. Según este principio, la interacción oral tiene sentido si se interpreta dentro de secuencias, de modo que la interpretación de un enunciado será dependiente de la interpretación de la secuencia inmediatamente anterior a la misma (Atkinson y Heritage, 1984). Taylor y Cameron (1987, p.103) lo resumen de la siguiente manera:

Thus, by the inexorable fact that interactions progress, any component action inevitable is temporally situated in a sequential context, a context to which it is an addition and within which it will be interpreted, held accountable and responded to in turn.

Parece evidente, pues, que el AC ha aportado datos significativos al estudio de la conversación, especialmente en lo que respecta a la interacción entre hablantes. .

5. Etnografía del habla

Se trata de una disciplina enmarcada dentro de los estudios sociolingüísticos y antropológicos, ya que estudia el comportamiento social del lenguaje a través del enfoque etnográfico. Moreno Fernández (1998, p. 302) destaca entre los objetivos iniciales de la etnografía del habla:

crear un método válido para la descripción y análisis de los acontecimientos del hablar en las comunidades de habla y descubrir los recursos comunicativos de la

²⁸ El término secuencia en la actualidad presenta ambigüedad ya que algunos autores no lo consideran apropiado en el sentido propuesto por la escuela del AC (Véase Briz, 2007; Portolés Lázaro, 2004).

comunidad y la distribución de tales recursos entre los hablantes y los llamados acontecimientos del hablar.

La etnografía del habla²⁹ surge originalmente alrededor de la figura de Dell Hymes. Para Hymes (1964, 1972a, 1974) los conceptos chomskianos de competencia y actuación no eran suficientes para describir el complejo fenómeno de la comunicación y propuso una disciplina que estudiase el comportamiento del acto comunicativo dentro de una comunidad, “explicando cómo forma parte de los sistemas culturales, cómo funciona dentro de cada contexto y cómo se relaciona con los demás tipos de conducta social” (Moreno Fernández, 2004, p.88). En síntesis, lo que Hymes defendía era la existencia de una teoría que, en contraposición a corrientes generativistas coetáneas, se centrase en comprender el contexto socio-cultural de las interacciones lingüísticas; de ahí que propusiese que la competencia comunicativa no fuese simplemente la asimilación de reglas gramaticales y su conjugación en el acto de habla sino que se tratase de un conjunto de habilidades y conocimientos que permitiesen el entendimiento entre los miembros de una misma comunidad lingüística. Por tanto, para la etnografía del habla la competencia comunicativa es:

nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación (Pilleux, 2001, Internet).

Consiste, pues, en aunar la sociolingüística en su vertiente más antropológica, la cual pretende dar respuesta a quién dice qué a quién, cuándo, dónde, cómo y por qué (Hymes, 1972a), con el enfoque etnográfico, que resulta muy útil al tratarse de un análisis basado en la descripción observacional de las interacciones en sociedad. De esta forma los etnógrafos del habla observan el uso que una comunidad fijada hace del lenguaje dentro de situaciones determinadas, es decir, su reproducción e interpretación dentro de dichas comunidades

²⁹ También conocida como etnografía de la comunicación.

(Duranti, 2000). Para ello, Hymes, basándose en Jakobson (1960), adopta el término de evento del habla³⁰ como unidad básica de análisis de las interacciones sociales³¹:

The speech event is to the analysis of verbal interaction what the sentence is to grammar (...) It represents an extension in the size of the basic analytical unit from the single utterance to stretches of utterances, as well as a shift in focus from text to interaction (Hymes, 1972a, p. 71).

El evento del habla comprende la actividad o conjunto de actividades gobernadas por la lengua en uso, convirtiéndose así en la unidad central de análisis de la interacción en comunidad. Esto es precisamente una de las principales aportaciones de la etnografía del habla. Mientras que estudios anteriores han analizado las interacciones con unidades lingüísticas, la etnografía del habla ha consolidado el uso de unidades sociales (del Olmo Pintado, 2004).

El evento del habla, según Hymes, debe describirse de acuerdo a una serie de factores que recoge en su famosa tabla conocida con el acrónimo de SPEAKING (Tabla 1.5) y que pasamos a describir (Hymes, 1972a; del Olmo Pintado, 2004).

La **situación** comprende tanto la localización espacio-temporal como la atmósfera psicosocial. La primera está marcada por las fronteras espaciales que corresponden al lugar donde se realiza el evento y las fronteras temporales abarcan el principio y fin del encuentro comunicativo así como la temporización interna del propio acto. Por su parte, la atmósfera psicosocial se refiere a las imágenes prototípicas relacionadas con cada situación. Por tanto podemos concluir que la situación se refiere al dónde y al cuándo, así como a los prototipos de estos.

³⁰ También puede ser traducido por acontecimiento de habla (cf. Moreno Fernández, 1998).

³¹ Las unidades básicas de descripción de la comunicación para la etnografía del habla son: situación comunicativa, evento del habla, acto de habla y rutina (cf. Moreno Fernández, 1998).

Por **participantes** Hymes entiende todas aquellas personas que de forma más o menos directa intervienen en el evento del habla, así como aquellas características psicosociales que son relevantes para la descripción del evento —sexo, edad, clase social, rol, etc.—.

La palabra **fin**es alude a los objetivos del evento que pueden o no coincidir con los propósitos de cada uno de los participantes. En este sentido, Hymes destaca que puede existir entre ambos una relación de complementariedad o de contradicción y, por tanto, sería interesante observar la negociación que realizan los participantes para imponer sus propios fines.

La **secuencia de actos** se refiere al estudio de cómo se organiza y estructura el mensaje. Para ello se analizan, por un lado, las estructuras sintagmáticas y paradigmáticas del evento, y por otro, la distribución del significado en estas secuencias.

La **clave** se ocupa del tono o la manera en que se produce el evento. En esta categoría se estudian los gestos, los estilos de vestir, de moverse, la música de acompañamiento, la cortesía, etc., tratando así tanto aspectos verbales como no-verbales, siendo en ocasiones muy difíciles de describir.

Los **instrumentos** para Hymes comprenden el canal o medio de transmisión del mensaje, las formas del habla de cada individuo de la comunidad y el lenguaje corporal que utiliza.

Bajo **normas** se engloban tanto las normas de interacción como las de interpretación. Las primeras aluden a aquellas reglas que regulan las interacciones verbales y que permiten la comunicación efectiva, equiparándose pues con las reglas que rigen el sistema de turnos de palabras, aunque para Hymes estas reglas pertenecen a una comunidad y, por tanto, los usuarios deben ser miembros de dicha comunidad. La interpretación de las interacciones y sus variaciones por parte de los participantes serían las normas de interpretación. Cada interlocutor descifrará el mensaje según las normas de

interacción que posea, de ahí que, cuando los participantes tienen distinta procedencia, puedan surgir problemas de comunicación al interpretar la interacción de forma distinta. Como resalta del Olmo Pintado (2004), el estudio de las normas conlleva el estudio del sistema de valores de cada uno de los participantes, moviéndonos al ámbito antropológico de la etnografía del habla.

Por último, el término **género** corresponde a categorías de textos —poema, conversación, carta, conferencia, oración, anuncio, etc.— que se caracterizan formalmente. Hymes advierte que no se debe caer en el error de identificar género con evento de habla ya que dentro de un mismo evento pueden aparecer más de un género.

Tabla 1. 5. Modelo SPEAKING

TÉRMINO INGLÉS	TÉRMINO ESPAÑOL	DESCRIPCIÓN
S-etting	Situación	Espacio; tiempo
P-articipant	Participantes	Los interlocutores que intervienen en la interacción.
E-nds	Fines	Objetivos de la interacción.
A-cts	Secuencia de actos	Organización y estructura de los contenidos.
K-ey	Clave	Tono de la interacción - formal, familiar, etc.
I-nstrumentalities	Instrumentos	La forma de comunicarse, i. e., lenguaje verbal y no verbal. Incluye el canal y el código.
N-orms	Normas	Las normas de interacción y de comprensión dentro de una comunidad.
G-enre	Género	Categorías textuales – conversación, entrevista, etc.

Fuente: Hymes (1972b)

Estas categorías propuestas por Hymes consiguieron enfatizar la importancia del estudio del contexto como parte integrante de la interacción, creando unidades que no distinguieran lenguaje y contexto como dos conceptos separados. Duranti achaca a la etnografía del habla el mérito de relacionar los distintos factores que integran el evento del habla, “especialmente el escenario, los participantes y el género” (Duranti, 2000, p.388). No obstante, y aunque el esquema etnográfico SPEAKING supuso un notorio avance en los estudios sociolingüísticos y antropológicos, el método elaborado por Hymes y otros (Gumperz y Hymes, 1972) no ha sido ampliamente aplicado (del Olmo Pintado, 2004) y ha ido evolucionando hacia el estudio del condicionamiento cultural del discurso en

comunidades indígenas (Sherzer, 1987), la intertextualidad (Bauman, 2004) o las interacciones interculturales (Carbaugh, 2005).

6. Sociolingüística interaccional

La sociolingüística interaccional surge a raíz de la etnografía del habla, concretamente tras los estudios realizados por el antropólogo John Gumperz (1982a, 1982b, 2003, 2006), quien al igual que Hymes, se centró en la importancia del contexto en la interpretación del discurso. Gumperz parte de que el significado, la estructura y uso de la lengua están condicionados social y culturalmente. Lenguaje y contexto se compenetran para existir: el lenguaje contextualiza y está contextualizado; de tal forma que la lengua no funciona solo dentro de un contexto, sino que la lengua forma y proporciona contexto (Schiffrin, 1994). En palabras de Gumperz (2006, p. 724), la sociolingüística interaccional es:

the application of interpretive methods of discourse analysis to gain detailed insights into the many communicative issues that arise in today's social environments, by means of systematic investigation of how speakers and listeners involved in such issues talk about them in the conduct of their affairs.

La sociolingüística interaccional se encarga, pues, de analizar el significado contextualizado rechazando así el estudio del discurso como ente ajeno al contexto. De esta forma propone el análisis empírico de las interacciones sociales, ya que son el medio natural donde se desarrolla la comunicación. La principal hipótesis atribuida a Gumperz es que los interlocutores de diferente procedencia socio-cultural interpretan la interacción de forma distinta de acuerdo con la elucidación individual de las características contextuales del discurso, dado que la mente humana encierra estereotipos que juzgan dichas interacciones. Por ejemplo, la entonación puede ser interpretada por algunos interlocutores como indicación de descortesía y agresión, mientras que para otros ese mismo patrón de entonación denota diferencia y consideración (Eggins y Slade, 1997). Cabe resaltar pues que la hipótesis de trabajo de la sociolingüística interaccional es:

(...) any utterance can be understood in numerous ways, and that people make decisions about how to interpret a given utterance based on their definition of what is happening at the time of interaction (Gumperz, 2003, p.139).

Para Gumperz (1982a) el significado se transmite a través de múltiples señales, que él denomina **indicios de contextualización** — verbales y no-verbales—, que enlazan el mensaje con la situación contextual activada en cada evento del habla. Estamos hablando de **inferencias** motivadas por estas pistas contextuales que se activan siempre que exista un bagaje socio-cultural compartido en cada interacción y puede modificarse según se desarrolle el tópico del discurso y la relación entre los participantes. En consecuencia, debido a que interaccionamos condicionados social y culturalmente, pueden surgir problemas de comunicación entre aquellos hablantes que no comparten el mismo contexto socio-cultural. El trabajo de Gumperz se centra principalmente en explorar todas aquellas características contextuales que operan en los distintos “estilos” culturales con el fin de identificar y explicar dichas dificultades.

Dos autoras que han llevado a la práctica este modelo tanto a nivel micro como macro-estructural de las interacciones orales son Schiffrin (1985 a, 1985b, 1987) y Tannen (1984, 1989, 1990) respectivamente, cuyas principales aportaciones pasamos a describir someramente a continuación.

6.1. Análisis microestructural de las interacciones orales

Una aplicación más centrada en la microestructura de la interacción desde la perspectiva sociolingüística es la llevada a cabo por Deborah Schiffrin, la cual parte de la formulación de la siguiente pregunta relacionada con la continuidad del discurso: “How can what a speaker says be heard as following sensibly from what another has said?” (Schiffrin, 1985a, p. 640). En la misma línea interpretativa de Gumperz, Schiffrin se centra en el diseño receptivo de oraciones, es decir, en cómo los hablantes diseñan sus oraciones para que sea accesible a sus oyentes. Resulta especialmente relevante su estudio sobre los marcadores

del discurso (Schiffrin, 1987), no solo porque aporta luz para determinar las fronteras de los intercambios conversacionales, sino también por la defensa que realiza sobre la necesidad de análisis cuantitativos y cualitativos con el fin de determinar la función de los diferentes marcadores del discurso de la conversación (Eggins y Slade, 1997).

Schiffrin analiza la función y distribución de un determinado número de elementos lingüísticos de la conversación con el propósito de clarificar la continuidad interaccional o, en otras palabras, qué turnos del habla están marcados como estructuras relacionadas con otras. Por ejemplo, al estudiar el marcador *oh* concluyó que existe una función común en varios contextos donde indica una transición en el estado de la información. Este cambio ocurre cuando hablantes y oyentes manejan el flujo de información producido y recibido durante el discurso. Sin embargo, al analizar *I mean* resaltaba que, aunque compartía rasgos lingüísticos con el marcador anterior, este último no comparte función en los mismos contextos y, por tanto, la clasificación lingüística no es suficiente para su definición.

6.2. Análisis del estilo en la conversación casual

Al contrario que Schiffrin, Tannen se centra en el estudio de la conversación desde una visión más holística, partiendo de las siguientes preguntas:

How do people communicate and interpret meaning in conversation? (...) What accounts for the impressions made when speakers use specific linguistic devices? What accounts for the mutual understanding or lack of it in conversation? (Tannen, 1984, p.7).

Para dar respuestas a las mismas, Tannen (1984) lleva a cabo un profundo análisis de interacciones orales cotidianas que resulta en un estudio sobre la identificación y caracterización de los distintos estilos conversacionales según la clase de respuesta que conllevan, demostrando con ello que la descripción de los estilos es un paso crucial hacia el entendimiento de las interacciones orales. Así, aquellos individuos cuyos estilos son, por

ejemplo, pocos en estrategias asertivas, tendrán una menor probabilidad de ganar el turno de palabra, o imponerse socialmente, así como de poseer el control del tema. Esto no se debe solo a que sus estilos son diferentes de aquellos que poseen estrategias más asertivas, sino a que su forma de interactuar puede resultar menos interesante para sus interlocutores.

A la hora de resaltar la importancia de la variación en el comportamiento conversacional resulta relevante que Tannen se centrara en distintos estilos interactivos. El análisis del estilo interaccional revela que no hablamos como hablantes individuales, sino como un grupo de interlocutores que comparten unos estilos comunes proporcionando así un criterio para la clasificación social en grupos subculturales (Eggins y Slade, 1997).

7. Escuela sistémico funcional

No cabe duda de que una de las corrientes lingüísticas que han tenido mayor impacto en los estudios actuales es la **lingüística sistémico-funcional** (LSF) desarrollada primariamente por Michael Halliday (1978). Influenciado por el notable antropólogo B. Malinowski y el conocido lingüista J. R. Firth, Halliday comprende el lenguaje como un sistema de opciones que tiene como finalidad la comunicación. En palabras del autor:

We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that it is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences (Halliday y Hassan, 1985, p. 10).

De esta cita no solo se desprende la justificación de la denominación “sistémico-funcional”, sino que queda patente la importancia que el contexto juega dentro de esta tradición, de forma que para Halliday no existe texto sin contexto. Así pues, el contexto no es un ente extrínseco al texto, sino que se crea al interactuar el conocimiento cultural y social de los participantes con las características de la organización textual durante el discurso (Baldry y

Thibault, 2006). Se trata de una concepción enmarcada dentro de la semiótica social, ya que concibe el texto como un sistema de signos que crean significado a partir de su contexto social. Dada la relevancia de este último elemento dentro del la LSF, muchos son los trabajos que se han dedicado a definir este concepto. De acuerdo con el modelo SF, cabe distinguir dos modalidades de contexto: el situacional y el cultural.

El **contexto de la situación** puede describirse en relación a tres parámetros:

CAMPO: está relacionado con la acción en la que los participantes se encuentran involucrados o “la actividad social en marcha” (Van Dijk, 2001, Internet).

TENOR: abarca la relación entre los participantes, sus papeles en el acto comunicativo, su naturaleza, estado, etc. Incluye las relaciones sociales de los participantes, si estas son permanentes —por ejemplo, madre/hijo— o si son fruto de una situación esporádica y concreta — doctor/paciente- (Malmkjær, 2004).

MODO: el papel del texto en la comunicación. Está vinculado con la organización textual, su estatus y función para cada contexto concreto. Como destaca Malmkjær (2004), cada texto se transmitirá por un canal y presentará un modo retórico de acuerdo a la función que venga a representar.

Estas tres características componen el contexto situacional, y así, constituyen el marco inmediato donde el texto funciona. Pero, según Halliday y Hassan (1985), estos elementos contextuales no se desarrollan aleatoriamente, sino que están restringidos ideológicamente, condicionando la producción del texto y la interpretación del mismo. Los propios autores lo denominan como **contexto cultural**, es decir, el conjunto de tradiciones, ideologías etc. que restringe la sociedad donde el texto sucede y que determina las opciones lingüísticas que lo componen (Halliday y Hassan, 1985). En suma, campo, tenor y modo son los tres componentes abstractos del contexto situacional, el cual está restringido por el contexto cultural contribuyendo ambos a la construcción del significado.

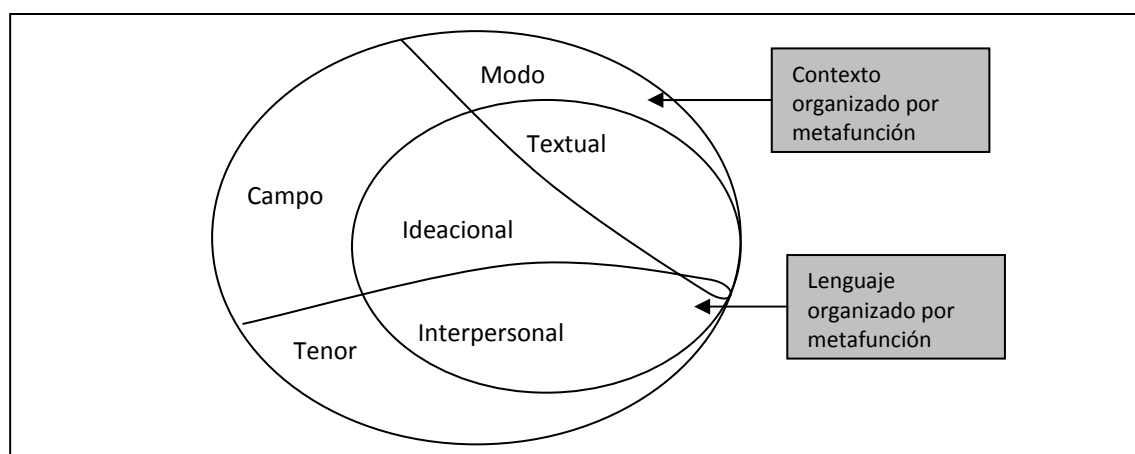
Pero esta subordinación a ciertas peculiaridades contextuales produce variación del texto. Esto es lo que Halliday denomina **registro**, o lo que es lo mismo, la variación de la lengua en uso. Van Dijk (2001, Internet) define registro como “el resultado discursivo-estructural de la manera en la que la lengua puede variar como consecuencia de las estructuras contextuales; más sucintamente incluso, puede definirse como la huella del contexto en el texto”.

Esta variación producirá a su vez cambios en el significado del texto lo que nos lleva al estrato semántico del mismo. Según la LSF, todos los textos pueden analizarse de acuerdo a tres tipos de significado o metafunciones:

- IDEACIONAL: expresa el contenido o “la realidad del mundo que nos rodea” (Eggins y Martin, 2003, Internet)
- INTERPERSONAL: la relación entre los participantes y en relación con el texto, es decir, “se preocupa de organizar la realidad social de las personas con las cuales interactuamos” (Ibíd.);

TEXTUAL: la unión entre los significados anteriores de forma que el texto alcanza su significado propio; en otras palabras, “tiene la misión de organizar los significados ideacionales e interpersonales en textos coherentes y relevantes a su contexto” (Ibíd.)

Figura 1.3. Modelo estratificado del lenguaje en contexto

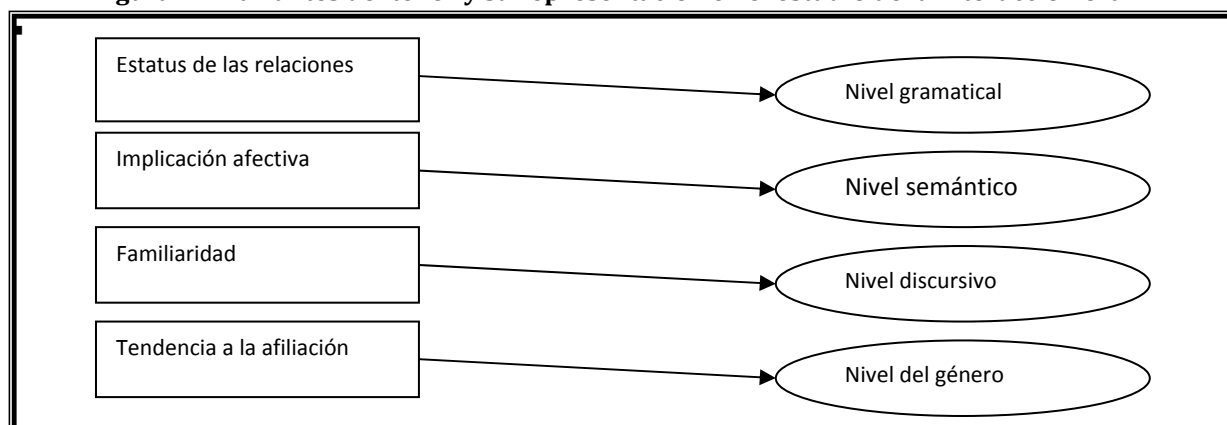


Fuente: Eggins y Martin (2003)

Estas tres características a nivel semántico de la lengua están relacionadas con los tres parámetros del contexto (Figura 1.3), de forma que “experiential meanings are activated by features of the field, interpersonal meanings by features of the tenor, and textual meanings by features of the mode” (Halliday y Hassan, 1985, p. 29).

Dado que las interacciones orales son uno de los ámbitos donde el contexto juega un papel más activo, es lógico que la LSF suponga un marcado empuje a los estudios de las interacciones orales. Concretamente, esta concepción de la lengua presenta dos claras ventajas: por un lado, proporciona un modelo estructurado y sistemático para el análisis de dichas interacciones, lo que permite analizar distintos niveles en detalle; por otro lado, refuerza el aspecto social dado que presenta el texto como acción en comunidad. Eggins y Slade (1997) realizan un interesante estudio conversacional sustentado en el modelo sistémico-funcional, aunque focalizado en la metafunción interpersonal, ya que estas autoras defienden que la conversación es una actividad que tiende a la negociación de la identidad social y de las relaciones interpersonales y, por tanto, el significado interpersonal, y con ello el parámetro del tenor del contexto, es el eje sobre el que se desarrollan los otros dos significados. Así, basándose en Poynton (1985) y Martin (2001), Eggins y Slade (1997) distinguen cuatro subcomponentes del tenor: (a) **estatus de las relaciones**, es decir, si los roles que desempeñan los participantes mantienen una relación de igualdad o de superioridad/inferioridad; (b) **implicación afectiva**, en otras palabras, el nivel de afectividad entre los interlocutores; (c) **familiaridad** o grado de contacto con los interlocutores; y por último (d) **tendencia a la afiliación** o intención por pertenecer a un grupo.

Figura 1.4. Variantes del tenor y su representación en el estudio de la interacción oral.



Más relevante que la descripción de estas cuatro subcategorías del tenor es conocer cómo el lenguaje interaccional es usado para representar estos componentes, es decir, el uso del lenguaje en los distintos estadios del tenor. A este respecto, Eggins y Slade (1997) distinguen cuatro niveles: gramatical, discursivo, semántico y de género (Figura 1.4).

El primero de ellos, el **nivel gramatical**, se realiza dentro de las secuencias de turnos a través de, por ejemplo, el modo verbal, el cual indica el estatus de las relaciones. Por su parte, el **nivel semántico** está condicionado en la conversación informal por la selección léxica, es decir, la carga emocional de las palabras utilizadas y, por tanto, presenta una relación directa con la implicación afectiva. En tercer lugar, los **patrones discursivos** ocurren entre los turnos de palabra y están relacionados con las funciones del lenguaje, quedando vinculado el nivel discursivo con los distintos grados de familiaridad. Por último, los **patrones de género** se construyen con el fin de crear trozos de conversación con un propósito, como la narración, el cotilleo, etc. Es en estas estructuras donde Eggins y Slade proponen el estudio de la afiliación.

Con este análisis las autoras pretenden comprender cómo las opciones que los hablantes eligen a la hora de conversar producen un significado que se enmarca dentro de un contexto social donde hablante y oyente desempeñan unos papeles determinados, muestran un vínculo afectivo, un grado de unión entre ellos o una afiliación o no a un grupo. La interacción oral se convierte en un mecanismo social donde los interlocutores se adhieren en mayor o menor grado a una comunidad, se comportan de acuerdo con una serie de roles dentro de dicha estructura social y transmiten dicho conocimiento. Como recuerda Halliday (1978, p.8):

By their everyday acts of meaning, people act out the social structure, affirming their own statuses and roles, and establishing and transmitting the shared systems of value and knowledge.

En resumen, siendo la conversación una actividad por excelencia contextualizada y social, el modelo sistémico-funcional de análisis resulta muy iluminador al situar al contexto como llave interpretativa del acto comunicativo y al interlocutor como pieza clave de dicho acto. De este modo, podemos afirmar que el contexto permite a los participantes interpretar el texto, y viceversa, que a través del texto, los participantes pueden construir el contexto situacional. En palabras de Halliday y Hassan (1985, p. 10):

The situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and the meanings that are likely to be exchanged. And the kind of description or interpretation of the context of situation that is going to be the most adequate for the linguist is one that characterises it in those terms; that is, in terms that enable him or her to make predictions about meanings, of a kind that will help to explain how people interact.

Esta forma de entender el contexto está íntimamente relacionada con la teoría de la relevancia, revisada anteriormente, dado que la importancia reside en la información compartida entre hablante y oyente a fin de comprender el mensaje ya que solo prestamos atención a aquellas oraciones que son relevante para nosotros.

La aproximación hallidiana ha resultado ser el marco de trabajo de muchos estudios posteriores sobre la comunicación humana, en particular, y la comunicación, en general³². Precisamente debido a este gran impacto son muchas las críticas que se han vertido sobre este paradigma. Principalmente es achacable su falta de atención a los procesos cognitivos (Van Dijk, 2001). De ahí que autores como Eggins y Slade (1997, p. 58) afirmen:

Since Halliday's development of the more 'semiotic-contextual' perspective, systemic analysts have devoted much of their time to developing detailed tools

³² En la actualidad se están llevando algunos estudios basados en el modelo de la LSF muy interesantes. Véase por ejemplo la comunicación en las páginas web (Lemke, 2002), el cine y la televisión (Baldry y Thibault, 2006; Tan, 2005), el arte (O'Toole, 1994), etc.

for analysing language patterns. This has often left too little time for interpreting critically the results of their descriptions, and too little time for explaining in accessible terms the social effects of linguistic choices at both micro and macro levels.

Esta carencia llevó a algunos analistas del discurso a desarrollar un paradigma, cuyo objetivo fuese desentrañar los procesos cognitivo-ideológicos que se esconden bajo la comunicación y que analizamos a continuación.

8. Análisis crítico del discurso

Otra corriente dentro del AD que cabe mencionar por su carácter social es el análisis crítico del discurso (en lo sucesivo ACD) o lingüística crítica. Aunque originariamente existe una leve diferencia entre ambos términos³³, en la actualidad se utilizan indistintamente para referirse al análisis del discurso desde la perspectiva ideológica-social. Su objeto de estudio es desentrañar los distintos modos en los que un enunciado deja de ser la elección libre del emisor para supeditarse a las presiones políticas e ideológicas que lo connotan (Johnstone, 2002).

El término como tal aparece por primera vez en 1979 en la obra de Fowler, Hodge, Kress y Trew titulada *Language and Control*. Un título muy sugerente ya que, como afirma Wodak (2006, p. 4):

CDA [Critical Discourse Analysis] might thus be defined as being fundamentally interested in analyzing opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control when these are manifested in language. In other words, CDA aims to investigate critically social inequality as it is expressed, constituted, legitimized, and so on, by language use (or in discourse).

³³ Para una descripción de ambos términos véase van Leeuwen (2006).

Se trata, pues, de analizar cómo las estructuras lingüísticas afectan a la estructura social de los hablantes, y cómo estas quedan reflejadas en el discurso. Sin embargo cabe resaltar que ACD no es una teoría lingüística con una metodología propia, sino que cada autor utiliza distintos modelos para realizar un análisis crítico del discurso. Tal y como queda reflejado en las palabras de Pilleux (2000, p. 38) “el ACD no es tanto una escuela o especialización, sino que más bien apunta a un modo o perspectiva de teorizar y analizar esta nueva realidad”.

Por su parte, Fairclough (1993, 2000), uno de los analistas críticos más citados, apuesta por la vertiente hallidiana y utiliza el modelo sistémico-funcional para analizar el modo en el que el lenguaje construye el discurso y cómo este es manipulado para desempeñar un cierto poder social (van Leeuwen, 2006). De ahí que consideren el lenguaje como una herramienta política. Kress (1985, p. 52) lo explica de la siguiente manera:

Because of the constant unity of language and other social matters, language is entwined in social power in a number of ways: it indexes power, expresses power and language is involved wherever there is contention over and challenge to power. Power does not derive from language, but language may be used to challenge power, to subvert it, and to alter distributions of power in the short term or in the longer term.

Por otra parte, van Dijk representa una perspectiva multidisciplinar utilizando una variedad de métodos y modelos que validan la función socio-política del lenguaje. Parece lógico pues que afirme que “el ACD puede realizarse en, o combinarse con, cualquier enfoque y sub-disciplina de las humanidades y las ciencias sociales” (van Dijk, 2003, p.144). Aunque estos autores utilizan metodologías distintas, se engloban dentro del ACD, dado que comparten la crítica a aquellos discursos o géneros que representan la injusticia, desigualdad u opresión en la sociedad actual.

What unites critical discourse analysis is neither methodology nor theoretical orthodoxy, but a common goal: the critique of the hegemonic discourse and genres that effect inequalities, injustices, and oppression in contemporary society (van Leeuwen, 2006, p. 291).

Con este objetivo en mente, el ACD se ha concentrado en analizar temas como el racismo, antisemitismo, machismo, entre otros, y materiales del tipo del debate político, el discurso educativo o médico, los editoriales, las obras literarias, etc.³⁴

Entre esta variedad también se ha considerado el análisis de las interacciones orales llegando a adoptar el término “**análisis crítico de la conversación**” (Eggins y Slade, 1997; McIlvenny, 1993). Para Fairclough la interacción oral se compone de microestructuras a nivel lingüístico —el sistema de turno, por ejemplo— y de macroestructuras a nivel cultural. Estas últimas incluyen la ideología, el poder, etc., en resumen, las causas y consecuencias sociales de las interacciones. Según este autor, los estudios tradicionales sobre los intercambios orales se han centrado mayoritariamente en el primer nivel, dejando de lado los objetivos críticos del análisis discursivo. Por tanto, el modelo de trabajo del analista crítico conversacional debe buscar una respuesta a la siguiente pregunta: “how can it be that people are standardly unaware of how their ways of speaking are socially determined, and of what social effects they may cumulatively lead to?” (Fairclough, 1995, p.36). Para buscar respuesta a esta pregunta, Fairclough aboga por la utilización del modelo sistémico-funcional, el cual gracias a su estructura organizativa, ayuda a desentrañar la complejidad de los procesos ideológicos de las interacciones orales.

Kress (1985), por su parte, fue uno de los pocos autores en plantearse la motivación de la conversación, es decir, por qué conversamos. Desde la perspectiva del ACD, se llega a la conclusión de que los humanos aprendemos estructuras interaccionales para hablar de ciertos temas dentro de nuestros grupos sociales, y que la diferencia, bien ideológica, de poder o de conocimiento es la que motiva la conversación. Así, según Kress, esto justifica por

³⁴ Un amplio muestrario de estos temas pueden encontrarse en *Discourse & Society* (<http://das.sagepub.com>), la cual se ha convertido en la revista de referencia de todos los investigadores del ACD.

qué muchas parejas hablan poco, porque la diferencia discursiva entre ellos se ha superado y “where there is no difference, no text comes into being” (Kress, 1985, p. 12). Asimismo, Kress (1985) argumenta que la conversación es uno de los géneros donde existe mayor igualdad de poder entre los hablantes y que esto produce que el contenido sea más sobresaliente:

In a conversation the participants all speak ‘on their own behalf and take turns on their own initiative, without being directed by anyone member of the group. That is, the distribution of power in the interaction is such that the genre of conversation does not provide for anyone participant to assume a differentiated directing role (Kress, 1985, p.25).

Sin embargo, Eggins y Slade confirman la existencia de luchas de poder en la conversación solo que se encuentran ocultas bajo la aparente igualdad del contexto de la interacción oral cotidiana. Como declaran Fairclough y Wodak (1997, p. 258):

Since discourse is so socially consequential, it gives rise to important issues of power. Discursive practices may have major ideological effects —that is, they can help produce and reproduce unequal power relations between (for instance) social classes, women and men, and ethnic/cultural majorities and minorities through the ways in which they represent things and position people.

Podemos concluir que el análisis crítico de la conversación se centra en resolver las cuestiones ideológicas que subyacen a dicho intercambio oral, siendo sus objetivos prioritarios las “cuestiones de poder” en el discurso interaccional y las diferencias de conocimiento o estructuras culturales y sociales de los interlocutores.

Estas ideas tan vanguardistas no han quedado al margen de las críticas, sobre todo dentro de la propia Lingüística. De hecho, autores como Widdowson (1995, 1996) o Stubbs (1998) afirman que el análisis del discurso debe centrarse en los patrones formales del texto

y que la tarea llevada a cabo por los analistas críticos no es más que una mera interpretación textual y, como tal, no posee un mínimo rigor científico. No obstante, debemos reconocer los analistas críticos de la conversación realizan una interesante aportación a la sociedad en la que nos encontramos, y por tanto, enriquece el panorama de los estudios interaccionales.

9. Lingüística de corpus

La lingüística de corpus se refiere a

todo enfoque u orientación lingüística que considere fundamental para el estudio del lenguaje el valerse de un conjunto de texto de considerable dimensión tomados de la realidad del habla para cualquier tipo de indagación y en cualquiera de las dimensiones analíticas de la estructura de una lengua (Caravedo, 1999, p.17).

Sinclair (2005, Internet) define corpus como “a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research”.

Aunque se trata de una disciplina relativamente reciente, la idea central de la misma ya había sido considerada por autores menos coetáneos, remontándose sus orígenes a principios de los años 40, dentro del estructuralismo americano, donde la intuición queda relegada a un segundo plano. Algunos estudios incipientes en lingüística de corpus son, por ejemplo, el llevado a cabo por Boas (1940, *apud* McEnery y Wilson, 1996) sobre las lenguas amerindias. A pesar de estos prometedores comienzos, la corriente Chomskiana de los años 50 era muy crítica con esta metodología, desfavoreciendo así su consolidación como disciplina. Como sugiere López-Mezquita (2005, p. 237):

La validez de los corpus como fuente de evidencia para la investigación se puso en entredicho cuando Chomsky sugirió que un corpus nunca sería una herramienta

útil para el lingüista debido a su estrecha relación con la performance, opuesta a la competence.

No obstante, haciendo caso omiso a los postulados chomskianos, algunos lingüistas prosiguieron su labor en la recopilación de textos. En 1961 R. Quirk comenzó a trabajar en lo que se llamaría *Survey of English Usage Corpus* (SEU)³⁵. En ese mismo año, Francis y Kuçera comenzaron en la Universidad Brown (Rhode Island) con el *Brown Corpus*³⁶. Habrá que esperar hasta los años 80 para que esta nueva rama de la lingüística tradicional comience a florecer y se adopte el término *lingüística de corpus* con el sentido actual gracias, en parte, a la aparición de la obra *Corpus Linguistics I: Recent Developments in the Use of Computer Corpora* (Aarts y Meijs, 1984), pero principalmente impulsada por los notorios avances informáticos que consiguieron la agilización del proceso de recopilación y análisis de los textos. Así, Biber, Conrad y Reppen (2004, p.21) afirman: “computers can analyze the patterns of word associations on a far more complex scale than is possible by hand”. Se trata de una **segunda generación** en la lingüística de corpus caracterizada por los corpus informatizados. En 1983 S. Greenbaum continúa con el proyecto SEU de Quirk. Éste junto con el *Survey of Spoken English* (SSE), iniciado por Jan Svartvik en la Universidad de Lund en 1975, dió lugar al conocido *London-Lund Corpus of Spoken English*³⁷. De forma análoga el *Brown Corpus* servirá de modelo para corpus posteriores, como su réplica británica: el LOB —*Lancaster-Oslo-Bergen Corpus*³⁸—. No será hasta unos años más tarde cuando aparezcan los primeros corpus más representativos de la lengua inglesa, los cuales almacenaban un número superior de palabras. Son los que se conocen con la etiqueta de *corpus de tercera generación* (Moon, 1997 *apud* Schmitt, 2000), como el (a) **British National Corpus** (BNC)³⁹ de la Universidad de Oxford que con 100 millones de palabras, tanto de inglés escrito como

³⁵ En la actualidad consta de 1 millón de palabras tanto de textos orales como escritos de inglés británico. Para más información visite <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/index.htm>

³⁶ Corpus de 1 millón de palabras de inglés americano. Para más información visite <http://icame.uib.no/brown/bcm.html>

³⁷ London-Lund corpus: <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/londonlund/index.htm>

³⁸ LOB corpus: <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/lob/INDEX.HTM>

³⁹ BNC: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>

oral, (b) el corpus monitor **Bank of English** (BOE)⁴⁰, dirigido por John Sinclair dentro del proyecto COBUILD; (c) el **Longman Corpus**, con 155 millones de palabras; y (d) el **Cambridge International Corpus** (CIC), con 600 millones de palabras. Esta nueva generación de corpus con la exorbitante cantidad de información que almacenan han revolucionado el mundo de la lingüística hoy en día, tal y como apunta López-Mezquita (2005, p.214) a continuación:

La disponibilidad a un precio bajo, o incluso gratuita en Internet, la facilidad, flexibilidad y versatilidad de uso del soporte informático hacen de los corpus una herramienta imprescindible en los estudios que se tengan por rigurosos dentro de la lingüística moderna.

En lo que respecta la lengua oral, la lingüística de corpus ha supuesto una auténtica revolución al aportar datos objetivos a las teorizaciones sobre la lengua oral que hemos ido revisando en este capítulo. Tal y como sugieren McCarthy y O’Keeffe (2004, p.26), “our knowledge concerning spoken language has indeed change, mainly through developments in spoken corpus linguistics”. No obstante, los corpus orales⁴¹ son más tediosos de recopilar que los escritos, y por ello, no son tan abundantes. Como apuntan Leech, Rayson y Wilson (2001, p.1),

although spoken language, as the primary channel of communication, should by rights be given more prominence than this, in practice this has not been possible, since it is a skilled and very time-consuming task to transcribe speech into the computer-readable orthographic text that can be processed to extract linguistic information.

⁴⁰ Al ser un corpus monitor se va actualizando continuamente y la cifra total de palabras no se encuentra cerrada. La cifra actual es de 524 millones de palabras a fecha de septiembre de 2007. Más información <<http://www.collins.co.uk/books.aspx?group=153>>

⁴¹ De acuerdo con Torruella y Llisterra (1999), los corpus de la lengua hablada son el conjunto de textos representativos de la lengua oral tanto en forma de transcripciones ortográficas —corpus orales— como de grabaciones acompañadas de su transcripción —corpus sonoros—.

De hecho en la mayoría de los corpus de referencia, el porcentaje de textos orales es inferior al de formato escrito. A pesar de ello, se están realizando grandes esfuerzos por compilar corpus orales. En la Tabla 1.6 se presentan los principales corpus del inglés que cuentan con textos de la lengua oral, entre los cuales destacamos el BNC, por ser el más representativo de la lengua inglesa y el CANCODE, por su carácter puramente oral y por la ingente cantidad de investigación que se está realizando sobre él. Ambos suponen un amplísimo reflejo y una representación del inglés actual y de sus patrones de funcionamiento.

Tabla 1. 6. Descripción de los principales corpus representativos de la lengua inglesa.

CORPUS	Nº TOKENS TOTALES ⁴²	Nº TOKENS DE LENGUA ORAL	% DE LENGUA ORAL	Nº TOKENS EN TEXTOS CONVERSA. ⁴³	% TEXTOS CONVERS ⁴³
American National Corpus (ANC) ⁴³	22.4 M	3.9 M	17%	200.000	5%
Bank of English ⁴⁴	450 M	63M	14%	??	-
British National Corpus (BNC) ⁴⁵	100 M	10 M	10%	4 M	40%
Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) ⁴⁶	5M	5M	100%	5M	100%
CHRISTINE ⁴⁷	4M	4M	100%	4M	100%
Collins Wordbanks Online English ⁴⁸	560M	10M	17.85%	??	---
Diachronic Corpus of Present-Day Spoken English (DCPSE) ⁴⁹	800.000	800.000	100%	??	---
Hong Kong Corpus of Spoken English (HKCSE) ⁵⁰	2M	2M	100%	500.000	25%
International Corpus of English (ICE) ⁵¹	10 M	6 M	60%	180.000	3%
Lancaster/IBM Spoken English Corpus (SEC) ⁵²	52.637	52.000	100%	6826	13%
London-Lund Corpus of Spoken English ⁵³	500.000	500.000	100%	32000 ⁵⁴	64%

⁴² En la lingüística de corpus se distingue entre *types* y *tokens*. La primera hace referencia al número de palabras de un corpus contando todas las veces que una misma palabra aparece como una única unidad. Por el contrario, *tokens* no hace esta distinción y cuenta cada vez que una misma palabra aparece en un corpus como una.

⁴³ Los datos se han tomado de la segunda versión del corpus. <http://americannationalcorpus.org/>

⁴⁴ Los datos proporcionados pertenecen a la versión utilizada por la Universidad de Birmingham (visítese: <<http://www.titania.bham.ac.uk/>>). En la actualidad, el BOE cuenta con más de 524 millones de palabras y es parte de Collins Wordbanks.

⁴⁵ <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml>

⁴⁶ <http://www.cambridge.org/elt/corpus/cancode.htm>

⁴⁷ <http://www.grsampson.net/ChrisDoc.html>

⁴⁸ <http://www.collins.co.uk/books.aspx?group=154>

⁴⁹ <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/dcpse/index.htm>

⁵⁰ http://www.engl.polyu.edu.hk/department/academicstaff/Personal/ChengWinnie/HKCorpus_SpokenEnglish.htm >

⁵¹ <http://www.ucl.ac.uk/english-usage/ice/>

⁵² <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/sec/COMP.HTM#1>

⁵³ <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/LONDLUND/INDEX.HTM>

⁵⁴ No se han incluido las conversaciones telefónicas.

Longman Spoken and Written English (LSWE) corpus ⁵⁵	42M	12M	28.5%	6.4 M	53%
The Macmillan World English corpus ⁵⁶	220M	24.5M	11.11%	??	---
The Santa Barbara Corpus of Spoken American English (CSAE) ⁵⁷	200.000	200.000	100%	200.000	100%
Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE) ⁵⁸	1 M	1M	100%	1M	100%
Wellington Corpus of Spoken New Zealand English (WSC) ⁵⁹	1M	1M	100%	500.000	50%

De la mayoría de estos corpus se han extraído listas de frecuencias, las cuales han supuesto un notable avance al proporcionar repertorios de estructuras que no pertenecían a la lengua escrita, como ocurría anteriormente, sino que eran propias del discurso hablado. Así entre los estudios que llaman más la atención están aquellos que extraen listas de frecuencias de corpus orales para conocer las características propias de la lengua oral y su comparación con otros subcorpus, como el de la lengua escrita o distintas variantes de corpus orales.

Uno de los primeros estudios en establecer el número de palabras necesario para comunicarse oralmente fue el llevado a cabo por Schonell, Meddleton y Shaw (1956) sobre el corpus de inglés oral australiano, tras el cual estableció que las primeras 2000 familias de palabras cubrían el 99% de los intercambios orales. Años más tarde, McCarthy (1999), al analizar el listado de palabras del CANCODE establece que para llevar a cabo una conversación con éxito son necesarias aproximadamente las 2000 palabras más frecuentes de la lengua oral inglesa, cifra que sería insuficiente para el uso escrito, para lo que establecen un mínimo de las 3000 familias de palabras más frecuentes (Laufer, 1992)⁶⁰.

Estas 2000 palabras representan el punto de corte ya que, como puede apreciarse en el Gráfico 1.1, se repiten más de 100 veces en la muestra estudiada; a partir de ahí las

⁵⁵ <http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/corpus/index.html>

⁵⁶ <http://www.macmillandictionary.com/essential/about/corpus.htm>

⁵⁷ <http://www ldc.upenn.edu/> y <http://projects ldc.upenn.edu/SBCSAE>

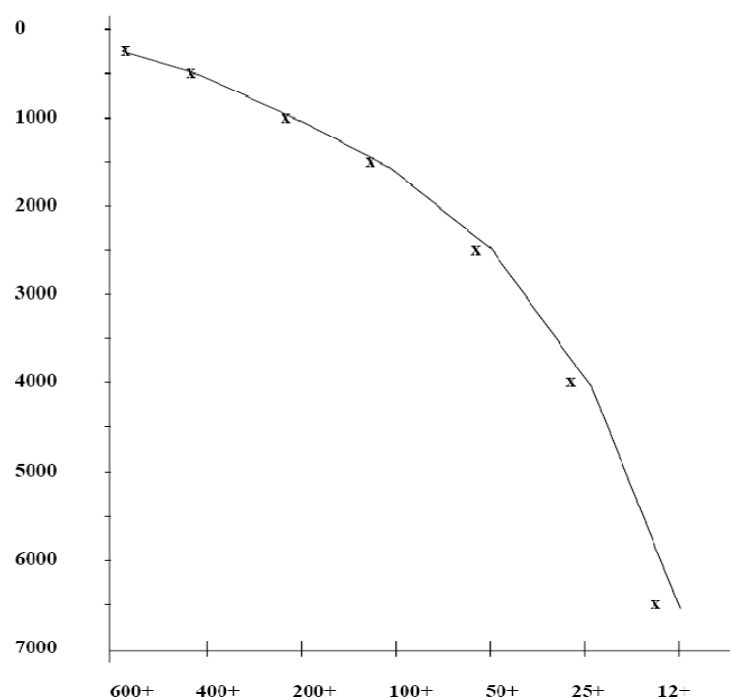
⁵⁸ <http://www.univie.ac.at/voice>

⁵⁹ <http://khnt.hit.uib.no/icame/manuals/wsc/INDEX.HTM>

⁶⁰ En lo que respecta al vocabulario total de un individuo (tanto en textos orales como escritos), Nation y Waring (1997) especifican que el número de palabras que un lector debe poseer para comprender con éxito un texto escrito debe situarse entre 3.000 y 5.000 familias de palabras. Por su parte Hazenberg y Hulstijn (1996) consideran que esta cifra es insuficiente y deben alcanzar las 10.000 familias de palabras.

frecuencias van disminuyendo y es por ello, por lo que estos autores coinciden en que la cantidad de 2000 palabras comprenden un léxico básico para comunicarse oralmente. En un estudio más reciente, Adolphs y Schmitt (2003) elevan esta cifra y sugieren que para comunicarse oralmente con éxito son necesarias al menos las 5000 primeras palabras del listado, ya que las 2000 primeras cubren escasamente el 95% de los textos orales. Sea cual sea el límite del vocabulario básico del inglés oral, lo que estos estudios han mostrado es que podemos conocer empíricamente qué palabras son más utilizadas en los intercambios orales y cuáles lo son menos, lo que nos permite establecer listados estadísticamente validados para la enseñanza de la lengua inglesa.

Gráfico 1. 1. Curva de frecuencia de las palabras del CANCODE.



Fuente: McCarthy (1999, p.3).

La tabla siguiente muestra las cincuenta palabras más frecuentes de la lengua oral inglesa según los dos listados más difundidos: el de Leech, Rayson y Wilson (2001)⁶¹, que procede del subcorpus oral del BNC y el de McCarthy del CANCODE. A pesar de parecer un

⁶¹ Disponible en Internet con acceso gratuito y en varios formatos. Kilgarriff: <http://www.kilgarriff.co.uk/bnc-readme.html> y Leech et al: <http://www.comp.lancs.ac.uk/ucrel/bncfreq/>

número reducido de muestra, se trata de palabras muy recurrentes en la lengua oral inglesa y, por tanto, altamente representativas.

Tabla 1. 7. Listados de frecuencia de las primeras 50 palabras del BNC, BOE y CANCODE

Nº	BNC _O	CANCODE	Nº	BNC _O	CANCODE
1	The	the	26	For	We
2	I	I	27	Erm	He
3	You	you	28	Be	Do
4	And	and	29	On	Got
5	It	to	30	This	that's
6	A	it	31	Know	For
7	's	a	32	Well	This
8	To	yeah	33	So	Just
9	Of	that	34	Oh	All
10	That	Of	35	Got	There
11	n't	In	36	've	Like
12	In	was	37	not	One
13	We	Is	38	are	Be
14	Is	it's	39	if	Right
15	Do	know	40	with	Not
16	They	No	41	no	don't
17	Er	Oh	42	're	She
18	Was	So	43	she	Think
19	yeah	but	44	at	If
20	have	On	45	there	With
21	what	they	46	think	Then
22	He	well	47	yes	At
23	That	what	48	just	About
24	To	yes	49	all	Are
25	But	have	50	can	As

El estudio de estos listados de frecuencias ha llevado a autores como McCarthy (1999) y Leech *et al.* (2001) a difundir la idea de que la lengua oral presenta unas categorías gramaticales genuinas que no siempre concuerdan con las tradicionales. O'Keeffe, McCarthy y Carter (2007), siguiendo a McCarthy (1999), realiza una clasificación gramatical que, aunque presenta coincidencias con la taxonomía tradicional, añade nuevas categorías como respuesta a esas especificaciones del discurso oral. Así fija las siguientes nueve categorías que a continuación se recogen:

- (1) Partículas modales —*modal items*—: se trata de ítems que expresan modalidad, es decir, certeza o necesidad. Tradicionalmente, se ha relacionado esta categoría con formas como *can, could, may, should, etc.*; sin embargo, existen otras formas de expresar modalidad que no son

necesariamente a través verbos modales (Holmes, 1988; Stubbs, 1986). En el uso oral de la lengua inglesa destaca la aparición de (a) verbos tradicionalmente léxicos como *look, sound* y *seem*, (b) de adjetivos como *possible, apparent* y *certain*, y (c) de adverbios como *probably, likely, maybe* y *definetly*.

- (2) Verbos desemantizados —*delexical verbs*—: se trata de verbos muy frecuentes —*do, make, get, go, take, etc.*— que pierden su significado para unirse semánticamente a su colocado, formando los conocidos *phrasal verbs* (locuciones verbales) de la lengua inglesa.
- (3) Palabras interaccionales —*interactive words*—: esta categoría recoge aquellos ítems cuya función es expresar la actitud del hablante hacia el enunciado. Se trata de elementos característicos del discurso natural, particularmente del hablado. Entre las más frecuentes se encuentran *just, whatever, bit, actually, basically, unfortunately, honestly, frankly, really* y *quite*. Este tipo de palabras suelen utilizarse para suavizar los actos amenazadores o aumentar conscientemente la vaguedad de la oración, como en los siguientes ejemplos (O’Keeffe *et al.*, 2007, pp.38-39):

- You fly from Birmingham to Berlin, and then get a taxi *or whatever*, from the airport to the railway station. (CANCODE)
- It’s *a bit* worrying *really*. (CANCODE)

- (4) Marcadores del discurso —*discourse makers*—: la función principal de esta categoría es organizar el discurso, lo cual resulta especialmente útil en el medio oral dado su carácter espontáneo; muestra de ello es la elevada frecuencia en los corpus orales de ítems léxicos como *I mean, right, well, so, good, you know* y *anyway* entre otros.
- (5) Partículas deícticas generales —*general deictics*—: estas partículas relacionan al hablante con el mundo exterior en relación al tiempo y lugar. Entre las partículas deícticas más frecuentes encontramos en el discurso oral

that, this, here y there, aunque también encontramos *now, then, ago, y back*.

(6) Nombres básicos —*basic nouns*—: es evidente que entre el vocabulario clave del discurso oral inglés encontramos nombres básicos que permitan la comunicación de significado como, por ejemplo, los días de la semana, las partes del cuerpo, las estaciones, los países, etc. Sin embargo resulta curioso conocer que entre las primeras 50 palabras no aparece ningún nombre común y hay que esperar hasta la posición número 85 de la lista del BNC_O para encontrar *people* que, con una frecuencia de 2063⁶², es el nombre común más usado en la lengua oral. Otro aspecto relevante para la enseñanza es la frecuencia de los nombres dentro de sus grupos léxicos. Según el CANCODE *Friday* es el día de la semana que presenta una mayor frecuencia seguido de *Saturday y Sunday*, al igual que *summer* aparece el doble de veces que *winter*, y que *head* es la parte del cuerpo más utilizada. Entre los países más frecuentes encontramos aquellos que tienen vínculos culturales con la cultura británica, dejando a España fuera de las 2000 primeras palabras.

(7) Adjetivos básicos —*basic adjective*—: otro grupo numeroso es el de los adjetivos calificativos, entre los que se encuentran numerosos pares de adjetivos como *good/bad, right/wrong, new/old, big/small y old/young* entre otros, pero siempre parece existir una mayor frecuencia entre el adjetivo de connotación positiva. La elevada frecuencia de algunos adjetivos está motivada por su multifuncionalidad dado que en ocasiones pierden su valor calificativo para convertirse en partículas discursivas que muestran la comprensión del oyente; son, según McCarthy (2002, 2003), marcadores de la comprensión o *listerneship response*⁶³.

⁶² Por millón de palabras.

⁶³ Se volverá a tratar este tema con mayor profundidad más adelante en este capítulo.

- (8) Adverbios básicos —*basic adverbs*—: Los adverbios pueden representar numerosas funciones en el discurso oral, pero en este caso, recogemos aquellos adverbios que funcionan plenamente como tal, es decir, calificando la acción verbal. Entre los más destacados se encuentran los que se refieren al tiempo —*today* o *yesterday*—, a la frecuencia —*always* o *never*—, al modo —*quickly*— y también aquellos que se refieren a la oración —*obviously* o *basically*—.
- (9) Verbos de actividad cotidiana: en los apartados anteriores ya se han recogido algunos verbos que presentan un elevado número de *tokens* en los corpus orales, dado su carácter auxiliar. Bajo este epígrafe se agrupan aquellos verbos que designan algún tipo de acción diaria como *give*, *look*, *leave*, *stop*, *say*, *help* o *put*. Resulta curioso observar cómo algunos verbos presentan una frecuencia superior en algunos de sus tiempos verbales. Este es el caso de *say*; de las 6119 veces por millón de palabras que aparece en el BNC_o, aproximadamente un 44% corresponde a su forma pasada *said*. Ello se debe fundamentalmente al estilo de la narración indirecta (*reported speech*), convirtiéndose en un rasgo característico del discurso oral.

Otro estudio interesante llevado a cabo con listados de frecuencias fue el desarrollado por Leech *et al.* (2001), donde comparan la frecuencia de las palabras del inglés oral y del inglés escrito dentro del BNC. Al tratarse de dos subcorpus heterogéneos, Leech utiliza una medida denominada **razón de verosimilitud** (*log-likelihood ratio* —LL) o G^2 (Dunning, 1993), que determina si la frecuencia de una misma palabra en ambos corpus está motivada o no, es decir, si un rasgo peculiar de la lengua oral es estadísticamente significativo al compararlo con su uso escrito.

Tabla 1. 8. Comparación de frecuencias en el corpus oral/corpus escrito (lista ordenada según G²).

NO.	WORD	PoS	FrS	LL/ G ²	FrW	NO.	WORD	PoS	FrS	LL/ G ²	FrW
1	er	Uncl	8542	+ 390869	11	26	right	Conj	2209	+62243	130
2	you	Pron	25957	+ 385328	4755	27	~na*	Inf	1376	+58868	8
3	's	Verb	17677	+ 384464	1848	28	'll	VMod	3066	+53585	455
4	I	Pron	29448	+ 369238	6494	29	mean	Verb	2250	+53431	198
5	yeah	Int	7890	+ 356172	17	30	they	Pron	9333	+52132	3754
6	erm	Uncl	6029	+ 281015	2	31	gon~	Verb	1154	+49873	6
7	that	DetP	14252	+ 213613	2581	32	get	Verb	3464	+46650	709
8	~n't	Neg	12212	+ 177089	2300	33	there	Adv	2894	+45269	498
9	oh	Int	5052	+ 166592	179	34	so	Adv	5067	+44484	1526
10	it	Pron	24508	+ 151913	9298	35	just	Adv	3820	+40726	982
11	mm	Int	3163	+ 146051	3	36	okay*	Adv	950	+40074	7
12	no	Int	4388	+ 128715	230	37	'm	Verb	2512	+38492	443
13	do	Verb	9594	+126017	2016	38	go	Verb	2885	+35449	649
14	got	Verb	5025	+117320	459	39	by	Prep	1663	-35309	5493
15	've	Verb	4735	+108766	446	40	mhm	Int	722	+33831	0
16	yes	Int	3840	+107268	231	41	like	Adv	784	+32469	7
17	well	Adv	5310	+107026	634	42	in	Prep	11609	-31394	18978
18	we	Pron	10448	+106914	2784	43	his	Det	1333	-31332	4627
19	know	Verb	5550	+104930	734	44	's	Gen	1606	-29320	4945
20	the	Det	39605	-104720	64420	45	going*	Verb	2174	+27109	482
21	of*	Prep	14550	-104519	31109	46	actually	Adv	1239	+25097	147
22	're	Verb	4255	+93216	439	47	really	Adv	1727	+24300	337
23	what	DetP	7313	+75414	1936	48	say	Verb	2116	+24125	512
24	think	Verb	3977	+71946	562	49	twenty	Num	925	+23939	67
25	cos*	Conj	1535	+68811	4	50	hundred	NoC	1023	+23691	95

PoS = *Part of speech* (categoría gramatical).

FrS = *Frequency Spoken* (frecuencia redondeada por millón de *tokens* en el BNC_O).

LL = *Log Likelihood* (razón de verosimilitud que indica la relevancia de la diferencia entre las frecuencias del uso oral y el escrito).

FrW = *Frequency Written* (frecuencia redondeada por millón de *tokens* en el BNC_E).

+ = mayor frecuencia en el uso oral.

- = mayor frecuencia en el uso escrito.

Fuente: Leech et al. (2001, p. 218)

La tabla anterior muestra las primeras palabras de la lista contrastiva de Leech et al. (2001) ordenada de acuerdo al índice de razón de verosimilitud, de la que destacamos los siguientes aspectos:

- El ítem que con mayor diferencia se utiliza en el BNC_O frente al BNC_E es *er* (LL= +390869). Se trata de un ítem característico del inglés oral que no está presente en el uso escrito y que responde a la necesidad del hablante de

ganar tiempo para manejar su discurso. Otras palabras similares son *yeah*, *oh*, *no*, *yes* que se encuentran al principio de la tabla con un índice de verosimilitud positivo, o el caso de *mhm* cuya aparición en los textos escrito es nula en comparación con las 722 veces que aparece en el discurso oral. Estas últimas marcan la comprensión y facilitan la fluidez del discurso oral.

- La elevada frecuencia de los pronombres *you* y *I* en comparación con su uso en la lengua escrita, situándose ambos respectivamente en las posiciones nº 2 y nº 4 de la tabla, viene a corroborar su papel interactivo al evocar continuamente a los interlocutores.
- La formas contractas son significativamente más comunes en la lengua oral mientras que las formas no contractas son preferidas en la escrita de acuerdo a los listados del BNC (Tabla 1.9), con las excepciones de ‘m para el listado escrito y de are para el listado oral.

Tabla 1. 9. Frecuencias de las formas contractas del verbo To be

	am	‘m	are	‘re	is	‘s
BNC _O	252	2512	4663	4255	10164	15818
BNC _E	250	443	4712	439	9961	1729

Fuente: Leech et al. (2001, p. 130).

- El destacado lugar que ocupan en la lista adverbios como *well* (LL=+107.026), *so* (LL=+44.484), *actually* (LL=+25.097) o *really* (LL=+ 24.300), utilizados, en su mayoría, como organizadores del discurso oral.
- Llama la atención que algunos verbos no copulativos presentan un abultado índice de verosimilitud, dada su contrastada frecuencia en la lengua oral frente a la escrita.

Estas características de la lengua oral frente a la escrita destacan la originalidad del discurso hablado, donde muchos ítems léxicos pierden su significado tradicional para formar parte de una estructura pragmática, altamente recurrente como *you know*, *I think*, *well*, *right*, *never*

mind, kind of o *sort of*. O’Keeffe *et al.* (2007, p.46) después de contrastar el listado del CANCODE con el total del *Cambridge International Corpus* afirmaron:

(...) some words occur very high in the frequency list because they are part of high-frequency chunks (...) What it suggests is that the vocabulary syllabus for the basic level is incomplete without due attention being paid to the most frequent chunks, since many of them are as frequent as or more frequent than single items.

Parece ser que la alta frecuencia de estas palabras se debe a que estas forman parte de secuencias muy habituales en la lengua oral y, por tanto, propias del discurso hablado. Estos descubrimientos han venido a corroborar la recurrencia de patrones lexicalizados en los intercambios orales que ya habían sido investigados por lingüistas como Jespersen en los años 20, y por Willis, Lewis, Nattinger y Decarrico en los años 90, dando lugar al enfoque léxico.

10. El enfoque léxico: la formulaicidad

El enfoque léxico fue desarrollado principalmente por Willis (1990), Lewis (1993) y Nattinger y Decarrico (1992), los cuales defienden que la parte más importante de la lengua es su léxico⁶⁴. El enfoque léxico parte, pues, de la siguiente premisa: “without grammar very little can be conveyed, without lexis nothing can be conveyed” (Wilkins, 1972, p.111). En tal caso, no estaríamos hablando de estructuras gramaticales, sino de patrones lexicalizados que se caracterizan por su fijación y recurrencia. Sinclair fue uno de los pioneros en desarrollar esta teoría. Apoyado en numerosos estudios lexicográficos (Sinclair, 1987a, 1987b, 1987c, 1991, 2005), Sinclair concluye que la creación del significado se debe a dos principios: el “principio idiomático” (*idiomatic principle*) y el “principio de la libre elección” (*open-choice principle*). El primero de estos sostiene que el hablante tiene a su disposición

⁶⁴ Entendemos léxico como el conjunto de palabras y unidades fraseológicas, esta última engloba tanto las colocaciones como las secuencias formulaicas y unidades idiomáticas.

un banco de estructuras lexico-gramaticales pre-formadas que solo tiene que escoger sin necesidad de crearlas de acuerdo a las reglas gramaticales, porque estas ya están almacenadas en el lexicón mental del hablante. Estas preestructuras, en ocasiones, presentan huecos donde el hablante debe elegir, es decir, tiene que crear de acuerdo a la gramática —principio de libre elección—. La diferencia con los estudios tradicionales es que en lugar de ser la gramática la que juega un papel fundamental en la creación del texto, son estas estructuras pre-diseñadas las que son esenciales, dejando a la gramática en un segundo plano. Estas secuencias no son fáciles de delimitar ni de clasificar. De ahí que uno de los principales problemas con que nos enfrentamos ante su estudio sea la falta de consenso sobre la nomenclatura existente, llegándose a recoger más de cincuenta términos para referirse al mismo fenómeno (Wray, 2002). Por tanto, creemos necesario hacer un repaso a los estudios más significativos que han llamado la atención sobre tal hecho con el fin de describir sus principales características para a continuación centrarnos en la formulaicidad de las interacciones orales.

Uno de los primeros estudiosos en llamar la atención sobre la fijación de ciertas palabras formando una fórmula única fue Jespersen, el cual define fórmula como “(...) several words, but it is felt and handled as a unit, which may often mean something quite different from the meaning of the component words taken separately” (Jespersen, 1924/1968, p. 18, *apud* Aijmer, 1996, p. 1). Nattinger y Decarrico (1992, p.1) proponen el término **frases léxicas** (*lexical phrases*), que definen como:

chunks of language of varying length, phrases like as it were, on the other hand, as X would have us believe, and so on. As such, they are multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites.

Entre los aspectos más interesantes del estudio de estos autores se encuentra la perspectiva pragmática del término, al cual le asignan una función o propósito comunicativo. Asimismo, destacan su papel como facilitadores del discurso aportando fluidez a los

intercambios conversacionales de los aprendices de una lengua, ya que las secuencias formulaicas “are ‘ready-to-go’ for particular situations that are frequent and predictable, and are easily recognizable as markers of these situations” (Nattinger y Decarrico, 1992, p. 114).

Otra interesante aportación a los estudios formulaicos es la perspectiva psicolingüística de A. Wray. En su libro *Formulaic Language and the Lexicon* adopta el término **lenguaje formulaico** para designar:

a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use rather than being subject to generation of analysis by the language grammar (Wray, 2002, p. 9).

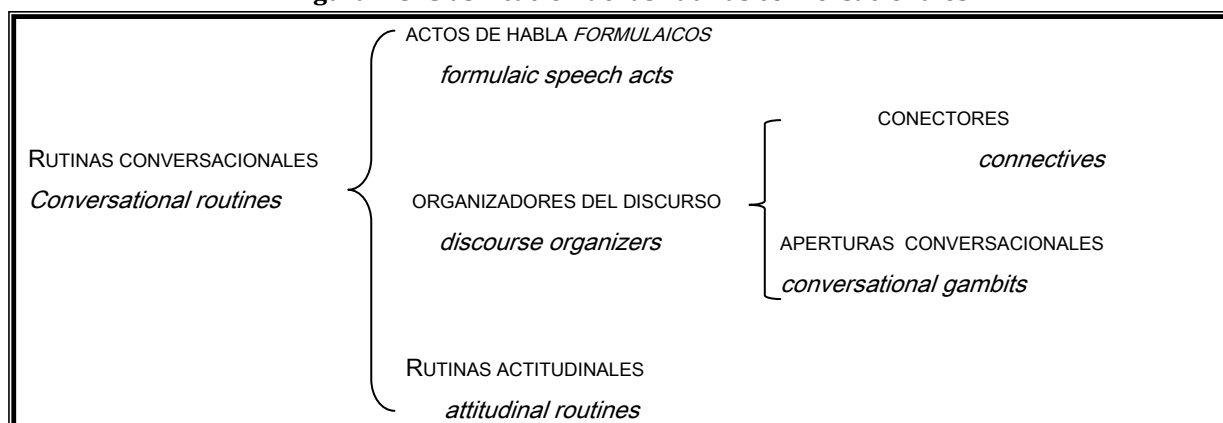
Wray (2006), tras realizar diversos estudios neurológicos, establece que la repetición de estas secuencias de forma automática, como cuando un pianista aprende a tocar una partitura, conduce a su adquisición. Pero va incluso más lejos y afirma que el almacenamiento de estas secuencias se produce cual palabra individual se tratase, de forma holística. “The brain seems very able to accommodate as many lexical units as we want to store, but we are very easily thrown off course when formulating an utterance, if we try to do too many things at once” (*ibíd.*, p. 592). El hecho de definir estas unidades desde el punto de vista psicolingüístico tiene una notable relevancia para la conversación, ya que convierte a las secuencias formulaicas en atajos con los que aumentar la fluidez del hablante (Kuiper y Haggio, 1984). De este modo, el discente reduce el tiempo de procesamiento y comprensión del habla ya que no tiene que detenerse en analizar morfológica y sintácticamente dichas secuencias para su comprensión (Conklin y Schmitt, 2008). Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers y Demecheleer (2006) realizaron una investigación con aprendices de segundas lenguas donde demostraron que aquellos estudiantes que aprenden secuencias formulaicas desarrollan destrezas que mejoran su capacidad comunicativa oral.

Aijmer (1996) realiza una atractiva investigación sobre el carácter formulaico de las interacciones orales. Según este autor, el lenguaje está ritualizado y un grupo de estas unidades formulaicas son las rutinas conversacionales (*conversational routines*), o lo que es lo mismo:

phrases which, as a result of recurrence, have become specialized or ‘entrenched’ for a discourse function which predominates over or replaces the literal referential meaning (ibíd., p. 11).

Aijmer define de este modo las rutinas conversacionales como enunciados que desempeñan una función (en este carácter funcional es donde reside la unión con la teoría de los actos de habla), por ejemplo, agradecer, saludar, etc. Ésta prima sobre el significado literal del enunciado, aunque ello no implique su eliminación, sino que queda mermado a favor del carácter funcional de las rutinas conversacionales. Así esta autora desarrolla la clasificación recogida en la Figura 1.5.

Figura 1.5. Clasificación de las rutinas conversacionales.



Fuente: Aijmer (1996)

Los actos de habla formulaicos sirven como respuestas más o menos automáticas a características recurrentes de la situación comunicativa. Engloban los actos de habla como agradecimiento, disculpa, ofrecimiento, etc. tanto directos como indirectos. Por otra parte, los organizadores del discurso son también conocidos como marcadores (*discoursal markers*)

y su función es la de aportar cohesión (*connectives*) e iniciar la conversación (*conversational gambits*). Por último, las rutinas actitudinales expresan el estado anímico del hablante.

Este fenómeno permite adoptar una nueva perspectiva en el estudio de la conversación, ya que la mayoría de los aspectos a los que nos hemos referido como características y estrategias conversacionales se componen en su mayoría de unidades del tipo de las definidas por Wray. Como Dörnyei y Thurrell (1994, p. 40) sugieren:

Many people believe that informal everyday conversation is random and unstructured. This is, in fact, far from true. Although conversation may take many forms and the speakers and situations vary widely, all conversations follow certain patterns.

Es más, estudios computacionales avalan estadísticamente este hecho. Altenberg (1998) en su estudio sobre la lengua oral en el *London-Lund Corpus of Spoken English* (LLC) establecía que sobre el 80% de las palabras del corpus pertenecían a un patrón recurrente. Por su parte, Erman y Warren (2000) establecieron que el 58,6% del discurso oral inglés se compone de diversas secuencias formulaicas.

O'Keeffe *et al.* (2007) diseñan una interesante taxonomía de las secuencias formulaicas atendiendo al criterio pragmático como principal categorizador, ya que en las interacciones orales lo principal no es la estructura sintáctica, sino la función que subyace bajo esta estructura: "We would argue, then, that it is in pragmatic categories rather than syntactic or semantic ones that we are likely to find the reasons why many of the strings of words are so recurrent (...)" (*ibid.*, p.71). Así establecen tres categorías donde agrupar las secuencias formulaicas de los intercambios orales:

- Marcadores del discurso (*discourse marking*): entre los más frecuentes destacan *you know, I mean, you know what I mean, if you see what I mean*, que funcionan como expresiones de conocimiento compartido. Otras

secuencias frecuentes englobadas en esta categoría son los marcadores de tiempo o lugar como *and then* y *at the end of the day* respectivamente.

- Imagen y cortesía (*face and politeness*): como hemos visto en la teoría de la cortesía, los hablantes intentan no ser excesivamente explícitos con el fin de evitar transgredir la imagen de su interlocutor. La lingüística de corpus ha mostrado que existen recursos de los que se sirve el hablante con este fin y los agrupa bajo la etiqueta de atenuadores del discurso. Algunas de las secuencias más utilizadas con este propósito son *I don't think, I don't know, do you think, do you want (me) (to), I don't know if/whether, what do you think, I was going to say, to be honest with you o a bit (of a)*.
- Vaguedad y aproximación (*vagueness and approximation*): entre las secuencias más frecuentes del listado del CANCODE se encuentran estructuras como *that sort of thing* o *this that and the other*. El hablante utiliza estas secuencias de forma explícita con el objetivo de evitar la redundancia y la rotundidad.

Dado que los corpus son muestras del uso real de la lengua, estas secuencias son parte natural de la misma y aportan fluidez al discurso al contar con patrones prefabricados, sin tener que crearlos cada vez que, por ejemplo, queramos saludar o dar unas instrucciones. Independientemente del porcentaje exacto en el que este fenómeno ocurre, lo más interesante es que existe y, por tanto, cabe resaltar el siguiente razonamiento:

if formulaic sequences are so widespread in English discourse, it follows that proficient English speakers must have knowledge and mastery of these sequences at some level (Schmitt y Carter, 2004, p. 1).

De ahí que sea necesario defender que cualquier aproximación pedagógica a las interacciones orales deba considerar las secuencias formulaicas y las incluya en sus

investigaciones, ya que las rutinas conversacionales se erigen como un medio interesante y esperanzador para la enseñanza y el aprendizaje de la conversación de una segunda lengua.

11. Conclusión

En este capítulo se ha llevado a cabo una revisión de las teorías que han contribuido de forma más o menos explícita a un mayor conocimiento del discurso oral y que resultan más relevantes para esta investigación.

Se ha descrito, en primer lugar, la teoría de los actos de habla. Partiendo desde sus comienzos con el filósofo Austin, se ha detallado la evolución de la misma gracias a su discípulo Searle y la importancia que tuvo en la ruptura con la lingüística formal a favor de las funciones del lenguaje. Seguidamente, se han destacado los tres principios pragmáticos fundamentales —cooperación, relevancia y cortesía— que regulan las interacciones orales. A continuación, ha quedado patente cómo el análisis del discurso representó el arranque del estudio del discurso oral como tal, contribuyendo con significantes investigaciones sobre la estructura de los intercambios orales, como se ha podido detallar con las obras de la Escuela de Birmingham, primordialmente gracias a dos lingüistas: Sinclair y Coulthard. Posteriormente, se han relatado las principales aportaciones del análisis de la conversación. De este modo, se ha prestado una especial atención al sistema de turnos de palabra y a los pares adyacentes. Se ha continuado con el estudio de las interacciones orales, pero esta vez desde la perspectiva sociolingüística donde se ha abordado el modelo SPEAKING de análisis del contexto de Hymes, principal propulsor de la Etnografía del habla, así como las principales aportaciones de la sociolingüística interaccional de Gumperz y las adaptaciones de Tannen y de Schiffrin. En suma, la vertiente sociolingüística ha aportado luz sobre cómo el contexto cultural condiciona la interpretación y la formulación de las interacciones. La lingüística sistémico-funcional ha continuado con este tema tal y como se ha recogido en este capítulo, analizando el poder del contexto sobre el texto hasta el punto de afirmar que sin contexto no existe texto. Una evolución de esta corriente que se ha consolidado como disciplina *per se* y que ha quedado reflejado en este capítulo es el análisis crítico del discurso

que ha dejado de manifiesto el poder del lenguaje y cómo éste se distribuye entre los participantes de la interacción. En contraposición a la visión más filosófica, hemos recogido las principales aportaciones en lingüística de corpus, las cuales han jugado un papel importante en la comprensión del funcionamiento de la lengua oral y, primordialmente, en evidenciar la necesidad de una descripción del uso oral que diste de los estudios sobre lengua escrita. Por último, se ha abordado una de las teorías más recientes dentro de los estudios del discurso oral, el enfoque léxico, el cual subraya la naturaleza formulaica de las interacciones orales y cómo el dominio de la misma aporta fluidez y precisión al hablante.

En resumen, en este capítulo se ha realizado una revisión de las principales investigaciones sobre el discurso oral, la cual creemos esencial para abordar el concepto de competencia comunicativa oral, el cual se tratará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. EL TRATAMIENTO DE LA ORALIDAD

We have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as when to speak, when not, and what to talk about with whom, when, where, in what manner (Hymes, 1972b, p. 277).

0. Introducción

Los distintos estudios sobre el discurso han evidenciado los rasgos representativos del uso real de la lengua en contexto. El dominio de estas características permite la comunicación y es lo que se conoce como **competencia comunicativa**. El término, como tal, ha sido objeto de estudio en innumerables ocasiones desde que Dell Hymes lo acuñara a principios de los 70, dando lugar a diversas taxonomías y redefiniciones del concepto, que progresivamente se han ido aproximando al complejo fenómeno de la comunicación tal y como hoy lo conocemos.

Este capítulo pretende, en primer lugar, compilar los trabajos más sobresalientes relacionados con el desarrollo del término de competencia comunicativa desde sus orígenes

hasta la actualidad. A continuación, y dado que la presente investigación se centra en el discurso oral, se analizarán los elementos de la competencia comunicativa oral con el fin de definir las competencias necesarias para la comunicación oral.

1. Orígenes

Como hemos detallado en la introducción, el término competencia comunicativa fue adoptado por Dell Hymes en la transición de los años 60 con los 70. Sin embargo, debemos retroceder aproximadamente una década para encontrar los verdaderos orígenes del término, cuando Noam Chomsky publica la obra *Syntactic Structures* (1957), tratado determinante para la lingüística y la didáctica de la lengua (Spolsky, 1989).

Chomsky defiende que la lengua es innata en los individuos y que esta puede desarrollarse con independencia de sus necesidades comunicativas, dejando en evidencia las teorías conductistas que apoyan la creación del hábito lingüístico como procedimiento de adquisición de la lengua. En palabras del propio autor: “Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and new patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy” (Chomsky, 1966, p.44). Chomsky estaba, pues, interesado en explicar los mecanismos que transforman las ideas en oraciones gramaticalmente correctas. Para ello, basándose en la tradicional dicotomía saussureana de lengua y habla (Saussure, 1915), introduce el binomio competencia —*competence*— y actuación —*performance*—. La competencia se define como el sistema lingüístico internalizado que cada individuo posee, como si de una gramática mental se tratase; mientras que la actuación comprende la puesta en marcha de dicho sistema para crear un número ilimitado de oraciones. En definitiva Chomsky describe la comunicación humana como un proceso de creación activa, o **actuación**, haciendo uso del sistema lingüístico internalizado, o **competencia lingüística**.

La excesiva centralización de Chomsky en los aspectos formales, es decir, en el conocimiento lingüístico como eje principal de la comunicación, ha sido uno de sus puntos más cuestionados. La necesidad de expandir los límites que el modelo chomskiano había

impuesto llevó a Hymes (1967, 1972b) a proponer una teoría que no sólo tratara los aspectos formales de la lengua sino que también incluyera el estudio de su uso en situaciones reales. Vez Jeremías (2000, p.86) llama la atención sobre este hecho:

(...) conviene destacar su crítica [de Hymes] a la restricción chomskiana del concepto de competencia desprovisto de aquellas implicaciones psicológicas y socioculturales que para Hymes resultan imprescindibles a la función comunicativa del lenguaje.

Hymes, basándose en la idea de que para poder comunicarse los hablantes necesitan algo más que la competencia lingüística del paradigma chomskiano, acuña el término **competencia comunicativa** para referirse a aquella capacidad para comprender y producir mensajes en situaciones contextuales determinadas. En su modelo de competencia comunicativa Hymes distingue cuatro tipos de conocimientos: lo posible, lo factible, lo apropiado y lo que realmente se hace. De esta forma, la competencia lingüística —saber lo que es posible— deja de ser un componente exclusivo para convertirse en una parte integrante de la competencia comunicativa.

Aunque algunos autores criticaron a Hymes por utilizar los mismos términos chomskianos de competencia y actuación para defender su modelo, sus ideas fueron gratamente recibidas entre los círculos lingüísticos y didácticos. De hecho, la teoría de Hymes supuso toda una revolución en los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas, tal y como analizaremos en el siguiente capítulo, pasando de una metodología centrada en el dominio exclusivo de las estructuras y reglas gramaticales, a enfoques cuyo objetivo principal es el desarrollo de la comunicación global en situaciones reales.

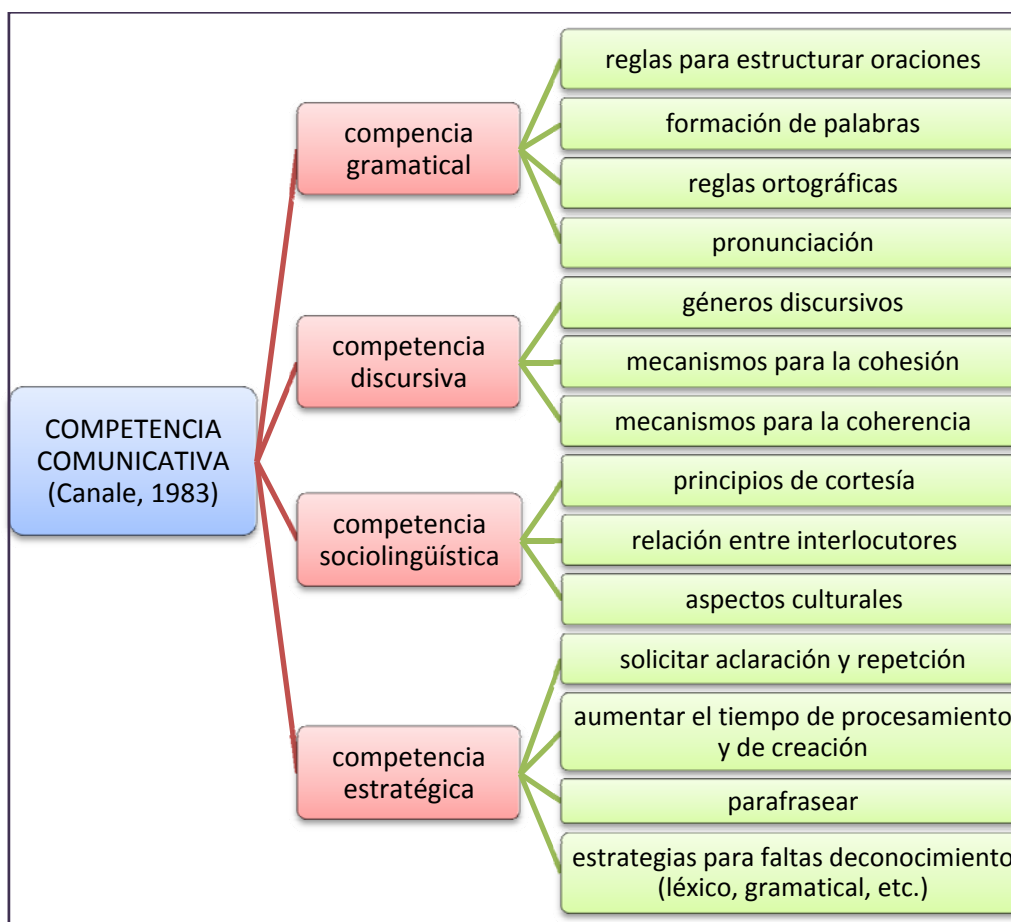
2. Los años 80: modelos de competencia comunicativa

Las teorías propuestas por Hymes se convirtieron en los años 80 en el punto de partida de múltiples clasificaciones sobre la competencia comunicativa. Entre los más

destacados se encuentra el modelo elaborado por Canale y Swain (1980) que propone una taxonomía de tres apartados, transformada más tarde por Canale (1983) en cuatro competencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica (Figura 2.1).

- La **competencia gramatical** hace referencia al conocimiento sobre el código lingüístico, es decir, morfología, sintaxis, semántica y fonología. El dominio de esta competencia, según Canale y Swain (1980), permite reconocer y formular mensajes literales correctamente usando los elementos lingüísticos adecuados.
- La **competencia discursiva** agrupa las reglas del discurso, lo que permite formular e interpretar textos racionales y coherentes que emanan de una situación comunicativa determinada. Para ello, es necesario conocer los mecanismos que regulan la organización de los distintos tipos de discurso así como las estrategias para elaborar un texto coherente y cohesivo.
- La **competencia sociolingüística** engloba aquel conocimiento sobre los requisitos contextuales que condicionan la comunicación, tales como la relación existente entre los interlocutores, el propósito comunicativo o su nivel de formalidad entre otros, con objeto de elegir el modo de expresión más apropiado a las circunstancias.
- La **competencia estratégica** comprende las estrategias, tanto verbales como no verbales, utilizadas para compensar deficiencias en la comunicación. Engloba, en cierta medida, las competencias gramaticales, sociolingüísticas y discursivas descritas, sin embargo, su implementación es inversamente proporcional al del resto de subcompetencias; es decir, a medida que la competencia comunicativa global del alumno vaya perfeccionándose, la competencia estratégica irá disminuyendo.

Figura 2. 1. Taxonomía de Canale (1983).



Como anota Shohamy (1996), una de las principales ventajas del modelo diseñado por Canale (1983) es su rechazo al concepto dicotómico elaborado por Chomsky. Algunas voces críticas (Usó Juan y Martínez Flor, 2006), por el contrario, destacan que la taxonomía de Canale y Swain se limita a detallar los componentes de la competencia comunicativa pero elude establecer las relaciones existentes entre dichas competencias.

A este respecto, Savignon (1983) establece que la competencia comunicativa, entendida de acuerdo al modelo propuesto por Canale, se desarrolla en forma de pirámide invertida de forma que “an increase in only one component produces an increase in the overall level of communicative competence, since all components are interrelated to each other” (Usó Juan y Martínez Flor, 2006, p.11). Savignon (1983) subraya la naturaleza cooperativa de la comunicación, entendiendo la competencia comunicativa como la

habilidad de funcionar en situaciones comunicativas reales donde la competencia lingüística se transforma a favor de la información tanto lingüística como paralingüística ofrecida por los interlocutores (Savignon, 1972). Savignon (*ibíd.*, p.8) define el término como:

the ability to function in a truly communicative setting – that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors.

De esta forma, argumenta Pérez Martín (1996), el éxito de la comunicación dependerá del uso de los recursos que el hablante haga para hacerse entender. Se trata pues de un concepto dinámico, no estático, con innumerables opciones y posibilidades de transformación.

Sin embargo, la propuesta de Savignon, al igual que la de Canale, no hace alusión explícita a los aspectos pragmáticos de la comunicación ni recogen, como ponen de manifiesto Usó Juan y Martínez Flor (2006), el papel de las distintas destrezas comunicativas. Habrá que esperar a taxonomías posteriores para perfeccionar estos modelos iniciales.

3. Los años 90: perfeccionamiento de los modelos originales

Los años 90 supusieron el perfeccionamiento de las teorías de Hymes, sucediéndose así numerosos modelos que intentan pulir el paradigma de Canale. Entre los más destacados encontramos: la tipología de Bachman (1990), la de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y la de Orwig (1999). Cada una de ellas contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa tal y como la conocemos hoy.

3.1. Taxonomía de Bachman

En 1990 Bachman publica una taxonomía de competencia comunicativa que viene a ampliar el modelo de Canale, desarrollando un concepto de competencia comunicativa integrador que resulta de la interacción básicamente de dos competencias: la lingüística y la estratégica.

Figura 2. 2. Taxonomía de competencia lingüística de Bachman (1990).



Fuente: Jiménez Jiménez (2003).

Por un lado, la **competencia lingüística** presenta dos componentes (Figura 2.2):

- La **competencia organizativa** se refiere al conocimiento de aquellos elementos que de una forma u otra crean el discurso, englobando tanto la **competencia gramatical** como la **textual** —equivalentes a las competencias gramatical y discursiva de Canale (1983)—.
- La **competencia pragmática**, por su parte, hace referencia a aquellos factores externos que condicionan el discurso, diferenciando así entre competencia sociolingüística —factores contextuales que condicionan el enunciado— y la competencia ilocutiva — la adecuación textual de acuerdo a la fuerza ilocutiva del mensaje—.

Según Bachman (1990), la competencia lingüística necesita un componente estratégico para activarse; es lo que denomina **competencia estratégica**, es decir, "a set of metacognitive processes, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities" (Bachman y Palmer, 1996, p.70). Esta definición integra la competencia lingüística con el conocimiento previo, los mecanismos articulatorios, las destrezas auditivas, visuales y paralingüísticas que apoyan al significado.

Una de las principales aportaciones de este modelo es la introducción del término competencia pragmática que, aunque otras taxonomías la han tratado enmascaradamente bajo otras competencias, supone la inclusión explícita de las funciones del lenguaje dentro del modelo comunicativo, reforzando con ello la idea de que la competencia comunicativa es lengua en acción. Cabe resaltar igualmente el interés de Bachman por agrupar la enumeración de competencias presentada por Canale, recogiendo las contribuciones contemporáneas sobre análisis del discurso (Alcón Soler, 2000) que defienden la estrecha relación existente entre texto y código, es decir, entre competencia gramatical y textual, agrupándolas bajo el nombre de competencia organizativa.

En suma, el modelo de Bachman presenta un concepto de competencia comunicativa más amplio, pasando de una simple enumeración de competencias a un fenómeno donde sus componentes lingüístico y estratégico interactúan para conseguir una comunicación efectiva. De esta forma, destaca Vez Jeremías (2000 p.83), en la integración de las competencias es donde se encuentra la fuerza del modelo comunicativo, entendiendo pues la competencia comunicativa como una unidad donde "la competencia lingüística es englobada por la competencia comunicativa que, a su vez, se explica en relación a la competencia sociolingüística y sociocultural".

3.2. Taxonomía de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell

En 1995 Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, conscientes de la necesidad de un modelo de competencia comunicativa que trascendiera la mera enumeración de subcompetencias, presentan un modelo jerarquizado que se ha consolidado como uno de los paradigmas más relevantes de la época y que mayor influencia ejerce en los estudios actuales —junto a la taxonomía originaria de Canale (1983)—.

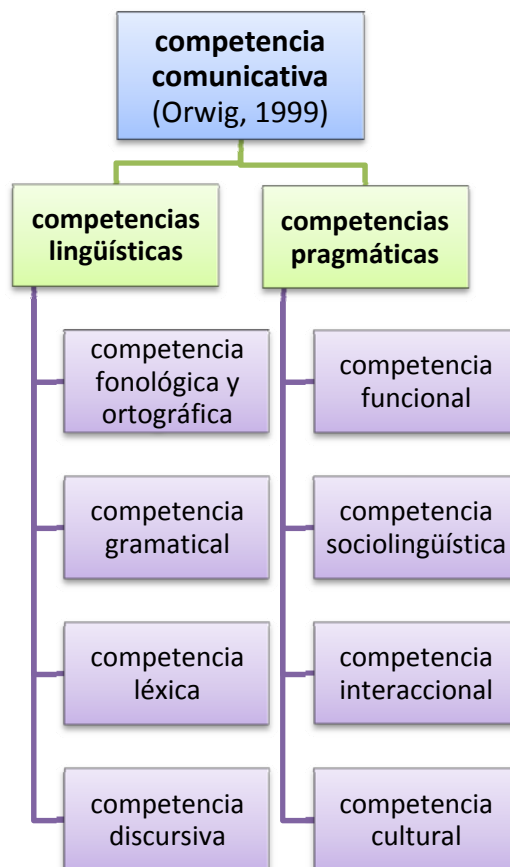
Celce-Murcia *et al.* (1995) comprenden la competencia comunicativa como una totalidad cuyos elementos interaccionan entre sí con el fin último de la comunicación. De esta forma, presentan el primer modelo cuyos componentes, es decir, la competencia discursiva, la lingüística, la sociocultural, de actuación y la estratégica, se encuentran interrelacionados. En el núcleo de la competencia comunicativa Celce-Murcia *et al.* sitúan la competencia discursiva, la cual selecciona y organiza las oraciones con el fin de conseguir un texto coherente. Por otro lado, la competencia lingüística —los elementos estructurales de la comunicación—, la competencia sociocultural —la capacidad del hablante de expresarse apropiadamente dentro de contextos socio-culturales— y la competencia de actuación —la comprensión de la intención comunicativa y sus consecuencias perlocucionarias— interactúan de forma conjunta para activar la competencia discursiva, la cual, da lugar a una comunicación efectiva auxiliada por el componente estratégico.

El modelo elaborado por Celce-Murcia *et al.* incorpora básicamente los cuatro elementos de Canale (1983) a la vez que adopta de Bachman (1990), por un lado, la competencia pragmática, renombrada competencia de actuación, y por otro, la competencia estratégica, como principal facilitador de la competencia comunicativa. Pero, sin duda, la principal contribución de esta taxonomía reside en la posición central de la competencia discursiva. Se trata, pues, de un modelo innovador, minuciosamente elaborado y convenientemente estructurado al establecer claras relaciones entre sus elementos. Estas características han hecho del modelo de Celce-Murcia *et al.* (1995) un canon para estudios posteriores sobre la competencia comunicativa.

3.3. Taxonomía de Orwig

Orwig (1999), partiendo de todos los estudios desarrollados hasta el momento, desarrolla una clasificación de los componentes de la competencia comunicativa muy detallada que agrupa en dos bloques: competencias lingüísticas y competencias pragmáticas (Figura 2.3).

Figura 2. 3. Taxonomía de competencia comunicativa de Orwig.



Dentro del componente lingüístico Orwig incluye aquellas competencias que están relacionadas con el dominio de estructuras de la lengua y las reglas que las rigen. Estas son:

- La **competencia fonológica y ortográfica**: bajo esta categoría Orwig agrupa tanto el dominio de los sonidos de una lengua, es decir, las consonantes, las vocales, los modelos de entonación, los patrones rítmicos y los rasgos

suprasegmentales, como la capacidad para producir y descifrar el sistema escrito.

- La **competencia gramatical** comprende exclusivamente la capacidad de articular e interpretar las estructuras morfosintácticas, el dominio las reglas que las rigen.
- Por **competencia léxica** se entiende el conocimiento de los aspectos semánticos y morfológicos de la palabra, que capacita al hablante a comprender y utilizar el léxico de una lengua correctamente.
- La **competencia discursiva** es la capacidad que permite producir textos coherentes y cohesivos en una lengua así como interpretar los diferentes elementos lingüísticos característicos de cada género discursivo –descriptivo, narrativo, expositivo, etc.

Bajo la etiqueta de aspectos pragmáticos, Orwig reúne aquellas competencias relacionadas con el uso real que se hace de la lengua en las situaciones comunicativas, distinguiendo las siguientes:

- La **competencia funcional** es la habilidad del hablante para interpretar con éxito las finalidades comunicativas de la lengua.
- La **competencia sociolingüística** es el dominio de aspectos contextuales con el objetivo de usar apropiadamente la lengua según las diversas situaciones comunicativas así como de comprender el significado socialmente condicionado.
- La **competencia interaccional** se centra principalmente en la lengua oral y se entiende como la maestría de las reglas lingüísticas y paralingüísticas que rigen la interacción dentro de una comunidad, abarcando así aspectos tan variados como el sistema de cambio del turno de palabra, la negociación del significado, uso del lenguaje corporal, el conocimiento sobre la distancia física apropiada, etc.

- La **competencia cultural** se refiere al conocimiento de los aspectos culturales que rigen y condicionan el uso de la lengua, tales como la estructura social, los valores o las creencias de los ciudadanos. Recientemente se están llevando a cabo amplias investigaciones sobre el componente cultural de la competencia comunicativa. Por ejemplo, Vilá amplía el concepto y perfila la definición de competencia intercultural como “el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y afectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezca un grado de comunicación suficientemente eficaz” (Vilá, 2002, p.2).

El esquema propuesto por Orwig (1999) puede parecer un retroceso en lo que la relación de sus componentes se refiere, sin embargo somos de la opinión de que supone un notable avance en la descripción de las competencias, ya que engloba todos los aspectos de la competencia comunicativa de forma muy minuciosa. Particularmente relevantes son la inclusión de las competencias interaccional y cultural, que hasta el momento habían permanecido ocultas.

Todos estos avances de los que nos hemos hecho eco en este apartado nos llevan a reconocer que los años 90 suponen un gran desarrollo del concepto de competencia comunicativa dado que se profundiza en los componentes de la misma, a la vez que se establecen relaciones de subordinación entre sus miembros, dando muestra de las interrelaciones existentes entre las propias competencias.

4. El siglo XXI: nuevas perspectivas

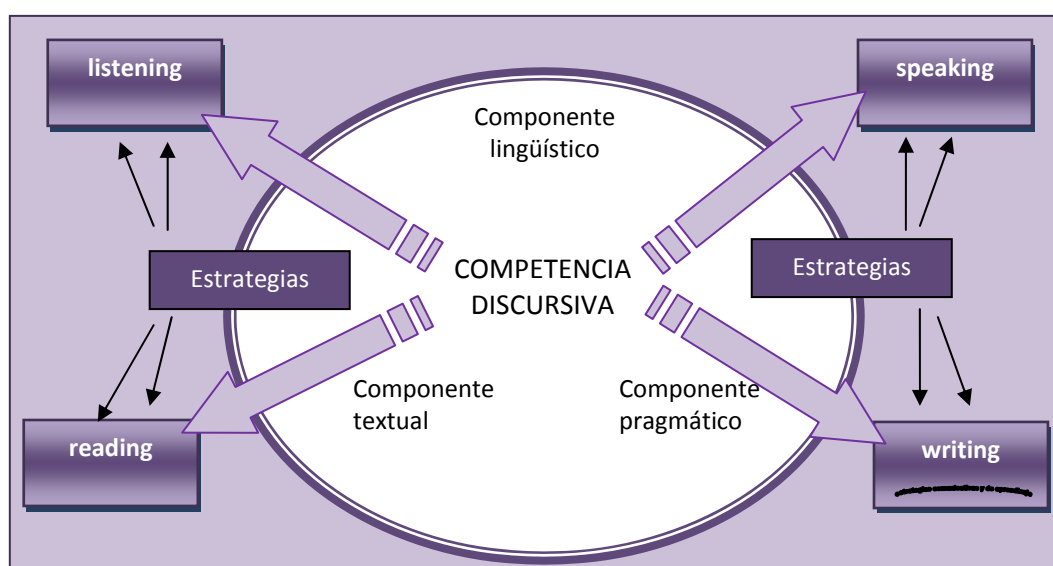
Las investigaciones actuales sobre la competencia comunicativa hacen honor a los avances surgidos en el panorama de la lingüística actual, dando respuesta a necesidades comunicativas reales y corroborando el carácter dinámico de la competencia comunicativa defendido por Savignon (1983).

4.1. El discurso como núcleo

Alcón Soler (2000) presenta un modelo (Figura 2.4) a principios de este siglo basado en los elaborados por Bachman (1990) y por Celce-Murcia *et al.* (1995) aunque con interesantes innovaciones.

La competencia comunicativa para Alcón Soler se compone de tres subcompetencias: a) la competencia discursiva, b) las competencias y habilidades psicomotoras y c) la competencia estratégica; estas subcompetencias no son independientes sino que se encuentran interrelacionadas dando forma a la competencia comunicativa. Al igual que la taxonomía de Celce-Murcia *et al.* (1995), la competencia discursiva, la cual engloba los componentes lingüísticos, textuales y pragmáticos basándose en Bachman (1990), se erige como núcleo de la competencia comunicativa.

Figura 2. 4. Competencia comunicativa según Alcón Soler (2000).



Sin embargo, el modelo de Alcón Soler (2000) otorga un papel relevante a las competencias y habilidades psicomotoras, es decir las destrezas tradicionales de producción y recepción tanto orales como escritas, ya que para Alcón Soler la competencia comunicativa es “la utilización de la competencia discursiva (competencia lingüística, textual y pragmática)

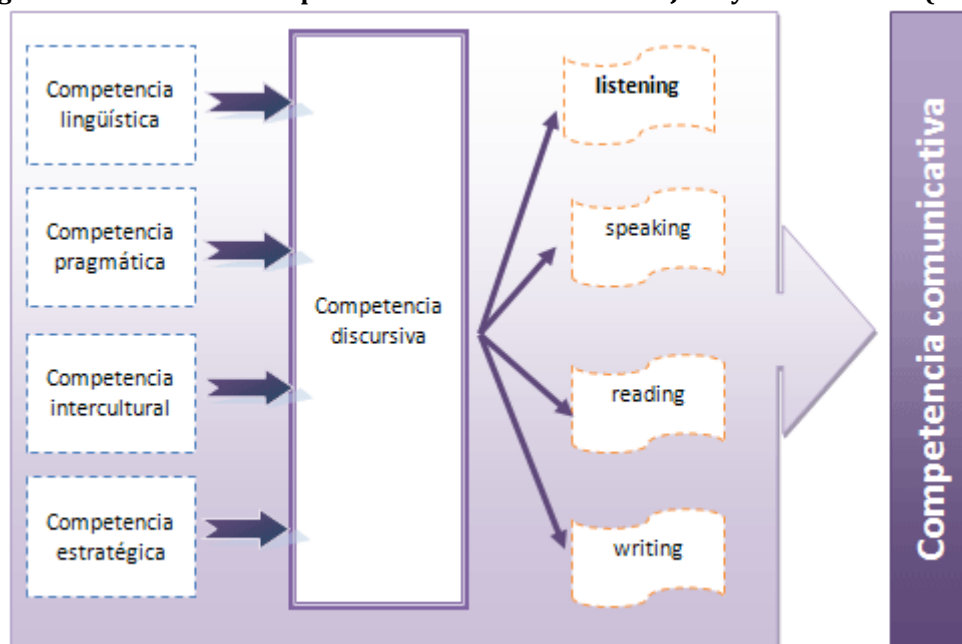
al servicio de determinadas habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) que se interrelacionan entre sí a fin de utilizar la lengua con función comunicativa” (*ibíd.*, p.269).

Además, este modelo engloba en la competencia estratégica tanto las estrategias de comunicación como las de aprendizaje, novedad respecto a la misma competencia de Bachman (1990) y Celce-Murcia *et al.* (1995) que únicamente contemplaban las primeras.

Más reciente es el modelo de Usó Juan y Martínez-Flor (2006), el cual se asemeja al modelo de Alcón Soler en la interrelación de sus elementos así como en la inserción de las cuatro destrezas básicas como parte integrante de la competencia comunicativa. Según este modelo la competencia comunicativa presenta cinco componentes: discursivo, lingüístico, pragmático, intercultural y estratégico. De todos ellos, la competencia discursiva es la que tiene un papel central ya que es a través del discurso, como resaltaba ya Alcón Soler (2000), que se desarrollan las cuatro destrezas básicas. Aún más, las competencias restantes llevan al individuo a desarrollar la competencia discursiva, ésta a su vez las cuatro destrezas y con todo ello la competencia comunicativa.

Se trata, como puede deducirse de la Figura 2.5, de un modelo integrador de forma que “an increase in one component interacts with the other components to produce an increase in the whole construct of communicative competence” (Usó Juan y Martínez Flor, 2006, p.16). Este aspecto es el más importante de ambos modelos, característica compartida también por la definición de competencia comunicativa desarrollada por el Consejo de Europa, cuyas principales aportaciones recogemos a continuación.

Figura 2. 5. Modelo de competencia comunicativa de Usó Juan y Martínez Flor (2006).



4.2. La competencia comunicativa dentro del Marco Común de Referencia Europeo

La apertura de fronteras intracomunitarias dio pie al movimiento libre de individuos por toda Europa, tanto por cuestiones profesionales como personales. De acuerdo con estudios del año 2000, “casi el 10% de la población de la Unión Europea está constituido por ciudadanos de países diferentes de aquél donde está residiendo. Prácticamente todos los países de la Unión Europea son, sobre todo a partir de la década de los 80, países de inmigración” (Surian, 2000, *apud* Rico, 2005, p.80). En este nuevo marco multilingüe, la Unión Europea aborda la cuestión lingüística con el objetivo de llegar a un cierto consenso acerca de los criterios que han de tenerse en cuenta a la hora de determinar los niveles de maestría de un idioma, descritos en términos de competencia y que, de alguna forma, sirva como “marco” en el contexto europeo. El producto de dichas reflexiones se encuentra reflejado en el documento conocido como *European Framework*, o en su versión española **Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas**⁶⁵ (en adelante MCERL). El MCERL defiende que el aprendizaje de una lengua es el

⁶⁵ En el año Europeo de las Lenguas (2001), el Instituto Cervantes tradujo el MCERL y lo hizo público en su página web <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

fruto de acciones comunicativas que llevan al individuo a desarrollar las competencias que le permitan comunicarse en una L2, es decir:

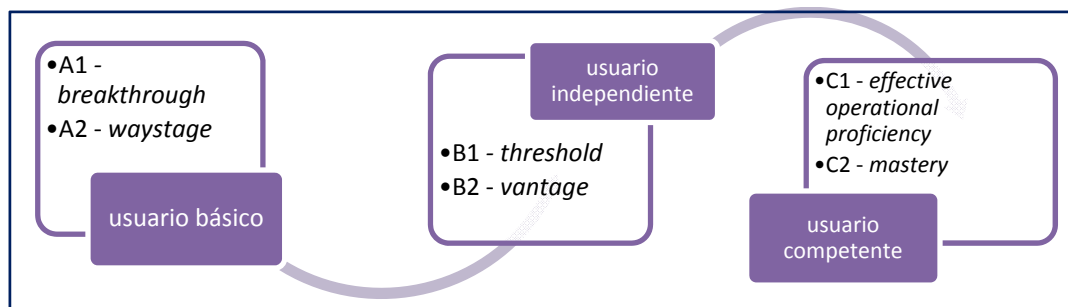
El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Consejo de Europa, 2002, p.9).

Según este documento, el dominio de una L2 conlleva el desarrollo de las competencias, las cuales son, a su vez, la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten al individuo realizar acciones tanto de carácter general como comunicativo. De esta definición se desprenden dos tipos de de competencias:

- Las **competencias generales** son aquellas habilidades no relacionadas directamente con la lengua pero que ayudan o interfieren en la comunicación. Se distinguen cuatro capacidades dentro de este grupo general: el saber —conocimiento declarativo—, el saber hacer —destrezas y habilidades—, el saber ser —competencia existencial— y el saber aprender —capacidades de aprendizaje—.
- Las **competencias comunicativas** se definen como aquellos conocimientos, destrezas y habilidades que permiten al individuo comunicarse en una lengua.

Dentro de las cuales encontramos: la competencia **lingüística**, **sociolingüística** y **pragmática**.

Figura 2. 6. Escala de niveles del MCERL.



Fuente: Consejo de Europa (2002).

Estas competencias pueden ser medidas de acuerdo a una escala de niveles establecida por el MCERL con el objetivo de facilitar la comparación entre distintos sistemas educativos y niveles individuales de los europeos (Figura 2.6). Estos niveles se agrupan en tres secciones correlativas nombradas con las letras A, B y C, cada una de las cuales presenta dos niveles de dificultad: 1 y 2, de tal forma que surgen seis niveles: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2.

Dado que la presente investigación versa sobre la comunicación oral, vamos a continuación a centrarnos en la competencia comunicativa sin pretender menospreciar las competencias generales recogidas en el MCERL las cuales resultan esenciales para poder desarrollar la comunicación.

4.2.1. La competencia comunicativa

Entre la competencia comunicativa, el MCERL destaca:

- 1) La **competencia lingüística**, que se define como el conocimiento del código de la lengua y la capacidad del individuo para emplearlo en la construcción y comprensión de mensajes significativos y correctos. Dentro de esta competencia se

incluyen seis subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, cuyas definiciones se recogen en la siguiente tabla:

Figura 2. 7. Componentes de la competencia lingüística.

competencia léxica	<ul style="list-style-type: none"> • conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo.
competencia gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos.
competencia semántica	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno.
competencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción del sistema fonológico de la lengua
competencia ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> • el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos
competencia ortoépica	<ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de transmitir oralmente un texto escrito

Fuente: Consejo de Europa (2002).

El dominio de cada una de estas subcompetencias conducirá a la obtención de una adecuada competencia lingüística, cuya descripción en los niveles del MCERL se detalla en la Tabla 2.1.

Tabla 2. 1. Escala ilustrativa de la competencia lingüística del MCERL

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
A1	<p>Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.</p> <p>Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.</p>
A2	<p>Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.</p> <p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.</p>
B1	<p>Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas.</p>

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.

Fuente: Consejo de Europa (2002).

2) La **competencia sociolingüística** se refiere a aquellas convenciones socioculturales que condicionan el uso de la lengua. Dentro de la misma, se agrupan:

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales, tales como el uso y la elección del saludo, de formas de tratamiento y de las interjecciones así como las convenciones para los turnos de palabra.
- Normas de cortesía.
- Expresiones de sabiduría popular como refranes, modismos, etc.
- Diferencias de registro propiciando diferencias en el nivel de formalidad, por ejemplo.
- Dialecto y acento donde se engloban los marcadores de clase social, procedencia regional, origen nacional, grupo étnico, etc.

Tabla 2. 2 Escala de nivel ilustrativa de la competencia sociocultural del MCERL.

ADECUACIÓN SOCIOCULTURAL	
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo “por favor”, “gracias”, “lo siento”, etc.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.

ADECUACIÓN SOCIOCULTURAL

	Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

Fuente: Consejo de Europa (2002).

Del buen manejo de este componente resulta la propiedad del individuo de adecuarse a las convenciones socioculturales. La Tabla 2.2 recoge los descriptores de esta competencia atendiendo a los niveles establecidos por el MCERL. Cabe deducir de la Tabla 2.2 que la competencia sociolingüística descrita por el MCERL, aunque no lo recoja explícitamente en su denominación, engloba no sólo los aspectos contextuales que condicionan la adecuación lingüística, sino también los culturales.

- 3) La **competencia pragmática** atienden al conocimiento del alumno en cuanto a la organización textual, las funciones comunicativas y los esquemas de interacción, cubriendo así las funciones del lenguaje, los distintos patrones discursivos, los recursos que favorecen la cohesión y coherencia de los textos, la ironía o la parodia entre otros aspectos.

Figura 2. 8. Integrantes de la competencia pragmática según el MCERL (2001).



Fuente: Consejo de Europa (2002).

Como puede observarse en la Figura 2.8, la competencia pragmática engloba dos bloques cardinales relacionados con el discurso: su organización —competencia discursiva— y su intencionalidad —competencia funcional—. La primera engloba todos aquellos aspectos relacionados con la organización de un discurso coherente y cohesivo, así como la eficacia retórica, la adecuación del estilo y del registro según las características contextuales y aquellas normas y principios que regulan la expresión. Por otra parte, autores como Usó Juan y Martínez Flor (2006) hablan de competencia elocutiva, equiparable a competencia funcional del MCERL, dado que se refiere al uso de textos con propósitos comunicativos concretos. El MCERL hace especial referencia en este punto a los intercambios conversacionales y establece dos tipos de funciones: las **macrofunciones** obedecen a categorías para el uso funcional del discurso, tales como la descripción, la narración, el comentario, etc., mientras que las **microfunciones** son aquellas intenciones expresadas a través de enunciados, generalmente cortos, como ofrecer y buscar información, persuadir o agradecer entre otros.

En resumen, el MCERL concreta que para dominar una lengua el alumno debe adquirir tanto competencias generales, es decir, aquellas que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida como el conocimiento de uno mismo, técnicas de estudio, estilos de aprendizaje, etc., como competencias comunicativas, que son las propias del lenguaje. En

ellas se conjugan tanto el conocimiento como la habilidad y las destrezas lingüísticas, y establece tres competencias comunicativas básicas que se desglosan en otras subcompetencias: las lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

Este modelo, a diferencia de del elaborado por Alcón Soler (2000) y Usó Juan y Martínez Flor (2006), no establece relaciones jerárquicas, sin embargo presenta una interesante aportación a los estudios de la competencia comunicativa: las escalas ilustrativas de niveles de acuerdo a la competencia general de una lengua y de sus competencias concretas en particular.

Tabla 2. 3. Tabla comparativa de los modelos de competencia comunicativa estudiados.

	ASPECTOS FORMALES	COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL	INTENCIONES COMUNICATIVAS	FACTORES CONTEXTUALES	COMPONENTE CULTURAL	ESTRATEGIAS	DESTREZAS
Canale (1983)	Competencia gramatical	Competencia discursiva	Competencia sociolingüística		---	Competencia estratégica	---
Bachman (1990)	Competencia organizativa Competencia gramatical	Competencia textual	Competencia pragmática competencia elocutiva	Competencia sociolingüística	---	Competencia estratégica	---
Celce-Murcia et al. (1995)	Competencia lingüística	Competencia discursiva	competencia de actuación	Competencia sociocultural		Competencia estratégica	---
Orwig (1999)	c. fonológica y ortográfica c. gramatical	c. léxica c. discursiva	c. funcional sociolingüística	Competencia pragmática c. interaccional	c. cultural	---	---
Alicón Soler (2000)	Competencia lingüística	Competencia discursiva Competencia textual	Competencia pragmática		---	Competencia estratégica	Competencias y habilidades psicomotoras
Usó Juan y Martínez Flor (2006)	Competencia lingüística	Competencia discursiva	Competencia pragmática	Competencia intercultural		Competencia estratégica	Destrezas
MCERL (2001)	Competencias comunicativas						
	Competencia lingüística		Competencia pragmática	Competencia sociolingüística			Destrezas
	c. gramatical semántica	c. fonológica ortográfica	c. léxica ortográfica	c. discursiva	c. funcional		

A modo de conclusión podemos afirmar que estos tres modelos del siglo XXI han contribuido en la interacción entre las cuatro destrezas básicas y el paradigma de competencia comunicativa, dado que las destrezas demandan competencias y las competencias generan destreza.

Hasta el momento en este capítulo hemos recogido las principales taxonomías de la competencia comunicativa, esquematizadas en la Tabla 2.3. Cabe destacar cómo en los años 90 la mayor innovación fue el desarrollo de la competencia pragmática mientras que a principios del siglo XXI la tendencia en los estudios sobre competencia comunicativa ha sido, por un lado, integrar elementos obviados en modelos anteriores como la competencia intercultural, las destrezas o las estrategias de aprendizaje; y, por otro, la de establecer relaciones de subordinación entre los propios elementos con el objetivo de definir los roles de cada componente dentro del complejo fenómeno de la comunicación.

Dado que los modelos actuales pueden considerarse como el perfeccionamiento de las taxonomías anteriores, somos de la opinión de que estos son los que más se adaptan al panorama comunicativo de la sociedad actual. Consideramos, por tanto, que la competencia discursiva se encuentra en el núcleo de la competencia comunicativa, dado que esta es el producto de la interacción del resto de competencias y se refleja en las cuatro destrezas básicas: la producción y la comprensión del discurso oral y escrito. En concreto, compartimos la idea de Usó Juan y Martínez Flor (2006) de que la destreza oral es significativamente activa en la adquisición de la competencia comunicativa. Por ello, vamos a centrarnos a continuación en el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del discurso oral, es decir, en la competencia comunicativa oral.

5. El discurso oral y la competencia comunicativa

La destreza de la expresión oral —*speaking*— supone para muchos aprendices de idiomas el objetivo principal en la adquisición de una lengua y, por tanto, la necesidad de una adecuada competencia comunicativa oral se hace más patente. De hecho, es posible

establecer el nivel de un hablante según las actividades de comunicación oral que sea capaz de realizar con éxito. La Tabla 2.4 recoge los descriptores de la destreza de la expresión oral del MCERL.

Tabla 2. 3. Cuadro de autoevaluación de la destreza de la producción oral según el MCERL.

		HABLAR	
		Expresión oral	Interacción oral
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.		Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.		Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
			Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.		Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
			Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.

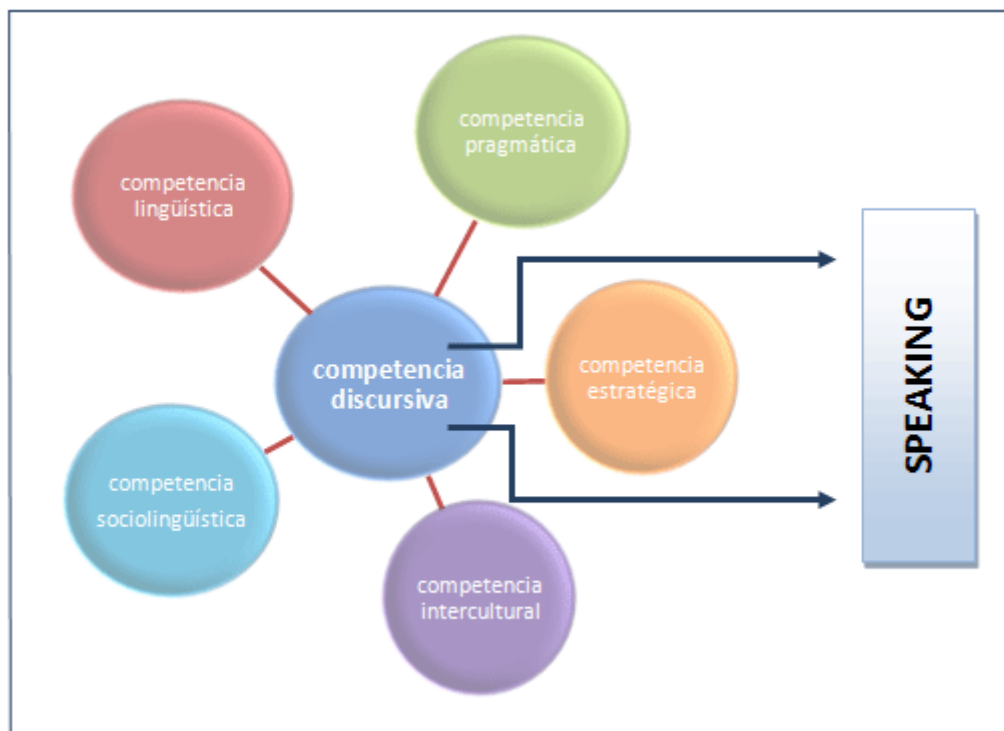
		HABLAR	
		Expresión oral	Interacción oral
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.	
	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.	
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.	

Fuente: Consejo de Europa (2002).

Al analizar esta tabla observamos que en los niveles iniciales las estructuras sintácticas son más simples, así como el vocabulario utilizado, la pronunciación, o los aspectos sociolingüísticos o interculturales. La dificultad discursiva oral va en aumento conforme el aprendiz avanza en su competencia comunicativa, quedando patente el papel central de la competencia discursiva oral sobre la totalidad de la competencia comunicativa.

Por tanto, la competencia comunicativa oral queda reflejada en la destreza del *speaking* gracias a la interacción de las distintas competencias que dan forma al discurso oral (Figura 2.9). Estas competencias presentan unos rasgos propios en la competencia comunicativa oral, los cuales pasamos a detallar.

Figura 2. 9. Nuestro modelo de competencia comunicativa oral.



5.1. Competencia lingüística oral

La competencia lingüística oral consiste el conocimiento y la habilidad para utilizar correctamente el código de una lengua hablada. Para ello habrá que considerar las siguientes subcompetencias:

- La **competencia léxico-semántica**: supone la capacidad del hablante de seleccionar el vocabulario más relevante dado unos factores contextuales determinados. Como hemos visto en capítulos anteriores, el léxico oral difiere en gran medida del escrito; aún más, los patrones lexicalizados tan comunes en la conversación cotidiana aportan al discurso oral del alumno fluidez y precisión. Por tanto, la competencia léxico-semántica oral comprenderá el conocimiento del léxico en general y de aquellos vocablos y estructuras lexicalizadas típicas del discurso oral, en particular.

- La **competencia fonológica** se define como el conocimiento y la habilidad del hablante de emplear sonidos para la comunicación y supone la maestría de los fonemas de la lengua, su realización en contextos concretos, los rasgos fonéticos del sistema, los procesos de reducción fonética, así como de los aspectos suprasegmentales y prosódicos de la lengua como el acento, el ritmo y la entonación (Pavón Vazquez, 2001).

La **competencia gramatical** comprende los aspectos morfológicos y sintácticos que permite al hablante articular y comprender enunciados correctos de acuerdo a las reglas gramaticales. La gramática de la lengua oral ha tenido un notable avance recientemente debido a la lingüística de corpus (véase apartado 9 del capítulo anterior). Por ello, el hablante deberá conocer los mecanismos que regulan el sistema de turnos, los pares adyacentes, las estructuras interaccionales, etc. Hughes (2006, p.216) hace especial hincapié en el cambio de turno y manifiesta su relevancia en la comunicación oral de la siguiente manera:

however good the language ability, however wide the vocabulary and however extensive the discursal and pragmatic knowledge, if the speaker cannot judge the right moment to begin to speak, they will never be heard.

5.2. Competencia pragmática oral

La competencia pragmática comprende tanto factores lingüísticos, como no lingüísticos que influyen en la selección lingüística y textual. Conlleva dos tipos de conocimientos y habilidades: el referido a la intención comunicativa y, por tanto, a la fuerza ilocutiva del enunciado —competencia funcional— y la relacionada con los factores contextuales que condicionan la comunicación —competencia sociolingüística—.

- **Competencia funcional:** comprende los recursos lingüísticos y paralingüísticos que el hablante utiliza con una función comunicativa concreta. El éxito en la

consecución de un acto de habla dependerá de la elección lingüística por parte del hablante y de su comprensión por parte del oyente. En este proceso habrá que tener en cuenta los principios lingüísticos de cooperación, los factores contextuales y el conocimiento compartido.

- **Competencia sociolingüística:** trata aquellos aspectos relacionados con el uso social de la lengua. De esta forma comprende la habilidad del hablante de adaptar la lengua de acuerdo a los rasgos contextuales de cada situación comunicativa según los participantes, las normas de cortesía impuestas por la distancia social, el poder y el grado de imposición, además de la adecuación de registro⁶⁶.

Es razonable pensar que en la comunicación oral la competencia pragmática juega un papel más relevante que en el discurso escrito ya que, como hemos destacado en otras ocasiones, el discurso oral es lengua en contexto y, por tanto, contextualmente condicionado. Será la competencia pragmática la que permita al hablante y al oyente descodificar estas claves contextuales que dan lugar a la comunicación.

5.3. Competencia intercultural oral

La competencia intercultural se refiere a la habilidad de producir y comprender adecuadamente un texto hablado dentro de un contexto sociocultural determinado. Por tanto, para producir un texto hablado apropiado a las convenciones culturales concretas de la lengua meta, el hablante debe conocer las reglas de comportamiento lingüístico-cultural propias de cada comunidad. Se trata de un conocimiento que abarca tanto rasgos de comportamiento sociológico, como recursos paralingüísticos de la comunicación, es decir, el lenguaje corporal, la expresión facial o el contacto visual entre otros.

⁶⁶ El MCERL establece seis tipos de registro de acuerdo al nivel de formalidad: solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo.

Por ejemplo, las pausas excesivas para un europeo marcan falta de comunicación, mientras que para un japonés son muestras de cortesía, ya que conceden tiempo para la reflexión; el gesto de negación y afirmación en Rusia se realiza de forma inversa que en España; y el mostrar el número dos con los dedos índice y corazón, gesto tan común en España, resulta una expresión irritante y descortés para un británico. Estos son algunos ejemplos de los innumerables aspectos culturales que influyen en la comunicación oral. Su desconocimiento puede producir fallos en la comunicación y aumento de la distancia social entre el hablante nativo y el no-nativo. De ahí que se otorgue gran importancia a la competencia intercultural en la comunicación, en general, y en el discurso oral, en particular, dada la numerosa cantidad de información transmitida de forma no-verbal y su inmediatez discursiva, la cual impide la rectificación.

5.4. Competencia discursiva oral

En la mayoría de los modelos estudiados, la competencia discursiva se entiende como la habilidad de crear un texto coherente y cohesivo. En el ámbito oral, la competencia discursiva se define como aquella habilidad que posee el hablante para conseguir un texto oral unificado, con un propósito comunicativo claro dadas unas características contextuales y culturales determinadas. Para ello, el hablante debe conocer y saber estructurar los distintos géneros del discurso oral, así como el uso de los marcadores del discurso, los mecanismos de cohesión y coherencia, la utilización del conocimiento compartido, etc. Un uso apropiado de estos elementos permitirá al hablante desarrollar la destreza de la expresión oral correctamente —de acuerdo con el conocimiento proporcionado por la competencia lingüística oral— y de forma adecuada —conforme a su competencia pragmática e intercultural—.

La competencia discursiva ocupa un lugar central en el conjunto de competencias que integran la competencia comunicativa oral, dado que es a través del discurso oral donde el resto de competencias tienen cabida (Celce-Murcia y Olshtain, 2000). La escasez de alguna de estas competencias, así como otros factores externos, como el cansancio o la ansiedad,

pueden dar lugar a problemas en la comunicación oral que podrán resolverse total o parcialmente gracias a la competencia estratégica de los alumnos.

5.5. Competencia estratégica oral

El componente estratégico actúa como un complemento para el resto de competencias con el fin último de conseguir una comunicación efectiva. La competencia estratégica se refiere al desarrollo de técnicas para mejorar el dominio de la lengua —estrategias de aprendizaje— o para solventar problemas en la comunicación —estrategias de comunicación—. Dada la naturaleza espontánea de la comunicación oral y la complejidad que conlleva, una adecuada competencia estratégica favorece la competencia comunicativa oral del hablante. El uso de las estrategias compensatorias como el circunloquio, los cambios de código, la mímica, el parafraseo, la petición de ayuda o la repetición entre otros (Brown, 1994; Celce-Murcia y Olshtain, 2000; Oxford, 1990) resultan vitales para un hablante no nativo en una situación comunicativa determinada.

Tras el análisis de la competencia comunicativa en el ámbito oral, queda patente el papel nuclear de la competencia discursiva dentro de la competencia comunicativa ya que es a través de ella como se desarrollan las demás competencias. No obstante, todas las competencias tienen su lugar en el complejo fenómeno de la comunicación oral y, por tanto, es a través del dominio de todos los componentes como se conseguirá una adecuada competencia comunicativa oral.

Como hemos visto, cada una de ellas presentan peculiaridades en la lengua oral: en el caso de la competencia lingüística, hemos ahondado en la necesidad de dominar el código oral y, con ello, la gramática, el vocabulario, la pronunciación y los aspectos prosódicos de la lengua hablada; la competencia pragmática permite al hablante conocer los factores contextuales que influyen en la producción y en la comprensión del mensaje oral; la competencia intercultural, por su parte, favorece las relaciones interpersonales al identificar al hablante no nativo como miembro de una comunidad lingüística; y por último, la

competencia estratégica asiste en el proceso creativo y espontáneo de la comunicación oral. Todas ellas interactúan para formar un discurso hablado coherente y cohesivo de acuerdo a los patrones discursivos propios de cada lengua que conforman la competencia discursiva.

6. Conclusión

En este capítulo ha quedado reflejado cómo la propia naturaleza de la competencia comunicativa le impide ser un ente estático; por el contrario, tras la revisión realizada podemos afirmar que el concepto de competencia comunicativa es dinámico, es decir, se ha ido transformando y redefiniendo con el paso de los años hasta llegar a la concepción actual, la cual entiende la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos y habilidades de diverso tipo —lingüísticos, pragmáticos, interculturales, estratégicos y discursivos— que el interlocutor pone en juego con el objetivo de producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalidad requerido (López-Mezquita, 2005). Esta definición ha sido el producto de numerosos estudios ocurridos desde que la ruptura de Dell Hymes con la gramática generativista de Noam Chomsky le llevara a acuñar el término competencia comunicativa en 1972.

Hemos ilustrado en este capítulo cómo la noción de competencia comunicativa de Dell Hymes trascendía de la noción chomskiana de competencia lingüística, definida esta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea. Asimismo, hemos destacado la clasificación de Canale y Swain de 1980, modificada por Canale años después (1983), como uno de los paradigmas claves de la competencia comunicativa, el cual ha conseguido plasmar la teoría de Hymes en cuatro competencias: la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. A partir de este modelo se sucedieron numerosas taxonomías que, de un modo u otro, han venido a completar y/o perfeccionar el esquema de Canale. En este capítulo hemos hecho especial hincapié en la taxonomía desarrollada por Bachman en 1990, la cual intenta traspasar la mera enumeración de los componentes de Canale, agrupando sus competencias en dos: la

organizativa y la pragmática. De forma similar, hemos elogiado el modelo diseñado por Celce-Murcia *et al.* (1995) dada su intención jerarquizadora, situando a la competencia discursiva en el centro de su modelo. En esta misma línea, concurren otras taxonomías más recientes como la de Alcón Soler (2000) y la de Usó Juan y Martínez de la Flor (2006). Por último, hemos recogido la tipología del MCERL, la cual sobresale por su detallada descripción, al igual que la taxonomía de Orwig (1999), así como por su potencial unificador gracias a los niveles descriptivos de cada componente. Es encomiable de estas clasificaciones más recientes su descripción de la competencia comunicativa como un concepto interactivo donde las destrezas o actividades comunicativas básicas —*listening, speaking, reading y writing*— son el resultado de la propia competencia. Una vez tratada la competencia comunicativa en general, hemos pasado a su estudio en el ámbito de la oralidad y, para ello, hemos analizado sus distintos componentes en el ámbito del discurso oral, quedando patente, por un lado, la necesidad de abordar los rasgos formales del discurso oral por sí mismos a través de una gramática oral propia y, por otro, la importancia del contexto situacional y cultural dentro de la competencia comunicativa oral. De igual forma, hemos destacado la necesidad de una instrucción explícita en estrategias de comunicación y aprendizaje de formar que ayude al hablante a salvar dificultades en su discurso hablado. En resumen este capítulo nos ha proporcionado las claves de los componentes necesarios para abordar la enseñanza/aprendizaje del discurso oral en una lengua extranjera, cuyas principales aproximaciones serán descritas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ORAL EN LENGUA INGLESA. UNA REVISIÓN HISTÓRICA

Speaking in an L2 has occupied a peculiar position throughout much of the history of language teaching, and only in the last two decades has it begun to emerge as a branch of teaching, learning and testing in its own right rarely focusing on the production of spoken discourse (Bygate, 2002, p.14).

0. Introducción

En el pasado siglo la enseñanza de segundas lenguas, y particularmente la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se ha visto enormemente favorecida por la proliferación de distintas aproximaciones pedagógicas que han impulsado el reconocimiento de la Lingüística Aplicada y la Didáctica de la Lengua como disciplinas *per se*. No obstante, las destrezas orales, como deja patente Bygate (2002), han estado fundamentalmente desatendidas en favor de las escritas, a pesar de que, como sugieren Payne y Ross (2005, p.35), “expressing oneself effectively and appropriately during oral conversational exchange (...) represents for many learners and teachers the ultimate goal of language instruction”. En esta misma línea, Richards (1990) declara que la clase de lengua oral es un enigma en el panorama educativo. Durante mucho tiempo las destrezas orales no

se han contemplado como parte de los contenidos de la enseñanza de una lengua extranjera, sino que se han obviado, o como mucho, se han desarrollado como instrumento de comunicación en el aula.

En este capítulo realizaremos una visión general del papel que las destrezas orales han representado en la didáctica del inglés a lo largo de la historia. Desde sus comienzos en los siglos XVI, XVII y XVIII con aquellos primeros manuales bilingües, puramente funcionales, como los desarrollados por Holyband, Bellot, Florio y Webbe entre otros, hasta llegar a las tendencias nacidas hacia el final del siglo XX en las que el desarrollo comunicativo de las destrezas orales y escrita se consideraba como el objetivo fundamental de la clase de idiomas, tal y como ocurre con el método comunicativo y el aprendizaje basado en tareas. Entre ambos extremos revisaremos la vorágine metodológica de finales del siglo XIX conocida como el movimiento de la reforma, inducido por figuras relevantes de la talla de Ahn, Ollendorff y Prendergast, el cual dará paso a corrientes innovadoras centradas en la pronunciación oral conocida como el método audiolingüístico, así como esas metodologías muy particulares compiladas bajo el epígrafe de métodos de diseño. Por último analizaremos con la visión ofrecida por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (2002) con el objetivo de fomentar el plurilingüismo y la homogenización de acreditaciones.

1. Inicios (s. XIV-XVIII)

En la Edad Media la lengua oficial del reino inglés era el francés, mientras que en las instituciones educativas se estudiaba latín, excluyendo por completo a la lengua inglesa de cualquier instrucción. Durante finales del siglo XIV y todo el siglo XV, algunos acontecimientos histórico-políticos⁶⁷ favorecieron el auge del inglés como lengua oficial, aunque no fue hasta el final de la edad de media cuando el francés desocupó su lugar

⁶⁷ En 1362 se legalizó el inglés como lengua de uso en los tribunales de justicia y en la vida pública por el Estatuto de Pleading. Años más tarde, la pérdida del trono por parte de Ricardo II a favor de Enrique IV se leyó en inglés (Baugh y Cable, 1978). Esta tradición en el uso de la lengua inglesa, fue seguida por su hijo Enrique V, el cual instauró el inglés como lengua de correspondencia desplazando totalmente al francés. De esta forma, Enrique V será recordado como el rey que despertó la conciencia lingüística de Inglaterra.

predominante como lengua de comunicación para dar paso al inglés. Para finales del siglo XV todo el reino utilizaba el inglés como lengua oficial, circunscribiendo la lengua francesa a entornos cortesanos y el latín como marca de buena educación, siendo esta la única enseñada en las escuelas, principalmente porque era la única que contaba con una gramática exhaustiva⁶⁸.

La lengua inglesa era adquirida en el entorno familiar, aunque también se desarrollaron materiales bilingües para enseñar el inglés a aquellos francófono-parlantes que comerciaban con Inglaterra, surgiendo, con ello, la tradición de creación de manuales bilingües para la instrucción de la lengua inglesa.

1.1. Escritores de libros de texto

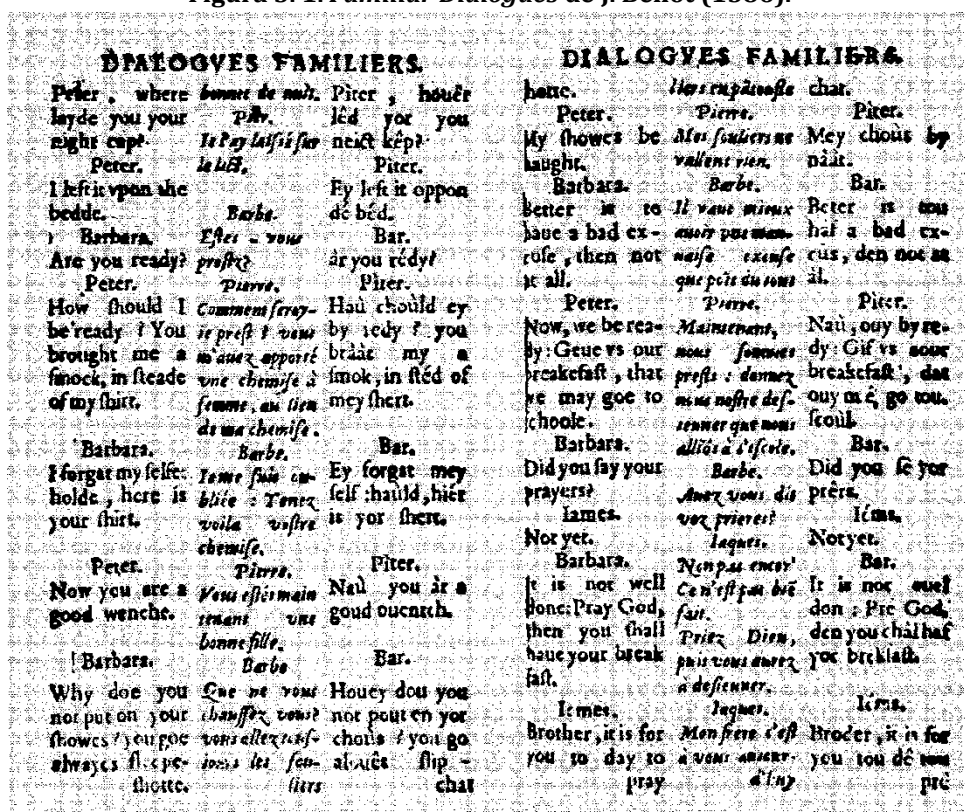
Entre los primeros manuales para la enseñanza del inglés que se tiene constancia se encuentra el publicado por William Caxton en 1483. El libro, conocido como *Tres Bonne doctrine pour aprendre briefment fransoys et engloys* o *Right good lernyng for the lerne shortly frenssh and englyssh*, presenta diálogos bilingües francés-inglés pensados para aprendices comerciantes, sin ninguna explicación gramatical. Quince años después, el ayudante de Caxton, Wynken de Worde, publicó otro manual titulado *A Lytell treatyse for to lerne Englysshe and Frensshe* (1498), muy similar al de su maestro.

Esta tradición de enseñanza bilingüe continuó durante el siglo XVI con aquellos métodos diseñados para enseñar inglés a los inmigrantes franceses que por motivos de trabajo llegaban a Inglaterra. De ahí que los manuales de esta época se ocupen principalmente de la comunicación oral, en concreto de los intercambios transaccionales para los mercaderes, y de la los intercambios interaccionales para las familias de los mercaderes que venían a vivir a Inglaterra.

⁶⁸ Hubo que esperar hasta principios del siglo XVII cuando William Bullokar escribió *Pamphlet of Grammar*, considerada la primera gramática inglesa.

Este es el caso de Jacques Bellot, el cual escribió en 1580 *The English Schoolmaster*, pero no fue tan conocido como su segundo libro, *Familiar Dialogues*, escrito seis años después. El primero de ellos estaba destinado a aquellos que aprendían el inglés informalmente por el contacto con los nativos y que necesitaban ayuda para leer y escribir. El segundo libro (Figura 3.1), por el contrario, estaba destinado a aquellos exiliados franceses que necesitaban comunicarse para sobrevivir. De ahí que se centre en contextos domésticos y en intercambios de compra-venta, relatando toda una serie de situaciones coloquiales orales. El libro termina con algunas frases útiles para viajeros, que darán pie a los famosos libros de viajes del renacimiento.

Figura 3. 1. *Familiar Dialogues* de J. Bellot (1586).



Fuente: Howatt (2004, p. 23).

Al ser la finalidad de estos manuales los intercambios orales, ofrecían modelos de diálogos que los alumnos aprendían, memorizaban y repetían en contexto reales. Algunos autores piensan que Bellot diseñó sus libros para que los alumnos aprendieran de forma

autodidacta en casa, aunque incluyen transcripciones semifonéticas que necesitan instrucción.

Otro autor coetáneo fue Holyband, el cual se benefició enormemente de su condición de nativo de lengua inglesa. Sus libros más conocidos, *The French Schoolmaster* (1573) y *The French Littleton* (1576), seguían su propio método, el cual pone el énfasis en la pronunciación, aunque también incluye traducción inglés-francés y viceversa. Holyband enseñaba la gramática de forma inductiva, presentando el texto en primer lugar, normalmente diálogos coloquiales, del que extraían las explicaciones gramaticales. Su método no difiere mucho del de Bellot, pero cabe mencionar que los manuales de Holyband siguen una secuencia que sirve como hilo argumentativo de todo el libro⁶⁹. Aunque mantienen muchos puntos en común con los diseñados por Bellot, la principal diferencia entre ambos manuales es que mientras que el primero tiene un carácter más autodidáctico, el de Holyband fue diseñado para la impartición en el aula.

Otro de los famosos escritores de manuales de inglés de la época, John Florio (1553-1625), se aleja socialmente de sus coetáneos al proceder de una adinerada familia de origen italiano asentada en Londres. Conociendo a la perfección tanto el inglés como el italiano, sus libros, *First fruits* (1578) y *Second Fruits* (1591), presentaban un diálogo bilingüe inglés-italiano dispuesto en columnas que iba acompañado de explicaciones gramaticales que ayudaban a su comprensión. A diferencia de Bellot y Holyband, Florio estaba más relacionado con la aristocracia y, por tanto, los diálogos que incluye en sus manuales son más elaborados y tienen que ver principalmente con el mundo cortesano y aristocrático en el que se movía. Estos textos vienen acompañados de fragmentos de literatura italiana con el objeto de introducir a los aprendices en la cultura de la misma.

El último de los autores que recogemos en este apartado, Joseph Webbe, defendía que para enseñar una lengua no era necesario estudiar tanta gramática y, por ello, es frecuentemente conocido como el precursor de las nuevas corrientes de aprendizaje del

⁶⁹ Cada diálogo era el centro sobre el que versaba una clase completa pero este mantenía un vínculo argumentativo con el siguiente diálogo, lo que le otorgaba singularidad.

siglo XIX. De acuerdo con el propio autor, “no man can run speedily to the mark of language that is shackled and ingiv’d with grammar precepts” (Webbe, 1622, p.9). Así, influenciado por Comenius, Webbe diseñó un método de enseñanza de lenguas vivas que se sustentaba en el principio de que la gramática es por naturaleza imperfecta ya que la lengua se encuentra en constante cambio. Por ello defendía una metodología que se centrara en el uso lingüístico, más que en las reglas gramaticales.

By exercise of reading, writing, and speaking after ancient Custom, we shall conceive three things which are of greatest moment in any languages: first, the true and certain declining and conjugating of words, and all things belonging to Grammar, will without labour, and whether we will or no, thrust themselves upon us (Webbe, 1622, p.26).

Aunque mantuvo una aproximación bilingüe a la enseñanza de las lenguas, Webbe rechazaba un método que pretendiese traducir palabra por palabra con el objetivo de perfeccionar la precisión gramatical o *accuracy*. Por el contrario Webbe consideraba que la traducción existía al nivel oracional y no al nivel morfológico. Así sus ejercicios de traducción (Tabla 3.1) se dividían en proposiciones; cada fila corresponde a una proposición, las cuales eran numeradas en la columna del medio. Este sistema de traducción le permitía abstraerse del nivel elemental de una oración, para fijarse en el orden de las palabras y las estructuras oracionales dentro de la oración.

Tabla 3. 1. Ejercicio de traducción típico del método de Webbe (1627).

Unless some body raised me,	c.22	Nisi quispiam suscietet me,
I should not wake,	c.23	non evigilem,
I believe,	c.24	Credo
before noon	c.25	ante meridiem,
I sleep so sweetly.	c.26	ita suaviter dormio.

Fuente: Howatt (2004, p. 41).

Asimismo, Webbe proponía una instrucción basada en actividades de producción y comprensión ya que a través de las mismas era como se conseguía la internalización de las reglas gramaticales. En 1623 Webbe solicitó la patente de su método y en 1627 publicó una

serie de libros titulada *Puriles Confabulatiunculae (Children's Talk)* donde su aproximación didáctica quedó reflejada. Webbe abrió un colegio en Londres pero, al no dejar sucesor, sus innovadoras propuestas murieron con él. No obstante, Webbe es considerado uno de los padres de los métodos directos que aparecerán en el siglo XIX.

A la marcha de estos grandes escritores de libros de texto, parecía que no existiese nativo capaz de ocupar su lugar. De hecho, durante todo el siglo XVII el libro más demandado era el *Schoolmaster de Holyband*. Howatt (2004) indica que uno de los motivos del descenso de la actividad formadora en lengua inglesa pudiese ser el hecho de que Inglaterra se encontraba apartada de los asuntos europeos, e inmersa en la guerra de los 30 años.

1.2. Gramáticas de la lengua inglesa

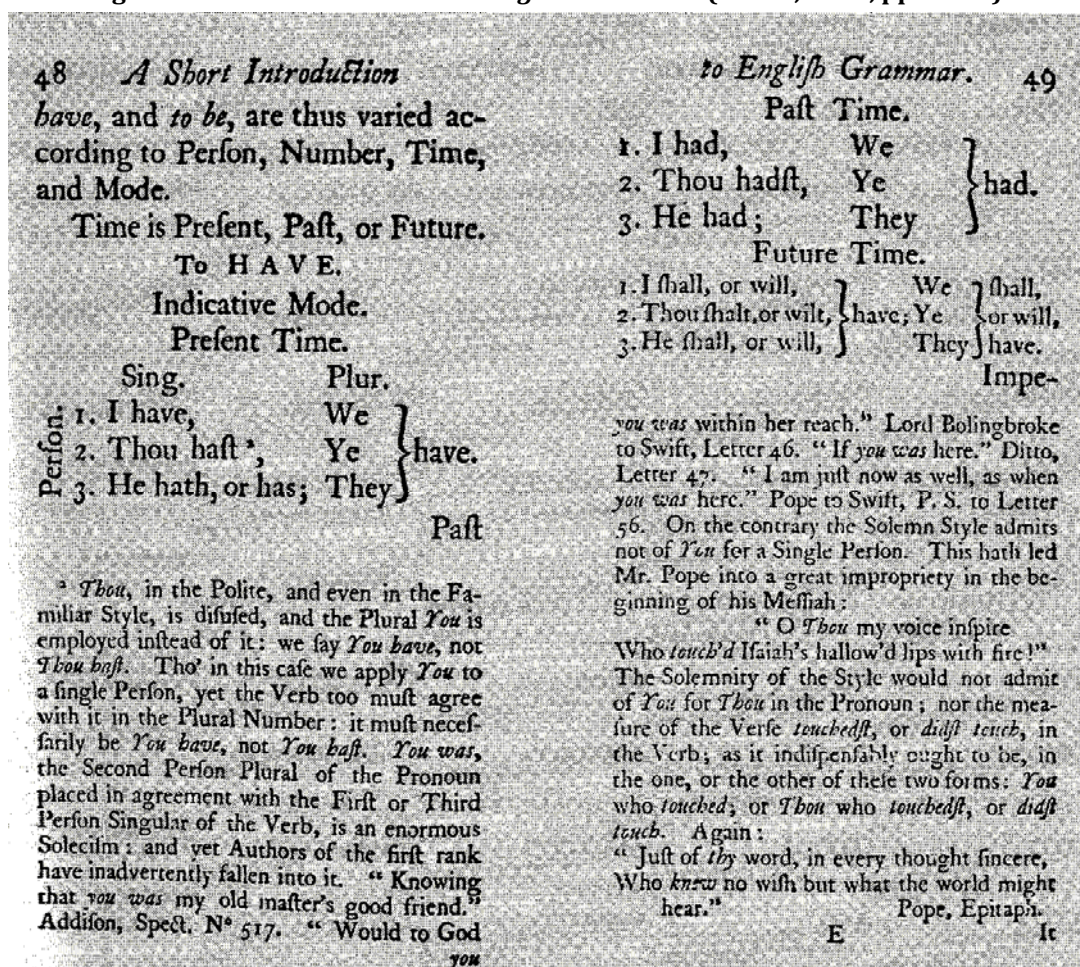
La enseñanza del inglés como lengua extranjera durante el siglo XVIII en Inglaterra fue menos rica, como sugiere Howatt (2004), el siglo XVIII fue un periodo de calma en Inglaterra tras las turbulencias religiosas y políticas del siglo XVII.

Aún más el foco de atención de los profesores de inglés pasa de la instrucción dentro de las fronteras británicas a comerciantes y sus familiares que necesitan la lengua con fines transaccionales a enseñar inglés fuera de las límites del reino dado el creciente interés extranjero por la literatura inglesa y, con ello, de la lengua escrita. Esto promovió la divulgación de gramáticas como la de John Wallis, sin embargo estas estaban escritas en latín y presentaba un inglés muy distinto al que se hablaba en Inglaterra. La creciente necesidad de manuales que reflejaran el inglés del momento suscitó la proliferación de **gramáticas de lengua materna** (Howatt, 2004), es decir, manuales de la lengua viva, convirtiéndose en el inicio de la educación en la lengua vernácula.

Una de las gramáticas más relevantes de la época es la elaborado por Lowth, la cual aparece en 1762 con el nombre de *Short Introduction to English Grammar*. Entre sus características más aplaudidas se encuentra su claridad y precisión, aspectos muy ensalzados

ya que la mayoría de los manuales de la época eran demasiado confusos y no facilitaban ejemplos del buen uso de la lengua (Figura 3.2). Además, esta gramática presenta una peculiaridad notable: sus notas aclaratorias sobre lo que eran malos ejemplos de inglés. De ahí que se considere la primera gramática pedagógica que incluyera secciones de análisis del error, como puede observarse en la siguiente figura con el caso de *you* como marca de cortesía.

Figura 3. 2. *Short Introduction to English Grammar* (Lowth, 1762, pp.48-49).



Fuente: Howatt (2004, p.119).

Esta gramática en mayor o menor medida era un intento por fomentar el estudio de la lengua inglesa como lengua formal y no sólo como lengua de comunicación. Pero el carácter cotidiano o familiar de la lengua inglesa había producido numerosas excepciones a la norma, y para conseguir el objetivo que Lowth, en un primer momento, y otros autores más tarde perseguían, resultaba imprescindible una regularización de la lengua inglesa.

A este respecto son destacables a comienzos del siglo XVIII los intentos de Jonathan Swift por establecer una Academia Británica que tuviera como principal tarea la regulación del idioma. Con este fin, escribe en 1712 una carta al Duque de Oxford titulada *A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue*. Para Swift la tarea de fijar las reglas que debían regir el funcionamiento de la lengua inglesa con el fin de conseguir unos estándares apropiados era una cuestión moral. Howatt (2004, p.109) lo aclara: “It was, as he [Swift] saw it, a moral duty to stem the tide of corruption and degeneration in order to restore the old values, and preserve for ever the Golden Age of the English Language attained during the time of Elizabeth”. El Parlamento elevó la propuesta de Swift a una cuestión política, pero cambios en el poder rechazaron la proposición, que se quedó en una buena intención.

Sin embargo, las ideas de Swift calaron en muchos estudiosos de la época y sus obras reflejaron el espíritu de la preservación de la lengua y el gusto por el inglés isabelino. Este es el caso de Samuel Johnson cuyo diccionario, publicado en 1755, pretendía fijar la pronunciación de la lengua inglesa de forma que mantuviera su pureza durante el tiempo. A pesar de sus intentos, Johnson no consiguió sus objetivos llegando incluso a reconocer la ingenuidad de dicha empresa.

Cabe concluir que los primeros siglos de enseñanza del inglés responden a la necesidad de formar a la población inglesa en un idioma que no dominaba formalmente y a negociantes que necesitaban la lengua con fines, principalmente, transaccionales. En primer lugar, los esfuerzos se realizaron para la consolidación del inglés como lengua oficial del reino. No fue hasta que el inglés comenzara a verse en los colegios en el siglo XVIII, cuando se formuló la necesidad de un estudio formal de la misma, y con ello los esfuerzos por estandarizarla. Habrá que esperar al siglo XIX el fomento de la instrucción de las lenguas extranjeras en los colegios y, por tanto, cuando comienzan a sucederse y evolucionar verdaderamente la didáctica de las lenguas modernas en Inglaterra. Entre los primeros enfoques que se adoptan se encuentran naturalmente aquellos que imitan la metodología

seguida hasta entonces para el estudio de los textos clásicos como el latín y el griego, conocida como el método de la gramática-traducción.

2. El siglo XIX y la reforma

El siglo XIX se caracteriza por el establecimiento de la enseñanza de la lengua inglesa, no sólo en Gran Bretaña sino en todas sus colonias, extendiendo el concepto de enseñanza del inglés como lengua extranjera. De igual modo, la proliferación de las colonias despertó el interés por aprender otras lenguas en Gran Bretaña. Ello favoreció la proliferación de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras desde el siglo XIX hasta la actualidad. Algunas de las más importantes pasamos a describir a continuación.

2.1. El método de la gramática-traducción

A finales del siglo XVIII aparece en Prusia el **método de gramática-traducción** como respuesta a la inclusión de las lenguas extranjeras en los centros de educación secundaria. La necesidad de aprender otras lenguas distintas al latín no cambió los procedimientos de enseñanza y siguieron utilizando la metodología para la instrucción del latín clásico con lenguas vivas. Según afirma Howatt (2004, p.151):

The grammar-translation method was an attempt to adapt these traditions to the circumstances and requirements of schools. It preserved the basic framework of grammar and translation because these were already familiar both to teachers and pupils from their classical studies.

Haciendo honor a su nombre, esta metodología se sustenta en dos pilares: el estudio formal de las reglas gramaticales y la traducción de textos clásicos que nada tenían que ver con la comunicación real. En la práctica, no se prestaba ninguna atención al contenido de dichos textos ya que las actividades eran ejercicios para el análisis gramatical y no para la comunicación, condicionando así el resto del sílabo de lengua extranjera. De hecho, el

vocabulario se seleccionaba de acuerdo a la instrucción de una determinada regla gramatical (Zimmerman, 1997) a la vez que se usaban largas listas bilingües organizadas en campos semánticos, que debían ser memorizadas, recurriendo a los estudios etimológicos cuando fuese necesario. En realidad, el principal propósito del método de gramática-traducción era proporcionar un ejercicio mental en la creencia de que lo fundamental no era aprender la lengua en sí—de hecho, se asumía que el alumno nunca usaría realmente la lengua objeto de estudio—, sino promover el pensamiento lógico al igual que se hacía en la época clásica y ayudar al alumno a alcanzar la capacidad de razonar.

El método de la gramática-traducción alcanza su máximo esplendor en Inglaterra a mitad del siglo XIX, principalmente impulsado por la aparición de exámenes oficiales de las Universidad de Cambridge y Oxford que medían principalmente el conocimiento gramatical en la lengua extranjera de los alumnos. Esta es la época en la que aparecen dos de los manuales más conocidos, que fueron diseñados basándose en esta metodología; estos son: *Practical Grammar of German* (1864) de J.G. Tiarks y *A complete Practical Grammar of the German Language* (1885) elaborado por T.H. Wisse. Ambos incluían extensas explicaciones gramaticales organizadas aleatoriamente, sin seguir ningún principio pedagógico.

Con tal metodología, es obvio que la comunicación oral pasara a un segundo plano. Poca o ninguna atención se le prestaba a la pronunciación y, por supuesto, el discurso oral quedaba completamente excluido de la enseñanza de una lengua extranjera. Como afirma Howatt (2004, p.155), “Spoken language was, at best, irrelevant”. Ni siquiera la lengua extranjera era utilizada en las largas explicaciones gramaticales, ya que era suplida por la lengua materna para asegurar la comprensión.

Sin embargo, los notables avances que conllevaron la revolución industrial dieron pie a la globalización de la lengua inglesa e incrementó la necesidad de conocer lenguas comunicativamente que permitiese el negocio entre los distintos países. Algunas voces comenzaron a difundir la siguiente idea:

Our present method needs a thorough reform. Who is to begin the change? What is the chief hindrance in our way? The change must come from the Universities: our hindrance lies in the exaggerated respect paid by the British public to examinations (Widgery, 1888, p.54, apud Howatt, 2004, p.154).

Se trataba, pues, de un método poco práctico que, aunque ha perdurado hasta comienzos del siglo XX, encontró numerosos opositores, los cuales buscaron de forma individual metodologías alternativas durante la segunda mitad del siglo XIX. Con ello, constituyeron el germen de lo que se conocerá como el movimiento reformista.

2.2. Inicios del cambio

A mitad del siglo XIX surgen unos métodos completamente opuestos a la gramática-traducción que pretendían ayudar a los aprendices de lenguas extranjeras en la comunicación real, de ahí que se conocieran como métodos prácticos. Dos de sus representantes más respetados son Ahn (1796-1865) y Ollendorff (1803-1865). Por su parte, Prendergast (1806-1886) quiso también hacer frente al método tradicional de la gramática-traducción y utilizó las teorías de adquisición natural del lenguaje para elaborar un modelo de enseñanza basado en la interacción humana. Ambas propuestas, supusieron los inicios del cambio hacia una metodología de lenguas extranjeras propia que rompiera con la tradición de la enseñanza de las lenguas clásicas y que presentó su máximo esplendor a finales del siglo XIX con el movimiento conocido como **la reforma**.

2.2.1. La aproximación práctica de Ahn y Ollendorff

Estos dos autores, aunque de forma distinta, parten de la idea de que el método de la gramática-traducción, tal y como había evolucionado en los últimos años, no era práctico para un aprendiz de lenguas extranjeras ya que, como hemos visto con los manuales de Tiarks y de Wisse, carecían de una secuenciación lógica y pedagógica de sus contenidos, así como presentaba textos poco comunicativos. De esta forma, Ahn y Ollendorff defienden que

se debe enseñar lo que es práctico y no tantas reglas gramaticales; de ahí que sus propuestas se conozcan como la **aproximación práctica**.

Aunque fueron muy criticados por la trivialidad de sus ejemplos, supusieron un gran avance metodológico, cada uno con sus peculiaridades. Ahn, germano parlante y profesor de francés en Alemania, propuso una aproximación didáctica que fuera principalmente sencilla y práctica y la desarrolló en el manual *A New, Practical, and Easy Method* (1834). Se sustenta en dos ideas:

- (1) los elementos lingüísticos pueden y deben secuenciarse para un mejor aprendizaje;
- (2) estas categorías gramaticales pueden ejemplificarse con un muestrario de oraciones modelo que permita su práctica de forma intensiva.

Su éxito llevó a numerosas adaptaciones en otras lenguas.

Ollendorff, por su parte, publicó en 1835 su libro de cabecera en alemán y tres años más tarde la versión inglesa titulada *A New Method of Learning to Read, Write, and Speak a Language in Six Months* (1838/1841). Se dedicó a sacarle el máximo partido adaptándolo a otras lenguas como el francés y el italiano. Al igual que Ahn, apoya la graduación del sistema lingüístico, pero añade una notable diferencia: su teoría de la interacción. De acuerdo con el propio autor,

My system of acquiring a living language is founded on the principle, that each question contains nearly the answer which one ought or which one wishes to make to it. The slight difference between the question and the answer is always explained before the question: so that the learner does not find it in the least difficult, either to answer it, or to make similar questions for himself. Again, the question being the same as the answer, as soon as the master pronounces it, it

strikes de pupil's ear, and is therefore easily reproduced by his speaking organs (Ollendorff, 1838, p. vii).

Ollendorff defiende la existencia de una relación entre la estructura declarativa y la interrogativa; de ahí que su método se centre en la traducción de preguntas y respuestas entrelazadas. Si bien este método ejercita la traducción, se trata de la traducción de interacciones porque, según Ollendorff (1838), eso es lo que necesitaban los alumnos.

Aunque subyugados por el método bilingüe de la gramática-traducción, Ahn y Ollendorff mostraron un punto de escisión en la excesiva importancia que se le había venido dando a la gramática. Pero más importante para la enseñanza del discurso oral es el papel interactivo del método de Ollendorff que abre la veda hacia la inclusión del discurso oral en el aula de idiomas en el siguiente siglo.

2.2.2. Thomas Prendergast

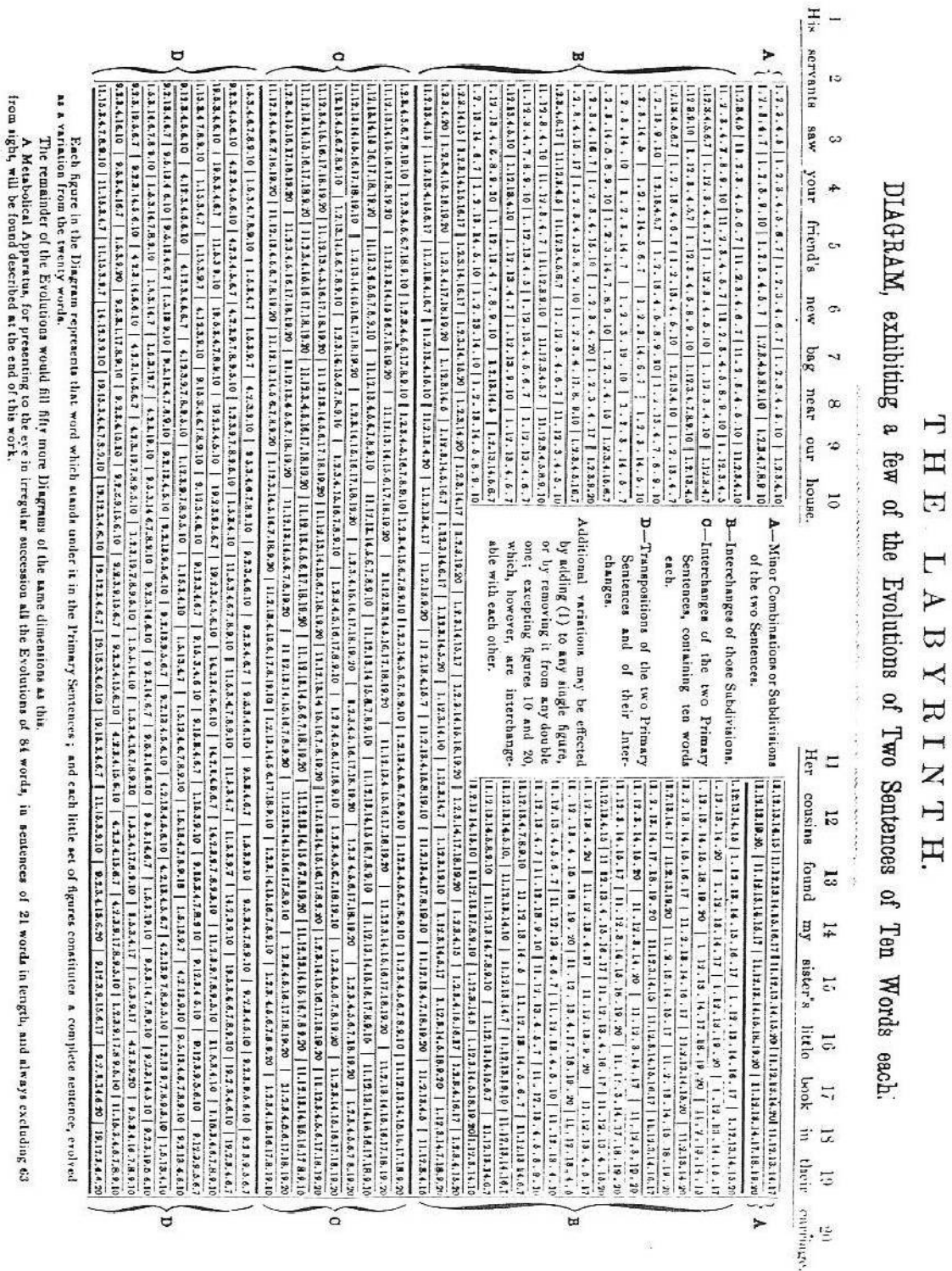
Un lugar de transición entre la época de Ahn y Ollendorff y el comienzo del **movimiento de reforma** de final del siglo XIX es el que ocupa Thomas Prendergast. La importancia de su obra *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Languages Idiomatically* (1864) reside en su modernidad ya que es considerado el primer manual que se elabora en base a una teoría psicolingüística, la de la adquisición de la lengua materna.

Prendergast observa que los niños aprenden expresiones idiomáticas y fragmentos del lenguaje “pre-fabricados” que aportan fluidez al lenguaje y los incorporan a su habla de forma inconsciente y automática, en ocasiones, sin comprenderlos plenamente. Según Prendergast (1864, p.7 *apud* Howatt, 2004, p.175), “the wonder is that they understand at the same time so much language and so few words”. Dichas expresiones pre-fabricadas se fijan en la memoria como unidades inseparables. A través de la imitación y la repetición, los aprendices adquieren de forma automática oraciones idiomáticas que son capaces de utilizar

con fluidez y con precisión fonológica, aunque desconozcan los principios gramaticales que controlan estas secuencias.

Siguiendo estas pautas naturales de adquisición de la lengua materna, el método de Prendergast proponía que el alumno memorizara frases modelo con una extensión de unas cien palabras en total, que se traducían a la lengua materna, sin utilizar libros, ni hacer ningún tipo de análisis gramatical. A continuación, dichas frases se escribirían y, tomando este material como modelo, el alumno genera nuevas frases que Prendergast llamaba evoluciones (*evolutions*).

Figura 3. 3. "The Labyrinth" de "Mastery of Languages"



Fuente: Thomas Prendergast (1864, apud Howatt, 2004).

El diagrama *The Labyrinth* (Figura 3.3) es un ejemplo de su metodología, donde puede observarse las dos frases modelo que encabezan la tabla a izquierda y derecha, y debajo, todas sus posibilidades simbolizadas en fórmulas.

La gran aportación de Prendergast consistió en llamar la atención sobre la fijación de ciertos segmentos en el habla natural de los niños. Ello dio lugar a esbozar el concepto de secuencias pre-fabricadas como conjunto de ítems léxicos idiomáticos y pragmáticos, es decir, estructuras que funcionan como una base de datos sobre la que construir la fluidez (López-Mezquita, 2005) y por ello, mantuvo que una eficiente enseñanza de idiomas debería consistir totalmente en frases memorizadas y practicadas automáticamente a partir de un estímulo. Aún más, el discurso objeto de estudio es el oral, de ahí que se reconozca como uno de los padres del movimiento reformista.

2.3. El movimiento de la reforma

Hacia el final del siglo XIX el método de la gramática-traducción seguía vigente, a pesar de algunos esfuerzos individuales por transformarlo, como hemos visto en el apartado anterior. En concreto, uno de sus aspectos más criticados fue la poca atención que se prestaba a la lengua oral. La práctica casi exclusiva de las destrezas escritas de los métodos tradicionales no favorecía el desarrollo de la habilidad para comunicarse oralmente en la lengua de estudio; de ahí que algunas voces comenzaran a argumentar que el estudio de las lenguas extranjeras debía iniciarse con la lengua hablada cotidiana (IPA Article 1, *apud* Stern 1983, p.89). La consecuencia inmediata es que se pasa del estudio de frases aisladas al estudio de textos completos, principalmente conversaciones, y de sus aspectos fonéticos y fonológicos. Dicha reacción se conoce como el **movimiento de la reforma**.

El fonetista inglés Henry Sweet fue uno de los defensores de este corriente y hoy día es considerado uno de los padres de la Lingüística Aplicada. Sweet, en su libro *The Practical Study of Languages* (1899), defendía que en el núcleo de la adquisición de una lengua se encuentra la competencia fonética, de ahí que afirmase que “all study of language must be

based on phonetics” (Sweet, 1899/1964, p.64). Este incremento en el interés por la fonética resultó en la aparición en 1886 de la Asociación Fonética Internacional —*International Phonetic Association* (IPA)—.

Parece claro que la reforma trajo consigo un cambio del foco de atención en la enseñanza de lenguas, pasando de las reglas gramaticales de textos escritos a las reglas de pronunciación de la lengua hablada. El movimiento reformista defendía la supremacía de la lengua oral en la enseñanza de lenguas extranjeras, de ahí que propusiera que los avances en fonética tenían que verse reflejados en los métodos existentes. De esta forma planteaban que los aprendices tenían que oír la lengua antes de verla escrita. En las ideas reformistas, la traducción no tenía cabida y las reglas gramáticas debían enseñarse sólo después de que los estudiantes hubieran practicado la gramática de forma contextualizada.

Gracias a los cambios impulsados por el movimiento de la reforma, la enseñanza del discurso oral tuvo un notable desarrollo a partir del siglo XX. Principalmente estimulado por la aparición de escuelas que fomentaban la instrucción a través de la lengua hablada, como son aquellas que propiciaron el método directo en EEUU y el método situacional en Gran Bretaña.

2.3.1. *El método directo*

A finales del siglo XIX apareció en los Estados Unidos el **método directo** gracias a profesores emigrantes como Blackie, Sauver, Berlitz y Joly que impartieron las clases en sus lenguas nativas —el francés y el alemán—. Esta metodología reproducía el método natural de adquisición de las lenguas y obviaba la traducción como paso intermedio a la comprensión, ya que defendía que, al igual que ocurre con la lengua materna, el significado se obtiene de la demostración y de la acción. Para ello se promovía la interacción oral y se evitaban las explicaciones gramaticales. De igual forma, se pretendía alcanzar la máxima realidad comunicativa y para ello, se introducían objetos reales y propios de la cultura extranjera, que pasaran a llamarse *realia* o *realien* (Kelly, 1969).

Maximilliam Berlitz fue uno de los principales desarrolladores de esta aproximación reformista en los Estados Unidos, gracias a la proliferación de múltiples escuelas donde aplicaba su método, conocidas como *Berlitz Schools*. El principal objetivo del método propuesto por Berlitz es que los alumnos aprendan la lengua real, es decir, la lengua del día a día. Siguiendo la propuesta reformista, los alumnos aprendían la gramática de forma inductiva, siempre que esta haya sido practicada con anterioridad. Berlitz otorgaba gran importancia a las destrezas orales y afirmaba que sólo se aprende a hablar hablando, de ahí que organizase las clases en torno a actividades de interacción pregunta-respuesta entre el profesor y los alumnos. En las escuelas de Berlitz la lengua materna estaba totalmente prohibida, utilizando la lengua meta como único medio de comunicación en el aula.

Entre las principales críticas hechas al método directo se encuentra su falta de distinción entre la adquisición de la lengua materna y la lengua extranjera, lo que puso en tela de juicio su solidez como método. Es evidente que la situación del niño en un contexto natural es totalmente distinta del aprendizaje de una segunda lengua, donde la exposición se reduce a unas horas a la semana.

Asimismo, la aparición de estudios como el de West (1926) o el de Coleman (1929) trajo a la palestra la cuestión de la utilidad de la destreza lectora como medio válido y efectivo de aprendizaje de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes. A partir de aquí surgieron los principios que llevarían a la creación del llamado **método de lectura**, que se centraba en el desarrollo de las habilidades lectoras y que se mantuvo en Estados Unidos hasta el comienzo de la Segunda Guerra Mundial.

El método directo fue un espejismo en lo que la enseñanza de la comunicación oral se refiere (Richards y Rodgers, 1986), pero asentó unas bases que serán retomadas años más tarde, así como fomentó el uso de técnicas de desarrollo de las destrezas orales que aún se utilizan como el dictado, la práctica de interacciones modelo, etc.

2.3.2. El método situacional o aproximación oral

Tras unos años de implementación del método directo en Estados Unidos, surgió en Gran Bretaña el conocido como **método oral o situacional**, que pretendía solucionar los problemas de sistematicidad que este presentaba.

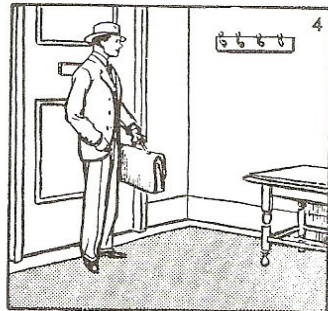
A diferencia de los procedimientos que propugnaban los métodos directos cuyas actividades con frecuencia no tenían en cuenta la dificultad que entrañaban, el método situacional proponía la práctica sistemática de estructuras lingüísticas en situaciones significativas. Otra de las diferencias representativas del método oral es que permitía la utilización, aunque ocasional, de la lengua materna, siempre y cuando esta se utilizase para explicar puntos de gramática completamente funcionales.

Los lingüistas británicos H. E. Palmer (1877-1949) y A. S. Hornby (1898-1978), principales desarrolladores de esta aproximación metodológica, quisieron establecer unos principios que guiaran la selección y la organización de los contenidos de cualquier metodología para la enseñanza de una lengua extranjera. Similar al trabajo de Prendergast, la obra metodológica fundamental de Palmer, *The Principles of Language-Study*, otorgaba gran importancia a las estructuras lexicalizadas como fuente de fluidez. Así afirmaba que “the most successful linguists have attained their proficiency by memorizing sentences they could not analyse” (Palmer, 1921, p. 42). Dado que estas secuencias eran estructuras gramaticales, Palmer defendía la inclusión sistemática de ejercicios de gramática que llamaran la atención sobre estas estructuras, siguiendo una gradación de menor a mayor complejidad.

En los años cincuenta Hornby publica su manual *Oxford Progressive English for Adult Learners* (1954-6). Basado en los principios situacionales, Hornby defendía la práctica contextualizada de estructuras sintácticas, de forma que el alumno fortaleciese el vínculo contexto-lengua para que fuese capaz de producir distintas secuencias de acuerdo a distintos contextos. Las estructuras gramaticales debían, pues, graduarse de acuerdo a su dificultad de comprensión. En ello, según Hornby, el contexto jugaba un papel fundamental

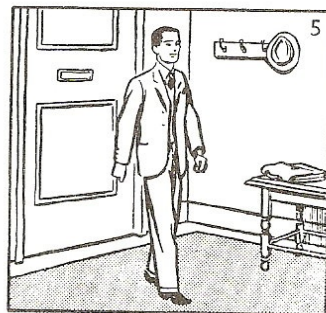
y, por tanto, las estructuras debían zambullirse en situaciones que contextualizasen la lengua, como observamos en la Figura 3.4.

Figura 3. 4. Ejemplo de actividad del método situacional.



Mr West has just closed the door. The door is closed now. Mr West is going to take his hat off. There is a row of hooks on the wall. Mr West is going to put his hat on one of these hooks.

There is a small table near the door. Mr West is going to put his bag on this table.



What has Mr West done? He has put his bag on the small table near the door. He has taken his hat off. He has just put it on one of the hooks on the wall.

What is Mr West going to do next? He is going to wash his hands. The bathroom is upstairs.

Fuente: Hornby (1954, p. 38).

Esta figura presenta un extracto de Mr. West, un personaje famoso de los libros de Hornby. A través de viñetas que contextualizan el lenguaje, los alumnos analizan estructuras simples en situaciones cotidianas.

Una de los problemas de la metodología de Hornby es que se trataba de modelos pseudo-orales, es decir, los textos en los que presentaba las estructuras y que eran practicados oralmente por los estudiantes pertenecían más al ámbito de la lengua escrita o lo que algunos autores han denominado prosa oral (Abercrombie, 1963). A pesar de ello, el trabajo de Hornby tuvo gran aceptación y fue ampliamente utilizado como método para la enseñanza de lenguas. Particularmente, su éxito se debió al **lenguaje en situación**, el cual fue muy influyente en los siguientes años, particularmente gracias a los esfuerzos de lingüistas como Firth.

3. El método audiolingüístico

Hemos recogido cómo en los Estados Unidos la falta de sistematicidad del método directo así como algunos informes sobre la destreza lectora favoreció la metodología de lectura, lo que produjo un cambio del centro de atención hacia la lengua escrita durante los años treinta. Sin embargo, y como ha ocurrido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, ciertos acontecimientos propiciaron el retorno a la enseñanza de la lengua oral.

Durante la Segunda Guerra Mundial el ejército americano necesitó un personal especializado que dominara una segunda lengua correcta y fluidamente, principalmente de forma oral. En este contexto socio-político, los estructuralistas norteamericanos desarrollaron un programa de instrucción de segundas lenguas conocido como ASTP (*Army Specialised Training Programme*), cuyo principal objetivo era el desarrollo de una pronunciación perfecta gracias a la realización de ejercicios orales de repetición y memorización. El éxito del ASTP llevó en los años cincuenta a su adaptación para el resto del público, convirtiéndose así en una nueva metodología conocida como el **método audiolingüístico**, término acuñado por Brooks en 1960.

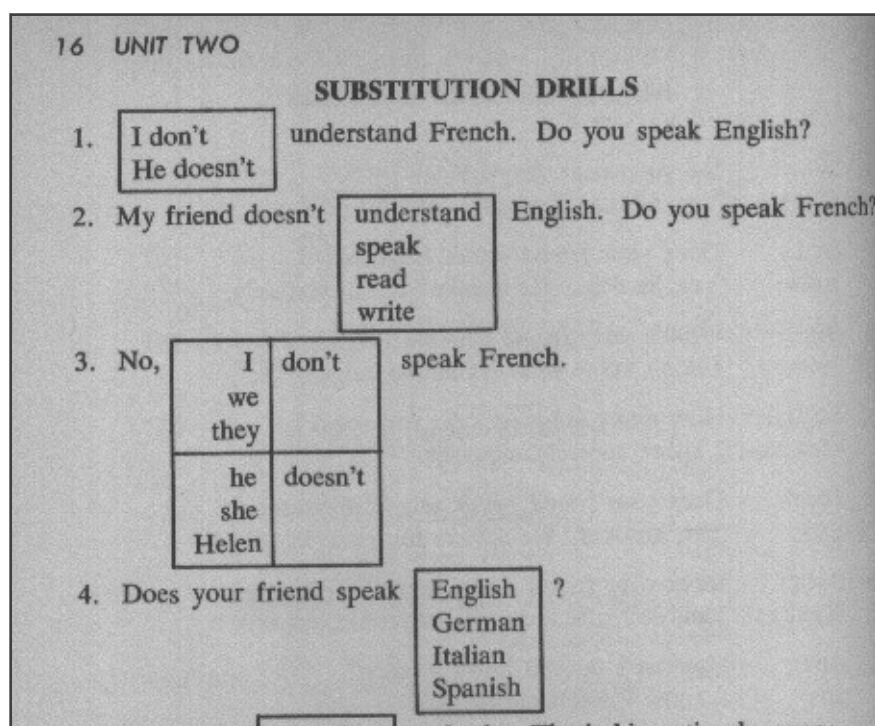
Charles Fries, fundador de este método e influenciado por el estructuralismo americano y las teorías conductistas de la época, defendió que los errores en la producción de una segunda lengua se deben a la interacción con la lengua materna. Para subsanar este problema proponía la ejemplificación, la repetición y el refuerzo, en lugar de análisis y memorización de reglas gramaticales, como fórmula para lograr una adquisición correcta de la lengua meta.

Tabla 3. 2. Tipología de *drills*.

TIPO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Repetición (<i>repetition</i>)	Repetición de oraciones no muy largas de forma que el alumno llegue a memorizarlas de forma oral, sin verlas escritas.	P: He used to work in my office. A: <i>He used to work in my office. He used to work in my office months ago.</i>
Inflexión (<i>inflection</i>)	Se cambia la forma de una misma palabra cuando se repite.	P: He wrote the letter A: He wrote the <i>letters</i>
Sustitución (<i>replacement</i>)	Se reemplaza una palabra al repetirla (Figura 4.5).	P: Tom works in the bank. A: <i>He works in the bank.</i>
Reformulación (<i>restatement</i>)	Se rehace la oración al repetirla según las instrucciones dadas.	P: Ask her what her name is. A: <i>What's your name?</i>
Completar (<i>completion</i>)	Se repite una oración que era incompleta y se añade la palabra que falta.	P: This is yours and this ... A: This is yours and this <i>mine.</i>
Transposición (<i>transposition</i>)	Al añadir una palabra a la oración oída, se debe cambiar el orden oracional.	P: I work in that office [SO] A: <i>So do I</i>
Expansión (<i>expansion</i>)	Se añade una palabra a la oración pero esta ocupa un lugar muy determinado en la oración que el alumno debe saber.	P: He goes to work [NEVER] A: He <i>never</i> goes to work
Contracción (<i>contraction</i>)	Sustituir una parte de una oración por una única palabra.	P: He works in the office next to your house. A: He works <i>there.</i>
Transformación (<i>transformation</i>)	Se cambia la oración de afirmativa a negativa o interrogativa y viceversa.	P: He works in my office. [NEG] A: He <i>doesn't work</i> in my office.
Integración (<i>integration</i>)	Se unen dos oraciones en una.	P: This is the man. He works in my office. A: <i>This is the man who works in my office.</i>
Respuestas (<i>Rejoinder</i>)	Se responde de una determinada forma fijada a un estímulo oral.	P: Thank you A: <i>You're welcome!</i>
Restauración (<i>Restoration</i>)	Con una secuencia de palabras el alumno crea una oración.	P: house /blue/be/ rent A: <i>The blue house is for rent</i>

Fuente: Brooks (1960).

El método audiolingüístico se caracterizaba por un gran interés en las interacciones orales ya que consideraban la lengua, principalmente, como habla (Moulton, 1961). Así para adquirir una lengua, los alumnos debían realizar numerosos ejercicios conocidos como *drills*; estos eran diálogos modelo que el alumno debía repetir primero en grupo, luego en grupos pequeños y, por último, de forma individual. Una vez memorizados se podían realizar distintas actividades para consolidar su adquisición, las cuales han sido recopiladas por Brooks (1960) y quedan reflejadas en la Tabla 3.2. En este tipo de ejercicios, aunque se permite la producción oral, se encuentra completamente sometida. Sin embargo, cabe mencionar que los *drills* son muy aceptados por los alumnos dado que les aporta seguridad al no enfrentarse en solitario a la producción libre.

Figura 3. 5. *English 900* (Lado, 1964).

En el método audiolingüístico las destrezas orales se limitaban, pues, a la repetición y ampliación de modelos lingüísticos. Peor suerte corrieron las destrezas escritas las cuales se convirtieron en herramientas a disposición de la producción y la comprensión oral.

Por último, y al igual que ocurría con el método directo, en este contexto educativo el uso de la lengua materna estaba completamente desaconsejado. Los avances tecnológicos de la época, unidos a los objetivos del método audiolingüístico propiciaron la introducción de recursos tecnológicos como el laboratorio de idiomas, el proyector de diapositivas y las grabadoras portátiles, los cuales tuvieron una buena acogida al posibilitar la utilización de voces nativas en la clase.

El lingüista estructural Robert Lado consolidó el método audiolingüístico en una serie de libros conocida como *English 900* (1964) y *Lado English Series* (1977), las cuales fueron considerablemente populares no sólo en Estados Unidos sino en toda Europa, manteniéndose vigente hasta finales del siglo pasado. Lado (1957) sintetizó esta metodología en 17 principios metodológicos:

- (1) **Habla antes que escritura:** la enseñanza de las destrezas orales se debe anteponer a las escritas.
- (2) **Oraciones básicas:** el alumno ha de memorizar las frases básicas de la conversación con una pronunciación tan perfecta como le sea posible.
- (3) **Patrones como hábitos:** la forma de adquirir estructuras lingüísticas es a través de la creación de hábitos lingüísticos.
- (4) **Uso del sistema fonético:** se debe enseñar al alumno el sistema fonético mediante la demostración y la práctica.
- (5) **Control del léxico:** el léxico de los alumnos debe ser limitado y controlado mientras que estén adquiriendo el dominio del sistema fonético y de los patrones gramaticales.
- (6) **Enseñar los problemas:** los problemas surgen como resultado de la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, por ello se tratarán los errores explícitamente y se practicar de forma intensiva para que adquieran el hábito correcto.
- (7) **Escritura como representación del habla:** se recomienda tratar la lectura y la escritura como manipulaciones de la representación gráfica de las unidades y los patrones lingüísticos que el alumno ha aprendido previamente.
- (8) **Patrones graduados:** los patrones deben estar graduados según su complejidad, de forma que cuando se practiquen puedan ir aumentando la dificultad a través de actividades de *drilling*.
- (9) **Práctica lingüística frente a la traducción:** al traducir de la lengua materna se producen estructuras incorrectas ya que existen muy pocos equivalentes exactos entre dos lenguas, de ahí que se fomente la práctica en la lengua meta en lugar de actividades de traducción.

- (10) **Estándares de lengua auténticos:** la lengua que debe enseñarse es aquella hablada por nativos educados, teniendo siempre presente los rasgos del lenguaje informal u otros estilos.
- (11) **Práctica:** la práctica continua y reiterada es la clave del éxito en la adquisición de lenguas.
- (12) **Formación de respuestas:** la práctica de respuestas llevará al alumno a la consolidación de las mismas y a la adquisición de modelos automáticos. De igual forma, se debe ayudar al alumno a que produzca respuestas correctas a partir de estos modelos.
- (13) **Velocidad y estilo:** la práctica continuada dará como resultado una respuesta lingüísticamente aceptable.
- (14) **Refuerzo inmediato:** para que un aprendiz adquiriera las formas correctas, se hace necesario un refuerzo positivo o negativo de forma inmediata.
- (15) **Actitud hacia la cultura meta:** en la adquisición de una lengua, debe reforzarse la actitud positiva hacia la cultura meta de la lengua.
- (16) **Contenido:** los contenidos deben enseñarse de la misma forma en que se han desarrollado en la cultura de esa lengua.
- (17) **Aprendizaje como fin último:** el aprendizaje debe ser el objetivo principal de la enseñanza por delante de motivaciones o consideraciones lúdicas que puedan agradar al alumno.

Los diecisiete principios de Lado simbolizan la aplicación del método audiolingüístico en el aula y pueden resumirse en la práctica reiterada de modelos hablados controlados a fin de adquirir las competencias orales de un nativo.

La mecanización sistemática producía, sin duda, avances visibles a corto plazo, lo que hizo aumentar la popularidad de este enfoque metodológico. Sin embargo, tras el entusiasmo inicial y cambios en el panorama lingüístico liderados por el generativista Noam Chomsky, comenzaron a hacerse patentes las limitaciones del método. La mera repetición

no propiciaba el uso por parte de los estudiantes de un lenguaje real, ni les ponía en condiciones de utilizarlo con fluidez, a la vez que no garantizaba el desarrollo de la competencia comunicativa, aspecto fundamental para aproximaciones posteriores.

4. Los “métodos de diseño”

El deseo de encontrar propuestas alternativas durante los años 70, promovió la aparición de métodos experimentales, resultado de diversas corrientes humanistas, psicológicas y psicolingüísticas del momento, que pasaron a conocerse con el nombre de **métodos de diseño**⁷⁰. Sin embargo, y como sugiere López-Mezquita (2005), no dejaron de ser modas transitorias, que han influido en mayor o menor medida en la Didáctica actual. Entre los más conocidos se encuentran los que recogemos a continuación.

4.1. Community Language Learning

El **aprendizaje comunitario de la lengua** o *community language learning* (CLL) fue desarrollado al amparo de las teorías de “aprendizaje mediante consejo psicológico”⁷¹ por el profesor en psicología clínica de la Universidad de Chicago, Charles Curran.

Curran (1976) diseña un método que se centra en las relaciones personales establecidas en la comunidad de aprendizaje. Así establece que la dinámica social del grupo es esencial en el proceso de aprendizaje y, por tanto, la relación que se establece entre el profesor y el alumno tiene especial importancia. El profesor debe entender la lucha personal de los alumnos en su batalla por aprender; por ello, debe convertirse en su consejero para ayudar a los alumnos a ser ellos mismos y a aceptarse. El objetivo principal del CLL es conseguir una adecuada competencia comunicativa en situaciones sociales, entendiendo que, a través de este vínculo entre la comunidad de aprendizaje, el profesor transferirá sus

⁷⁰ Nunan (1989) acuñó este término, pero también son conocidos como *fringe methods* o “métodos marginales” (Brown, 1994).

⁷¹ Teoría defendida por Carl Rogers (1951) consistente en que el profesor crea un vínculo con el alumno, percibiendo el mundo como esta persona lo concibe, y comunicando su realidad. Esta teoría no fue aplicada, en sus comienzos, a la educación, por ello se utilizaban los términos asesor y cliente para referirse respectivamente a profesor y alumno.

conocimientos al alumnado. Este proceso de aprendizaje se centra en la fluidez más que en la corrección; sin embargo, y con el objetivo de reducir la ansiedad y de que los alumnos comprendan el mensaje, la traducción a la lengua materna es una de las técnicas más empleadas. Los alumnos tienen libertad de escoger lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender, ya que dan por hecho que en este contexto libre de estrés y de obligaciones, el alumno se encuentra altamente motivado y el proceso de aprendizaje se acelerará.

4.2. Suggestopedia

En los años 60 el psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov comienza a trabajar con la musicoterapia, la relajación y otros medios sugestivos con el objetivo de activar el aprendizaje. Estas investigaciones iniciales lo llevaron en los años 70 a diseñar un método que buscara desinhibir a los alumnos de las ataduras psicológicas y culturales que dificultaban el aprendizaje, metodología que denominó **suggestopedia** o **ciencia de sugestión**.

El objetivo principal de este enfoque pedagógico era, en palabras de Lozanov (1978, p.251): “not memorisation, but the understanding and creative solution of problems”. Para ello Lozanov considera que se deben crear en la clase unas condiciones apropiadas de relajación para que el cerebro humano pueda procesar grandes cantidades de material. Se presta gran atención al papel de la música, que alivia las tensiones, y también son importantes la decoración de la clase, los colores y el mobiliario. El comportamiento del profesor debe ser autoritario, ya que se tiende a recordar mejor si la información procede de una fuente de autoridad que ejerce fuerte influencia. No obstante, el profesor debe lograr un ambiente relajado con música de fondo. Otro de los aspectos interesantes de este método es que Lozanov creía en el poder del subconsciente. Por ello los alumnos no tenían que trabajar en casa, excepto leer el texto tratado en clase antes de irse a dormir y al despertarse la mañana siguiente.

Aunque las clases giraban en torno a la lectura de un diálogo largo por parte del profesor con diferentes ritmos de velocidad y entonaciones, las destrezas orales no eran el foco de atención de esta metodología, la cual se centraba principalmente en el aprendizaje del vocabulario, ya que si el alumno sabe el significado de las palabras, será capaz de conocer el significado global del texto.

4.3. The Silent Way Learning

A comienzos de los años setenta Caleb Gattegno defiende la idea de que el profesor debe permanecer en silencio en la clase el mayor tiempo posible, a la vez que debe animar al alumno a usar la lengua, de ahí que se conociera como **la vía silenciosa** o *Silent Way Learning* (SWL).

Gattegno (1963) parte de la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua tiene que ser distinto al de la primera por el conocimiento que el alumno ya posee. Basándose en el principio de que el aprendizaje será más fácil si el alumno descubre y crea, en lugar de memorizar y repetir, Gattegno promueve la utilización de actividades que conllevan la resolución de problemas, de forma que el alumno tenga la necesidad de expresarse en la lengua. Asimismo fomenta técnicas de activación de la conciencia lingüística y la autocorrección para dotar al alumno de independencia del profesor, primando así el aprendizaje frente a la enseñanza.

El sílabo del SWL se basa en elementos gramaticales y léxicos, los cuales se presentaban en la clase despojados de todo contexto a través de regletas de colores, denominadas como regletas *Cuisenaire*, uno de los materiales más característicos de esta metodología, que se usan para atraer la atención del alumno y ayudarlo a recordar, pero a la vez, al presentar problemas que han de resolverse, fomentan la creatividad lingüística.

El método silencioso resultó muy innovador pero se olvidaba de las destrezas orales. Desde nuestro punto de vista, al no introducir ejemplos de la lengua meta los alumnos no

tienen material para aprender y la transferencia de la lengua materna puede acarrear serios problemas.

4.4. Total Physical Response

James Asher (1977), psicólogo de la Universidad de San José (California), desarrolla el **método de la respuesta física total** (TPR) a comienzos de los años sesenta. Basándose en principios naturalistas, Asher defiende que los niños pequeños aprenden la lengua materna a través de la comprensión de órdenes y la respuesta física a estas. Asher asocia el aprendizaje de la lengua con la actividad motora y la interpretación dramática. De este modo, propone que las destrezas receptivas se antepongan a las productivas, es decir, la práctica de la expresión oral debe posponerse hasta que se haya consolidado la comprensión.

La actividad física que propone el TPR tiene relación con las teorías piagetanas de la lateralización cerebral. Según Asher, la actividad del hemisferio derecho, encargada de la comprensión y la actividad motora, debe ejercitarse en primer lugar para que el hemisferio izquierdo sea capaz de producir el lenguaje posteriormente. En su vertiente humanista, Asher concede gran importancia a los factores afectivos en la enseñanza y recomienda a los profesores reducir la tensión y la ansiedad en los alumnos como estrategia para facilitar el aprendizaje.

El TPR otorga gran relevancia a la comunicación oral. De hecho, las actividades están diseñadas para fomentar la comprensión oral, y ésta llevará a la práctica espontánea oral cuando el alumno se sienta preparado para ello. Las destrezas escritas se sitúan en un segundo plano como complementos a la instrucción, de igual forma que los puntos gramaticales no eran enseñados de forma explícitas sino inductivamente.

4.5. The Natural Approach

Las teorías de adquisición de las lenguas de Stephen Krashen, resultan en el plano pedagógico en el enfoque conocido como la **aproximación natural**, desarrollada esencialmente por S. Krashen y T. Terrell (1983) en los años ochenta.

Las teorías psicolingüísticas de Krashen sugieren una diferenciación entre los términos adquisición y aprendizaje, cada uno con su papel en el dominio de una lengua y, por tanto, dos procesos complementarios. Según Krashen, la adquisición del lenguaje se produce cuando el alumno comprende el mensaje, lo que denominó ***input comprehensible***. De igual forma, las reglas gramaticales sólo pueden ser aprendidas, es decir, instruidas de forma explícita en contextos formales. Este conocimiento aprendido es el que supervisará la producción espontánea con técnicas de autocorrección. Por otra parte, los factores afectivos tienen una incidencia directa en el proceso de adquisición.

Estos principios que subyacen del método natural se traducen en la necesidad de un largo periodo de exposición a la lengua antes de pasar a la producción, y de un ambiente relajado en la clase, donde se fomente la comprensión y la comunicación frente al análisis lingüístico. Por todo ello, las técnicas propias del método natural iban encaminadas a facilitar un *input* comprensible y un ambiente que facilite la comprensión, reduciendo la ansiedad del alumno y maximizando la auto-confianza. Para ello, las actividades comunicativas con trasfondo lúdico pueden ser muy útiles, tales como las simulaciones, juegos comunicativos, discusiones en grupo, etc.

En definitiva el método natural otorga importancia a la comprensión, tanto oral como escrita, como clave para la adquisición de una lengua. La producción oral no se ve especialmente ensalzada en este método, ya que se trata de una actividad espontánea que el alumno debe comenzar cuando se sienta preparado, en ningún momento será forzado a expresarse oralmente. Son también interesantes las técnicas que Krashen y Terrell introducen en etapas más avanzadas para la autocorrección de la producción oral y escrita.

No obstante, el método natural también ha sufrido fuertes críticas, principalmente por la defensa del periodo de silencio y por lo que se considera o no input comprensible.

Todos los métodos que hemos analizado en este apartado presentan interesantes innovaciones; si bien puede ponerse en tela de juicio su efectividad pedagógica, no puede dudarse su interés por la experimentación y por la introducción de nuevos aires a las metodologías tradicionales. El bagaje humanista de la mayoría de ellos hace que en mayor o menor medida el núcleo de la metodología sean los propios alumnos, haciendo un esfuerzo por comprender sus limitaciones o dificultades. De igual forma, la mayoría de estos métodos se han sustentado en teorías psicológicas desarrolladas en la época, lo que facilitó su inclusión en las aulas. Respecto al fomento de las destrezas orales, cada método presenta sus peculiaridades pero en líneas generales lo consideran una destreza espontánea y, como tal, sin necesidad de una práctica explícita de la misma.

5. El paradigma comunicativo

Los cambios lingüísticos de los años 60 y 70, principalmente el funcionalismo de Halliday y las nociones de Hymes sobre la competencia comunicativa (véase capítulo 1 y 2 respectivamente), consolidó la necesidad de un cambio en los métodos de enseñanza hasta el momento, dado que estos enfoques pedagógicos no hacían distinción entre las características individuales de los alumnos y porque la mayoría se centraban en aspectos estructurales de la lengua, pero no en la comunicación real. Se buscaba, por tanto, una forma de enseñar contenidos auténticos y útiles, extendiéndose la idea de que debía crearse un método cuyo objetivo fundamental fuera la adquisición de una adecuada competencia comunicativa, entendida en su sentido más amplio (véase capítulo 2), es decir, el alumno debe transmitir sobre todo el mensaje y conseguir un grado de fluidez y espontaneidad semejante al nativo.

5.1. El enfoque nocional-funcional

En este contexto, los lingüistas británicos H. Widdowson y D. Wilkins desarrollaron un nuevo método en los años 70 que, diferenciándose notablemente de los métodos de diseño, tuvo una amplia repercusión, convirtiéndose en la antecámara del método comunicativo y que se conoce como el enfoque **nocional-funcional**.

Wilkins, en su obra *Notional Syllabuses* (1976), defiende la creación de sílabos nocionales como respuesta a las necesidades reales de los alumnos. Según apunta Wilkins (1976), el sílabo gramatical no proporcionaba las condiciones necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa, carece de motivación para los alumnos al no encontrar aplicabilidad real de lo estudiado y, de igual forma, no resulta práctico aprender todo un sistema lingüístico cuando hay estructuras que el estudiante no va a necesitar.

Por su parte Widdowson (1979) insta a los profesores a cambiar la unidad básica de enseñanza de la lengua de la oración al discurso, dado que esta es la única forma de adquirir la competencia comunicativa y no caer en los errores de métodos anteriores. Como afirmaba categóricamente Widdowson (1979, p.254): “If we are to adopt a communicative approach to teaching which takes as its primary purpose the development of the ability to do things with language, then it is discourse which must be at the centre of our attention”.

De esta forma, la idea fundamental de la metodología nocional-funcional es que todo lo que el alumno puede necesitar para comunicarse en la lengua meta puede agruparse en torno a nociones —conceptos tales como tiempo, cantidad, espacio— y funciones —actos como, por ejemplo, agradecer, saludar, pedir información, etc. —. De esta forma se crea un sílabo práctico, que se adapta a las necesidades comunicativas de los alumnos y, por tanto, que resulta altamente motivador.

El sílabo propuesto por Wilkins (Tabla 3.3) pretendía proporcionar un mínimo de habilidad lingüística en contextos reales y se agrupaba en torno a dos secciones: las categorías semántico-gramaticales que responden a las nociones, y las categorías de función

comunicativa. La utilización del sílabo nocional-funcional permite tener siempre en mente el valor comunicativo de lo que se enseña, de forma que el alumno pueda ir expandiendo progresivamente su competencia comunicativa.

Tabla 3. 3. Ejemplo de las categorías de un sílabo nocional-funcional.

Categorías semántico gramaticales	Categorías de función comunicativa
<p>1. Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Punto en el tiempo b) Duración c) Relaciones temporales d) Frecuencia e) Secuencia f) Edad <p>2. Cantidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Número gramatical b) Numerales c) Cuantificadores d) Operaciones <p>3. Espacio:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dimensiones b) Situación c) Movimiento <p>4. Materia: se determinarán qué campos semánticos necesitará estudiar el alumno.</p> <p>5. Caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Agentivo b) Objetivo c) Dativo d) Instrumental e) Locativo f) Factitivo g) Benefactivo <p>6. Deixis:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Persona b) Tiempo c) Lugar d) Anáfora 	<p>1. Modalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Certeza b) Necesidad c) Convicción d) Volición e) Obligación contraída f) Obligación impuesta g) Tolerancia <p>2. Evaluación y disciplina moral:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Juicio b) Liberación c) Aprobación d) Desaprobación <p>3. Persuasión:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Persuasión b) Predicción <p>4. Argumentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Información afirmada y buscada b) Acuerdo c) Desacuerdo d) Negación e) Concesión <p>5. Averiguación racional y exposición (implicación, hipótesis, verificación, conclusión, condición, etc.)</p> <p>6. Emociones personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Positivas b) Negativas <p>7. Relaciones emocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Saludos b) Afinidad c) Gratitud d) Adulación e) Hostilidad <p>8. Relaciones interpersonales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formalidad b) Cortesía

Fuente: Wilkins (1979, p. 86)

5.2. El consejo de Europa: el proyecto Threshold Level

A medida que se forjaba la Unión Europea, se fueron consolidando los movimientos de población, las relaciones institucionales y, en general, los intereses económicos dentro de un mercado unido, hicieron necesarias propuestas que rompieran con la cultura monolingüe y diera cabida a la situación plurilingüe de la Europa que estaba naciendo. Por parte de las instituciones Europeas se fue tomando conciencia de la necesidad de equiparar los niveles y las metodologías utilizadas para la enseñanza de las lenguas. Esta necesidad se materializó en 1971 con la creación del **Proyecto de Lenguas Modernas** por parte del Consejo de Europa, dirigido por John Trim, el cual tenía entre sus objetivos la creación de un currículo de las lenguas válido para todos los países miembros de la UE.

Las ideas de Hymes sobre la competencia comunicativa, tratadas en el capítulo anterior, y de Wilkins y Widdowson sobre el sílabo nocional-funcional (véase apartado 4.1) fueron tenidas en cuenta para la elaboración de dicho proyecto y en 1975 el Consejo de Europa publicó las especificaciones sobre lo que se conoció como *threshold level* o nivel umbral (Van Ek, 1975), el cual proponía un modelo para la descripción de la habilidad lingüística basada en el principio de que la enseñanza de la lengua debería proporcionar a los alumnos medios para satisfacer sus necesidades comunicativas. Para este modelo, las necesidades comunicativas de los alumnos condicionarán el sílabo y la metodología utilizada, de ahí que, para definir los objetivos de aprendizaje, Van Ek (1975) sugiera que se debe prestar atención a las situaciones en las que se necesitará la lengua así como los temas sobre los que versarán, las actividades lingüísticas que llevarán a cabo, las funciones que el estudiante realizará, las habilidades del estudiante con referencia a cada tema, las nociones generales y específicas sobre las que versarán los actos comunicativos, las formas lingüísticas que deberá usar en cada uno de ellos y, por último, el grado de destreza en que necesitará según cada situación.

Así, este proyecto establece los objetivos que deberían fijarse en la adquisición de lenguas modernas en toda Europa. Estos son (van Ek, 1975):

- Ampliar el horizonte comunicativo de los estudiantes más allá de su propia comunidad lingüística.
- Instruir al estudiante a comunicarse cara-a-cara con hablantes de otras lenguas.
- Educar al estudiante para buscar y comprender información relevante para sus intereses en medios extranjeros.
- Capacitar al estudiante a valorar otros medios de organización, categorización y expresión de la experiencia.
- Aumentar su conciencia lingüística general.
- Desarrollar su confianza a través experiencias exitosas con la lengua moderna.
- Capacitar al alumno a mediar entre dos sujetos monolingües de comunidades distintas.
- Formar al alumno para extender imaginariamente las posibilidades de roles que puede necesitar en el contexto de la lengua extranjera.
- Fomentar el desarrollo autónomo de las destrezas.
- Capacitarlo para trabajar en distintas instituciones.

Estos objetivos, aunque puedan parecer demasiados generales, se adaptan a las especificaciones del *Nivel Umbral* diseñado por Van Ek y permite la creación de cursos de lenguas modernas con unos objetivos claros y evaluables.

A partir de los años 90 se consolida el proyecto del Consejo de Europa y se publican nuevas versiones de las especificaciones para nivel *Umbral*, así como para el *Vantage* y *Waystage* (van Ek y Trim, 1991a, 1991b, 1997). En estos documentos se vuelve a subrayar la necesidad de centrarse en las necesidades comunicativas de los estudiantes y constituyen el punto de partida para un nuevo documento mucho más amplio y detallado conocido como **Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas** (MCERL).

Pero antes de comenzar a desarrollar el MCERL desde su perspectiva pedagógica, hay que hacer referencia al método comunicativo por excelencia que surge en los años 90 y que influencia notablemente a este documento: el **método comunicativo** o *Communicative Language Teaching* (CLT).

5.3. Communicative Language Teaching

Gracias a las teorías lingüísticas del momento y al declive de la mayoría de los métodos surgidos desde el movimiento de la reforma, así como a las propuestas elaboradas en los años 70 por parte de Wilkins (1976), Widdowson (1979) y el Consejo de Europa (Van Ek, 1975), se daba a entender que un cambio significativo debía acontecer en lo que la enseñanza de las lenguas se refiere. Esta metamorfosis dio lugar a la metodología más célebre de los últimos años que, aunque con modificaciones, perdura hasta la actualidad: el **método comunicativo** o *Communicative Language Teaching* (CLT).

De acuerdo con Schmidt (1991, p.122), “a general principle of CLT is that language learners gain linguistic form by seeking situational meaning, that is, the linguistic form is learned incidentally rather than as a result of focusing directly on linguistic form”. Cabe por tanto resaltar que el objetivo prioritario de este método es el desarrollo de la competencia comunicativa, sugiriendo, para ello, la formación integral del individuo, no sólo en las destrezas orales y escritas, sino también en las estrategias de aprendizaje y comunicación que resolverán problemas en la comunicación y permitirán al alumno continuar con su aprendizaje autónomamente. Se trata de otorgar al alumno las capacidades para actuar comunicativamente en situaciones reales de la lengua (Mourdoch, 1989). Podemos destacar las siguientes características básicas del CLT:

- (1) La clave de aprendizaje es desarrollar una adecuada competencia comunicativa en situaciones reales. De esta forma, la comunicación se introduce en el aula desde los niveles básicos en situaciones cotidianas.

- (2) La exposición del alumno a la segunda lengua debe ser mayoritaria. Se fomenta el uso de la segunda lengua como lengua de instrucción con el fin de reflejar la adquisición natural de la lengua materna. La lengua utilizada debe ser próxima al uso real que los nativos hacen de ella, incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales. El lenguaje que se enseña a los alumnos debe ser siempre funcional y práctico.
- (3) Tan importante es lo que se aprende como el proceso de aprenderlo. De ahí que se fomente la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la utilización de estrategias. Se trata, en definitiva, de un proceso centrado en el alumno⁷² ya que en todo momento se tienen en cuenta sus intereses y necesidades. Además, la experiencia personal de este se considera una contribución importante al desarrollo de la clase.
- (4) El profesor mantiene un papel de facilitador de la comunicación, modelo lingüístico y guía en el aprendizaje.
- (5) Los materiales utilizados deben ser los más próximos a la realidad de la lengua, fomentándose el uso de textos auténticos, los cuales resultan interesantes y motivadores para el alumnado. Además, el profesor no debe centrarse exclusivamente en el libro de texto, con el fin de proporcionar una variedad de medios que llegue a las singularidades de todos los alumnos. De igual forma, la introducción de material audiovisual ayuda a conseguir el objetivo principal del método.
- (6) Existe un gran énfasis en las destrezas orales dado que el discurso oral es el medio de comunicación de la clase y el medio por el que se desarrollan las actividades (Hatch, 1978), aunque no se descuida el uso escrito de la lengua. El desarrollo de la lectura y la escritura proporcionan al alumno confianza y contribuyen a la fluidez de la lengua.
- (7) La gramática también tiene su lugar en este método, al defender que gran parte del éxito en la comunicación se debe a la corrección gramatical.

⁷² Nunan (2000, p.11) establece que la clase caracterizada por la idea de "*learner-centeredness*" es aquella en la que "key decisions about what will be taught, how it will be taught, when it will be taught, and how it will be accessed will be made with reference to the learner".

Además esta es parte de la competencia comunicativa. Sin embargo, frente a la corrección gramatical en las actividades de clase prima la transmisión del significado.

- (8) Las actividades utilizadas en el aula deben ir encaminadas a la práctica real de la lengua, resultando imprescindible que estas tengan un claro propósito comunicativo. Entre las actividades más comunes de este método encontramos: simulaciones, debates, proyectos, conversaciones, etc., la mayoría de las cuales se desarrollarán a través del trabajo en pareja y en grupo.
- (9) El error se convierte en muestra del aprendizaje. Dado que se insta a los alumnos a usar la lengua creativa y espontáneamente, es lógico que cometan errores. El profesor debe evaluar si se corrige o no según dependiendo del objetivo que se persigue en cada momento.
- (10) Siguiendo a Widdowson (1979), la unidad de aprendizaje es el discurso y no la oración aislada como en los métodos anteriores.

Una de las aportaciones más interesantes del método comunicativo es su focalización en la producción oral, aunque no de forma directa. Richards (1990) denomina a la aproximación comunicativa de las destrezas orales como el **método indirecto**, es decir, aquella aproximación en la que el discurso oral es el producto de la interacción oral en la clase (Richards, 1990). Se trata, en definitiva, de la aproximación concreta del CLT a las destrezas orales y, como tal, debe situarse dentro de esta metodología. La esencia del enfoque indirecto descrito por Richards la recoge Swain (1985 *apud* Nunan, 1995, p.51) con su conocida afirmación: “we learn to speak by speaking”.



Las actividades realizadas deben ir encaminadas a aproximarse a la vida real a través de actividades comunicativas y auténticas dentro del contexto educativo (Celce-Murcia *et al.*, 1997). Tal y como sucede en el siguiente ejercicio:

Figura 3. 6. Actividad de producción oral a través del método indirecto.

INTERVIEW I

Work in pairs.

Each student must talk about two photographs for about a minute.

Student 1: Compare and contrast these pictures and say which of the two rooms appeals to you more.

Student 2: When Student 1 has finished, say which of the rooms you prefer, and why.

Fuente: O'Connell (1996, p.260).

Como puede observarse (Figura 3.6), se trata de una actividad de debate, es decir, un ejemplo paradigmático de la aproximación comunicativa y del método indirecto (Ur, 1981) ya que a partir de unas fotografías cotidianas, las cuales favorecen la inmersión en un entorno real, los alumnos agrupados en parejas, dan su opinión sobre las habitaciones y se decantan por una de ellas mostrando sus argumentos para tal elección. El propósito de este tipo de actividad es fomentar la autonomía del aprendiz a través de la producción de un lenguaje más auténtico y funcional (Burns, 1998).

Figura 3. 7. Actividad comunicativa de proyecto.




Fuente: Klippel (1984, p.179).

Existe un número abundante de actividades de la misma índole como proyectos (Figura 3.7), simulaciones, entrevistas (Figura 3.8), crucigramas, cuenta-cuentos, presentación de un problema y búsqueda de soluciones, gradaciones, etc. (Bygate, 1987; Klippel, 1984).

Figura 3. 8. Actividad comunicativa de entrevista.

Question and answer cards

A	B
<p>Ask your partner questions about Australia: about its size about its wildlife about its native people</p>	<p>Here are the answers to your partner's questions:</p> <p>Native people of Australia: Aborigines – arrived 30,000 years ago, many tribes, lived in harmony with the land. Today: discrimination, poverty.</p> <p>Size: as big as Brazil</p> <p>Wildlife: lots of animals not found elsewhere, e.g. kangaroo, koala, emu.</p>
<p>Big cities: Sydney, Melbourne, Adelaide, Perth, Brisbane, Darwin</p>	
<p>Flag: </p>	
<p>Natural resources: uranium, coal, iron ore, copper</p>	<p>Ask your partner questions about Australia: about the flag about natural resources about big cities</p>

✂

Fuente: Klippel (1984, p.160).

A pesar del carácter interactivo de estos materiales, muchos autores hacen una dura crítica a los mismos. Bygate (2002, p.18), por ejemplo, los define como “unsystematic, with no clear relationship between one task and another, or between a speaking task and other aspects of the teaching programme”. Aún más, ha quedado patente en numerosas ocasiones que estos libros que alardean de estar compuestos por materiales auténticos y reales presentan mayoritariamente un lenguaje poco natural, basado en intuiciones sobre el discurso oral extraídas del estudio del lenguaje escrito (Carter y McCarthy, 1995; Slade, 1986), llevando a Burns (1998, p.105) a afirmar que “representations of authentic spoken interaction in teaching materials are generally hard to find”.

Pero los ataques al enfoque indirecto no se centran exclusivamente en sus materiales. La noción de que la competencia oral se adquiere a través de la práctica fortuita de situaciones comunicativas en el contexto educativo se ha ganado numerosas críticas (Acton, 1997; Pica, 1995). El método indirecto pretende favorecer la fluidez (Brumfit, 1984)

en detrimento de la precisión, convirtiendo a los alumnos en “tediously inaccurate chatterers” (Johnson, 1992, p.180). Johnson lo ilustra con el siguiente símil: si alguien te dice que el objetivo fundamental de la natación es flotar, muy raro sería que te molestaras en aprender el estilo mariposa (*ibíd.*, p.183). El método comunicativo prescinde de aspectos formales a favor de la comunicación. Ello se debe principalmente a que el método indirecto no considera que el discurso oral posea normas y estructuras que se puedan enseñar (Bygate, 1987). Paradójicamente, y como hemos analizado en los capítulos anteriores, numerosos estudios han demostrado que el discurso oral está compuesto por estructuras y patrones formulaicos (Lewis, 1993; Nattinger y DeCarrico, 1992; Schmitt y Carter, 2004), cuya maestría favorece la fluidez en el hablante ya que “the mastery of these prefabricated chunks of language is the foundation of fluency, naturalness, idiomaticity and appropriateness” (Tan, 2003, Internet). Parece evidente que para que el alumno consiga una adecuada competencia oral no basta con hablar abundantemente, tal y como apuesta el método indirecto, sino que necesitará ser instruido en una serie de características del discurso oral para poder expresarse correctamente.

6. La reacción al CLT

Compartimos con Celce-Murcia *et al.* (1997, p. 142) la idea de que la enseñanza de las lenguas extranjeras está continuamente sometida a un proceso cíclico de cambio:

L2 teaching methods and approaches tend to undergo a natural process of cyclical development: A method or approach is first proposed [...], then accepted, applied, and eventually criticized.

De igual forma, las corrientes metodológicas de los años 80 encontraron sus detractores en los años 90 y, de forma más extendida, a principios del siglo XXI. Primordialmente por la excesiva confianza que el método comunicativo otorga a la comunicación espontánea como medio de desarrollar las destrezas, recogido en el método indirecto. Widdowson (1978, p. ix, *apud* Celce-Murcia *et al.*, 1997, p.143), a pesar de sus

ideas contrarias a los enfoques estructuralistas de primeros del siglo XX, sugiere que una aproximación puramente funcional a la enseñanza de una L2 no hace justicia al “whole complex business of communication”. Estos pensamientos favorecen, así, el florecimiento de otro método de enseñanza del discurso oral en los años 90, coetánea del método comunicativo, aunque con ideas opuestas: el enfoque directo⁷³.

6.1. El enfoque directo

Dadas las carencias patentes en la metodología comunicativa, Richards en los años 90 aboga por la utilización de un método directo para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta aproximación se basaba en una primera descripción de la competencia comunicativa y de sus aspectos formales, pragmáticos, sociolingüísticos y culturales, de forma que estos componentes sirvan para diseñar un sílabo que se acerque a la naturaleza real de la competencia comunicativa. No se trataba de volver a los sílabos estructurales cuyo único objetivo era las estructuras lingüísticas, sino de dar fe de los avances lingüísticos que se sucedieron en la época —véase Capítulo 1— de forma que:

form-focused instruction and corrective feedback provided within the context of instruction and corrective feedback provided within the context of communicative interaction can contribute positively to second language development in both the short and long term (Spada y Lightbown, 1993, p. 205).

Como sugieren Dörnyei y Thurrell (1994), el cambio del método comunicativo a una aproximación más formal debe conllevar:

- (a) añadir más estructuras formales, principalmente lenguaje formulaico, a las actividades comunicativas;

⁷³ Nótese que esta aproximación pedagógica no mantiene relación con la detallada en el punto 2.3.1 de este capítulo. De ahí que hayamos intentado, en la medida de lo posible, utilizar enfoque en lugar de método, para marcar la diferencia.

- (b) acrecentar la conciencia lingüística de los alumnos, especialmente en lo que la organización discursiva se refiere; y
- (c) organizar las actividades comunicativas de forma más sistemática, basándose en la gramática del discurso.

La aplicación al discurso oral del método directo reivindica la enseñanza de las destrezas orales en el aula de idiomas de un modo explícito, es decir, “a direct approach to teaching conversation is one that focuses explicitly on the processes and strategies involved in casual conversation” (Richards, 1990, p.79). La base del enfoque directo es la atención a la forma, a las estructuras gramaticales y a la práctica de estrategias que consoliden este conocimiento (Acton, 1997). En suma,

if learners are conscious of the strategies they could use and the pitfalls they should avoid, and if they have a wide repertoire of set expressions and conversational formulae on hand, they are likely to make much faster progress towards becoming relaxed and polished conversationalists (Dörnyei y Thurrell, 1992, p.x).

En consonancia con Dörnyei y Thurrell, Acton (1997) subraya que la enseñanza directa del discurso oral debería llevar a cabo una serie de procedimientos entre los que destacamos:

- la incorporación de las normas socioculturales, sociolingüísticas y pragmáticas;
- la reflexión directa sobre el uso de las estrategias orales y las características fonológicas y fonéticas;
- el aprendizaje de lenguaje formulaico;

- y el uso controlado y guiado de actividades de simulación donde se centre la atención en la interacción y en la estructura.

Richards (1990) sugiere otros aspectos que pueden añadirse a los anteriores a fin de completarlos. Estos son:

- la utilización del discurso oral tanto transaccional como interaccionalmente;
- la práctica de distintos estilos de registro;
- y el dominio de la fluidez.

Como puede observarse, se trata de una aproximación explícita a la competencia comunicativa, no simplemente a los aspectos formales. Para ello, utilizarán actividades que conlleven, como destaca Burns (1998, p.103):

analyses of the typical structures of spoken genres, the learning of formulaic lexical phrases and institutionalized routines [...], discussions of the use of feedback devices and backchannelling in conversation, learning activities where learners construct their own grammatical awareness inductively, and the development of metalinguistic knowledge.

Los siguientes ejemplos pertenecen al libro *Conversation Gambits* de E. Keller y S.T. Warner (1988), el cual lleva a cabo una aproximación directa al discurso oral a través de la enseñanza explícita de expresiones formulaicas de apertura o *gambits*.

Figura 3. 9. Actividad del método directo: pedir información.

1. Asking for Information

You want to buy the things below. What would you say to the shop assistant? Use suitable phrases from the list.

THE SHOP ASSISTANT	YOU
May I help you?	electric typewriter — price? <i>(Example: Yes, I'd like to know how much this typewriter costs.)</i>
What can I do for you?	bicycle — how many gears?
Yes?	desk lamp — what kind of bulb it takes?
Would you like some help?	these pyjamas — different colours?
What would you like?	stereo receivers — which is the best?
Can I help you?	oil — which is the best for my car?
Are you looking for something?	batteries — where in the supermarket?
Do you need help?	shampoo — for my hair?
You look lost.	a carrier bag — how much and where?

I'd like to know . . .
I'm interested in . . .
Could you tell me . . . ?
Do you know . . . ?
Could you find out . . . ?
Could I ask . . . ?
Do you happen to know . . . ?

Fuente: Keller y Warner (1988, p.7).

En estos ejercicios los alumnos se encuentran en primer lugar con una serie de expresiones hechas (Figura 3.9 y 3.10) que deben utilizar para una función concreta, en estos casos particulares, “pedir información” o “autocorrección”. En la introducción al libro, se aconseja a los alumnos que lean estas expresiones antes de empezar la práctica; de hecho, se da especial relevancia a que tan importante son las estructuras como los contenidos de las actividades.

Figura 3. 10. Actividad del método directo: expresiones de autocorrección

What I mean is . . .

What I meant was . . .

Let me put it another way.

What I'm saying is . . .

What I'm trying to say is . . .

Don't misunderstand me,

If I said that, I didn't mean to . . .

'Let me rephrase what I just said.

31. Correcting Yourself

Sometimes we say something which we don't really mean. Then we must go back and say it again, but more clearly and more accurately.

Work with another student and make one of the statements in the list below. They are all rather extreme, so you should moderate what you say, using a phrase from the list.

For example:

Student 1: **I never learn anything in school.**

Student 2: **Do you really mean that?**

Student 1: **Well, what I mean is I don't think I learn very much – maybe from one or two teachers, but not all.**

Extreme statements

1. I can't stand teachers.
2. I'd never live in England.
3. I never swear.
4. People who smoke in public should be fined.
5. Students are lazy.
6. I always say exactly what I think.
7. I never have to look a word up in the dictionary.
8. I don't make grammar mistakes.

Now think of your own prejudices:

9. I hate _____.
10. I never _____.
11. People who _____ should be put in prison.
12. _____ shouldn't be allowed.

Fuente: Keller y Warner (1988, p.42).

En resumen, el objetivo principal del método directo es instruir a los alumnos en los distintos rasgos del discurso oral para que éstos los aprendan y los pongan en práctica.

6.2. Language Awareness

Íntimamente relacionado con la aproximación directa encontramos el **método de elevación de conciencia lingüística** o *Language Awareness* (en lo sucesivo LA), basado en la idea de que a través de la reflexión sobre ejemplos reales de la lengua, los alumnos pueden desentrañar los mecanismos y las estructuras que rigen el discurso oral de forma deductiva (Van Lier, 2002, p.164).

A diferencia del método directo, el LA no facilita explícitamente a los alumnos las características o reglas que rigen la conversación, sino que les proporciona ejemplos de los

cuales tienen que deducir estos aspectos. A este tenor, las actividades del LA ansiarán principalmente desarrollar la habilidad de “sound English” (*ibíd.*). Nolasco y Arthur defienden este tipo de actividades para concienciar al alumnado sobre las distintas expresiones que hacen el discurso oral fluido y las interacciones efectivas.

Figura 3. 11. Actividad de la aproximación directa a través del LA.

AWARENESS ACTIVITIES 53

PREPARATION Select an audio or video tape that contains examples of this type of expression. Make photocopies of the following task sheet for the class. Add other items or distractors if necessary.

TASK SHEET Listen to the extract of people talking. Make a tick (✓) next to each of the expressions in the list whenever you hear one of the speakers using it.

<i>Really?</i> _____	<i>Does he?</i> _____
<i>Is that right?</i> _____	<i>Is it?</i> _____
<i>That's nice.</i> _____	<i>Yes.</i> _____
<i>How interesting.</i> _____	<i>I see.</i> _____
<i>Uh huh.</i> _____	<i>Mmmm.</i> _____

These expressions are often used to encourage the other speaker to say more. Is this true of the speakers you have been watching or listening to? Listen again and check your observations with a partner and with your teacher.

Photocopiable © Oxford University Press

PROCEDURE

- 1 Introduce the task so that the students get some idea of what they are looking for.
- 2 Give out a copy of the task sheet to each student.
- 3 Play the tape two or three times before focusing on the specific expressions in context.

REMARKS It is easy to find examples of such expressions in *Have You Heard . . . ?* by Mary Underwood (OUP, 1979).

Fuente: Nolasco y Arthur (1997, p.53).

En esta actividad los aprendices deben observar la producción oral en una cinta de casete o vídeo y marcar si dicen las expresiones que se les indican. Asimismo y, dado que el discurso oral es una actividad social enmarcada en un contexto que determina su propósito comunicativo y le da forma (Pridham, 2002), este método parece muy efectivo para observar el comportamiento social de los actos de comunicación oral. Es precisamente éste el objetivo de otra aproximación dentro del LA que enfatiza el estudio de los rasgos orales contextualizados: la **microetnografía**.

Muchos autores han destacado el carácter cultural y social del lenguaje oral (Dörnyei y Thurrell, 1994; Jeon, 2003; McCarthy, 1998; Widdowson, 1989), sin embargo, pocos han desarrollado una metodología que permitiera a los alumnos estudiar los aspectos culturales y contextuales de los intercambios orales. Influenciado por la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional (Gumperz y Hymes, 1964, 1972), así como por la noción de situación de Goffman (1967, 1981), el enfoque microetnográfico utiliza cintas de vídeo con grabaciones de interacciones orales naturales con el fin de observar, minuciosamente y tantas veces como se quiera, “what people do in real time as they interact” (Erickson, 1996, p.283). Como sugería McCarthy (1998), el conocimiento de las diferencias y similitudes culturales sólo puede ser beneficioso para el estudiante de una L2. Hughes (2002, pp.8-9) va incluso un paso más lejos y afirma que:

To learn to communicate expertly in another language a speaker must change and explain identity as he or she learns the cultural, social, and even political factors, which go into language choices, needed to speak appropriately with a new ‘voice’.

A través del LA y de la microetnografía el alumno podrá discernir las características propias del discurso oral dentro de cada contexto social y cultural. No obstante, la mera observación de dichos rasgos no parece tarea suficiente para que sean adquiridos adecuadamente. De hecho, una clase que siga exclusivamente un enfoque directo o de LA carece de propósito comunicativo en sí, es decir, no da oportunidades para la práctica real de lo que se ha aprendido y, por tanto, no consigue una correcta competencia oral (Dörnyei y Thurrell, 1994).

Por todas estas características, las actividades microetnográficas se presentan muy prometedoras para la enseñanza del discurso oral, aunque como complemento a otro tipo de prácticas. Cabe, por tanto, sugerir que los enfoques directos, al igual que sucedía con los métodos de diseño, u otras aproximaciones innovadoras y extremistas, no consiguen proporcionar un aprendizaje completo e integrado. Parece pues pertinente afirmar, como ya

recogió Richards (1990), que en el equilibrio entre las distintas aproximaciones es la opción más apropiada.

6.3. Fusión de métodos

En la actualidad existe una tendencia hacia la reformulación de las metodologías tradicionales, al hilo de lo defendido por Celce-Murcia *et al.* (1997) sobre la naturaleza cíclica de las corrientes pedagógicas. De forma similar, los métodos puramente comunicativos parecen adolecer de ciertos aspectos necesarios para la corrección del discurso oral. En este sentido, las tendencias actuales reivindican el papel que juega la corrección gramático-discursiva dentro de la comunicación real, abogando de esta forma por los métodos integradores.

En esta línea Celce-Murcia *et al.* (1997) abogan por lo que denominan una **aproximación basada en principios comunicativos** —*principled communicative approach*—, es decir, una metodología que reúna tanto la enseñanza explícita del conocimiento formal —*knowledge-oriented*— y el desarrollo indirecto de la comunicación a través de la práctica integrada de las distintas destrezas —*skill-oriented*—.

Siguiendo esta misma tendencia, algunos autores han diseñado propuestas de enseñanza de las destrezas comunicativas orales que integran tanto el enfoque directo como el indirecto. Entre los más destacados dentro del ámbito oral encontramos la aproximación de Nolasco y Arthur (1997), los cuales proponen una metodología compuesta por cuatro tipos de actividades:

Figura 3. 12. Actividad de fomento de las relaciones interpersonales.

24	CONTROLLED ACTIVITIES
	1 Chain names
LEVEL	Any level (including beginners)
TIME	5–10 minutes
AIM	To introduce students to each other.
PREPARATION	None.
PROCEDURE	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ask the students to sit in a semi-circle, and nominate one student to introduce himself or herself. 2 The person next to him or her must then repeat his or her name, and then introduce himself or herself. 3 Ask your students to repeat this procedure around the semi-circle, each one repeating the name of the person before them, and then saying their own name. For example: A I'm Rob. B Rob, I'm Paula. C Rob, Paula, I'm Francisco. D Rob, Paula, Francisco, I'm Dieter. <p>More advanced students might tackle the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> A I'm Francisco, I'm from Bilbao. B He's Francisco. He's from Bilbao. I'm Bianca, and I'm from Rome. C He's Francisco. He's from Bilbao. She's Bianca. She's from Rome. I'm Pierre, and I'm from Toulouse.
REMARKS	<ol style="list-style-type: none"> 1 Twelve represents a maximum number for this activity. 2 You should always take a turn to show you are learning too.

Fuente: Nolasco y Arthur (1997, p.24).

(a) **controladas**: ansían fomentar la confianza del alumno con el fin de superar la frontera psicológica que les impide hablar en una L2. Estos autores defienden, como hacían los audiolingüistas, que la reducción de posibles aprensiones hacia la libre producción, fomentará la confianza personal en el uso de la lengua extranjera. El siguiente es un ejemplo (Figura 3.12) de una actividad de 'relaciones interpersonales'.

(b) **de reflexión**: se trata de actividades de LA fundamentadas en el principio de aprendizaje por descubrimiento, es decir, actividades que fomentan la observación y exploración de las estructuras lingüísticas, como base para la imitación de las mismas.

Figura 3. 13. Actividad de fluidez.

50 A coma kit	
LEVEL	Intermediate and above
TIME	Up to 20 minutes
AIM	To get students talking about likes and dislikes.
PREPARATION	None.
PROCEDURE	<ol style="list-style-type: none">1 Start by establishing the meaning of the word <i>coma</i>. When you have done this explain that some hospitals are now using coma kits to help patients come out of a coma. Each kit consists of familiar and pleasing sounds, tastes and smells.2 Ask each student to write down what they would want in their coma kit, e.g. a Liverpool football fan might find comfort in the song 'You'll never walk alone', a bird lover might want the sound of a nightingale, etc.3 Ask them to show their piece of paper to another student and tell them to explain to each other the contents of their kit.4 The students should be encouraged to move on to another partner periodically and the activity can continue as long as there is sufficient interest.5 Round off the session by seeing if anyone found another student with a similar kit to their own.

Fuente: Nolasco y Arthur (1997, p.88).

(c) **de fluidez:** bajo esta sección Nolasco y Arthur compilan aquellas actividades que tienen como objetivo la práctica oral de la lengua con fines comunicativos, refiriéndose así a todo tipo de actividades comunicativas (Figura 3.13). Evocando el modelo de Littlewood (1981), estos autores recuerdan que la producción oral libre no es un proceso que se consiga instantáneamente sino que va de un mayor control a la creatividad absoluta.

Figura 3. 14. Actividad de retroalimentación.

FEEDBACK 133

Feedback task 8

LEVEL	Elementary to Advanced (adapt to the needs of a particular level).
AIM	To focus on ways of introducing polite disagreement.
USE	Suitable with any task where disagreement is likely.
PREPARATION	Make photocopies of the following task sheet for your class.

TASK SHEET

- 1 Make a recording of your group discussion.
- 2 Choose a two or three minute section in the middle of your discussion where most people in the group had something to say. Listen in particular to the point where one speaker takes over from another. Note down what they say to show that they were listening carefully to the previous person, before adding their own opinion. For example, do they use expressions like:
 - *That's an interesting idea/point.*
 - *Yes, I think that's right.*
 - *Do you really think so?*
- 3 Listen for points where the change from one person to another sounds sharp or impolite, and discuss with your group how it could be improved.
- 4 Listen to your cassette again and note down any examples of language that shows the attitude of the speaker to what he or she has heard, e.g. agreement or disagreement. Particularly where there is disagreement, does the speaker sound abrupt, aggressive or impolite? If so, why? Would any of the following expressions help to make the discussion sound more friendly?
 - *Erm, well, I'm not sure about that. Perhaps . . .*
 - *I can see why you think that, but . . .*
 - *No, I'm sorry, I don't think that's really true.*
 - *Yes, but . . .*
 - *I know it's difficult, but . . .*
 - *Don't you think . . .?*

Discuss with your group how the discussion could be improved.

Photocopiable © Oxford University Press

Fuente: Nolasco y Arthur (1997, p.133).

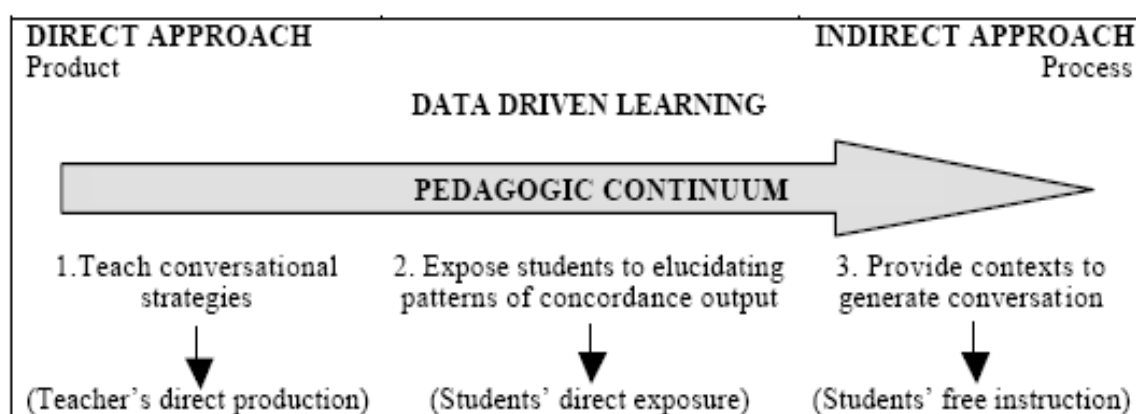
(d) **de retroalimentación:** estas actividades permiten a los alumnos reflexionar sobre su propia actuación de forma que conozcan los fallos que han cometido y el progreso de su aprendizaje. El profesor tiene una participación muy activa ya que tiene que guiar a los alumnos en la evaluación de sus tareas, las cuales pueden ser grabadas para su posterior análisis. Por ejemplo, en la siguiente actividad (Figura 3.14) los aprendices examinan parte de su actuación durante un debate. A través de esta observación, los alumnos examinan si han actuado correctamente en lo que respecta a la cortesía.

Estos cuatro tipos de actividades se combinan a fin de encontrar un equilibrio entre el enfoque directo y el indirecto, añadiendo la reflexión sobre el propio aprendizaje impulsada por las corrientes comunicativas, sin embargo, no existe una unión palpable entre uno y otro enfoque, lo que hace que esta aproximación carezca de cohesión.

Afortunadamente, algunas propuestas posteriores han concentrado sus esfuerzos en consolidar la conexión entre la aproximación directa y la indirecta. Una de las más recientes e innovadoras proposiciones que encontramos es la aproximación de Pérez Basanta y Rodríguez Martín (2007). Basándose en Hadley (2002), definen una alternativa metodológica para la enseñanza del discurso oral que conlleva el siguiente procedimiento (Figura 3.15):

- (1) Los rasgos conversacionales son aislados y enseñados explícitamente.
- (2) A través del DDL - *Data Driven Learning*⁷⁴, los alumnos estudian el comportamiento de dichos rasgos en fragmentos de discurso auténticos e inducen sus propias generalizaciones.
- (3) En tercer lugar, se proporcionan distintos contextos con el fin de que los alumnos practiquen lo que han aprendido realizando tareas comunicativas.

Figura 3. 15. Secuenciación de metodología DDL.



Fuente: Pérez Basanta y Rodríguez Martín (2007).

⁷⁴ El DDL es una aproximación pedagógica basada en la lingüística de corpus; como tal, analiza de forma inductiva concordancias extraídas de los corpus, con el fin de reflexionar sobre los comportamientos lingüísticos.

Como vemos, la estructura básica de esta metodología consiste en la fusión del enfoque directo y del indirecto a través de la lingüística de corpus, en concreto, de la aproximación del DDL, ya que este es el paso intermedio que facilita el cambio entre la intervención explícita del profesor hacia la libre producción comunicativa (Pérez Basanta y Rodríguez Martín, 2007). Tal y como sugería Tribble (1990, p.11), “what the concordancer does is make the invisible visible”. Aún más, el uso de concordancias⁷⁵ en el aula, por un lado, proporciona al alumno ejemplos similares, fomentando con ello la repetición (Cobb, 1997), y por otro, provee al alumnado de lengua real, es decir, pedagógicamente no adaptada, como sucede en muchos libros de textos, ofreciendo oportunidades para estudiar las normas socio-culturales propias de cada comunidad (Boxer y Pickering, 1995). En este sentido, Howatt declara (2004, p.358): “Corpus linguistics, it is claimed, can reveal real English, as distinct from some speculative substitute”.

6.4. Task-based learning

Otra aproximación con amplia aceptación desde finales de los años 90 es el aprendizaje basado en tareas, conocido como **task-based learning** (TBL). Amparada bajo la estela del método comunicativo, esta aproximación didáctica a la enseñanza de lenguas basa su procedimiento en tareas, las cuales se definen como actividades comunicativas orientadas hacia un objetivo claro que tienen como resultado un producto que puede apreciarse por los demás (Willis, 1996).

El TBL surgió del Proyecto Bangalore, desarrollado por Prabhu en los años 80. Este autor defiende que el lenguaje se adquiere a través de actividades que tengan que ver con la consolidación del significado. Para ello las tareas que lleven implícita actividad mental favorecerán la adquisición del lenguaje, permitiendo la utilización de la lengua meta como medio para llevar a cabo estas tareas. Prabhu (1983) defendía la creación de un sílabo procedimental, es decir, aquel que se rige por las tareas que el alumno debe realizar y su nivel de complejidad, a la vez que las clasifica de acuerdo a tres tipos:

⁷⁵ Según Bowker y Pearson (2002, p.231), una concordancia es “a display showing the result of a search (...) Typically, all the occurrences of your search pattern are centred vertically on the screen surrounded by their immediate context”.

- (1) **Tareas de información:** comprenden algún tipo de transferencia de información.
- (2) **Tareas de razonamiento:** centradas en el descubrimiento de información a través de actividades mentales como la deducción, inferencia, reflexión, etc.
- (3) **Tareas de opinión:** el alumno debe expresar su experiencia personal o actitud hacia una situación determinada.

Esta metodología fue evolucionando con las tendencias que pugnaban por un aumento de las estructuras discursivas en la aproximación comunicativa, convirtiéndose en el vínculo perfecto entre el enfoque comunicativo y el formal: “Task-based learning combines the best insights from communicative language teaching with an organised focus on language form” (Willis, 1996, p.1). Cabe considerar, por tanto, esta aproximación didáctica como una solución bastante aceptable al problema de la integración de los métodos directos e indirectos.

Entre las posibles actividades que pueden realizarse, Willis recoge seis tipos:

- (1) *listing*: se trata de una actividad de enumeración; aunque pueda parecer una tarea poco creativa, en realidad fomenta considerablemente la interacción oral en clase.
- (2) *ordering* y *sorting*: comprende la secuenciación de elementos, acciones, sucesos, su categorización o clasificación. Al igual que en la tarea anterior, desarrolla la producción oral en clase.
- (3) *comparing*: se trata de tareas de comparación de información similar, de donde pueda sacarse diferencias y similitudes.

- (4) *problem solving*: comprende procesos mentales de razonamiento que varían en complejidad según la tarea. Aunque demandan mucha implicación intelectual, resultan muy gratificantes y motivadores.
- (5) *sharing personal experiences*: compartir experiencias personales con el resto de alumnos de forma que se tenga la oportunidad de hablar con mayor libertad sobre ellos mismos o sus experiencias personales.
- (6) *creative tasks*: normalmente se conocen como **proyectos**, suelen realizarse en parejas o grupos y su longitud suele ser mayor ya que puede incluir otra de las tareas mencionadas. En ocasiones la investigación fuera de la clase es necesaria.

Estas actividades no deben realizarse sin ningún hilo argumentativo, sino que deben ir categorizadas en las siguientes secciones (Willis, 1996):

- (1) **pre-actividades**: incluye aquellas actividades que tienen como objetivo la preparación del grupo de alumnos para la realización de la tarea, mediante la activación de vocabulario y estructuras relacionadas con el tema.
- (2) **ciclo de la tarea**: ofrece oportunidades a los estudiantes para utilizar la lengua que saben para realizar la tarea. Bajo la supervisión del profesor, los alumnos irán avanzando en su competencia comunicativa. Se denomina así porque comprende no sólo la tarea en sí, sino la planificación de su exposición y la propia exposición.
- (3) **atención a la lengua**: una vez que los alumnos han utilizado la lengua de forma significativa, están preparados para una atención más explícita de las formas lingüísticas que ocurren en el discurso natural. Dentro de esta fase, se realizarán dos tipos de actividades: el análisis de la lengua, y la práctica de lo estudiado. Además, la lengua que se trabaja se encuentra contextualizada por la propia tarea (Figura 3.16).

Figura 3. 16. Actividad modelo del enfoque basado en tareas.

A FRAMEWORK FOR TASK-BASED LEARNING

Language focus
(20–35 min)

Analysis and practice

Each of the activities below can be followed by a review, hearing what ss thought, and bringing out some of the ideas in the notes below. In some cases, ss may benefit from a brief practice activity. (I would aim to do activities 1, 2 and two others in class and set 4.3 (on to) for homework.)

1 Main theme: Spiders

Circle all the phrases which refer to spiders, including those with pronouns, e.g. *saw one, removed it*. Join up the circles with straight lines, to get a lexical chain (see example below). Ss can then compare chains to see if they have found the same set of references.

NB: In order to do this, learners will have to focus on aspects of textual cohesion. They may notice the use of plural forms (and the word *one*) to express spiders in general. They can distinguish phrases that contrast with the idea of a real spider, e.g. *doodles resembling spiders*. These points can be highlighted at the review stage.

SPIDERS

a success story from the new organisation Triumph Over Phobia (TOP).

ONE woman was so afraid of spiders she could not be left in a house alone.

If she saw one she would climb on the table and not be able to get down until somebody came into the room and removed it.

During her first TOP meeting, she noticed doodles on a page which resembled spiders and she suddenly recoiled in horror. She was eventually persuaded to look at photographs of spiders in books, then leave the pages open in a room so she saw them each time she walked in. Her husband began to move the position of the book and change the page so she saw a different one each time.

After three weeks she was given a plastic spider at a TOP meeting and took it home. One of the group took a real spider in a jar to the next meeting, where it was gradually moved nearer to the sufferer. She later agreed to take the real spider home and gave it the name Bernard.

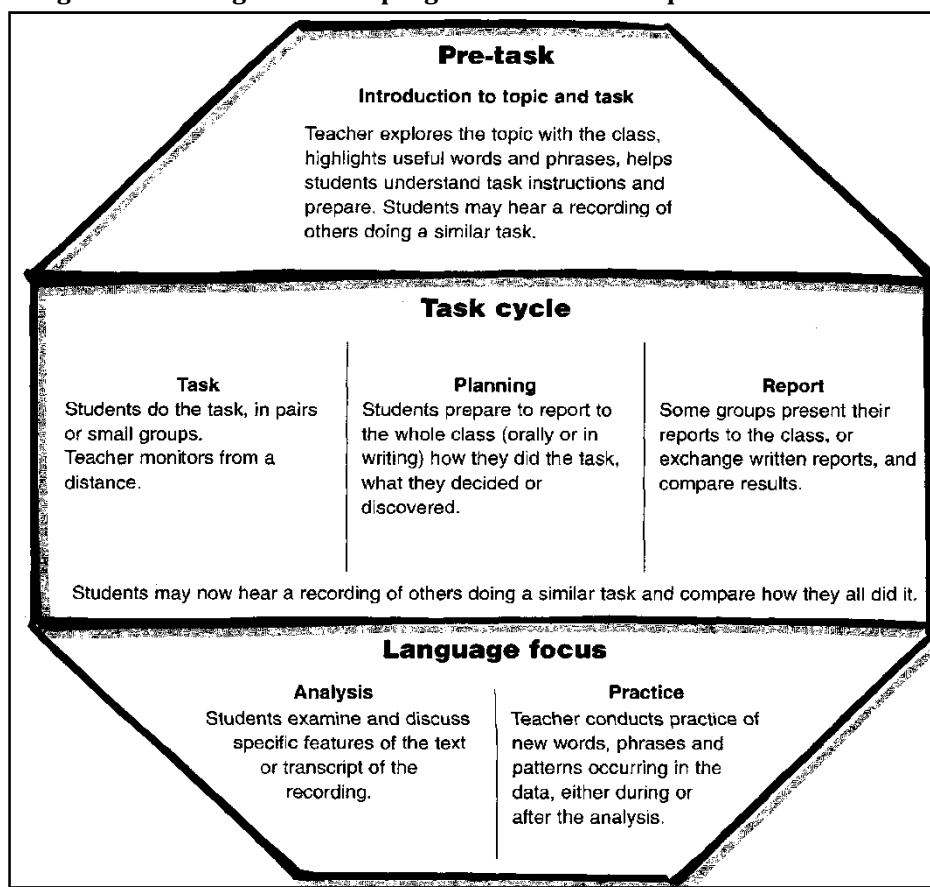
Two and a half months after first going to the group her phobia had gone.

The Daily Telegraph 24 January 1994

Fuente: Willis (1996, p.162).

Gracias a estas tres fases (Figura 3.17) el alumno aprende de forma integrada, principalmente, porque se logran las cuatro condiciones básicas que Willis establece para el aprendizaje de un idioma: exposición, uso, motivación y estudio explícito de la lengua.

Figura 3. 17. Diagrama de la programación del enfoque basado en tareas.



Fuente: Willis (1996, p.38).

En lo que respecta la enseñanza del discurso oral, el TBL se centra en el desarrollo de todas las destrezas por igual; así, como recoge Willis (1996, p.26), “the task objectives ensure there is always a purpose for any reading and note-taking, just as there is always an audience for the speaking and writing. Carrying out a task demands meaningful interaction of some kind”. Se trata de una aproximación integradora y comunicativa, que utiliza la lengua extranjera como medio para alcanzar el propósito que cada tarea nos propone. Sin embargo, no por ello delega el desarrollo de esta destreza a la producción espontánea de los alumnos. Por el contrario, Willis sugiere que es necesario proporcionar modelos de interacciones auténticos y naturales que los alumnos sean capaces de imitar. En la misma línea que Nattinger y Decarrico (1992) y otros, el TBL aboga por instrucción de secuencias formulaicas que puedan utilizar en los intercambios orales de forma que les aporten fluidez y naturalidad, incluso con el objetivo de ganar tiempo: “exposing them to spoken language

shows them instead how to gain time by using semi-prefabricated chunks and familiar phrases as they search for the particular words vital to their message” (Willis, 1996, p.88).

En lo que respecta a la lengua materna en clase se aconseja no utilizarla, aunque no está totalmente prohibida. De hecho Willis (1996) llama la atención sobre un estudio llevado a cabo por Eldridge (1994) sobre estudiantes turcos, el cual revela que aquellas clases donde la lengua materna es rechazada por completo se caracterizan por interacciones más breves y menos naturales. Por ello, lo que propone el TBL es que los alumnos sean conscientes de la necesidad de interactuar en la lengua meta y que tengan claro desde el principio del curso en qué situaciones podrán utilizar su lengua materna.

El TBL puede comprenderse como un método que integra las estructuras lingüísticas en el paradigma comunicativo. Y es que como sugiere Vez Jeremías (2000, p.83):

Frente a aquellos materiales tradicionales concentrados en torno al ‘usage’ de la lengua, seleccionando y organizando elementos lingüísticos a través de actividades de manipulación mecánica, se plantea ahora la necesidad de otro tipo de materiales concentrados en torno al ‘use’ de la lengua, seleccionando y organizado ‘actos de habla’ a través de actividades significativo-comunicativas.

Para ello el TBL propone una secuencia de actividades que van desde la producción libre hasta la observación de secuencias formulaicas en modelos de discurso oral auténtico. Todo ello integrado bajo un mismo propósito: la consecución de la tarea. De esta forma, Prabhu, en primera instancia, y principalmente Willis, después, ofrecen una metodología que resuelve en parte los problemas de desequilibrio entre las principales aproximaciones, sin obviar ni el componente comunicativo ni las estructuras formales.

7. El Marco de Referencia Europeo

Como hemos mencionado anteriormente, el Consejo de Europa se propuso en los años 70 equiparar la enseñanza de lenguas en todo su territorio. Una primera publicación (van Ek, 1975) detalló las especificaciones de lo que se llegó a conocer como *nivel Umbral*. En una etapa posterior, completaron esta escala y profundizaron en la metodología comunicativa, así como en sus posteriores adaptaciones —sílabo nocional-funcional y aprendizaje basado en tareas—. De igual forma, profundizaron en la necesidad de crear un marco común en todos los países miembros que guiara el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, hasta llegar a afirmar en la resolución del Consejo de Europa del 14 de febrero de 2002 que “el conocimiento de lenguas es una de las capacidades básicas que cualquier ciudadano debe poseer para participar eficazmente en la sociedad europea del conocimiento”⁷⁶. Estas innovaciones fueron recogidas en un extenso documento, denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). En líneas generales, los objetivos que pretende conseguir este proyecto son (Consejo de Europa, 2001):

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensa en el ámbito del mercado, la industria, la educación, la cultura y la ciencia.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia hacia la diversidad cultural y el respeto mutuo entre comunidades a través de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello

⁷⁶ En <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:01:ES:HTML>

se requiere que se fomente el aprendizaje constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.

- Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

El MCERL pretende aportar unas pautas educativas para profesores, examinadores, creadores de materiales, instituciones educativas y formadores de profesorado de idiomas en toda Europa; de ahí que se defina como un documento que describe de manera exhaustiva qué tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de usar el idioma para comunicarse y qué conocimientos y habilidades tienen que desarrollar para ser capaces de actuar con eficacia.

El MCERL adopta una metodología que se centra en el alumno como individuo socializado que debe desempeñar unas acciones en una comunidad lingüística y lo denomina **enfoque orientado a la acción**. Al igual que el TBL, desarrolla una aproximación comunicativa encaminada hacia la consecución de unas tareas, es decir:


se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001, p.9).

De esta forma no sólo tiene en cuenta las capacidades lingüísticas del alumno, sino que además todos sus recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como el contexto y las restricciones culturales impuestas por la situación donde se realizan las actividades. Al tratarse de unas pautas más que de una metodología, el MCERL desarrolla niveles para cada

destreza y actividades para desarrollarlos, así como da unas recomendaciones para introducirlas en el aula. Diferencia, así, tres niveles —básico, independiente y competente—, que mantienen relación con los primeros establecidos por Van Ek y Trim (1991a, 1991b, 1997). Estos niveles se dividen a su vez en dos cada uno, resultando seis niveles: A1-A2-B1-B2-C1-C2 (Tabla 3.4).

Tabla 3. 4. Niveles lingüísticos elaborados por el consejo de Europa

Van Ek y Trim	MCERL	
Nivel <i>Waystage</i>	Usuario básico	A1
		A2
Niveles <i>Umbral y Vantage</i>	Usuario independiente	B1
		B2
---	Usuario competente	C1
		C2



Estos niveles de dominio permiten acreditar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida, así como establecer un sistema homologable entre todos los países miembros. Es destacable el papel que el MCERL desempeña en la transparencia de cursos, programas y titulaciones, lo que facilita la cooperación internacional y la consecución de modelos plurilingües.

En base los principios de homogenización del MCERL, el Consejo de Europa emprendió la elaboración de un nuevo documento, que se conoce como **Portfolio Europeo de las Lenguas** (PEL), cuyo objetivo principal es aportar un currículum vitae lingüístico de los alumnos. El PEL se compone de los siguientes apartados:

- (1) **Pasaporte de lenguas:** incluye toda la información identificativa del sujeto y de su competencia en la lengua objeto. Para ello se suele realizar una autoevaluación descrita conforme a las especificaciones propuestas en el MCERL. Asimismo, debe adjuntarse toda la información referente a certificados y acreditaciones.

- (2) **Biografía lingüística:** desde una perspectiva individual, cada usuario del PEL tiene la oportunidad de reflexionar y detallar su proceso de aprendizaje de lenguas.
- (3) **Dossier:** en esta última sección se adjuntan algunas de las actividades realizadas por el aprendiz en las distintas lenguas. Debe tratarse, como destaca Ortega Calvo (2004), de una muestra relevante de todo el periodo sin tener que estar vinculadas al aula.

El PEL presenta numerosas versiones en distintas lenguas y orientada hacia los distintos niveles educativos. En este proceso de acreditación el alumno juega un papel central y es que una de las indicaciones del MCERL es que el individuo debe ser consciente de su proceso de aprendizaje y participar de él. Se trata de un proceso de reflexión y autocrítica de forma que puedan detectar sus fortalezas para potenciarlas y sus carencias para solventarlas.

Tabla 3. 5. Cuadro de autoevaluación de la destreza de la producción oral.

		HABLAR	
		EXPRESIÓN ORAL	INTERACCIÓN ORAL
A1	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.		Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
A2	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo, y mi trabajo actual, o el último que tuve.		Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
B1	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.		Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presenta cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
B2	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.		Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.

HABLAR		
	EXPRESIÓN ORAL	INTERACCIÓN ORAL
C1	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
C2	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y 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.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.

Fuente: MECER (Consejo de Europa, 2001).

En lo que respecta el desarrollo de la lengua oral su aproximación se asemeja al TBL y, al tratarse de un método integrador, pretende desarrollar todas las destrezas de forma equilibrada, ya que la competencia comunicativa del alumno conlleva el manejo de las habilidades tanto orales como escritas.

Sin embargo, y a diferencia de la mencionada metodología, el MCERL ofrece una descripción más detallada de las competencias necesarias para desarrollar la destreza de la producción oral, como analizamos en el capítulo anterior. De igual forma, considera que la destreza del habla puede dividirse, para su descripción y autoevaluación, en (a) expresión oral y (b) interacción oral. En lo que respecta las especificaciones para cada nivel en la producción oral el MCERL establece los descriptores recogidos en la Tabla 3.5. Para conseguir estos niveles de competencia, el MCERL sugiere que el alumno debe involucrarse en tareas auténticas y para ello debe realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento las estrategias de comunicación, que servirán para movilizar y equilibrar los recursos de los que disponga. Entre las actividades y estrategias diseñadas para mejorar la producción oral del alumno, el MCERL incluye:

- (1) **Actividades de expresión oral:** realizar comunicados públicos, dirigirse a un público, leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, o cantar, entre otras.

(2) **Actividades de interacción oral:** transacciones, conversación casual, discusión informal, discusión formal, debate, entrevistas, negociaciones, planificación de eventos, cooperación práctica, etc.

Aunque el MCERL, como ya hemos mencionado, aboga por el aprendizaje integrado orientado hacia la consecución de acciones comunicativas como el TBL, no trata de forma explícita los rasgos formales del discurso en su enfoque pedagógico, aunque sí los incluye los descriptores de la competencia comunicativa hablada. Desde nuestro punto de vista, las actividades que se contemplan para el desarrollo de la expresión e interacción oral no responden a los descriptores planteados y, por ello, debería realizarse un esfuerzo para fomentar desde las instituciones Europeas el aprendizaje explícito de los rasgos del discurso oral.

8. Conclusión

En este capítulo hemos visto cómo la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado vinculada a los acontecimientos socio-políticos que la han ido condicionando a lo largo de su historia.

En lo que respecta a la enseñanza de la competencia oral, tradicionalmente se ha tambaleado de un extremo a otro, como sugería Richards (1990), entre aquellos enfoques que abogaban por un olvido total de las destrezas habladas, propiciando una aproximación implícita y una práctica espontánea y esporádica del discurso oral, hasta métodos rigurosos y sistemáticos que pugnaban por la enseñanza directa de los aspectos formales del discurso oral, desde la pronunciación perfecta hasta aspectos socio-culturales, pasando por el lenguaje formulaico. Sin embargo, la mayoría de estos enfoques pecaban de ser poco auténticos y no centrarse en la comunicación real, dejando la enseñanza de la producción oral en un segundo plano.

Hemos situado los inicios de las aproximaciones didácticas a la enseñanza de una lengua extranjera en las islas británicas en el siglo XV cuando por cuestiones políticas el inglés

suplanta al francés como lengua oficial, siendo necesaria la creación de manuales que instruyeran en la lengua vernácula, propiciando con ello la proliferación de libros de texto para la enseñanza del inglés durante los siglos XV, XVI y XVII. La mayoría de estos libros se basaban en una aproximación bilingüe y presentaban conversaciones cotidianas de la época, principalmente intercambios transaccionales. Estos libros, según sugiere Howatt (2004), aunque no pueden ser recordados por su trasfondo pedagógico, sí que son interesantes ya que se consideran los primeros libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En el siglo XVIII cuando el inglés comenzó a suplantar al latín en el contexto educativo, surgen las primeras gramáticas de la lengua inglesa, como la de Lowth (1762) y, con ello, la necesidad de fijar las reglas de una lengua inglesa que se había desarrollado fundamentalmente en entornos cotidianos. Se reafirma, así, todo un movimiento socio-político instigado por el fonetista británico Jonathan Swift, que pretendía la regulación de la lengua inglesa de acuerdo a los estándares isabelinos; aunque esta corriente puso énfasis en la pronunciación, la enseñanza del discurso oral seguía en pleno periodo victoriano en un segundo plano. Aún más, el movimiento reformista no llegó a buen puerto, principalmente por cambios políticos.

Esta época fue también un periodo de creciente interés por el conocimiento de otras lenguas y en el siglo XIX comenzaron a sucederse en toda Europa aproximaciones didácticas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Si alguna ha tenido una especial influencia y ha perdurado a lo largo del tiempo, esta es la metodología de la gramática-traducción. Surgida en Prusia a finales del siglo XVIII, promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras siguiendo los procedimientos tradicionales para la enseñanza del latín, es decir, la instrucción gramatical y la traducción. En este panorama, la lengua oral quedó completamente excluida del proceso de instrucción dado que no se contemplaba entre sus objetivos. Precisamente este hecho, junto con la falta de autenticidad y utilidad de un método de enseñanza de lenguas muertas, fue lo que propició el alzamiento de algunas voces críticas como Ahn y Ollendorff, desarrollando su método práctico, o Prendergast con su enfoque natural

centrado en la adquisición de secuencias formulaicas que fomentaran la fluidez. Estos primeros reformistas, como han venido a llamarse, fueron el germen de una respuesta mayor contra el método de la gramática-traducción conocido como el movimiento de la reforma, cuyo principal propulsor fue Henry Sweet.

Hemos visto en este capítulo cómo la oposición a dicho método proliferó tanto en EEUU, con el método directo, y en Gran Bretaña con la aproximación oral o método situacional. Ambas corrientes, promovían la competencia oral como fin último de la enseñanza de una lengua y para ello, se centraban en conseguir la fluidez de sus alumnos, los primeros a base de clase completamente orales y los segundos, por la introducción de estructuras lexicalizadas en situaciones cotidianas. Ninguno de los dos llegó a calar profundamente en la sociedad, pero perduraron como aproximaciones en las primeras décadas del siglo XX.

No obstante, y de nuevo motivado por acontecimientos políticos, un nuevo método con tanta repercusión como pudo tener en su momento el método de la gramática-traducción, estaba a punto de nacer. Se trataba del desarrollo de un programa didáctico utilizado por los militares estadounidense para perfeccionar su dominio de las lenguas. A partir de éste, y gracias fundamentalmente a Fries, apareció el método audiolingüístico, el cual se basaba en la repetición de modelos lingüísticos de forma oral con el objetivo de que los alumnos adquirieran unos hábitos lingüísticos correctos de la L2. Influenciados por los métodos de la reforma, esta aproximación se centra especialmente en la pronunciación; de esta forma la lengua oral puede considerarse la principal beneficiaria de este método, pero las actividades se centran en la mecanización de patrones, no dejando lugar para la creatividad lingüística oral.

Frente a estas aproximaciones conductistas, hemos analizado cómo surgen una serie de aproximaciones independientes, basadas en teorías humanistas y psicológicas innovadoras de la época, reunidos bajo la etiqueta “métodos de diseño”. Entre los más conocidos se encuentran los detallados en este capítulo como el método de aprendizaje comunitario, la sugestopedia, la vía silenciosa, la respuesta física total o la aproximación

natural. Cada uno de ellos con sus peculiaridades, aunque en general, el discurso oral era una destreza a desarrollar pero no a través de una enseñanza explícita, sino más bien, como una capacidad del individuo que desarrollará cuando se encuentre preparado para ello. Estas metodologías, aunque sirvieron para la inclusión de nuevas tendencias en el aula de idioma, no pasaron de ser efímeras, por lo que se acrecentaba la necesidad de una metodología sólida que hiciera justicia al complejo fenómeno de la competencia comunicativa que estaba surgiendo. Este fue, como hemos detallado, el modelo comunicativo.

Sustentado en las ideas del sílabo nocional-funcional de Wilkins y Widdowson, así como en las aportaciones del Proyecto del nivel umbral del Consejo de Europa, el método comunicativo promueve la necesidad de centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de materiales reales y siguiendo un sílabo, no gramatical, sino categorizado en funciones y nociones. Hemos detallado cómo en lo que respecta la destreza de la producción oral su instrucción se ha centrado en la práctica espontánea en clase, de ahí que Richards lo denominara método indirecto. Esta aproximación a la enseñanza del discurso oral naufraga en los mismos aspectos que la metodología comunicativa, convirtiendo a los alumnos en hablantes fluidos pero sin ninguna corrección.

Por otro lado, hemos detallado la reacción al método comunicativo por parte de algunos autores que defendieron la enseñanza explícita de los rasgos del discurso oral y que se conoce como enfoque directo. En esta misma línea, el método de elevación de la conciencia lingüística permite al alumno observar el comportamiento del discurso oral y generalizar las reglas gramaticales desde ejemplos de lengua contextualizada. Sin embargo, el mero aprendizaje directo de las reglas que rigen el discurso oral no es suficiente para conseguir una competencia oral apropiada. Por todo ello, hemos analizado una opción más reciente que consiste en la combinación de estos enfoques con el objetivo de aprovechar los aspectos más ventajosos de cada uno.

Con este fin, hemos descrito la aproximación de Nolasco y Arthur, la cual, a pesar de aunar el enfoque directo, el indirecto y el LA, así como optimizarlo con un especial énfasis en la auto-confianza y en la retroalimentación, falla en la cohesión del enfoque en sí, aspecto

solucionado por aproximaciones más recientes que hacen uso de los métodos informatizados, como la lingüística de corpus, para conseguir un paso entre uno y otro método más progresivo.

De igual forma, a partir del CLT, se han desarrollado la mayoría de aproximaciones más notables en el momento, entre las que hemos destacado el aprendizaje basado en tareas, el cual defiende la integración de las destrezas a través de establecer actividades que tengan como meta un resultado palpable. A diferencia de otras metodologías anteriores se centra en un sílabo procedimental, donde la lengua hablada es una destreza más de la que se pretende desarrollar.

Por último hemos destacado el papel que está ejerciendo la Unión Europea, en concreto, el documento conocido como Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, el cual, partiendo de los principios comunicativos, ha establecido el desarrollo de la competencia comunicativa global, especificando las destrezas de acuerdo a unos niveles de dominio que fomentan la acreditación y, con ello, la libre circulación de individuos. En lo que respecta la lengua oral, es destacable su papel por describirla de acuerdo a las nuevas aportaciones de disciplinas como análisis del discurso oral, sin embargo, al proponer un aprendizaje globalizador, el MCERL plantea unas pautas bastante similares al método comunicativo, sin hacer especial hincapié en la necesidad de una instrucción complementaria en las características del discurso oral.

A nuestro entender, aunque se han realizado interesantes esfuerzos por posicionar a las destrezas orales entre los principales objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, su didáctica se encuentra todavía en una fase muy primitiva. El intento de huir del método de la gramática traducción, así como el extendido pensamiento de que el habla es una capacidad innata y, como tal, no necesita ser enseñada, han favorecido la práctica indirecta de la producción oral en el contexto educativo. Es por ello por lo que somos de la opinión que se hace necesaria una metodología que integre el aprendizaje directo de las secuencias formulaicas y las características del discurso oral junto con la práctica guiada, en primera instancia, y libre, en una fase posterior, de la destreza de la expresión oral en situaciones

comunicativas y reales. A este respecto, pensamos que las nuevas tecnologías pueden resultar muy útiles para traer la realidad cultural de la lengua objeto a la clase, así como para ofrecer modelos lingüísticos realistas y adecuados.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

PROBLEMA, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*Si no conozco una cosa, la investigaré.
(Pasteur, 1822-1895)*

0. Introducción

La presente investigación surge, tal y como sucede en la mayoría de los estudios, al detectar un problema: la necesidad de una competencia en lengua inglesa, concretamente en expresión oral, que permita la comunicación social y académica de los futuros maestros de Educación Infantil o Primaria. Como consecuencia, y defendiendo junto con Arnal, Rincón y Latorre (1994) que investigar significa dar respuesta a problemas del conocimiento, nos planteamos una investigación que aportara luz sobre el nivel de competencia de la expresión oral inglesa de los futuros maestros, no solo en un momento concreto de su etapa como estudiantes, sino en interacción con las enseñanzas propias de los actuales planes de estudio. El objetivo principal que perseguíamos era por un lado evaluar la destreza de expresión oral de los estudiantes, pero también la formación en un idioma extranjero que se les ofrece desde la universidad. De igual forma, esta investigación buscaba analizar las

dificultades que los alumnos afrontan a la hora de expresarse oralmente en inglés, así como sus motivaciones para mejorar sus destrezas orales.

Esta investigación se enmarca dentro de un contexto educativo y, como tal, encuentra problemas añadidos. En palabras de Gallardo Vigil (2005, p.23):

Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales.

Por ello se hace necesaria una aproximación ecléctica que reúna los elementos de distintas metodologías investigadoras, con el fin de aportar lucidez, fiabilidad y eficacia a nuestro estudio. En palabras de Van Lier (1988, *apud* Madrid, 2001, p.18), “ideally experimental and interpretative research should be convergent rather than parallel or divergent lines of enquiry”.

Esta variedad metodológica permite la concurrencia de dos métodos de investigación: el *cuantitativo* y el *cualitativo* (Bisquerra, 2004; Brown y Gonzo, 1995; Cohen y Manion, 1990; Colás, 1986). Mientras que la primera trabaja de forma deductiva con datos cuantificables sobre las distintas variables del estudio, la segunda analiza de forma inductiva los resultados obtenidos de observaciones, entrevistas a los participantes o del propio investigador para categorizarlos y, con ello, aportar información de tipo subjetiva. El uso de una u otra dependerá exclusivamente de los objetivos planteados en la investigación, así como de las hipótesis que queramos corroborar. Compartimos con Gallardo Vigil (2005) la idea de que, especialmente en investigación educativa, ambas metodologías no son excluyentes, sino complementarias.

En el presente estudio se ha buscado dicho enfoque integrador con el propósito de aproximarnos desde distintas perspectivas al complejo fenómeno del problema detectado,

por lo que se ha contando con diversos medios de extracción de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.

1. Planteamiento del problema

En materia de enseñanza de lenguas el panorama investigador se ha encontrado en constante desarrollo. Concretamente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), como destacábamos en el Capítulo 3, ha impulsado la descripción y equiparación de los niveles de uso de la lengua y, con ello, ha fomentado la comunicación tanto en el ámbito político, como cultural, como educativo, etc. en un espacio europeo cohesionado, rico y multilingüe.

En el contexto educativo se ha estimulado especialmente la elaboración de proyectos de intercambios escolares (Proyectos eTwinning⁷⁷, Erasmus⁷⁸, Comenius⁷⁹ o Intercambio “puesto por puesto”⁸⁰) de forma que se establezca un foro común sobre la educación y se fomente la transmisión de información así como el enriquecimiento recíproco de los distintos países que conforman la Unión Europea. Con un propósito similar, la implementación del conocido como Plan Bolonia en el sistema educativo universitario actual ha generado una vorágine de cambios, que están fomentando la equiparación de enseñanzas y títulos universitarios con el fin de establecer un sistema análogo de estudios superiores dentro del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La nueva Ley Orgánica de Universidades (LOU)⁸¹ española va encaminada en esta línea homogeneizadora.

En concreto, los planes de estudio que se están perfilando para la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria contemplan entre otros cambios el paso a la

⁷⁷ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/eTwinning.html>

⁷⁸ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>

⁷⁹ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

⁸⁰ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/intercambio.html>

⁸¹ LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Disponible en:

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/07786

denominación de Grado y, con ello, una duración de 4 años, la reducción a dos especialidades, Infantil y Primaria, y el requisito de acreditar un nivel de dominio de una lengua extranjera correspondiente al B1 del MCERL, con el objetivo de fomentar la movilidad tanto de discentes, como de docentes. La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, lo especifica de la siguiente manera:

Al finalizar el grado, los estudiantes deberían haber adquirido el nivel C1 en lengua castellana, y cuando proceda, en la otra lengua oficial de la comunidad; además, deberían saber expresarse en alguna lengua extranjera según al nivel B1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (BOE n. 312 de 29/12/2007, p.53736).

Este nivel lingüístico se presenta en el contexto español como un reto ambicioso, tal y como han precisado estudios a nivel europeo en enseñanzas preuniversitarias, como el llevado a cabo por el Instituto Nacional de Calidad de la Evaluación (Gil y Alabau, 1997) o por el Comisionado Europeo (Bonnet, 2002). Ambos indican un nivel de comprensión oral y de destrezas escritas muy insuficiente, comparándolo con otros países y teniendo en cuenta las exigencias impuestas por Europa. No obstante, estas investigaciones no contemplan el discurso oral de los estudiantes en la lengua objeto, principalmente, dada la complejidad de estudios de esta índole. Otras investigaciones centradas en el contexto universitario (Jiménez Jiménez, 2003; López-Mezquita, 2005; Salvadores, 2009) destacan la misma escasez de competencia en lengua inglesa. Particularmente, las destrezas orales son las más perjudicadas, a la vez que las menos estudiadas, quizás por cuestiones como las expuestas en capítulos anteriores, es decir, el pensamiento de que el habla es una capacidad innata y, como tal, no necesita instrucción, el arraigo en el sistema educativo español de metodologías tradicionales y poco comunicativas, como la gramática-traducción, o la dificultad de muchos docentes para expresarse oralmente.

En suma, esta investigación se hace eco del pensamiento generalizado de los docentes universitarios de inglés, en concreto en el ámbito de las Facultades de Educación⁸², sobre la escasa competencia comunicativa de los alumnos, particularmente en su destreza de expresión oral, a pesar de que ésta sea precisamente la más necesaria para un futuro maestro, tanto si quiere implementar contenidos bilingües en sus clases, como si pretende formar parte de proyectos de intercambio escolar. De ahí que pensemos que se hace necesario un estudio que analice la situación completa de esta destreza concreta en el ámbito de la formación del profesorado de Infantil y Primaria, y que indague en la efectividad de la formación universitaria, a fin de que sirva de acicate para la formación de maestros en el EEES.

2. Objetivos y preguntas de investigación

La necesidad de formar docentes competentes oralmente en una lengua extranjera de forma que sean capaces de impartir sus clases a través de contenidos bilingües, ampliar sus conocimientos en encuentros científico-académicos o participar en intercambios educativos en Europa tanto para su formación como para la de sus alumnos, nos lleva a interesarnos por la evaluación de la situación actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la formación de los futuros maestros de Infantil y Primaria, con el propósito de profundizar en las dificultades que los alumnos afrontan en la expresión oral, así como proponer unas pautas metodológicas que sirvan para mejorar esta situación. De esta forma, el **objetivo principal** de la presente investigación es describir los niveles de competencia comunicativa oral de los alumnos de la Titulación de Maestro (no especialista en lengua extranjera - Inglés) antes y después de su formación universitaria en el idioma extranjero, con el fin de delimitar las necesidades y los problemas que estos afrontan y las limitaciones de los actuales planes de estudio.

⁸² Entendemos por Facultades de Educación todos los centros universitarios que formen maestros, en sus distintas especialidades, con independencia de la denominación del Centro.

De esta forma nos planteamos los siguientes **objetivos específicos**:

1. Elaborar un perfil lingüístico y socio-académico de los alumnos de segundo curso de la titulación de Maestro (no especialista en lengua extranjera) del Campus Universitario de la Ciudad de Ceuta.
2. Evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con los niveles estandarizados del MCERL y, particularmente, de las destrezas orales, tanto antes como después de su formación universitaria en inglés como idioma extranjero.
3. Identificar los condicionantes que determinan el desarrollo de la competencia oral hablada de los alumnos.
4. Diseñar un programa formativo en lengua inglesa para los futuros alumnos del Grado de Primaria e Infantil que se adapte a las exigencias de los nuevos planes de estudio del EESS y que refuerce las principales carencias de estos alumnos.

De conformidad con la naturaleza de nuestro estudio y con los objetivos planteados, esta investigación no pretende confirmar o refutar ideas previas, sino más bien dar respuesta a los interrogantes planteados en nuestra labor docente, de forma que podamos crear teoría a partir de dichas respuestas (Colás y Buendía, 1994; Nunan, 1992; Seliger y Shohamy, 1989). Así, hemos creído oportuno sustituir las hipótesis por las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cómo es desde una perspectiva lingüística y socio-académica el Maestro no especialista en lengua extranjera, concretamente, en el caso del Campus de Ceuta?
- ¿Cómo es la competencia comunicativa? ¿Es su competencia comunicativa oral inferior al nivel propuesto por las directrices europeas (B1) para dicho colectivo?

- ¿Qué factores socio-educativos parecen haber influido sobre dicho resultado?
- ¿Es efectiva la formación actual que reciben estos estudiantes en lengua inglesa en el ámbito universitario?
- ¿Qué implicaciones pedagógicas podríamos extraer de esta investigación que nos sirvieran para diseñar un programa formativo de lengua inglesa enmarcado en los futuros planes de estudio del EEES?

3. Descripción de los participantes

Este estudio se centró en un grupo concreto de estudiantes universitarios: los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Ceuta que cursaban en el año académico 2007-2008 la única asignatura de idioma extranjero que tienen en toda la titulación, i. e., **Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)**⁸³.

La elección de este grupo de sujetos se debe a los siguientes motivos:

- a) se había detectado una escasa competencia en el discurso oral de los futuros maestros (no especialistas) que parecían no satisfacer las exigencias marcadas para las nuevas titulaciones (Jiménez Jiménez, 2003; Salvadores, 2009).
- b) ningún estudio específico sobre la repercusión de la docencia universitaria en el discurso oral inglés de los estudiantes universitarios de la Titulación de Maestro se había llevado a cabo en el Campus de Ceuta.
- c) teníamos acceso a este grupo de estudiantes durante el proceso de docencia sin interrumpir su transcurso natural.

⁸³ Nótese que esta asignatura se imparte solo en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical y Educación Física. Las especialidades de Audición y Lenguaje así como Educación Especial no contemplan la impartición del idioma extranjero en su plan de estudio. Por su parte, la especialidad de Lengua Extranjera presenta una enseñanza del idioma especializado.

- d) no era operativo trabajar con el grupo de especialistas en LE puesto que en los futuros planes todos se reducen a Infantil y Primaria.

Los sujetos son, sin duda, la pieza clave de toda investigación, máxime en el campo educativo (Seliger y Shohamy, 1989); de ahí que su descripción deba hacerse minuciosamente para poder llevar a cabo el presente estudio, pero antes de entrar en más detalle en la descripción de los sujetos estudiados queremos hacer una pequeña referencia a la Ciudad Autónoma de Ceuta, a su Campus Universitario y los planes de estudio actuales conducentes a la obtención del Título de Maestro (en sus distintas especialidades) de dicho campus, para centrarnos en el contexto en el que se enclava esta investigación.

3.1. Ceuta y su Campus Universitario

Ceuta, ciudad española situada al norte de África en el Estrecho de Gibraltar, se encuentra bañada por el mar Mediterráneo y el océano Atlántico. Con una superficie de 19 km² aproximadamente y una población de 77.389 habitantes⁸⁴, presenta una densidad demográfica atípica con 4 hab/m². La situación lingüística de la ciudad puede caracterizarse como peculiar. Aunque presenta un elevado número de hablantes cuya lengua materna es el dialecto del árabe conocido como *dariya*, la única lengua oficial de la ciudad es el español. Con una notable influencia del andaluz gaditano, dada su proximidad, también incluye voces propias como *pavana* (gaviota), *vitaminas* (frutos secos) o *carrillo* (kiosco) (Ayora, 2006; Rivera Reyes, 2009).

En lo que respecta a la Educación, la Ciudad Autónoma de Ceuta no tiene transferencias educativas, luego se rige directamente por el Ministerio de Educación. La ciudad cuenta con una Dirección Provincial de Educación⁸⁵, la cual se encarga de gestionar veinticuatro colegios de educación primaria, seis centros de secundaria, dos centros de enseñanza de adultos y una escuela oficial de idiomas. Por otra parte, la oferta de la ciudad en enseñanzas universitarias se concentra en dos instituciones: la Universidad de Granada y

⁸⁴ Datos extraídos del INE para el año 2008: <http://www.ine.es/>

⁸⁵ <http://www.ceuta-mec.org/>

la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). En concreto, la incorporación de la Universidad de Granada en el ámbito de educación superior ceutí nos remonta al año 1970, cuando la antigua escuela de La Normal de Formación de Maestros pasa, junto con Melilla, Málaga, Jaén y Almería, a pertenecer al distrito universitario de Granada (Fuentes Viñas, 2006). A partir de ahí, se han ido ampliando competencias hasta la creación del Campus Universitario de Ceuta actual, integrado por la Facultad de Educación y Humanidades y la Escuela Universitaria de Enfermería de la Cruz Roja "F. González Azcune"⁸⁶.

Los títulos universitarios que se imparten, por tanto, en el Campus Universitario de Ceuta son los siguientes:

(1) Facultad de Educación y Humanidades

Diplomatura de Ciencias Empresariales

Ingeniería Técnica de Informática de Gestión

Licenciatura de Psicopedagogía

Diplomatura de Maestro especialista en Audición y Lenguaje

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Especial

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Musical

Diplomatura de Maestro especialista en Educación Primaria

Diplomatura de Maestro especialista en Lengua Extranjera

(2) Escuela Universitaria de Enfermería de la Cruz Roja (centro adscrito)

Diplomatura de Enfermería

⁸⁶ En el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada con fecha 13 de febrero de 2009 se acuerda la integración del personal docente e investigador (PDI) y del de administración y servicios (PAS) de la Escuela Universitaria de Enfermería, antiguo centro adscrito de la Universidad, aprobado por el Consejo Social de la Universidad de Granada de fecha 4 de noviembre de 2008.

El número de alumnos matriculados por titulación⁸⁷ es el siguiente:

Tabla 4. 1. Titulaciones y número de alumnos matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta durante el curso académico 2007-08.

TITULACIÓN	OFICIAL	LIBRE	TOTAL
DIPLOMATURA EN CIENCIAS EMPRES	141	0	141
ING.TEC. INFORMÁTICA GESTIÓN	43	0	43
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA	35	0	35
MAESTRO (AUDICIÓN Y LENGUAJE)	40	0	40
MAESTRO (EDUCACIÓN ESPECIAL)	60	0	60
MAESTRO-94 (EDUCACIÓN FISICA)	1	0	1
MAESTRO (EDUCACIÓN FISICA)	87	0	87
MAESTRO (EDUCACIÓN INFANTIL)	111	0	111
MAESTRO (EDUCACIÓN MUSICAL)	24	0	24
MAESTRO (EDUCACIÓN PRIMARIA)	76	0	76
MAESTRO (LENGUA EXTRANJERA)	35	0	35
<i>TOTAL</i>	<i>653</i>	<i>0</i>	<i>653</i>

Del total de estudiantes distribuidos de acuerdo a la Tabla 4.1, un 66.5% corresponde a aquellos matriculados en las distintas especialidades de maestro y un 5,3% pertenece a titulación de segundo ciclo, psicopedagogía, afín al área educativa; por lo que cabe concluir que aproximadamente casi un 75% de los alumnos de la facultad se centran en el ámbito educativo de Infantil, Primaria y Secundaria. La distribución por sexos de estos tres cuartos de la población de la facultad, queda reflejada en el Gráfico 4.1. Es destacable el marcado carácter femenino, un 71,5% de media entre las titulaciones de educación, con la excepción de la especialidad de Educación Física donde sucede lo opuesto, es decir, se compone en casi un 80% de varones.

⁸⁷ La información ha sido obtenida de la web de la Universidad de Granada (<http://www.ugr.es>). Nótese que no se incluye la información referente a la E.U. de Enfermería dado que esta era aún centro adscrito en el curso académico en el que la presente investigación se llevó a cabo y la Universidad no tenía recabada dicha información.

Gráfico 4. 1. Distribución por sexo de las distintas especialidades de la titulación de maestro durante el curso 2007-2008 en el Campus de Ceuta.

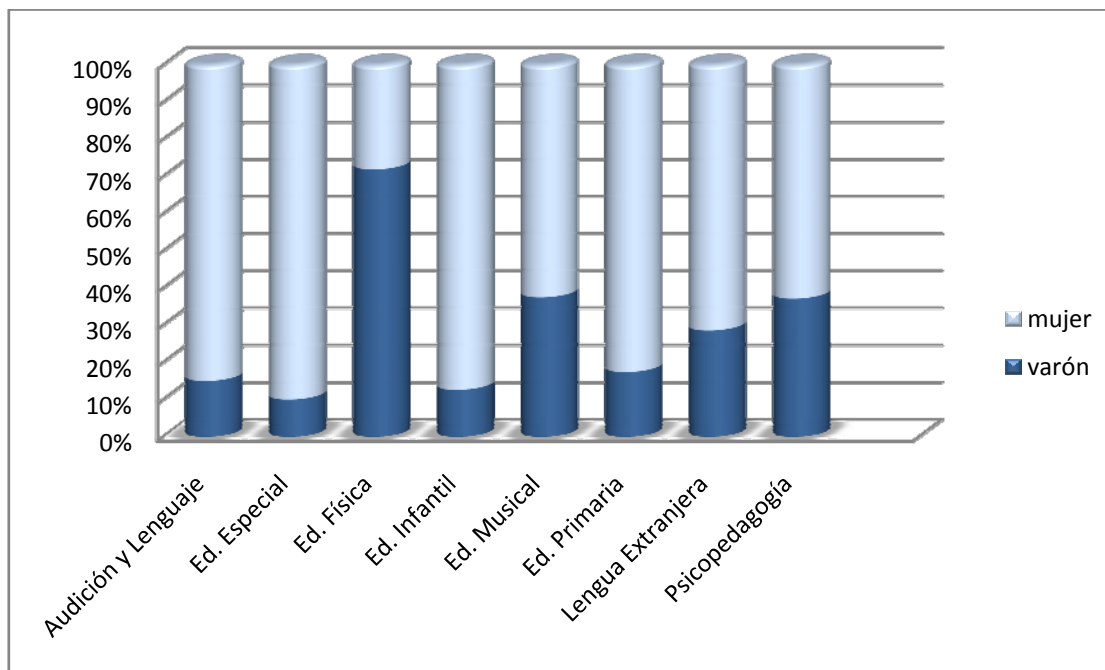
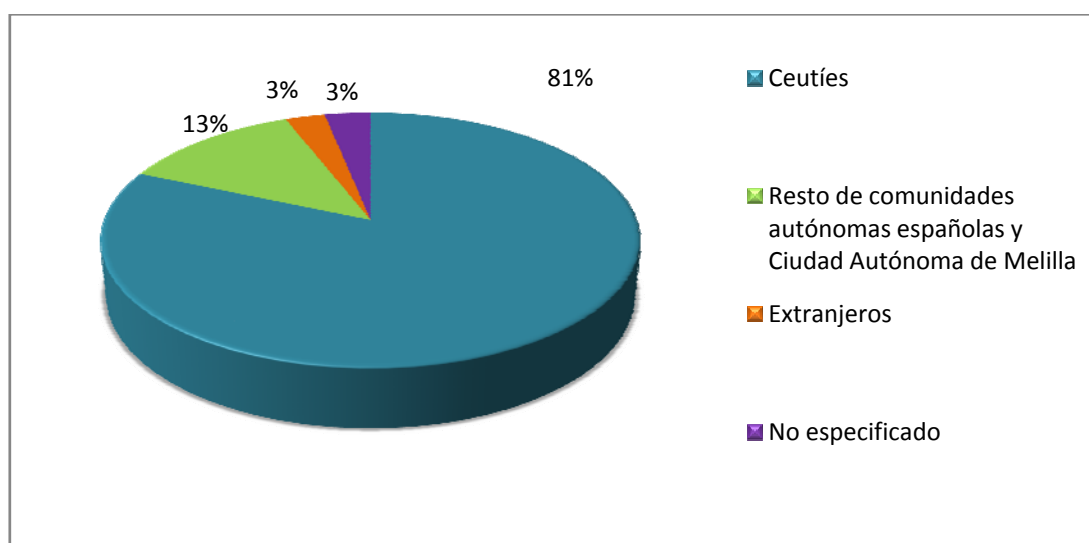


Gráfico 4. 2. Distribución de los estudiantes del Campus de Ceuta según su procedencia.



Por su parte, la procedencia de los alumnos de las distintas especialidades relacionadas con el ámbito educativo durante el curso académico 2007-08 es principalmente autóctona —un 81% de los alumnos— (Gráfico 4.2), aunque también encontramos una muestra variada de diversas comunidades y ciudades autónomas, entre las que destaca Andalucía, como puede observarse de la Tabla 4.2.

Tabla 4. 2. Distribución por comunidad autónoma de origen de los estudiantes.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Nº ESTUDIANTES
Andalucía	36
Aragón	2
Castilla-León	2
Cataluña	4
Ciudad Autónoma de Ceuta	382
Ciudad Autónoma de Melilla	2
Comunidad Balear	1
Comunidad Canarias	1
Comunidad de Madrid	3
Comunidad Foral de Navarra	1
Comunidad Valenciana	2
Galicia	2
País Vasco	3
Otros (extranjeros)	13
Otros (no especificado)	15
<i>Total</i>	<i>469</i>

3.2. La enseñanza de inglés en la formación del profesorado en Ceuta

Dentro del contexto donde se enmarca nuestra investigación resulta indispensable tratar los planes de estudio donde ésta se integra. De las titulaciones recogidas en la Tabla 4.1, las referentes a la formación del maestro se dividen en siete especialidades: Audición y Lenguaje⁸⁸, Educación Especial⁸⁹, Educación Física⁹⁰, Educación Infantil⁹¹, Educación Musical⁹², Educación Primaria⁹³ y Lengua Extranjera⁹⁴.

De estas especialidades la formación en idiomas puede desglosarse en las siguientes categorías: formación especializada, nociones básicas y ninguna formación. La Tabla 4.3 nos muestra las especialidades de cada categoría y los créditos que dedican a la formación en el idioma extranjero (Inglés).

⁸⁸ RESOLUCIÓN de 26 de marzo 2001 (BOE nº 92 de 17 de abril)

⁸⁹ RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 79 de 2 de abril)

⁹⁰ RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 77 de 30 de marzo)

⁹¹ RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 78 de 31 de marzo)

⁹² RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 78 de 31 de marzo)

⁹³ RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 78 de 31 de marzo)

⁹⁴ RESOLUCIÓN de 8 de marzo de 2001 (BOE nº 79 de 2 de abril)

Tabla 4. 3. Clasificación conforme a la formación en inglés en el Campus de Ceuta.

FORMACIÓN EN LE (INGLÉS)	TITULACIÓN	CRÉDITOS
I. Formación especializada	Maestro- Lengua Extranjera (inglés)	36 ⁹⁵
II. Nociones básicas	Maestro – Educación Física Maestro – Educación Infantil Maestro – Educación Musical Maestro – Educación Primaria	4,5
III. Ninguna formación	Maestro – Audición y Lenguaje Maestro – Educación Especial Maestro- Lengua Extranjera (francés)	0

Fuente: Boletín Oficial del Estado

Nuestro foco de atención se sitúa en los sujetos del bloque II, ya que por un lado son los que reciben una formación más escasa y, por otro, todos los alumnos de magisterio con las nuevas titulaciones se integrarán dentro de este grupo al reducirse las siete especialidades en dos únicos Grados, el de Primaria y el de Infantil. Asimismo, y como ya habíamos hecho mención, el “Plan Bolonia” promueve la movilidad de profesores y estudiantes de forma que exista un enriquecimiento recíproco entre los distintos países que repercuta positivamente en la actividad docente y en el aprendizaje; por lo que el dominio de una lengua en los nuevos Grados parece fundamental.

Dentro de los planes de estudio vigentes, la única asignatura que se encarga de formar en inglés a los futuros maestros en el Campus Universitario de Ceuta se denomina **Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)**. Los descriptores establecidos en los respectivos Boletines Oficiales del Estado para cada Titulación⁹⁶ para esta materia establecen que esta asignatura debe formar en:

Conocimiento oral y escrito del idioma extranjero. Contenidos recursos didácticos y materiales para la enseñanza del idioma extranjero.

⁹⁵ Estos créditos específicos para la formación en lengua inglesa de los maestros especialistas, podrá aumentarse con 9 correspondientes a las optativas *Uso del inglés escrito y hablado* (4,5 créditos) y *Recursos didácticos para la enseñanza del inglés* (4,5 créditos).

⁹⁶ Véase notas al pie de la 12 a la 18.

Se trata de una asignatura de carácter troncal, impartida por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en el primer cuatrimestre del segundo curso de las titulaciones objeto de esta investigación (Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical y Educación Primaria). Consta de 4,5 créditos y se imparte en un único grupo para las cuatro especialidades a la que va destinada, dado el número de matriculados.

3.3. Descripción de los participantes

Como hemos mencionado anteriormente, este estudio se centra en la formación en la lengua inglesa de los maestros no especialistas en lengua extranjera. De forma que la muestra de esta investigación se compone de los alumnos matriculados en la asignatura *Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)* en el Campus Universitario de Ceuta durante el primer cuatrimestre del curso académico 2007-2008 (Tabla 4.4).

El número de matriculados en dicha asignatura corresponde a 78 individuos, aunque solo 53 de ellos participaron en el estudio⁹⁷. La elección de los sujetos no fue aleatoria sino dependió exclusivamente del criterio de asistencia a clase, es decir, el estudio se llevó a cabo solo con aquellos estudiantes que asistieron regularmente a la asignatura dado que uno de nuestros objetivos era comprobar su eficacia.

Como se observa de la Tabla 4.4, el grupo de participantes se compone de 20 hombres y 33 mujeres, lo que corresponde aproximadamente a un 38% y un 62% respectivamente. El total de participantes (n=53) se distribuyen, en función de la titulación que cursan (Educación Física, Educación Infantil, Educación Musical y Educación Primaria) tal y como recoge la Tabla 4.4.

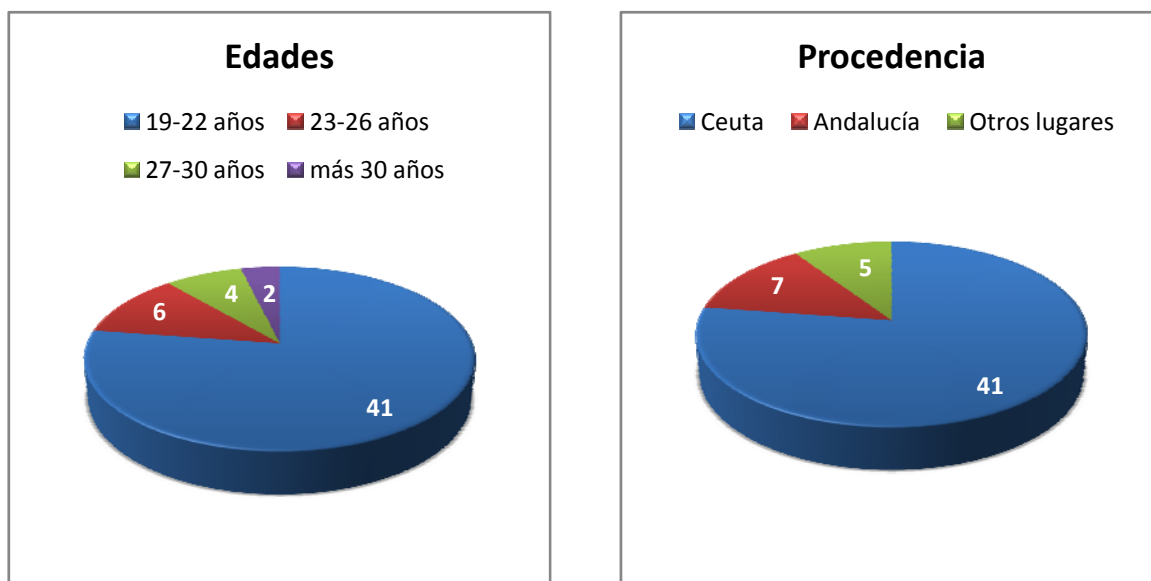
⁹⁷ La mortalidad de los participantes de nuestro estudio se debe a que en el caso concreto de Ceuta es frecuente un elevado número de alumnos que solo acude al examen oficial, bien por coincidencia horaria al tratarse de repetidores, bien por estar cursando una doble titulación o por ser estudiantes trabajadores. Para enmendar la alta mortalidad, conseguimos que la muestra que comenzó el estudio se mantuviera fija y constante.

Tabla 4. 4. Frecuencia y porcentaje de los participantes distribuidos por género y titulación.

			TITULACIÓN				TOTAL
			Educación Física	Educación Infantil	Educación Musical	Educación Primaria	
GÉNERO	HOMBRE	Frecuencia	17	1	1	1	20
		% Género	85,0%	5,0%	5,0%	5,0%	37,7%
		% Especialidad	94,4%	5,0%	100,0%	7,1%	37,7%
	MUJER	Frecuencia	1	19	0	13	33
		% Género	3,0%	57,6%	0,0%	39,4%	62,3%
		% Especialidad	5,6%	95,0%	,0%	92,9%	62,3%
TOTAL	Frecuencia	18	20	1	14	53	
	% Género	34,0%	37,7%	1,9%	26,4%	100,0%	
	% Especialidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

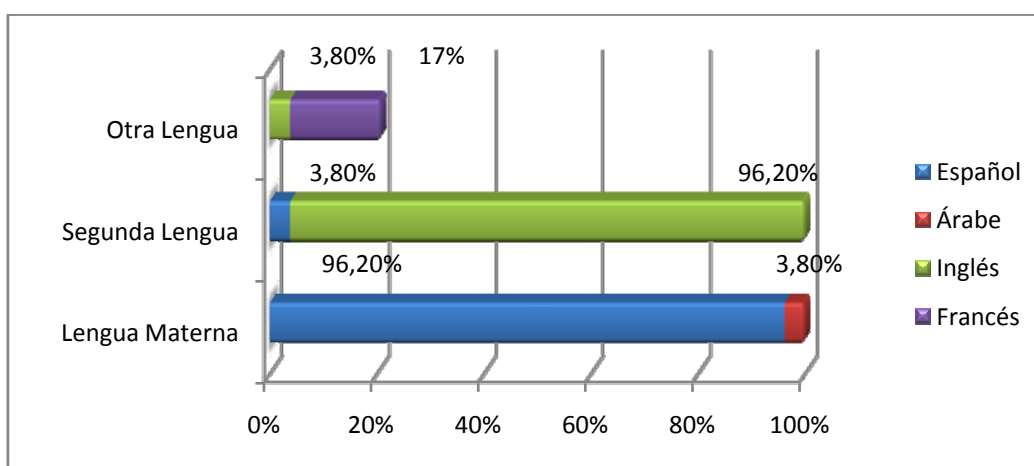
Como puede observarse, la titulación de Educación Infantil (37,7%) es la especialidad de maestro que mayor número de sujetos tiene matriculados, seguida de la especialidad de Educación Física con un 34%. Es de destacar la escasa presencia de la especialidad de Educación Musical, con un único participante (1,9%). En lo que respecta la distribución por género de total del grupo y de cada una de las especialidades, encontramos datos muy significativos. A excepción de Educación Musical donde, como ya hemos comentado, solo había un alumno perteneciente a esta titulación, el porcentaje de hombres y mujeres en la especialidad de Primaria e Infantil es inversamente proporcional respecto a la especialidad de Educación Física.

Figura 4. 1. Distribución de la muestra por Edad y Procedencia.



La Figura 4.1 indica que un porcentaje abultado de la muestra se encuentra en la franja de los 19 a los 23 años (77,4%), mientras que el restante 22,6% va proporcionalmente en descenso hasta alcanzar a los mayores de 30 años con un total de dos sujetos. De igual forma, un 77,4% de la muestra era autóctona, un 13,2% de Andalucía y, por último, un 9,4% de otros lugares, incluido un ciudadano marroquí procedente de Tánger.

Gráfico 4. 3. Lengua materna de los participantes.



Otro aspecto descriptivo importante de los participantes es el estudio de las lenguas que dominan, el cual queda reflejado en el Gráfico 4.3. Aunque la mayoría del grupo (96,2%)

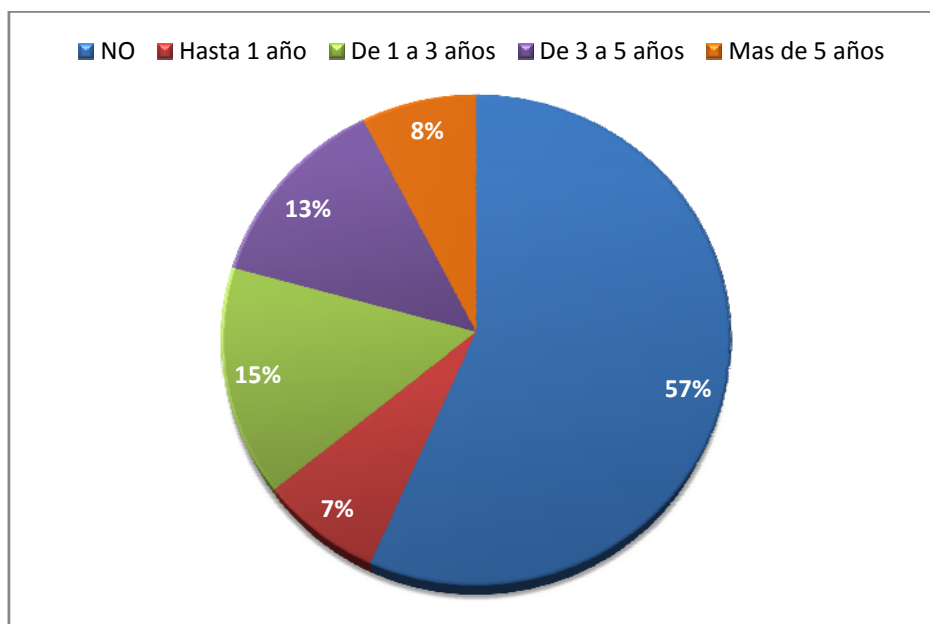
tiene el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua, en el contexto de Ceuta sorprende que solo un 3,8%, es decir, nueve sujetos, declaren tener como lengua materna el *dariya* (árabe) y, por tanto, sabían español e inglés como segunda y tercera lengua, respectivamente.

De igual forma, respecto a los datos académicos de los participantes encontramos que solo 4 individuos eran repetidores de la asignatura (7,5%), frente al 92,5% que afirmaba estar matriculado por primera vez en la misma.

Tabla 4. 5. Primera matrícula en la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	49	92,5	92,5	92,5
	No	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 4. 4. Clases extraescolares de inglés



En lo que respecta a su aprendizaje del inglés como idioma extranjero (Gráfico 4.4), todos testimoniaban haber recibido más de cinco años de formación reglada preuniversitaria, lo que concuerda con el sistema educativo español. Un 43% de la muestra aseguraba haber recibido clases extras de inglés durante su andadura educativa, aunque

ninguno en el extranjero. La mitad de este 43% testimoniaban que dicho periodo de instrucción superaba los tres años; sin embargo, a pesar de este largo periodo de formación ningún participante afirmaba tener algún certificado acreditativo de su dominio lingüístico. Por último, es de reseñar que un pequeño grupo de la muestra aseguraba haber tenidos distintas experiencias con la lengua inglesa por distintos motivos. Un 13,2% aseguraba haber utilizado el inglés en su lugar de trabajo, mientras que un 11,3% de la misma afirmaba haber tenido por un periodo inferior a dos años un contacto regular con hablantes nativos.

El perfil tipo de los participantes de esta investigación resulta con los datos analizados bastante homogéneo: mujer de 19 años que cursa Idioma Extranjero y su didáctica por primera vez y que ha tenido poca experiencia lingüística fuera del contexto educativo, como mucho ha recibido formación no reglada por un periodo de entre 3 y 5 años.

4. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado variados instrumentos de recogida de datos. El interés se encontraba en evaluar el nivel de competencia comunicativa, especialmente de la expresión oral, de los futuros maestros tanto antes de la instrucción reglada como después de la misma y, para ello, compartíamos con Alderson (1994, p.40) la idea de que los test son “ways of finding out or exploring whether students have learnt what you want them to learn, whether their performance improved”. De igual forma queríamos conocer la autoevaluación que los propios alumnos realizaban de sus competencias. De ahí que utilizáramos tanto pruebas subjetivas como el PEL, como objetivas, DIALANG y PET. Por último, realizamos una entrevista a los alumnos para indagar en los problemas que afrontan a la hora de expresarse oralmente en inglés, sus motivaciones y necesidades para aprenderla y las características metodológicas que han caracterizado su proceso de aprendizaje. Podemos clasificar las pruebas realizadas a los alumnos según el objetivo que persiguen y la fuente de la que se obtiene la información, tal y como se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 4. 6. Clasificación de los instrumentos usados.

DENOMINACIÓN		FINALIDAD	FUENTE DE INFORMACIÓN
(1) Cuestionario identificativo		Indagar en los datos personales y académicos del grupo estudiado.	Aportada por los alumnos.
(2) Pasaporte de las lenguas (PEL)	(a) Cuestionario	Conocer datos y experiencias lingüísticas	Aportada por los alumnos.
	(b) Autoevaluación	Nivel de dominio de distintos aspectos de la competencia comunicativa de los alumnos	
(3) DIALANG			Aportada por examinadores.
(4) Speaking del PET (Preliminary English Test) de Cambridge ESOL		Nivel de dominio en la expresión oral	
(5) Entrevista		Descubrir los problemas que los alumnos afrontan a la hora de expresarse oralmente	Aportada por los alumnos

Pasamos a continuación a describir cada uno de los instrumentos utilizados.

4.1. Cuestionario identificativo

Se trata de un pequeño cuestionario donde aparecen una serie de preguntas identificativas con el objeto de definir algunas variables que pudiesen influir en el comportamiento del individuo, así como para identificarlo en sucesivas pruebas (Anexo I).

Los datos que se obtuvieron fueron:

- Nombre
- Número de teléfono
- Sexo
- Edad
- Lugar de procedencia
- Especialidad
- Número de veces de matriculación en la asignatura
- Lenguas que conoce

4.2. Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): el pasaporte lingüístico

En la fundamentación teórica de esta investigación se ha aludido en varias ocasiones al Marco Común Europeo, lo que resulta inevitable hoy día en cualquier estudio en didáctica de las lenguas dada la enorme influencia que el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa está ejerciendo sobre la evolución de dicha disciplina, así como la gran difusión

que está experimentando el MCERL. Como consecuencia, es notable una mayor presencia de este proyecto en los procesos de elaboración de materiales didácticos, en las acreditaciones internacionales, en los diseños de los planes de estudios de las universidades europeas, etc.

El MCERL, además de servir como marco para estas actividades, ha desarrollado una serie de documentos que, basándose en los descriptores para cada uno de los niveles establecidos, ayudan a la recopilación de información sobre los alumnos. Uno de estos documentos se conoce como **Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)**. A modo de resumen, Ortega Calvo (2004, p.88) aclara que “si bien los usos a que puede destinarse el PEL varían dependiendo, sobre todo, de la edad de sus titulares, el propósito fundamental del documento es el de servir de instrumento de información sobre las competencias de su titular”. El PEL se compone de tres secciones: (1) el pasaporte, (2) la biografía y (3) el dossier (véase el capítulo 5). El Consejo de Europa ofrece en su página web⁹⁸ modelos validados de portfolio en las distintas lenguas comunitarias, que cumplen los principios y las líneas establecidas por el MCERL.

De estos tres documentos en esta investigación se ha optado por utilizar el **pasaporte de las lenguas**, ya que nos permite indagar en las competencias del alumno, las distintas destrezas, los datos identificativos de los sujetos así como en las experiencias interculturales y de aprendizaje de idiomas de las que ha disfrutado. En suma, gracias a esta herramienta podemos tener una visión global de las capacidades del alumno en distintos idiomas.

El documento utilizado para esta investigación (Anexo II) corresponde a uno de los modelos validados por el Consejo de Europa que pueden descargarse desde su página web⁹⁹. En él se aprecian tres secciones:

1. el perfil lingüístico

⁹⁸ <http://culture2.coe.int/portfolio/>

⁹⁹ <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>

2. las **experiencias de aprendizaje**
3. los **certificados obtenidos**

A través de este instrumento hemos obtenido la información que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 4. 7. Información obtenida a través del PEL.

INSTRUMENTO	INFORMACIÓN OBTENIDA
Perfil de las competencias lingüísticas	Identificación de la L1 Identificación de L2/LE Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de comprensión oral (<i>listening</i>) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de comprensión escrita (<i>reading</i>) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de interacción oral (<i>spoken interaction</i>) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de expresión oral (<i>speaking</i>) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de expresión escrita (<i>writing</i>)
Resumen de las experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales	(a) en un país donde no se habla la lengua meta <ul style="list-style-type: none"> Duración del proceso de aprendizaje de la LE en educación primaria, secundaria o profesional. Duración del proceso de aprendizaje de la LE en la enseñanza universitaria Duración del proceso de aprendizaje de la LE en la enseñanza de adultos. Duración de otros cursos de idiomas. Duración de la utilización de la LE en el lugar de trabajo. Duración del contacto regular con hablantes nativos. Duración de otras experiencias lingüísticas relevantes. (b) En un país donde se habla la lengua. <ul style="list-style-type: none"> Asistencia a curso de idiomas Uso del idioma con fines académicos Uso del idioma con fines profesionales Otros
Certificados en una lengua extranjera	Lengua Nivel Título Institución Año

La primera de estas secciones, el **perfil lingüístico**, se realiza a través de un cuadro que ofrece los descriptores del MCERL para que los alumnos se autoevalúen y se sitúen en el nivel en el que ellos mismos estiman encontrarse. La segunda parte del pasaporte, las

experiencias interculturales y lingüísticas, se realizan atendiendo a un criterio de duración de estas vivencias. Por último, el campo de los **certificados** se rellena ofreciendo el nivel del MCERL al que corresponda cada uno de estos certificados.

4.3. DIALANG

El proyecto DIALANG¹⁰⁰, financiado por la Comisión Europea, comenzó en 1996 en el Centro de Estudios de Lingüística Aplicada en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia). En la actualidad DIALANG es un programa informático que lleva a cabo la evaluación de las competencias lingüísticas de los sujetos a través de internet en 14 lenguas diferentes¹⁰¹ de forma gratuita. Como prueba de diagnóstico, su objetivo principal es establecer un sistema de evaluación fiable y válido que sitúe a los examinandos en los distintos niveles del MCERL. Se compone de cinco pruebas elaboradas de acuerdo a los niveles descritos por el MCERL, por lo que el alumno puede rápidamente conocer su nivel de dominio en la competencia léxica y gramatical, así como en las destrezas de la comprensión oral y escrita, y de la expresión escrita. El proyecto DIALANG, aunque aún en fase de desarrollo, presenta unos índices de fiabilidad muy convenientes – Alfa de Cronbach para la lectura de 0,91, para la comprensión oral de 0,93 y para la expresión escrita de 0,94 (Consejo de Europa, 2001).

El diseño de las distintas pruebas corresponde a un TAI, es decir, un *Test Adaptativo Informatizado* (López-Mezquita, 2005; Olea y Ponsoda, 2003). La definición de TAI, según Olea y Ponsoda (2003, p.5), se concreta en:

una prueba, construida para fines de evaluación psicológica o educativa, cuyos ítems se presentan y responden mediante un ordenador, siendo su característica fundamental que se va adaptando al nivel de competencia progresivo que va manifestando la persona.

¹⁰⁰ <http://www.dialang.org/spanish/index.htm>

¹⁰¹ En la actualidad puede realizar en alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, islandés, irlandés, italiano, noruego, portugués y sueco.

Se trata de un tipo de prueba innovadora que se basa en la teoría psicométrica de *Respuesta a los Ítems*, la cual personaliza el test conforme a los resultados que el alumno vaya obteniendo. Así con un menor número de ítems se consigue un perfil exacto de cada examinando.

El procedimiento para llevar a cabo el diagnóstico con DIALANG es el siguiente:

- (1º) Descargar e instalar el programa en su ordenador.
- (2º) Escoger la lengua de explicación, normalmente se aconseja la materna.
- (3º) Seleccionar la lengua a evaluar.
- (4º) Realizar un test inicial para establecer el nivel aproximado de dominio lingüístico. Esta prueba proporciona al examinando un número de palabras que tiene que identificar como reales o ficticias de la lengua objeto de estudio.
- (5º) Escoger la competencia o destreza que se quiere evaluar. Las opciones posibles son: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, vocabulario y estructuras gramaticales. Si se escoge alguna de las destrezas, se efectuará una autoevaluación de acuerdo a las especificaciones descritas por el MCERL, lo que permitirá pre-situar al alumno en un nivel provisional.
- (6º) Realizar la prueba seleccionada de acuerdo al nivel provisional que el programa ha obtenido.
- (7º) El programa ofrece la evaluación y la retroalimentación correspondiente de cada prueba.

Gracias a esta completa prueba, obtenemos la siguiente información de los alumnos:

- Caudal léxico de los alumnos
- Nivel de la destreza de la comprensión oral y su autoevaluación
- Nivel de la destreza de la comprensión escrita y su autoevaluación

- Nivel de la destreza de la expresión escrita y su autoevaluación
- Nivel de la competencia léxica
- Nivel de la competencia gramatical

La prueba de caudal léxico se pondera de 0 a 1000, mientras que el resto de pruebas sitúa explícitamente al alumno en uno de los niveles del MCERL, del A1 al C2.

La información que se ha extraído del DIALANG para la presente investigación corresponde a las pruebas de las destrezas y las competencias. Aunque los alumnos realizaron los test de caudal léxico y de autoevaluación para contribuir a una mayor calibración del TAI, no se recogieron estos datos porque ya teníamos recopilada la información de las autoevaluaciones de los alumnos gracias al PEL y porque la prueba de caudal léxico es menos significativa que la de competencia léxica del mismo programa, que sí efectuaron.

La única destreza que el DIALANG, por su naturaleza informatizada, no es capaz de evaluar es la de la expresión oral, precisamente en la que esta investigación se centra. Para ello, quisimos aplicar una prueba fiable y de reconocido prestigio como es el componente de la expresión oral del *Preliminary English Test* (PET) del Sindicato de Examinadores de la Universidad de Cambridge.

4.4. Cambridge Preliminary English Test (PET): speaking test

El sindicato de examinadores de la Universidad de Cambridge (UCLES - *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) se fundó en 1858 con el objetivo de establecer un sistema reconocido e independiente de exámenes, que ha ido ganando prestigio internacional con el tiempo. En concreto, los exámenes de inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL) se han expandido por todo el mundo y, hoy en día, es una de las acreditaciones más reconocidas tanto en ámbitos educativos como profesionales. En la actualidad unos dos millones de personas escogen los exámenes de *ESOL Cambridge* para

acreditar su conocimiento de la lengua inglesa, realizándose en aproximadamente 140 países.

Estos exámenes se dividen en cinco niveles de competencia desde el más básico (KET) al más avanzado (CPE) (Figura 4.2).

Figura 4. 2. Niveles de los exámenes ESOL de Cambridge.



Los exámenes ESOL de Cambridge comenzaron en 1913 con el CPE. Años más tarde, en 1939, apareció el FCE y en 1980 el PET. Todos ellos se diseñaron con el objetivo de proporcionar a profesores y a alumnos unos niveles que les sirvieran para la elaboración de pruebas y para el diseño curricular (North, 2006).

Figura 4. 3. Equiparación de los niveles del MCERL con los de ESOL.

MCERL	A1 Break-through	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1 Effective Operational Proficiency	C2 Mastery
ESOL CAMBRIDGE	---	KET Key English Test	PET Preliminary English Test	FCE First Certificate in English	CAE Certificate in Advanced English	CPE Certificate of Proficiency in English

La relevancia del MCERL en el panorama educativo ha ocasionado que UCLES se adapte a las nuevas tendencias y, recientemente, han llevado a cabo las investigaciones pertinentes junto con sus socios de ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) para equiparar sus pruebas a los niveles establecidos por el Consejo de Europa (Jones, 2002;

North y Schneide, 1998; Weir y Milanovic, 2003) (Figura 4.3). No obstante, podemos decir que el desarrollo del MCERL ha estado unido a la historia del UCLES, ya que en los años 80 Cambridge fue uno de los asesores en la elaboración del nivel Umbral y del Waystage (Van Ek y Trim, 1991a, 1991b). De hecho estas revisiones de los niveles europeos fue lo que llevó a la adaptación de las especificaciones del PET a mediados de los años 80 y al diseño del KET al principio de los 90. Todas estas investigaciones están recogidas en el manual del Consejo de Europa para la equiparación de los exámenes de lenguas con los niveles del marco (Figueras, North, Takala, Verhelst y Van Avermaet, 2005).

De estos cinco niveles (Figuras 4.2 y 4.3) en esta investigación hemos escogido la prueba del PET por ser esta equiparable con el nivel B1 de la lengua extranjera que los alumnos de los futuros Grados de Educación Primaria e Infantil están llamados a alcanzar. Esta prueba se creó en los años 70 aunque ha sido actualizada recientemente en el 2004.

Principalmente, el PET se centra en un dominio intermedio de la lengua y evalúa la habilidad del examinando para manejar comunicaciones cotidianas escritas y orales. Para ello se divide en tres sub-pruebas: (1) expresión y comprensión escrita (*writing y reading*), (2) comprensión oral (*listening*) y (3) expresión oral (*speaking*). Esta última es la que se ha utilizado en la presente investigación.

4.4.1. Descripción de la prueba de speaking del PET

Esta prueba evalúa la habilidad del examinando para interactuar oralmente en la lengua inglesa. De esta forma las especificaciones lingüísticas valoradas, recogidas en el Anexo III, engloban todo tipo de funciones cotidianas, temas habituales y aspectos gramaticales que permiten llevarlos a cabo. De forma resumida, y haciéndonos eco de las especificaciones de ALTE para cada uno de los niveles del MCERL conocidas como “*CAN DO statements*”, la expresión oral en el PET debe ajustarse al siguiente descriptor:

PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo dentro de un área conocida, así como comprender instrucciones o declaraciones públicas.

Para evaluar esta capacidad, la prueba se realiza por parejas y se divide en cuatro partes con una duración total de 10-12 minutos. El Anexo IV muestra un ejemplo de este examen.

- **Parte I:** consiste en una breve interacción donde el examinador realiza a cada candidato preguntas estandarizadas para obtener información personal, sobre experiencias pasadas, circunstancias actuales, gustos o planes futuros. Esta prueba no requiere un gran esfuerzo por parte del examinando y contribuye a su relajación. Duración: 2-3 minutos.
- **Parte II:** el objetivo principal de esta fase es que el candidato utilice el lenguaje de forma funcional. Para ello se pone a los examinandos en situaciones cotidianas donde se requiere la interacción entre ambos candidatos. Se puede ofrecer estímulos visuales para fomentar la interacción. Duración: 2-3 minutos.
- **Parte III:** en esta etapa cada candidato tiene un minuto para hablar sobre la situación presentada en una foto a color que el examinador muestra a cada uno; ambas fotos deben estar relacionadas temáticamente. El objetivo es evaluar la adecuación discursiva, léxica y gramatical de cada uno de los candidatos. Duración: 3 minutos.
- **Parte IV:** A partir de la temática de la fase anterior, esta última parte del examen permite al alumno establecer una conversación espontánea. El principal foco de atención es la naturalidad de los hablantes para expresar gustos, preferencias, opiniones o hábitos oralmente. Duración: 3 minutos.

A través de estas cuatro pruebas se pretende evaluar la habilidad del examinando en la lengua oral inglesa. Al tratarse de un nivel intermedio (B1) se establece que la comunicación debe ser efectiva aunque limitada. Así se sugiere que el candidato debe ser capaz de:

- manejar una comunicación en la mayoría de situaciones cotidianas;
- construir oraciones largas aunque no demasiado complejas;
- utilizar estrategias que faciliten la comunicación, requiriendo la ayuda del interlocutor y disminuyendo las pausas o las dudas en los intercambios orales.
- pronunciar inteligiblemente, aunque algunos rasgos propios de su L1 están permitidos.

4.4.2. Evaluación de la prueba

Los candidatos son evaluados individualmente aunque la prueba se realice por parejas. Normalmente se utilizan dos examinadores¹⁰², uno evalúa e interacciona con los examinandos y el otro valora la intervención del alumno sin entrar en la interacción. El primero establece una nota de la producción global de los alumnos, mientras que el segundo ofrece una nota de acuerdo a cuatro aspectos:

- ✓ **Gramática y vocabulario:** tener un abanico de estructuras gramaticales y léxicas que permita expresarse con precisión, sin hacer excesivas pausas.
- ✓ **Manejo del discurso:** mostrar variedad, control y coherencia de su discurso oral, es decir, debe a) mantener un discurso fluido y coherente que permita la expresión correcta de las ideas y b) usar estructuras gramaticales y un léxico variado.

¹⁰² En nuestra investigación se utilizaron para la corrección de la prueba a dos examinadores externos acreditados por ESOL Cambridge, D^a Sonia Ferrusola y D. Javier Benítez, profesores del Instituto Oficial de Idiomas de Ceuta, a quienes agradezco su colaboración.

- ✓ **Pronunciación:** saber pronunciar los sonidos de la lengua inglesa correctamente, con un acento que, aun semejándose a su lengua materna, no presente problemas de comunicación.

- ✓ **Interacción:** el examinando debe (a) poder participar en un intercambio oral, iniciar, mantener y finalizar una conversación, respetando el sistema de turnos de palabra, (b) mantener la velocidad y el ritmo, (c) utilizar estrategias de aclaración y ser capaz de dar explicaciones cuando se le pide, y (d) utilizar un lenguaje principalmente funcional y adaptando las fórmulas adecuadas.

La ponderación de la prueba se realiza a través de una escala del 0 al 5, donde el 0 es una actuación imposible de evaluar, la puntuación 3 correspondería a un aprobado, es decir, el mínimo para obtener el PET y la valoración 5 equivale a sobresaliente. En este último caso se aconsejaría al alumno realizar el siguiente nivel ya que un 5 en el PET equivaldría a un 3 en FCE. A la hora de valorar, se parte de la idea de que todos los alumnos tienen el nivel requerido para esta prueba, es decir, 3. La calificación de 3 es, como hemos dicho, el mínimo del nivel examinado. Así podemos establecer las especificaciones para el nivel 3 como:

- el candidato es capaz de interactuar en situaciones familiares expresándose, en la mayoría de los casos, con coherencia y a su ritmo

- posee un nivel gramatical y léxico adecuado para poder llevar a cabo la tarea, aunque pueda cometer errores que no afectan a la transmisión del significado

- su expresión oral es fluida aunque pueda necesitar cierta ayuda

4.5. Entrevista

La entrevista es una de las técnicas de encuesta de la investigación cualitativa más utilizada para obtener información de tipo personal, es decir, es un proceso introspectivo que sirve para ahondar en las distintas variables de una investigación. “El objetivo de la entrevista cualitativa es, por tanto, comprender las perspectivas y experiencias de las

personas que son entrevistadas” (Buendía, Colás y Hernández, 1997, p.XX). Para Tuckman (1972) la entrevista facilita el acceso del investigador a los pensamientos del entrevistado, transformándose así en una herramienta capaz de medir su conocimiento, sus valores, sus actitudes y sus creencias. Según Gallardo Vigil (2003, p.221),

La entrevista a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas, tales como creencias, pensamientos, valores, etc.

Entre las principales características de una entrevista, Sandín (1985) destaca:

- se realiza a través de la comunicación verbal
- existe una estructuración de la misma, en mayor o menor grado
- se crea con un propósito específico
- recoge una situación asimétrica
- exige una adopción de roles tanto del entrevistador como del entrevistado

De esta forma, podemos concluir que se trata de “la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” (Ruíz Garzón, 2005, p.52).

La entrevista, igual que otras técnicas de recogida de información, presenta una serie de ventajas y desventajas. Como señala Buendía, Colás y Hernández (1997) entre las limitaciones podemos destacar:

- la influencia que puede ejercer el entrevistador sobre el entrevistado
- la falta de anonimato
- la necesidad de un entrevistador experto para no incurrir en la falta de fiabilidad de los datos

Entre las virtudes a resaltar de la técnica de entrevista frente a otras técnicas similares, anotamos aquí:

- la posibilidad de recoger una mayor cantidad de información
- la existencia de un menor riesgo de pérdida de información

Para la elaboración de la entrevista, hemos realizado una fase inicial de preparación a partir de la información que disponíamos sobre las competencias y destrezas lingüísticas del grupo de participantes. Dado que el objetivo principal de dicha entrevista era conocer las causas que habían condicionado los resultados de la prueba oral de Cambridge, decidimos incluir preguntas relacionadas con tres temáticas:

- Motivación para aprender inglés.
- Apreciación de sus propias capacidades e incapacidades en la comunicación en lengua inglesa, especialmente en el ámbito oral.
- Características de las metodologías en la que han sido instruidos a lo largo de su aprendizaje.

Se trataba de una entrevista estructurada, compuesta por diez preguntas principalmente abiertas, que se administraba de forma online¹⁰³. Solo dos de las diez preguntas eran cerradas, aunque estaban enlazadas a otras dos preguntas libres donde el

¹⁰³ <http://campusmel.com/encuestas/cuestionario/>

alumno debía explicar las opciones seleccionadas en dichas preguntas. La cumplimentación de esta entrevista se estimaba aproximadamente en 10-15 minutos.

Figura 4. 4. Pantalla de recogida de datos de la encuesta.

ENCUESTA DE VALORACIÓN SOBRE CAPACIDADES, MOTIVACIÓN Y METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (Lengua Extranjera)

A. BLOQUE DE IDENTIFICACIÓN

Datos Personales

Nombre: Apellidos:

Género: Edad: Lugar de nacimiento:

Información Académica

Especialidad:

¿Dispones de un diploma acreditativo de tu dominio del inglés?: Sí No

En caso afirmativo especifica qué tipo de diploma es:

El año pasado fué la primera vez que cursaste la asignatura "Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés) Sí No

La entrevista se componía de tres apartados: a) en la página principal se comentaba el objeto del estudio; b) seguidamente los entrevistados accedían a un bloque de preguntas de identificación, que se dividió en dos subapartados: datos personales e información académica (Figura 4.4); si bien en este caso no procedía el anonimato debido a la necesidad de poder corroborar los datos con los que ya habían sido analizados por medio de los otros instrumentos anteriormente descritos; y c) el bloque de preguntas propio de la entrevista cuyo objetivo era recoger información sobre las experiencias de aprendizaje y práctica de la lengua inglesa de nuestros participantes, principalmente de la lengua oral, agrupadas de acuerdo a las temáticas anteriormente enumeradas (Figura 4.5 y 4.6).

Figura 4. 5. Entrevista.

Comunicación en inglés

Si pudieras comunicarte perfectamente en inglés, ¿para qué te sería útil o para qué lo utilizarías? **Sé lo más explícito posible.**

¿Qué motivos te han llevado a aprender inglés como lengua extranjera? **Justifica tu respuesta.**

Destrezas en la comunicación oral

Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti en la comunicación en inglés (1ª la más importante y la 6ª la menos importante). **Selecciona una opción para cada destreza sin repetir los valores.**

Destrezas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Comprensión oral (<i>listening</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión escrita (<i>reading</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción oral (<i>speaking</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción Escrita (<i>writing</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, justifica el orden de selección de las distintas destrezas. **Sé lo más claro posible.**

Figura 4. 6. Entrevista (continuación).

¿Cómo te han enseñado?

Centrándonos en las etapas educativas ¿Cómo eran las clases de inglés?

PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD

Centrándonos en las siguientes etapas educativas ¿Se trabajaba la expresión oral (*speaking*) en clase? ¿Cómo se hacía? ¿Qué actividades realizabais para mejorar vuestra expresión oral? ¿Con qué frecuencia?

PRIMARIA	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD

5. Variables

Según García Roldán (1995), las variables son fenómenos observables, medibles y susceptibles a ser expresados en datos. De acuerdo con esta definición, el presente estudio se desglosa en distintas variables que pueden agruparse de acuerdo a cinco bloques: (1) variables de identificación, (2) variables relacionadas con las experiencias interculturales y educativas, (3) variables relacionadas con las competencias lingüísticas del alumnado, (4) variables relacionadas con la motivación de los alumnos y (5) variables relacionadas con las características metodológicas del proceso de aprendizaje de los alumnos en la lengua inglesa.

5.1. Bloque I: Variables de identificación

Este grupo de variables corresponden a aquellos datos identificativos de los participantes de este estudio, tales como:

- datos personales (edad, género, procedencia, lengua materna).
- datos académicos (especialidad de Magisterio que cursan, repetidores).

Algunos de estos datos han sido ya analizados en la descripción de los participantes, pero en lo sucesivo se analizará su relación con las distintas variables.

5.2. Bloque II: Variables relacionadas con las experiencias interculturales y educativas

Este grupo de variables engloba todos aquellos datos relacionados con las experiencias del grupo de estudio tanto en un país donde no se habla la lengua extranjera, como donde sí se hable. Estas son principalmente:

En países de habla no inglesa:

- Instrucción reglada no universitaria en la lengua inglesa

- Instrucción reglada universitaria en la lengua inglesa
- Instrucción no reglada en la lengua inglesa
- Instrucción reglada en enseñanza de adultos de la lengua inglesa
- Uso de la lengua inglesa con fines profesionales
- Contacto lingüístico con nativos de la lengua inglesa

En países de habla inglesa:

- Asistencia a cursos de inglés
- Uso del inglés con fines académicos
- Uso del inglés con fines profesionales

5.3. Bloque III: Variables relacionadas con las competencias lingüísticas del alumnado

Recogemos aquí aquellas variables relacionadas con la competencia lingüística del alumno, principalmente con el desarrollo de las cuatro destrezas:

- Expresión escrita en la lengua inglesa
- Expresión oral en la lengua inglesa
- Comprensión escrita en la lengua inglesa
- Comprensión oral en la lengua inglesa
- Competencia léxica en la lengua inglesa
- Competencia gramatical en la lengua inglesa

5.4. Bloque IV: Variables relacionadas con la motivación de los alumnos

Las variables relacionadas con este bloque se centran en el análisis de las motivaciones que tienen los alumnos para aprender una lengua; así se han contemplado dos cuestiones:

- La motivación que les ha llevado a estudiar inglés
- La utilidad que le encuentran al conocimiento de la lengua

5.5. Bloque V: Variables relacionadas con las características metodológicas

En este último bloque se han tratado las características de la enseñanza del inglés, de forma especial la expresión oral, que los alumnos han recibido durante sus etapas educativas, distinguiéndose las siguientes variables:

- Características metodológicas de las clases de inglés en Educación Primaria
- Características metodológicas de las clases de inglés en Educación Secundaria y Bachillerato
- Características metodológicas de las clases de inglés en Educación Universitaria
- Aproximación didáctica a la expresión oral en la clase de inglés en Educación Primaria
- Aproximación didáctica a la expresión oral en la clase de inglés en Educación Secundaria y Bachillerato
- Aproximación didáctica a la expresión oral en la clase de inglés en Educación Universitaria

En suma contabilizamos un total de 29 variables que influyen de una forma u otra el objeto de estudio de esta investigación. La información necesaria para analizar cada una de estas variables se obtendrá a través de los distintos instrumentos detallados en el apartado anterior. La Tabla 4.8 muestra la relación entre los distintos instrumentos y las variables de este estudio.

Tabla 4. 8. Convergencia de las variables con los instrumentos.

		CUESTIONARIO IDENTIFICATIVO	PASAPORTE DEL PEL	DIALANG	PET– SPEAKING	ENTREVISTA
BLOQUE I	Edad	✓				✓
	Género	✓				✓
	Procedencia	✓				
	Lengua materna		✓			
	Especialidad	✓				✓
	Repetidor	✓				✓
BLOQUE II	Instruc. reglada no universitaria en inglés		✓			
	Instruc. reglada universitaria en inglés		✓			
	Instruc. no reglada en la lengua inglesa		✓			
	Instruc. reglada de adultos de la lengua inglesa.		✓			
	Uso de la lengua inglesa con fines profesionales.		✓			
	Contacto lingüístico con nativos		✓			
	Asistencia a cursos de inglés		✓			
	Uso del inglés con fines académicos		✓			
	Uso del inglés con fines profesionales		✓			
BLOQUE III	Expresión escrita en inglés		✓	✓		✓
	Expresión oral en inglés		✓		✓	✓
	Comprensión escrita en inglés		✓	✓		✓
	Comprensión oral en inglés		✓	✓		✓
	Compet. léxica en inglés			✓		✓
	Compet. gramatical en inglés			✓		✓
BLOQUE IV	Motivación					✓
	Utilidad					✓
BLOQUE V	Características metodológicas Primaria					✓
	Características metodológicas Secundaria y Bachillerato					✓
	Características metodológicas Universidad					✓
	Aprox. didáctica del <i>speaking</i> en Primaria					✓
	Aprox. didáctica del <i>speaking</i> en Secundaria y Bachillerato					✓
	Aprox. didáctica del <i>speaking</i> en Universidad					✓

6. Metodología de la investigación

La metodología empleada en este estudio se fundamenta desde un enfoque eminentemente descriptivo (Colás y Buendía, 1994), ya que ansía describir “un fenómeno dado, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen” (Rodríguez Sabiote, 2005, p.80). Dentro de la metodología descriptiva, este estudio responde a la tipología conocida como de panel, al describir un mismo grupo de sujetos en dos momentos diferentes.

Además, la integración de las metodologías cualitativa y cuantitativa, haciendo uso de técnicas de recogida de información diversas como cuestionarios, pruebas objetivas y entrevistas personales, generan una revisión más rica. De hecho, cada vez es mayor el número de investigaciones educativas que acuden a dicha complementariedad con el objetivo de ofrece una mayor validez, fiabilidad y amplitud. En concreto, en didáctica de la lengua la interrelación parece ser un componente imprescindible, como destaca Camps (2001, p.16):

El objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos.

El objeto de estudio de nuestra investigación, la competencia discursiva oral, por su complejidad y multiplicidad de factores condicionantes, requiere una aproximación metodológica que considere distintas formas de obtención de datos para su posterior contrastación. Pasamos a continuación a detallar cada uno de estos procedimientos de investigación.

6.1. Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa pretende describir los fenómenos estudiados a través de datos cuantificables. Según Rodríguez Fernández (2008), los datos obtenidos de una investigación no son suficientes por sí solos para dar soluciones a los problemas planteados, por lo que es imprescindible su organización y manipulación, dando paso al ámbito estadístico. Para facilitar esta labor, existen una serie de programas informáticos que ayudan en el análisis de los datos cuantitativos. En concreto en esta investigación se ha realizado las siguientes acciones gracias al programa informático SPSS 15.0 para Windows:

- elaboración de la base de datos
- vaciado de información de los diversos instrumentos utilizados en el estudio
- tratamiento informático de los datos (análisis)
- interpretación de resultados
- elaboración de gráficos y tablas (convencionales o creativas)
- elaboración del informe final

Los análisis realizados nos han permitido lo siguiente:

- ✓ Describir las características más importantes de las muestras y de los diversos conjuntos de datos obtenidos
- ✓ Explorar las relaciones existentes entre las diferentes variables, en función de los objetivos planteados.
- ✓ Establecer comparaciones entre variables para dar respuesta objetivos y preguntas de investigación.

6.2. Metodología cualitativa

La metodología cualitativa ansía indagar la esfera personal de la investigación.

Lo característico de la perspectiva cualitativa consiste en penetrar en el mundo personal de los sujetos para intentar descubrir cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen, cuáles son sus creencias, intenciones, motivaciones, expectativas y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación (Bernardo y Calderero, 2000, pp. 94-95).

Por tanto, hemos realizado una aproximación cualitativa a nuestro estudio a fin de conocer las causas, dificultades y motivaciones que llevan a los participantes de esta investigación a expresarse oralmente en inglés.

El análisis cualitativo de los datos obtenidos tras la entrevista se ha realizado a través del programa informático Nvivo 2.0 para Windows. Miles y Huberman (1984) establecen que el proceso general del análisis de datos de carácter cualitativo debe estructurarse en tres fases, que se pueden superponer en cualquier momento:

1. Reducción de datos
2. Disposición y transformación de datos
3. Obtención y verificación de conclusiones

A continuación se especifica las tareas a realizar dentro de cada una de las fases citadas:

6.2.1. Reducción de datos

Esta fase inicial tiene por objetivo la separación de unidades que constituyen el conjunto de datos de nuestras entrevistas. Se trata de reducir toda la información obtenida en segmentos en base a un criterio. La división de información en unidades puede realizarse mediante alguno de los criterios siguientes (Ruiz y Olmos, 2005):

- Criterio espacial y/o temporal: es un criterio exclusivamente físico, ya que la información se separa en unidades en función de un bloque determinado de líneas, o por páginas, por bloques de tiempo, etc.
- Criterio temático: en función de este criterio se reduce la información en segmentos que versan sobre una misma temática.
- Criterio gramatical: según el cual cada párrafo u oración se convierte en una unidad.
- Criterio conversacional: la información se organiza en función del turno de palabra de los participantes.
- Criterio social/profesional/académico: en este caso las unidades de texto se establecen en función de la categoría de los participantes: presidente de una asociación, secretario, vocal, socio, etc.

Para nuestro estudio nos hemos centrado en el criterio temático, principalmente porque nos interesaba establecer unidades de datos en función de los temas tratados, a fin de poder realizar unas conclusiones que se pudieran relacionar con los datos obtenidos en los instrumentos de carácter cuantitativo.

Una vez finalizada la etapa de identificación de unidades significativas, pasaremos a la etapa de categorización y codificación. La primera consiste en clasificar conceptualmente las unidades de texto que están relacionadas con una misma temática, mientras que la codificación es el proceso por el que a cada unidad de texto se le asigna un código. Tal y

como Miles y Huberman (1984) indican, este proceso se puede realizar en diferentes momentos, una primera codificación más descriptiva y una segunda fase en la que juegan un papel importante la interpretación y la explicación.

Por tanto en el análisis cualitativo, la categorización y codificación de la información constituye la tarea más importante del proceso analítico de este tipo de datos. Como afirman Gallardo y Pozo (2008, p.81),

el carácter polisémico de los datos cualitativos, su naturaleza predominantemente verbal y la gran cantidad de datos obtenidos a través de procedimientos [...], hacen que su análisis e interpretación sea un proceso complejo, pero no por ello menos interesante y atractivo.

En nuestra investigación hemos optado por utilizar una palabra o varias para determinar las categorías y códigos. Las categorías que se han utilizado para nuestro estudio se establecieron a partir de la información que se trataban en los otros instrumentos de de investigación empleados (Pasaporte de las Lenguas, DIALANG y PET) y con los bloques temáticos que se definieron para diseñar las preguntas de la entrevista, i. e., motivación, competencias y características metodológicas. Durante el proceso de categorización y codificación se tuvieron que ir ajustando el sistema utilizado a fin de organizar la información de forma clara.

Con la finalidad de dar mayor consistencia a las categorías se ha procurado cumplir con los requisitos que debe seguir un sistema de categorías (Gil, 1994):

- ✓ Cubrir todos los elementos: todos los segmentos que están relacionados con el tema que investigamos deben ser categorizados.
- ✓ Exclusión mutua: cada unidad se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.

- ✓ Único principio clasificatorio: todas categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- ✓ Objetividad: las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no de lugar a una cierta inconsistencia intercodificadores.
- ✓ Pertinencia: las categorías habrán de ser relevantes con relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

Finalmente, y a través de un proceso analítico, se han relacionado las unidades y categorías para agruparlas.

En conclusión, las tareas revisadas hasta aquí —segmentación en unidades, codificación / categorización, agrupamiento— constituyen modos de contribuir a la reducción de datos que en el fondo presupone todo análisis, es decir, se parte de un conjunto amplio y complejo de datos para llegar a elementos más manejables que permitan establecer relaciones y extraer conclusiones.

6.2.2. Presentación y disposición de datos

El carácter disperso y desordenado de los datos textuales precisa de su transformación y ordenación con la finalidad de ganar operatividad para poder estudiar y llegar a conclusiones pertinentes. Para ello se recurre a la cuantificación de la información obtenida y se suele presentar a través de gráficos y de frecuencias, acompañadas del informe narrativo de los resultados (Ruiz y Olmos, 2005). En nuestra investigación los datos se han presentado agrupados conforme a las categorías estudiadas, presentando evidencias de las propias entrevistas.

6.2.3. Obtención y verificación de conclusiones

Las dos primeras fases nos ayudarán a preparar las conclusiones pertinentes del estudio cualitativo. Estas conclusiones se van obteniendo a lo largo de todo el proceso de recogida y análisis de datos (Gil, 1994). Para verificar las conclusiones alcanzadas, se procederá a la verificación de los datos a través de la comprobación de la validez y calidad de la información.

6.3. Triangulación

La convergencia del análisis cuantitativo y cualitativo es lo que se conoce como **triangulación**, es decir, una técnica de contraste de los datos obtenidos a través de instrumentos variados. Como recoge Madrid (2001, p.34), “el principio básico de la triangulación consiste en recoger y analizar datos desde tres ángulos o puntos de vista para compararlos y contrastarlos entre sí”. Se trata de un procedimiento que otorga fiabilidad a los hallazgos obtenidos, de ahí que sea una de las opciones metodológicas preferidas en el ámbito de las Ciencias Sociales (Gallardo Vigil, 2003).

La triangulación puede llevarse a cabo teniendo en cuenta distintos criterios y procedimientos. Tradicionalmente se distingue cinco tipos de triangulación (Bisquerra, 2000; Denzin, 1970):

- Triangulación de datos: variedad en la recogida de datos.
- Triangulación de investigadores: variedad de evaluadores u observadores.
- Triangulación metodológica: variedad de métodos de investigación.
- Triangulación teórica: variedad de perspectivas teóricas
- Triangulación múltiple: convergencia de las triangulaciones anteriores.

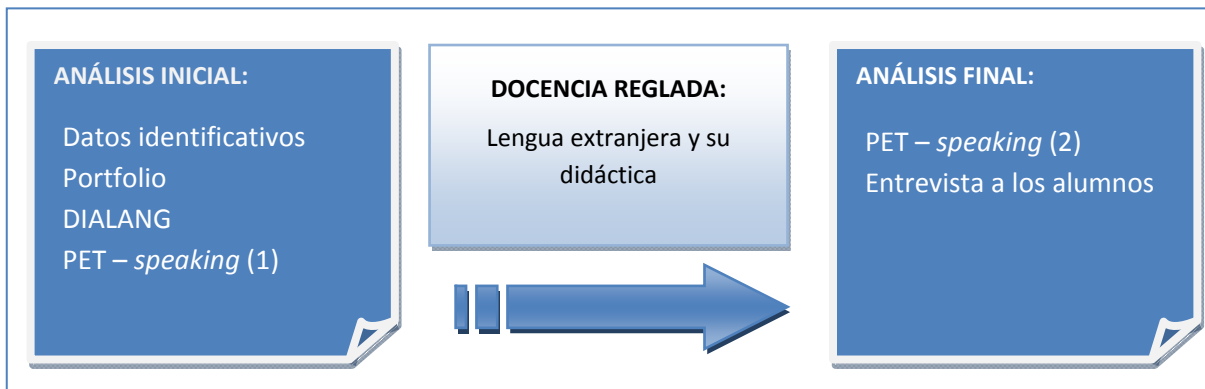
En este estudio se ha realizado una triangulación metodológica proporcionada por los diferentes métodos de investigación utilizados, dada la complejidad del fenómeno de la competencia oral y el contexto educativo.

6.4. Aplicación de los instrumentos

En función de los objetivos e hipótesis, así como de la metodología, instrumentos y variables anteriormente mencionados, nuestra investigación se ha desarrollado siguiendo las siguientes fases que se temporalizaron en el primer cuatrimestre del curso académico 2007-2008 (Figura 4.7):

- Fase I: Análisis inicial
- Fase II: Docencia reglada
- Fase III: Análisis final

Figura 4. 7. Esquema de la secuencia de la investigación.



6.4.1. Fase I: Análisis inicial

Esta primera fase se desarrolló al comienzo del curso académico 2007/2008. Su duración fue de dos semanas con la intención de que todos los alumnos matriculados pudieran participar, así como aquellos que por alguna causa hicieran su matrícula más tarde de la fecha de inicio de la asignatura. Durante este periodo tuvieron que, en primer lugar, cumplimentar un pequeño cuestionario con datos identificativos junto con el Pasaporte del

PEL (Anexos I y II). Dicha información nos aportó datos descriptivos del grupo tanto de carácter identificativo como lingüístico. Estos últimos provienen de la autoevaluación del PEL por lo que era imprescindible contrastar los resultados con una prueba que midiese su competencia lingüística de forma objetiva. Con este fin, los alumnos realizaron la prueba DIALANG que nos ofrecería información valiosa en torno al nivel de la destreza de la comprensión oral, de la comprensión y expresión escrita, de la competencia léxica y de la competencia gramatical (Anexo III).

Finalmente, centrándonos en el objetivo principal de nuestra investigación, los alumnos realizaron la prueba de expresión oral del PET de Cambridge (Anexo IV), donde actuaron como evaluadores dos examinadores oficiales de la Institución de Cambridge-UCLES. El uso de examinadores por pares fortalece la fiabilidad de los resultados obtenidos.

6.4.2. Fase II: Desarrollo normal de la docencia

Transcurridas las dos primeras semanas del curso donde se llevó a cabo la evaluación inicial, el profesor comenzó a impartir la asignatura *Idioma Extranjero y su Didáctica* (Inglés) durante un periodo de doce semanas, tres horas semanales. La intención era poner en práctica el programa de docencia normal para comprobar si tras él, los alumnos alcanzaban el nivel requerido en la competencia oral.

La metodología utilizada en clase era de corte comunicativo y para ello se realizaron actividades centradas en el desarrollo de todas las destrezas por igual a través de materiales auténticos y atractivos para los alumnos. La asistencia a clases se controló estrictamente para conocer el resultado de las enseñanzas recibidas.

6.4.3. Fase III: Análisis final

En la última semana de docencia se volvió a medir el nivel de expresión oral de los participantes a través de la prueba de *speaking* del PET de Cambridge, bajo las mismas

circunstancias y características de la medición anterior. Así se utilizaron los mismos examinadores con el objetivo de aportar consistencia y validez a la administración de la prueba.

Por último, una vez analizados los datos de la investigación cuantitativa, se realizó una entrevista a comienzos del curso académico 2008/2009 a fin de recabar información personal que aportara luz sobre los resultados obtenidos. Para ello, se diseñó una entrevista estructurada que se implementó vía Internet¹⁰⁴ dada la imposibilidad geográfica de realizarla en persona. Se invitó a toda la muestra que había participado en las etapas anteriores, pero solo participaron 31 sujetos.

A través del análisis cualitativo del contenido de la encuesta, se procedió a la triangulación de datos, anteriormente mencionada, con el fin de consolidar los resultados obtenidos en todo el proceso de empírico.

¹⁰⁴ <http://campusmel.com/encuestas/cuestionario/>

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

*El mundo exige resultados.
No le cuentes a otros tus dolores del parto.
Muéstrales al niño.
(I. Gandhi, 1917-1984)*

0. Introducción

En el presente capítulo nos centraremos en los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos utilizados en esta investigación (Tabla 5.1) con el objetivo de estudiar, analizar y comentar los datos que condicionan las variables de este estudio. Siguiendo la metodología propuesta en el capítulo anterior, se llevarán a cabo dos análisis: el cuantitativo y el cualitativo, los cuales se complementarán con la triangulación.

Tabla 5. 1. Clasificación de los instrumentos usados y tipo de análisis realizado.

DENOMINACIÓN		FINALIDAD	FUENTE DE INFORMACIÓN	TIPO DE ANÁLISIS
(1) Cuestionario identificativo		Indagar en los datos personales y académicos del grupo estudiado.	Aportada por los alumnos.	Cuantitativo
(2) Pasaporte de las lenguas (PEL)	(a) Cuestionario	Conocer datos y experiencias lingüísticas	Aportada por los alumnos.	
	(b) Autoevaluación	Nivel de dominio de distintos aspectos de la competencia comunicativa de los alumnos		
(3) DIALANG			Aportada por un examinador.	
(4) Speaking test del PET (Preliminary English Test) de Cambridge		Habilidad de expresión oral		
(5) Entrevista		Descubrir los problemas que los alumnos afrontan a la hora de expresarse oralmente	Aportada por los alumnos	Cualitativo

Los datos cuantitativos, los cuales miden el nivel general de los alumnos en las distintas destrezas y competencias y, de forma específica, la expresión oral de los participantes antes y después de la instrucción reglada universitaria, han sido tratados con el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 15.0). Por su parte, los datos cualitativos, los cuales ahondan en las creencias y vivencias de los participantes con respecto a su nivel de competencia discursiva oral, así como de su aprendizaje a lo largo de las distintas etapas escolares, han sido analizados a través del programa informático *Nvivo 2*. Por último, y para reforzar los resultados obtenidos en ambos análisis, se realizó la triangulación metodológica entre la investigación cuantitativa y la cualitativa (Bailey y Nunan, 1996; Madrid, 2001; McDonough y McDonough, 1997). Pasamos a continuación a describir cada uno de estos análisis.

1. Análisis cuantitativo

El análisis cualitativo de datos se realiza a través de dos tipos de estudios estadísticos: el descriptivo y el inferencial o muestral. El primero describe y clasifica los datos obtenidos a través de principalmente dos tipos de índice:

- el **índice de tendencia central**, es decir, hacia donde tienden los resultados, se expresa de acuerdo a las siguientes medidas: a) la nota media del grupo o media aritmética; b) la moda, que es el valor que más se repite; y c) la mediana, que indica el valor por debajo del cual se encuentra el 50 por 100 de los casos (Ross, 2007).
- el **índice de dispersión** nos indica cómo se sitúan los participantes respecto a la media del grupo, dato fundamental para poder escoger entre pruebas paramétricas o no paramétricas en el apartado de estadística inferencial. Dentro de los valores del índice de dispersión destacamos: a) el rango, el cual resulta de la diferencia entre el valor menor y mayor; b) la desviación típica, que indica la distancia de los participantes respecto a la media del grupo; y c) la varianza, la cual se define como el cuadrado de la desviación típica. A través de estos índices conseguiremos conocer la homogeneidad del grupo y, por tanto, si cumple una distribución normal (curva de Gauss). Si, por el contrario, la muestra se inclina hacia los valores máximos o mínimos se conoce como distribuciones asimétricas. Si estos valores resultan sospechosos, podemos llevar a cabo la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, la cual permite averiguar si la muestra estudiada se aleja o se acerca a la normalidad.

Por su parte, el estudio inferencial “sirve para inferir algo acerca de la población de la que se extrajo la muestra, con base a las características de esta última” (Salkind, 1998, p.184). En definitiva lo que se intenta a través de los análisis inferenciales de los datos cuantitativos es establecer relaciones entre las distintas variables, ya sean de un mismo instrumento o de distintos, a fin de dar respuestas a nuestros objetivos y preguntas de investigación y de extraer las conclusiones oportunas. En concreto, en este capítulo hemos realizado distintos análisis estadísticos con el fin de averiguar si existen relaciones entre las variables y si estas eran, o no, significativas. Se han realizado **pruebas no-paramétricas**, dado que el estudio de la normalidad de las distintas variables y el resultado de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* son significativos (véase Anexo V), y por tanto, no se aproxima a la normalidad, dada la escasa muestra. No obstante, la estadística no-paramétrica es

igualmente útil para averiguar la inferencia de las variables independientes sobre las dependientes. La elección de una prueba u otra ha estado determinada por el tipo de variable que barajábamos y por el objetivo que perseguíamos:

a) *Para contrastes de medias*

- *entre dos grupos de muestra:* hemos realizado la prueba de **Mann-Whitney** para muestras independientes y la **Wilcoxon** para muestras relacionadas. Si el valor resultante o *p-value* (P) es $< ,05$ diremos que existen diferencias significativas, es decir, que ambas variables están relacionadas; en caso contrario, i.e. el valor P es $> ,05$, no podremos considerar las diferencias como resultante de la variable independiente, sino como simple causa del azar o de otro factor no contemplado. En nuestro caso, esta prueba se ha llevado a cabo para estudiar el comportamiento de la variable género en los resultados obtenidos por los estudiantes, así como para contrastar las puntuaciones de la prueba inicial y de la prueba final del *speaking* test de Cambridge.
- *entre más de dos grupos de muestra:* la prueba **Kruskal-Wallis** es la equivalente no-paramétrica de la ANOVA de un factor. Hemos utilizado esta prueba para conocer la significación que relacionaba una variable dependiente con otra independiente, donde esta última cortaba la muestra en más de dos grupos. Este ha sido el caso de la variable Edad, la variable CLEI y la variable Especialidad frente a las puntuaciones obtenidas a través del PEL, del DIALANG y del PET. Al igual que en el caso anterior, se considera significativo un valor $P < ,05$.

b) *Para conocer la correlación entre variables*

- *Coefficiente de Correlación:* asimismo, dentro de este estudio vamos a intentar establecer la relación entre las pruebas objetivas y la autoevaluación de los participantes calculando el coeficiente de correlación entre ambas variables

dependientes. La correlación es un análisis estadístico que se utiliza para poder comprobar si dos variables están relacionadas entre sí, indicando la fuerza y la dirección de una relación lineal entre ambas variables. Se considera que dos variables cuantitativas están correlacionadas cuando los valores de una de ellas varían sistemáticamente con respecto con los valores homónimos de la otra. La correlación de dos variables no indica ninguna relación de causalidad. En nuestra investigación hemos optado por la *correlación Rho de Spearman*, dado que tratábamos con variables no paramétricas. El coeficiente de correlación toma un valor positivo o negativo comprendido entre 0 y 1. La relación será mayor cuanto más se acerque el valor obtenido a 1, mientras que será menor cuanto más se aproxime a cero. Dada la naturaleza de esta investigación, se van a tomar como valores de referencia aquellos aportados por Cohen (1977) y ratificados por Bachman (2004) para investigaciones lingüísticas, estos son:

Puntuación obtenida	Correspondencia
$r=1$	Correlación perfecta
$0.8 < r < 1$	Correlación casi perfecta
$0.5 < r < 0.8$	Correlación muy alta
$0.30 < r < 0.50$	Correlación alta
$0.10 < r < 0.30$	Correlación media
$0 < r < 0.10$	Correlación baja
$0 = r$	Correlación nula

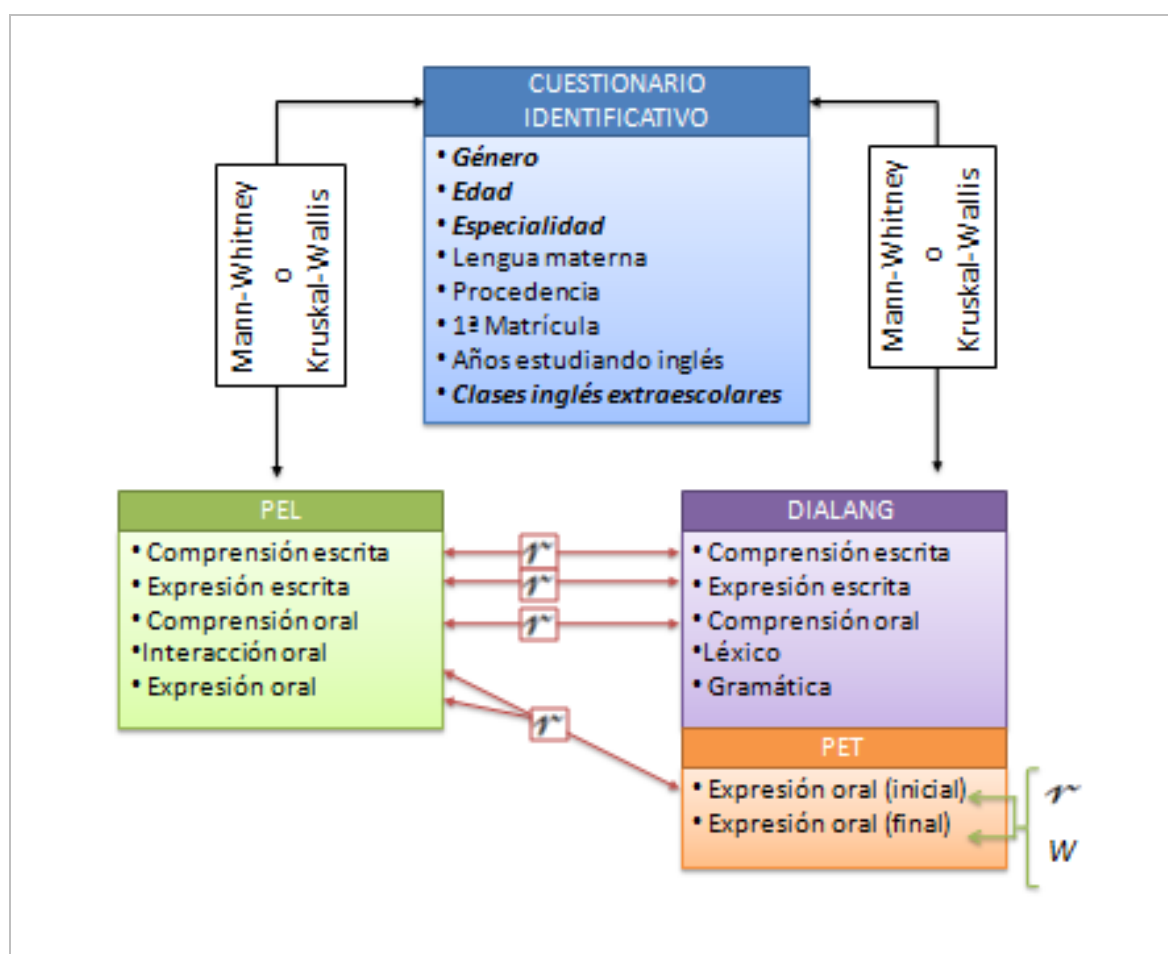
A modo resumen hemos realizado estadísticos descriptivos para todas las variables de este estudio, además de las correspondientes pruebas de estadística inferencial, recogidas en la Figura 5.1.

Pasamos a continuación a detallar los análisis cuantitativos realizados en la presente investigación por lo que dividimos este capítulo de acuerdo a los datos obtenidos en los siguientes apartados:

- Datos identificativos de los alumnos

- Datos obtenidos por la autoevaluación del PEL
- Datos obtenidos por el DIALANG
- Datos obtenidos por el speaking test del PET
- Correlaciones entre las distintas pruebas

Figura 5. 1. Análisis inferencial realizado.



1.1. Datos identificativos de los participantes

En el capítulo anterior se mostró la información descriptiva de nuestra muestra obtenida a través del cuestionario identificativo y del cuestionario del PEL. A modo de resumen y con la intención de que el lector recuerde algunos datos de interés, se ha diseñado la siguiente tabla con información de utilidad para el presente capítulo:

Tabla 5. 2. Resumen de los datos de identificación de los participantes.

VARIABLE		VALORES
Género	Hombre	38%
	Mujer	62%
Edad media		21,55
Especialidad	Educación Física	34%
	Educación Infantil	37%
	Educación Musical	1,9%
	Educación Primaria	26,5%
Lengua materna	Español	96.2%
	<i>Dariya (Árabe)</i>	3,8%
Lugar de procedencia	Ceuta	77,4%
	Andalucía	13,2%
	Resto de España	7,5%
	Extranjero	1,9%
Primera matrícula	Sí	92,5%
	No	7,5%
Años aprendiendo inglés	+ de 5	100%
Clases extraescolares de inglés (CLEI)	NO	57%
	- de 1 años	7%
	1-3 años	15%
	3-5 años	13%
	+ de 5 años	8%

Todas las variables recogidas en la tabla anterior son variables independientes y como tales podrían tener alguna relación causa-efecto sobre los datos obtenidos por los instrumentos de medida de las destrezas lingüísticas utilizados en esta investigación. Sin embargo con el objeto de no contaminar los resultados y de ser operativos, hemos decidido estudiar a mayor profundidad las variables que han obtenido resultados más heterogéneos con el objeto de determinar si existe o no alguna relación con los datos del PEL, del DIALANG y del PET. Por tanto, las variables que a nuestro juicio pueden ser más significativas para nuestra investigación son: Género, Edad, Especialidad y Clases Extraescolares de inglés (CLEI). El análisis de estas variables resulta fundamental para conocer en profundidad a los participantes de este estudio y para establecer inferencias con el resto de datos obtenidos. Pasamos pues a analizar las variables independientes de nuestro estudio.

1.1.1. Variable Género

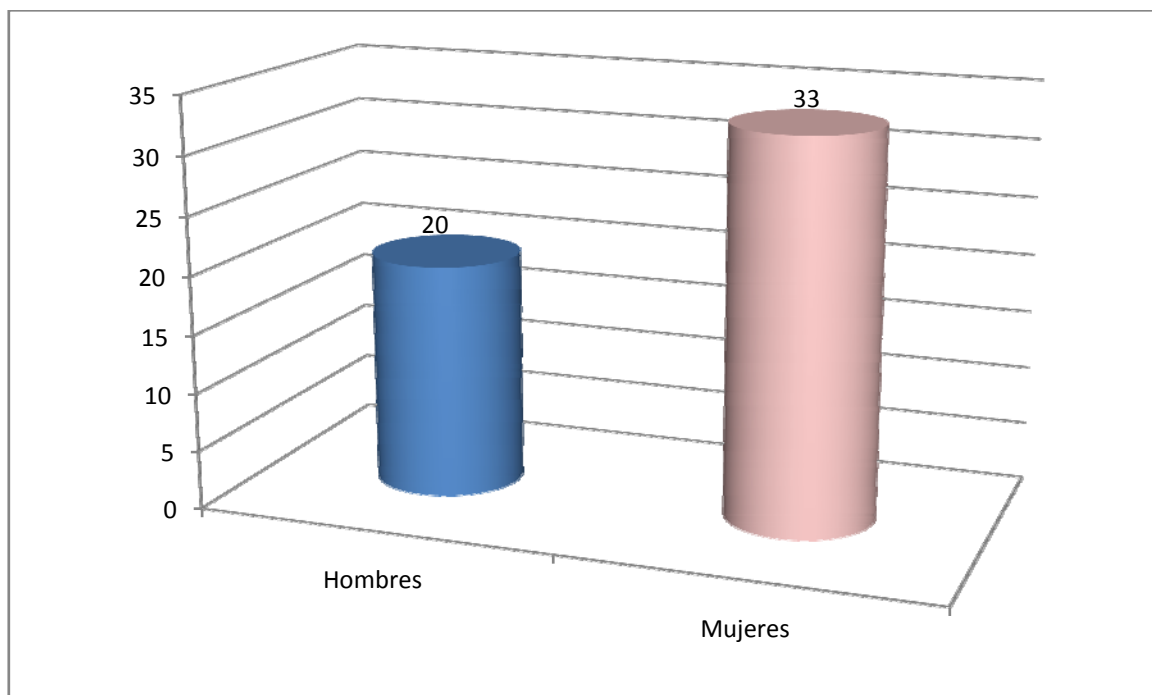
Respecto a la primera variable podemos afirmar que se trata de un grupo con una gran representación femenina, tal y como veíamos en el capítulo anterior. En concreto, las mujeres suponen un 62,3% del total de la muestra, frente al 37,7% de hombres (Tabla 5.3).

Tabla 5. 3. Frecuencia y porcentaje de la variable género del total de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	20	37,7	37,7	37,7
	MUJER	33	62,3	62,3	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

El Gráfico 5.1 nos muestra gráficamente esta distribución. Es palpable un número de mujeres superior ($n=33$) al número de varones ($n=22$).

Gráfico 5. 1. Distribución por Género.



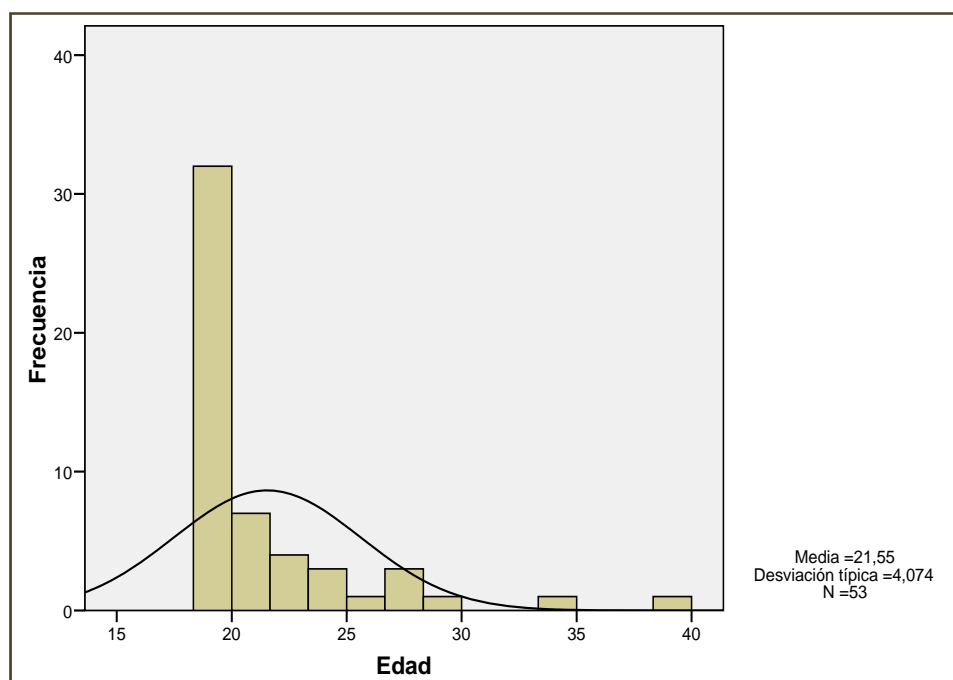
1.1.2. Variable Edad

La edad de los participantes oscila entre un valor mínimo de 19 y uno máximo de 39 años (Tabla 5.4). La media de esta muestra se sitúa en 21,55 años y la moda en 19 años. La desviación típica de 4,074 nos indica que la mayor parte de la muestra se sitúa en torno a la media más ese valor (Gráfico 5.2).

Tabla 5. 4. Frecuencia y porcentaje de la variable Edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19	21	39,6	39,6	39,6
	20	11	20,8	20,8	60,4
	21	7	13,2	13,2	73,6
	22	2	3,8	3,8	77,4
	23	2	3,8	3,8	81,1
	24	1	1,9	1,9	83,0
	25	2	3,8	3,8	86,8
	26	1	1,9	1,9	88,7
	27	1	1,9	1,9	90,6
	28	2	3,8	3,8	94,3
	30	1	1,9	1,9	96,2
	34	1	1,9	1,9	98,1
	39	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 2. Histograma de la Edad.



Para poder trabajar más cómodamente con la edad de los participantes hemos recodificado la variable Edad, agrupando sus valores en cuatro intervalos: (1) de 19 a 22 años, (2) de 23 a 26 años, (3) de 27 a 30 años y (4) más de 30 años. La Tabla 5.5 muestra los valores para cada grupo de la variable edad recodificada:

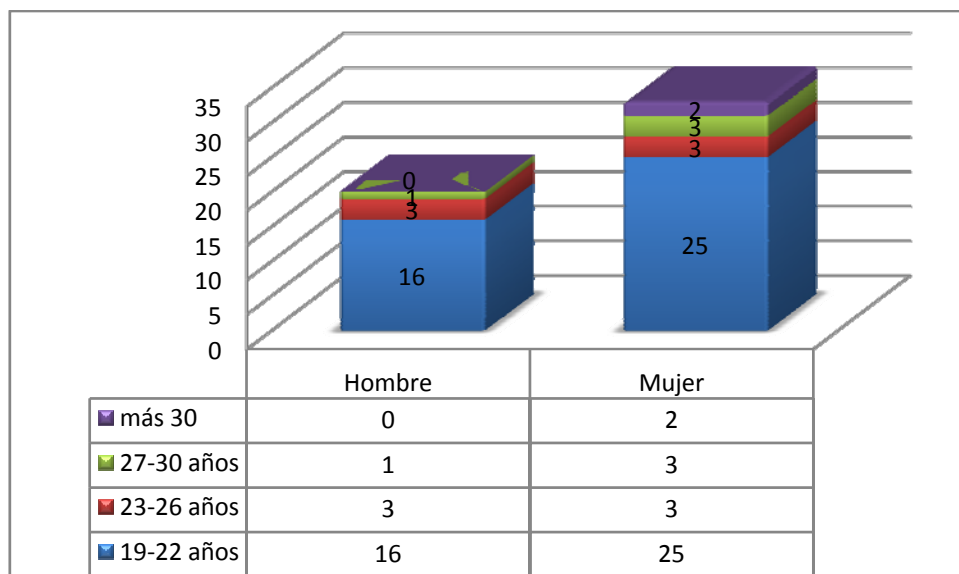
Tabla 5. 5. Variable Edad recodificada.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 19 y 22 años	41	77,4	77,4	77,4
	Entre 23 y 26 años	6	11,3	11,3	88,7
	Entre 27 y 30 años	4	7,5	7,5	96,2
	Más de 30 años	2	3,8	3,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Como hemos observado al estudiar la variable Edad, el grupo más numeroso (77,4%) lo componen aquellos participantes entre 19 y 22 años. Los siguientes grupos se reparten el resto de candidatos (22,6%) en grupos pequeños que van reduciéndose conforme se avanza en la edad de los sujetos, hasta llegar al grupo más pequeño, el de aquellos que superan los 30 años (n=2).

La tabla siguiente muestra los resultados al conjugar las variables Género y Edad.

Gráfico 5. 3. Frecuencia por Género y Edad.



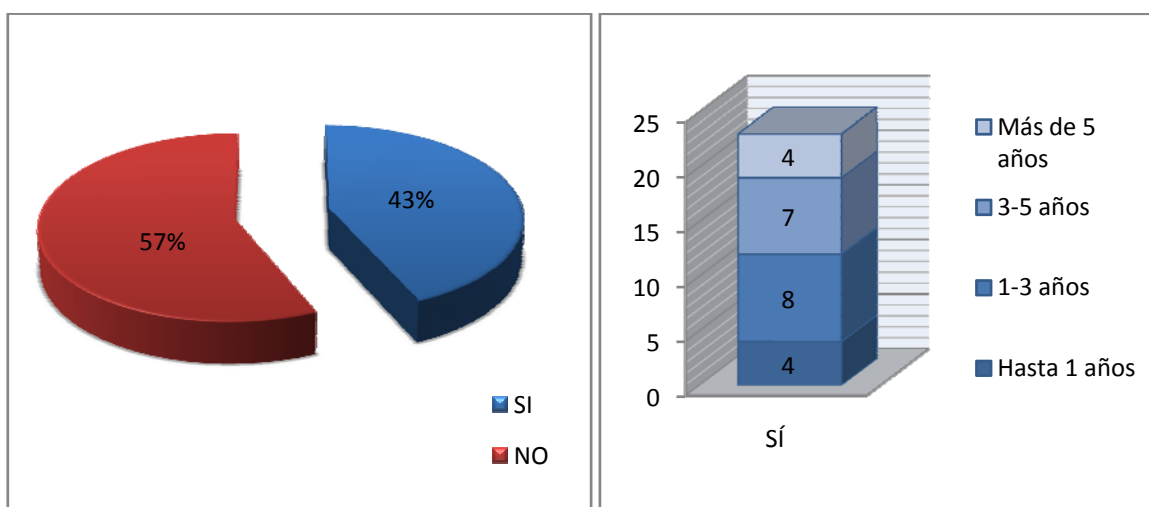
1.1.3. Variable CLEI

Esta variable recoge la información obtenida a través del PEL sobre la formación extraescolar de los participantes en lengua inglesa. Un grupo nutrido de participantes, casi la mitad de la muestra (43,4%), afirman haber asistido a clases inglés fuera de la formación reglada. La gráfica que mostramos a continuación (Figura 5.2) refleja el porcentaje de individuos que nunca han asistido a clases extraescolares de inglés frente a los que sí lo han hecho. De estos últimos, un total de 23 participantes, un 17,4%, han recibido hasta un año de clases; un 34,8% entre uno y tres años; un 30,4% entre tres y cinco años; y, por último, un 17,4% más de 5 años.

Tabla 5. 6. Clases extraescolares de inglés.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No clases extraescolares de inglés	30	56,6	56,6	56,6
Hasta 1 año de clases extraescolares	4	7,5	7,5	64,2
Entre 1 y 3 años de clases extraescolares	8	15,1	15,1	79,2
Entre 3-5 años de clases extraescolares	7	13,2	13,2	92,5
Más de 5 años de clases extraescolares	4	7,5	7,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Figura 5. 2. Variable CLEI.



1.1.4. Variable Especialidad

Entre los datos más relevantes destacan aquellos pertenecientes a la variable especialidad estudiada. Así la muestra se divide en cuatro grupos (Tabla 5.7): Educación Primaria (26,4%), Educación Infantil (37,7%), Educación Física (34%) y Educación Musical (1,9%).

Tabla 5. 7. Frecuencias y porcentajes de la variable especialidad matriculada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Ed. Primaria	14	26,4	26,4	26,4
Ed. Infantil	20	37,7	37,7	64,2
Ed. Física	18	34,0	34,0	98,1
Ed. Musical	1	1,9	1,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

La especialidad de **Educación Primaria** la forman un total de 14 participantes (26,4%) de los cuales un 57,1% se encuentra en el intervalo de edad entre 19 y 22 años y un 28,6% entre los 23 y 26 años lo que hace que identifiquemos los participantes de Educación Primaria como una muestra joven (Tabla 5.8).

Tabla 5. 8. Variable Edad de la especialidad Educación Primaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre 19 y 22 años	8	57,1	57,1	57,1
Entre 23 y 26 años	4	28,6	28,6	85,7
Entre 27 y 30 años	1	7,1	7,1	92,9
Más de 30 años	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

En cuanto a la variable sexo, la muestra es poco heterogénea, encontrando un único participante varón frente a trece mujeres (Tabla 5.9). La muestra de Educación Primaria es bastante representativa de la totalidad de la muestra en lo que la variables clases extraescolares de inglés respecta. Algo más de la mitad de los participantes de dicha especialidad no han asistido a clases de inglés fuera de la docencia, un 7,1% estuvo

recibiendo clases hasta un año, un 14,3% entre 1 y 3 años y por último, un 21,4% entre 3 y 5 años (Tabla 5.10).

Tabla 5. 9. Variable Género de la especialidad Educación Primaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	1	7,1	7,1	7,1
	MUJER	13	92,9	92,9	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

Tabla 5. 10. Variable CLEI respecto a la especialidad Educación Primaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No clases extraescolares de inglés	8	57,1	57,1	57,1
	Hasta 1 año de clases extraescolares	1	7,1	7,1	64,3
	Entre 1 y 3 años de clases extraescolares	2	14,3	14,3	78,6
	Entre 3-5 años de clases extraescolares	3	21,4	21,4	100,0
	Total	14	100,0	100,0	

La especialidad de **Educación Infantil** la forman 20 individuos, que representan el porcentaje más elevado de la muestra (37,7%). La variable edad dentro de esta especialidad descubre una muestra eminentemente joven donde un 80% se encuentra en el intervalo de 19 a 22 años (Tabla 5.11).

Tabla 5. 11. Variable Edad respecto a la Educación Infantil.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 19 y 22 años	16	80,0	80,0	80,0
	Entre 23 y 26 años	1	5,0	5,0	85,0
	Entre 27 y 30 años	2	10,0	10,0	95,0
	Más de 30 años	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En lo referente al género, casi la totalidad de los participantes de la especialidad Educación Infantil son mujeres, encontrando un único individuo varón (Tabla 5.12).

Tabla 5. 12. Variable Género respecto a la especialidad Educación Infantil.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	1	5,0	5,0	5,0
	MUJER	19	95,0	95,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Al igual que la especialidad Educación Primaria, la mitad de los participantes de Educación Infantil no han asistido a clases extraescolares de inglés. El restante 50% se desglosaba de la siguiente manera: el 30% hasta tres años de clases y el restante 20% más de tres años (Tabla 5.13).

Tabla 5. 13. Variable CLEI respecto a Educación Infantil.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No clases extraescolares de inglés	10	50,0	50,0	50,0
	Hasta 1 año de clases extraescolares	2	10,0	10,0	60,0
	Entre 1 y 3 años de clases extraescolares	4	20,0	20,0	80,0
	Entre 3-5 años de clases extraescolares	1	5,0	5,0	85,0
	Más de 5 años de clases extraescolares	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En relación a la Edad, el grupo de **Educación Física** se caracteriza de nuevo por unos representantes jóvenes. Al igual que Educación Infantil se cuentan 16 participantes entre 19 y 22 años, lo que representa un 88,9% de la muestra; la falta de estudiantes de más de 30 años, nos permite calificar a este grupo como el más joven (Tabla 5.14). Respecto al género, este grupo presenta unas características peculiares. A diferencia de las distintas especialidades donde prima el sexo femenino, en la especialidad de Educación Física un 94,4% de los participantes son varones (Tabla 5.15).

Tabla 5. 14. Variable Edad respecto a Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Entre 19 y 22 años	16	88,9	88,9	88,9
	Entre 23 y 26 años	1	5,6	5,6	94,4
	Entre 27 y 30 años	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabla 5. 15. . Variable Género respecto a Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	HOMBRE	17	94,4	94,4	94,4
	MUJER	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Por último, los alumnos de Educación Física que participaron en nuestra investigación son los que menos han asistido a clases extraescolares de la lengua inglesa (Tabla 5.16).

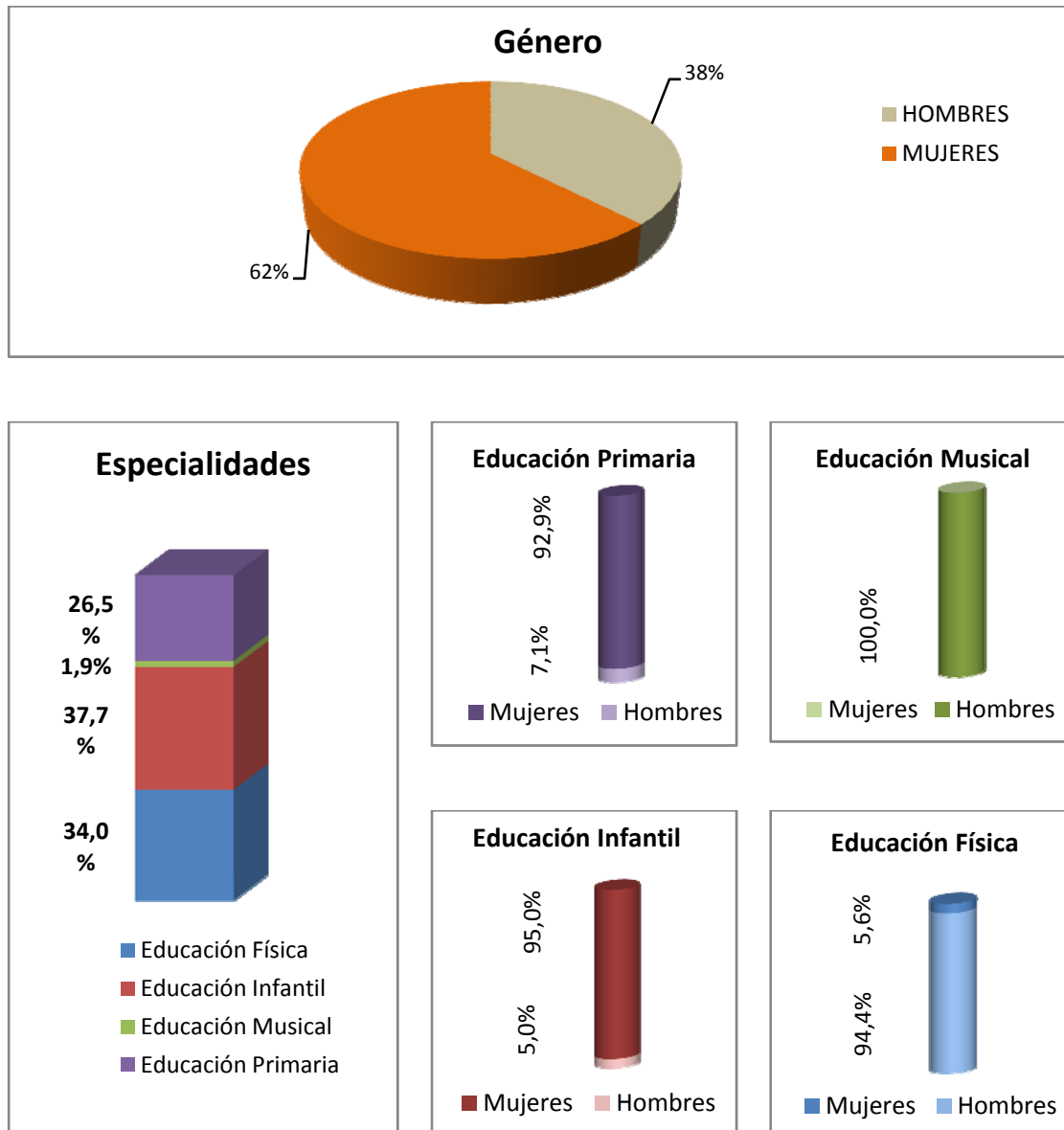
Tabla 5. 16. Variable Edad respecto a Educación Física.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No clases extraescolares de inglés	11	61,1	61,1	61,1
	Hasta 1 año de clases extraescolares	1	5,6	5,6	66,7
	Entre 1 y 3 años de clases extraescolares	2	11,1	11,1	77,8
	Entre 3-5 años de clases extraescolares	3	16,7	16,7	94,4
	Más de 5 años de clases extraescolares	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

La especialidad de **Educación Musical** estaba compuesta por un único alumno varón entre 19 y 22 años que no había recibido clases extraescolares de inglés. El hecho de encontrar un único participante hace imposible generalizar sobre el grupo, a la vez que problematiza la capacidad para sacar conclusiones respecto a la influencia de esta

especialidad sobre los resultados de las variables dependientes, lo que nos lleva a eliminar esta especialidad de la mayoría de análisis realizados.

Figura 5. 3. Distribución por Género y Especialidad.



A modo de resumen ofrecemos la Figura 5.3 que contrastan los datos obtenidos de las cuatro variables estudiadas en este apartado. Es de destacar el predominio de mujeres en Educación Primaria y, particularmente, en Educación Infantil; por el contrario, los

hombres dominan la especialidad de Educación Física y Educación Musical, aunque este último no es representativo de la especialidad por tener un único sujeto.

La distribución de la edad con respecto a las especialidades puede apreciarse en el Gráfico 5.4. Destaca la juventud de la muestra en general pero, especialmente, en Educación Física. De igual forma, debemos hacer mención al destacado número de sujetos entre 23 y 26 años de Educación Primaria si lo comparamos con el resto de especialidades.

Gráfico 5. 4. Distribución por Edad y Especialidad.

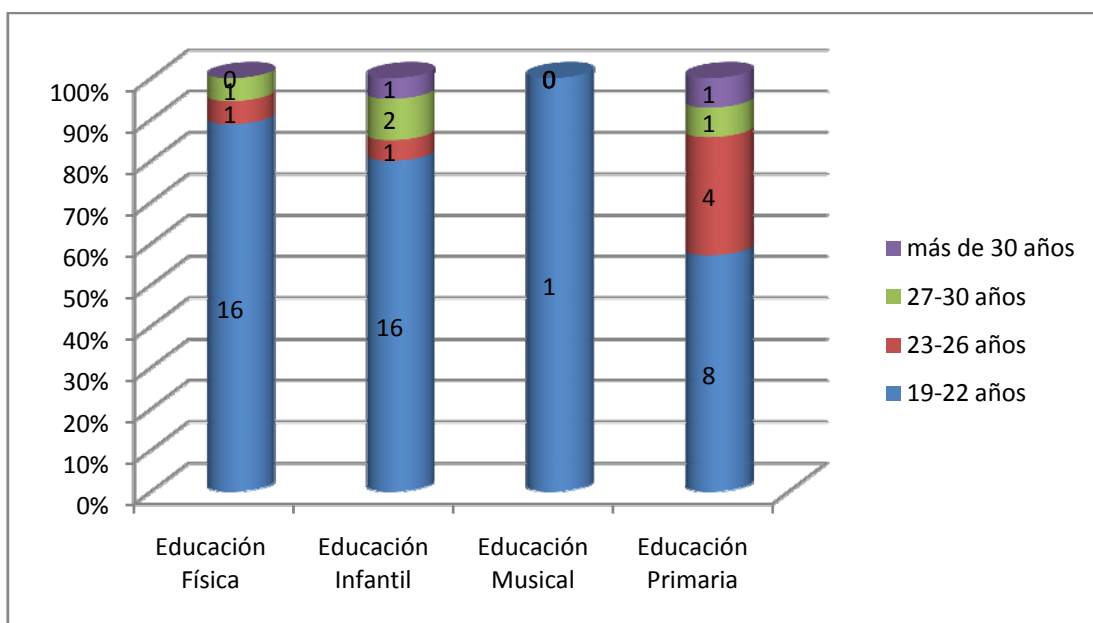
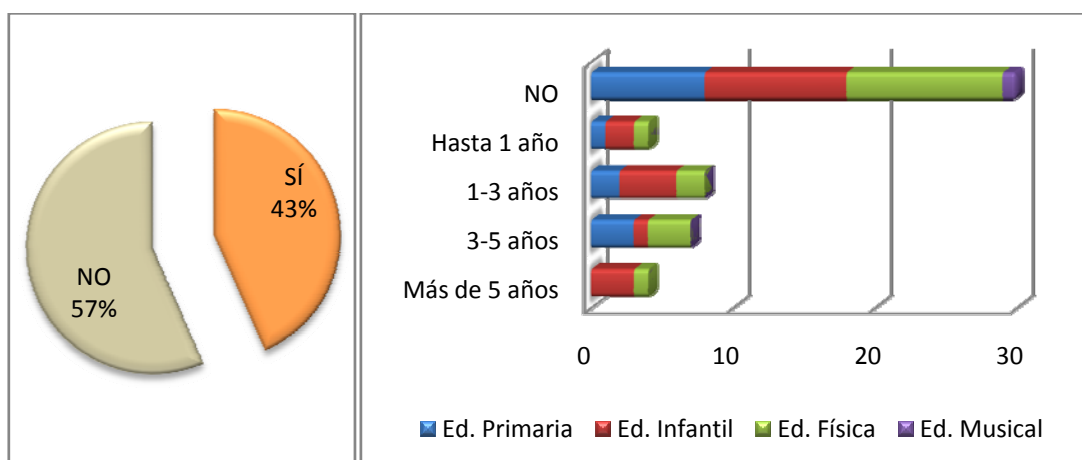


Figura 5. 4. Distribución por CLEI y Especialidad.



Por último, la comparación de los porcentajes de alumnos que han recibido clases de inglés (Figura 5.4) muestra que un 57% no ha recibido ningún tipo de clase fuera de la docencia reglada, dentro del cual las especialidades se distribuyen con relativo equilibrio, a excepción de Educación Musical por las razones expuestas anteriormente. El restante 43% que recibió clases se concentra principalmente entre uno y cinco años de duración, siendo la distribución entre las especialidades prácticamente equiparada con mínimas salvedades, como la presencia de más participantes de la especialidad de Infantil en el intervalo de 1 a 3 años y en el de más de 5.

Una vez analizadas las variables independientes, pasamos a detallar los datos obtenidos en los distintos instrumentos utilizados en esta investigación.

1.2. Datos obtenidos por la autoevaluación del PEL

Como se comentó en el capítulo anterior el Pasaporte de las Leguas forma parte del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) diseñado por el MCERL. Dicho pasaporte intenta recopilar las competencias que el propio sujeto manifiesta disponer. Entre otra información recoge, como ya se ha reseñado, el perfil lingüístico de los sujetos a través de una autoevaluación, las experiencias lingüísticas y los certificados de idiomas obtenidos. La autoevaluación de la competencia comunicativa inglesa se realiza en torno a varios aspectos, como son:

- (1) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de comprensión oral
- (2) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de comprensión escrita
- (3) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de interacción oral
- (4) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de expresión oral
- (5) Nivel del MCERL en el que el alumno sitúa su destreza de expresión escrita

Los valores establecidos por el MCERL van, como ha quedado recogido en el capítulo anterior, del A1 al C2. Con el objetivo de trabajar estadísticamente con estos datos, hemos tomado la determinación de asignar la siguiente equivalencia numérica: A1=1, A2=2, B1=3, B2=4, C1=5 y C2=6.

1.2.1. Resultados globales de la autoevaluación de las destrezas de los participantes

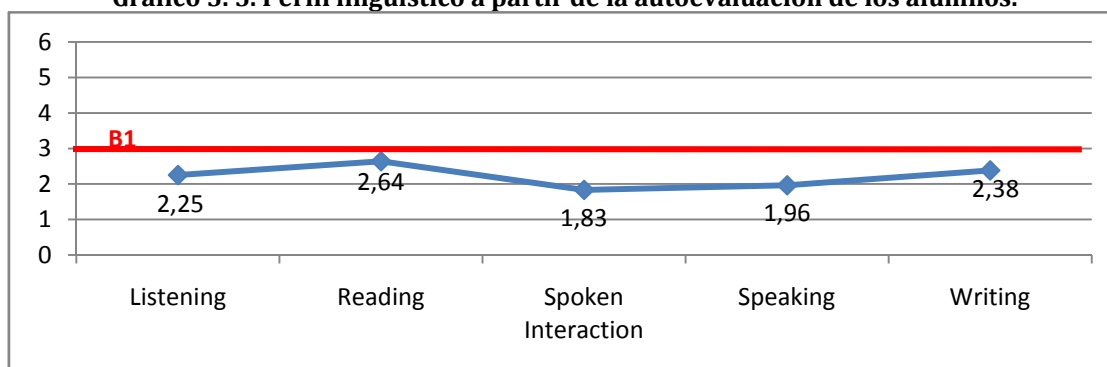
La autoevaluación de las distintas destrezas en lengua inglesa a través del PEL realizada por los sujetos participantes se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 5. 17. Estadísticos descriptivos para las competencias MCERL.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
<i>Listening</i>	53	1	3	2,25	,617
<i>Reading</i>	53	1	4	2,64	,736
<i>Spoken interaction</i>	53	1	5	1,83	,826
<i>Speaking</i>	53	1	4	1,96	,619
<i>Writing</i>	53	1	4	2,38	,740
N válido	53				

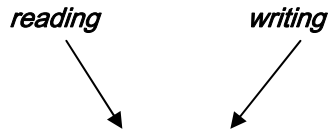
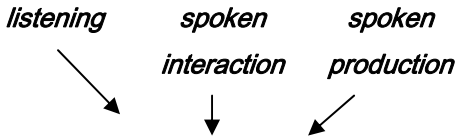
Como se puede observar en la tabla anterior los sujetos indican con una media de 2,64 que la competencia que mejor tienen desarrollada es la comprensión escrita (*reading*) y la que menos, la interacción oral (*spoken interaction*), con una media de 1,83. No obstante, en esta última hay algún sujeto que llega a autoevaluarse con una puntuación de 5, que equivaldría a un nivel C1 en dicha destreza.

Gráfico 5. 5. Perfil lingüístico a partir de la autoevaluación de los alumnos.



En el siguiente anterior podemos observar el perfil de competencias en inglés de los participantes a partir de las medias obtenidas en las cinco competencias que el MCERL incluye en el documento de autoevaluación. Observamos cómo los sujetos se autoevalúan en las distintas destrezas en el rango del 2 al 3, es decir, entre un A2 y un B1, aunque sin llegar a este último, siendo la puntuación máxima de 2,64 en la destreza de la comprensión escrita. Observando la media de la suma de las distintas competencias, en función de si son escritas u orales (Tabla 5.18), podemos afirmar que las destrezas orales (comprensión, interacción y expresión oral) obtienen puntuaciones más bajas que las escritas (comprensión y producción).

Tabla 5. 18. Medias de Medias (Competencias escrita y oral).

COMPETENCIA ESCRITA	COMPETENCIA ORAL
<p><i>reading</i> <i>writing</i></p>  $\bar{X} = \frac{2.64 + 2.38}{2} = 2.51$	<p><i>listening</i> <i>spoken interaction</i> <i>spoken production</i></p>  $\bar{X} = \frac{2.25 + 1.96 + 1.83}{3} = 2.01$

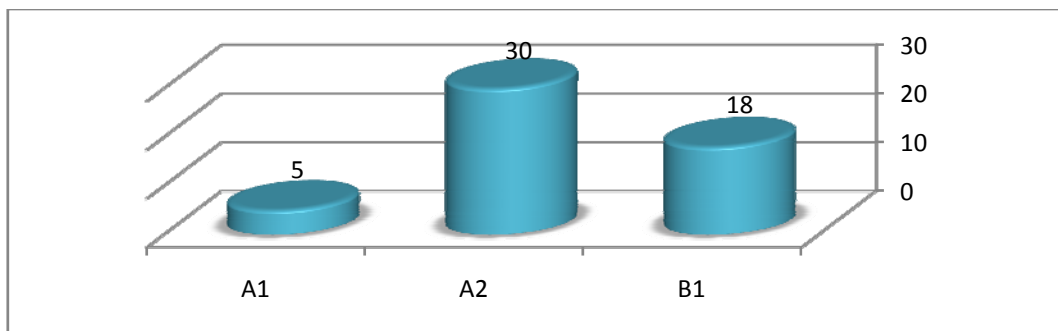
A continuación y, siguiendo con la autoevaluación de competencias por parte de los alumnos, se presenta un análisis descriptivo de frecuencias para cada una de las mismas.

Tabla 5. 19. Autoevaluación comprensión oral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	5	9,4	9,4	9,4
	A2	30	56,6	56,6	66,0
	B1	18	34,0	34,0	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

En la comprensión oral (Tabla 5.19) más de un 56% de los sujetos afirman que disponen del nivel A2, mientras que solo un 9,4% se considera en un A1 y un 34% afirma encontrarse en un nivel B1.

Gráfico 5. 6. Distribución de la autoevaluación de la comprensión oral.

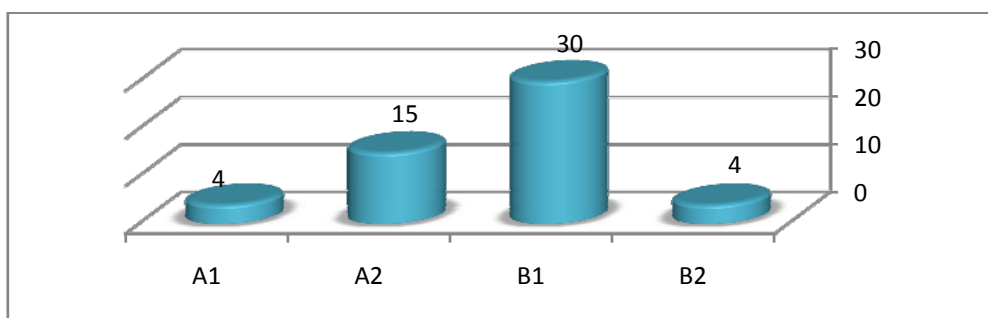


La autoevaluación de la comprensión escrita (Tabla 5.20) obtiene puntuaciones más altas que la comprensión oral. Un 35,8% de los sujetos indican estar por debajo del nivel B1, mientras que más de la mitad de la muestra, un 56,6% se autoevalúa en un nivel B1, y un 7,5% en un B2.

Tabla 5. 20. Autoevaluación de la comprensión escrita.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	4	7,5	7,5	7,5
	A2	15	28,3	28,3	35,8
	B1	30	56,6	56,6	92,5
	B2	4	7,5	7,5	100,0
Total		53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 7. Distribución de la autoevaluación de la comprensión escrita.



Puede observarse en la tabla siguiente que la destreza de interacción oral es la peor evaluada por los sujetos. Así, para más de un 90% de los mismos su nivel no alcanza el B1. Solo 5 sujetos (9,5%) están en dicho nivel o, incluso lo superan, llegando un sujeto a autoevaluarse dentro del nivel C1 (Gráfico 5.8).

Tabla 5. 21. Autoevaluación interacción oral (Dialogar).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	18	34,0	34,0	34,0
	A2	30	56,6	56,6	90,6
	B1	2	3,8	3,8	94,3
	B2	2	3,8	3,8	98,1
	C1	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 8. Distribución de la autoevaluación de la interacción oral.

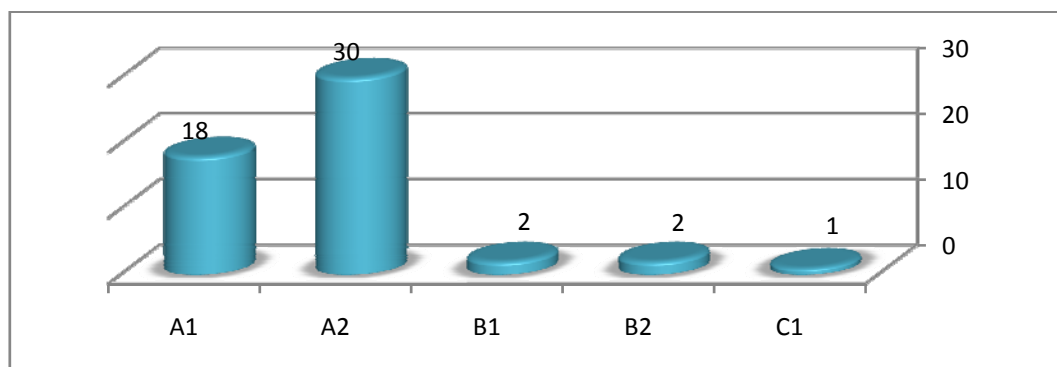


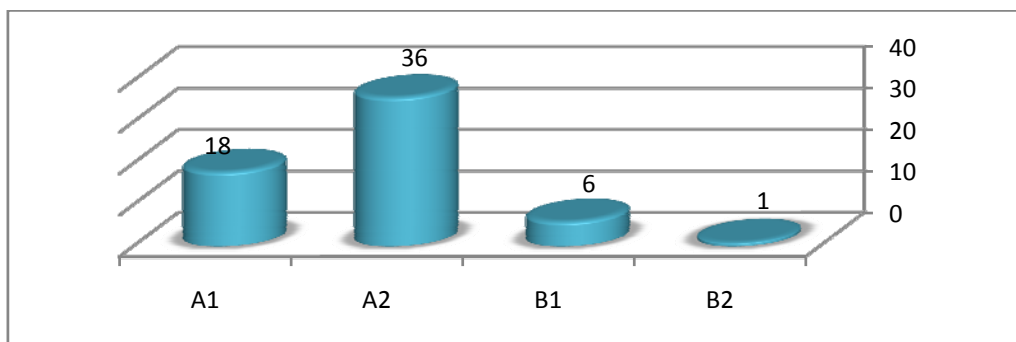
Tabla 5. 22. Autoevaluación expresión oral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	10	18,9	18,9	18,9
	A2	36	67,9	67,9	86,8
	B1	6	11,3	11,3	98,1
	B2	1	1,9	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

En referencia a la autoevaluación en producción oral (Tabla 5.22) volvemos a encontrarnos con porcentajes muy altos de sujetos que estiman su nivel por debajo de un

nivel B1 (86,8%). Sólo el 13,1% de los participantes indican que disponen de dicho nivel en cuanto al *speaking*, de los cuales un único sujeto afirma estar en el nivel B2 (Gráfico 5.9).

Gráfico 5. 9. Distribución de la autoevaluación de la expresión oral.

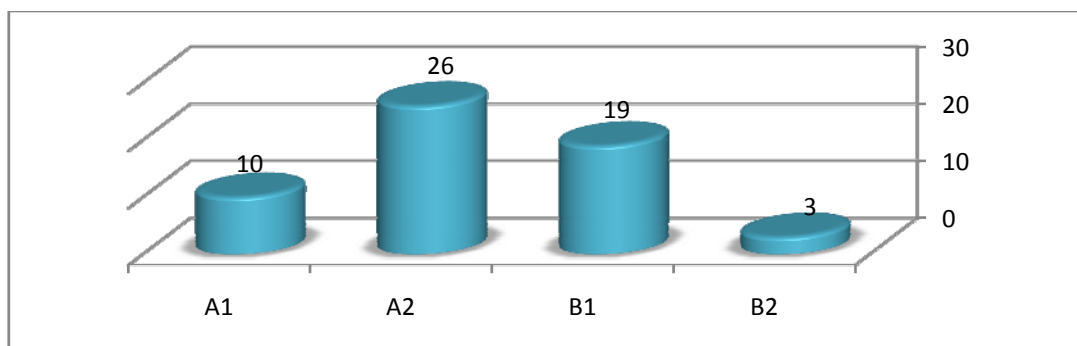


Finalmente, la última competencia que los participantes debían autoevaluarse era la producción escrita (Tabla 5.23). Los porcentajes obtenidos nos indican que tras la comprensión escrita es la destreza que mejor dominan. Más del 41% afirma estar en el nivel B1 o B2 en cuanto al *writing* (Gráfico 5.10).

Tabla 5. 23. Autoevaluación expresión escrita.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	5	9,4	9,4	9,4
	A2	26	49,1	49,1	58,5
	B1	19	35,8	35,8	94,3
	B2	3	5,7	5,7	100,0
Total		53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 10. Distribución de la autoevaluación de la expresión escrita.

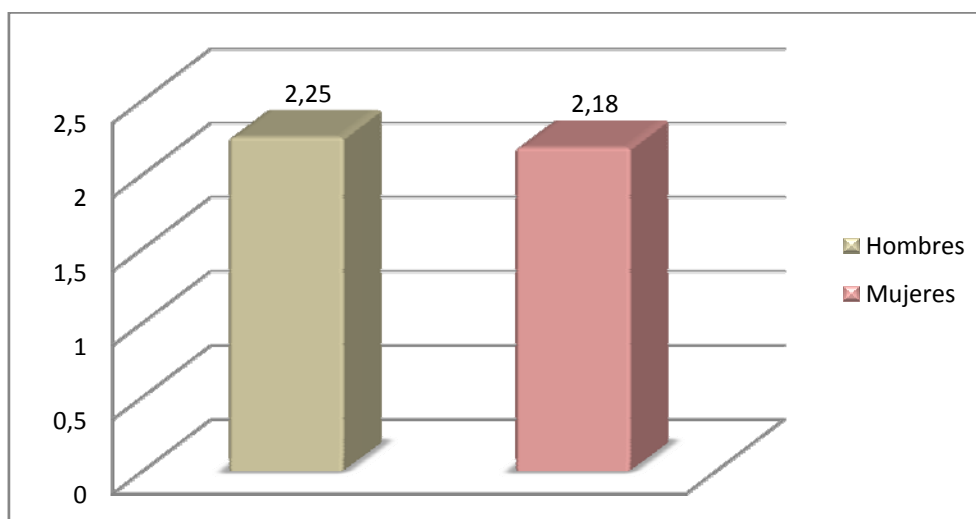


Hasta aquí hemos descrito las puntuaciones obtenidas en cada una de las destrezas autoevaluadas por el PEL. Sin embargo, y siguiendo los objetivos planteados en esta investigación, creemos oportuno conocer estos datos según las distintas variables independientes que hemos estudiado en el apartado 1.1 de este capítulo, con el fin de observar si existen diferencias notables y de comprobar si estas son significativas. Para ello utilizaremos las pruebas estadísticas ya descritas.

1.2.2. Autoevaluación y Género

La división de los resultados por género nos muestra unas medias globales muy próximas entre ambos sexos, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico 5. 11. Media global por Género.



Al distinguir entre destrezas autoevaluadas, pueden apreciarse ligeras diferencias entre hombres (Tabla 5.24) y mujeres (Tabla 5.25). Los valores máximos y mínimos también coinciden aunque con algunas diferencias, como es la presencia del valor mínimo posible (1=A1) en todas las destrezas autoevaluadas por las mujeres, mientras que en los hombres hay dos destrezas que no se evalúan con el valor mínimo (la comprensión y la producción escrita). Por el contrario, el máximo de la interacción oral en las mujeres es un 5, el valor mayor encontrado en ambos géneros (Gráfico 5.12).

Tabla 5. 24. Valores de la autoevaluación en Hombres.

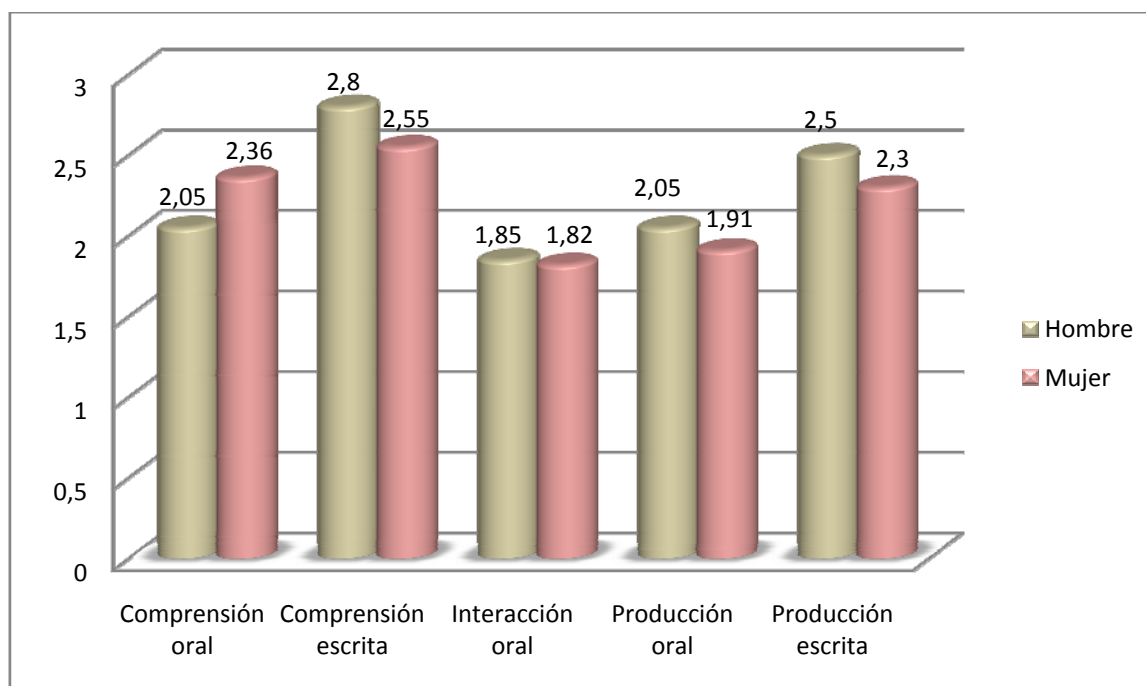
	Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N Válidos	20	20	20	20	20
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,05	2,80	1,85	2,05	2,50
Moda	2	2(a)	2	2	2
Desv. típ.	,686	,768	,875	,759	,607
Mínimo	1	2	1	1	2
Máximo	3	4	4	4	4

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 5. 25. Valores de la autoevaluación en Mujeres.

	Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N Válidos	33	33	33	33	33
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	2,36	2,55	1,82	1,91	2,30
Moda	2	3	2	2	2
Desv. típ.	,549	,711	,808	,522	,810
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	3	3	5	3	4

Gráfico 5. 12. Comparativa de la media entre Hombres y Mujeres.



Como se observa en el gráfico siguiente, aunque con medias bastantes similares, parece que en líneas generales los hombres se autoevalúan con mejores puntuaciones que las mujeres, excepto en la comprensión oral donde las mujeres adelantan a los hombres con un 2,36, siendo esta la mayor diferencia encontrada entre hombres y mujeres. La diferencia media entre ambos grupos estudiados no llega a las dos décimas por lo que intuimos que no deben ser significativas. Para comprobarlo, hemos llevado a cabo la prueba la prueba *U de Mann-Whitney*, al ser el género una variable que divide la muestra en dos grupos independientes.

Tabla 5. 26. Estadístico de contraste para las variables Género y competencias del PEL.

	Autoevaluación <i>listening</i>	Autoevaluación <i>reading</i>	Autoevaluación <i>oral interaction</i>	Autoevaluación <i>speaking</i>	Autoevaluación <i>writing</i>
U de Mann-Whitney	250,000	292,000	328,000	304,500	286,500
W de Wilcoxon	460,000	853,000	538,000	865,500	847,500
Z	-1,663	-,782	-,042	-,568	-,873
Sig. asintót. (bilateral)	,096	,434	,967	,570	,382

a Variable de agrupación: Género

La Tabla 5.26 muestra los resultados obtenidos al realizar la prueba de Mann-Whitney con el programa de análisis estadístico SPSS 15.0. Como puede comprobarse, no se han encontrado diferencias significativas entre las medias de los hombres frente a las mujeres en las autoevaluaciones del PEL, al ser $P >,05$ en todos los casos. Por lo que no procede establecer una relación de dependencia entre ambas variables.

1.2.3. Autoevaluación y Edad

Para facilitar la tarea de análisis de datos, hemos trabajado con la variable edad recodificada en cuatro intervalos: de 19 a 22, de 23 a 26, de 27 a 30 y más de 30 años. Los resultados obtenidos en la autoevaluación del PEL para cada destreza y en cada uno de estos rangos de edad son los recogidos en las Tablas 5.27, 5.28, 5.29 y 5.30.

Los participantes más jóvenes, un 77,4% del total de la muestra, se autoevalúan por encima de 2, es decir, un A2, en casi todas las destrezas menos en la de interacción oral ($\bar{X}=1,88$), donde este grupo parece moverse entre el A1 y el A2. Sin embargo, el estudio de la moda en este intervalo de edad nos muestra un rasgo significativo: la comprensión escrita es autoevaluada con un 3 (B1) en un mayor número de ocasiones.

Tabla 5. 27. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 19 y 22 años.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	41	41	41	41	41
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,34	2,71	1,88	2,02	2,51
Moda		2	3	2	2	2
Desv. típ.		,575	,716	,872	,651	,711
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		3	4	5	4	4

La Tabla 5.28 nos muestra los resultados de la autoevaluación para el intervalo de edad entre 23 y 26 años (6 participantes). En esta ocasión los datos obtenidos reflejan valores más bajos, siempre entorno al A2. De hecho la moda en casi todas las destrezas es de 2. Es de destacar la desviación típica de ,000 en la producción oral, dado que los seis sujetos que forman esta pequeña muestra se han puntuado con un A2 en dicha destreza.

Tabla 5. 28. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 23 y 26 años.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,00	2,50	1,83	2,00	2,33
Moda		1(a)	2(a)	2	2	2
Desv. típ.		,894	,548	,753	,000	,516
Mínimo		1	2	1	2	2
Máximo		3	3	3	2	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

La siguiente tabla nos muestra la estadística descriptiva básica en la franja de edad entre 27 y 30 años. A pesar del escaso número de sujetos que componen esta categoría, volvemos a apreciar un descenso en las medias de las destrezas autoevaluadas, apareciendo

la media de 1,50 en más destrezas. La comprensión escrita es la única destreza que presenta una valoración superior ($\bar{X} = 2,5$), aunque esto no es un valor muy representativo del grupo teniendo en cuenta la desviación típica de 1,000. Sin embargo, vuelve a aparecer en esta destreza una de las modas más alta (3).

Tabla 5. 29. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 27y 30 años.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,75	2,50	1,50	1,50	1,50
Moda		2	3	1(a)	1(a)	1(a)
Desv. típ.		,500	1,000	,577	,577	,577
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	2	2	2

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Por último, presentamos los datos referentes a aquellos dos sujetos que tenían una edad superior a 30 años. No podemos extraer generalizaciones dado el escaso número de sujetos, pero los datos obtenidos corroboran la tendencia a la baja en edades superiores con un 1,50 de media en la mayoría de las destrezas.

Tabla 5. 30. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes mayores de 30 años.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	2	2	2	2	2
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,00	2,00	1,50	1,50	1,50
Moda		2	1(a)	1(a)	1(a)	1(a)
Desv. típ.		,000	1,414	,707	,707	,707
Mínimo		2	1	1	1	1
Máximo		2	3	2	2	2

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Parece, pues, que la tendencia descendente a medida que avanza la edad es evidente, tal y como se refleja en el Gráfico 5.13, el cual recoge la media global de todas las destrezas de la autoevaluación en cada uno de los intervalos de la variable Edad. Pero para

comprobar si estadísticamente existen diferencias entre las medias obtenidas por los distintos grupos de edad, debemos realizar la prueba Kruskal-Wallis.

Gráfico 5. 13. Evolución de las medias en el PEL conforme a la Edad.

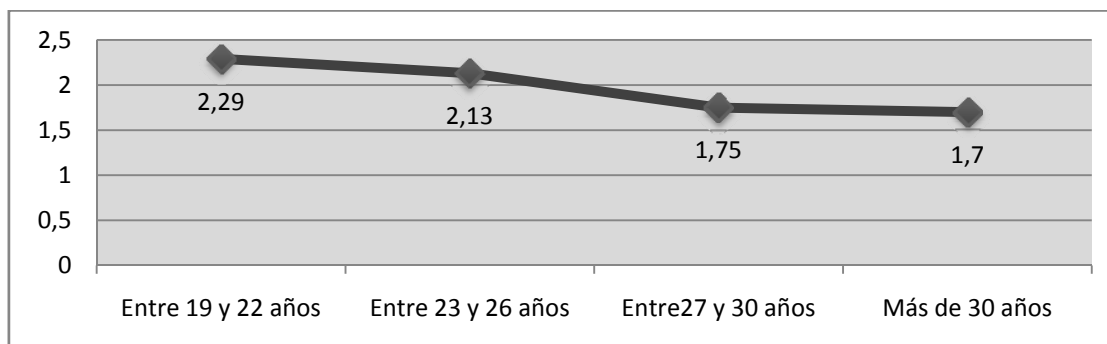


Tabla 5. 31. Estadístico de contraste para las variables Edad y las distintas destrezas autoevaluadas por el PEL.

	Autoevaluación listening	Autoevaluación reading	Autoevaluación oral interacción	Autoevaluación speaking	Autoevaluación writing
Chi-cuadrado	4,501	1,433	1,109	4,182	9,296
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,212	,698	,775	,242	,026

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Edad

Observamos en la Tabla 5.31 que la variable Edad y la variable autoevaluación expresión escrita es significativa, dado que $P = ,026$. Según estos datos y la distribución de los rangos (Tabla 5.32), parece existir una relación inversa entre la Edad y la puntuación con la que los alumnos se autoevalúan en la expresión escrita, de forma que los mayores tienden a autoevaluarse peor que los jóvenes.

Tabla 5. 32. Rangos creados por la prueba Kruskal-Wallis.

Edad		N	Rango promedio
Autoevaluación writing	Entre 19 y 22 años	41	29,52
	Entre 23 y 26 años	6	26,00
	Entre 27 y 30 años	4	10,75
	Más de 30 años	2	10,75
	Total	53	

1.2.4. Autoevaluación y CLEI

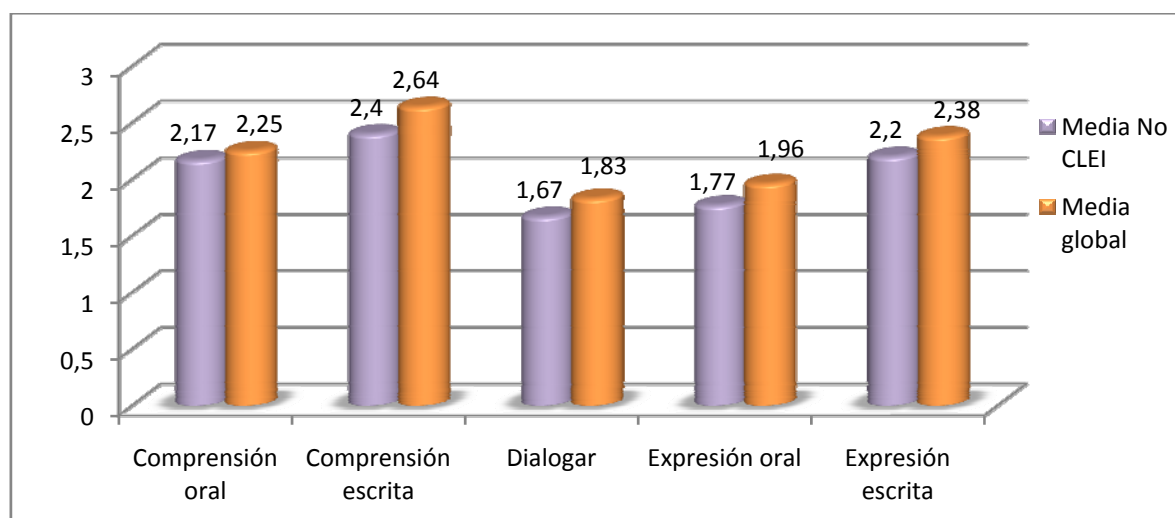
La variable clases extraescolares de inglés recibidas (CLEI) viene categorizada en rangos dado que el cuestionario del PEL, de donde se extrajo la información, lo determina así. A continuación mostramos la información obtenida en la prueba de la autoevaluación respecto a estas cinco categorías: (1) no he recibido clases, (2) hasta 1 año, (3) entre 1 y 3 años, (4) entre 3 y 5 años y (5) más de 5 años.

Aquellos alumnos que no han recibido clases extraescolares se aproximan bastante a los resultados del total de la muestra, dado que forman aproximadamente el 50% de la misma. Al comparar la media para cada destreza de este grupo con el total, observamos ligeras diferencias, como se aprecia en el Gráfico 5.14.

Tabla 5. 33. No han recibido clases extraescolares de inglés.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	30	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,17	2,40	1,67	1,77	2,20
Moda		2	3	2	2	2
Desv. típ.		,592	,724	,802	,568	,714
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		3	3	5	3	4

Gráfico 5. 14. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que no han recibido clases extraescolares de inglés.

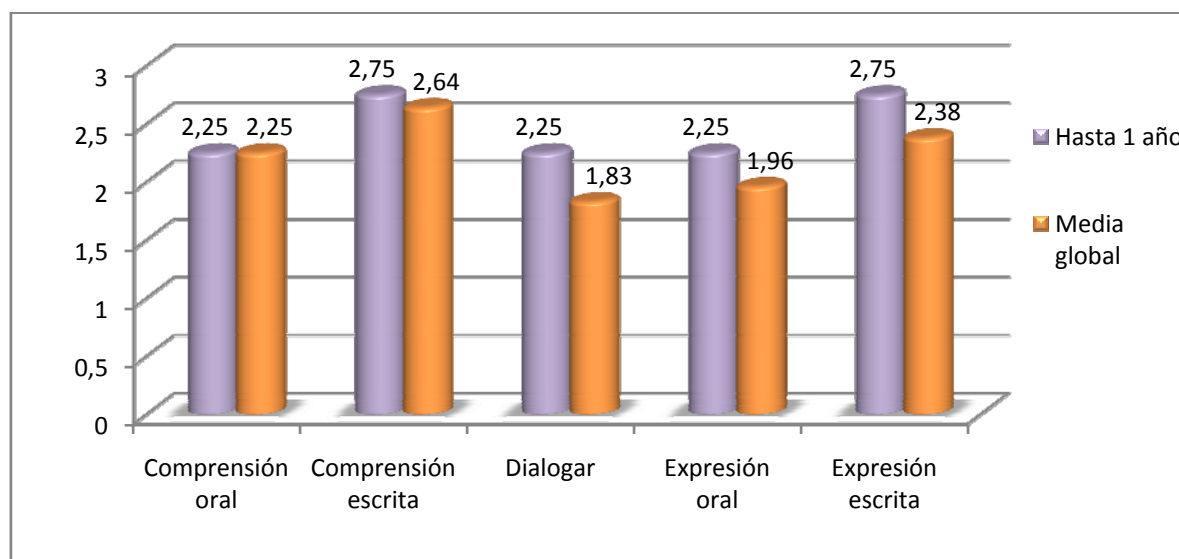


Aquellos que han recibido el mínimo de clases que contempla el PEL, hasta un año, forman un pequeño grupo de cuatro participantes (Tabla 5.34). El escaso número de componentes y la desviación típica alta nos muestra que los valores obtenidos son poco homogéneos. En lo que respecta a las medias, estas se encuentran en la mayoría de las destrezas por encima de la media de la totalidad de la muestra (n=53). Este ascenso de valoración queda reflejado en el Gráfico 5.15.

Tabla 5. 34. Hasta 1 año de clases extraescolares.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,25	2,75	2,25	2,25	2,75
Moda		2	3	2	2	2
Desv. típ.		,500	,500	1,258	,500	,957
Mínimo		2	2	1	2	2
Máximo		3	3	4	3	4

Gráfico 5. 15. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido hasta un año de clases extras de inglés.



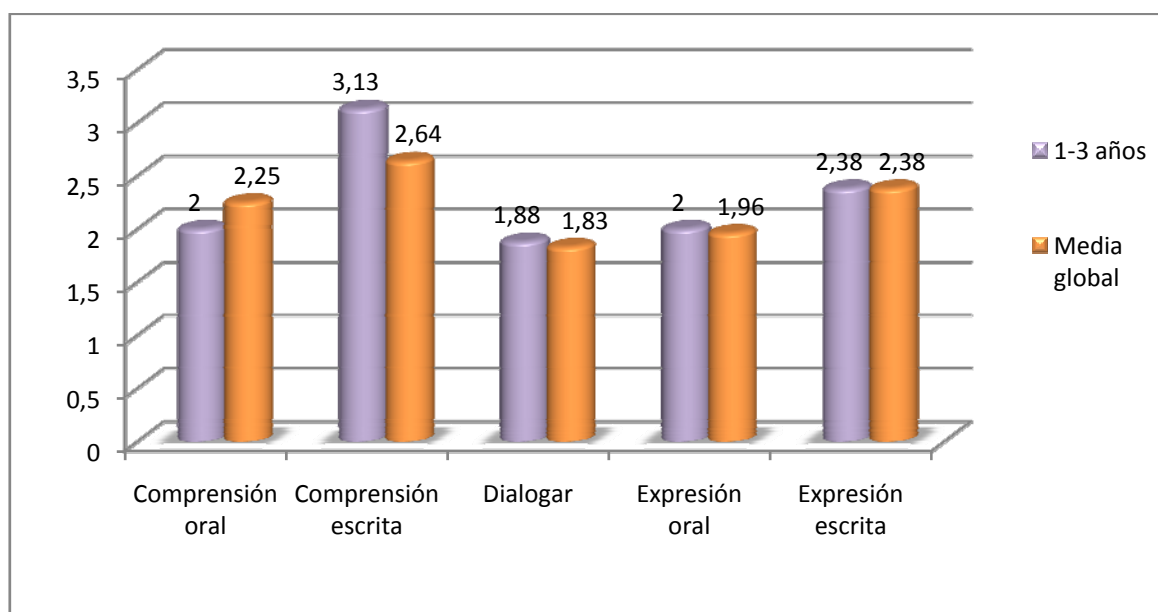
El grupo que aseguraba haber recibido clases de inglés durante un periodo de uno a tres años (Tabla 5.35) presenta unos valores algo dispares para cada una de las destrezas. El rango entre los valores no supera en ningún caso los 3 puntos, lo que origina una muestra

más homogénea que la anterior. De hecho el rango de 2 puntos de la comprensión escrita es reflejo de la elevada nota media para esta destreza ($\bar{X}= 3,13$). Al comparar las medias de este grupo en cada una de las destrezas con las medias de todo el grupo encontramos que los valores son bastante similares a excepción del caso de la comprensión escrita, como ya se ha mencionado, donde aquellos estudiantes que recibieron entre 1 y 3 años de clases extraescolares de inglés aseguran tener un nivel superior al B1 en la comprensión escrita.

Tabla 5. 35. Entre 1 y 3 años de clases extraescolares de inglés.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,00	3,13	1,88	2,00	2,38
Moda		2	3	2	2	3
Desv. típ.		,535	,641	,641	,535	,744
Mínimo		1	2	1	1	1
Máximo		3	4	3	3	3

Gráfico 5. 16. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.



El grupo que afirma haber recibido clases extraescolares entre tres y cinco años (Tabla 5.36) presenta unos valores para cada una de las destrezas que rondan el valor 2, es decir, un A2, aunque en algunas destrezas como las escritas se autoevalúan próximos al B1

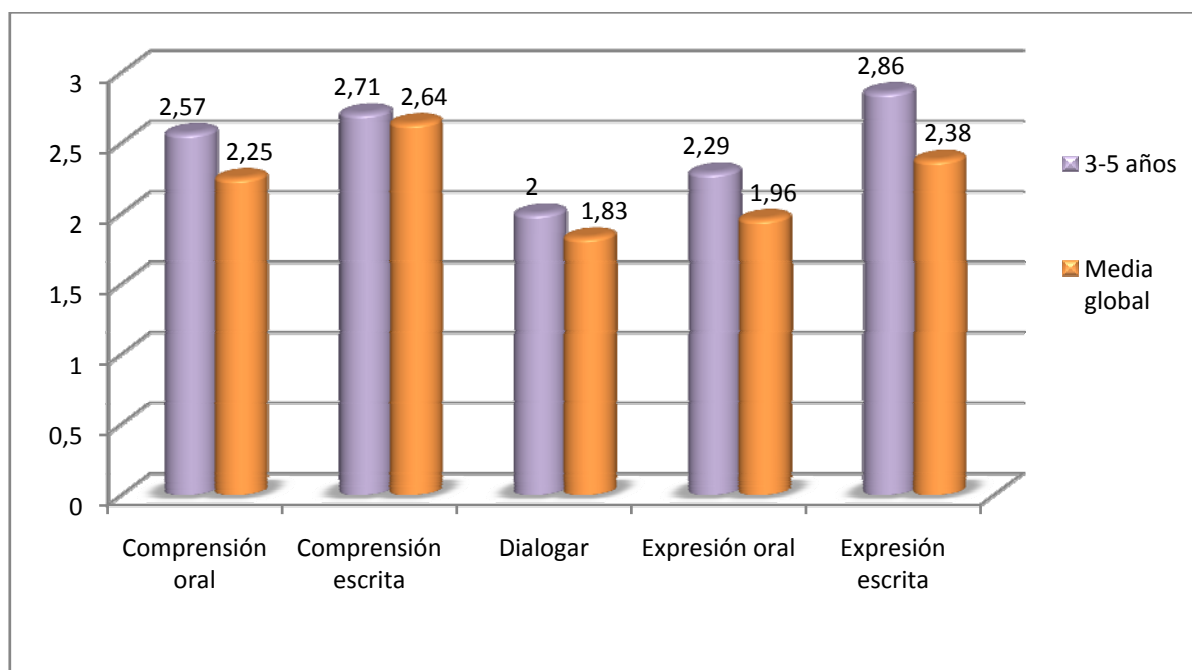
con $\bar{X} = 2,71$ para la comprensión y $\bar{X} = 2,86$ para la producción. Si comparamos la autoevaluación de este grupo con el total de la muestra existe una tendencia al alza de las puntuaciones, tal y como refleja el Gráfico 5.17, especialmente en la expresión escrita.

Tabla 5. 36. Entre 3 y 5 años de clases extraescolares de inglés.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	7	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,57	2,71	2,00	2,29	2,86
Moda		3	2(a)	2	2	3
Desv. típ.		,787	,756	,577	,488	,690
Mínimo		1	2	1	2	2
Máximo		3	4	3	3	4

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 17. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.



Por último el grupo que asegura haber recibido más de 5 años de clases extraescolares de inglés (Tabla 5.37) se compone de 4 sujetos, los cuales ofrecen las medias más altas de los grupos de la variable CLEI. Es curiosa la presencia del valor mínimo de 1 para la destreza de la interacción oral, dado que estos son los alumnos que mayor formación en

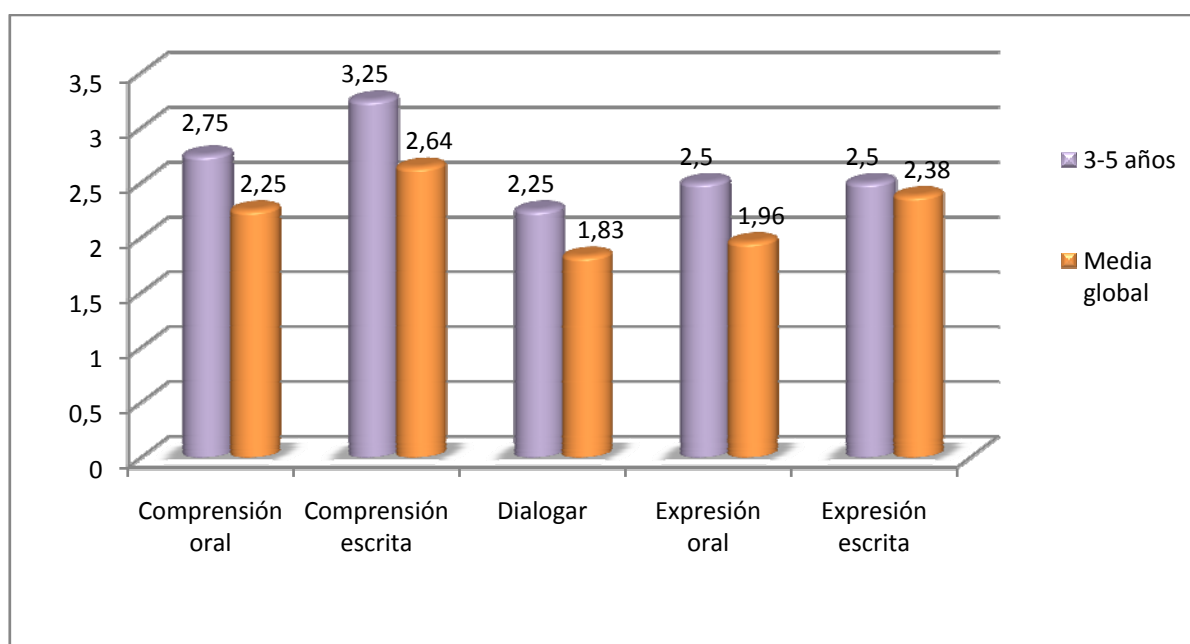
lengua inglesa han recibido. Como era de esperar en la comparación de este grupo con el total de participantes del experimento, los valores de sus autoevaluaciones son superiores a la media de la muestra total (Gráfico 5.18).

Tabla 5. 37. Más de 5 años de clases extraescolares de inglés.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,75	3,25	2,25	2,50	2,50
Moda		3	3	2	2	2(a)
Desv. típ.		,500	,500	1,258	1,000	,577
Mínimo		2	3	1	2	2
Máximo		3	4	4	4	3

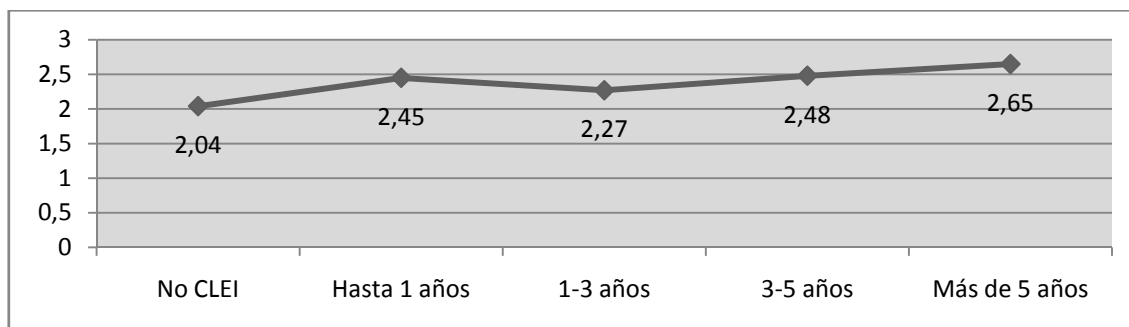
a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 18. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.



La media aritmética total de cada grupo de esta variable (Gráfico 5.19) constata una ligera evolución a la alza entre la cantidad de formación extra en lengua inglesa y las notas obtenidas en las autoevaluaciones realizadas.

Gráfico 5. 19. Evolución de la media global de la autoevaluación en relación con la variable CLEI.



Al igual que ocurría con las variables independientes Género y Edad, necesitamos elaborar una prueba estadística que nos permita establecer si existe o no relación significativa entre ambas variables. En esta ocasión, la variable CLEI divide la muestra en cinco grupos, por lo que la prueba no-paramétrica pertinente es la Kruskal-Wallis, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 5.38.

Tabla 5. 38. Estadísticos de contraste para la variable CLEI y la autoevaluación.

	Autoevaluación listening	Autoevaluación reading	Autoevaluación oral interaction	Autoevaluación speaking	Autoevaluación writing
Chi-cuadrado	7,297	9,236	4,129	8,038	5,516
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,121	,055	,389	,090	,238

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: CLEI

El resultado de la prueba Kruskal-Wallis indica que no son significativos los valores obtenidos, no pudiendo afirmar que las diferencias observadas sean significativas estadísticamente.

1.2.5. Autoevaluación y Especialidad

Con respecto a la variable especialidad hemos de subrayar que se ha determinado eliminar la especialidad de Educación Musical por disponer de un único sujeto, como ya hemos justificado anteriormente.

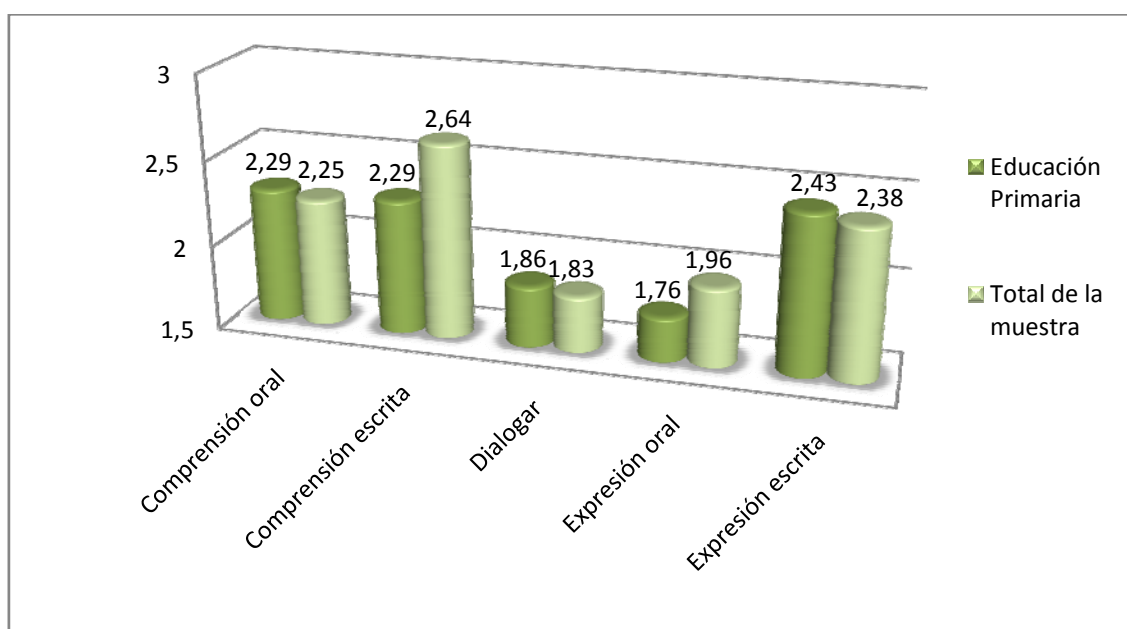
Comenzamos, pues, con la especialidad de Educación Primaria (Tabla 5.39), compuesta por 14 sujetos, de los cuales solo uno es varón, que cubren todas las franjas de Edad, siendo en este aspecto el grupo más heterogéneo. De las calificaciones obtenidas en la autoevaluación, ninguna destreza supera la media de 2,5 y en todas ellas aparece el valor mínimo (1). De igual forma es destacable la puntuación de 1,86 para la destreza de la interacción oral que, aunque sea bastante similar a la nota media de toda la muestra para esta destreza, en este caso se debe al elevado rango (valores del 1 al 5). La media de la autoevaluación global de este grupo se sitúa en un 2,13.

Tabla 5. 39. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Primaria.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	14	14	14	14	14
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,29	2,29	1,86	1,79	2,43
Moda		2	3	1(a)	2	3
Desv. típ.		,611	,825	1,099	,699	,852
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		3	3	5	3	4

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 20. Autoevaluación en la especialidad de Educación Primaria.



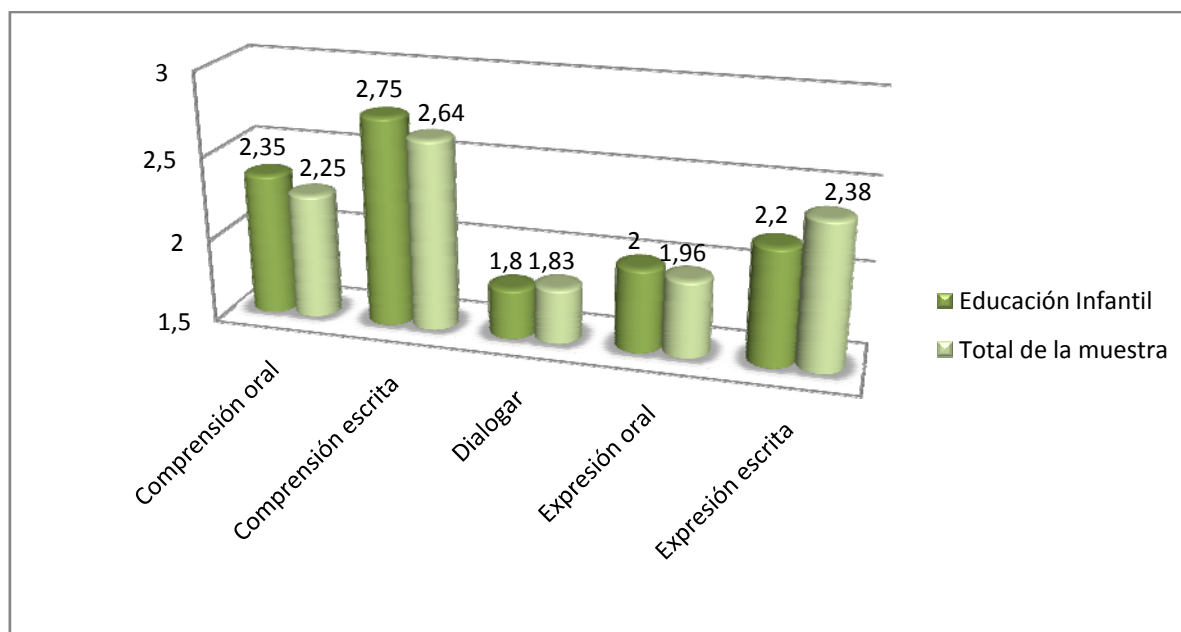
Al comparar las medias obtenidas en cada destreza con el total de la muestra (Gráfico 5.20) queremos resaltar el descenso de las medias de las autoevaluaciones de esta especialidad para las destrezas de la comprensión escrita y de la producción oral. El resto de destrezas son autoevaluadas ligeramente al alza.

El grupo de Educación Infantil se compone de 20 sujetos; al igual que en Educación Primaria, solo encontramos un varón y los rangos de Edad están equilibrados. En esta ocasión encontramos la media de la comprensión escrita ($\bar{X} = 2,75$) un poco superior si lo comparamos con la muestra completa ($\bar{X} = 2,5$), siendo el resto de valores bastante similares a los descritos en el grupo de Educación Primaria.

Tabla 5. 40. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Infantil.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,35	2,75	1,80	2,00	2,20
Moda		2	3	2	2	2
Desv. típ.		,587	,550	,523	,324	,768
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		3	3	3	3	4

Gráfico 5. 21. Autoevaluación en la especialidad de Educación Infantil.



El Gráfico 5.21 nos muestra la comparación de la especialidad de Infantil con el total de la muestra, apreciándose dos ligeras diferencias: la comprensión escrita ($\bar{X} = 2,75$) es mayor en Educación Infantil que en la muestra total; por el contrario, la producción escrita es inferior ($\bar{X} = 2,20$).

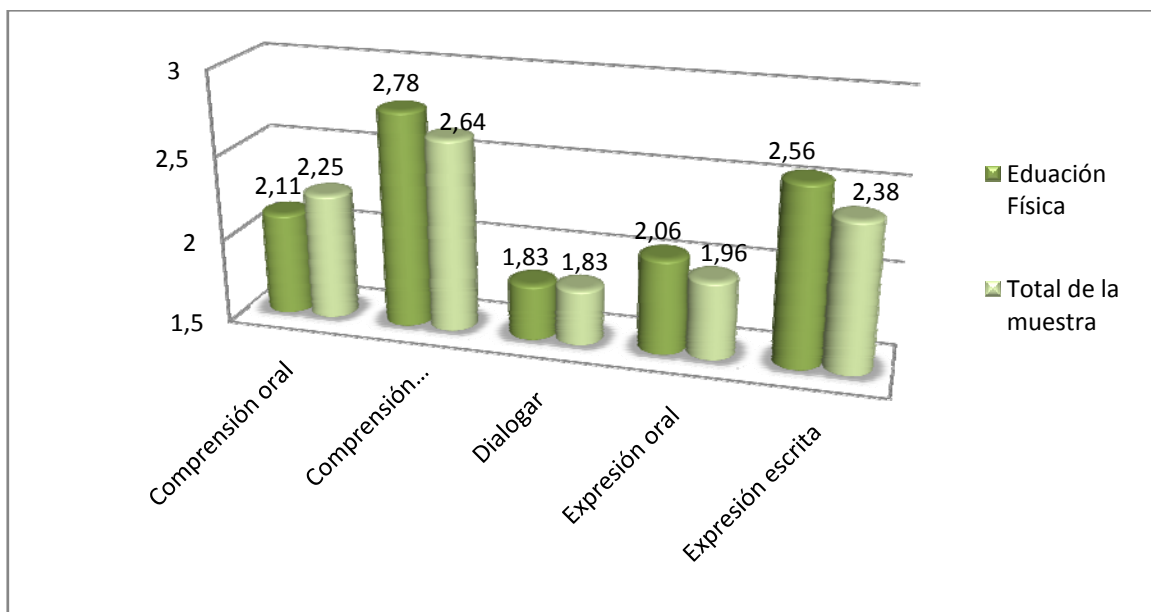
El grupo de Educación Física presenta dos peculiaridades respecto al resto de la muestra. En primer lugar, es en su mayoría masculino, encontrándose una sola mujer entre los 18 participantes; por otro lado, es eminentemente joven, con un 88,9% de la misma entre los 19 y 22 años. De los resultados obtenidos en la Tabla 5.41 queremos reseñar la elevada media que obtiene la comprensión escrita ($\bar{X} = 2,78$), si la comparamos con las demás destrezas. Al igual que el resto de especialidades la media de todas las destrezas para esta especialidad se sitúa en torno al 2, es decir, un A2.

Tabla 5. 41. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Física.

		Comprensión oral	Comprensión escrita	Dialogar	Producción oral	Producción escrita
N	Válidos	18	18	18	18	18
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,11	2,78	1,83	2,06	2,56
Moda		2	2	2	2	2
Desv. típ.		,676	,808	,924	,802	,616
Mínimo		1	2	1	1	2
Máximo		3	4	4	4	4

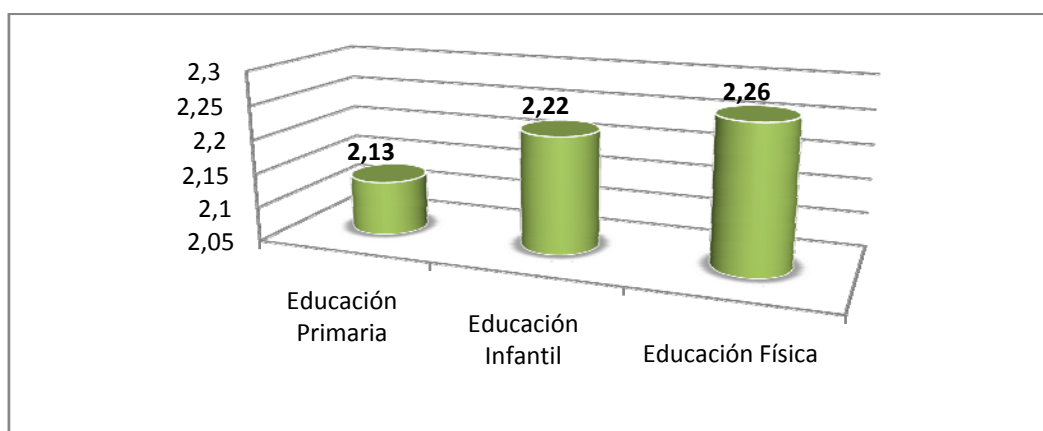
Al comparar las medias de cada destreza de los estudiantes de Educación Física con las mismas obtenidas en la autoevaluación del total de la muestra (Gráfico 5.22) destacamos su similitud. Tres destrezas suben ligeramente en la autoevaluación realizada por los estudiantes de Educación Física, estas son Comprensión y Expresión escrita y la Expresión oral ($\bar{X} = 2,78$, $\bar{X} = 2,56$ y $\bar{X} = 2,06$, respectivamente); por el contrario, la Comprensión oral ($\bar{X} = 2,11$) es inferior a la media de la muestra y la Interacción oral es exactamente igual ($\bar{X} = 1,83$).

Gráfico 5. 22. Autoevaluación en la especialidad de Educación Física.



Tras este primer estudio descriptivo, podemos decir que no existen grandes diferencias entre los resultados alcanzados por las distintas especialidades en lo que a la autoevaluación respecta. Al comparar la media global por especialidad (Gráfico 5.23) notamos un ligero incremento en la titulación de Educación Física y Educación Infantil respecto a Educación Primaria. Para conocer si estas pequeñas diferencias son estadísticamente significativas y, por tanto, motivadas por la pertenencia a una u otra especialidad, debemos realizar las pruebas estadísticas que nos lo corroboren.

Gráfico 5. 23. Media global del PEL por especialidad.



Como en los casos anteriores, la especialidad es una variable nominal que divide la muestra en cuatro grupos, aunque se ha limitado este estudio a las tres especialidades cuyo número de sujetos superaba la unidad. En total, esta variable divide la muestra en tres grupos por lo que la prueba estadística de contraste que debemos realizar es la Kruskal-Wallis. Puede observarse en la Tabla 5.42 que no existen diferencias significativas entre las distintas especialidades y las puntuaciones con las que se han autoevaluado en las distintas destrezas.

Tabla 5. 42. Estadístico de contraste para las variables especialidad y competencias del PEL.

	Autoevaluación listening	Autoevaluación reading	Autoevaluación oral interaction	Autoevaluación speaking	Autoevaluación writing
Chi-cuadrado	1,289	3,266	,361	1,582	2,343
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,525	,195	,835	,453	,310

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Especialidad matriculada

1.2.6. A modo de resumen: datos del PEL

Hemos recopilado y analizado hasta aquí los datos recogidos a través del PEL, principalmente en lo que la autoevaluación de las destrezas de los participantes. La media aritmética de la muestra se sitúa en 2,26 lo que indica que de forma global los participantes se autoevalúan ligeramente por encima del nivel A2. Si distinguimos entre destrezas orales y escritas, encontramos una modesta diferencia siendo las medias 2,01 y 2,51 respectivamente. De ahí que la destreza peor autoevaluada sea la interacción oral, mientras que la destreza en la que se encuentran más competentes es la comprensión escrita.

Al analizar la variable dependiente PEL con las variables independientes de este estudio, resaltamos los siguientes datos:

- En lo que respecta a la variable género, se aprecia una ligera superioridad en las puntuaciones autoevaluadas por los hombres frente a las de las mujeres, excepto en la comprensión oral donde sucede lo contrario. Tras realizar la prueba de

contraste Mann-Whitney, afirmamos que no existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres en la autoevaluación.

- Para conocer si existía alguna relación entre las puntuaciones obtenidas en la autoevaluación y la edad de los participantes, hemos estudiado en el apartado 1.2.3 de este capítulo las calificaciones del PEL obtenidas agrupadas de acuerdo a cuatro franjas de edad. El resultado de este estudio hacía discernir una tendencia descendente de las puntuaciones conforme se avanzan en los rangos de Edad. Esta tendencia solo ha podido ser corroborada en la destreza de la expresión escrita tras realizar la prueba de Kruskal-Wallis.
- El estudio de la relación entre las puntuaciones obtenidas y la asistencia a clases extraescolares de inglés (CLEI) ha sugerido un incremento en las medias según avanzábamos en los periodos de clases extraescolares. La prueba de contraste Kruskal-Wallis ha demostrado que las diferencias observadas no son motivadas por el factor CLEI.
- En último lugar, investigamos la variable independiente PEL según la especialidad de la que los participantes estaban matriculados. El resultado demostró que las tres especialidades que podían tenerse en cuenta (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Física) presentaban unos valores muy similares. De todas formas, para comprobar cualquier significación estadística se realizó la prueba Kruskal-Wallis, cuyo resultado corroboró lo observado.

1.3. Datos obtenidos a través del DIALANG

Si el Pasaporte de las Lenguas del MCERL recogía información sobre las competencias lingüísticas de los participantes desde su propio punto de vista (evaluación subjetiva), la utilización del DIALANG permite contrastar los resultados de su autoevaluación con pruebas más objetivas ya que no son los propios participantes los que evalúan su nivel de destreza lingüística. El DIALANG establece una escala de valores idéntica al PEL, es decir, las

especificaciones del MCERL para los niveles A1 al C2, por lo que resulta más sencilla la comparación entre los resultados de ambas pruebas. Como ya se comentó en el capítulo anterior, el DIALANG es una prueba informatizada adaptativa que sitúa al alumno en un nivel provisional a través de la autoevaluación y de la prueba del caudal léxico para evaluar, a continuación, cada destreza conforme a ese nivel, o modificarlo si el examinado mostrara dificultades o avances respecto al nivel provisional. De esta prueba hemos extraído información sobre las siguientes destrezas, tal y como quedó descrito en el Capítulo 4:

- comprensión oral
- comprensión escrita
- expresión escrita
- competencia léxica
- competencia gramatical

En esta ocasión, hemos vuelto a etiquetar los valores del MCERL en datos numéricos del 1 al 6 para que coincidiera con la autoevaluación.

1.3.1. Resultados globales del DIALANG

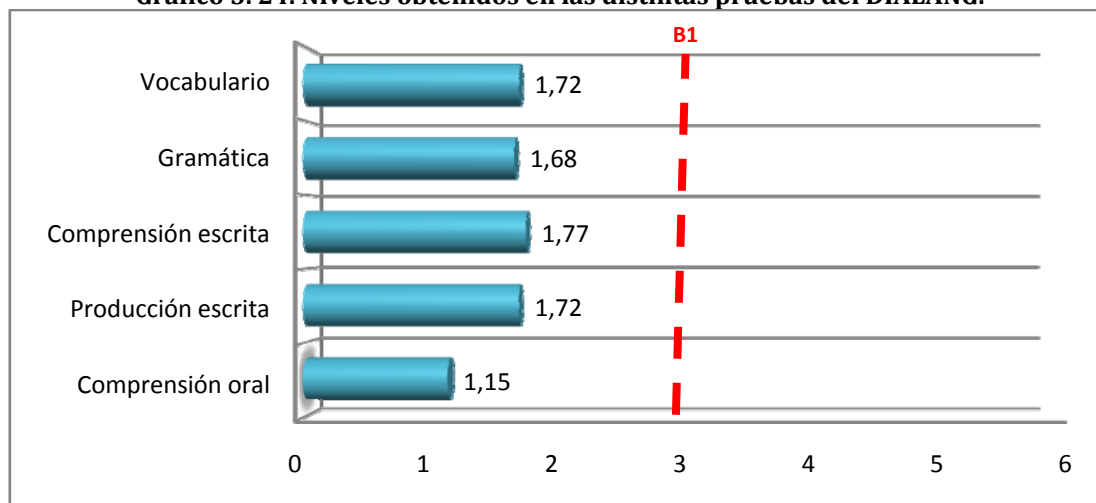
Mostramos a continuación los datos obtenidos en las distintas pruebas del DIALANG por la totalidad de la muestra (n=53).

Tabla 5. 43. Estadísticos descriptivos obtenidos con el DIALANG.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Comprensión oral	53	1	2	1,15	,361
Producción escrita	53	1	3	1,72	,717
Comprensión escrita	53	1	3	1,77	,776
Gramática	53	1	3	1,68	,644
Vocabulario	53	1	3	1,72	,769
N válido (según lista)	53				

Podemos destacar de la tabla anterior que la media de los estudiantes se sitúa cercana a un A2 con una media aritmética de 1,6075. La comprensión escrita con 1,77 de media es la destreza en la que mejor se defiende el alumnado. Por el contrario la comprensión oral es la que obtiene la puntuación media más baja (1,15), es decir supera por muy poco el nivel A1. De los valores mínimos y máximos podemos reseñar que la puntuación mínima corresponde al valor mínimo posible (1), mientras que la máxima no alcanza el valor 6, es decir, la puntuación máxima posible, quedándose en la mitad, lo que corresponde con un nivel B1. Los valores obtenidos por las distintas destrezas y competencias evaluadas a través del DIALANG oscilan entre un A1 y un B1, como muestra el Gráfico 5.24. Ninguna de las destrezas y competencias que hemos evaluado a través del DIALANG alcanza el nivel B1, si bien se observa que los resultados están equiparados, próximos al 2 (A2).

Gráfico 5. 24. Niveles obtenidos en las distintas pruebas del DIALANG.



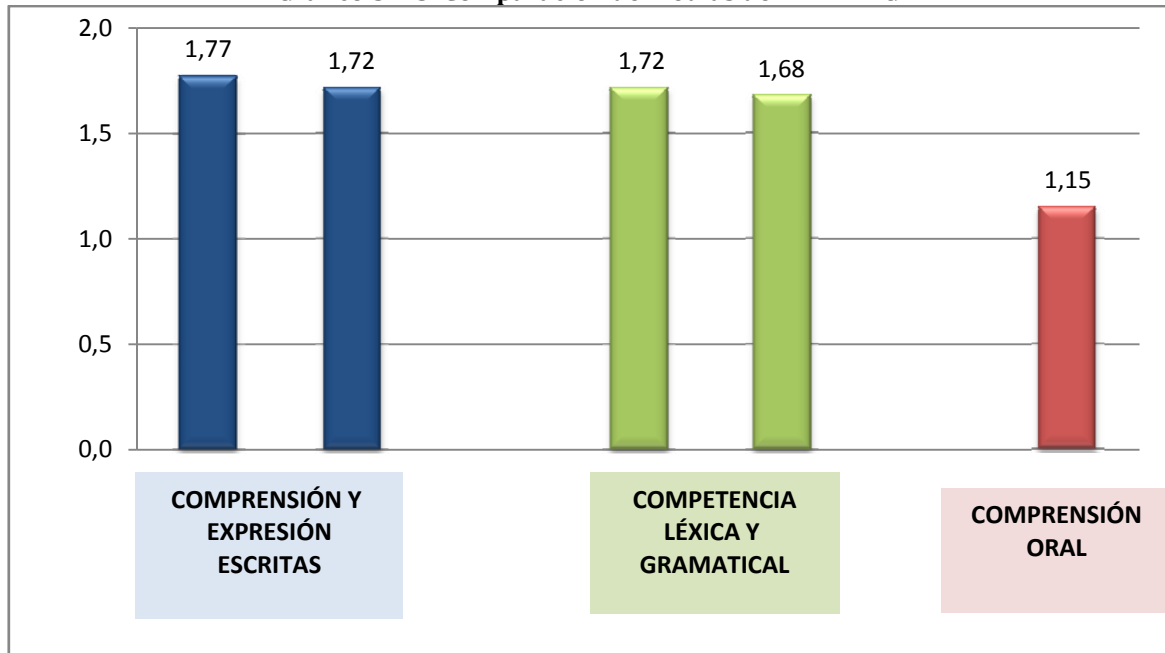
En esta ocasión resulta más difícil comparar los resultados entre las destrezas escritas y las orales, no obstante hemos querido detallar las medias entre grupos de destrezas dejando a la competencia gramatical y léxica en un punto intermedio entre la comprensión y producción escrita, y la comprensión oral. Como puede observarse en la Tabla 5.44, la media de las destrezas escritas es superior a la oral (1.75 frente a 1.15), mientras que la comprensión oral se queda en un escaso A2, la media de las destrezas escritas se queda muy próxima al nivel B1. Además, hemos obtenido la media de las competencias léxicas y gramaticales, la cual resulta cercana al B1 (1,7). Parece ser que, en

líneas generales, los participantes han obtenido mejores puntuaciones en la comprensión escrita y oral, seguida de la gramática y el vocabulario y, en último lugar, la comprensión oral (Gráfico 5.25). Nótese que las competencias sobre el vocabulario y gramática han sido separadas de ambos grupos de competencias por estar relacionadas con las dos (escrita y oral).

Tabla 5. 44. Medias de Medias (Competencias escrita y oral).

COMPETENCIA ESCRITA		COMPETENCIA ORAL
<p><i>Comprensión escrita</i></p> <p><i>Producción escrita</i></p> $\bar{X} = \frac{1.77 + 1.72}{2} = 1.75$		<p><i>Comprensión oral</i></p> $\bar{X} = 1.15$
	<p><i>Vocabulario</i></p> <p><i>Gramática</i></p> $\bar{X} = \frac{1.72 + 1.68}{2} = 1.70$	

Gráfico 5. 25. Comparación de medias del DIALANG.



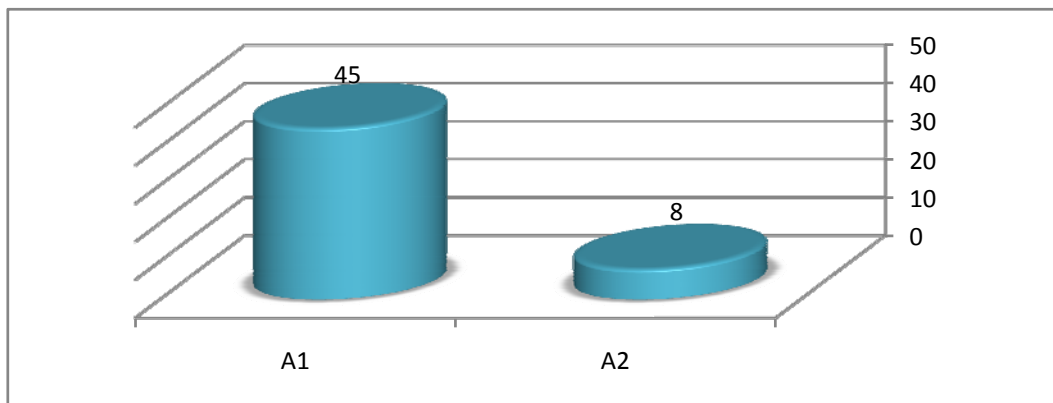
Una vez presentadas las medias obtenidas en cada una de las destrezas y competencias que han sido evaluadas con el DIALANG, pasamos a describirlas de forma individual.

La **comprensión oral**, en primer lugar, se convierte en la destreza donde los estudiantes han obtenido calificaciones más bajas en el DIALANG. Observamos en la Tabla 5.45 que un 84,9% de los resultados se sitúan en el nivel más bajo, un A1; el restante 15,1% se encuentra en el nivel inmediatamente superior, un A2.

Tabla 5. 45. Análisis de la comprensión oral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	45	84,9	84,9	84,9
	A2	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 26. Resultados del DIALANG en la comprensión oral.



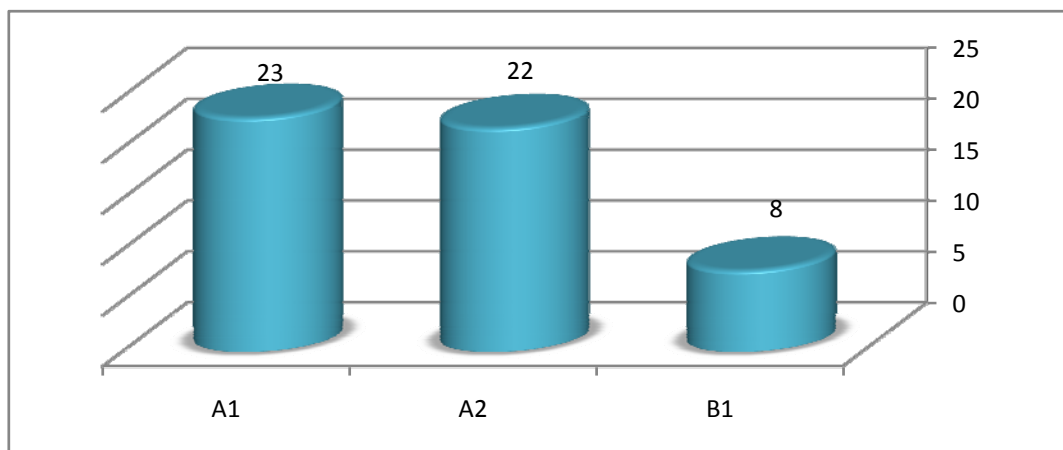
En referencia a la **producción escrita** (Gráfico 5.27) los datos nos indican que los estudiantes disponen de una competencia mayor que en la destreza de la comprensión oral (Gráfico 5.26). Como extraemos de la Tabla 5.46, un 15,1% de los sujetos se encuentran en el nivel B1, nivel óptimo de conocimiento de la lengua siguiendo las directrices de Bolonia. No

obstante se puede observar que los alumnos que no llegan a este nivel óptimo se dividen por igual en los niveles inferiores (A1 y A2 superando el 40% en ambos casos).

Tabla 5. 46. Análisis de la producción escrita.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	23	43,4	43,4	43,4
	A2	22	41,5	41,5	84,9
	B1	8	15,1	15,1	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 27. Resultados del DIALANG en la producción escrita.

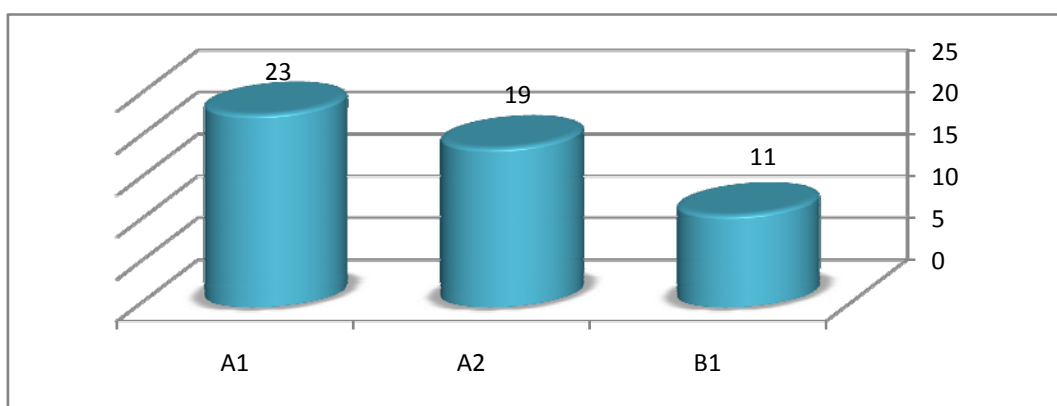


En lo que a **comprensión escrita** se refiere, el número de sujetos que obtienen un nivel B1 aumenta con respecto a la producción (20,8% frente a un 15,1%). De igual forma tenemos una distribución más heterogénea de las notas de los alumnos, encontrándonos un 43,4% en el nivel A1, un 35,8% en el A2 y por último un 20,8% en el nivel B1. El Gráfico 5.28 representa visualmente esta relación inversamente proporcional entre el nivel y el número de alumnos.

Tabla 5. 47. Análisis de la comprensión escrita.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	23	43,4	43,4	43,4
	A2	19	35,8	35,8	79,2
	B1	11	20,8	20,8	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 28. Resultados del DIALANG en la comprensión escrita.

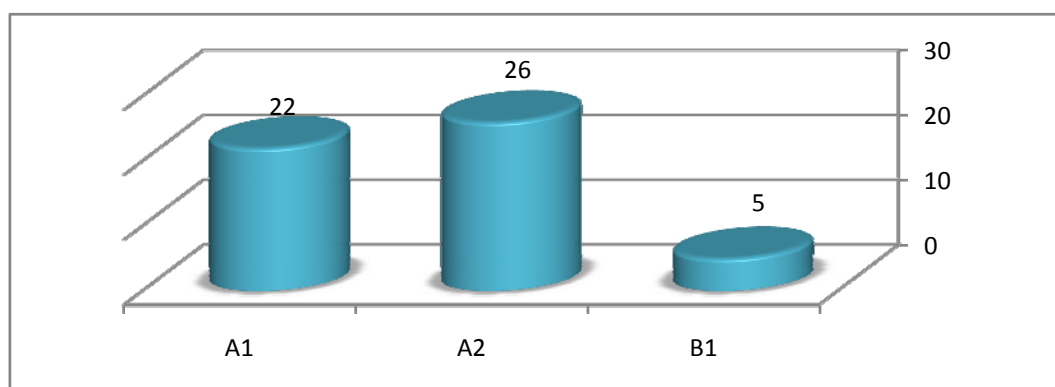


La evaluación de la **competencia gramatical** de los alumnos a través del DIALANG arroja los siguientes datos: un 90,6% no llegan al nivel B1 y solo un 9,4% lo supera. Se centra así la mayoría de la muestra en el nivel B2 como nos muestra el Gráfico 5.29. No obstante, es de destacar que el porcentaje de alumnos que acreditan un nivel B1 (20,8%) es el más alto de las destrezas analizadas por el DIALANG.

Tabla 5. 48. Análisis de la Gramática.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	22	41,5	41,5	41,5
	A2	26	49,1	49,1	90,6
	B1	5	9,4	9,4	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 29. Resultados del DIALANG en la gramática.

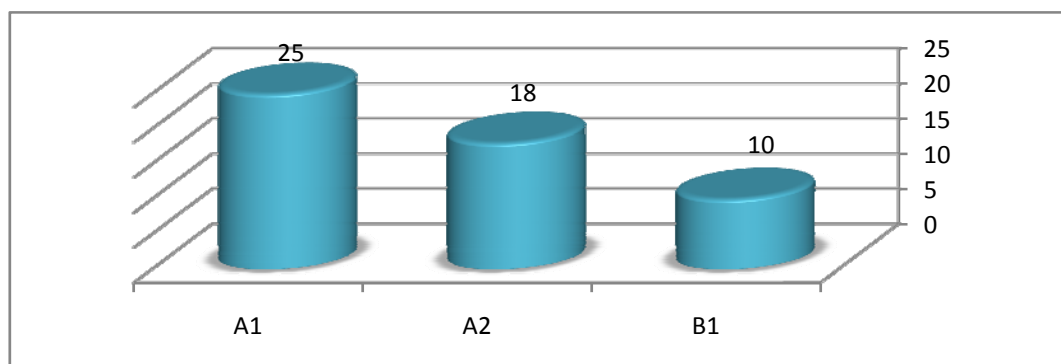


Finalmente y centrándonos en el **vocabulario** se puede afirmar que este junto a la comprensión escrita, anteriormente descrita, obtienen los mejores resultados. Cerca de un 19% de los sujetos han obtenido el nivel deseado del B1. Vuelve a sucederse en esta competencia la relación inversamente proporcional entre notas y número de examinandos, encontrando el grupo más numeroso en el nivel más bajo, el cual va en decrecimiento conforme aumenta el nivel (Gráfico 5.30).

Tabla 5. 49. Análisis del Vocabulario.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A1	25	47,2	47,2	47,2
	A2	18	34,0	34,0	81,1
	B1	10	18,9	18,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

Gráfico 5. 30. Resultados del DIALANG en el Vocabulario.



Una vez detallados los resultados de toda la muestra en la prueba del DIALANG pasamos a analizar las interferencias que las variables independientes de este estudio han podido tener sobre la variable dependiente calificaciones del DIALANG. Al igual que en el apartado anterior, se describirán las puntuaciones conforme a las variables Género, Edad, CLEI y Especialidad, y si fuese oportuno, se realizarán las pruebas estadísticas oportunas que corroboren los indicios encontrados. A diferencia del PEL, esta prueba nos ofrece una valoración objetiva del nivel en el que se encuentran los sujetos con respecto a las destrezas que analiza, ya que dicha prueba está validada y tiene gran fiabilidad.

1.3.2. DIALANG y Género

La primera variable que estudiamos es el género. A modo de recordatorio apuntaremos que la muestra presenta más mujeres que hombres (un 62,3% frente a un 37,7%) y que en el estudio de la autoevaluación parecía existir una tendencia a valorarse más favorablemente los hombres que las mujeres, aunque no hayamos podido corroborarlo estadísticamente en todas las destrezas. Veremos a continuación si esta tendencia continúa o si, por el contrario, se invierte.

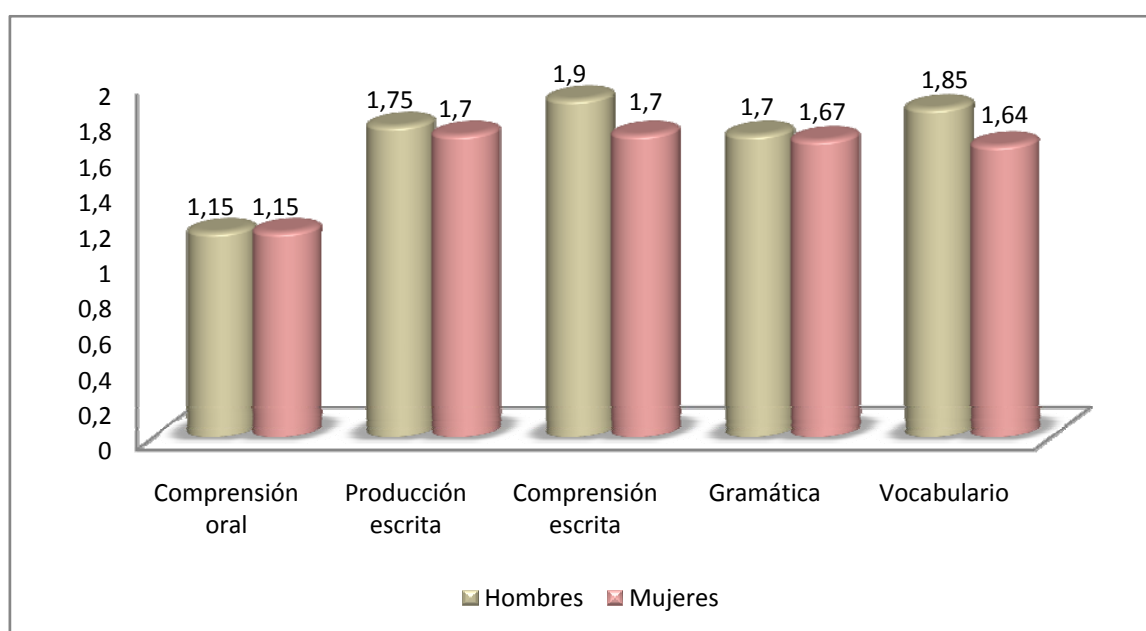
Tabla 5. 50. Resultados del DIALANG de los Hombres.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	1,15	1,75	1,90	1,70	1,85
	Moda	1	2	2	2	2
	Desv. típ.	,366	,716	,718	,571	,745
	Mínimo	1	1	1	1	1
	Máximo	2	3	3	3	3

Tabla 5. 51. Resultados del DIALANG de las Mujeres.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	33	33	33	33	33
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,15	1,70	1,70	1,67	1,64
Moda		1	1	1	1	1
Desv. típ.		,364	,728	,810	,692	,783
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

Al analizar las Tablas 5.50 y 5.51 observamos que existen bastantes similitudes entre los datos de tendencia central de los hombres y de las mujeres en el DIALANG. En primer lugar destacamos que los valores mínimos y máximos son iguales en todas las destrezas y competencias evaluadas por en DIALANG entre hombres y mujeres, lo que va a repercutir en que los valores obtenidos oscilen dentro del mismo intervalo. Respecto a la moda, encontramos un valor de 1 en todas las destrezas en que las mujeres han sido evaluadas, mientras que la moda más común en los hombres es 2. Ello parece indicar que los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres en la prueba del DIALANG.

Gráfico 5. 31. Comparativa de medias entre Hombres y Mujeres en sus resultados del DIALANG.

Al observar las medias (Gráfico 5.31), podemos corroborar que existe una tendencia al alza en las puntuaciones de los hombres frente al de las mujeres, pero que esta diferenciación no es muy acentuada, excepto en el caso de la comprensión escrita y del vocabulario, donde los hombres aventajan a las mujeres por aproximadamente dos décimas. Para saber si estas diferencias de las que nos hemos hecho eco son significativas o no, debemos realizar las correspondientes pruebas estadísticas. En esta ocasión, y como ya explicábamos al analizar el género en la autoevaluación, la prueba escogida es la U de Mann-Whitney. Como puede observarse en la Tabla 5.52, los resultados de esta prueba nos indican que no existe significación alguna entre las calificaciones de los hombres y de las mujeres en las distintas competencias y destrezas que el DIALANG evalúa, por lo que las diferencias observadas pueden deberse a características concretas de los sujetos evaluados, o al azar.

Tabla 5. 52. Estadísticos de contraste para las variables género y DIALANG.

	Comprensión Oral (DIALANG)	Producción Escrita (DIALANG)	Comprensión Escrita (DIALANG)	Gramática (DIALANG)	Vocabulario (DIALANG)
U de Mann-Whitney	329,500	315,000	276,000	312,500	274,500
W de Wilcoxon	539,500	876,000	837,000	873,500	835,500
Z	-,015	-,300	-1,066	-,357	-1,105
Sig. asintót. (bilateral)	,988	,764	,286	,721	,269

a Variable de agrupación: Género

1.3.3. DIALANG y Edad

A continuación vamos a conocer los resultados obtenidos por los participantes según la variable Edad. Para ello, y al igual que hicimos en la autoevaluación, la hemos agrupado en cuatro rangos con los que vamos a comparar los resultados del DIALANG.

Los datos obtenidos para el rango de edad entre 19 y 22 años (Tabla 5.53) muestran que la media en cada destrezas se sitúa por encima del 1,5, es decir, entre el A1 y el A2, excepto en la comprensión oral, dado que el nivel obtenido por la muestra más joven de los participantes supera escasamente el A1.

Tabla 5. 53. Resultado del DIALANG de los participantes entre 19 y 22 años.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	41	41	41	41	41
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,12	1,68	1,71	1,66	1,68
Moda		1	1(a)	1	2	1
Desv. típ.		,331	,687	,750	,656	,756
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En lo que respecta al siguiente intervalo de Edad, los participantes entre 23 y 26 años, las calificaciones obtenidas en cada prueba del DIALANG son más heterogéneas, oscilando desde el 1,33, es decir, un A1 en la comprensión oral, hasta el 2,5 para la comprensión escrita; esta última presenta un valor mínimo diferente al resto de intervalos de Edad, un 2, que justifica su elevada media.

Tabla 5. 54. Resultado del DIALANG de los participantes entre 23 y 26 años.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,33	2,33	2,50	1,83	2,17
Moda		1	3	2(a)	2	2
Desv. típ.		,516	,816	,548	,753	,753
Mínimo		1	1	2	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

La Tabla 5.55 nos muestra los resultados obtenidos por el tercer grupo, compuesto por 4 individuos de 27 a 30 años. Es de destacar unas medias inferiores a los grupos estudiados anteriormente y a la media total del grupo para cada una de las pruebas evaluadas por el DIALANG. Esto explica que encontremos unos valores mínimos y máximos

muy escasos, una moda de 1 en todas las destrezas y, por consiguiente, una media que oscila entre 1 y 1,50.

Tabla 5. 55. Resultado del DIALANG de los participantes entre 27 y 30 años.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,00	1,25	1,25	1,50	1,25
Moda		1	1	1	1(a)	1
Desv. típ.		,000	,500	,500	,577	,500
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		1	2	2	2	2

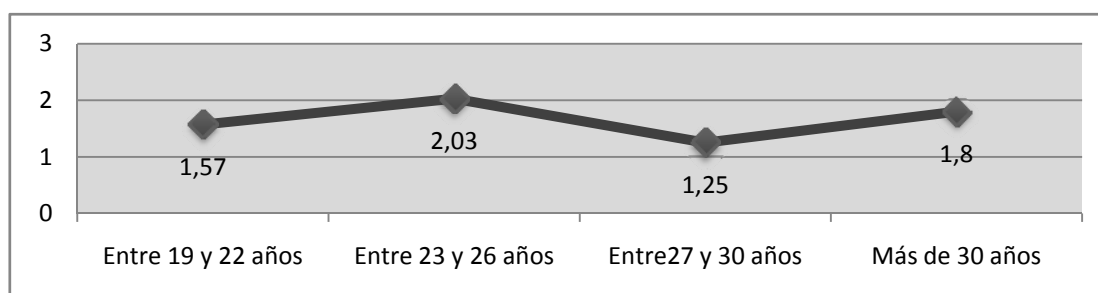
a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El último intervalo de edad lo componen dos sujetos mayores de 30 años. El escaso número de participantes en esta categoría eleva la desviación típica en algunas pruebas, como en la comprensión escrita donde encontramos un valor de 1,414. No obstante, las medias obtenidas por estos estudiantes superan en todas las pruebas a las medias de la totalidad de la muestra, excepto en la producción oral donde la media de la muestra es de 1,72 y la de los participantes mayores de 30 años es de 1,5.

Tabla 5. 56. Resultado del DIALANG de los participantes mayores de 30 años.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	2	2	2	2	2
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,50	1,50	2,00	2,00	2,00
Moda		1(a)	1(a)	1(a)	2	1(a)
Desv. típ.		,707	,707	1,414	,000	1,414
Mínimo		1	1	1	2	1
Máximo		2	2	3	2	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5.32. Evolución de las medias del DIALANG conforme a la Edad.

Tras el análisis realizado entre los distintos rangos de Edad, parecen existir variaciones en la media en relación con la edad de los participantes. El Gráfico 5.32 nos indica que la media global para cada rango de Edad estudiado varía aunque sin una regularidad. Por ello necesitamos llevar a cabo una prueba estadística que nos corrobore si existen diferencias significativas entre la Edad y las calificaciones obtenidas en el DIALANG. Esta es el test no-paramétrico de Kruskal-Wallis. Los resultados de dicha prueba (Tabla 5.57) indican que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas objetivas y los distintos rangos de Edad.

Tabla 5. 57. Estadístico de contraste entre la edad y las puntuaciones del DIALANG.

	Comprensión Oral (DIALANG)	Producción Escrita (DIALANG)	Comprensión Escrita (DIALANG)	Gramática (DIALANG)	Vocabulario (DIALANG)
Chi-cuadrado	4,355	5,723	7,516	1,355	3,862
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,226	,126	,057	,716	,277

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Edad

1.3.4. DIALANG y CLEI

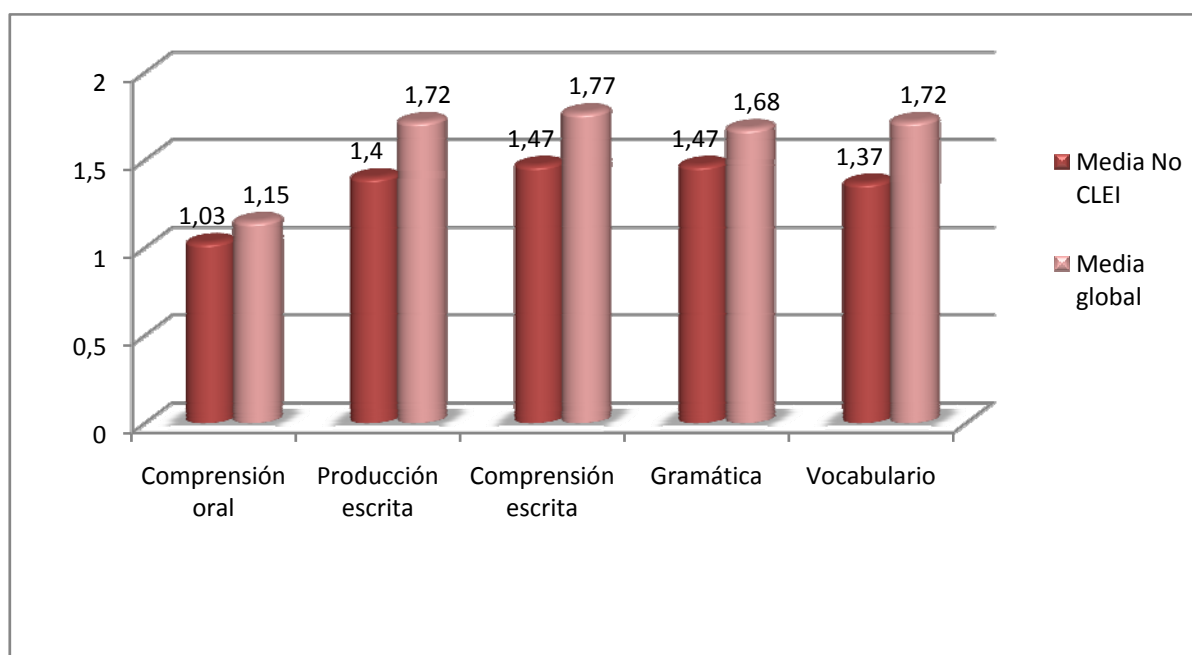
La siguiente variable que vamos a estudiar en relación con los datos obtenidos de las distintas pruebas del DIALANG es la variable CLEI, es decir, años que lleva el alumno recibiendo clases extraescolares de inglés. Los intervalos en los que se mide esta variable son cinco: 0 años, menos de 1 año, entre 1 y 3 años, entre 3 y 5 años y más de 5 años.

Pasamos a describir a continuación cómo se comportan las variables dependientes resultantes del DIALANG en cada uno de estas categorías.

Tabla 5. 58. Resultados de DIALANG para los participantes que no han recibido clases de inglés extras.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	30	30	30	30	30
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,03	1,40	1,47	1,47	1,37
Moda		1	1	1	1	1
Desv. típ.		,183	,563	,629	,507	,556
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	2	3

Gráfico 5. 33. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que no han recibido clases extras de inglés.



La Tabla 5.58 recoge los datos obtenidos en el DIALANG de aquellos participantes que no había recibido clases de inglés. Como puede observarse, el grupo lo conforman 30 participantes cuyas notas medias en cada una de las pruebas no superan el 1,5. Además, en

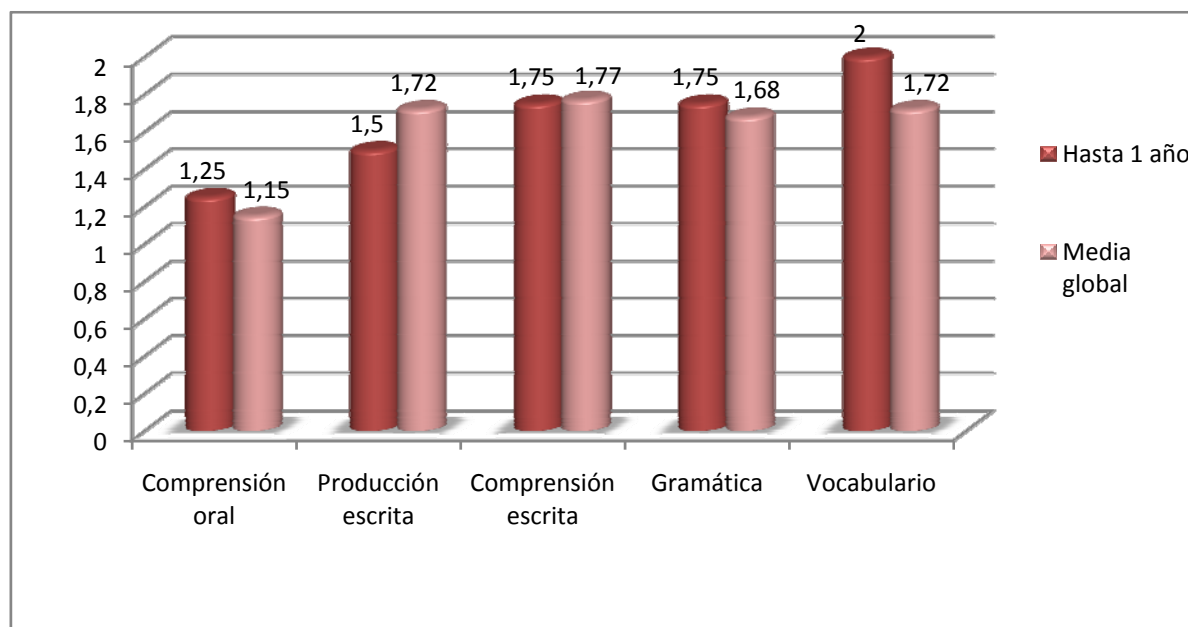
los estadísticos descriptivos de sus pruebas destaca la persistencia de la nota mínima posible, mientras que la máxima varía entre 2 y 3, resultando la moda en todas las pruebas de 1. Si lo comparamos con la media de la muestra total (n=53) (Gráfico 5.33), los valores de este grupo se encuentran siempre por debajo.

Tabla 5. 59. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,25	1,50	1,75	1,75	2,00
Moda		1	1(a)	1	2	2
Desv. típ.		,500	,577	,957	,500	,816
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	2	3	2	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 34. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.



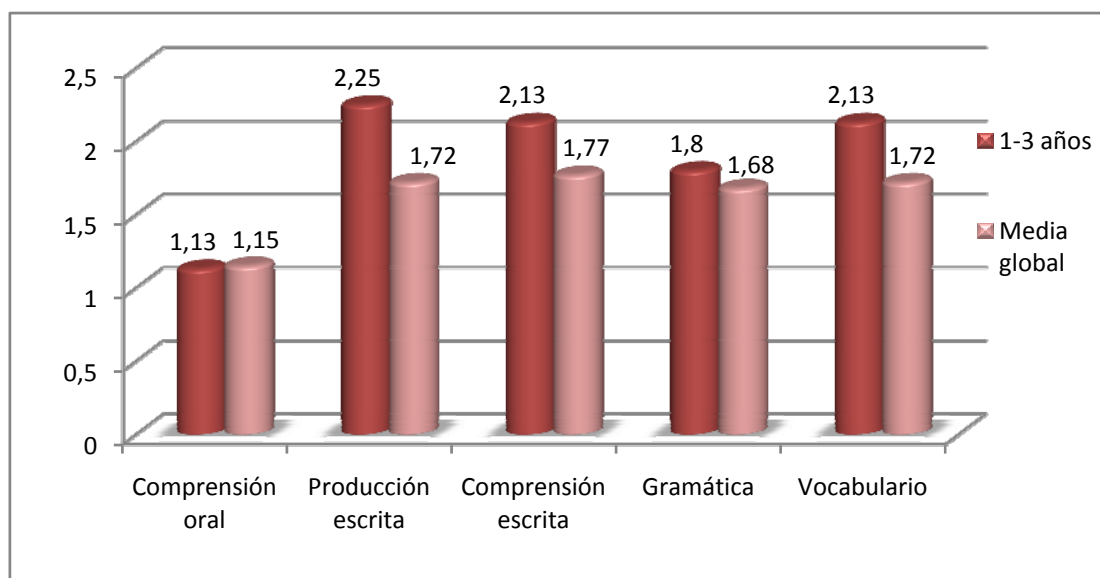
El siguiente rango de la variable CLEI, es decir, aquellos alumnos que han recibido clases pero de duración mínima, presenta unas medias igualmente escasas, aunque se aprecia un incremento con respecto al grupo anterior (media alrededor de 1,5), lo que queda reflejado en la moda que se eleva a 2 en dos pruebas (Tabla 5.59). Si comparamos estas medias con las totales del grupo (Gráfico 5.34) apreciamos una moderada equiparación, incluso en algunas pruebas la media obtenida por este grupo llega a superar la total del grupo, como es el caso del vocabulario, la gramática y la comprensión oral.

Tabla 5. 60. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	8	8	8	8	8
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,13	2,25	2,13	1,88	2,13
Moda		1	2	2	2	2(a)
Desv. típ.		,354	,707	,641	,641	,835
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 35. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.

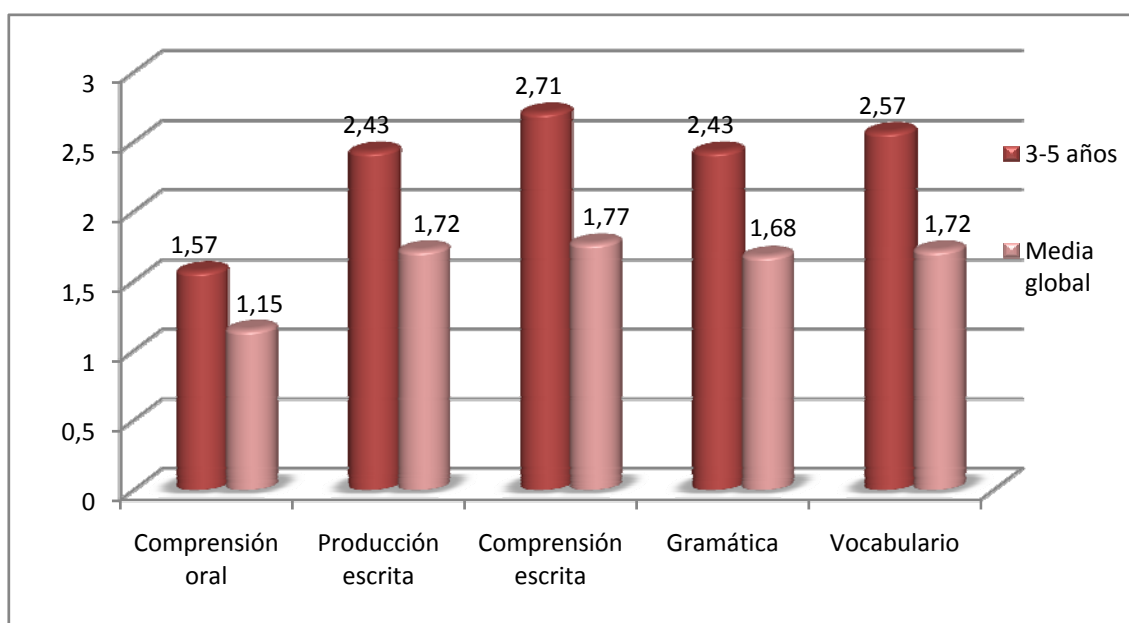


El grupo compuesto por ocho individuos que aseguran haber recibido entre 1 y 3 años de clases extraescolares de inglés (Tabla 5.60) se caracterizan por un ascenso en sus modas en comparación con los dos grupos anteriores, a la vez que percibimos un descenso de sus notas mínimas. Esto ha podido ocasionar que la media no fuese tan elevada como se esperase. No obstante, y si las comparamos con las medias totales de la muestra (Gráfico 5.35), se distingue un ascenso de los resultados en todas las destrezas, menos en la comprensión oral que queda prácticamente equiparada.

Tabla 5. 61. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	7	7	7	7	7
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,57	2,43	2,71	2,43	2,57
Moda		2	3	3	3	3
Desv. típ.		,535	,787	,488	,787	,535
Mínimo		1	1	2	1	2
Máximo		2	3	3	3	3

Gráfico 5. 36. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.



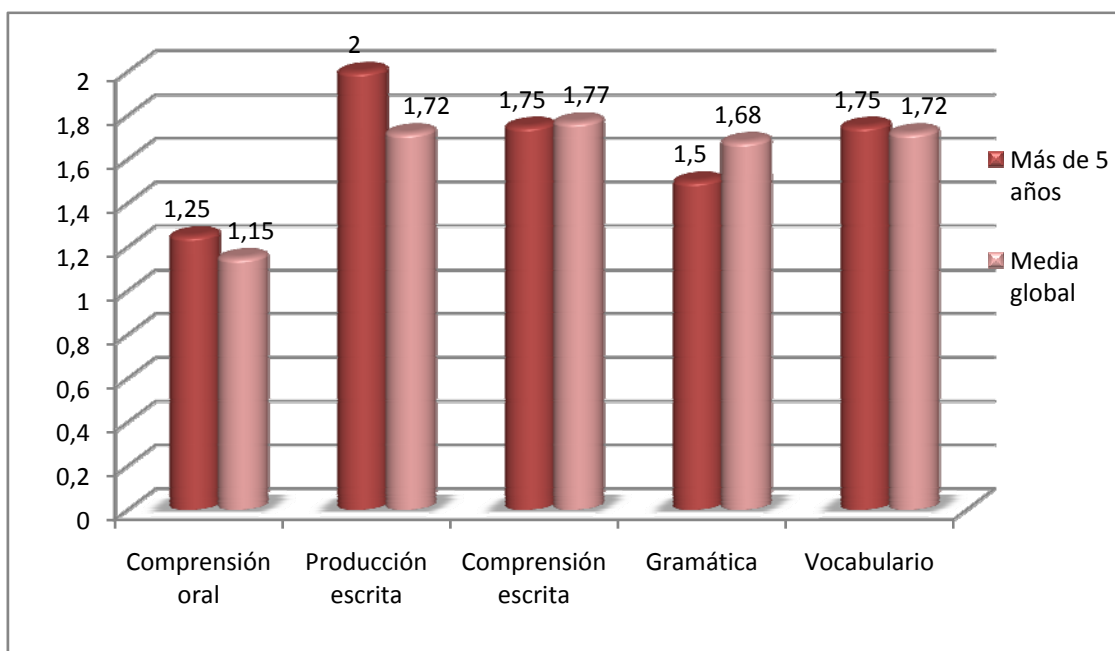
El grupo que ha recibido entre 3 y 5 años de clases de inglés ofrece información interesante (Tabla 5.61). En primer lugar, sus medias son superiores a los grupos anteriores y su moda se aprecia igualmente elevada (el valor 3 es recurrente). Además si lo comparamos con la totalidad de la muestra, Gráfico 5.36, las diferencias se hacen notar visualmente. Todas las destrezas superan los valores obtenidos por todo el grupo en 0,5 y 1 punto.

Tabla 5. 62. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	4	4	4	4	4
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,25	2,00	1,75	1,50	1,75
Moda		1	2	1	1(a)	1
Desv. típ.		,500	,000	,957	,577	,957
Mínimo		1	2	1	1	1
Máximo		2	2	3	2	3

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 37. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.



Por último, el grupo de cuatro sujetos que dicen haber recibido más de cinco años de clases de inglés presenta unas medias no tan elevadas como se hubieran esperado (Tabla 5.62). Ni las modas, ni los valores mínimos y máximos hacen justicia al número de años de inglés estudiados. En la comparación de este grupo con la totalidad de la muestra encontramos unas medias bastante equiparadas, excepto en el caso de la producción escrita y de la gramática (Gráfico 5.37).

Hemos creído apreciar una ligera tendencia a la alza en las notas de los participantes que habían recibido clases de inglés fuera de la docencia reglada. Sin embargo, y como se observa en el Gráfico 5.38, los resultados descienden en el último grupo, precisamente el que más tiempo había estado estudiando inglés de forma extraescolar. Ello se puede deber al escaso número de sujetos que formaban este grupo.

Gráfico 5. 38. Evolución de la media global del DIALANG en relación con la variable CLEI.

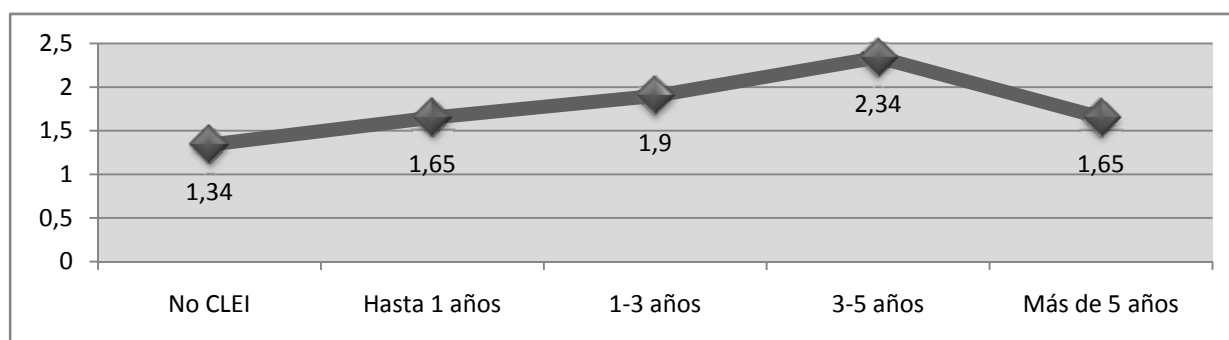


Tabla 5. 63. Estadístico de contraste de Kruskal-Wallis entre las puntuaciones del DIALANG y la variable independiente CLEI.

	Comprensión Oral (DIALANG)	Producción Escrita (DIALANG)	Comprensión Escrita (DIALANG)	Gramática (DIALANG)	Vocabulario (DIALANG)
Chi-cuadrado	13,294	17,202	16,056	11,101	17,077
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintót.	,010	,002	,003	,025	,002

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: CLEI

No obstante, para saber si efectivamente el número de años aprendiendo inglés fuera de la docencia reglada tiene una influencia significativa en las notas obtenidas por los participantes, debemos proceder a analizar estadísticamente esta relación a través de la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados obtenidos (Tabla 5.63) corroboran las diferencias que apreciábamos al ser $P < ,05$ en todas las variables dependientes analizadas, lo que indica una dependencia alta de las variables del DIALANG con las clases extraescolares de inglés.

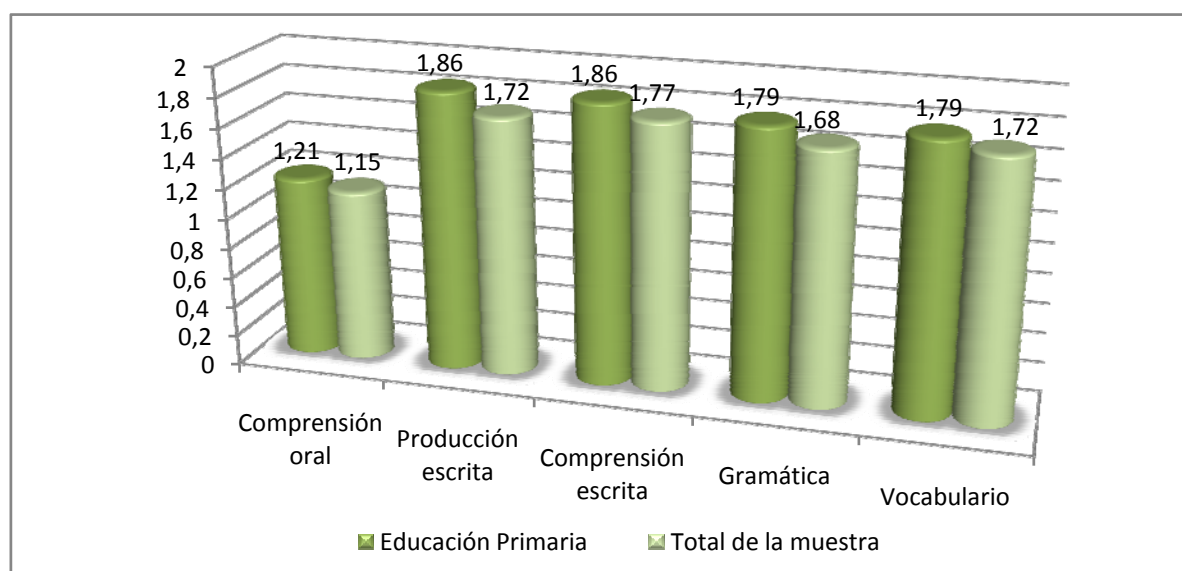
1.3.5. DIALANG y Especialidad

Pasamos por último a analizar las variaciones que pudiesen o no existir en las medias de cada una de las especialidades que formaban este experimento. Al igual que ocurriera con la autoevaluación (PEL y especialidad), hemos determinado eliminar en este análisis el único sujeto que pertenece a la especialidad de Educación Musical, ya que un $n=1$ puede llegar a contaminar los análisis.

En primer lugar, los alumnos de Educación Primaria (Tabla 5.64) presentan unas medias por destrezas que oscilan entre el 1,21 y el 1,86, es decir un A1, aunque próximo al A2. Los valores mínimos coinciden en todas las pruebas con la puntuación mínima posible (1), mientras que el valor máximo es de 3 en todas las pruebas, excepto en la que evalúa la comprensión oral que tiene de moda 1 y que coincide con la media y la amplitud más baja. Por tanto podemos decir que la destreza que obtiene peores resultados en la Especialidad de Primaria es la comprensión oral, mientras que aquellas relacionadas con el ámbito escrito son las que resultan mejores. La comparación de las medias de la especialidad con las medias de la muestra total (Gráfico 5.39) indica un ligero aumento de las puntuaciones de esta especialidad en todas las destrezas respecto al conjunto de las especialidades.

Tabla 5. 64. Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Primaria.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	14	14	14	14	14
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,21	1,86	1,86	1,79	1,79
Moda		1	1	1	2	1
Desv. típ.		,426	,864	,864	,699	,802
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

Gráfico 5. 39. DIALANG en la especialidad de Educación Primaria.

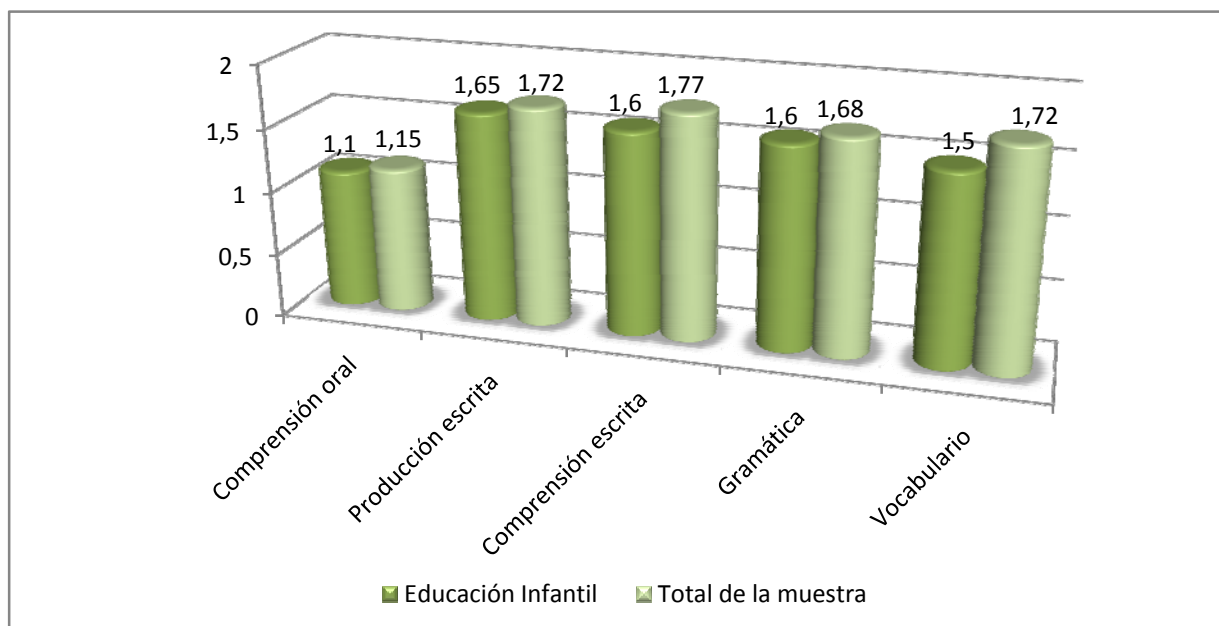
La especialidad de Educación Infantil (Tabla 5.65), compuesta por 20 individuos, es de mayoría femenina como ya se ha mencionado. Comparte con la especialidad anterior la puntuación mínima (1) en los valores mínimos y una mayoría de 3 en los valores máximos. La moda está representada principalmente con el valor 1, excepto en la destreza con la media más alta, la producción escrita. Por lo que cabe afirmar que esta es la destreza con mejores puntuaciones para los alumnos de Educación Infantil. Al comparar sus medias con el total de la muestra, son también bastante similares aunque en esta ocasión se aprecia una tendencia a la baja de todas las destrezas y competencias evaluadas por el DIALANG. Especialmente

notable es el caso del vocabulario que desciende por debajo de 1,72 hasta alcanzar una media para la especialidad de Educación Infantil de 1,50.

Tabla 5. 65. Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Infantil.

		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	20	20	20	20	20
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,10	1,65	1,60	1,60	1,50
Moda		1	2	1	1	1
Desv. típ.		,308	,587	,754	,681	,761
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

Gráfico 5. 40. DIALANG en la especialidad de Educación Infantil.



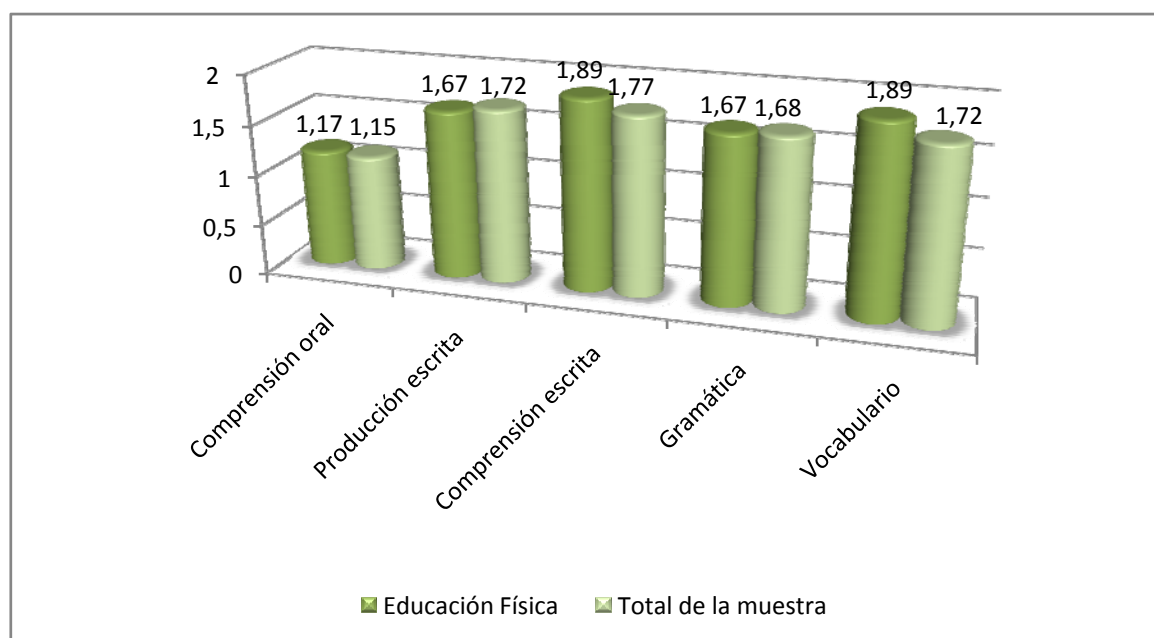
Por último, los alumnos de Educación Física (Tabla 5.66) presentan unos valores muy similares a los relatados en los dos grupos anteriores. Es destacable en esta especialidad una mayoría de modas de 2, hecho que no ocurría en las otras dos especialidades. La media en cada una de las destrezas y competencias supera el 1,5 en todas las pruebas menos en la de la comprensión oral que, al igual que sus compañeros de otras titulaciones, es la que peores

calificaciones han sacado. Al comparar las medias de la especialidad Educación Física con la totalidad de la muestra (Gráfico 5.41) encontramos unos valores ligeramente superiores para esta titulación, incluso en la de la comprensión oral, que era la destreza peor valorada en las especialidades anteriores, particularmente Educación Infantil.

Tabla 5. 66. Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Física.

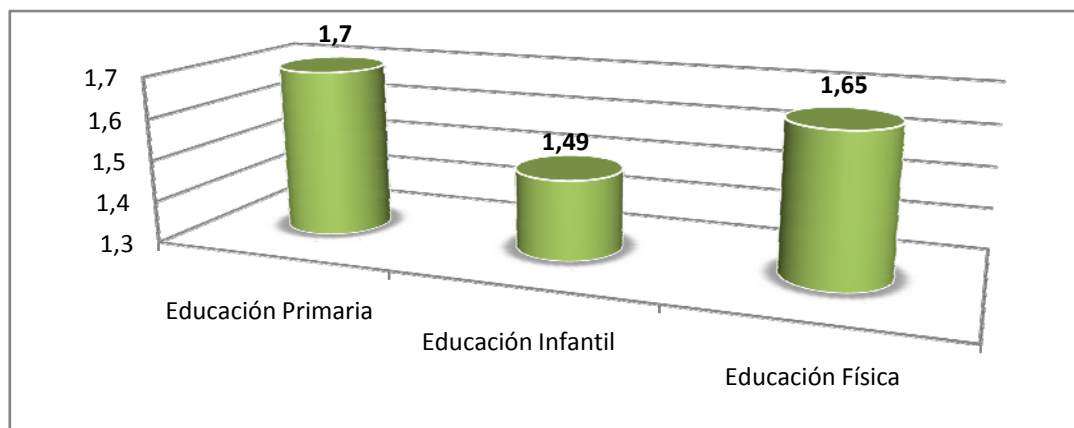
		Comprensión Oral	Producción Escrita	Comprensión Escrita	Gramática	Vocabulario
N	Válidos	18	18	18	18	18
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		1,17	1,67	1,89	1,67	1,89
Moda		1	1	2	2	2
Desv. típ.		,383	,767	,758	,594	,758
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		2	3	3	3	3

Gráfico 5. 41. DIALANG en la especialidad de Educación Física.



Por tanto, del estudio de los resultados del DIALANG por especialidades concluimos que las tres especialidades presentan resultados similares, aunque la especialidad de Educación Infantil (Gráfico 5.41), obtiene la media más baja.

Gráfico 5. 42. Media del DIALANG por especialidad.



Vamos pues a llevar a cabo la prueba Kruskal-Wallis para comprobar si estas diferencias observables, particularmente en la especialidad de Infantil son significativas y, por tanto, se deben al factor pertenencia a una titulación. Los resultados de dicha prueba se resumen en la Tabla 5.67 e indican que no existen diferencias significativas entre los alumnos de las distintas especialidades y las notas obtenidas en las distintas pruebas de DIALANG. Por lo que podemos decir que la especialidad matriculada no parece ser un condicionante de las calificaciones obtenidas en la prueba DIALANG en nuestro estudio.

Tabla 5. 67. Estadísticos de contraste para las variables especialidad y DIALANG.

	Comprensión Oral (DIALANG)	Producción Escrita (DIALANG)	Comprensión Escrita (DIALANG)	Gramática (DIALANG)	Vocabulario (DIALANG)
Chi-cuadrado	,844	,497	1,618	,712	3,022
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,656	,780	,445	,701	,221

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: Especialidad matriculada

1.3.6. A modo de resumen: datos del DIALANG

En el apartado 1.3 de este capítulo hemos presentado y analizado los datos recogidos para nuestro estudio a través de DIALANG, con el objeto de informar objetivamente de los niveles de los participantes en las distintas destrezas y competencias. La media aritmética de la muestra, 1,6075, hace que situemos el nivel de los sujetos evaluados en un punto intermedio entre el nivel A1 y el A2. Al igual que en el PEL, la muestra obtuvo mejores resultados en las destrezas escritas (1,75) que en las orales (1,15). Además el DIALANG nos ha ofrecido información sobre la competencia gramatical y léxica, siendo la media de ambas muy próxima a las destrezas escritas.

Tras analizar las calificaciones del DIALANG en relación con las variables independientes de este estudio, resaltamos los siguientes datos:

- En lo que respecta a la variable género, se apreció un modesto ascenso de las puntuaciones obtenidas por los hombres frente a las mujeres. Tras realizar la prueba de Mann-Whitney confirmamos que las diferencias encontradas no eran significativas en ninguna de las pruebas del DIALANG.
- Al estudiar las puntuaciones del DIALANG con la edad de los participantes, hemos observado una enorme variabilidad, sin ninguna tendencia concreta. El rango de edad que obtuvo una puntuación más baja es el de los 27 a los 30 años, mientras que el que destacó por las calificaciones más elevadas es el de los 23 a los 26 años. Tras llevar a cabo la prueba de Kruskal-Wallis, concluimos que ningún grupo resulta significativo
- El análisis de los datos del DIALANG de acuerdo a la variable CLEI ofrece resultados más interesantes. Se ha apreciado una tendencia al alza en sus puntuaciones, excepto en el último rango, el de más de cinco años de clases extraescolares, que caía incoherentemente. El estudio estadístico de contraste llevado a cabo resaltó la existencia de diferencias significativas, por

lo que el factor clases extraescolares de inglés recibidas es un factor condicionante de los resultados obtenidos por nuestra muestra a través del DIALANG.

- Para finalizar, hemos estudiado las diferencias en las puntuaciones obtenidas según la especialidad en la que los participantes estuvieran matriculados. Los tres grupos estudiados presentan unos valores muy similares, con la peculiaridad de Educación Infantil que obtiene la media más baja. La prueba Kruskal-Wallis mostró que no existía relación entre las puntuaciones obtenidas y la especialidad de la que estaban matriculados.

1.4. Datos obtenidos con el Speaking test del PET

La prueba para evaluar la expresión oral de nuestros participantes forma parte, como ya describíamos en el capítulo anterior, del *Preliminary English Test* de Cambridge (PET). En nuestra investigación escogimos esta prueba dado que el DIALANG, la prueba de evaluación objetiva utilizada, no contempla la evaluación de la producción oral, precisamente la destreza en la que nuestro estudio se centra de forma más especial, por lo que quisimos llevar a cabo un test de producción oral que fuera fiable y de reconocido prestigio, con el objetivo de aportar rigurosidad y fiabilidad a nuestra investigación. La prueba se realizó en dos momentos distintos con los mismos alumnos siguiendo nuestro diseño de investigación (véase Capítulo 4). La calificación de la prueba se caracterizaba por una escala numérica del 0 al 5, siendo un 3 el nivel de acceso al B1. Repasadas estas consideraciones iniciales pasamos pues a detallar los resultados obtenidos.

1.4.1. Speaking test del PET: prueba inicial

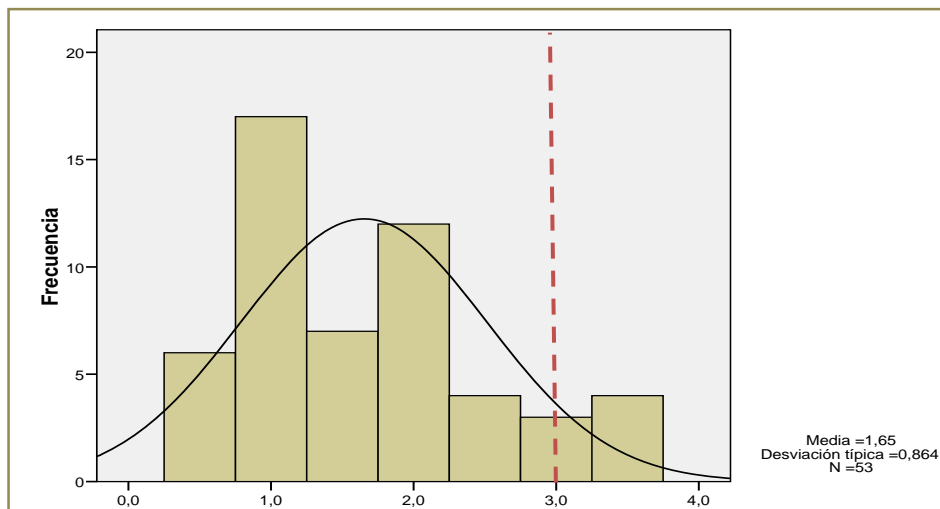
Los datos obtenidos en la prueba inicial para evaluar la expresión oral de los participantes se recogen en la Tabla 5.68.

Tabla 5. 68. Estadísticos descriptivos para el *speaking test* inicial.

		Oral Pre
N	Válidos	53
	Perdidos	0
Media		1,651
Mediana		1,500
Moda		1,0
Desv. típ.		,8637
Mínimo		,5
Máximo		3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 43. Histograma de la prueba inicial de expresión oral.



Se observa que la media obtenida por los participantes es de 1,651; sin embargo la mediana es de 1,5, lo que indica que la mitad de los valores de la muestra se sitúan por debajo del 1,5. Si consideramos que la calificación que marca el aprobado es de un 3 (B1), muy pocos sujetos llegan o superan ese umbral. Como muestra el histograma anterior, la mayoría de la muestra estudiada se concentra en torno al valor uno, un segundo grupo numeroso alrededor del valor 2, mientras que muy pocos superan el tres.

Tabla 5. 69. Frecuencias obtenidas tras la aplicación del *speaking test* inicial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,5	6	11,3	11,3
	1,0	17	32,1	43,4
	1,5	7	13,2	56,6
	2,0	12	22,6	79,2
	2,5	4	7,5	86,8
	3,0	3	5,7	92,5
	3,5	4	7,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	

La Tabla 5.69 nos muestra las frecuencias y los porcentajes que los participantes han obtenido de cada calificación posible. Como habíamos ya inferido a través de la mediana y la media, un 86,8% se encuentran por debajo de un nivel B1, y sólo 7 sujetos de la muestra superan dicho nivel, de los cuales un 5,7% obtiene un 3 y un 7,5% un 3,5.

1.4.2. *Speaking test* del PET: prueba final

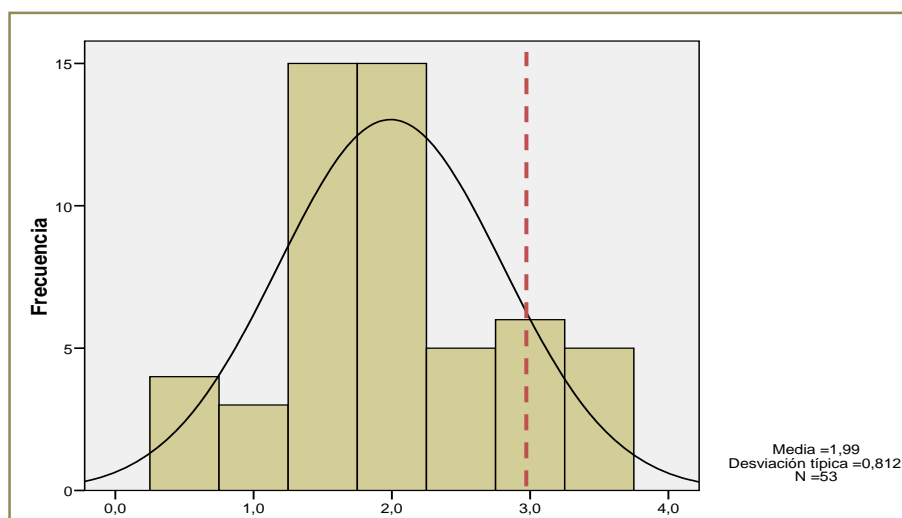
La siguiente tabla nos muestra los datos que los alumnos obtuvieron en el examen final de su expresión oral tras el trascurso de la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica. La amplitud de las puntuaciones es la misma que en la prueba inicial, sin embargo la media asciende levemente a 1,99, aunque los valores mínimos y máximos se mantienen. Ello muestra que un mayor grupo de sujetos, aún encontrándose en la misma amplitud de puntuaciones, ha mejorado su nota y se concentran en la parte derecha del histograma, tal y como refleja el Gráfico 5.44.

Tabla 5. 70. Descriptivos del *speaking test* del PET (final).

N	Válidos	53
	Perdidos	0
Media		1,991
Mediana		2,000
Moda		1,5(a)
Desv. típ.		,8115
Mínimo		,5
Máximo		3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 44. Histograma expresión oral (prueba final).

Tabla 5. 71. Frecuencias obtenidas tras la aplicación del *speaking test* final.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,5	6	11,3	11,3	11,3
	1,0	17	32,1	32,1	43,4
	1,5	7	13,2	13,2	56,6
	2,0	12	22,6	22,6	79,2
	2,5	4	7,5	7,5	86,8
	3,0	3	5,7	5,7	92,5
	3,5	4	7,5	7,5	100,0
	Total	53	100,0	100,0	

La tabla de frecuencias (Tabla 5.71) nos indica que el 86,8% de la muestra se sitúa por debajo del nivel 3, es decir, por debajo del B1, y que siguen siendo 7 sujetos los que se encuentran por encima de dicho resultado. Estos datos corroboran la mejora de las puntuaciones del alumnado agrupándose casi la mitad de la muestra por encima del valor 1,5 (43,4%).

1.4.3. Análisis contrastivo *Speaking test* inicial y final

En función de las medias de la prueba de expresión oral inicial y final, el nivel general ha mejorado, aunque sigue sin acercarse al propuesto por las directrices Europeas para los

nuevos planes de estudio. No obstante, debemos realizar las pertinentes pruebas para corroborar estas suposiciones.

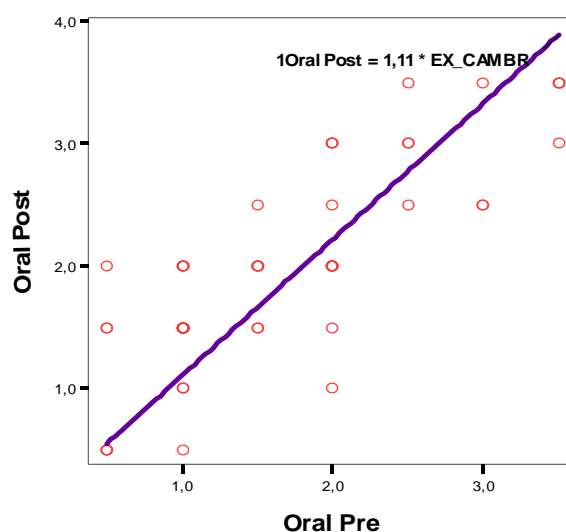
Puesto que la medición se ha realizado en dos momentos diferentes pero con los mismos alumnos, un análisis de correlación nos indicará si existe una relación entre ambas variables. Los datos resultantes de hallar el coeficiente de correlación de *Spearman* quedan recogidos en la Tabla 5.72. Se ha obtenido un coeficiente de correlación de ,796 con un nivel de significación de ,000. Por tanto, podemos afirmar que en nuestro caso las dos variables tienen una correlación positiva muy alta, con significación bilateral perfecta (P= ,000). El gráfico de dispersión 5.45 recoge visualmente esta correlación.

Tabla 5. 72. Análisis de correlación.

			Oral Pre	Oral Post
Rho de Spearman	Oral Pre	Coeficiente de correlación	1,000	,796(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	53	53
	Oral Post	Coeficiente de correlación	,796(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	53	53

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Gráfico 5. 45. Gráfico de dispersión PET inicial y final.



Al apreciar una correlación alta entre los resultados obtenidos, debemos realizar la prueba de estadísticos de contraste pertinente, en esta ocasión el test de Wilcoxon. Tal y como señalábamos al inicio de este capítulo, esta prueba es la equivalente no-paramétrica para la prueba t de Student para muestras relacionadas o pareadas, y sirve para comprobar que las diferencias entre dos mediciones de un mismo grupo son significativas cuando el supuesto de normalidad no es asumible.

Tabla 5. 73. Prueba de los rangos de signo de Wilcoxon.

	N	Rango promedio	Suma de rangos
Prueba final - Prueba inicial			
Rangos negativos	6 ^a	14,92	89,50
Rangos positivos	30 ^b	19,22	576,50
Empates	17 ^c		
Total	53		

a. Prueba final < Prueba inicial

b. Prueba final > Prueba inicial

c. Prueba final = Prueba inicial

Tabla 5. 74. Estadísticos de contraste.

	Oral Post - Oral Pre
Z	-3,970 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

Los datos obtenidos (Tablas 5.73 y 5.74) establecen un valor estadístico de contraste de Wilcoxon de -3,970 y una significación de ,000, lo que nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los participantes en el pretest y en el postest.

Tras analizar los resultados entre la evaluación inicial y final de la expresión oral a través del PET, vamos a analizar si alguna de las variables independientes consideradas en este estudio mantiene relación con los resultados obtenidos. Para ello, vamos a considerar al igual que en las pruebas ya analizada, cuatro variables fundamentalmente: el género, la

edad, las clases de inglés recibidas y la especialidad estudiada. Comenzamos pues con la variable género.

1.4.4. Expresión oral y Género

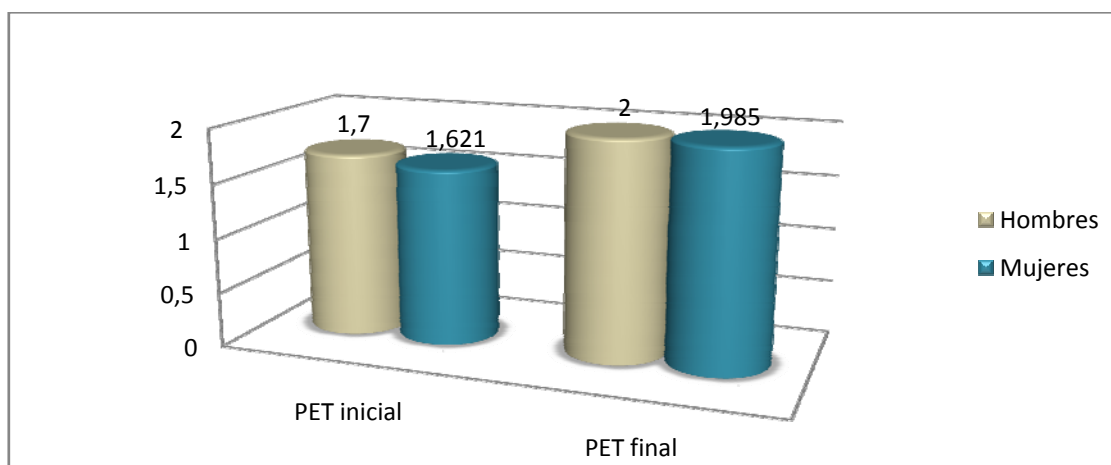
La agrupación de los resultados de la expresión oral de nuestros alumnos conforme a la variable independiente género nos muestra unos resultados similares a los estudios realizados con el PEL y con el DIALANG.

Tabla 5. 75. Comparativa hombres y mujeres en la prueba inicial y final del PET.

		PET inicial		PET final	
		HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
N	Válidos	20	33	33	20
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	1,700	1,621	2,000	1,985
	Mediana	1,750	1,500	2,000	2,000
	Moda	1,0(a)	1,0	2,0	1,5
	Desv. típ.	,8645	,8753	,8584	,7953
	Mínimo	,5	,5	,5	,5
	Máximo	3,5	3,5	3,5	3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

A primera vista (Tabla 5.75), parecen existir diferencias entre las medias obtenidas por hombres y por mujeres. En la prueba inicial, encontramos una media de 1,7 para los hombres frente al 1,621 de las mujeres. La diferencia entre ambos grupos se hace más patente al analizar sus medianas: mientras que para el primero se sitúa en 1,75, para las mujeres esta desciende por debajo de su media a 1,5. En la prueba final, la diferencia escasa entre hombres y mujeres se mantiene ($\bar{X}=2$ y $\bar{X}=1,985$ respectivamente), sin embargo las medianas se equiparan a 2. El Gráfico 5.46 recoge esta diferencia entre medias de forma más evidente.

Gráfico 5. 46. Evaluación inicial y final de PET por Género.

Para comprobar que estas diferencias son significativas debemos, como hemos hecho hasta el momento, realizar la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes que nos corrobore esta información. Los resultados de la prueba, recogidos en la Tabla 5.76, muestran que no existen diferencias significativas de la variable género sobre las variables PET inicial y PET final.

Tabla 5. 76. Estadísticos de contraste para las variables género y test inicial Cambridge.

	Oral Pre	Oral Post
U de Mann-Whitney	308,000	310,000
W de Wilcoxon	869,000	871,000
Z	-,414	-,376
Sig. asintót. (bilateral)	,679	,707

a Variable de agrupación: Género

1.4.5. Expresión oral y Edad

La variable que vamos a analizar a continuación es la edad, recodificada en cuatro grupos. Si observáramos diferencias entre las medias obtenidas, procederíamos a realizar un estadístico de contraste que nos indique si la variable Edad influye en las variables PET inicial y PET final.

El primer grupo de edad, el más joven (Tabla 5.77), presenta una media de 1,598 en el pretest y de 1,976 en el postest, mientras que la moda varía de 1 a 2 entre las dos pruebas. Si lo comparamos con las medias obtenidas por el total de la muestra en la prueba inicial ($\bar{X}=1,65$) y final ($\bar{X}=1,99$), podemos afirmar que son prácticamente idénticos.

Tabla 5. 77. Expresión oral de los participantes entre 19 y 22 años.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	41	41
	Perdidos	0	0
Media		1,598	1,976
Mediana		1,500	2,000
Moda		1,0	2,0
Desv. típ.		,8079	,7742
Mínimo		,5	,5
Máximo		3,5	3,5

Tabla 5. 78. Expresión oral de los participantes entre 23 y 26 años.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	6	6
	Perdidos	0	0
Media		2,417	2,500
Mediana		2,500	2,500
Moda		2,5	2,5
Desv. típ.		,8612	,7071
Mínimo		1,0	1,5
Máximo		3,5	3,5

El segundo intervalo de Edad (Tabla 5.78) nos sugiere un ascenso bastante importante en las medias tanto del pretest ($\bar{X}=2,417$) como del postest ($\bar{X}=2,5$), respecto al grupo inmediatamente más joven y a la media de la muestra global. Es destacable también el valor de la mediana, el cual indica que la mitad de la muestra se sitúa por debajo del 2,5, es decir casi un nivel B1. Por último, queremos resaltar de este grupo que en la prueba final elevaron su valor mínimo a 1,5, es decir, un punto por encima del valor mínimo posible.

El grupo comprendido entre los 27 y los 30 años de edad (Tabla 5.79) presenta un descenso notable tanto en las medias como en las medianas. Particularmente acentuada es

el declive de la media de este grupo en la prueba inicial, la cual se sitúa en un 0,875. Si comparamos estos resultados con las medias globales de grupo (\bar{X} inicial =1,65 y \bar{X} final=1,99), el escaso nivel de estos cuatro sujetos se hace todavía más patente.

Tabla 5. 79. Expresión oral de los participantes entre 27 y 30 años.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	4	4
	Perdidos	0	0
Media		,875	1,125
Mediana		,750	1,250
Moda		,5	1,5
Desv. típ.		,4787	,4787
Mínimo		,5	,5
Máximo		1,5	1,5

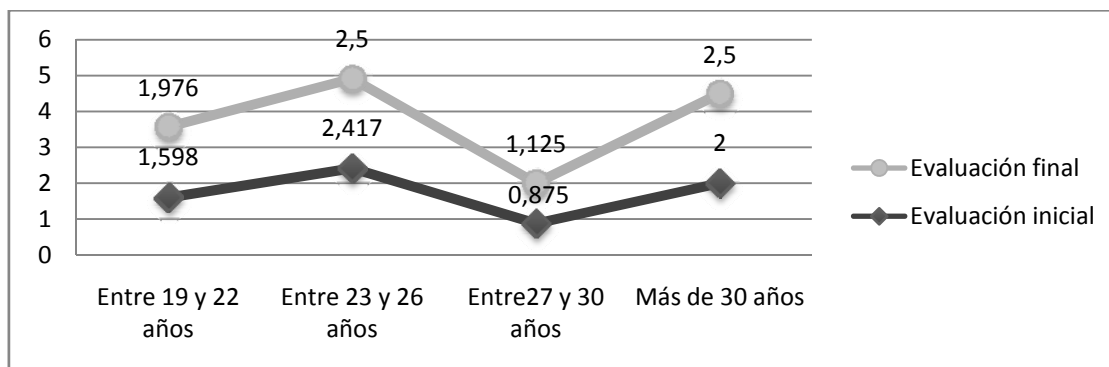
Tabla 5. 80. Expresión oral de los participantes más de 30 años.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	2	2
	Perdidos	0	0
Media		2,000	2,500
Mediana		2,000	2,500
Moda		1,0(a)	1,5(a)
Desv. típ.		1,4142	1,4142
Mínimo		1,0	1,5
Máximo		3,0	3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Por último, los participantes del estudio mayores de 30 años (Tabla 5.80) acreditaban una media en la prueba inicial de 2 y en la final de 2,5. Se aprecia el ascenso en las dos pruebas, así como con el grupo inmediatamente anterior. De igual forma estos sujetos presentan medias superiores a las totales del grupo, aunque no debemos olvidar la singularidad de este intervalo (n=2).

Gráfico 5. 47. Evolución de las medias del *Speaking test* del PET conforme a la Edad.



El Gráfico 5.47 nos corrobora, en primer lugar, la mejoría en todos los grupos de Edad de la prueba inicial frente a la prueba final. En segundo lugar, se hace palpable el escaso nivel de los participantes cuyas edades comprenden entre los 27 y los 30 años. De igual forma, parece existir relación entre ambas pruebas, lo que podría indicar diferencias significativas entre la variable Edad y la variable calificaciones de la prueba de expresión oral inicial y final. Para corroborar o refutar este indicio hemos llevado a cabo el estadístico de contraste pertinente. Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis (Tabla 5.81) demuestran que existe una relación de dependencia entre la variable Edad y las puntuaciones obtenidas, especialmente entre los dos grupos más significados, el de los 23-26 años y el de los 27-30 años.

Tabla 5. 81. Coeficientes de correlación entre la edad y la evaluación de la expresión oral

	Oral Pre	Oral Post
Chi-cuadrado	8,571	8,241
gl	3	3
Sig. asintót.	,036	,041

a Prueba de Kruskal-Wallis
b Variable de agrupación: Edad

1.4.6. Expresión oral y CLEI

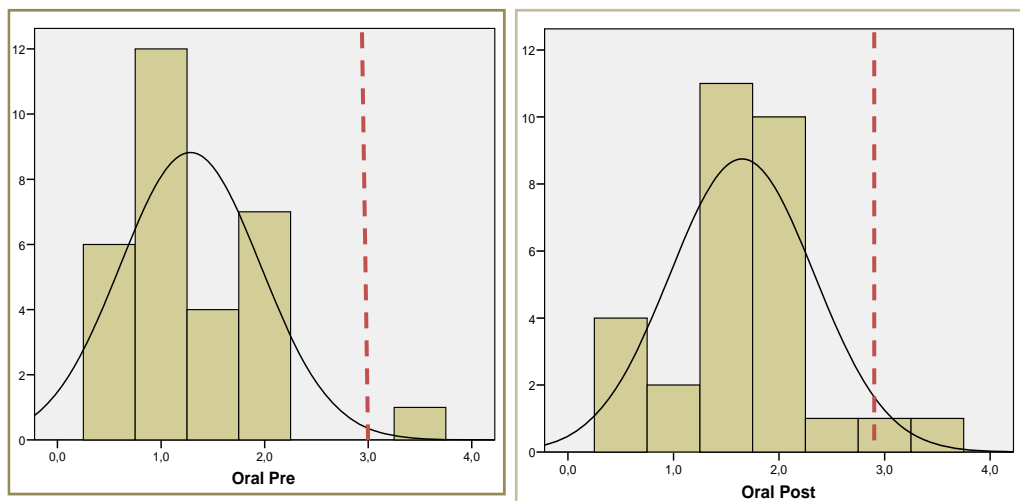
Seguidamente vamos a analizar los resultados obtenidos por los participantes en la prueba de producción oral del PET en relación a la variable CLEI. El grupo más numeroso en el que esta variable independiente se divide es el de aquellos alumnos que nunca han

recibido clases de inglés fuera del ámbito escolar (n=30). Agrupados en torno a este factor, obtenemos unas medias de 1,283 para la prueba inicial de dicha destreza y 1,650 para la prueba final (Tabla 5.82). De igual forma, se nota un ascenso de la mediana (de 1,0 a 1,5) y de la moda (de 1,0 a 1,5) entre las pruebas iniciales y finales, mientras que los valores mínimos y máximos se mantienen constantes.

Tabla 5. 82. Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que no han recibido clases extras de inglés.

		PET inicial	PET final
N	Válidos	30	30
	Perdidos	0	0
Media		1,283	1,650
Mediana		1,000	1,500
Moda		1,0	1,5
Desv. típ.		,6783	,6842
Mínimo		,5	,5
Máximo		3,5	3,5

Gráfico 5. 48. Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).



De la observación de los histogramas correspondientes a este grupo de la muestra (Gráfico 5.48) podemos destacar que tanto en la prueba inicial como en la final, la mayoría de los resultados se encuentran condensados entre los valores 0 y 2. Mientras que el pico de la prueba inicial se encuentra en el valor 1, en la prueba final se reparte entre el 1,5 y el 2. Si comparamos estos resultados con la totalidad de la muestra (\bar{X} inicial =1,65 y

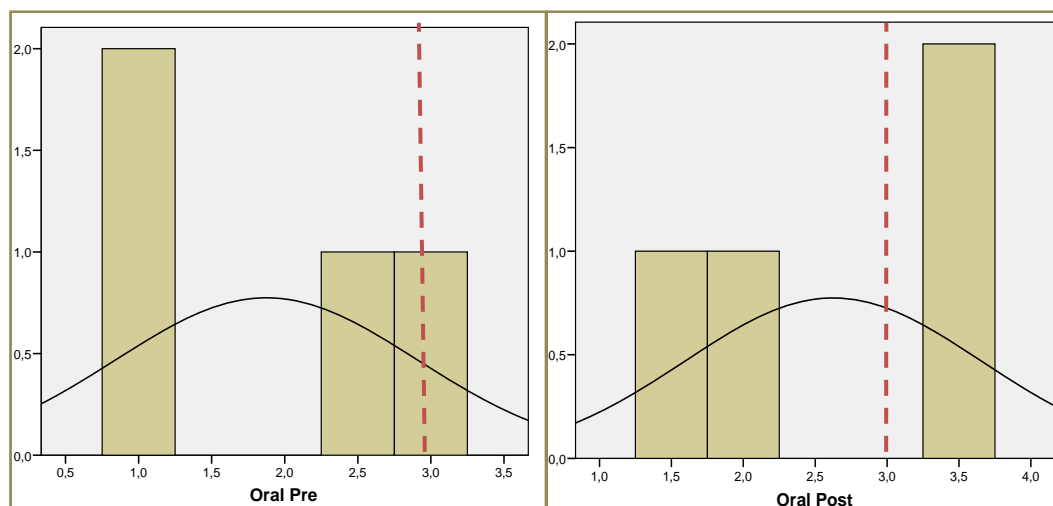
\bar{X} final=1,99), este grupo presenta calificaciones inferiores tanto en el pretest como en el postest y en ningún caso superan la barrera del A2.

El siguiente grupo dentro de esta variable lo forman cuatro sujetos que aseguran haber recibido clases extraescolares de inglés en un periodo inferior a un año (Tabla 5.83). La media de las calificaciones en ambas pruebas se aprecia superior a las del grupo anterior, e incluso a las de la totalidad de la muestra. De hecho, cabe subrayar la mediana resultante de la prueba de expresión oral final (2,750) una de las medianas más elevadas que hemos observado hasta ahora en esta investigación.

Tabla 5. 83. Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	4	4
	Perdidos	0	0
Media		1,875	2,625
Mediana		1,750	2,750
Moda		1,0	3,5
Desv. típ.		1,0308	1,0308
Mínimo		1,0	1,5
Máximo		3,0	3,5

Gráfico 5. 49. Histogramas del la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).



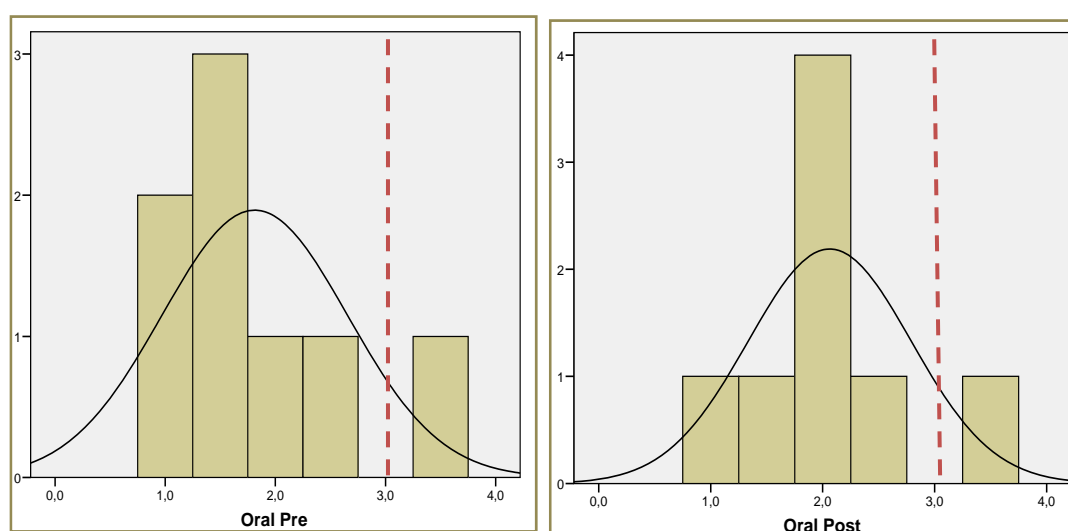
Al examinar los histogramas correspondientes (Gráfico 5.49) destacamos la aglomeración de los sujetos de la muestra en torno al 1,00 en la prueba inicial y en torno al

3,5 en la final, lo que se justifica dado el escaso número de sujetos que componen este grupo (n=4).

Tabla 5. 84. Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	8	8
	Perdidos	0	0
Media		1,813	2,063
Mediana		1,500	2,000
Moda		1,5	2,0
Desv. típ.		,8425	,7289
Mínimo		1,0	1,0
Máximo		3,5	3,5

Gráfico 5. 50. Histogramas del la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).



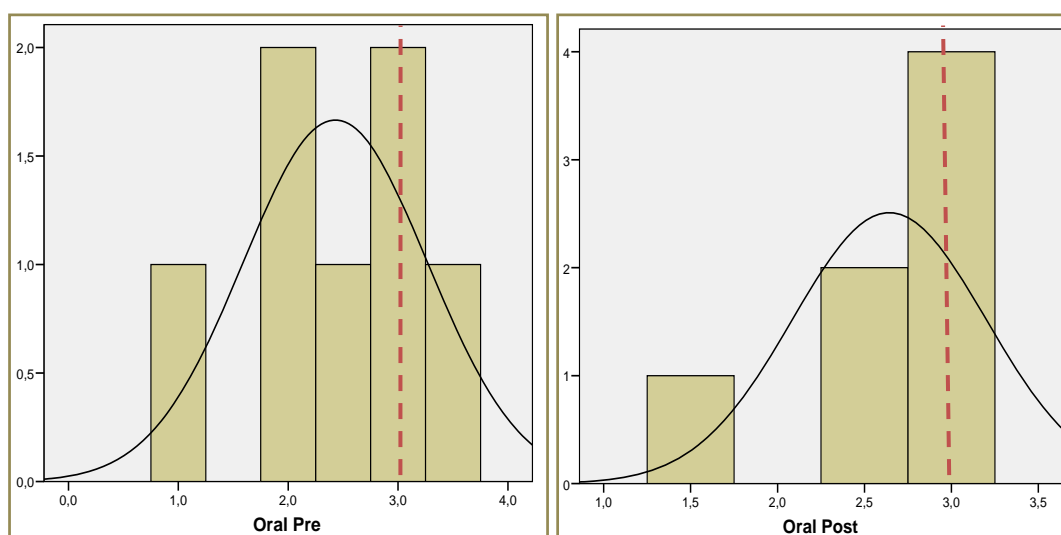
El siguiente rango en el que esta variable se encuentra dividida se compone de ocho sujetos que aseguran haber estado entre 1 y 3 años recibiendo clases de inglés fuera del ámbito escolar. Sus medias (\bar{X} inicial =1,813 y \bar{X} final=2,063), aunque superiores a la media del total de la muestra, no superan la media del grupo anterior (\bar{X} inicial =1,875 y \bar{X} final=2,625). Los histogramas (Gráfico 5.50) nos muestran, de nuevo, una evolución entre la nota del pretest y del posttest para esta variable, así como una aglomeración en torno al 2, nivel A2, para la prueba final.

Tabla 5. 85. Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	7	7
	Perdidos	0	0
Media		2,429	2,643
Mediana		2,500	3,000
Moda		2,0(a)	3,0
Desv. típ.		,8381	,5563
Mínimo		1,0	1,5
Máximo		3,5	3,0

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 51. Histogramas del la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).



El grupo siguiente, el de aquellos alumnos que han recibido clases extraescolares de inglés entre 3 y 5 años, presentan una media superior a las observadas en el estudio de esta variable. En concreto, la nota media para el test inicial se sitúa en 2,429, mientras que la del test final en 2,643. Este ascenso entre las puntuaciones de ambas pruebas lo corroboran los correspondientes histogramas (Gráfico 5.51). Los valores obtenidos en la prueba oral del PET coinciden, por tanto, con la tendencia ascendente de este mismo grupo en las pruebas del DIALANG y de la autoevaluación. Por otro lado, es el único grupo que ha obtenido una moda en la prueba oral de 3, es decir, un B1.

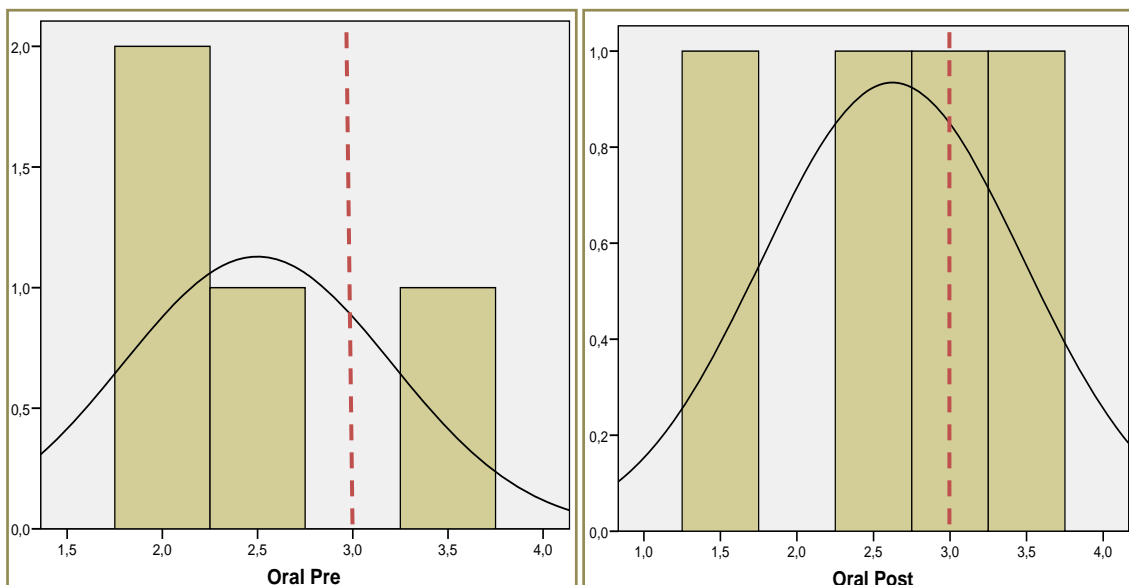
El último grupo que vamos a estudiar de la variable CLEI lo compone una muestra pequeña (n=4), lo que puede condicionar los resultados fácilmente (Tabla 5.86). El primer dato que llama la atención es una media elevada, tanto en la prueba inicial (2,5) como en la final (2,625), que se asemeja bastante a las calificaciones del grupo anterior.

Tabla 5. 86. Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	4	4
	Perdidos	0	0
Media		2,500	2,625
Mediana		2,250	2,750
Moda		2,0	1,5(a)
Desv. típ.		,7071	,8539
Mínimo		2,0	1,5
Máximo		3,5	3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Gráfico 5. 52. Histogramas del la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).



Los histogramas correspondientes a este grupo (Gráfico 5.51) resultan poco clarificadores al componerse de un escaso número de participantes; no obstante, sí dejan patente una mejoría entre los resultados de una y otra prueba. Si lo comparamos con la

media de la totalidad de la muestra (\bar{X} inicial =1,65 y \bar{X} final=1,99), las medias obtenidas por este grupo son considerablemente más altas.

Al analizar las medias obtenidas en cada una de las categorías de la variable CLEI podemos afirmar que parecen existir indicios que vinculan los resultados obtenidos en la prueba inicial y la final de expresión oral con la formación no reglada en lengua inglesa, tal y como se refleja en el Gráfico 5.53. No obstante, vamos a proceder, como en los análisis anteriores, a corroborar dichas sospechas estadísticamente, realizando la prueba de estadísticos de contraste Kruskal-Wallis. Los resultados obtenidos (Tabla 5.87) corroboran una significación casi perfecta con $P_{inicial}$ de ,004 y P_{final} de ,008.

Gráfico 5. 53. Comparativa de medias entre la prueba inicial y la prueba final por años recibiendo clases extras de inglés.

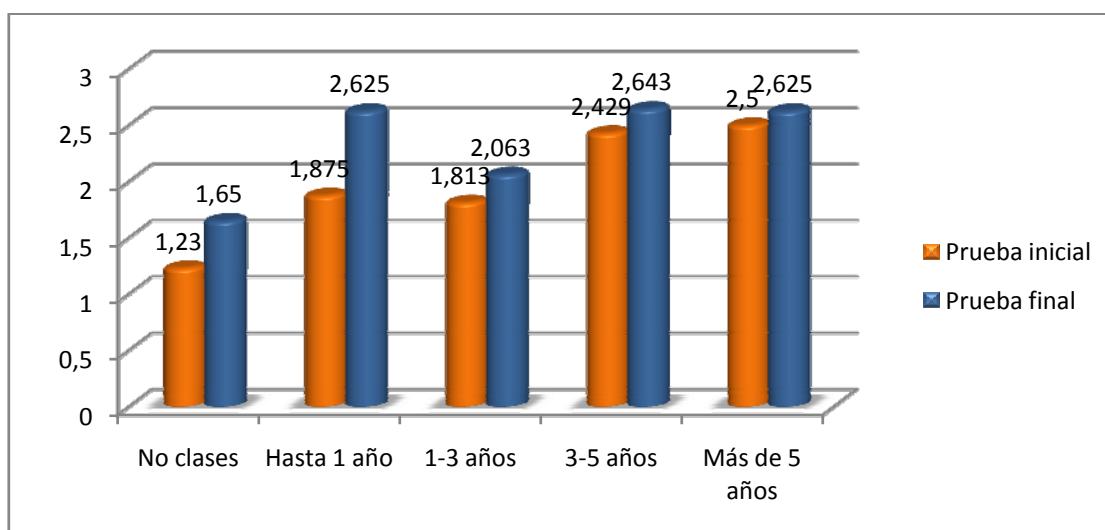


Tabla 5. 87. Estadístico de contraste para las variables PET inicial y PET final y la variable CLEI.

	Oral Pre	Oral Post
Chi-cuadrado	15,498	13,889
gl	4	4
Sig. asintót.	,004	,008

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: CLEI

1.4.7. Expresión oral y Especialidad

Nuevamente, al tratar la variable independiente especialidad debemos recordar que Educación Musical queda descartada del siguiente análisis por tener un único sujeto. A continuación vamos a detallar los resultados obtenidos tanto en el test inicial como en el final según las especialidades de Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Física.

La Tabla 5.88 nos muestra los datos obtenidos en la prueba de evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Primaria. La media de los sujetos de esta titulación es de 1,929 en la prueba inicial y de 2,214 en la final. Ello los sitúa tanto en el pretest como en el postest en un nivel A2. Sin embargo la moda del examen oral inicial es de 1 y en el final de 1,5, quedándose pues la mayoría de la muestra de Educación Primaria por debajo del nivel esperado.

Tabla 5. 88. Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Primaria.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	14	14
	Perdidos	0	0
Media		1,929	2,214
Mediana		1,750	2,000
Moda		1,0	1,5
Desv. típ.		,9376	,8018
Mínimo		1,0	1,0
Máximo		3,5	3,5

La Gráfica 5.54 nos indica el número de sujetos de la especialidad de Educación Primaria que aprueban el examen oral del PET. Se aprecia un aumento de un candidato en el número de estudiantes aprobados en el postest, si lo comparamos con el pretest. Al contrastar los resultados obtenidos por la titulación de Educación Primaria con el total de la muestra (Gráfico 5.55) es apreciable un ascenso en ambas puntuaciones en dicha titulación. Este fenómeno va en consonancia con los resultados obtenidos por este mismo grupo en las pruebas de DIALANG donde obtuvieran la media más alta.

Gráfico 5. 54. Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Primaria.

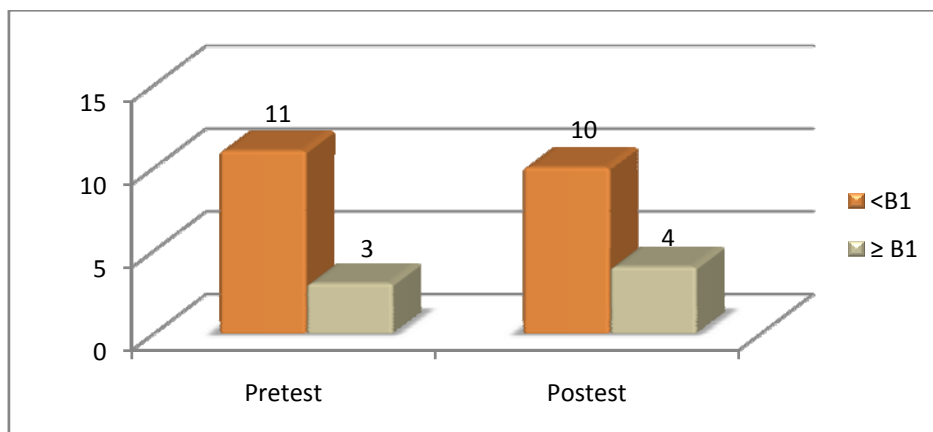
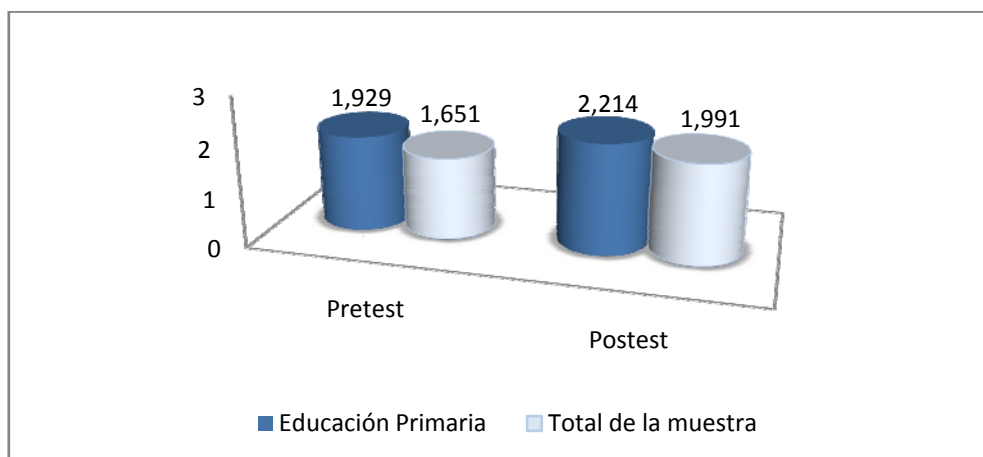


Gráfico 5. 55. Comparación medias de los resultados totales del PET y de la especialidad de Educación Primaria.



Los resultados de Educación Infantil respecto al *speaking test* del PET (Tabla 5.89) muestran un descenso de la media en comparación con la media del grupo total.

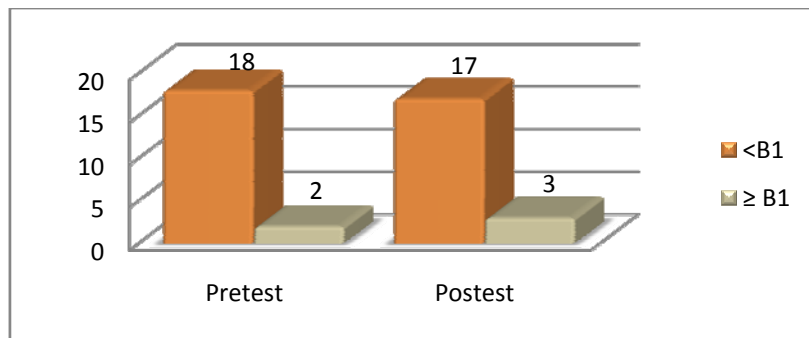
Tabla 5. 89. Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Infantil.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	20	20
	Perdidos	0	0
Media		1,500	1,875
Mediana		1,500	1,750
Moda		1,0(a)	1,5
Desv. típ.		,7947	,7587
Mínimo		,5	,5
Máximo		3,0	3,5

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

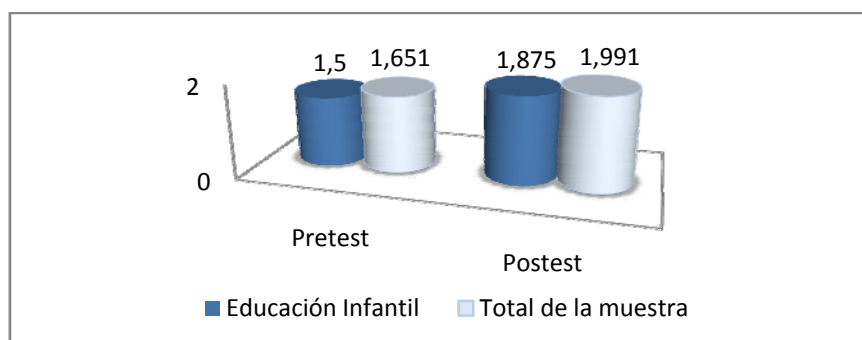
Así, en la prueba inicial los alumnos obtuvieron de media un 1,5 (media del total de la muestra=1,65) y en la prueba final un 1,875 (media del total de la muestra = 1,99). La moda, 1 para el pretest y 1,5 para el postest, se presenta también escasa. Aunque los resultados son algo limitados, vuelve a apreciarse una mejoría entre la prueba inicial y la prueba final entre los participantes de la titulación Maestro-Educación Infantil. Los datos que refleja el Gráfico 5.56, el porcentaje de alumnos de Infantil que superan el *speaking test* del PET es muy escaso, ya que sólo 2 de 20 sujetos superan el nivel B1 en la prueba inicial y 3 de 20 la final.

Gráfico 5. 56. Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Infantil.



El Gráfico 5.57 muestra los resultados de Infantil en el pretest y el postest en comparación con la media total del grupo. En esta ocasión se distingue un descenso de las puntuaciones obtenidas por esta titulación, el cual era también apreciable en los datos obtenidos en las pruebas del DIALANG por la misma especialidad.

Gráfico 5. 57. Comparación medias de los resultados totales del PET y de la especialidad de Educación Infantil.



Por último, la titulación Maestro-Educación Física (Tabla 5.90) se encuentra próxima a los resultados obtenidos para toda la muestra. En la prueba inicial los alumnos obtuvieron un 1,583 de media y una moda de 1. En la prueba final los participantes de la titulación de Educación Física aumentaron su media hasta llegar al 1,944. Es de destacar que en los resultados finales el porcentaje de alumnos que consiguieron superar el nivel B1 (3) aumentó con respecto a las demás especialidades. De esta forma, de un 11,11% de aprobados en la prueba inicial pasaron a un 22,22% en la final (Gráfico 5.58).

Tabla 5. 90. Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Física.

		Oral Pre	Oral Post
N	Válidos	18	18
	Perdidos	0	0
Media		1,583	1,944
Mediana		1,250	2,000
Moda		1,0	2,0
Desv. típ.		,8952	,9057
Mínimo		,5	,5
Máximo		3,5	3,5

Gráfico 5. 58. Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Física.

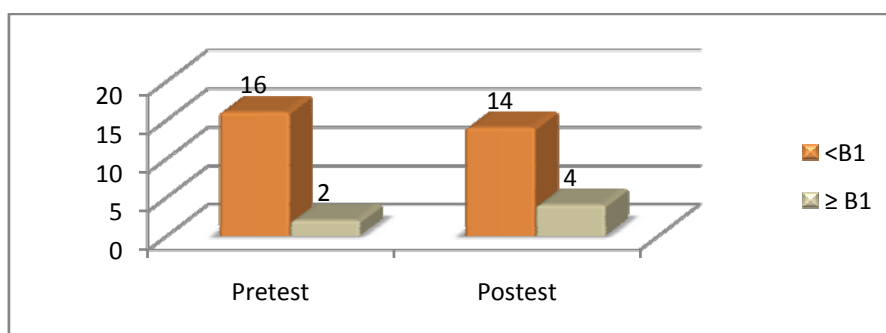
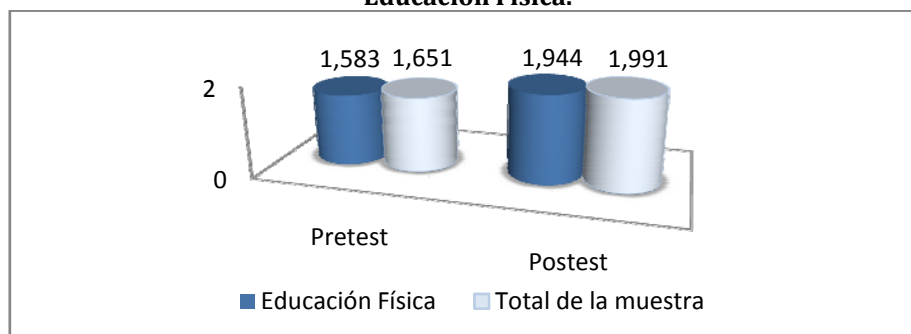


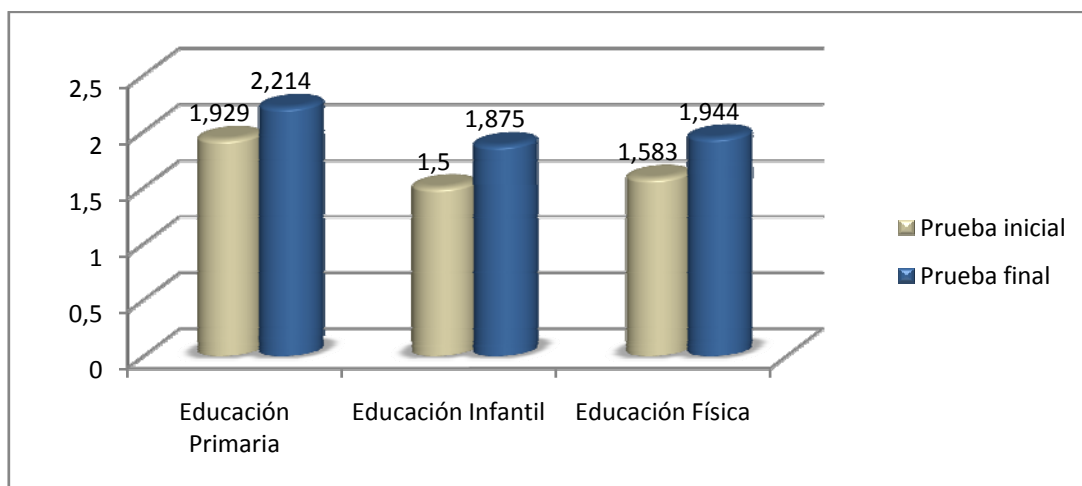
Gráfico 5. 59. Comparación medias de los resultados totales del PET y de la especialidad de Educación Física.



Al contrario que las especialidades de Educación Primaria e Infantil donde existía equilibrio entre la nota del pretest y del postest, los estudiantes de Educación Física obtienen resultados inferiores a la totalidad de la muestra en el pretest, mientras que en el postest aventajaron mínimamente a la media total de la muestra (Gráfico 5.59).

Del estudio de los resultados obtenidos por especialidad (Gráfico 5.60) se puede desprender que existen algunas diferencias entre las calificaciones de las distintas especialidades. Sin embargo, para corroborar si estas diferencias están significativamente motivadas por el factor especialidad, debemos llevar a cabo la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis.

Gráfico 5. 60. Comparativa de medias entre la prueba inicial y la prueba final por especialidad.



Partiendo de la premisa de que el nivel de significación se sitúa en ,05, tanto para el test inicial como para el test final (Tabla 5.91), debemos afirmar que no existe ningún tipo de relación entre la especialidad y la puntuación que los sujetos han obtenido en el *speaking test* del PET.

Tabla 5. 91. Estadístico de contraste Kruskal-Wallis.

	Oral Pre	Oral Post
Chi-cuadrado	1,924	1,233
gl	2	2
Sig. asintót.	,382	,540

a Prueba de Kruskal-Wallis / b Variable de agrupación: Especialidad matriculada

1.4.8. A modo de resumen: datos del *Speaking Test del PET*

Hemos analizado en esta sección los datos que obtuvimos a través del *Speaking test* del PET. A rasgos generales, los alumnos se sitúan tanto en la prueba inicial como en la final entre el A1 y el A2, si bien es cierto que se ha apreciado en todos los estudios llevados a cabo un aumento entre ambas pruebas como indicó el resultado positivo de la correlación de *Spearman* realizada ($r=,796$ y $P=,000$). Para ratificar estadísticamente esta mejoría hemos realizado la prueba *Wilcoxon* para dos muestras relacionadas, obteniendo una significación de ,000. De esta forma, hemos averiguado que efectivamente existe una mejoría en la expresión oral de los participantes entre una y otra medida, y que esta está motivada por la formación recibida durante ese cuatrimestre.

Tras estudiar los resultados en la prueba inicial y la final de la expresión oral de los participantes en nuestra investigación, hemos llevado a cabo un examen de dichos datos en relación con las distintas variables independientes. Los resultados se resumen a continuación:

- Al estudiar las notas de las pruebas en relación a la condición género, advertimos una discreta diferencia entre las medias de los hombres y de las mujeres, a favor de los primeros. Tras realizar la prueba U de Mann-Whitney, hemos podido afirmar que el factor género no influye en los resultados de nuestras variables PET inicial y PET final.
- El análisis de los datos del *Speaking test* del PET conforme a la edad de los participantes muestra, al igual que ocurría en e DIALANG, variabilidad, siendo el rango con mejores puntuaciones el de los 23 a los 26 años y el de peor, el de los 27 a los 30 años. Hemos realizado la prueba estadística de contraste Kruskal-Wallis, la cual nos ha ratificada la significación estadística entre las diferencias encontradas en los distintos rangos de edad.

- Hemos analizado los resultados obtenidos por nuestros participantes en relación a la variable independiente CLEI y hemos destacado la tendencia ascendente de las puntuaciones conforme aumenta el número de años recibiendo clases extraescolares de inglés. Tras realizar la prueba Kruskal-Wallis, advertimos significación entre ambas variables, por lo cabe afirmar que la asistencia a clases de inglés influye sobre los resultados obtenidos en la prueba de expresión oral.
- Por último, hemos observado el comportamiento de los datos del *Speaking test* del PET de acuerdo a la titulación de la que los participantes estaban matriculados, encontrando pequeñas diferencias con respecto a la totalidad de la muestra. Al igual que en el DIALANG, el grupo con peor puntuación ha sido Educación Infantil en ambas pruebas, seguidos de Educación Física y Educación Primaria; si bien la especialidad que más ha avanzado entre la prueba inicial y la final ha sido Educación Física. Sin embargo, ninguna de estas diferencias ha resultado significativa al realizar la prueba Kruskal-Wallis.

Para finalizar queremos resaltar que en todos los análisis realizados, tanto con el total de la muestra, como por variables independientes, se ha percibido una mejoría entre los resultados de la prueba inicial y de la prueba final.

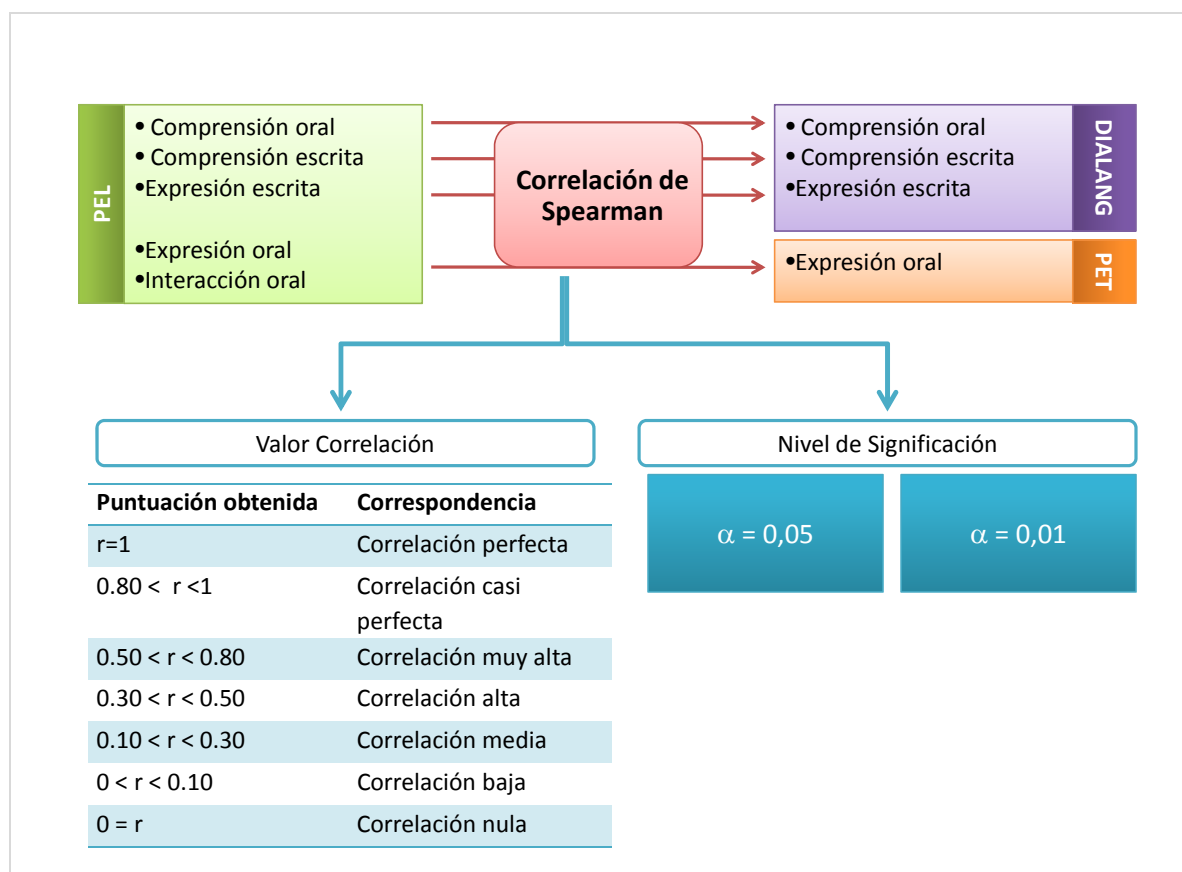
1.5. Análisis correlacional entre los resultados de la autoevaluación y de las pruebas objetivas (DIALANG y PET)

El análisis correlacional se realiza para averiguar si existe una relación lineal entre dos variables. Tras haber analizado los resultados obtenidos a través de los instrumentos de medida utilizados en esta investigación, nos preguntábamos si existía algún tipo de correlación entre los dos categorías principales de instrumentos de obtención de datos utilizados: la autoevaluación y las pruebas objetivas del DIALANG y del *speaking test* del PET.

Si bien el DIALANG presenta competencias que no recoge el PEL explícitamente, como la gramatical y la léxica, hemos decidido centrar nuestro estudio en aquellas destrezas que evalúa el PEL, para compararlas con sus equivalentes en el DIALANG y el PET. Estas son:

- Comprensión escrita
- Expresión escrita
- Comprensión oral
- Expresión e interacción oral

Figura 5. 5. Análisis correlacional realizado.



La prueba estadística que vamos a llevar a cabo es el coeficiente de correlación *Rho de Spearman*. Nótese que aunque las escalas del DIALANG y PEL son distintas a las utilizadas

por el PET¹⁰⁵, esto no influye en el hallazgo del coeficiente de correlación. Como asegura Salvadores (2009, p. 367): “la correlación mide el grado de asociación existente entre dos variables, la tendencia de las mismas y si es posible predecir el comportamiento de una a través de la otra: debido a su definición matemática no importa la escala en la que venga dada”. Una vez aclaradas estas cuestiones, pasamos a detallar y a analizar los coeficientes de correlación, tal y como se indica en la figura anterior.

1.5.1. Estudio correlacional de la evaluación de la comprensión escrita entre PEL y DIALANG

En primer lugar, vamos a correlacionar los resultados obtenidos en la destreza de la comprensión escrita tanto en la autoevaluación como en el DIALANG. A modo de resumen, la Tabla 5.92 interrelaciona los resultados obtenidos entre ambas pruebas. Es relevante cómo la mayoría de los participantes (n=30) se autoevalúan con un B1; sin embargo, en la prueba objetiva solo 8 de estos consiguen la misma valoración, mientras que la mayoría (n=13) alcanzan un nivel A1.

Tabla 5. 92. Tabla de contingencia para la variable Comprensión escrita del DIALANG y del PEL.

		Comprensión Escrita (PEL)				Total
		A1	A2	B1	B2	
Comprensión Escrita (DIALANG)	A1	3	7	13	0	23
	A2	1	7	9	2	19
	B1	0	1	8	2	11
Total		4	15	30	4	53

Al correlacionar los resultados de ambas pruebas (Tabla 5.93) obtenemos un coeficiente de correlación de ,303, además de resultar significativa (P= ,028) a nivel ,05. Estos resultados indican que existe una relación directa alta, según los valores establecidos por Cohen (1977), entre los resultados obtenidos por nuestros participantes en la autoevaluación del PEL y en la prueba del DIALANG en lo que respecta a la comprensión

¹⁰⁵ La escala utilizada para evaluar la prueba oral se centra en el nivel B1, de ahí que considere un 3 como aprobado, es decir, como el comienzo del nivel B1. No obstante, existe una equivalencia entre las distintas pruebas de ESOL Cambridge y los niveles del MCERL como ya describimos en el capítulo anterior.

escrita, pudiendo afirmar que a mayores resultados en el PEL mayores resultados en el DIALANG y viceversa en esta destreza.

Tabla 5. 93. Correlación entre PEL y DIALANG (Comprensión Escrita).

			Comprensión Escrita (DIALANG)	Autoevaluación <i>reading</i>
Rho de Spearman	Comprensión Escrita (DIALANG)	Coeficiente de correlación	1,000	,303(*)
		Sig. (bilateral)	.	,028
		N	53	53
	Autoevaluación <i>reading</i>	Coeficiente de correlación	,303(*)	1,000
		Sig. (bilateral)	,028	.
		N	53	53

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.5.2. Estudio correlacional de la evaluación de la expresión escrita entre PEL y DIALANG

La tabla de contingencia para la expresión escrita (Tabla 5.94) vuelve a indicar una sobreestimación de los resultados obtenidos en la autoevaluación en relación con las puntuaciones alcanzadas objetivamente a través del DIALANG. Esta diferencia es especialmente notable en los valores superiores. De los 19 sujetos que se autoevalúan con un nivel B1, solo 7 de ellos obtienen esta calificación en el DIALANG. Por el contrario, las notas de la evaluación objetiva y subjetiva tienden a equipararse en puntuaciones más bajas; así, los 5 individuos que obtienen un A1 se han autoevaluado con esa misma puntuación.

Tabla 5. 94. Tabla de contingencia para la variable Expresión Escrita del DIALANG y del PEL.

		Expresión escrita (PEL)				Total
		A1	A2	B1	B2	
Expresión Escrita (DIALANG)	A1	5	12	5	1	23
	A2	0	13	7	2	22
	B1	0	1	7	0	8
Total		5	26	19	3	53

Los resultados obtenidos al correlacionar ambas pruebas (Tabla 5.95) establecen un coeficiente de correlación de ,403 significativa a nivel ,01 (P= ,003), lo que supone una

significación mayor que en la comprensión escrita. De nuevo, estos resultados indican la existencia de una correlación directa alta entre el PEL y el DIALANG en la expresión escrita de los participantes.

Tabla 5. 95. Correlación entre PEL y DIALANG (Expresión Escrita).

			Autoevaluación <i>writing</i>
Rho de Spearman	Producción Escrita (DIALANG)	Coefficiente de correlación	,403(**)
		Sig. (bilateral)	,003
		N	53

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.5.3. Estudio correlacional de la evaluación de la comprensión oral entre PEL y DIALANG

Al interrelacionar los resultados obtenidos en ambas pruebas en la comprensión oral, se hace evidente una clara sobreestimación de dicha competencia por parte de los participantes (Tabla 5.96). Solo 8 de los sujetos obtuvieron los mismos resultados en ambas pruebas, mientras que de los 18 participantes que se autoevaluaron con un B1, 13 obtuvieron un A1 y 5 un A2.

Tabla 5. 96. Tabla de contingencia para la variable Comprensión oral del DIALANG y del PEL.

		Comprensión oral (PEL)			Total
		A1	A2	B1	
Comprensión Oral (DIALANG)	A1	5	27	13	45
	A2	0	3	5	8
Total		5	30	18	53

Los datos obtenidos al hallar el coeficiente de correlación de *Spearman* (Tabla 5.97) nos informan de que existe una correlación media ($r=,265$), pero que esta no es significativa estadísticamente ($P=,055$). Luego en esta ocasión obtenemos una correlación moderada entre ambos resultados aunque ello pueda ser obra del azar o de otros factores no contemplados.

Tabla 5. 97. Correlación entre PEL y DIALANG (Comprensión Oral).

			Autoevaluación listening
Rho de Spearman	Comprensión Oral (DIALANG)	Coefficiente de correlación	,265
		Sig. (bilateral)	,055
		N	53

1.5.4. Estudio correlacional de la evaluación de la expresión oral entre PEL y PET

Por último, vamos a estudiar las posibles relaciones entre los resultados obtenidos a través de PEL y del PET en la expresión oral de los participantes. Queremos puntualizar que los datos del PET utilizados en esta ocasión son los de la prueba inicial dado que la autoevaluación se realizó en esa misma etapa de la investigación. En lo que respecta al PEL, existen dos evaluaciones que deben tenerse en cuenta en este estudio, una es la de la expresión oral y la otra la de la interacción oral. Ambas han sido correlacionadas en esta investigación.

Tabla 5. 98. Tabla de contingencia para la variable Expresión Oral del PET y del PEL.

		Expresión Oral (PEL)				Total A1
		A1	A2	B1	B2	
Expresión Oral (PET)	,5	1	4	1	0	6
	1,0	5	12	0	0	17
	1,5	2	4	1	0	7
	2,0	2	8	2	0	12
	2,5	0	3	1	0	4
	3,0	0	3	0	0	3
	3,5	0	2	1	1	4
Total		10	36	6	1	53

En primer lugar vamos a contemplar las posibles relaciones entre los resultados obtenidos en la autoevaluación de la expresión oral y el *speaking* test del PET. La Tabla 5.98 muestra que la mayoría de los participantes aseguran tener un nivel inferior al B1, lo que corrobora los resultados obtenidos en el *speaking* test del PET.

Al hallar el coeficiente de correlación de *Spearman* entre ambos resultados obtenemos un valor de ,288, lo que corrobora una correlación media-alta entre ambas variables, siendo esta significativa a nivel ,05 (Tabla 5.99).

Tabla 5. 99. Correlación entre PEL y PET (Expresión Oral).

			Autoevaluación speaking
Rho de Spearman	Oral Pre	Coeficiente de correlación	,288(*)
		Sig. (bilateral)	,036
		N	53

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al estudiar las interrelaciones entre los resultados obtenidos en la autoevaluación de la interacción oral de los participantes y la prueba oral del PET (Tabla 5.100), notamos una condensación de los resultados en los niveles inferiores tanto en la evaluación objetiva como subjetiva de los participantes. De igual forma, aquellos que se han autoevaluado con mejores puntuaciones parecen también obtener mejores resultados en el *speaking test* del PET.

Tabla 5. 100. Tabla de contingencia para la variable Expresión Oral (PET) e Interacción Oral (PEL).

		Interacción Oral (PEL)					Total
		A1	A2	B1	B2	C1	A1
Expresión oral (PET)	,5	3	3	0	0	0	6
	1,0	10	7	0	0	0	17
	1,5	2	5	0	0	0	7
	2,0	2	9	0	0	1	12
	2,5	1	2	0	1	0	4
	3,0	0	2	1	0	0	3
	3,5	0	2	1	1	0	4
Total		18	30	2	2	1	53

Al realizar el test de correlación de *Spearman* entre ambas variables (Tabla 5.101) obtenemos un coeficiente superior ($r = ,502$) al encontrado entre el resultado de la autoevaluación de la interacción oral, encontrando además una significación perfecta ($P = ,000$).

Tabla 5. 101. Correlación entre PEL y PET (Interacción Oral).

			Autoevaluación oral <i>interacción</i>
Rho de Spearman	Oral Pre	Coefficiente de correlación	,502(**)
		Sig. (bilateral)	,000
		N	53

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

1.5.5. A modo de resumen: análisis correlacional

Hemos realizado en este último apartado el estudio correlacional entre la evaluación subjetiva y objetiva de los participantes de nuestro estudio. Para ello, hemos examinado las tablas de contingencias correspondientes, las cuales han desvelado sobreestimación en los resultados de la autoevaluación, especialmente en la comprensión oral. Seguidamente, hemos hallado el coeficiente de correlación *Rho de Spearman* para la comprensión y la expresión escrita, así como para la comprensión y la expresión/interacción oral. Los resultados se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 5. 102. Resumen de las correlaciones entre autoevaluación y evaluación subjetiva.

Comprensión escrita (autoevaluación vs. DIALANG)	r= ,303 p= ,028 (nivel 0,05)	Correlación alta significativa
Expresión escrita (autoevaluación vs. DIALANG)	r= ,403 p= ,003 (nivel 0,01)	Correlación alta significativa
Comprensión oral (autoevaluación vs. DIALANG)	r= ,265 p= ,055	Correlación media no significativa
Expresión oral (autoevaluación) vs. Expresión oral (PET)	r= ,288 p= ,036 (nivel 0,05)	Correlación media-alta significativa
Interacción oral (autoevaluación) vs. Expresión oral (PET)	r= ,502 p= ,000 (nivel 0,01)	Correlación muy alta significativa

1.6. Discusión de los datos cuantitativos

En este primer apartado hemos analizado los datos obtenidos a través de los tres instrumentos de medición de destrezas y competencias lingüísticas utilizados en esta investigación. El resultado de dicho examen arroja unos resultados interesantes que, aunque no extrapolables a otras poblaciones mayores, sí pueden servir de guía en lo que al perfil del estudiante no especialista en lengua extranjera respecta, y en cuanto a la formación recibida durante la carrera.

En primer lugar, hemos visto que la muestra es eminentemente femenina, de procedencia autóctona en su mayoría y que tienen, casi en un cien por cien, como lengua materna el español. En lo que respecta a su perfil académico, encontramos una muestra procedente de cuatro especialidades, Educación Física, Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Musical, aunque esta última con un único representante. No son especialistas en lengua extranjera y, por tanto, cursan por primera vez la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica (inglés). Aunque todos ellos llevan más de cinco años recibiendo clases de inglés de forma reglada, solo la mitad ha asistido a clases extraescolares de inglés entre 1 y más de cinco años. Estas características han sido estudiadas de forma que hemos trabajado con las cuatro variables independientes más heterogéneas: el género, la edad, la formación en lengua inglesa no reglada y la especialidad de la que estaban matriculados.

Los datos obtenidos en la autoevaluación muestran que la destreza de las que se sienten más hábiles es la comprensión escrita (media=2,26), mientras que la destreza en la que se valoran menos capaces es la interacción oral (media=1,83). Estos valores coinciden con la diferenciación que hacen de las destrezas orales y las destrezas escritas, siendo estas últimas las mejores valoradas por los alumnos. Por tanto, podemos decir que según la percepción de los sujetos analizados, tienen más competencia en la lectura y en la escritura en lengua inglesa que en la comprensión, expresión e interacción oral. Esta inseguridad en actividades de índole oral puede estar debida a la falta de práctica de las mismas, ya que no son pocos los estudios que claman un mayor aumento de actividades orales en el aula.

Cabe aquí recoger el estudio llevado a cabo recientemente en la Universidad de Granada (Salvadores, 2009) con estudiantes de Magisterio especialistas y no especialistas en lengua extranjera, el cual coincide en líneas generales con los datos resultantes de nuestro estudio. Así, Salvadores (2009) establece que la destreza que mejor autoevaluaban sus alumnos es el *reading* con una media de 2,9130, sin embargo, la que peor autoevaluaban era el *listening* y el *writing*, con una media de 2,3696. En dicho estudio, la interacción oral, la destreza que nuestra muestra ha autoevaluado más baja, presenta una media de 2,4565. Las diferencias entre ambos estudios pueden deberse a la inclusión de la especialidad lengua extranjera (inglés) dentro del estudio de Salvadores (2009).

En lo que respecta a la autoevaluación y a las distintas variables independientes, hemos observado que los hombres suelen evaluarse mejor que las mujeres. Esta tendencia ha sido avalada en otros estudios como los llevados a cabo por Lacher y Lacher (1975), que corroboraron una investigación previa de Crandell (1969), donde confirmaban la tendencia de los varones a sobreestimar sus capacidades académicas, mientras que las mujeres las subestimaban. Otro estudio más reciente (Sieverding y Koch, 2009) sugiere que las mujeres se autoevalúan por debajo de los hombres en las destrezas informáticas. Sin embargo, en nuestra investigación este factor no ha resultado ser significativo estadísticamente pudiendo, pues, afirmar que el factor género no ha influido sobre la autoevaluación de los sujetos. Esta conclusión corrobora los resultados de Salvadores (2009), pero contradice los estudios anteriormente mencionados. Para encontrar una explicación, tenemos que movernos al ámbito sociológico, dado que la sociedad ha evolucionado desde que se realizaron los estudios de Lacher y Lacher (1975) y Crandell (1969). Hoy en día, las diferencias entre hombres y mujeres, especialmente en el ámbito de las capacidades académicas, parecen no solo haber mermado, sino inclinado la balanza a favor de las mujeres. No obstante, sería necesario un estudio a mayor profundidad, con una muestra más aleatoria y numerosa que corroborara la no influencia del factor género sobre la autoevaluación de las destrezas lingüísticas.

El estudio de la variable Edad mostraba en principio una correlación negativa en cuanto a la autoevaluación de forma que parecía existir una tendencia descendente de las valoraciones, conforme se aumentaba la edad. La literatura al respecto establece la variable independiente edad como un factor condicionante en la autoevaluación (Blatchford, 1997; Boud y Falchikov, 1989; Falchikov y Boud, 1989; Heilenman, 1990; Ross, 1998). Sin embargo, esta tendencia solo pudo comprobarse en el caso de la expresión escrita donde existía una significación de ,026 y una clara relación inversa. Cabe por tanto afirmar que a mayor edad, menor puntuación en la autoevaluación de la expresión escrita. Encontramos difícil justificar el caso aislado de una destreza en concreto. Tendremos que esperar a interpretar los datos de las correlaciones con las pruebas objetivas para saber si el factor madurez ha influido sobre las autoevaluaciones de nuestra muestra.

La formación previa en lengua inglesa de nuestros participantes se estudió a través de la variable CLEI ya que los resultados de la formación reglada eran iguales para todos los participantes. De ahí que la única diferencia que encontramos en cuanto a la formación en el idioma fuera que hubiesen recibido o no clases de inglés fuera de la docencia reglada, y durante cuánto tiempo. Era de esperar que aquellos con más clases de inglés se autoevaluaran mejor que aquellos que no habían recibido clases extraescolares. Sin embargo, los resultados fueron muy heterogéneos. Es cierto que el grupo que peor se autoevaluó fue el que no había recibido clases fuera del contexto escolar (media de 2,04) y que el que mejor puntuaciones consiguió fue el que aseguraba haber recibido más de cinco años de clases; sin embargo, los grupos intermedios no mantuvieron una consistencia con los extremos. Esta inconsistencia hizo que no se encontrar significación en los resultados de los estadísticos de contraste, pudiendo por tanto confirmar que el hecho de tener una mayor experiencia como estudiantes de lengua extranjera no condiciona la autoevaluación.

En último lugar, analizamos la variable especialidad. A la vista de los resultados, podemos decir que las tres especialidades estudiadas (Educación Musical quedó fuera del estudio por tener un único sujeto) presentan medias muy próximas por lo que no podemos establecer una relación entre la especialidad de la que están matriculados y la

autoevaluación. Como era de esperar, los resultados estadísticos corroboran que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones que las distintas titulaciones se han autoevaluado, luego no podemos decir que la especialidad sea un factor condicionante en la autoevaluación. Este resultado confirma la falta de influencia del género, dado que cada especialidad estaba claramente sesgada, por lo que era de esperar que si hubiesen salido resultados significativos en una variable, también hubieran salido en esta.

Los datos obtenidos de la evaluación objetiva nos sirven para contrastar la fiabilidad de los resultados obtenidos en la autoevaluación. En primer lugar, la media global desciende notablemente a 1,6075 en el DIALANG y a 1,651 en el PET. Aunque ambas puntuaciones no puedan equipararse al cien por cien, podemos afirmar que la puntuación global de la muestra en las pruebas objetivas se sitúa entre el A1 y el A2. Al igual que en la autoevaluación, las destrezas orales obtienen peores puntuaciones que las escritas. De esta forma, la destreza de la comprensión lectora es la que obtiene una puntuación más alta. La comprensión oral es, por el contrario, la destreza peor puntuada en el DIALANG, dado que esta era la única destreza oral evaluada por este instrumento. Debemos recordar que el PEL en esta destreza mostraba unos resultados escasísimos, con un 86,9% de los examinandos por debajo del nivel B1. Podemos afirmar que las destrezas en las que la muestra estudiada es menos competente son las orales, convirtiéndose este en uno de los puntos débiles de nuestros participantes. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones similares (Jiménez, 2004; Salvadores, 2009) en lo que respecta a la comprensión escrita, pero no a las destrezas orales.

En relación al género, encontramos de nuevo que los varones obtienen mejores puntuaciones que las mujeres, aunque con escasas diferencias ya que ambos se encuentran entre el A1 y el A2 y no han resultado significativas. Estos hallazgos contradicen, pues, algunos estudios (Eisenstein, 1982; Farhady, 1982) que advertían que las mujeres eran mejores en la comunicación oral.

Por su parte, la variable Edad en relación a las distintas variables dependientes se ha caracterizado por una variabilidad mayor. El grupo de edad que ha obtenido en casi todas las

destrezas mejores resultados es el de 23 a 26 años, mientras que los que peores calificaciones han obtenido han sido los de 27 a 30 años. Hemos encontrado significación estadística en estos grupos con la variable dependiente prueba inicial y prueba final del PET, pero no en los resultados del DIALANG. Podríamos pensar que es razonable que aquellos más jóvenes obtengan mejores resultados dado que ha transcurrido menor tiempo desde que salieron del instituto. Pero, según este razonamiento, los más jóvenes deberían tener mejores resultados que los de 23 a 26 años, y los mayores de 30 deberían ser los que peores resultados obtuvieran, sin embargo, este no es el caso. La mayoría de estudios similares destacan la no influencia de la variable Edad sobre los resultados y, parece ser que nuestros hallazgos corroboran, en parte, estos estudios (Salvadores, 2009). Quizás deberíamos pensar en un empeoramiento del nivel de salida del bachillerato en los últimos años en lo que respecta a la lengua extranjera (Fernández Álvarez, 2007).

Tras relacionar la variable CLEI y los resultados de las pruebas objetivas encontramos una tendencia ascendente directa entre la asistencia a clases extraescolares y las puntuaciones conseguidas. Como es de esperar, aquellos que aseguraban no haber recibido clases extraescolares de inglés presentaban unas calificaciones muy por debajo de la media de la muestra, mientras que aquellos que habían recibido más de cinco años de formación no reglada en el idioma, representaban el otro extremo. Es evidente que mientras que esta condición no había sido un condicionante en la autoevaluación, si debía serlo en las puntuaciones objetivas.

Por último, la variable especialidad ha dejado al descubierto valores distintos a los aportados por la autoevaluación. Parece ser que el grupo que peores puntuaciones obtiene en las distintas pruebas de evaluación objetiva de las destrezas lingüísticas es el de Educación Infantil, seguido de Educación Física, y por último Educación Primaria. Estos resultados nos corroboran que la variable género no influye sobre las calificaciones reales de los examinandos, dado que las especialidades estaban claramente sesgadas, como ya hemos comentado. No obstante, el grupo de mayor edad era el de Primaria, el cual se aproximó más a sus notas objetivas en la autoevaluación, por lo que podemos sugerir que la madurez

es uno de los condicionantes de la precisión en la autoevaluación de las competencias lingüísticas.

A la vista de los resultados de los estudios de las variables independientes con las variables dependientes de las pruebas objetivas, cabe concluir que solo el factor clases extraescolares de inglés en el DIALANG y en el PET, y la edad en esta última, han resultado ser significativos en todas las destrezas estudiadas. Podemos afirmar que, según los datos de nuestra muestra, aquellos que han recibido clases de inglés obtienen mejores puntuaciones en las pruebas objetivas que los que no, como era de esperar. Igualmente, la variable Edad ha influenciado los resultados de la prueba de expresión oral, pero no el del resto de destrezas. Por último, no cabe relación ninguna entre género y especialidad con las distintas variables dependientes de las pruebas objetivas.

Como ha podido observarse, entre la autoevaluación de los alumnos a través del PEL y la medición de algunas competencias comunes con el DIALANG y con el PET, se encuentran similitudes, aunque con una ligera tendencia al engrosamiento. Los resultados del estudio correlacional de esta investigación constatan la correlación, mayoritariamente alta y positiva, entre las destrezas autoevaluadas por el PEL y sus equivalencias en el DIALANG y en el PET oral. Queremos destacar dos aspectos sobresalientes del estudio:

- a) la comprensión oral ha establecido un coeficiente de correlación medio, sin embargo se encuentra en el umbral de la significación ($P= ,055$). Este dato no debe alarmarnos puesto que se debe a la disparidad concreta de nuestra muestra donde los participantes se autoevalúan con una minoría de A1 y esta es la puntuación más frecuente en el DIALANG. Así, a pesar de no ser la destreza con peores puntuaciones, sí es la destreza que mayor disparidad entre la autoevaluación y la prueba objetiva presenta (una diferencia de 1,10 puntos). Cabe, por tanto, reconocer que la percepción de los propios estudiantes sobre su destreza de comprensión oral es excesiva si la comparamos con los resultados obtenidos en la prueba del DIALANG.

b) la correlación más alta es la autoevaluación de la interacción oral con la puntuación del pretest de la prueba oral del PET ($r=,502$). Esto nos indica en primer lugar, la idoneidad de la prueba objetiva de expresión oral de ESOL Cambridge, dado que el nivel PET se centra, sobre todo, en el discurso interaccional; y en segundo lugar, la precisión que los participantes han tenido en la autoevaluación de su interacción oral. El hecho de que nuestra muestra sea más precisa en la expresión oral, corrobora otros estudios (Chen, 2008; Salvadores, 2009) que establecen una alta correlación en la autoevaluación de los estudiantes en la expresión oral y las notas aportadas objetivamente de esta misma destreza.

Por tanto podemos atestiguar que la autoevaluación resulta una herramienta fiable de medición, aunque sin obviar la tendencia a sobrevalorar las competencias autoevaluadas. Estos hallazgos concuerdan con los datos aportados en estudios similares sobre la tendencia al engrosamiento de las valoraciones de los propios estudiantes sobre sus capacidades (Ross, 2006), aunque algunas investigaciones, como la de Boud y Falchikov (1989) establecen condicionantes que favorecen esta sobre estimación, por ejemplo, conocer si la autoevaluación repercute en la nota final. También es cierto que la madurez parece ser un factor que incide sobre la precisión en la autoevaluación, como ya habíamos señalado. Nuestra investigación ha resaltado que los participantes más jóvenes son los que más han sobreestimado sus puntuaciones (media global de la autoevaluación= 2,29; media global del DIALANG=1,57; media del PET inicial= 1,598), y es que la autoevaluación requiere de unos procesos cognitivos complejos que necesitan de un cerebro adulto para llevarlos a cabo con precisión (Blatchford, 1997).

Por último, vamos a centrarnos en el resultado de la prueba inicial y la prueba final del *speaking test* del PET. Como era de esperar, es la destreza que peores puntuaciones ha obtenido y de la que los examinandos son más conscientes de sus limitaciones, como acabamos de puntualizar. En esta investigación hemos querido estudiar el efecto de la instrucción en lengua inglesa que reciben los matriculados universitarios no especialistas en

lengua extranjera (inglés) en la Facultad de Educación de Ceuta sobre su producción oral. A este respecto, hemos constatado un incremento entre las puntuaciones de la prueba inicial y final del *speaking test* de Cambridge, obteniendo una correlación alta y un nivel de significación en los datos obtenidos a favor de la prueba final, por lo que se estima que el desarrollo normal de la docencia correspondiente a la asignatura Idioma extranjero y su didáctica (inglés) influye en que el alumnado mejore sus destrezas en la comunicación oral. No obstante, y si nos detenemos a estudiar los datos obtenidos en el descriptivo de estas dos variables, vemos que los alumnos no llegan al nivel requerido, el B1, a pesar de mejorar su puntuación (1,651 media inicial y 1,995 media final). Recordemos que el nivel B1 es el nivel que los alumnos deberían obtener al finalizar sus estudios universitarios.

El análisis cuantitativo nos ha aportado respuestas a las preguntas iniciales de investigación que nos planteábamos pero, a la vez, nos han surgido otras dudas:

- ✓ ¿Por qué obtienen unos resultados tan escasos en la lengua inglesa si han estado recibiendo clases de inglés de forma reglada durante al menos diez años?
- ✓ ¿Qué motivaciones tienen para aprender la lengua?
- ✓ ¿Por qué es la destreza oral la más difícil para los estudiantes?

Para conocer con más profundidad las necesidades, inquietudes y problemas de nuestros participantes se ha llevado a cabo un análisis de datos cualitativo que pretende dar respuesta a estas y otras preguntas.

2. Análisis cualitativo de los datos de la entrevista al alumnado

La segunda parte de nuestra investigación se centra en el análisis cualitativo de los datos ofrecidos por una entrevista que realizamos a los estudiantes que había sido objeto de estudio en la primera fase de nuestro estudio, con el objeto de profundizar en las motivaciones, intereses y dificultades de los participantes y, con ello, enriquecer los datos

obtenidos de forma cuantitativa. Como ya hemos mencionado en el Capítulo 4, dicha entrevista se realizó a comienzos del curso académico 2008/2009 con la intención de evitar las épocas de exámenes y los periodos vacacionales, donde podríamos encontrar reticencias en la participación. Para la recogida de información, y debido principalmente a problemas espacio-temporales, se decidió elaborar una encuesta online que los entrevistados debían rellenar y enviar a través de Internet¹⁰⁶. A todos ellos se contactó bien por correo electrónico, o bien por teléfono a fin de facilitarle la dirección web en la que podrían cumplimentar el cuestionario. La baja participación en un primer momento, nos llevó a completar algunas encuestas telefónicamente. El resultado fue que de los 53 sujetos invitados a participar (100% muestra), solo se recabó información de 31, es decir, un 58,5% del total de la población de estudio inicial.

El análisis de la información contenida en las entrevistas se realizó con el programa informático de investigación cualitativa *Nvivo 2*, si bien algunos de los datos que se recogen en dicha entrevista se han analizado con el SPSS 15.0 por las características de la información recogida. Cada una de las entrevistas se codificó a través de *Nvivo 2*, lo que permite acceder a información de cada código y a ejemplos de las entrevistas rápidamente. El análisis de datos cualitativos se basa en un “conjunto de manipulaciones, transformaciones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación” (Spradley, 1980, *apud* Gallardo y Pozo, 2008, p.82). La utilización de *Nvivo 2.0*, un programa complejo pero práctico, permite el manejo de grandes cantidades de datos, agiliza el proceso de análisis agrupando información, reduciéndola y ordenándola, facilitando el proceso de codificación y recodificación de unidades para revisión, entre otras funciones. Si bien la utilización de este programa no reconoce categorías en los datos, ni genera ideas acerca de ellos, su uso depende del estudio y exige un trabajo intenso del investigador. Con la información de carácter cualitativo se ha ido elaborando un listado de rasgos/categorías que no estaban predefinidas previamente, aunque muchas habían formado parte del esquema inicial de diseño de la entrevista.

¹⁰⁶ <http://www.campusmel.com/encuestas/cuestionario>

La presentación de la información analizada se va a realizar agrupada en función de su contenido temático de forma que se puedan ofrecer los códigos más frecuentes para cada una de los núcleos temáticos de los que se compone la entrevista.

2.1. Datos personales y formación académica

Los datos personales y formación académica de los sujetos se han incluido en cada documento a través de la opción de incluir atributos que *Nvivo 2.0* ofrece. De esta forma, podemos identificar cada entrevista con un perfil concreto de participante, tal y como se muestra en la siguiente figura. Aunque uno de los datos proporcionado por los participantes durante la entrevista es su nombre y apellidos a fin de vincular su entrevista con sus resultados en las distintas pruebas analizadas en el apartado anterior, esta información ha sido eliminada de las entrevistas para conservar el anonimato y sustituida por un número.

Figura 5. 6. Atributos de documentos de NVivo 2.0. Información personal y formación académica.

The screenshot shows the 'Document Attribute Explorer' window in NVivo 2.0. The window title is 'Document Attribute Explorer - Aprendizaje del Inglés'. The interface includes a menu bar (File, Edit, Attribute, Document, Value), a 'Document' dropdown set to '53', and an 'Attribute' dropdown set to 'Edad'. Below these are buttons for '+ Add', '- Remove', and 'Invert Table'. The main area contains a table with the following data:

	Edad	Especialidad	Género	Lugar Nacimiento	Primera Matricula
02	21	Educación Primaria	Mujer	Cádiz	Sí
03	21	Educación Infantil	Mujer	Málaga	Sí
05	21	Educación Infantil	Mujer	Ceuta	No
06	21	Educación Infantil	Mujer	Ceuta	Sí
07	22	Educación Física	Hombre	Ceuta	Sí
08	20	Educación Física	Mujer	Ceuta	Sí
09	20	Educación Infantil	Mujer	Ceuta	Sí
11	22	Educación Física	Hombre	Melilla	Sí
13	21	Educación Física	Hombre	Tánger	Sí
14	20	Educación Primaria	Mujer	Ceuta	Sí

At the bottom of the window, it displays 'No Row Selected' and 'No Column Selected'.

Por las características del *Nvivo* 2.0 no se puede realizar ningún tipo de análisis descriptivo de la información obtenida, por lo que utilizando la opción de exportar al SPSS hemos realizado los siguientes análisis descriptivos correspondientes a la información que los atributos de cada documento recogían (edad, especialidad, género, procedencia y si era o no primera matrícula en la asignatura en la que se ha realizado el estudio – Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)).

Figura 5. 7. Información sobre el género y la procedencia de los entrevistados.

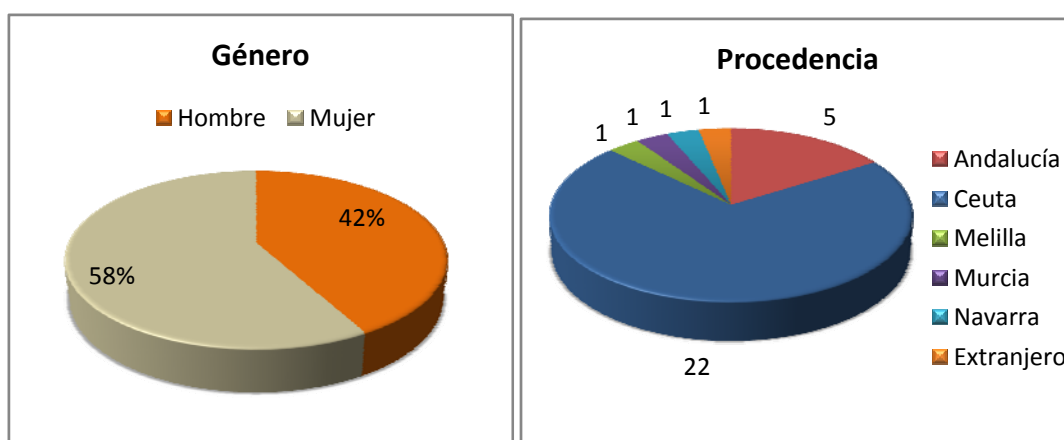


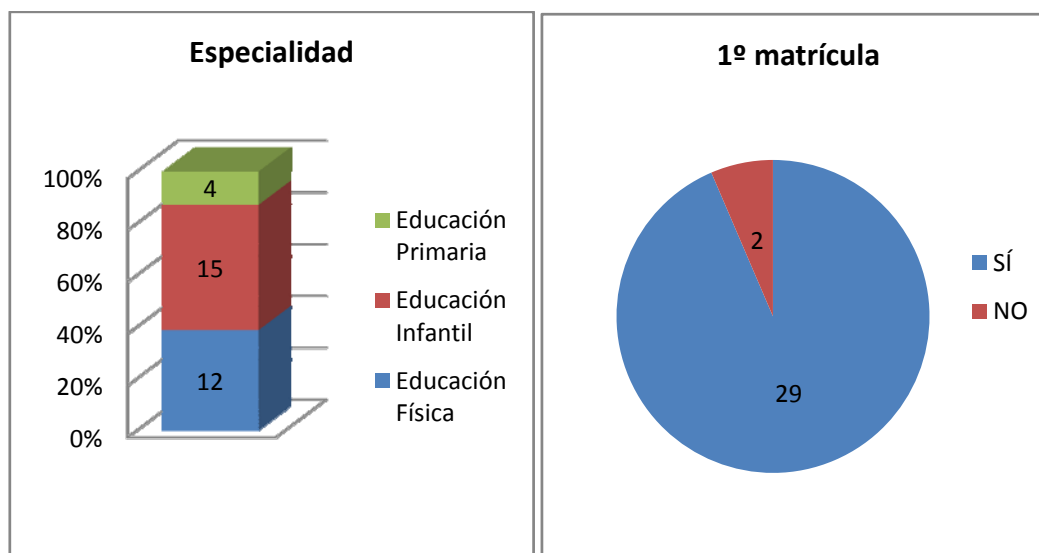
Tabla 5. 103. Frecuencias y porcentajes de las edades de los entrevistados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 20	14	45,2	45,2	45,2
21	6	19,4	19,4	64,5
22	5	16,1	16,1	80,6
25	1	3,2	3,2	83,9
26	1	3,2	3,2	87,1
28	1	3,2	3,2	90,3
29	1	3,2	3,2	93,5
35	1	3,2	3,2	96,8
40	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

La muestra de la entrevista la componen 31 sujetos de los cuales un 42% eran hombres y un 58% mujeres. La procedencia era principalmente de Ceuta (71%), seguida de Andalucía y otras comunidades autónomas. La edad media de los entrevistados era de 22,55¹⁰⁷ años, presentando unos valores que iban desde los 20 a los 40 años. El grupo más numeroso lo componían aquellos entrevistados entre los 20 y los 22 años, donde se concentraba un 80,6% de la población estudiada (Tabla 5.103).

En lo que respecta a la especialidad de la que los entrevistados están matriculados, encontramos algunas diferencias que lo alejan del total de la muestra estudiada en esta investigación (Figura 5.8). El grupo de Educación Primaria es particularmente escaso con solo 5 participantes, seguidos de Educación Física (n=12) y, por último, Educación Infantil (n=14). Al igual que en la primera etapa de esta investigación, la mayoría de los sujetos entrevistados habían cursado por primera vez la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica (93,5%), frente a un escaso 6,5% que eran repetidores (Figura 5.8).

Figura 5. 8. Datos académicos de los entrevistados.



En conjunto, los datos identificativos y académicos de los participantes entrevistados se asemejan a grandes rasgos a la muestra inicial de este estudio y, aunque se hayan perdido

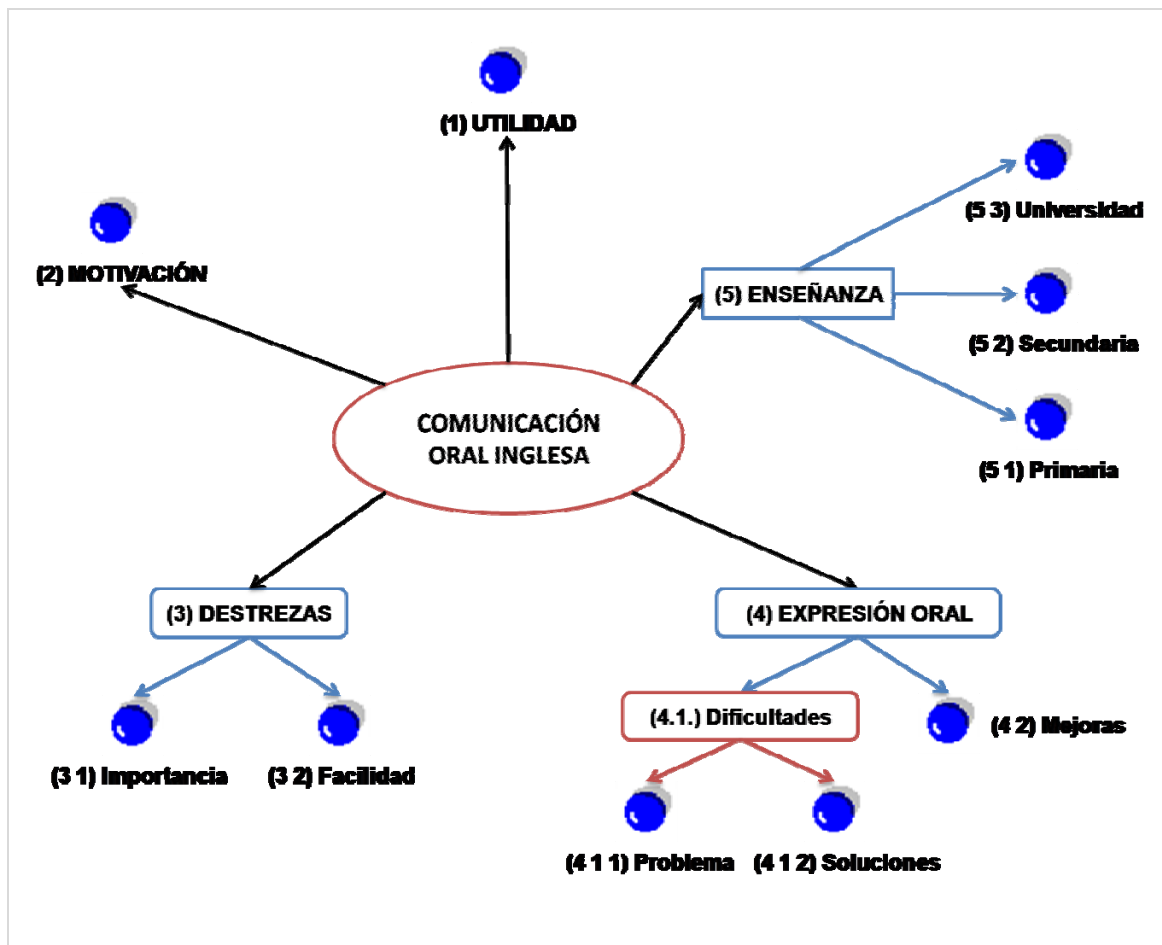
¹⁰⁷ Nótese que las edades de los alumnos se han visto incrementadas en un año dado que la entrevista se realizó en el siguiente curso académico (2008/2009).

22 sujetos, hemos obtenido suficientes entrevistas para una investigación de carácter cualitativo que es, además, representativa de la muestra inicial.

2.2. Categorización y codificación de las entrevistas

Tal y como anteriormente hemos comentado, las entrevistas se codificaron una vez se hubieron recogido todas. El sistema de códigos se fue diseñando directamente conforme se realizaba la codificación de las mismas, si bien se partió de una serie de categorías y subcategorías en las que se intentaron recoger todos los códigos con sus respectivos rasgos, con el propósito de interpretar posteriormente la información obtenida tras el proceso de codificación de la información contenida en las entrevistas.

Figura 5. 9. Modelo de categorías y subcategorías utilizadas en la codificación de las entrevistas.



Una vez codificadas en el *Nvivo 2.0*, se realizó una nueva recodificación con dos ideas principales: 1) dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación de forma más concreta y 2) realizar un ajuste en los códigos y rasgos que los conforman para facilitar el análisis¹⁰⁸. A la vez que procedíamos a la simplificación de nuestro sistema de códigos, íbamos perfeccionando las categorías y subcategorías en todos los códigos utilizados en este estudio se organizan. Dichas categorías y subcategorías, quedan recogidas en el modelo realizado a través de *Nvivo 2.0* (Figura 5.9). Es evidente que cada una de estos rangos encajan con las distintas temáticas con las que partíamos para el diseño inicial de la entrevista y, por tanto, a cada categoría o subcategoría le corresponde una/s determinada/s pregunta/s. A continuación iremos comentando las respuestas obtenidas conforme a las categorías y los códigos en las que las hemos analizado.

2.2.1. Utilidad

La primera categoría la hemos denominado *utilidad* porque agrupa aquellas preguntas centradas en torno al interés que los entrevistados tienen en la lengua inglesa. Principalmente esta categoría se recoge a través de la siguiente pregunta:

- ✓ *Si pudieras comunicarte perfectamente en inglés, ¿para qué te sería útil o para qué lo utilizarías?*

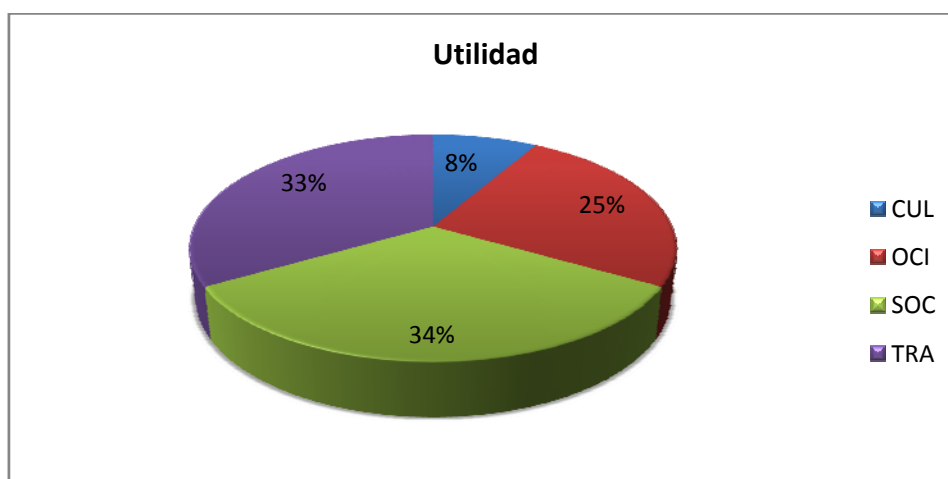
Tabla 5. 104. Códigos de la categoría *utilidad* y frecuencia de aparición.

Categoría: UTILIDAD		
Código	Rasgo	Nº de apariciones
CUL	Enriquecerse culturalmente	5
OCI	Para actividades de ocio y tiempo libre	15
SOC	Necesario para vivir en Sociedad	20
TRA	Necesario para el trabajo	20

¹⁰⁸ En el Anexo VII se puede ver el listado de códigos inicial. Como puede apreciarse se llevó a cabo un detallado proceso de recodificación con el fin de afinar el sistema de códigos utilizados.

La tabla anterior agrupa los códigos de esta categoría así como el número de veces que a lo largo de las 31 entrevistas han ido apareciendo.

Gráfico 5. 61. Distribución de los códigos en la categoría *utilidad*.



Se hace patente en este análisis que los entrevistados consideran que el dominio de la lengua inglesa puede ser útil principalmente por tres motivos: para trabajar (TRA), para socializarse (SOC) y para el ocio (OCI). En lo que respecta al trabajo, algunos entrevistados aseguran haber utilizado ya la lengua inglesa en sus respectivos trabajos, por lo que la valoran como una herramienta laboral más:

En ocasiones trabajo de recepcionista en un hotel y me sería muy útil para poder comunicarme con los clientes.
(Entrevista 01 de 31, párr. 13)

Pero también algunos entrevistados la creen fundamental para desempeñar distintos puestos de trabajo, incluso sin haberlo experimentado. Así encontramos muchas respuestas donde consideran al inglés como un aspecto positivo a la hora de buscar trabajo:

Para tener más oportunidades laborales.
(Entrevista 12 de 31, párr. 14)

Creo que con un conocimiento perfecto del inglés podría progresar laboralmente.
(Entrevista 13 de 31, párr. 13)

Para encontrar trabajo, más bien para trabajar de Guardia Civil en una frontera o algo de eso. O algún puesto en un cuerpo de seguridad como la policía o algo donde me sirva el idioma de inglés.

(Entrevista 15 de 31, párr. 16)

Lo utilizaba para el trabajo porque en un currículum poner que tienes idiomas lo valoran más.

(Entrevista 20 de 31, párr. 14)

Por otra parte, algunos de los entrevistados que aseguran que el inglés es útil para el trabajo, están pensando en su futuro laboral y queda patente en sus respuestas la utilidad del dominio de otra lengua en el contexto escolar:

En educación infantil para trabajar en el colegio también sería útil.

(Entrevista 21 de 31, párr. 14)

Además si lo supiera podría dar clases de inglés.

(Entrevista 16 de 31, párr. 14)

Mi motivo fue que tenía mayor conocimiento de inglés que de francés, y por otro lado veía que el inglés me serviría de mayor ayuda en el caso de impartirla en Primaria

(Entrevista 10 de 31, párr. 18)

Otro de los códigos tan frecuentes como el del trabajo dentro de la categoría utilidad es SOC, que representa el rasgo “vivir en sociedad”. Con este código hemos querido aunar todas aquellas respuestas que consideran útil el inglés para comunicarse con extranjeros y vivir como seres sociales. Algunos de los ejemplos más representativos de esta pregunta son:

Es importante saber otro idioma y para poder hablar en personas tranquilamente en ese idioma. Para viajar y poder entender a la gente y relacionarme con ella. Para poder responder a alguien que me pregunte en ese idioma.

(Entrevista 04 de 31, párr. 14)

...para hablar con personas de esta lengua

(Entrevista 07 de 31, párr. 14)

Yo lo emplearía para poder hablar con algún extranjero.

(Entrevista 11 de 31, párr. 18)

Lo utilizaría para hacer intercambios de ERASMUS.

(Entrevista 26 de 31, párr. 16)

Para ligar con las inglesas
(Entrevista 29 de 31, párr. 14)

En la respuesta ofrecida en la entrevista número 4, vemos cómo en ocasiones dos códigos se encuentran interrelacionados, como ocurre con SOC y OCI. Bajo la etiqueta OCI hemos agrupado aquellas respuestas que ven en el inglés una facilidad para el ocio, principalmente para viajar al extranjero, como en los ejemplos que presentamos a continuación:

Poder visitar otros países y poder comunicarme con la gente del lugar.
(Entrevista 08 de 31, párr. 14)

Si fuera a un país extranjero más bien Inglaterra, me podría defender su lengua.
(Entrevista 11 de 31, párr. 14)

viajar sabiendo que no tendré ninguna dificultad a la hora de que me entiendan y viceversa.
(Entrevista 17 de 31, párr. 14)

Por último, hay otro grupo menos frecuente que considera que conocer otra lengua, en este caso el inglés, sería útil para aprender de otra cultura y por tanto, enriquecerse culturalmente. Presentamos a continuación algunos ejemplos de las entrevistas donde queda patente ese interés por la lengua inglesa como un medio de enriquecimiento personal:

para enriquecer mi cultura, para tener nuevas experiencias,...
(Entrevista 07 de 31, párr. 14)

... crecer como persona.
(Entrevista 13 de 31, párr. 14)

Relacionarme con gente de esa cultura, si no hablas su idioma no puedes aprender otras culturas y conocer más gente.
(Entrevista 28 de 31, párr. 14)

Por tanto, las respuestas que hemos encontrado para la pregunta sobre la utilidad de la lengua inglesa están relacionadas principalmente con el trabajo y con actividades

socializadoras, principalmente a través de viajes al extranjero. Además, es destacable un pequeño grupo de entrevistados (8%) que valoran la importancia del conocimiento de otra lengua como fuente de su cultura y como enriquecimiento personal.

2.2.2. Motivación

La motivación para el aprendizaje del inglés comprende nuestra segunda categoría. A través de ella se ha pretendido recoger toda la información que los entrevistados han indicado sobre los motivos que les han llevado a aprender inglés como lengua extranjera. Principalmente esta información se ha recogido a través de la pregunta:

- ✓ ¿Qué motivos te han llevado a aprender inglés como lengua extranjera?
Justifica tu respuesta.

Como hicieramos en la categoría anterior, presentamos los códigos que forman esta categoría, así como el número de veces que han aparecido en nuestras entrevistas.

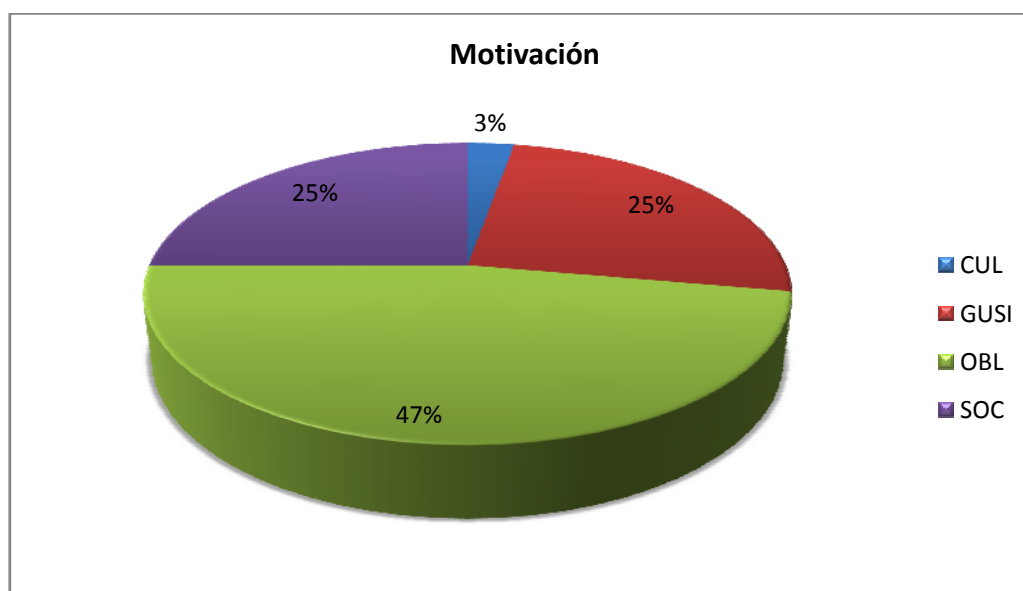
Tabla 5. 105. Códigos de la categoría *motivación* y frecuencia de aparición

Categoría: MOTIVACIÓN		
Código	Rasgo	Nº de apariciones
CUL	Enriquecerse culturalmente	1
GUSI	Le gusta la lengua inglesa	9
OBL	El estudio de inglés ha sido por obligación. Imposición en los planes de estudio	17
SOC	Necesario para vivir en Sociedad	9

La categoría motivación la conforman un total de cuatro códigos distintos, dos de los cuales habían aparecido ya en la categoría anterior, i.e. CUL y SOC. Tal y como muestra el Gráfico 5.62. El código con mayor número de apariciones (47%) es OBL que engloba todas aquellas respuestas donde los encuestados han indicado que han aprendido inglés por una

imposición externa. Entre las respuestas más comunes están aquellas relacionadas con el sistema educativo:

Gráfico 5. 62. Distribución de los códigos en la categoría *motivación*.



El hecho de que estudio Magisterio y tengo esta asignatura.
(Entrevista 01 de 31, párr. 17)

Pues la verdad, ha sido por obligación ya que en el colegio siempre he tenido que darlo.
(Entrevista 02 de 31, párr. 17)

No ha habido ningún motivo de carácter personal, he tenido que aprender inglés porque me lo han exigido en las distintas etapas educativas por las que he ido pasando, desde primaria, secundaria, bachillerato y finalmente en la universidad.
(Entrevista 12 de 31, párr. 17)

Los motivos han sido casi por obligación, porque hasta que no he tenido uso de razón me han impuesto inglés.
(Entrevista 18 de 31, párr. 17)

También achacan dicha imposición a los padres que han elegido, de una forma u otra, que estudiaran inglés, como alegan los siguientes encuestados:

Pues que de pequeña mis padres pusieron inglés en la matrícula del cole y con él me he quedado hasta el final.
(Entrevista 20 de 31, párr. 18)

Porque mis padres creían que era necesario, empecé de pequeña, aunque luego lo dejé.
(Entrevista 21 de 31, párr. 18)

Se nota en muchas de las respuestas del código obligación una cierta desmotivación, como por ejemplo, afirma el siguiente entrevistado al preguntarle por su motivación para aprender la lengua: *Sinceramente, ningún motivo ya que, no lo he estudiado a fondo, simplemente lo he dado porque era una asignatura más de mis estudios* (Entrevista 03 de 31, párr. 18); o este otro, que admite no haberle servido para nada dicha imposición: *sólo para aprobar las asignaturas aunque luego no me ha servido de nada porque no he podido comunicarme* (Entrevista 05 de 31, párr. 18).

El resto de motivaciones recogidas con los códigos CUL, GUSI y SOC difunden otro cariz más alentador. En el caso de CUL recogimos la respuesta de un entrevistado que afirmaba haber aprendido inglés por la simple razón de crecimiento propio:

Principalmente para aumentar mis conocimientos.
(Entrevista 13 de 31, párr. 18).

Otro de los códigos más numerosos después de OBL es el que engloba las respuestas que indican que les gusta el inglés y, por eso, lo aprenden (GUSI). Algunos ejemplos son:

He tenido mucho interés desde que era pequeña. Quería hablar otro idioma distinto al materno.
(Entrevista 11 de 31, párr. 18).

Me gusta mucho este idioma.
(Entrevista 23 de 31, párr. 18).

... es el idioma que más me gustaba
(Entrevista 02 de 31, párr. 18).

El código SOC de la categoría motivación aparece un total de nueve veces en todas las entrevistas. Representa aquellas respuestas, como las que presentamos a continuación, que afirman que la principal razón por la que han aprendido inglés es porque querían hablar con personas de otras culturas.

Necesidad de tener que comunicarme con las personas que utilizan ese idioma.
(Entrevista 06 de 31, párr. 18).

Porque es el idioma internacional y hoy en día lo habla un gran porcentaje de la población mundial.
(Entrevista 17 de 31, párr. 18).

Uno de los motivos es porque el aprender idiomas es muy importante y sobre todo el inglés que es la lengua que más se utiliza en el mundo.
(Entrevista 25 de 31, párr. 18).

Porque para mí el inglés es un idioma más que está a la orden del día y es imprescindible para poder comunicarte para salir del país ya que en la mayoría de los demás países el idioma que se habla es el inglés, yo creo que es el idioma más utilizado en el mundo.
(Entrevista 30 de 31, párr. 18).

Estas respuestas parecen indicar que los estudiantes son conscientes de la necesidad de aprender una lengua tan generalizada como el inglés para poder socializarse con otras personas de distinta nacionalidad o como enriquecimiento personal.

De las respuestas obtenidas sobre la motivación para aprender inglés, la mayoría de los entrevistados muestran una cierta desmotivación al haberse convertido en una obligación impuesta por el diseño de los propios planes de estudio o por su entorno familiar. La otra mitad de los códigos encontrados en esta categoría representa aquellas respuestas donde los entrevistados muestran una motivación intrínseca hacia dicho aprendizaje, bien porque lo consideran una lengua importante o bien porque simplemente les gusta.

2.2.3. Destrezas

La tercera categoría de nuestro estudio se centra en las percepciones de los estudiantes que participaron en nuestro estudio sobre las destrezas en la lengua inglesa. Así hemos dividido esta categoría en dos subcategorías:

- Importancia los entrevistados otorgan a las distintas destrezas.
- Facilidad/dificultad que tienen en estas

En la entrevista cada una de estas subcategorías se preguntaba con dos ítems: por un lado una pregunta cerrada donde los encuestados debían ordenar según la importancia que le otorgaban, o la dificultad que suponía para ellos, las seis destrezas y competencias que ya se habían estudiado con el PEL y el DIALANG respectivamente. A partir de esta pregunta inicial, se les pedía que justificaran el decisión que habían hecho. Las preguntas eran:

- ✓ Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti en la comunicación en inglés (1ª la más importante y la 6ª la menos importante).
Selecciona una opción para cada destreza sin repetir los valores. Destrezas:
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Producción oral
 - Producción escrita
 - Gramática
 - Vocabulario
- ✓ Teniendo en cuenta la pregunta anterior, justifica el orden de selección de las distintas destrezas. Sé lo más claro posible.
- ✓ Puntúa las siguientes competencias según las dificultades que tengas para desempeñarlas. Ordena de la 1ª (la más fácil para ti) a la 6ª (la más difícil para ti). Selecciona una opción para cada competencia sin repetir los valores.
Destrezas:
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Producción oral
 - Producción escrita
 - Gramática
 - Vocabulario
- ✓ Justifica el orden que has seleccionado en las anteriores competencias. Te rogamos seas lo más explícito posible.

El hecho de otorgar un orden en las preguntas cerradas, hace necesaria la utilización de un programa de procesamiento de datos cuantitativos, más que cualitativos. Por eso a continuación presentamos las medias obtenidas para cada destreza y, posteriormente, pasaremos a detallar las explicaciones dadas a través del programa *NVivo 2*. En una escala del 1 al 6, las puntuaciones que los entrevistados han otorgado a las siguientes destrezas en orden de menor a mayor importancia es:

Tabla 5. 106. Resultados de la pregunta importancia de las destrezas y competencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
listening	31	1,00	6,00	4,2581	1,76951
reading	31	1,00	5,00	3,4194	1,31083
speaking	31	2,00	6,00	5,0323	1,04830
writing	31	1,00	6,00	2,7742	1,45395
gramática	31	1,00	6,00	2,2581	1,69249
vocabulario	31	1,00	6,00	3,2258	1,49910
N válido (según lista)	31				

Estos resultados nos muestran que las destrezas orales son las que los alumnos consideran más importantes, resultando el siguiente orden con las siguientes puntuaciones:

- 1º. *Speaking*: 5,03
- 2º. *Listening*: 4,25
- 3º. *Reading*: 3,41
- 4º. *Vocabulario*: 3,22
- 5º. *Writing*: 2,77
- 6º. *Gramática*: 2,25

Las puntuaciones que los entrevistados otorgaron a las destrezas conforme a su facilidad o dificultad resultan inversamente proporcionales a los resultados de la importancia. En una escala del 1 al 6 (1 es lo más fácil y 6 lo más difícil) obtuvimos las siguientes valoraciones.

Tabla 5. 107. Resultados de la pregunta dificultad de las destrezas y competencias.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dif. Listening	31	2,00	6,00	4,7097	1,34644
Dif. Reading	31	1,00	6,00	3,1935	1,79665
Dif. Speaking	31	2,00	6,00	5,0323	1,25124
Dif. Writing	31	1,00	6,00	2,8387	1,31901
Dif. Gramática	31	1,00	4,00	2,0323	1,13970
Dif. Vocabulario	31	1,00	6,00	3,3548	1,30508
N válido (según lista)	31				

Con los datos aportados por la Tabla 5.107, podemos realizar el siguiente ranking de dificultades en las destrezas y competencias:

- 1º. *Speaking*: 5,03
- 2º. *Listening*: 4,70
- 3º. *Vocabulario*: 3,35
- 4º. *Reading*: 3,19
- 5º. *Writing*: 2,83
- 6º. *Gramática*: 2,03

Volvemos a encontrar a las destrezas orales en la primera posición, seguidas del vocabulario, como los tres aspectos más difíciles para los entrevistados.

Pasamos a analizar las respuestas que justifican este orden. La Tabla 5.108 presenta los códigos y rasgos de cada una de las subcategorías que conforman la categoría *destrezas*, así como el número de veces que ha ido apareciendo a lo largo del estudio de las entrevistas recogidas.

Tabla 5. 108. Códigos de la categoría *destrezas* y frecuencia de aparición

Categoría: DESTREZAS			
Código		Rasgo	Nº de apariciones
IMPORTANCIA	IMPG	Mayor importancia: gramática	7
	IMPL	Mayor importancia: <i>listening</i>	19
	IMPR	Mayor importancia: <i>Reading</i>	8
	IMPS	Mayor importancia: <i>speaking</i>	28
	IMPVO	Mayor importancia: vocabulario	14
	IMPW	Mayor importancia: <i>writing</i>	4
	NIMPG	La gramática es poco importante	6
	NIMPR	El <i>reading</i> es poco importante	1
	NIMPW	El <i>writing</i> es poco importante	8
	NIMVO	El vocabulario es poco importante	1
FACILIDAD	DIFG	Lo más difícil es la gramática	2
	DIFL	Lo más difícil es el <i>listening</i>	15
	DIFLEX	Lo más difícil son el vocabulario y las estructuras léxicas	3
	DIFR	Lo más difícil es el <i>reading</i>	1
	DIFS	Lo más difícil es el <i>speaking</i>	26
	DIFW	Lo más difícil es el <i>writing</i>	1
	FACG	Lo más fácil la gramática	7
	FACL	Lo más fácil el <i>listening</i>	1
	FACR	Lo más fácil el <i>reading</i>	7
	FACVO	Lo más fácil el vocabulario	5
	FACW	Lo más fácil el <i>writing</i>	5

Observamos en el Gráfico 5.63 que el código que presenta una mayor frecuencia es IMPS (29%) que significa que para ellos la expresión oral es lo más importante. Algunas respuestas en este sentido son:

Considero más importante saber hablar, comunicarme,
(Entrevista 02 de 31, párr. 34).

Es más importante la comunicación oral que la escrita
(Entrevista 06 de 31, párr. 34).

Yo creo que es más importante el hablar que el escribir, porque es como realmente conoces a la gente y es la forma normal de comunicarse.
(Entrevista 07 de 31, párr. 34).

En segundo lugar la producción oral para poder comunicarme y expresarme
(Entrevista 23 de 31, párr. 34).

En segundo lugar creo que la producción oral es importante porque si no sabes comunicarte oralmente no podrías mantener una conversación
(Entrevista 24 de 31, párr. 34).

Gráfico 5. 63. Distribución de los códigos en la subcategoría *importancia de las destrezas*



Vemos en estos ejemplos cómo los entrevistados otorgan una mayor importancia a la interacción oral, de ahí que el primer lugar lo comparten tanto el código IMPS, como IMPL (20%), es decir, importancia de la comprensión oral. En la mayoría de respuestas donde hemos utilizado este código, hacen referencia a la comprensión y al habla como dos fenómenos de la misma moneda: la interacción. Véase a modo de ejemplo los siguientes extractos:

Para mí lo más importante es la comprensión y expresión oral pues es la base de toda comunicación entre personas
(Entrevista 01 de 31, párr. 34).

Creo que lo más importante es entender y hablar con claridad para llevar una comunicación
(Entrevista 14 de 31, párr. 34).

Lo más importante es comprender. Bajo mi punto de vista comprender lo que dicen para poder establecer una perfecta comunicación
(Entrevista 19 de 31, párr. 34).

Lo más importante es la comprensión oral porque creo que si sabes escuchar la comunicación será más fluida, porque si no entiendes no te sirve el resto de conocimiento para nada.
(Entrevista 28 de 31, párr. 34).

Es más importante, en mi opinión comprender para poder dar una respuesta.
(Entrevista 31 de 31, párr. 34).

Algunos entrevistados apuestan por una mayor instrucción en esta destreza, tal y como nos sugiere la entrevista número 21: *Creo que se debería enseñar el idioma hablándolo desde el primer día, para que se te vaya haciendo el oído.* De igual forma, otros lo aconsejan como una forma de aprendizaje autónomo: *Lo más importante es escucharlo porque es una buena manera de aprender* (Entrevista 30 de 31, párr. 34).

El siguiente código más frecuente es IMPVO que significa “importancia del vocabulario o estructuras léxicas” (15%), principalmente porque lo consideran la clave de una lengua, como en la entrevista número 9: *Vocabulario lo elijo primero porque es la base de cualquier lengua.* Este código también se refiere a la interacción oral, ya que suelen referirse a la necesidad de palabras a la hora de expresarse en una comunicación en curso. Algunos ejemplos son:

Para mí lo más importante es el vocabulario ya que sin él no puedes comunicarte ampliamente
(Entrevista 17 de 31, párr. 34).

...tener un vocabulario adecuado para poder expresar lo que uno quiere decir
(Entrevista 18 de 31, párr. 34).

En tercer lugar el vocabulario para poder comunicarme mejor

(Entrevista 23 de 31, párr. 34).

También es más importante conocer el vocabulario para tener una expresividad aceptable
(Entrevista 31 de 31, párr. 34).

Menos frecuente es la aparición de los códigos IMPG (7%) e IMPW (4%). El código “importancia de la gramática” aparece en esta categoría un total de 7, principalmente para ensalzar su potencial como herramienta para la expresión correcta, más que fluidamente. Algunos de los ejemplos son:

Gramática porque debes saber cómo se compone una frase.
(Entrevista 09 de 31, párr. 33).

Dominar el vocabulario y gramática para poder hablar y escribir.
(Entrevista 11 de 31, párr. 34).

En lo que respecta a la escritura, lo estiman importante porque es expresión, como afirma el entrevistado número 3: *Para mí lo más importante sería hablar y escribir*; en algunas ocasiones, el encuestado considera más importante la escritura porque considera el modo oral más práctico para sus intereses, como relatan en la entrevista 11: *Pienso que lo primero de todo hay que saber escribir y dominar la escritura frente a lo oral*. Estos pueden considerarse casos aislados y la mayoría otorga mayor importancia al discurso oral. Ello no quiere decir que la escritura y la gramática sean poco importantes, pero sí que no las sitúan entre las destrezas más relevantes para la comunicación en inglés.

Por otra parte, esta categoría presenta unos códigos que, aunque poco frecuentes, puntualizaban la falta de importancia de algunas destrezas o competencias. El caso más interesante es el de los códigos NIMPW (8%) y NIMPG (6%), que vuelven a situar a la gramática y a la producción escrita en el vértice opuesto de esta escala de importancia. En concreto, el entrevistado número 12 aporta la respuesta más completa sobre la menor importancia de la gramática, que engloba la mayoría de las respuestas codificadas de con esta etiqueta:

y por último a la gramática, porque en realidad cuando nos comunicamos en la lengua que sea no nos paramos a pensar en cómo se construyen las frases gramaticalmente, sino que eso ya de forma instintiva se hace, y te puedes comunicar si tienes un buen dominio de la comprensión y expresión con unos conocimientos básicos de gramática.
(Entrevista 12 de 31, párr. 34).

Algunos entrevistados quieren dejar patente la falta de utilidad de la gramática, ya que consideran que es la competencia que más han trabajado y estudiado y, sin embargo, se confiesan incapaces de comunicarse en inglés:

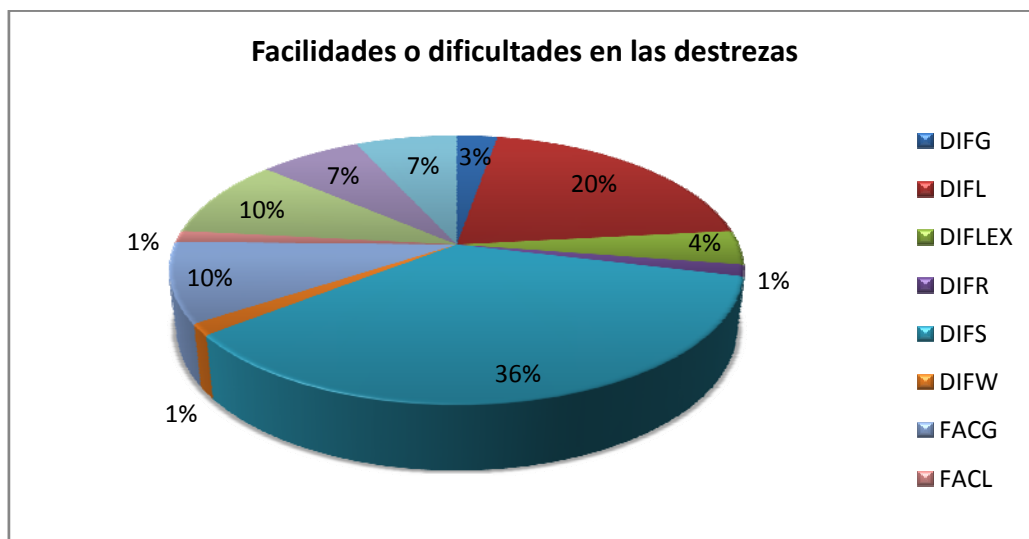
siempre nos han enseñando gramática en el colegio y no me vale de nada porque luego no sé hablar cuando llega un cliente al hotel
(Entrevista 01 de 31, párr. 34).

La falta de importancia a la escritura se justifica por los intereses personales de cada entrevistado. Algunos no la consideran útil, como por ejemplo:

La producción escrita tiene poco uso.
(Entrevista 13 de 31, párr. 34).

Yo creo que mientras se sepa hablar y entender tenemos suficiente no hace falta también saber escribirlo y eso.
(Entrevista 30 de 31, párr. 34).

Gráfico 5. 64. Distribución de los códigos en la subcategoría *facilidad o dificultades en las destrezas*



En cuanto a la segunda subcategoría, las facilidades o dificultades que encuentran en relación a las distintas destrezas y competencias (Gráfico 5.64), el código más frecuente con un 36% es DIFS, es decir, dificultades en la expresión oral. Resulta curioso como una de las destrezas más importantes para los entrevistados es a su vez una de las más complejas, como confirma el siguiente ejemplo:

Lo que es más difícil para mí es hablar en inglés, me bloqueo y soy incapaz de decir lo que quiero decir.
(Entrevista 30 de 31, párr. 50).

Entre las principales razones por las que los entrevistados encuentran la expresión oral como una destreza compleja, encontramos dos entre las respuestas codificadas. Por un lado, lo atribuyen a la falta de instrucción de esta destreza, como vemos en los siguientes extractos:

Lo que más trabajo me cuesta es la producción y comprensión oral porque no lo domino y es lo que menos se enseña en el colegio e instituto
(Entrevista 07 de 31, párr. 50).

Porque desde chico lo primero que aprendes es vocabulario gramática como se escribe, escuchar cintas y por ultimo y que menos se da hablar en inglés.

(Entrevista 09 de 31, párr. 50).

Lo más difícil es el speaking, porque lo practicamos muy poco en el colegio
(Entrevista 27 de 31, párr. 52).

Por otra parte, tienen la sensación de que es necesario un mayor conocimiento o dominio de la lengua para poder hablar, como afirma el entrevistado número 5 al preguntarle por qué considera la expresión oral como la más difícil: *Porque tienes que dominar mucho el inglés para comunicarte perfectamente en las destrezas orales.* De forma similar responde este otro entrevistado: *Me veo muy limitada por no tener las destrezas suficientes en cuanto a la comunicación en inglés* (Entrevista 16 de 31, párr. 14). Parece ser que la espontaneidad del discurso oral, unido a la incapacidad de revisar la producción y a la

dificultad fonética de la lengua inglesa, hace que los participantes consideren que es necesario un mayor conocimiento y una mayor instrucción.

Otra de las destrezas difíciles para los entrevistados es la comprensión oral (DIFL) con un 20% de apariciones. Al igual que ocurría con la subcategoría de la importancia, esta destreza se convierte en la otra cara de la moneda en la interacción oral, tal y como explica el entrevistado siguiente: *porque tengo que controlar que comprendo lo que me dicen para poder luego decir lo que yo quiero* (Entrevista 01 de 31, párr. 52). Este código comparte la explicación dada para la expresión oral, ya que la consideran una de las destrezas menos practicadas en el ámbito escolar, así como difícil por la pronunciación y la velocidad del discurso. A modo de ejemplo presentamos un extracto de la entrevista número 19:

La explicación se debe a la velocidad y a la falta de un vocabulario que me posibilite comprensión. Soy capaz de buscar palabras que sustituyan a otra, pero mi comprensión es algo más dificultosa.
(Entrevista 19 de 31, párr. 51).

Los siguientes códigos que destacan por su frecuencia corresponden al otro extremo opuesto de la escala que representa esta subcategoría, es decir, aquellas destrezas o competencias que los entrevistados encuentran más fáciles. De las respuestas donde han indicado este rasgo, las que más se han repetido son aquellas relacionadas con la gramática (FACG) y con la lectura (FACR), con un 10% cada una. Como explica el siguiente encuestado, la gramática resulta más sencilla porque es lo que consideran que más han trabajado en las distintas etapas educativas:

lo más fácil la gramática porque la he estudiado siempre.
(Entrevista 29 de 31, párr. 50).

Sin embargo, la comprensión escrita resulta más fácil porque pueden ayudarse de otros recursos para comprobar el significado, o porque simplemente evitan la dificultad fonológica de la comprensión oral de la que ya hemos hecho mención. Algunas respuestas son:

Para mí lo más fácil es la recepción de información principalmente de manera escrita, puesto que al verlo escrito puedo comprobar las palabras que no sé
(Entrevista 01 de 31, párr. 52).

Comprensión Escrita: Para mí la más fácil porque al ver la palabra escrita es más fácil traducirla.
(Entrevista 25 de 31, párr. 51).

En suma, la subcategoría dificultades y facilidades en las destrezas han mostrado casi las mismas respuestas que en la subcategoría anterior, pero de forma inversa. Por lo que podríamos decir que los participantes de esta entrevista se sienten más incapaces de interaccionar oralmente (expresión y comprensión oral), a pesar de ser éstas las destrezas que la mayoría consideran más importantes en la comunicación. De igual forma, la gramática es la destreza que piensan que dominan mejor, pero la consideran la menos útil y, por tanto, la menos importante.

2.2.4. Expresión Oral

La siguiente categoría en la que se divide nuestro estudio es la expresión oral. En ella se han agrupado las respuestas que estaban directamente relacionadas con la expresión oral de los entrevistados, principalmente con los problemas que afrontan y cómo lo solucionan, así como sus técnicas para mejorarla. Esta categoría recoge las respuestas a las siguientes preguntas:

- ✓ Cuando intentas expresarte en inglés oralmente, ¿con qué problemas te encuentras? ¿Cómo intentas solucionar estos problemas mientras te expresas? Explica con máximo detalle.
- ✓ ¿Cómo intentas mejorar tus destrezas de expresión oral? Te rogamos seas lo más explícito posible.

Los códigos que hemos ido utilizando para codificar las entrevistas se agrupan en dos subcategorías: dificultades y mejoras. La Tabla 5.109 recoge los todos los códigos para cada subcategoría y las frecuencias de aparición.

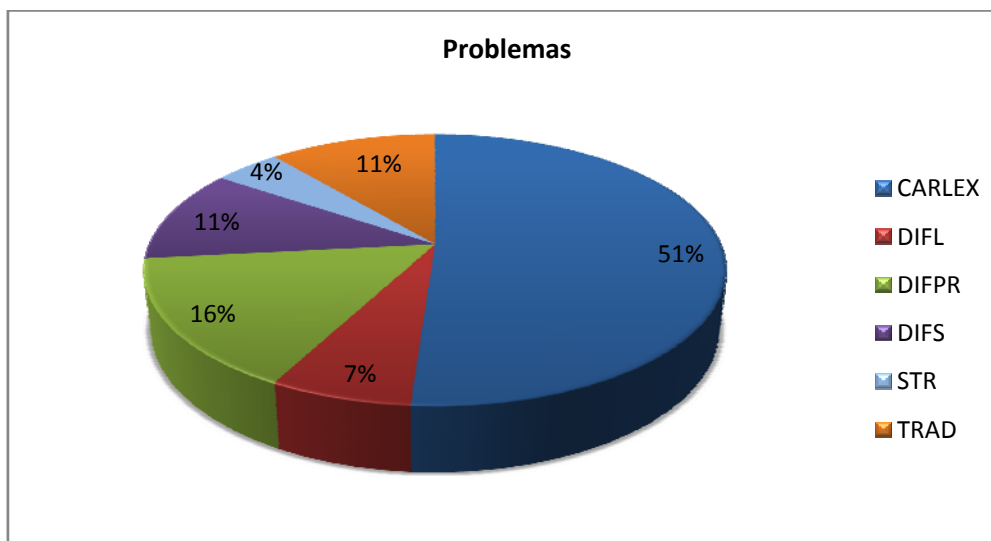
Tabla 5. 109. Códigos de la categoría *expresión oral* y frecuencia de aparición

Categoría: EXPRESIÓN ORAL				
		Código	Rasgo	Nº de apariciones
DIFICULTADES	PROBLEMAS	CARLEX	Carencia de vocabulario y estructuras léxicas que les permitan formar el mensaje	23
		DIFL	Problemas de comprensión	3
		DIFPR	Problemas de pronunciación	7
		DIFS	Imposibilidad de hablar en inglés	5
		STR	Problemas de estrés y bloqueo mental	2
		TRAD	Traduce directamente del español	5
	SOLUCIONES	DESI	Desisten, no hacen nada	2
		DIC	Utilizan el diccionario	3
		ESP	Mezcla el español o estructuras españolizadas	4
		GEST	Lenguaje no verbal	9
		PARAF	Parafraseo	4
		SPEL	Deletrea	2
	MEJORA	DIC	Búsqueda en el Diccionario	1
LIS		Practicando la comprensión oral	8	
NDS		No hacen nada para mejorar	19	
PRAC		Practicando el discurso oral	6	
READ		Practicando la lectura	2	
SIMP		Simplificación estructural	1	
WRI		Practicando la escritura	1	

La primera subcategoría, “dificultades”, se centra principalmente en las respuestas obtenidas en la primera pregunta y engloba aquellas respuestas relacionadas con los problemas que encuentran los entrevistados a la hora de expresarse oralmente en inglés y las estrategias que utilizan para solucionar esas dificultades. De ahí, que esta se divida, a su

vez, en otras dos subcategorías: problemas y soluciones. Pasamos a continuación a describir cada una de estas subcategorías.

Gráfico 5. 65. Distribución de los códigos en la subcategoría *problemas en la expresión oral*.



Observamos en el Gráfico 5.65 que la mitad de las frecuencias de los códigos correspondiente a la categoría *problemas en la expresión oral* se le imputan a CARLEX (51%). Este código etiqueta todas aquellas respuestas donde el entrevistado ha atribuido sus problemas en la expresión oral a su carencia de unidades y estructuras léxicas para comunicar lo que quiere decir. Algunos ejemplos son:

El vocabulario y las estructuras gramaticales que tengo no son suficientes para expresarme oralmente en inglés.
(Entrevista 01 de 31, párr. 59).

El problema principal es que no encuentro la palabra que quiero decir, intento utilizar otra pero como no tengo, no puedo decir nada.
(Entrevista 05 de 31, párr. 59).

Pues para empezar el vocabulario, mi vocabulario es bastante pobre y de ahí que la posibilidad de expresarme en Inglés sea casi nula por no decir nula.
(Entrevista 09 de 31, párr. 57).

No sé cómo expresarlo lo que hace que me bloquee.
(Entrevista 28 de 31, párr. 57).

Otro de los problemas que afirman tener es con respecto a la pronunciación (16%). Tal y como reconoce el entrevistado número 19: *Me encuentro con el problema de la pronunciación ante la falta de práctica* (Entrevista 19 de 31, párr. 58). Este problema no se presenta solo en la expresión, sino también en la comprensión (DIFL), como afirma el siguiente entrevistado al preguntarle por las dificultades que encuentra: *Cuando la persona con la que tengo que hablar en inglés me cuesta poder entenderlo* (Entrevista 06 de 31, párr. 57).

En el ranking de porcentajes por frecuencia de aparición el siguiente problema más recurrente en las entrevistas es que necesitan traducir del español para poder hablar en inglés, eso produce un retardo mayor en su producción lo que aumenta el tiempo natural de respuestas y produce estructuras poco reales, tal y como admiten los siguientes encuestados:

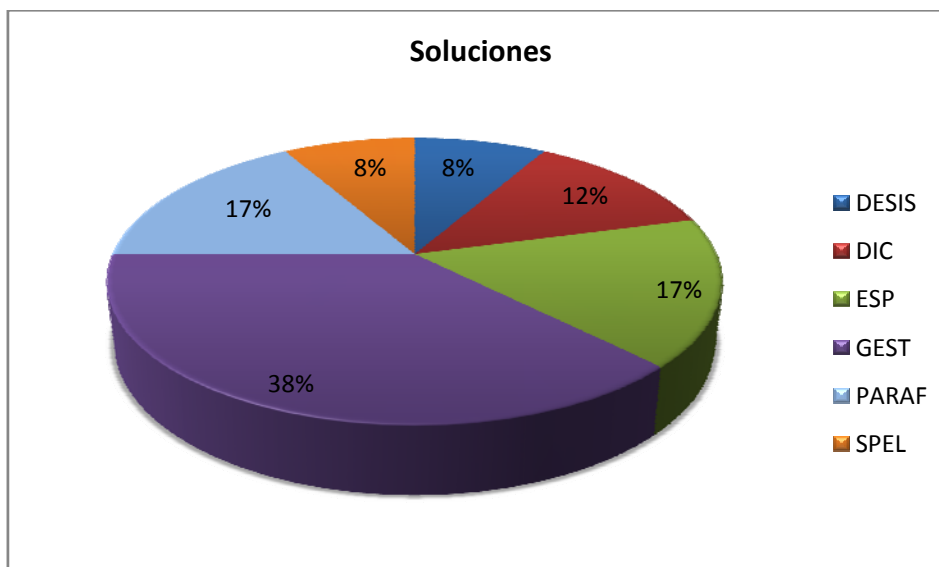
El problema principal es que no tengo las palabras que quiero decir, porque quiero traducir del español,
(Entrevista 28 de 39, párr. 59).

Con que intento traducir lo que pienso al español, lo cual creo que es un defecto que mucha gente hace y que no debe ser así...
(Entrevista 14 de 39, párr. 57).

Porque nunca he sido muy expresivo en inglés, y suelo pensar en español y después traducirlo al inglés, algo que nunca hay que hacer.
(Entrevista 15 de 31, párr. 59).

Como vemos en el extracto de las entrevistas 14 y 15, los propios encuestados son conscientes de que lo que hacen es un error, pero les resulta tan difícil la comunicación oral en inglés que no saben hacerlo de otra forma. Hemos visto en las respuestas que hemos ido analizando de esta categoría que un resultado bastante frecuente es que los hablantes se bloqueen y no sepan cómo continuar una conversación, de ahí que algunos entrevistados aludan al estrés como otro de los impedimentos para interactuar correctamente en inglés. Este es el caso del siguiente entrevistado: *Me encuentro con diversos problemas, incapacidad de comunicarme, agobio por no poder expresar lo que quiero decir* (Entrevista 02 de 31, párr. 58).

Gráfico 5. 66. Distribución de los códigos en la subcategoría *soluciones en la expresión oral*.



Vistos los principales problemas que afirman tener nuestros entrevistados, pasamos a analizar cómo los afrontan. Las respuestas encontradas se han recogido bajo la subcategoría *soluciones*. El 38% de las respuestas que contestaban a la pregunta “¿Cómo intentas solucionar estos problemas mientras te expresas?” indican que el recurso más utilizado es la gesticulación (38%). El segundo lugar lo comparten tanto la técnica del parafraseo como la de introducir palabras inventadas del español, lo que se conoce como *spanglish*. Véase a modo de ejemplo los siguientes extractos:

...o intento explicarlo de otra forma.
(Entrevista 08 de 31, párr. 57).

Procuro intentar el orden de la frase para que esté bien dicha, si no ha entendido alguna parte, busco una serie de palabras que sean sinónimas.
(Entrevista 11 de 31, párr. 58).

...lo que no en español.
(Entrevista 07 de 31, párr. 57).

Lo soluciono diciendo la palabra en español.
(Entrevista 25 de 31, párr. 58).

Otras estrategias que utilizan para solventar los problemas son el uso de diccionarios (12%) o de deletreo (8%). Ambas se refieren a problemas de tipo léxico y problemas de comprensión, bien por desconocimiento del significado o bien por problemas de pronunciación. El uso de un diccionario puede ser útil al preparar un discurso oral planeado, pero no para un discurso espontáneo. De ahí que afirmen: *me encuentro con bastantes dificultades porque tengo que ir andando con el diccionario* (Entrevista 18 de 31, párr. 57). En otras ocasiones, la solución a los problemas es abandonar, es decir, desisten (DESI), tal y como afirman en los siguientes extractos:

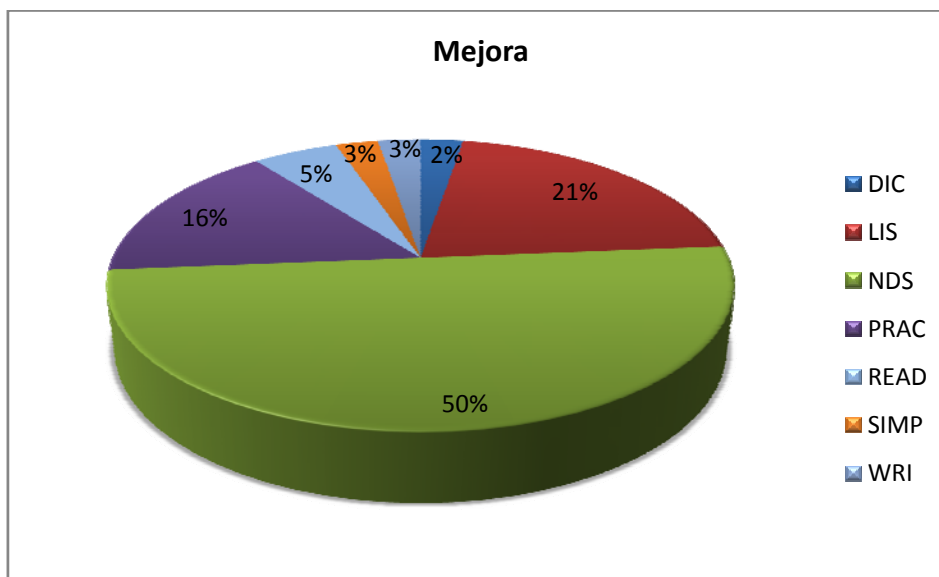
simplemente lo dejo y me voy.
(Entrevista 05 de 31, párr. 59)

La solución buscar palabras que sean sinónimos o sino callarme.
(Entrevista 05 de 31, párr. 57)

Tras analizar los problemas que tienen los entrevistados en la producción oral y cómo los afrontan, tenemos la sensación de que los alumnos se sienten prácticamente incapaces de mantener una conversación en inglés. A pesar de que, como hemos visto en capítulos anteriores, el léxico del discurso oral es menos complejo que el utilizado en el discurso escrito, los entrevistados sienten que entre los principales problemas que deben afrontar se encuentra la escasez de estructuras léxicas que les permita expresar lo que quieren decir. También constatan los entrevistados que otro de los problemas que suelen enfrentar es la falta de comprensión de lo que les dicen y, por tanto, son incapaces de interactuar.

A continuación vamos a analizar la siguiente categoría que engloba las respuestas a la pregunta “¿Cómo intentas mejorar tus destrezas de expresión oral?”. Se trata de conocer si los entrevistado realizan alguna actividad de forma regular que les ayude a mejorar sus destrezas orales. Los porcentajes de la aparición de cada código de esta categoría se recogen en el Gráfico 5.67.

Gráfico 5. 67. Distribución de los códigos en la subcategoría *estrategias para mejorar la expresión oral*.



Llama la atención que, a pesar de lo visto en las preguntas anteriores que dejaban claro que los entrevistados son conscientes de los problemas que tienen en la expresión oral, la mitad de las respuestas se codifican como NDS, es decir, no hacen nada para mejorarlo. Algunos ejemplos:

No lo estoy intentando porque no me dedico a estudiar inglés. Aunque me gustaría mucho.
(Entrevista 03 de 31, párr. 61)

Sinceramente no me puse a intentar mejorar mis destrezas.
(Entrevista 09 de 31, párr. 61)

Algunos añaden que les gustaría hacer algo para cambiar esta situación, como por ejemplo:

No lo estoy intentando porque no me dedico a estudiar inglés. Aunque me gustaría mucho.
(Entrevista 03 de 31, párr. 61)

Pues ahora mismo de ninguna manera, pero en futuro me gustaría retomar mis clases de inglés.
(Entrevista 14 de 31, párr. 61)

Entre los que admiten hacer algo para mejorar sus destrezas orales, el grupo más numeroso es aquel que dice trabajar la comprensión oral, principalmente a través de canciones: *Intento comprender las canciones que escucho en inglés a la vez que las intento cantar* (Entrevista 01 de 31, párr. 63), o de la televisión o DVD:

Lo intento viendo programas de televisión o películas en inglés (en la opción de versión original) y con subtítulos en español.
(Entrevista 10 de 31, párr. 61)

Viendo algunas noticias en la tele (en inglés) y captando algunas palabras intento traducirlo al español para poder comprenderlo.
(Entrevista 11 de 31, párr. 62)

Intento mejorar viendo películas o series en inglés que son subtituladas en español.
(Entrevista 11 de 31, párr. 62)

Otra de las estrategias más utilizadas para mejorar la expresión oral es la práctica:

hablando en inglés con mi hermana, que a ella sé se le da muy bien el idioma.
(Entrevista 15 de 31, párr. 63)

Sobre todo lo práctico en las vacaciones de verano. Mi trabajo, soy camarero, hace que tenga que interaccionar con un mayor número de extranjero que vienen a mi lugar de trabajo y por tanto tengo que comunicarme más con los clientes.
(Entrevista 19 de 31, párr. 62)

Hablando con extranjeros cada vez que puedo.
(Entrevista 23 de 31, sección 0, párr. 62)

Hay quienes incluso por practicar realizan un monólogo para perfeccionar su inglés oral: *hablando conmigo mismo como si lo estuviera haciendo con alguien* (Entrevista 26 de 31, párr. 64).

Por tanto, en lo que respecta a las estrategias que utilizan los entrevistados para perfeccionar su discurso oral, podemos decir que son muy escasas, ya que la mitad de los entrevistados reconocían no hacer nada para mejorarlo. El otro 50% intenta perfeccionar su inglés oral, viendo películas en versión original, oyendo música inglesa o practicando cuando

tienen ocasión. Parece, pues, que deberíamos, como profesores, orientar a los estudiantes para que mejorasen de forma autónoma su capacidad de comunicación hablada.

2.2.5. Enseñanza

La última categoría de nuestro estudio engloba información sobre cómo ha sido la enseñanza que han recibido los entrevistados en la Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad. Las dos preguntas que se les realizaron estaban encaminadas en este sentido pero, como lo que nos interesaba era principalmente el discurso oral, se les planteaban las dos preguntas siguientes para cada ciclo educativo:

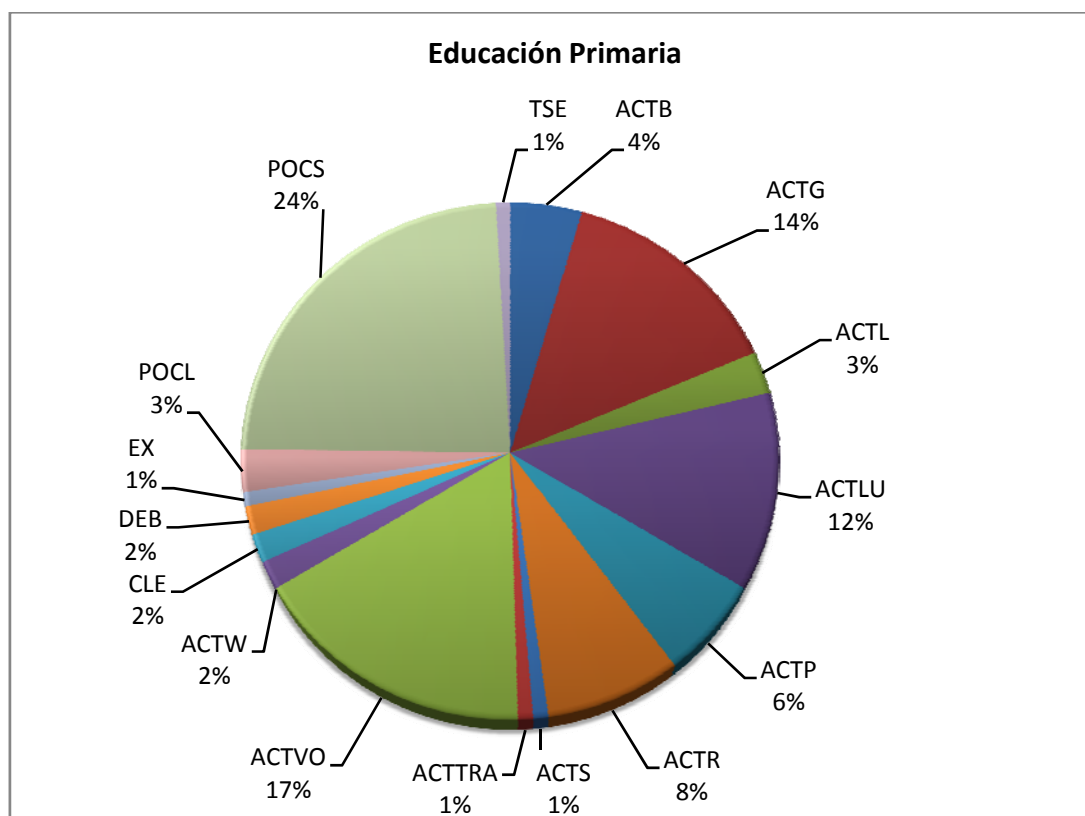
- ✓ Centrándonos en las etapas educativas ¿Cómo eran las clases de inglés?
- ✓ Centrándonos en las siguientes etapas educativas ¿Se trabajaba la expresión oral (*speaking*) en clase? ¿Cómo se hacía? ¿Qué actividades realizabais para mejorar vuestra expresión oral? ¿Con qué frecuencia?

A continuación se presentan los códigos y los rasgos de cada una de las subcategorías que conforman la categoría enseñanza, así como la frecuencia de cada uno en las entrevistas recogidas. Vemos en la Tabla 5.110 que se han creado tres subcategorías que corresponden a las tres etapas educativas por las que se les preguntaba: Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, y Educación Universitaria. En cada una de éstas encontramos un número de códigos superior a los que hemos ido analizando hasta ahora. Esto se debe a la diversidad de las respuestas encontradas que hicieron muy difícil la tarea de simplificación del sistema de codificación. Vamos, pues, a comentar los códigos más relevantes en cada una de las categorías.

Tabla 5. 110. Códigos de la categoría *enseñanza* y frecuencia de aparición

Categoría: ENSEÑANZA			
Código	Rasgo	Nº apariciones	
EDUCACIÓN PRIMARIA	ACTB	Actividades del libro	5
	ACTG	Actividades de gramática	16
	ACTL	Actividades de comprensión oral	3
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	14
	ACTP	Actividades de pronunciación	7
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	9
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	1
	ACTTRA	Actividades de traducción esp-ingl-esp	1
	ACTVO	Actividades de vocabulario	19
	ACTW	Actividades de producción escrita	2
	CLE	Clases en español	2
	DEB	Tenían muchos deberes para casa	2
	EX	Hacía examen	1
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	3
	POCS	Trabajaban poco la expresión oral	27
TSE	Clases en inglés	1	
EDUCACIÓN SECUNDARIA	ACTB	Actividades del libro	12
	ACTG	Actividades de gramática	24
	ACTL	Actividades de comprensión oral	2
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	2
	ACTP	Actividades de pronunciación	1
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	13
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	6
	ACTTRA	Actividades de traducción esp-ingl-esp	2
	ACTVO	Actividades de vocabulario	9
	ACTW	Actividades de producción escrita	5
	CLE	Clases en español	2
	CLPAR	Tenían apoyo extraescolar	2
	DIFS	Dificultad en el speaking	1
	EX	Hacía examen	6
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	6
POCS	Trabajaban poco la expresión oral	30	
TSE	Clases en inglés	5	
UNIVERSIDAD	ACTG	Actividades de gramática	8
	ACTL	Actividades de comprensión oral	2
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	19
	ACTP	Actividades de pronunciación	2
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	4
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	31
	ACTVO	Actividades de vocabulario	6
	ACTW	Actividades de producción escrita	4
	CLE	Clases en español	3
	DIFL	Dificultad en el Listening	2
	NACTB	No utilizaban libro	6
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	1
	POCS	Trabajaban poco la expresión oral	9
	POCT	Había poco tiempo y el curso fue mi corto	16
	TSE	Clases en inglés	10

Gráfico 5. 68. Distribución de los códigos en la subcategoría *Educación Primaria*



La primera categoría, Educación Primaria, corresponde a la etapa educativa inicial y se caracteriza, principalmente, con cuatro rasgos que cubren el 67% de las respuestas encontradas en este apartado:

- poco trabajo de expresión oral (POCS): 24%
- actividades de vocabulario (ACTVO): 17%
- actividades de gramática (ACTG): 14%
- actividades lúdicas del tipo juegos, canciones, cuentos, etc. (ACTLU): 12%

En lo que respecta la producción oral, la mayoría de los entrevistados han coincidido en que se trabajaba muy poco, de ahí que encontremos un porcentaje elevado de POCS y que solo un sujeto (véase Tabla 5.110) alegue haber trabajado esta competencia en la etapa escolar. Así hemos encontrado numerosas respuestas como las siguientes:

En primaria no se trabajaba nada la expresión oral, puedo decir que era nula
(Entrevista 03 de 31, párr. 77)

Aquí no se trabajaba mucho la expresión oral, le daban más importancia a otras competencias.
(Entrevista 25 de 31, párr. 78)

Algunos afirman que si se trabajaba algo era la lectura en voz alta (ACTR), o actividades donde se practicaban una producción muy controlada, véanse los siguientes ejemplos:

Lo único que hacíamos en primaria para hablar en inglés era leer en voz alta.
(Entrevista 01 de 31, párr. 79).

Se trabajaba la pronunciación en voz alta, pero poco más
(Entrevista 02 de 31, párr. 77).

Un grupo de respuestas relacionadas con el código anterior es el rasgo “clases eran en español” (CLE) o “en inglés” (TSE). Solo un encuestado afirma que las clases en primaria eran en inglés, mientras que dos de los entrevistados hacen hincapié en que la destreza de la expresión oral se trabajaba muy poco porque las clases eran en español: *Muy poco, las clases eran casi todas en español* (Entrevista 28 de 31, párr. 77).

Los otros tres rasgos más recurrentes en esta categoría corresponden a distintos tipos de actividades. En primer lugar predomina el código ACTVO (17%), es decir, actividades de vocabulario, seguido de ACTG o actividades de gramática (14%). Algunas de las respuestas más representativas de estos dos códigos son:

Comencé aprendiendo inglés en Tercero de Primaria, las clases se centraban en aprender el vocabulario de cada tema
(Entrevista 10 de 31, párr. 68).

En primaria principalmente se trabajaban palabras claves
(Entrevista 28 de 31, párr. 68).

Siempre nos han enseñando gramática en el colegio
(Entrevista 01 de 31, párr. 34).

Pues explicaban la gramática y mandaban muchos ejercicios para casa
(Entrevista 20 de 31, párr. 68).

Entre los códigos más recurrentes de las respuestas para esta etapa, encontramos ACTLU o actividades lúdicas (12%). Bajo este código se han agrupado todas aquellas respuestas donde se explicaba que la metodología utilizada se basaba en actividades lúdicas, como canciones, cuentos, juegos, etc., que animaban y entretenían más a los alumnos:

También hacíamos algunos juegos.
(Entrevista 02 de 31, párr. 68).

Realizábamos actividades lúdicas que nos ayudaban a entender mejor el inglés.
(Entrevista 16 de 31, párr. 68).

Aquí era la etapa donde más practicábamos el idioma con los juegos que hacíamos.
(Entrevista 30 de 31, párr. 78).

Hemos destacado los códigos más repetidos dentro de esta categoría lo que nos da una idea de la etapa de Educación Primaria de nuestros entrevistados. Pasamos a continuación a describir la siguiente etapa educativa Secundaria y Bachillerato (Gráfico 5.69).

Como observamos, el número de códigos de esta etapa es similar a la etapa anterior, dado que muchos de ellos se repiten. Encontramos de nuevo que el código más recurrente es POCS (23%), con ejemplos como los siguientes:

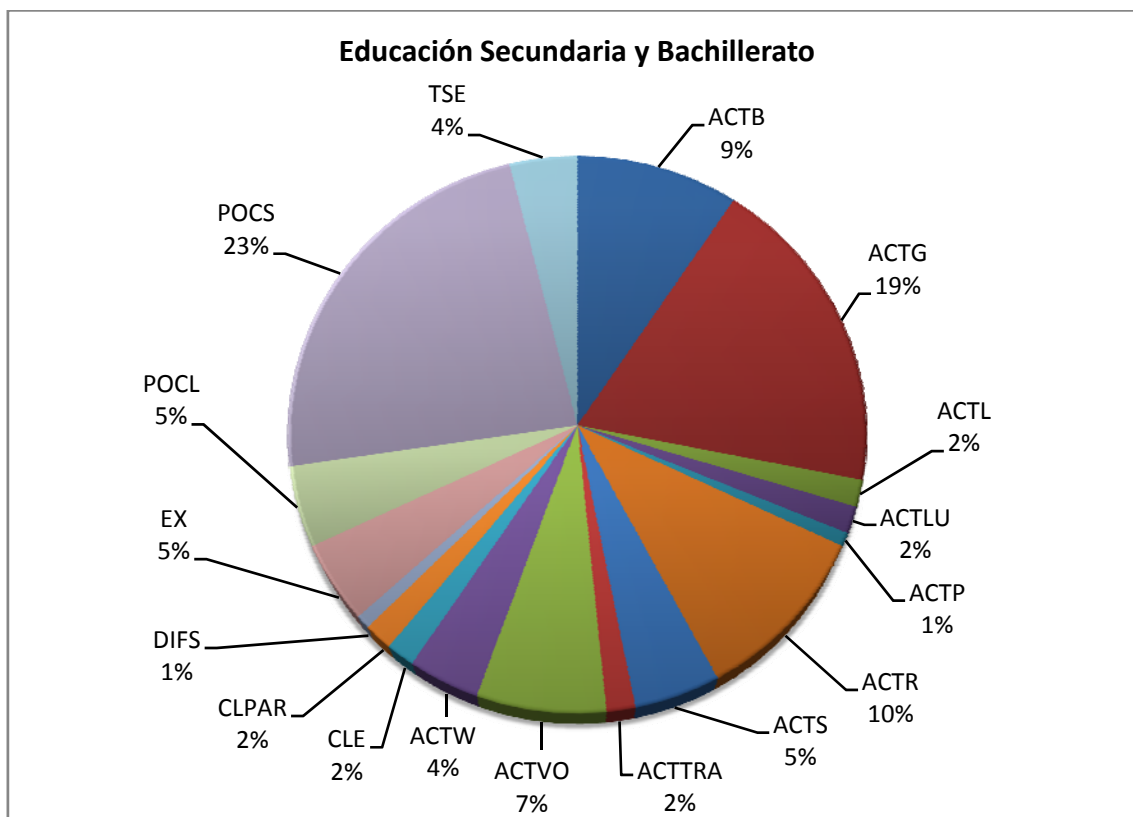
En clase no se trabajaba la expresión oral, teníamos de vez en cuando un "lissenin", pero no nos comunicábamos en inglés.
(Entrevista 12 de 31, párr. 79).

Casi todo centrado en la gramática y nada de oral
(Entrevista 18 de 31, párr. 79).

Relacionado con la falta de actividades de expresión oral en Secundaria y Bachillerato, encontramos el código ACTG o frecuencia de actividades de gramática, que presenta una recurrencia de 19%. Estos ejercicios gramaticales estaban sobre todo centrados en el examen de selectividad, según lo comentado por los entrevistados:

Nada, casi siempre hacíamos actividades de gramática para selectividad
(Entrevista 27 de 31, párr. 81).

Gráfico 5. 69. Distribución de los códigos en la subcategoría Educación Secundaria y Bachillerato



El Gráfico 5.69 nos muestra que, además de los ya analizados, sobresalen tres códigos más por su elevada frecuencia. En primer lugar, los entrevistados han destacado el papel de las actividades de lectura comprensiva en su Educación Secundaria y Bachillerato, sobre todo con vistas al examen de selectividad. Según sus propias palabras:

En Bachillerato casi siempre hacíamos textos y redacciones como las de selectividad.
(Entrevista 02 de 31, párr. 79).

Eran clases que se centraba todo el proceso de enseñanza en la escritura y lectura
(Entrevista 12 de 31, párr. 70).

Pero al igual que en Educación Primaria, la alta frecuencia del código “actividades de lectura” se debe a la segunda pregunta que le planteábamos para que se centraran en la

expresión oral. Era ahí donde afirmaban que lo poco que hacían era ejercicios de lectura en voz alta:

Lo único que hacíamos de vez en cuando era lecturas en voz alta.
(Entrevista 01 de 31, párr. 81).

Se realizaba muy poco, solo al leer algún texto
(Entrevista 16 de 31, párr. 79).

Otro de los códigos que debemos mencionar es ACTB, es decir, actividades del libro de texto. Este código presenta una frecuencia de 9% en el total de las entrevistas en este apartado de Secundaria y hace referencia a la utilización continua de un libro concreto. Según los entrevistados:

Utilizamos principalmente el libro y el cuadernillo
(Entrevista 01 de 31, párr. 72).

Seguíamos casi siempre el libro y hacíamos mucha gramática, lectura y escritura
(Entrevista 15 de 31, párr. 72).

Algunos consideraban aburrido que siempre se siguiese un libro y no se hiciesen actividades más dinámicas:

Aburridas siempre basadas al libro de texto
(Entrevista 16 de 31, párr. 70).

Seguíamos el libro de texto siempre y se hacía aburrido.
(Entrevista 19 de 31, párr. 71).

Por último, con un 7% de frecuencia encontramos el código correspondiente a actividades de vocabulario (ACTVO):

El nivel iba avanzando más. Se aprendía mucha más gramática y mucho más vocabulario.
(Entrevista 11 de 31, párr. 71).

Estudiábamos sobre todo centrado en el examen de selectividad. Gramática y vocabulario
(Entrevista 23 de 31, párr. 71).

*...se copiaba el vocabulario del tema, se mandaban los ejercicios y se corregían en clase.
(Entrevista 24 de 31, párr. 70).*

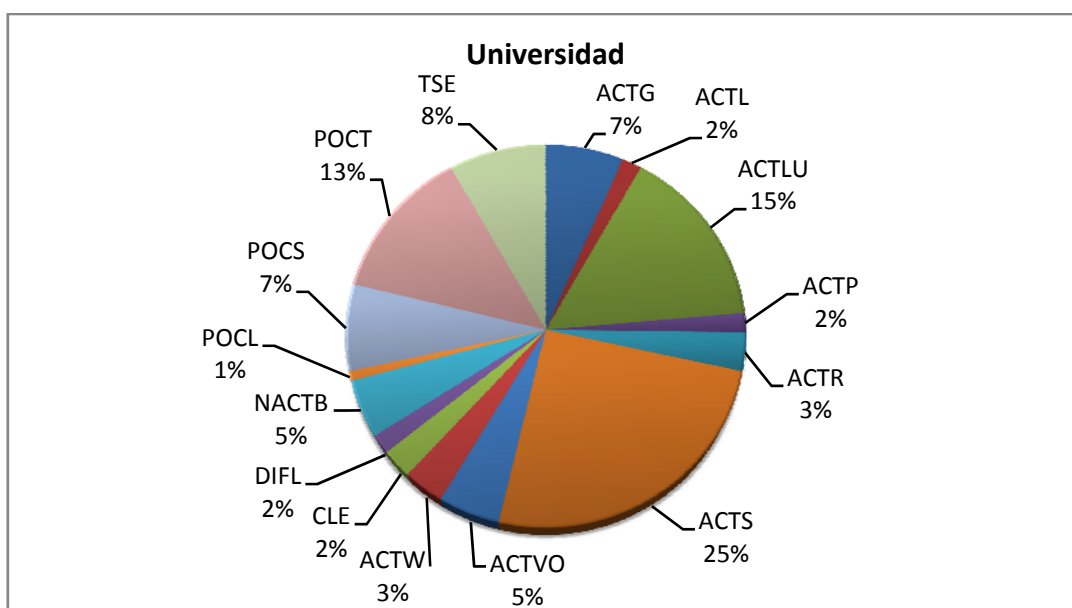
De nuevo aparece el código vocabulario junto con actividades de gramática en la etapa de Educación Secundaria, pero en esta ocasión los entrevistados remarcan el examen de selectividad como objetivo final y, por tanto, como condicionante del diseño curricular de esta etapa.

También debemos resaltar que el código TSE (clases en inglés) ha pasado de una única vez a cinco en esta etapa escolar. Así hasta cinco sujetos afirman haber tenido algún profesor en secundaria o bachillerato que les hablaba siempre en inglés:

*Porque la profesora nos hablaba todo en inglés.
(Entrevista 04 de 31, párr. 80).*

A modo de conclusión, la etapa de Secundaria de nuestros entrevistados se caracteriza por la realización de actividades de gramática y vocabulario, así como de lectura comprensiva enfocados hacia el examen de selectividad. A pesar de haber subido el número de entrevistados que aseguran haber recibido las clases de inglés en ese idioma, el código más relevante sigue siendo que se trabajaba muy poco la expresión oral dentro del aula.

Gráfico 5. 70. Distribución de los códigos en la subcategoría *Educación Universitaria*



La última etapa educativa que les hemos pedido a los participantes de la entrevista que evalúen es la universitaria. Dada que estaba directamente relacionada con la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés), pensábamos que su opinión podía ser muy útil a la hora de rediseñar esta asignatura. El Gráfico 5.70 nos ofrece una visión general de las respuestas recogidas. En primer lugar, nos llaman la atención tres códigos por su amplia recurrencia: ACTS (25%), ACTLU (15%) y POCT (13%). Pasamos a continuación a describir cada uno de estos códigos y a ofrecer evidencias de las respuestas de los entrevistados.

El código ACTS hace referencia a actividades de expresión oral. Nos resulta muy interesante que este código, al contrario de las otras dos etapas educativas, sea el más recurrente. Según los propios entrevistados:

En la única asignatura que he tenido en la carrera trabajamos principalmente el inglés de forma oral
(Entrevista 01 de 31, párr. 74).

En la Universidad sí se hizo bastante hincapié (en la expresión oral).
(Entrevista 03 de 31, párr. 81).

Sí se trabajaba la expresión oral con mayor frecuencia a mis anteriores etapas. Se hacía dialogando con tus compañeros/as de grupo.
(Entrevista 10 de 31, párr. 81).

La utilización de la expresión oral en clase fue bastante.
(Entrevista 22 de 31, párr. 81).

De las opiniones de los entrevistados se difiere que consideran la formación universitaria como aquella donde más han trabajado la expresión oral, principalmente a través de actividades comunicativas de trabajo cooperativo. Así caracterizaban las clases como:

Diferente a lo que había hecho hasta lo que a ese momento había recibido. Las clases eran más dinámicas con juegos, actividades de hablar y me divertía más.
(Entrevista 09 de 31, párr. 72).

La mejor etapa, puesto que el aprendizaje del inglés se hacía de forma dinámica, con juegos, trabajos en grupo, interactuando con los demás compañeros...
(Entrevista 10 de 31, párr. 72).

La recurrencia de respuestas en este sentido justifica la elevada aparición (15%) del código (ACTLU), es decir, actividades lúdicas:

En la oral se hacían juegos (hicimos dos) buscar cosas que había fuera del aula. Actividades.
(Entrevista 11 de 31, párr. 83).

Estupendo, el profesor era genial, sobre todo hacíamos juegos y trabajo en grupo.
(Entrevista 23 de 31, párr. 73).

Por último, el tercer código en orden de frecuencia es POCT (13%), donde se han englobado fragmentos como:

En la universidad sólo la he dado una vez y fue normal, mejor que en primaria pero tampoco fueron muy, como lo diría, que no las aprovechamos mucho, o sería por el poco tiempo que dura la asignatura.[...] como he dicho antes, con tan poco tiempo no se pudo hacer mucho.
(Entrevista 03 de 31, sección 0, párr. 72, 81).

Con el nivel que teníamos poco se podía hacer, además fue muy poco tiempo
(Entrevista 18 de 31, sección 0, párr. 72).

Queda patente que los entrevistados son conscientes del escaso nivel con el que llegaron a la Universidad, a la vez que estiman muy escasa la formación recibida en inglés en este ciclo educativo. La unión de estos dos factores les hace pensar que no se puede hacer nada más. Como sugieren algunos de ellos:

Con el nivel que teníamos poco se podía hacer, además fue muy poco tiempo
(Entrevista 18 de 31, párr. 72).

Inservible debido a que el alumnado arrastraba problemas desde la Educación Primaria.
(Entrevista 31 de 31, párr. 81).

En suma, la educación universitaria en lengua inglesa de los entrevistados parece haber sido más motivadora, con actividades más comunicativas centradas en el alumno. Tal y como relata este entrevistado: *Me lo he pasado en grande en las clases de inglés porque el profe era superguay y además te explicaba las cosas con paciencia, sobre todo a mí que soy nula en inglés* (Entrevista 20 de 31, párr. 72). Además, cabe resaltar que ha sido el periodo donde más se ha trabajado la expresión oral de los alumnos, a pesar de ser la más breve.

2.3. Discusión de los datos cualitativos

La entrevista realizada a los alumnos ofrece información muy interesante que completa el análisis cuantitativo realizado de nuestra muestra. Encontramos tres apartados principales en esta entrevista: a) motivación, necesidades y expectativas; b) dificultades y estrategias de expresión oral; y c) metodología utilizada en Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad. Pasamos a relatar los resultados encontrados en cada uno de estos apartados.

En lo que respecta a la utilidad que los alumnos otorgan a aprender inglés, hemos recogido una mayoría de respuestas que indican el deseo de conocer perfectamente el idioma para fomentar las relaciones personales con hablantes de otras lenguas, es decir, con un fin socializador. Los estudiantes de lenguas, se convierten, como indica el MCERL en su primera página, en agentes sociales:

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Consejo de Europa, 2001, p.1).

Este factor socio-afectivo del aprendizaje de una lengua, ya ha sido enumerado en diferentes estudios (véase por ejemplo, Lasagabaster, 2002; Madrid, 1999; Uribe, Gutierrez y Madrid, 2008). La necesidad de enriquecimiento personal, de la que se hace eco el Consejo de Europa, también estaba presente en nuestras entrevistas, codificada como CUL. Esta acción socializadora emerge, aun con más fuerza, gracias a la sociedad de la información donde habitamos, donde los estudiantes encuentran en Internet y en las Nuevas Tecnologías una forma más de establecer redes interculturales que hace algunos años no era posible. Por otra parte, las dificultades actuales para encontrar trabajo convierten el conocimiento de

inglés en una ventaja a la hora de enfrentarse a las ofertas laborales. De ahí que los alumnos vean importante el conocimiento del idioma para su futuro tanto laboral como personal.

Sin embargo, cuando se les preguntaba por el motivo por el que ellos habían aprendido inglés hasta el momento, las respuestas eran algo distintas. Una gran mayoría atestigua haberse sentido obligado a estudiar inglés por el diseño del sistema educativo, o por el entorno familiar. Si bien es cierto que el hecho de que lo consideren como una obligación hace que se convierta en una amenaza. Otros estudios sobre las actitudes de los alumnos, como el de Hilgendorf (2007) o Uribe *et al.* (2008), atestiguan esta misma desmotivación causada por la imposición externa a estudiar una lengua.

Así pues, parece ser que la desmotivación es una de las barreras afectivas que impide el aprendizaje eficaz de una lengua, lo que podría explicar en parte el escaso conocimiento del inglés que presentan nuestros participantes a pesar de haber estado estudiando inglés durante, al menos, un periodo de diez años (Bialystok, 1978; Dörnyei, 2006). Por tanto, los docentes deberíamos plantearnos introducir actividades motivadoras que presenten un fin comunicativo real para que los estudiantes tengan presente la utilidad del conocimiento de un idioma, más que la obligación de estudiarlo.

En relación a las destrezas, encontramos que nuestros participantes encuentran la expresión oral como la destreza más importante, a pesar de ser en la que se sienten más inseguros. Esta falta de capacitación para expresarse oralmente es uno de las principales reivindicaciones de la mayoría de los estudiantes españoles. Entre los estudios que han llamado la atención sobre este hecho, queremos destacar el realizado por Madrid (2002) sobre 120 alumnos de la Titulación Maestro especialista en Lengua Extranjera (inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Al preguntarles sobre la importancia de las destrezas y competencias, los participantes consideraron más relevante la expresión oral con una media de 3,8 sobre 4, muy similar a nuestros resultados. Las explicaciones que nos aportan nuestros entrevistados son de muy diversa índole pero parece ser que encuentran en el lenguaje oral una mayor utilidad, teniendo en cuenta sus necesidades. Como detallábamos anteriormente, la mayoría reivindica una mayor atención al *speaking* para

poder charlar con otras personas de otros países, para poder viajar y no tener problemas de comunicación, pero además, dado que son futuros maestros, para poder impartir contenidos en inglés. Por otra parte, piensan que para las destrezas escritas pueden ayudarse de otros recursos, como diccionarios, enciclopedias, etc. que les permita corregir su producción, mientras que la comunicación oral es un discurso en marcha, que no admite revisión. Entre las principales dificultades que encuentran, sobresalen dos: carencias léxicas y problemas de comprensión. Estas carencias léxicas, como vimos en nuestro marco teórico, no se deben a una mayor dificultad léxica, sino a falta de estructuras que expresen conceptos sencillos que quieran comunicar. En este sentido creemos necesario volver a reivindicar la enseñanza de secuencias formulaicas como facilitadores del discurso oral, ya que, como sugiere Bolinger (1976, p.1):

our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint, but provides us with an incredibly large number of prefabs.

De esta forma, el aprendiz gana tiempo para procesar la información y para crear el mensaje, utilizando estructuras naturales de la lengua oral inglesa. El estudiante se sitúa en lo que Dechert (1983) llamó “islas de confianza” donde puede comprender y contestar al mensaje de su interlocutor.

Por último, los entrevistados fueron preguntados sobre su percepción de la enseñanza de la lengua inglesa a lo largo de las distintas etapas educativas. Las respuestas fueron variadas pero podemos decir que, a grandes rasgos, las etapas de Primaria y Secundaria fueron menos motivadoras que la Universidad. En Primaria y Secundaria hemos encontrado una mayoría que reivindicaba la falta de trabajo de las destrezas orales, hecho que se agudizaba aún más al llegar a la etapa de Bachillerato y prepararse para el examen de selectividad. Es de sobra conocido el efecto *washback* de los exámenes pero, en concreto, el de selectividad anula la enseñanza del *speaking* y el *listening*, por carecer de pruebas que lo midan (Fernández Álvarez, 2007; Romero García, 2003). Por su parte, reconocen que la etapa donde más han trabajado el discurso oral a través de actividades motivadoras y

dinámicas es la universidad. Destacan, igualmente, que aunque consideran la metodología apropiada, la formación en lengua inglesa en esta etapa es muy escasa. El estudio cualitativo llevado a cabo por Chacón (2003) también pone de manifiesto el deseo de los profesores de inglés de haber recibido mayor formación en las destrezas orales durante su formación universitaria.

3. Triangulación metodológica: datos cuantitativos vs. datos cualitativos

Analizados y discutidos los datos tanto cuantitativos como cualitativos de esta investigación, es hora de aunarlos de forma que contrastemos la información objetiva de las pruebas realizadas a los alumnos, con las opiniones que ellos mismos nos han aportado en las entrevistas. Los datos más relevantes que sugiere nuestra investigación es que los participantes encuentran que la destreza que presenta más problemas para ellos es la expresión oral, hecho que queda ratificado con la media obtenida en la prueba inicial del PET (1,651) y de la prueba de comprensión oral del DIALANG (1,6075). Así sitúan sus destrezas orales muy por debajo de las escritas en el PEL, a la vez que les otorgan los primeros puestos en el ranking de dificultad en las entrevistas.

Entre las causas que parecen encontrar a su escaso nivel destacan por un lado, la dificultad que representa para ellos la expresión oral y, por otro, la falta de instrucción que han recibido para esta destreza. En lo que respecta a la dificultad, los entrevistados aseguran no encontrar las palabras para expresar lo que quieren decir, siendo necesaria la introducción de gestos o palabras españolizadas como estrategias de comunicación. En relación con la enseñanza recibida, es una afirmación casi unánime de los entrevistados que la expresión y la interacción oral ha sido prácticamente inexistente en sus etapas educativas preuniversitarias. En la formación universitaria, por el contrario, parece existir un cambio tanto en los resultados cuantitativos, como en las opiniones de los entrevistados. Así, hemos corroborado cómo el uso de una metodología eminentemente comunicativa y dinámica, basada en el aprendizaje cooperativo, mejora el nivel de expresión oral de nuestros alumnos, tal y como muestra la prueba estadística de contraste de *Wilcoxon* entre la

prueba inicial y la prueba final de expresión oral del PET, llevada a cabo antes y después de la formación reglada universitaria. Estos niveles, son insuficientes según lo indicado por las directrices europeas, las cuales establecen que los alumnos deberán alcanzar un nivel B1 de la lengua extranjera al finalizar sus estudios de grado.

La mayoría de los entrevistados han afirmado que la formación universitaria en lengua inglesa que han recibido, aunque encaminada en cuanto a la metodología, resulta escasa ya que se concentraba en una asignatura cuatrimestral para toda la carrera. Trujillo y Madrid (2001), ya sugirieron en la anterior reforma de los planes educativos un aumento en la formación de la lengua inglesa en los maestros especialistas en la anterior reforma de los planes educativos. Ahora nos encontramos ante unos nuevos planes de estudio que aúnan todas las especialidades en Maestro de Infantil y Maestro de Primaria, esto nos lleva a plantearnos la necesidad de formar a los no especialistas, como especialistas en lenguas extranjeras dado que, tal y como se están planteando los futuros planes, probablemente en su futuro laboral tengan que aceptar el reto de impartir contenido en la lengua inglesa. Además, ha quedado demostrado que los estudiantes consideran muy útil el conocimiento de una lengua también fuera del ámbito laboral. De ahí que veamos necesario volver a considerar la ampliación de la docencia junto con el fomento del aprendizaje autónomo y una metodología que encuentre en el lenguaje formulaico un punto de apoyo con el que instruir la lengua oral a los estudiantes.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Only through materials that reflect how we really speak (...) will language learners receive an accurate account of the rules of speaking in a second or foreign language (Boxer y Pickering, 1995, p.56).

0. Introducción

Nuestra investigación parte de una inquietud motivada por la implantación en las universidades españolas del EEES: ¿son factibles las propuestas de nivel de lengua extranjera que los nuevos planes de estudio de Grado pretenden exigir a nuestros alumnos de la Facultad de Educación, futuros maestros de Infantil y Primaria?; motivando, a su vez, otra pregunta: ¿están nuestros alumnos preparados para el EEES?

Con estas cuestiones en mente, nos dispusimos a llevar a cabo una investigación que midiera los niveles actuales de competencia comunicativa de nuestros alumnos no especialistas, dado que las especialidades desaparecerán en los futuros planes de estudio según se están planteando en este momento en la universidad española. De forma más

específica, quisimos hacer hincapié sobre la que pensamos es la destreza más desatendida tanto en la enseñanza de la lenguas extranjeras, como en la investigación de la Didáctica de la Lengua, i.e., la expresión oral. Así, nos planteamos un diseño de investigación eminentemente descriptivo, apoyado con el análisis cualitativo de datos, con el objeto de aportar información útil sobre los niveles actuales de nuestros estudiantes, sobre la repercusión de la docencia universitaria en el discurso oral en lengua inglesa de estos, así como sobre sus motivaciones, necesidades y percepciones en relación con el aprendizaje del inglés. Todo ello, a fin de recabar información útil que nos permita hacer una propuesta docente para los nuevos Grados de Infantil y Primaria del EEES.

Tras el repaso de las principales teorías del discurso oral inglés, del concepto de competencia comunicativa oral y de la enseñanza de la lengua hablada inglesa a lo largo de los años, hemos realizado nuestra investigación con un modelo mixto, cuantitativo y cualitativo. Los resultados obtenidos nos han permitido aclarar las dudas que nos planteábamos al principio de nuestra investigación, así como nos han sugerido futuras líneas de actuación que complementan o expanden el presente estudio. Pasamos a continuación a recoger de nuevo los objetivos y las preguntas de investigación del Capítulo 4 a fin de responderlas. Seguidamente, analizaremos las implicaciones pedagógicas extraídas de nuestro estudio donde esbozaremos nuestra propuesta didáctica para el EEES. Por último, detallaremos futuras líneas de investigación.

1. Respuestas a las preguntas de investigación

En el diseño de esta investigación nos planteamos los siguientes cuatro objetivos:

1. Elaborar un perfil lingüístico y socio-académico de los alumnos de segundo curso de la titulación de Maestro (no especialista en lengua extranjera) del Campus Universitario de la Ciudad de Ceuta.
2. Evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes de acuerdo con los niveles estandarizados del MCERL y, particularmente, de las destrezas

orales, tanto antes como después de su formación universitaria en inglés como idioma extranjero.

3. Identificar los condicionantes que determinan el desarrollo de la competencia oral hablada de los alumnos.
4. Diseñar un programa formativo en lengua inglesa para los futuros alumnos del Grado de Primaria e Infantil que se adapte a las exigencias de los nuevos planes de estudio del EESS y que refuerce las principales carencias de estos alumnos.

De estos objetivos surgieron las siguientes preguntas que contestamos a continuación:

(1) ¿Cómo es desde una perspectiva lingüística y socio-académica el Maestro no especialista en lengua extranjera, concretamente, en el caso del Campus de Ceuta?

La primera cuestión que nos surgió respondía al deseo de conocer mejor el perfil, tanto lingüístico como social y académico de los estudiantes de magisterio más próximos a los futuros planes de estudio, es decir, los no especialistas en LE. El resultado fue el siguiente:

- a) Nos encontramos con estudiantes particularmente jóvenes, que están matriculados en las especialidades de Infantil, Primaria, Educación Física y Educación Musical.
- b) Aunque en el total de la muestra la distribución por sexos estaba equiparada, al separarlos por especialidad, las muestras estaban claramente sesgadas; en Educación Infantil y Primaria priman las mujeres, mientras que en Educación Física prevalecen los hombres.
- c) La mayoría tiene como lengua materna el español y como lengua extranjera el inglés.

- d) Todos llevan más de cinco años aprendiendo inglés de forma reglada, y la mitad admite haber recibido clases extraescolares de este idioma. En su mayoría, admiten haber aprendido la lengua como consecuencia de requerimientos académicos, lo que ha motivado un desinterés por su aprendizaje.
- e) Principalmente consideran el inglés útil como herramienta para la socialización dado que tienen un concepto claro como seres sociales.

(2) ¿Cómo es la competencia comunicativa? ¿Es su competencia comunicativa oral inferior al nivel propuesto por las directrices europeas (B1) para dicho colectivo?

La competencia comunicativa de los estudiantes se ha evaluado con dos instrumentos: sus autoevaluaciones y las pruebas objetivas. El resultado en cada destreza ha sido el siguiente:

	Compr. escrita	Expresión escrita	Compr. oral	Expresión oral	Interacción oral	Gramática	Vocabulario
Autoevaluación	2,64	2,38	2,25	1,96	1,83	--	--
Pruebas objetivas	1,77	1,72	1,15	1,651 ¹⁰⁹		1,68	1,72
Coefficiente correlación	,303	,403	,265	,288	,502	---	---

Hemos comprobado que los estudiantes tienden a sobrestimar sus capacidades lingüísticas, especialmente la comprensión oral y escrita; por el contrario son más precisos a la hora de evaluar su expresión oral. Si bien admitimos que los índices de correlación obtenidos demuestran la validez de la autoevaluación, aunque con un ligero engrosamiento de las puntuaciones. La destreza que objetivamente manejan mejor es la comprensión escrita, mientras que las que presentan más problemas son la comprensión y la expresión

¹⁰⁹ Recuérdese que la expresión oral ha sido medida con la prueba oral de los test de ESOL Cambridge para el nivel B1 o PET. Estas pruebas tienen un sistema distinto de puntuación, donde 3 sería nivel B1 y 5 correspondería al nivel mínimo del B2. Si bien la dificultad para establecer los niveles del suspenso, donde encontraríamos un continuo entre el 0 y el 2,99 que equivaldrían desde un A1 mínimo hasta un A2 avanzado, próximo al B1.

oral. Podemos, por tanto, afirmar que los participantes se encuentran en un nivel A1+ de competencia lingüística.

La competencia comunicativa oral de los participantes ha obtenido los resultados más bajos en nuestra investigación. La percepción de los alumnos sobre la expresión y la comprensión oral como las destrezas donde más dificultades encuentran, ha quedado corroborada con las puntuaciones obtenidas tanto en el PET, como en el DIALANG.

Dado que la única asignatura contemplada en los actuales planes de estudio para el aprendizaje de la lengua inglesa es en la que hemos realizado nuestra investigación, obtenemos el nivel de entrada del alumnado en los estudios universitarios, así como el de salida. Los resultados demuestran que el nivel alcanzado por nuestros estudiantes en expresión oral se sitúa entre un A1 y un A2, tanto en el nivel inicial (1,651) como en el final (1,991). Dado que los requerimientos en los nuevos planes de estudio establecen que los alumnos deberán acreditar al terminar sus estudios de Grado un nivel B1 de la lengua, cabe concluir que en la actual situación, los estudiantes no podrían acreditar dicho nivel.

(3) ¿Qué factores socio-educativos parecen haber influido sobre dicho resultado?

El estudio de los factores socio-educativos se centra en el análisis de aquellos factores sociales que hemos recogido en esta investigación en relación con los resultados obtenidos, así como de las repuestas más sobresalientes que hemos recopilado en las entrevistas.

En lo que respecta a la autoevaluación, solo el condicionante Edad parece haber influido en las valoraciones de los estudiantes, y no excesivamente. Únicamente hemos encontrado significación en cuanto a la Edad en la expresión escrita ($P = ,026$), de forma que los más jóvenes se autoevalúan con mejores puntuaciones que los mayores. Si bien es cierto que los resultados mostraban una sobrestimación mayor en los hombres que en las mujeres, este dato no ha podido corroborarse estadísticamente. Por su parte, las variables especialidad matriculada de los participantes y clases extraescolares de inglés que han

asistido no han resultado significativas. Nuestros datos indican, pues, que no existen diferencias significativas destacables entre las distintas variables de nuestro estudio y la autoevaluación, a excepción de la Edad en la expresión escrita. No obstante, creemos que la madurez de los sujetos es uno de los principales factores que influyen en la precisión de la autoevaluación.

A diferencia de la evaluación subjetiva donde no hemos encontrado condicionantes reseñables, en la evaluación objetiva hemos detectado dos factores que parecen incidir sobre las competencias de nuestra muestra. En primer lugar, la variable CLEI ha condicionado tanto los resultados obtenidos en el DIALANG como los del PET. Estos datos confirman que a mayor experiencia en clases de inglés, mejores puntuaciones. Aunque pueda resultar evidente, pensamos que es necesario corroborar estos datos ya que entrañan interesantes implicaciones pedagógicas. Por otro lado, la variable Edad ha resultado significativa en la evaluación objetiva de la expresión oral a través del PET tanto en su prueba inicial como en la final, pudiendo afirmar que los más jóvenes han obtenido mejores resultados que los más mayores.

Estos factores parecen haber influido en la competencia global de las destrezas y competencias, al haber sido corroborados estadísticamente. No obstante, los entrevistados han dejado también entrever que la formación recibida a lo largo de su vida escolar, ha contribuido negativamente en sus dificultades lingüísticas, principalmente en la expresión y en la comprensión oral. Según han dejado constancia la mayoría de los entrevistados, la expresión oral ha sido una destreza pasada por alto en la mayoría de los ciclos educativos, mientras los esfuerzos se centraban en la enseñanza de la gramática. De igual forma, los entrevistados aluden en reiteradas ocasiones a la dificultad que entraña para ellos la expresión oral, debido principalmente a una falta de estructuras y palabras que les permitan comunicarse fluidamente.

Las entrevistas también han reflejado la falta de motivación que los alumnos tienen hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, originado en su totalidad por la obligatoriedad de esta materia en las distintas etapas educativas.

(4) ¿Es efectiva la formación actual que reciben estos estudiantes en lengua inglesa en el ámbito universitario?

Los datos obtenidos demuestran una mejoría en la expresión oral de nuestros participantes durante el periodo de docencia reglada. En el test inicial los alumnos obtuvieron una media de 1,651 y en la final de 1,991. Las diferencias entre ambas pruebas fueron corroboradas con la prueba Wilcoxon para muestras pareadas ($P=,000$). No obstante, el avance que los alumnos experimentaron ha sido demasiado escaso y, en ningún caso, los resultados finales alcanzan los niveles estipulados por el comisionado europeo y por las autoridades españolas para los futuros planes de Grado. Por ende, parece que la enseñanza recibida, si bien efectiva, no es suficiente.

Algunos entrevistados resaltaron la corta duración de la única asignatura que contemplan los planes de estudio, al igual que otros reflexionaron sobre el hecho de que estas carencias venían arrastrándose a lo largo de los diferentes ciclos educativos. Cabe recordar la influencia que un mayor número de clases extraescolares de inglés ha demostrado tener sobre las capacidades lingüísticas de nuestra muestra. Concluimos que la enseñanza universitaria en lengua inglesa en los planes actuales de formación al maestro no especialista no responde a las necesidades de la sociedad europea, sugiriendo, por tanto, dos posibles líneas de actuación: mejorar el nivel de entrada de la lengua extranjera en los estudios universitarios o ampliar la formación universitaria.

(5) ¿Qué implicaciones pedagógicas podríamos extraer de esta investigación que nos sirviera para diseñar un programa formativo de lengua inglesa enmarcado en los futuros planes de estudio del EEES?

Los análisis cuantitativos y cualitativos efectuados en esta tesis doctoral han permitido dar respuesta a las preguntas que nos planteábamos en el inicio de esta investigación, pero también nos han permitido extraer interesantes implicaciones pedagógicas entre las que destacamos:

- (1) **Los futuros maestros de Infantil y Primaria requieren una mayor concentración en las destrezas orales**, no solo porque consideran la expresión oral la destreza más útil y, por tanto, la más relevante, sino porque también las pruebas objetivas han descubierto una alarmante falta de habilidad. De igual forma, sus entrevistas la colocan como la destreza más difícil y que más problemas les plantea.
- (2) El número de créditos, y con ello de horas, dedicado actualmente a la enseñanza de la lengua extranjera para las titulaciones de Maestro no especialista en LE, es insuficiente. Por ello, en este proceso de elaboración de nuevos planes de estudio, **una mayor carga docente debería otorgarse a la enseñanza de la lengua inglesa y de su didáctica si queremos ceñirnos a las directrices del EEES y a las necesidades de los futuros maestros como agentes sociales en una sociedad plurilingüe.**
- (3) La dificultad que entraña para nuestra muestra la expresión oral en lengua inglesa es atribuible, entre otras cuestiones, a una escasez de recursos lingüísticos que faciliten la comunicación fluida. Creemos, por tanto, necesaria **una nueva aproximación al discurso oral que se centre en las secuencias formulaicas como promovedores de una comunicación natural y efectiva**, dado que se consideran estructuras altamente recurrentes y proporcionan tiempo de procesamiento al hablante no nativo.
- (4) La falta de motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera se debe al desajuste entre las necesidades e intereses que dicen tener los estudiantes y la realidad del aula. Debemos así promover **una metodología que se centre en actividades socializadoras con fines comunicativos palpables**, fomentando el uso de materiales reales y de la comunicación oral en el aula a través de un enfoque cooperativo.
- (5) La **autoevaluación es una herramienta útil** para que los alumnos reflexionen sobre su propio aprendizaje, así como para establecer un nivel aproximado de sus

destrezas lingüísticas. De igual forma, las *pruebas del DIALANG permite una evaluación rápida, precisa y objetiva* de las destrezas lingüísticas de los estudiantes, que evita arduas tareas de corrección.

2. Propuesta didáctica

Las implicaciones pedagógicas que acabamos de detallar, que no son más que el fruto de la investigación empírica realizada, así como de la revisión teórica de las distintas teorías del discurso oral, del concepto de competencia comunicativa oral y de las metodologías para la enseñanza del inglés, interactúan en este apartado con el objeto de ofrecer una propuesta didáctica para los nuevos planes de estudio dentro del EEES.

El EEES está marcando nuevos ritmos en la enseñanza universitaria. Según los acuerdos tomados en los distintos foros académicos en el contexto universitario español, las futuras titulaciones que capaciten para la actividad docente en Primaria e Infantil, tendrán una carga lectiva total de 240 ECTS. Del total del grado, solo 6 créditos, según lo recogido hasta el momento en las distintas comisiones de facultades para la elaboración de los planes de estudio, se dedicarán en el desarrollo de las habilidades y competencias sobre la didáctica de la lengua extranjera. Aquellos alumnos que lo deseen podrán cursar una mención optativa en lengua extranjera, hasta un máximo de 30 créditos ECTS incluido el prácticum de la especialidad.

A la vista de los resultados obtenidos en nuestra investigación, debemos resaltar que 6 ECTS, es decir, para la formación en lengua extranjera y su didáctica nos parece muy escaso. Teniendo en cuenta el nivel de entrada de nuestros alumnos, pensamos que deberían contemplarse 18 ECTS que se desarrollaran a lo largo de los tres primeros años del ciclo, de forma que de tuvieran las siguientes asignaturas:

- (1) *Comunicación oral y escrita para futuros maestros (I)*: sería una asignatura anual de 6 ECTS que se impartiría en el primer curso del Grado y tendría como

objetivo consolidar el nivel A2 en todos los estudiantes, dada la disparidad entre los niveles encontrados en nuestro estudio.

- (2) **Comunicación oral y escrita para futuros maestros (II)**: asignatura anual a impartirse en el segundo año de forma que se adquiriera un nivel B1 básico, centrado en las competencias comunicativas en lengua inglesa que un futuro maestro debe manejar.
- (3) **Didáctica de la lengua extranjera**: esta asignatura se impartiría en el tercer curso de forma que los estudiantes cuenten con un bagaje lingüístico y didáctico de partida, siendo el objetivo principal reforzar el nivel B1 de los estudiantes y profundizar en conceptos de didáctica de la lengua extranjera. De esta forma, aquellos futuros alumnos de Grado que quieran convertirse en profesores de inglés, puedan acceder con un conocimiento básico de didáctica y un nivel aceptable de la lengua a la Mención en lengua extranjera.

Vista la evolución que está tomando la elaboración de los futuros planes, donde parece cada vez más factible que esta propuesta quede reducida a 6 ECTS, planteamos una única asignatura, Didáctica de la lengua extranjera, estableciéndose un requisito de acceso de nivel de B1 inicial. Así la propuesta que hacemos para esta asignatura se recoge a continuación:

1. DATOS BÁSICOS

Asignatura: Didáctica de la lengua extranjera (inglés)

Titulación: Grado de Primaria o Infantil

Tipo: troncal

Créditos: 6 ECTS

Carácter: cuatrimestral

Área: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

2. TEMPORIZACIÓN

6 ECTS: 150 horas de trabajo del alumno

HORAS PRESENCIALES/AÑO		HORAS NO PRESENCIALES/AÑO			
56 (37%)		94 (63%)			
	Clases presenciales (75%)	Tutorías Grupales (25%)	Tutorías individuales (7.4%)	Trabajo autónomo y estudio (74,4%)	Evaluación (18,2%)
TOTALES	42	14	7	70	17
SEMANALES	3	1	0.5	5	1,2

3. NIVEL, REQUISITOS, IDIOMA EN QUE SE IMPARTE:

Las clases presenciales y las tutorías grupales se impartirán en inglés. Por ello es necesario que los alumnos tengan, al menos, un nivel B1 elemental.

4. DESCRIPTORES:

Contenidos curriculares, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la lengua extranjera en la etapa de Ed. Primaria y Ed. Infantil; así como el conocimiento de dicha lengua: aspectos descriptivos y normativos referidos a los dos planos del lenguaje (oral y escrito: comprensión y expresión).

5. OBJETIVOS:

- 1) Ser capaz de comunicarse tanto de forma oral como escrita en inglés de acuerdo al nivel B1 en inglés.
- 2) Aprender distintos aspectos socioculturales de las comunidades que emplean la LE.
- 3) Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y favorecer el análisis y observación de los propios procesos de aprendizaje.
- 4) Comprender y adquirir los conceptos claves sobre didáctica de la lengua extranjera.
- 5) Conocer las directrices desarrolladas por el Consejo de Europa para la enseñanza de una LE.
- 6) Aplicar de forma adecuada dichos conocimientos en el nivel correspondiente de primaria o infantil.
- 7) Conocer y saber explotar recursos audiovisuales y tecnológicos para la enseñanza de un idioma extranjero en las etapas educativas de infantil y primaria.
- 8) Desarrollar actitudes favorables hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

6. COMPETENCIAS

- (1) Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación.
- (2) Conocer el currículo escolar de la lengua extranjera.
- (3) Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en una lengua extranjera.
- (4) Conocer, en una lengua extranjera, el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza.
- (5) Fomentar la lectura y animar a escribir en lengua extranjera.
- (6) Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.
- (7) Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de lengua extranjera mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- (8) Facilitar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa.
- (9) Adquirir conocimientos sobre la Didáctica de la lengua extranjera como disciplina científica.
- (10) Promover el conocimiento y manejo de bibliografía que permita profundizar en el conocimiento de la educación lingüística y de otros aspectos de la labor docente.

7. CONTENIDOS Y PROGRAMA

Los contenidos que se tratarán en esta asignatura van enfocados a dos áreas:

A) CONTENIDOS DEL IDIOMA EXTRANJERO (Inglés)

Se engloba en este apartado aquellos contenidos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en un nivel B1 del MCERL. Ello incluye tanto contenidos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos, como las estrategias que facilitan la comunicación. Debemos resaltar que las estructuras gramaticales han sido reemplazadas por secuencias formulaicas propias para cada función, de forma que los alumnos aprenderán los aspectos formales de la lengua de forma funcional.

B) CONTENIDOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA (Inglés)

Este bloque de contenidos se centra en conceptos claves sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Dentro de este apartado se tratarán tanto aspectos de la programación de la lengua extranjera, técnicas y procedimientos en la enseñanza de un idioma extranjero, desarrollo de las destrezas orales y escritas y recursos didácticos para el aula de inglés.

De la intersección de ambos bloques de contenidos surge el siguiente programa de contenidos:

1. First day at school

1.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas:

- a) greetings
- b) introducing yourself and other people
- c) asking for, understanding and giving personal details (I)
- d) talking about likes and dislikes (I)
- e) asking and giving directions

1.2. Estrategias de comunicación:

- a) spelling
- b) asking for repetition
- c) asking for confirmation (I)

1.3. Didáctica de LE: General concepts in foreign language didactics

PROYECTO 1: elaboración de un mapa conceptual con los conceptos claves sobre didáctica de la lengua en inglés. Los estudiantes tendrán que utilizar formatos atractivos y claros para que sus compañeros puedan comprenderlos. Se expondrán en clase y se creará un comité evaluador que establezca un ranking en los mejores posters.

2. Enrolling in a course

2.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas:

- a) asking personal information (II)
- b) describing likes and dislikes (II)
- c) expressing routines
- d) describing education, qualifications and skills
- e) expressing preferences and priorities(I)

2.2. Estrategias de comunicación:

- a) spelling
- b) asking for clarification
- c) checking understanding
- d) identifying keywords

2.3. Didáctica de LE: FL curricula and school organisation

PROYECTO 2: Los matriculados deberán buscar información sobre cursos de inglés en el extranjero, crear su propio folleto informativo con toda la información referente al centro, a las clases y a la metodología. En la clase de exposición se hará una actividad de *roleplay* donde los alumnos deberán ir a informarse de los cursos que ofertan sus compañeros e inscribirse en uno de ellos.

3. At the library

3.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas:

- a) requesting
- b) asking for/offering help
- c) expressing and responding to thanks
- d) expressing wants and needs

3.2. Estrategias de comunicación:

- a) using polite formulae
- b) checking understanding
- c) asking for confirmation (II)
- d) Self-correction

3.3. Didáctica de LE: Resources for teaching and learning English

PROYECTO 3: Los alumnos realizarán una búsqueda en la biblioteca de la facultad y en internet de recursos didácticos para la enseñanza del inglés. Cada grupo hará una exposición con los materiales encontrados y su valoración. Los alumnos deberán también presentar algún material de creación propia. Al final de las exposiciones se realizará un debate sobre la idoneidad de los recursos.

4. Managing the class

4.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas:

- a) giving instructions
- b) giving warning and prohibitions
- c) complaining and apologizing
- d) asking and giving permission

4.2. Estrategias de comunicación:

- a) making people listening
- b) checking understanding

4.3. Didáctica de LE: classroom management

PROYECTO 4: Se realizará una enumeración de los posibles problemas que podamos encontrar en la clase de inglés y se trabajará como atajarlos. Igualmente, los alumnos deberán perfeccionar una lista con las frases más comunes utilizadas en clase en inglés y organizarlas de acuerdo a los problemas que han enumerado.

5. The school excursion

5.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas:

- a) describing a place
- b) making and refusing plans
- c) making comparisons (I)
- d) expressing preferences and priorities(II)

5.2. Estrategias de comunicación:

- a) asking for clarification
- b) checking understanding

5.3. Didáctica de LE: classroom management

PROYECTO 5: Los alumnos deberán hacer una propuesta de excursión, bien argumentada, con detalle de los lugares que se visitarían, precios, duración etc. De forma que cuando acaben las exposiciones se votará el proyecto mejor y se hará una propuesta para realizarlo como excursión de estudios.

6. A parents' day

6.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas

- a) describing people
- b) suggesting and giving advice
- c) talking about past events
- d) criticizing and complaining

6.2. Estrategias de comunicación:

- a) showing interests
- b) expressing feelings
- c) inviting people to speak

6.3. Didáctica de LE: Evaluation and problems at the FL classroom

PROYECTO 6: Los alumnos deberán buscar información y preparar un día de visitas de los padres. En la exposición se hará una simulación donde el resto de compañeros serán los padres y podrán hacer preguntas sobre sus hijos.

7. The good teacher

7.1. Funciones del lenguaje y sus secuencias formulaicas

- a) expressing opinions and making choices
- b) agreeing and disagreeing
- c) comparing options and possibilities
- d) reporting what people said

7.2. Estrategias de comunicación:

- a) asking for clarification
- b) inviting people to speak
- c) self-correction

7.3. Didáctica de LE: Characteristic of the good English teacher

PROYECTO 7: Se preparará un debate final sobre las características del bueno profesor de inglés. Los diferentes equipos podrán utilizar material preparado para sustentar sus tesis.

8. METODOLOGÍA

METODOLOGÍA PARA LOS CRÉDITOS PRESENCIALES:

Las horas presenciales (37%) se centrarán en el desarrollo del programa a través de un enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) de forma que los contenidos de didáctica de la lengua puedan implementarse en inglés y que las actividades relacionadas con el refuerzo de estos contenidos tengan que llevarse igualmente en el idioma (Casal, 2008; Casal y Lorenzo, 2007). Por ello, se ha elaborado un programa eminentemente relacionado con el futuro y las necesidades de los estudiantes del Grado de Infantil y Primaria. Las siete unidades se realizarán centrándose en el contexto educativo, aunque extendiéndose hacia los contextos cotidianos. Las clases presenciales seguirán la metodología TBL (*Task-Based Learning*), de forma que cada unidad gire en torno a la realización de un proyecto.

En total resultan cuatro horas semanales de las cuales tres se dedicaran a clases prácticas de los contenidos del programa y una de ellas a tutorías grupales. En clase se trabajarán las cuatro destrezas, si bien se partirá del lenguaje oral y se terminará con la exposición de los trabajos del alumnado oralmente. Las clases se llevarán a cabo completamente en inglés y los alumnos deberán, igualmente, hablar en inglés dentro del aula con el objetivo de crear un contexto de inmersión lo antes posible a fin de crear un contexto donde el uso del inglés sea necesario. En las tutorías grupales se tratarán temas relacionados con los proyectos que los alumnos tengan que realizar, si bien estas serán conducidas en la lengua inglesa.

Se trata, por tanto, de desarrollar las habilidades lingüísticas del futuro profesor dentro de su ámbito profesional, así como de perfeccionarlas en los contextos habituales.

METODOLOGÍA PARA LOS CRÉDITOS NO PRESENCIALES:

Los alumnos deberán trabajar un 63% de la asignatura de forma no presencial. Ello significa que deberán adquirir parte de las competencias deseadas por ellos mismos de forma autónoma, aunque con la guía y apoyo del profesor. En el caso de esta asignatura se han establecido los siguientes porcentajes:

- 30 minutos de tutoría individual cada semana para solventar dudas y organizar los trabajos autónomos de cada alumno.
- 5 horas de trabajo y estudio autónomo donde el alumno deberá reforzar sus conocimientos a través de recursos virtuales, así como trabajar en grupo para terminar los proyectos de cada unidad.
- 1,2 horas dedicadas a la evaluación, de las cuales 1 hora se dedicará a la elaboración de un portafolio que recoja las experiencias y reflexiones del alumno en su aprendizaje y el tiempo restante para el examen final (véase evaluación).

9. EVALUACIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Los estudiantes se evaluarán siguiendo los siguientes criterios:

- Competencia en la lengua inglesa equivalente a un nivel B1 en todas las destrezas.
- Comprensión y adquisición de conceptos claves para la enseñanza de una lengua extranjera.
- Actitud positiva hacia la adquisición de competencias en una lengua extranjera y reflexiva hacia su propio aprendizaje.
- Participación activa tanto en los créditos presenciales como en los no presenciales.

INSTRUMENTOS:

Para evaluar los anteriores criterios se utilizarán los siguientes instrumentos:

- 1) PORTAFOLIO (70%): los alumnos deberán recoger en este portafolio todos los proyectos realizados en clase (si hubiera disposición de medios, se plantearía la realización de un Portafolio oral) y hacer una reflexión sobre cada una de ellas con el objetivo de profundizar en sus carencias, fortalezas y aspectos a mejorar.
- 2) EXAMEN (30%): la prueba de conocimientos se realizarán a final del cuatrimestre en la fecha estipulada para ello por parte de la Facultad y se desarrollará en dos fases:
 - a) un examen escrito donde se valorarán los conocimientos del alumno sobre la didáctica de la lengua y sobre su nivel de expresión escrita en la lengua inglesa.
 - b) un examen oral donde se valorarán los conocimientos del alumno sobre la didáctica de la lengua y sobre su nivel de expresión oral en la lengua inglesa.

10. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- Madrid, D., Pérez, C., Muros, J. y Cordovilla, A. (1998). *Education through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Slattery, M. y Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA:

- Cordovilla, A., Madrid, D., Muros, A. y Pérez, C. (1999). *Physical Education through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cunningham, S. y Moor, P. (1994). *Everyday Listening and Speaking. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, A., Muros, J., Madrid, D. y Cordovilla, A. (1999) *Authentic English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MacAndrew, R. y Martínez, R. (2001). *Taboos and Issues. Photocopiable Lessons on Controversial Topics*. Hove: Language Teaching Publications.
- Pavón Vázquez, V. y Rosado García, A. 2003. *Guía de fonética y fonología para estudiantes de filología inglesa: en el umbral del siglo XXI*. Granada: Comares.
- Pollock, W. (1997). *Communicate What You Mean*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Swan, M. y Walter, C. (1997). *How English Works*. Oxford: Oxford University Press.
- Turton, N. (2001). *ABC of Common Grammatical Errors*. MacMillan-Heinemann.

11. CRONOGRAMA

La asignatura está pensada para un cuatrimestre de una duración aproximada de 14 semanas. De esta forma, cada una de las unidades tendría una duración de aproximadamente dos semanas.

Esta propuesta es una opción posible para los nuevos planes de estudio que se avecinan. Si bien pueden hacerse muchas modificaciones, creemos que recoge la esencia de los resultados de nuestra investigación, fomentando un uso comunicativo y oral de la lengua.

3. Futuras líneas de investigación

Para finalizar, esta tesis doctoral presenta también limitaciones. Sin embargo, pensamos que toda buena investigación, sugiere nuevas investigaciones a partir de sus puntos débiles. Como profesora de inglés en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, me gustaría seguir trabajando en el perfeccionamiento de la formación que reciben nuestros estudiantes y futuros maestros, de ahí que algunas de las posibles futuras líneas de investigación sean:

- (1) Poner en marcha y evaluar la propuesta didáctica elaborada, a fin de observar si una instrucción basada en la lengua oral, con un enfoque

comunicativo basado en la enseñanza CLIL mejora las competencias lingüísticas de los alumnos.

- (2) Conocer la repercusión que el manejo de las secuencias formulaicas pueda tener sobre la expresión oral del hablante no-nativo.
- (3) Conocer a mayor profundidad las inquietudes, motivaciones de los futuros maestros de LE, realizando la entrevista de esta investigación en otros campus con el objetivo de ampliar la muestra.
- (4) Realizar un estudio con un mayor número de sujetos para corroborar si algunas variables independientes, como la Edad o el Género, efectivamente no influyen sobre los resultados encontrados.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARTS, J. y MEIJS, W. (Eds.). (1984). *Corpus Linguistics*. Amsterdam: Rodopi.
- ABERCROMBIE, D. (1963). Conversation and spoken prose. *ELT*, 18 (1), 10-16.
- ACTON, W. (1997). Direct speaking instruction (and the more-bound, focal-stress blues). *The Language Teacher Online*. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/acton.html>
- ADOLPHS, S. y SCHMITT, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24 (4), 425-438.
- AHN, F. (1834). *A New, Practical, and Easy Method*. Colonia: Dumont-Schauberg.
- AIJMER, K. (1996). *Conversational Routines in English. Convention and Creativity*. Londres: Longman.
- . (2002). *English Discourse Particles. Evidence form a corpus*. Amsterdam: John Benjamins.
- AIJMER, K. y STENSTRÖM, A.B. (2004). *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*. Amsterdam: John Benjamins.
- ALCARAZ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M.A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Madrid: Ariel.
- ALCÓN SOLER, E. (2000). Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: Perspectivas metodológicas y de investigación. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 259-276). Barcelona: Ariel Lingüística.
- ALDERSON, J. C. (1994). An Interview with Charles Alderson. *GRETA*, 2 (1), 37-43.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- ASHER, J. J. (1977). *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. California: Sky Oaks Productions.
- ATKINSON, J. y HERITAGE, J. (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do thing with words*. Oxford: Oxford University Press.

- AYORA ESTEBAN, M.C. (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta. Aspectos socioculturales*. Cádiz: Editorial de la Universidad de Cádiz.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F. y PALMER, A S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAILEY, K. M. y NUNAN, D. (Eds.). (1996). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BALDRY A. P. y THIBAUT, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres y Nueva York: Equinox.
- BAUGH, A.C. y CABLE, T. (1978). *A History of the English Language*. Londres: Routledge.
- BAUMAN, R. (2004). *A world of others' words: Cross-cultural perspectives on intertextuality*. Oxford: Blackwell.
- BELLOT, J. (1580). *The Englishe Schoolmaister. Conteyning many profitable precepts for the naturall borne French men, and other straungers that haue their French tongue, to attayne the true pronouncing of the Englishe tongue*. Londres: Thomas Vautrollier.
- . (1586). *Familiar Dialogues, for the Instruction of them, that be desirous to learne to speake English, and perfectlye to pronounce the same*. Londres: Thomas Vautrollier.
- BERNARDO CARRASCO, J. y CALDERERO HERNÁNDEZ, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- BIALYSTOK, E. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- BIBER, D., CONRAD, S. y REPEN, R. (2004). *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge Universtiy Press.
- BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.

- BLATCHFORD, P. (1997). Students' self assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), 345-360.
- BOERS, F., EYCKMANS, J., KAPPEL, J. STENGERS, H. y DEMECHELEER, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a Lexical Approach to test. *Language Teaching Research*, 10, 245-261.
- BOLINGER, D. (1976). Meaning and memory. *Forum Linguisticum*, 1, 1-14.
- BONNET, G. (2002). *The Assessment of Pupils' skills in English in Eight European Countries*. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf>
- BOUD, D y FALCHIKOV, N. (1989). Quantitative studies of student self assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549
- BOWKER, L y PEARSON, J. (2002). *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora*. Nueva York: Routledge.
- BOXER, D. y PICKERING, L. (1995). Problems in the presentation of speech acts in ELT materials: the case of complaints. *ELT Journal*, 49(1), 44-58.
- BRIZ, A. (2007). La unidad superior del discurso (conversacional): el diálogo. En L. Cortés Rodríguez, A.M. Bañón Hernández, M.M. Espejo Muriel y J.L. Muñío Valverde (Coord.), *Discurso y Oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar. Oralía. Análisis del discurso oral*. Anejos 3/1, (pp. 15-40). Madrid: Arco Libros S.L.
- BRIZ, A., HIDALGO, A., PADILLA, X., PONS, S., RUIZ GURILLO, L., SANMARTÍN, J., BENAVENT, E., ALBEADA, M., FERNÁNDEZ, M.J., y PÉREZ, M. (2003). Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial. *Oralía*, 6, 7-61.
- BROOKS, N. (1960). *Language and language learning. Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt, Brace & Co.
- BROWN, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- BROWN, H.D. y GONZO, S.T. (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1978). Universals in language use: Politeness Phenomenon. En E.N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUMFIT, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUENDÍA, L. COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: MacGraw Hill.
- BURNS, A. (1998). Teaching Speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- BURTON, D. (1980). *Dialogue and Discourse*. Londres: Routledge.
- BYGATE, M. (1987). *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2002). Speaking. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 14-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMACHO ADARVE, M.M. (2007). Los géneros del discurso oral y sus relaciones con el registro, el modelo textual y los actos de habla. En L. Cortés Rodríguez, A.M. Bañón Hernández, M.M. Espejo Muriel y J.L. Muñío Valverde (Coord.), *Discurso y Oralidad. Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar. Oralia. Análisis del discurso oral*. Anejos 3/1, (pp. 261-272). Madrid: Arco Libros S.L.
- CAMPS, A. (2001). Introducción. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp.6-20). Barcelona: GRAO.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C.Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.2-27). Londres: Longman.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CANCELAS OUVIÑA , L. (1993). Aplicaciones de la Comunicación no Verbal a la Enseñanza de Lenguas extranjeras. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 10, 21-36.
- CARAVEDO, R. (1999). *Lingüística del corpus*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- CARBAUGH, D. (2005). *Cultures in conversation*. New Jersey & Londres: Lawrence Erlbaum.
- CARTER, R. y MCCARTHY, M. (1995). Grammar and the spoken language. *Applied Linguistics*, 16, 141-158.

- . (2007). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASAL MADINABEITIA, S. (2008). Estrategias de aprendizaje cooperativo. En J. B. García Lázaro, J. Bautista y F. Trujillo Sáez (Eds.). *Linguared. Red Profesional de Formación para el Profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de Granada* (p. 69-98). Granada: Centro de Formación de Profesores de Granada.
- CASAL S. y LORENZO, F. (2007). Towards a European Citizenship: Content-based Learning. En D. Elsner, L. Küster, L. y B. Viebrock (Eds.) *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität* (pp. 49-60). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- . (1997). Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?. *Tesol Quarterly*, 31 (1), 141-152.
- CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CESTERO MANCERA, A.M. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *RSEL*, 24, 77-99.
- CHACON, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10 (32), 121-130.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. (I. Agoff, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Publicación original: 2002)
- CHEN, Y.M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12, 235 - 262.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- . (1966). Linguistic Theory. En R.G. Mead (Ed.), *Language Teaching: Broader Contexts. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 43-49). Nueva York: MLA Material Center.

- COBB, T. (1997). Is there any measurable learning from hands-on concordancing. *System*, 25 (3), 301-315. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: http://www.er.uqam.ca/nobel/r21270/cv/Hands_on.html
- COHEN, A.D. (1996). Speech Acts. En S. L. McKay y N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp.383-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Edición revisada). Nueva York: Academic Press.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, P. (1986). Corrientes metodológicas en investigación educativa. *Revista de ciencias de la educación*, 3, 193-203.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. Nueva York: Macmillan.
- CONKLIN, K. y SCHMITT, N. (2008). Formulaic Sequences: Are They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers?. *Applied Linguistics* 29, 72-89.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Trad.). Madrid: Grupo Anaya (Publicación original, 2001).
- COOK, G. (1997). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- COULTHARD, M. (1987). *An Introduction to Discourse Analysis*. Nueva York: Longman.
- COULTHARD, M. y BRAZIL, D. (1979). *Exchange Structure. Discourse Analysis Monographs, 5*. Birmingham: Birmingham University Press.
- CRANDELL, V. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. Smith (Ed.), *Achievement-related motives in children*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- CURRAN, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Ill.: Apple River Press.

- DECHERT, H. (1983). How a story is done in a Second Language. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.175-195). Londres: Longman.
- DEL OLMO PINTADO, O. (2004). Aportaciones de la etnografía de la comunicación. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 165-178). Madrid: SGEL-Educación.
- DENZIN, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- DÍAZ PÉREZ, F.J. (2003). *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- DÖRNYEI, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1992). *Conversation and Dialogues in Action*. Wiltshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- . (1994). Teaching conversational skills intensively: course content and rationale. *ELT Journal*, 48 (1), 40-49.
- DUNNING, T. (1993). Accurate Methods for the statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, 19 (1), 61-74.
- DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- EGGINS, D. y MARTIN, J. R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Rev. Signos* 36 (54). Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400005&script=sci_arttext
- EGGINS, S. y SLADE, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. Londres: Equinox.
- EISENSTEIN, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, 32, 367-391.
- ELDRIDGE, J. (1994). *Code-switching in a Turkish Secondary School*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Aston, Birmingham (UK).
- ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. En S. L. McKay y N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp.283-306). Cambridge: Cambridge University Press.

- ERMAN, B. y WARREN, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text*, 20, 29-62.
- FAIRCLOUGH, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. *Discourse and Society*, 4 (2), 133-168.
- . (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- . (2000). *New Labour, new language*. Londres: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. y WODAK, R. (1997). Critical Discourse Analysis. En T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). Londres: Sage.
- FALCHIKOV, N. y BOUD, D. (1989). Student self-Assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430.
- FARHADY, H. (1982). Measures of Language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16, 43-59.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M. (2007). *Propuesta metodológica para la creación de un nuevo examen de inglés en las pruebas de acceso a la Universidad* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- FIGUERAS, N., NORTH, B., TAKALA, S., VERHELST, N. y VAN AVERMAET, P. (2005). Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual. *Language Testing*, 22 (3), 1-19.
- FIRTH, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-51*. Oxford: Oxford University Press.
- FLORIO, J. (1578). *His firste frutes: which yeelde familiar speech, merie Prouerbes, wittie Sentences, and golden sayings. Also a perfect Induction to the Italian, and English tongues*. Londres: Thomas Dawson.
- . (1591). *Second frutes, to be gathered of twelue trees, of diuers but delightsome tastes to the tongues of Italians and Englishmen*. Londres: Thomas Woodcock.
- FOWLER, R., HODGE, R., KRESS, G. y TREW, T. (1979). *Language and Control*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- FRASER, B. (1973). On accounting for illocutionary forces. En S. Anderson y P. Kiparsky (Eds.), *A Festschrift for Morris Halle* (pp. 287-308). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

- FUENTES VIÑAS, A.M. (Coor.). (2006). Los estudios de Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Trabajo presentado en las *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas*, en Cádiz del 19 al 21 de septiembre 2006. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/119.pdf>
- GALLARDO VIGIL, M.A. (2003). *La inserción laboral de los alumnos y alumnas de Educación Física*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Granada.
- . (2005). Investigar en educación. En S. Rodríguez Fernández, M.A. Gallardo Vigil, M.C. Olmos Gómez, y F. Ruiz Garzón, *Investigación Educativa: Metodología de encuesta* (pp.17-32). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GALLARDO, M.A. y POZO, M.T. (2008). Introducción al análisis de datos cualitativos a través del programa Nudist Vivo. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, F. Ruiz y M.C. Olmos, *Investigación Educativa: análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la Metodología de Encuesta* (pp. 81-100). Granada: GEU.
- GARCÍA ROLDAN, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- GARFINKEL, H. (1974). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice Hall
- GATTEGNO, C. (1963). *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*. Reading: Educational Explorers Ltd.
- GIL ESCUDERO, G. y ALABAU BALCELLS, I. (1997). Evaluación Comparada de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/hf/index.htm>
- GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación cualitativa*. Barcelona: PPU.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction rituals: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Nueva York: Double-day.
- . (1981). *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- GRICE, P. (1957). Meaning. *The Philosophical Review*, 66, 377-88.

- . (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol.3: *Speech Acts* (pp.41-58). Nueva York: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2003). Contextualization Conventions. En Paulston, C.B. y Tucker, G.R. (Eds). *Sociolinguistics. The Essential Reading* (pp. 139-155). Oxford, Berlin: Blackwell Publishing.
- . (2006). Interactional Sociolinguistics. En K. Brown (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (2ª Ed.), (pp. 724-729). Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080448541>
- GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist*, 66 (6), 2.
- . (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nueva York, Holt: Rinehart and Winston.
- HADLEY, G. (2002). Sensing the Winds of Change: An Introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal*, 33(2), 99-124. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/windofchange/windsofchange.htm>
- HALLIDAY, M.A.K.. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17, 241-292.
- . (1970). Language Structure and Language Function. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp.140-165). Harmondsworth: Penguin.
- . (1978). *Language as Social Semiotics*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HARRIS, T. y SÁNCHEZ, A. (2005). Teaching Speaking: Some considerations. En J.L. Martínez Dueñas Espejo, N. McLaren, C. Pérez Basanta y L. Quereda Rodríguez Navarro (Eds.), *Towards an understanding of the English Language: Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp.477-490). Granada: Universidad de Granada.
- HATCH, E. (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- . (1992). *Discourse and Language Education*. Nueva York: Cambridge University Press.

- HAZENBERG, S. y HULSTIJN, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145-163.
- HEILENMAN, L.K. (1990). Self-assessment of second language ability: the role of response affects. *Language Testing*, 7, 174-201.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- HILGENDORF, S.K. (2007). Symposium on the Englishes of Europe in the new millennium: introduction. *World Englishes*, 26 (2), 107-110.
- HOLMES, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied linguistics*, 9 (1), 21-44.
- HOLYBAND, C. (1573). *The French Schoolemaistr, wherein is most plainlie shewed the true and most perfect way of pronouncing of the French tongue, without any helpe of Maister, or Teacher: set foorth the furtherance of all those whiche doo studie privately in their owne study or houses*. Londres: William How.
- . (1576). *The French Littelton. A most easie, perfect and absolute way to learne the French tongue*. Londres: Thomas Vautrollier.
- HORNBY, A.S. (1954-6). *Oxford Progressive English for Adult Learners. Three Volumes*. Londres: Oxford University Press.
- HOWATT, A.P.R. (2004). *A History of English Language* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- HUGHES, R. (2002). *Teaching and Researching Speaking*. Essex: Longman.
- . (2006). Turn-taking awareness: Benefits for teaching speaking skills in academic and other contexts (pp. 215-234). En Usó Juan, E. y Martínez Flor, A. (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HUTCHBY, I. y WOOFFITT, R. (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- HYMES, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *The Ethnography of Communication 'special issue' American Anthropologist*, 66 (6), 1-34.

- . (1967). Models of Interaction of language and social setting. En J. Macnamara (Ed.), *Problems of Bilingualism*. Número especial de la revista *Journal of Social Issues*, 23.
- . (1972a). Models of the interaction of language and social life. En J.J. Gumperzy D. Hymes, (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- . (1972b). On Communicative Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Papers* (pp.269-293). Baltimore: Penguin Books.
- . (1974). The Ethnography of Speaking. En B. Blount (Ed.), *Language, Culture and Society* (pp.189-223). Cambridge, Mass.: Winthrop.
- JAKOBSON, R. (1960). Closing Statement, Linguistics and Poetics. En T. Sebeok, *Styles in Language*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- JEON, H.J. (2003). *Use of film dialogues as a model of natural conversation for developing conversational proficiency*. Edimburgo: University of Edinburgh. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/486>
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, M.A. (2003). *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)*. Estudio de casos [tesis doctoral]. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- JOHNSON, H. (1992). Defossilizing. *ELT Journal*, 46 (2), 180-187.
- JOHNSON, S. (1755). *A Dictionary of the English Language, in which the Words are deduced from their Originals and Illustrated in their Different Significations by Examples from the best Writers. To which are prefixed a History of the Language and an English Grammar*. Londres: W. Strahan.
- JOHNSTONE, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- JONES, N. (2002). Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference. En Consejo de Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies* (pp. 167–183). Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- KELLER, E y WARNER, S.T. (1988). *Conversation Gambits: Real English Conversation Practices*. Hove: Language Teaching.
- KELLY, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.

- KILGARRIFF, A. (1995). *BNC Database and Word Frequency Lists*. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.itri.brighton.ac.uk/~Adam.Kilgarriff/bnc-readme.html>
- KLIPEL, F. (1983). *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S.D. y TERRELL, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRESS, G. (1985). *Linguistic processes in socio-cultural processes*. Geelong: Deakin University Press.
- KUIPER, K. y HAGGO, D. (1984). Livestock auctions, oral poetry, and ordinary language. *Language in Society*, 13, 205-234.
- LABOV, W. y FANSHIEL, J. (1977). *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. Nueva York: Academic Press.
- LACHER, M. y LACHER, M.R. (1975). Sex Differences in Self-Evaluation of Academic Achievement and Ability. Comunicación presentada en *Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association* (46th, Chicago, Illinois, May 2-4, 1975). Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/32/c0/75.pdf
- LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Michigan: Michigan University Press.
- . (1964). *English 900. A basic course on English language services*. Nueva York: Macmillan.
- . (1977). *Lado English Teaching Series*. Nueva York: Regents.
- . (1972). Language in context. *Language*, 48 (4), 907-927.
- . (1973). The logic of politeness: minding your p's and q's. *Papers from the 9th Regional Meeting, Chicago Linguistics Society*, 292-305.
- LAPIDUS, N. y OTHÉGUY, R. (2005). Contact Induced Change? Overt Nonspecific *Ellos* in Spanish in New York. En L. Sayahi y M. Westmoreland (Eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp.67-75). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: <http://www.lingref.com/cpp/wss/2/paper1141.pdf>

- LASAGABASTER, D. (2002). The role of instrumental and integrative attitudes in a multilingual context, en *II Simposio Internacional del Bilingüismo*. Victoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco
- LAUFER, B. (1992). Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?. *Journal of Research in Reading*, 15 (2), 95-103.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- LEECH, G., RAYSON, R. y WILSON, A. (2001). *Word Frequencies in Written and Spoken English*. Malaysia, VVP: Pearson Education Limited.
- LEMKE, J. L. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: LTP.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE n. 089 de 13/04/2007)
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ GUIX, G. y WILKINSON, J. M. (1997). *Manual de traducción: Inglés-castellano: teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ-MEZQUITA, M.T. (2005). *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez* [tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- LOWTH, R. (1762). *Short Introduction to English Grammar, with critical notes*. Londres: J. Hughes.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. Nueva York: Gordon y Breach.
- MADRID, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idioma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- . (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M.S. Salaberri Ramiro y M.E. García Sánchez (Coord.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- . (2002). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial. En M. Moreno Rivas y M. Escribano Pueo (Coords.), *Tadea seu Liber de Amicitia* (pp. 145-166). Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada.
- MALMKJÆR, K. (2004). *The Linguistic Encyclopedia* (2ª Ed.). Londres: Routledge.
- MAO, L.R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.
- MARTIN, J.R. (2001). Beyond exchange: appraisal systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142-175). Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2008). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ-CABEZA, M.A. (2003). *The Study of Language Beyond the Sentence*. Granada: Comares.
- MATSUMOTO, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 24, 381-392.
- MCCARTHY, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1999). What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?, *Studies in English Language and Linguistics* 1, 233-249.
- . (2001). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2002). Good listenership made plain: British and American non-minimal response tokens in everyday conversation. En D. Biber, S. Fitzpatrick y R. Reppen (Eds.), *Using corpora to Explore Linguistic Variation* (pp. 49-71). Amsterdam: John Benjamins.
- . (2003). Taking back: 'small' interaction response tokens in everyday conversation. En J. Coupland, (Ed.), *Research on Language and Social Interaction número especial "Small-talk"*, 36 (1), 33-63.
- MCCARTHY, M. y O'KEEFE, A. (2004). Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.

- McDONOUGH, J. y McDONOUGH, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- McENERY, T. y WILSON, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://www.ling.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics/corpus4/4fra1.htm>
- McILVENNY, P. (1993). Missing an important transition relevant point: towards a critical conversation analysis. En L. Kuure y P. McIlvenny (Eds.), *Text and talk. Proceedings of the 4th Discourse Analysis Seminar, Oulu, October 1992*. Oulu: Universidad de Oulu. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: <http://paul-server.hum.aau.dk/Paul/research/cv/pubs/text-talk93.pdf>
- MEY, J.L. (1994). *Pragmatics. An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- MILES, M.B y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MIRANDA UBILLA, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. [Tesis de doctoral]. Alicante: Universidad de Alicante.
- MITCHELL, T. F. (1957). The language of buying and selling in Cyrenaica. *Hesperis*, 44, 31-71.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- . (2004). Aportaciones de la sociolingüística. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gallardo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 85-100). Madrid: SGEL-Educación.
- MOULTON, W.G. (1961). Linguistics and language teaching in the United States, 1940-1960. En C. Mohrmann, A. Sommerfelt y J. Whatmough (Eds.), *Trends in European and American Linguistics, 1930-1960*. Utrecht: Spectrum.
- MOURDOCH, G.S. (1989). A Pragmatic Basis for Course Design. *English Teaching Forum*, 16 (3), 15-18.
- MUNDET DE LEMME, L. (2001). *Documentos de Trabajo: dimensión argumentativa del discurso político*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: http://ub.edu.ar//investigaciones/dt_nuevos/77_mundet.pdf

- NATION, I.S.P. y WARING, R. (1988). Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- NATTINGER, J.R. y DECARRICO, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NOLASCO, R. y ARTHUR, L. (1997). *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- NORTH, B. (2006). The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical Issues. Comunicación presentada en el *Simposio 'A New Direction in Foreign Language Education: The Potential of the Common European Framework of Reference for Languages'*, Osaka University of Foreign Studies, Japan, Marzo 2006.
- NORTH, B. y SCHNEIDER, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. *Language Testing*, 15 (2), 217–262.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1995). *Atlas 2*. Boston, M.A.: Heinle & Heinle.
- . (2000). *Language Teaching Methodology*. Londres: Longman.
- NÚÑEZ DELGADO, M.P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- OCHS, E., SCHEGLOFF, E. y THOMPSON, S. (1996). *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'CONNELL, S. (1996). *Focus on First Certificate*. Essex: Longman.
- O'KEEFE, A., MCCARTHY, M. y CARTER, R. (2007). *From corpus to classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLEA, J. y PONSODA, V. (2003). *Test Adaptativos Informatizados*. Madrid: Aula Abierta. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- OLLENDORFF, H.G. (1838/1841). *A New Method of Learning to Read, Write, and Speak a Language in Six Months, adapted to the German*. Londres: Whittaker.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. (BOE n. 312 de 29/12/2007).
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. (BOE n. 312 de 29/12/2007).
- ORTEGA CALVO, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. En M.A. Diego Domínguez (Coord.), *Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. Colección Aulas de Verano* (pp.77-96). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- ORWIG, C.J. (1999). Guidelines for a language and culture learning program. Recuperado el 24 de diciembre de 2008, de: <http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/otherResources/GudlnsFrALnngPrgrm/contents.htm>
- O'TOOLE, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. Londres: Leicester University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PALMER, H. (1921). *The Principles of Language-Study*. Nueva York: World Book Co.
- PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2001). La incidencia de los patrones acentuales de la lengua inglesa en la comunicación oral. En I. de la Cruz Cabanillas (Coord.), *La lingüística aplicada a finales de siglo XX: ensayos y propuestas* (pp.119-124). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.
- PAYNE, J.S. y ROSS, B.M. (2005). Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development. *Language Learning and Technology*, 9 (3), 35-54. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://llt.msu.edu/vol9num3/payne/default.html>
- PÉREZ BASANTA, C. y RODRÍGUEZ MARTÍN, M.E. (2007). The application of data-driven learning to a small-scale corpus: using film transcript for teaching conversational skills. En E. Hidalgo, L. Quereda y J. Santana (Eds.), *Corpora in the Foreign Language Classroom. Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language*

- Corpora (TaLC 6)* (pp. 141-160). University of Granada, Spain, 4-7 July, 2004. Ámsterdam y Nueva York: Rodopi.
- PÉREZ MARTÍN, M.C. (1996). Linguistic and Communicative Competence. En N. McLaren y D. Madrid (Eds.), *A Handbook for TEFL* (pp.313-344). Alcoy: Editorial Marfil.
- PICA, T. (1995). Questions from the language classroom: research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28, 48-79.
- PILLEUX, M. (2000). El análisis crítico del discurso. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23, 37-42. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: http://www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=416
- . (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso
- PORTOLÉS LÁZARO, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- POYNTON, C. (1990). *Language and Gender: Making the Difference*. Geelong: Deakin University Press.
- PRENDERGAST, T. (1864). *The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Languages Idiomatically*. Londres: R. Bentley.
- PRABHU, N.S. (1983). Procedural Syllabuses. Comunicación presentada en *RELC Seminar, Singapore*.
- PRIDHAM, F. (2002). *The Language of Conversation*. Londres: Routledge.
- REYES, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco libros.
- RICHARDS, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R. (Eds.) (1983). *Language and communication*. Londres: Longman.

- RICO, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, pp.79-94.
- RIVERA REYES, V. (2009). *El contacto de lenguas en Ceuta: la convivencia español/árabe y sus repercusiones en la educación obligatoria*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, S. (2008). Herramientas para el análisis de datos cuantitativos. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, F. Ruiz y M.C. Olmos, *Investigación Educativa: análisis de datos cuantitativos y cualitativos en la Metodología de Encuesta* (pp. 11-24). Granada: GEU.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, M.E. (2005). Enfoques lingüísticos al estudio de la conversación: implicaciones pedagógicas para la elaboración de un sílabo de estrategias conversacionales. En J.L. Martínez Dueñas Espejo, N. McLaren, C. Pérez Basanta y L. Quereda Rodríguez Navarro (eds.), *Towards an understanding of the English Language: Studies in Honour of Fernando Serrano* (pp. 581-595). Granada: Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C. (2005). *Diseños para la investigación del lenguaje. Fundamentos teóricos y actividades prácticas*. Granada: GEU.
- ROGERS, C. (1951). *Client-Centered Therapy*. Massachusetts: Houghton Mifflin
- ROMERO GARCÍA, J.A. (2003). *Impacto de la prueba de selectividad en el desarrollo y evaluación de las destrezas orales. Estudio de un caso y pilotaje de pruebas orales* [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- ROSS, J.A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11(10). Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>
- ROSS, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15 (1), 1-20.
- . (2007). *Introducción a la estadística* (T. Valdés Sánchez, trad.). Barcelona: Reverté.
- RUÍZ, F. (2005). La entrevista. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, M.C. Olmos y F. Ruiz, *Investigación educativa: metodología de encuesta* (pp. 51-70). Granada: GEU.

- RUIZ, F. y OLMOS, M.C. (2005). Análisis de datos cualitativos. En S. Rodríguez, M.A. Gallardo, M.C. Olmos y F. Ruiz, *Investigación educativa: metodología de encuesta* (pp. 91-108). Granada: GEU.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. y JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SALKIND, N.J. (1998). *Métodos de investigación* (R.L. Escalona y V. Valdés Salmerón, trad.). México: Pearson Educación.
- SALVADORES MERINO, C.L. (2009). *Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- SANDÍN, B. (1985). La entrevista psicológica. En J.F. Morales (Coord.), *Metodología y teoría de la psicología*, vol. 2 (pp. 81-116). Madrid: UNED.
- SAUSSURE, F. (1915/1991). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- SAVIGNON, S.J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- . (1983). *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesely.
- SBISÀ, M. (1995). Speech Act Theory. En J. Verschueren, J.O. Östman y J. Blommaert (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 495-506). Amsterdam: John Benjamins.
- SCHEGLOFF, E.A. (1972). Notes on conversation practice: formulating place. En D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction* (pp. 75-117). Nueva York: Free Press.
- . (1980). Preliminaries to preliminaries: 'Can I ask you a question?'. *Sociological Inquiry*, 50, 104-152.
- SCHEGLOFF, E.A., JEFFERSON, G. y SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- SCHEGLOFF, E.A. y SACKS, H. (1974). Opening up closings. En R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology* (pp. 233-264). Harmondsworth: Penguin.
- SCHIFFRIN, D. (1985a). Conversational coherence: the role of well. *Language*, 61, 640-667.

- . (1985b). Everyday argument: the organization of diversity in talk. En T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis, vol.3: Discourse & Dialogue* (pp.35-46). Nueva York: Academic Press.
- . (1987). *Discourse Makers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- SCHMIDT, R. (1991). *Input, interaction, attention and awareness: The case for consciousness raising in second language teaching*. Río de Janeiro, Brazil: Pontificia Universida de Católica.
- SCHMIDT, R. y RICHARDS, J.C. (1985). Speech Acts and second-language learning. En J.C. Richards (Ed.), *The Context of language teaching* (pp.100-128). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. y CARTER, R. (2004). Formulaic sequences in action: an introduction. En N. Schmitt, *Formulaic Sequences* (pp. 1-22). Amsterdam: John Benjamins.
- SCHONELL, F.J., MEDDLETON, I.G. y SHAW, B.A. (1956). *A Study of the Oral Vocabulary of Adults*. Brisbane: University of Queensland Press.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Act: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1975). Indirect Speech Acts. En P. Cole y J. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics* vol. 3 (pp.59-82). Nueva York: Academic Press.
- . (1977). A classification of illocutionary acts. En A. Rogers, B. Wall y J.P. Murphy (Eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions, and Implicatures* (pp.27-45). Washington: Center for Applied Linguistics.
- SELIGER, H. y SHOHAMY, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SHERZER, J. (1987). A discourse-centered approach to language and culture. *American Anthropologist*, 89, 295-309.

- SHOHAMY, E. (1996). Competence and performance in language testing. En G. Brown, Malmkjaer, K. y Williams, J. (Eds.), *Performance & Competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIEVERDING, M. y KOCH, S.C. (2009). (Self-)Evaluation of computer competence: How gender matters. *Computers & Education*, 52 (3), 696-701.
- SINCLAIR, J. (1987a). The nature of the evidence. En J. Sinclair (Ed.). *Looking up*. Glasgow: Collins, 150-159.
- (Ed.) (1987b). *Collins COUBILD English Language Dictionary (1st Ed.)*. Londres: Harper Collins.
- . (1987c). Collocation: a progress report. En R. Steele y T. Threadgold (eds.), *Language Topics: An international collection of papers by colleagues, students and admirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement, vol. II* (pp. 319-331). Amsterdam: John Benjamins.
- . (1991). *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- . (2005). Corpus and Text – Basic Principles. En M. Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: <http://ahds.ac.uk/linguistic-corpora/>
- SINCLAIR, M. y COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- . (1992). Towards an Analysis of Discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-34). Londres y Nueva York: Routledge.
- SLADE, D. (1986). Teaching casual conversation to adult ESL learners. *Prospect*, 2 (1), 68-87.
- SPADA, N. y LIGHTBOWN, P.M. (1993). Instruction and the development of questions in the L2 classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- SPOLSKY, B. (1989). Communicative competence, language proficiency, and beyond. *Applied Linguistics*, 10 (2), 138-156.
- STENSTRÖM, A.B. (1994). *An Introduction to Spoken Interaction*. Nueva York: Longman.

- STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1983). *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Blackwell.
- . (1986). 'A matter of prolonged fieldwork': notes towards a modal grammar of English. *Applied linguistics*, 7 (1), 1-25.
- . (1998). Whorf's Children: Critical Comments on Critical Discourse Analysis. En A. Ryan y A. Wray (Eds.), *Evolving Models of Language: British Studies in Applied Linguistics 12*. Clevedon: BAAL/Multilingual Matters.
- SWEET, H. (1899). *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. Londres: Dent.
- SWIFT, J. (1712). *A Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue*. Londres: Benjamin Tooke.
- TAN, M. (2003). Language corpora for Language Teachers. *Journal of Language and Learning*, 1 (2). Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/1_2/tan1.html
- TAN, S. (2005). *A Systemic Functional Approach to the Analysis of Corporate Television Advertisements*. [Tesis doctoral no publicada]. National University of Singapore.
- TANNEN, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwook, Nueva Jersey: Ablex.
- . (1989). *Talking Voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1990). *You Just Don't Understand: Men and women in conversation*. Nueva York: Ballantine Books.
- TIARKS, J.G. (1864). *A Practical Grammar of the German Language*. Londres: D. Nutt.
- TORRUELA, J. y LIISTERRI, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales [Versión electrónica]. En J.M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez y J. Torruella (Eds.), *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Barcelona: Editorial Milenio. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Torruella_Llistერი_99.pdf

- TRIBBLE, C. (1990). Concordancing and an EAP writing programme. *CAELL Journal*, 1(2), 10-15.
- TRUJILLO SÁEZ, F. y MADRID FERNÁNDEZ, D. (2001). Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en lengua extranjera. En F.J. Perales, A.I. García, E. Rivera, J. Bernal, F. Maeso, J. Muros, L. Rico y J. Roldán (Eds.), *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen II (pp. 1771-1778). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TUCKMAN, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- UR, P. (1981). *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- URIBE, D., GUTIÉRREZ, J. y MADRID, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España. *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- USÓ JUAN, E. y MARTÍNEZ FLOR, A. (2006). Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills. En E. Usó Juan y A. Martínez Flor (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp.3-25). Berlin: Mouton de Gruyter.
- VAN DIJK, T.A. (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- . (2001). Texto y contexto de los debates parlamentarios. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 2. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/TAvanDijkTonos2.htm>
- . (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad [Versión electrónica]. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 144-177). Barcelona: Gedisa. Recuperado el 21 de diciembre de 2008, de: <http://www.discursos.org/oldarticles/La%20multidisciplinariedad.pdf>
- VAN EK, J.A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J.A. y TRIM, J.L.M. (1991a). *Threshold Level 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1991b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

- . (1997). *Vantage Level*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LEEUWEN, T. (2006). Critical Discourse Analysis. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 290-294). Amsterdam, Londres: Elsevier.
- VAN LIER, L. (2002). Language Awareness. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 160-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel.
- VILÁ, R. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/45vila.pdf>
- WEBBE, J. (1622). *An Appeale to Truth, in the Controuersie between Art, and Use; about the best, and most expedient Course in Languages. To be read Fasting*. Londres: H.L. for George Latham.
- . (1627). *Pueriles Confabulatiunculæ, or Childrens talke*. Londres: F.K.
- WEIR, C.J. y MILANOVIC, M. (Eds) (2003). *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913–2002, Studies in Language Testing Vol. 15*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- WEST, M. (1926). *Learning to Read a Foreign Language: An experimental study*. Londres: Longmans.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- . (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10, 128-37.
- . (1995). Review of Fairclough's Discourse and Social Change. *Applied Linguistics*, 16(4), 510-516.
- . (1996). Reply to Fairclough: Discourse and Interpretation: Conjectures and Refutations. *Language & Literature*, 5(1), 57-69.
- WILKINS, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

- . (1976). *Notional Syllabuses. A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Unit/credit System*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Londres: Longman.
- WILSON, D. (1994). Relevance and Understanding. En G. Brown, K. Malmkjær, A. Pollit y J. Williams (Eds.), *Language and Understanding* (pp.37-58). Oxford: Oxford University Press.
- WODAK, R. (2006). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. En J. Verschueren y J. Östman (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. Recuperado el 26 de febrero de 2009, de: <http://www.benjamins.com/online/hop>
- WRAY, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2006). Formulaic Language. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics, vol. 4., 2ª ed.* (pp. 590-597). Oxford: Elsevier.
- ZIMMERMAN, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. En J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1.1. Ilustración de las distintas dimensiones del acto de habla según Austin.....	15
Figura 1.2. Diagrama explicativo de las reglas que regulan el cambio de turno.....	42
Figura 1.3. Modelo estratificado del lenguaje en contexto.....	55
Figura 1.4. Variantes del tenor y su representación en el estudio de la interacción oral.....	56
Figura 1.5. Clasificación de las rutinas conversacionales.....	78
Figura 2.1. Taxonomía de Canale (1983).....	87
Figura 2.2. Taxonomía de competencia lingüística de Bachman (1990).....	89
Figura 2.3. Taxonomía de competencia comunicativa de Orwing.....	92
Figura 2.4. Competencia comunicativa según Alcón Soler (2000).....	95
Figura 2.5. Modelo de competencia comunicativa de Usó Juan y Martínez Flor (2006).....	97
Figura 2.6. Escala de niveles del MCERL	99
Figura 2.7. Componentes de la competencia lingüística.....	100
Figura 2.8. Integrantes de la competencia pragmática según el MCERL (2001).....	103
Figura 2.9. Nuestro modelo de competencia comunicativa oral.....	109
Figura 3.1. <i>Familiar Dialogues</i> de J. Bellot (1586).....	120
Figura 3.2. <i>Short Introduction to English Grammar</i> (Lowth, 1762, p.48-9)	124
Figura 3.3. “ <i>The Labyrinth</i> ” de “ <i>Mastery of Languages</i> ”	132
Figura 3.4. Ejemplo de actividad del método situacional	137
Figura 3.5. <i>English 900</i> (Lado, 1964).....	140
Figura 3.6. Actividad de producción oral a través del método indirecto.....	156
Figura 3.7. Actividad comunicativa de proyecto.....	157
Figura 3.8. Actividad comunicativa de entrevista.....	158
Figura 3.9. Actividad del método directo: pedir información.....	163
Figura 3.10. Actividad del método directo: expresiones de autocorrección.....	164
Figura 3.11. Actividad de la aproximación directa a través del LA.....	165
Figura 3.12. Actividad de fomento de las relaciones interpersonales.....	168
Figura 3.13. Actividad de fluidez.....	169
Figura 3.14. Actividad de retroalimentación.....	170
Figura 3.15. Secuenciación de metodología DDL.....	171
Figura 3.16. Actividad modelo del enfoque basado en tareas.....	175

	Pág.
Figura 3.17. Diagrama de la programación del enfoque basado en tareas.....	176
Figura 4.1. Distribución de la muestra por Edad y Procedencia.....	206
Figura 4.2. Niveles de los exámenes ESOL de Cambridge	215
Figura 4.3. Equiparación de los niveles del MCERL con los de ESOL	215
Figura 4.4. Pantalla de recogida de datos de la encuesta.....	221
Figura 4.5. Entrevista.....	222
Figura 4.6. Entrevista (continuación).....	222
Figura 4.7. Esquema de la secuencia de la investigación.....	235
Figura 5.1. Análisis inferencial realizado.....	244
Figura 5.2. Variable CLEI.....	249
Figura 5.3. Distribución por Género y Especialidad.....	254
Figura 5.4. Distribución por CLEI y Especialidad.....	255
Figura 5.5 Análisis correlacional realizado.....	329
Figura 5.6 Atributos de documentos de NVivo 2.0. Información personal y formación académica.....	345
Figura 5.7 Información sobre el género y la procedencia de los entrevistados.....	346
Figura 5.8 Datos académicos de los entrevistados.....	347
Figura 5.9 Modelo de categorías y subcategorías utilizadas en la codificación de las entrevistas.....	348

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1.1. Curva de frecuencia de las palabras del CANCODE.....	68
Gráfico 4.1. Distribución por sexo de las distintas especialidades de la titulación de maestro durante el curso 2007-2008 en el Campus de Ceuta.....	201
Gráfico 4.2. Distribución de los estudiantes del Campus de Ceuta según su procedencia.....	201
Gráfico 4.3. Lengua materna de los participantes.....	206
Gráfico 4.4. Clases extraescolares de inglés.....	207
Gráfico 5.1. Distribución por Género.....	246
Gráfico 5.2. Histograma de la Edad.....	247
Gráfico 5.3. Frecuencia por Género y Edad.....	248
Gráfico 5.4. Distribución por Edad y Especialidad.....	255
Gráfico 5.5. Perfil lingüístico a partir de la autoevaluación de los alumnos.....	257
Gráfico 5.6. Distribución de la autoevaluación de la comprensión oral.....	259
Gráfico 5.7. Distribución de la autoevaluación de la comprensión escrita.....	259
Gráfico 5.8. Distribución de la autoevaluación de la interacción oral.....	260
Gráfico 5.9. Distribución de la autoevaluación de la expresión oral.....	261
Gráfico 5.10. Distribución de la autoevaluación de la expresión escrita.....	261
Gráfico 5.11. Media global por Género.....	262
Gráfico 5.12. Comparativa de la media entre Hombres y Mujeres.....	263
Gráfico 5.13. Evolución de las medias en el PEL conforme a la Edad.....	267
Gráfico 5.14. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que no han recibido clases extraescolares de inglés.....	268
Gráfico 5.15. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido hasta un año de clases extras de inglés.....	269
Gráfico 5.16. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.....	270
Gráfico 5.17. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.....	271
Gráfico 5.18. Autoevaluación del total del grupo frente a aquellos que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.....	272
Gráfico 5.19. Evolución de la media global de la autoevaluación en relación con la variable CLEI.....	273
Gráfico 5.20. Autoevaluación en la especialidad de Educación Primaria.....	274
Gráfico 5.21. Autoevaluación en la especialidad de Educación Infantil.....	275

	Pág.
Gráfico 5.22. Autoevaluación en la especialidad de Educación Física.....	277
Gráfico 5.23. Media global del PEL por especialidad.....	277
Gráfico 5.24. Niveles obtenidos en las distintas pruebas del DIALANG.....	281
Gráfico 5.25. Comparación de medias del DIALANG.....	282
Gráfico 5.26. Resultados del DIALANG en la comprensión oral.....	283
Gráfico 5.27. Resultados del DIALANG en la producción escrita.....	284
Gráfico 5.28. Resultados del DIALANG en la comprensión escrita.....	285
Gráfico 5.29. Resultados del DIALANG en la gramática.....	286
Gráfico 5.30. Resultados del DIALANG en el Vocabulario.....	287
Gráfico 5.31. Comparativa de medias entre Hombres y Mujeres en sus resultados del DIALANG.....	288
Gráfico 5.32. Evolución de las medias del DIALANG conforme a la Edad.....	292
Gráfico 5.33. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que no han recibido clases extras de inglés.....	293
Gráfico 5.34. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.....	294
Gráfico 5.35. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.....	295
Gráfico 5.36. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.....	296
Gráfico 5.37. DIALANG del total del grupo frente a aquellos que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.....	297
Gráfico 5.38. Evolución de la media global del DIALANG en relación con la variable CLEI.....	298
Gráfico 5.39. DIALANG en la especialidad de Educación Primaria.....	300
Gráfico 5.40. DIALANG en la especialidad de Educación Infantil.....	301
Gráfico 5.41. DIALANG en la especialidad de Educación Física.....	302
Gráfico 5.42. Media del DIALANG por especialidad.....	303
Gráfico 5.43. Histograma de la prueba inicial de expresión oral.....	306
Gráfico 5.44. Histograma expresión oral (prueba final).....	308
Gráfico 5.45. Gráfico de dispersión PET inicial y final.....	309
Gráfico 5.46. Evaluación inicial y final de PET por Género.....	312
Gráfico 5.47. Evolución de las medias del Speaking test de PET conforme a la edad.....	315
Gráfico 5.48. Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).....	316
Gráfico 5.49. Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).....	317
Gráfico 5.50. Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.).....	318

	Pág.
Gráfico 5.51	Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.)..... 319
Gráfico 5.52	Histogramas de la prueba inicial (izq.) y de la final (derch.)..... 320
Gráfico 5.53	Comparativa de medias entre la prueba inicial y la prueba final por años recibiendo clases extras de inglés..... 321
Gráfico 5.54	Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Primaria..... 323
Gráfico 5.55	Comparación medias de los resultados totales del PET y de la especialidad de Educación Primaria..... 323
Gráfico 5.56	Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Infantil..... 324
Gráfico 5.57	Comparación medias de los resultados totales del PET y de la especialidad de Educación Infantil..... 324
Gráfico 5.58	Distribución de calificaciones pretest y postest en Educación Física..... 325
Gráfico 5.59	Comparación medias de los resultados totales de PET y de la especialidad de Educación Física..... 325
Gráfico 5.60	Comparativa de medias entre la prueba inicial y la prueba final por especialidad..... 326
Gráfico 5.61	Distribución de los códigos en la categoría utilidad..... 350
Gráfico 5.62	Distribución de los códigos en la categoría motivación..... 354
Gráfico 5.63	Distribución de los códigos en la subcategoría importancia de las destrezas..... 361
Gráfico 5.64	Distribución de los códigos en la subcategoría facilidad o dificultad en las destrezas..... 364
Gráfico 5.65	Distribución de los códigos en la subcategoría problemas en la expresión oral.. 369
Gráfico 5.66	Distribución de los códigos en la subcategoría soluciones en la expresión oral.. 371
Gráfico 5.67	Distribución de los códigos en la subcategoría estrategias para mejorar la expresión oral..... 373
Gráfico 5.68	Distribución de los códigos en la subcategoría Educación Primaria..... 377
Gráfico 5.69	Distribución de los códigos en la subcategoría Educación Secundaria y Bachillerato..... 380
Gráfico 5.70	Distribución de los códigos en la subcategoría Educación Universitaria..... 582

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1.1. Taxonomía de los actos de habla de Searle	19
Tabla 1.2. Técnicas de cortesía.....	30
Tabla 1.3. Diferencias entre AD y AC según Levinson (1983).....	39
Tabla 1.4. Tipología y ejemplos de pares adyacentes.....	43
Tabla 1.5. Modelo SPEAKING.....	49
Tabla 1.6. Descripción de los principales corpus representativos de la lengua inglesa.....	66
Tabla 1.7. Listados de frecuencias de las primeras 50 palabras del BNC, BOE y CANCODE.....	69
Tabla 1.8. Comparación de frecuencias en el corpus oral/corpus escrito (lista ordenada según G2).....	73
Tabla 1.9. Frecuencia de las formas contractas del verbo <i>to be</i>	74
Tabla 2.1. Escala ilustrativa de la competencia lingüística del MCERL.....	100
Tabla 2.2. Escala de nivel ilustrativa de la competencia sociocultural del MCERL.....	101
Tabla 2.3. Tabla comparativa de los modelos de compenticiacomunicativa estudiados.....	105
Tabla 2.4. Cuadro de evaluación de la destreza de producción oral según el MCERL.....	107
Tabla 3.1. Ejercicio de traducción típico del método de Webbe (1627).....	122
Tabla 3.2. Tipología de <i>drills</i>	139
Tabla 3.3. Ejemplo de las categorías de un sílabo nocional-funcional.....	150
Tabla 3.4. Niveles lingüísticos elaborados por el consejo de Europa	180
Tabla 3.5. Cuadro de autoevaluación de la destreza de la producción oral.....	181
Tabla 4.1. Titulaciones y número de alumnos matriculados en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta durante el curso académico 2007-08.....	200
Tabla 4.2. Distribución por comunidad autónoma de origen de los estudiantes.....	202
Tabla 4.3. Clasificación conforme a la formación en inglés en el Campus de Ceuta.....	203
Tabla 4.4. Frecuencia y porcentaje de los participantes distribuidos por género y titulación ..	205
Tabla 4.5. Primera matrícula en la asignatura.....	207
Tabla 4.6. Clasificación de los instrumentos usados.....	209
Tabla 4.7. Información obtenida a través del PEL.....	211
Tabla 4.8. Convergencia de las variables con los instrumentos.....	227
Tabla 5.1. Clasificación de los instrumentos usados y tipo de análisis realizado.....	240
Tabla 5.2. Resumen de los datos de identificación de los participantes.....	245
Tabla 5.3. Frecuencia y porcentaje de la variable género del total de la muestra.....	246

	Pág.
Tabla 5.4. Frecuencia y porcentaje de la variable Edad.....	247
Tabla 5.5. Variable Edad recodificada.....	248
Tabla 5.6. Clases extraescolares de inglés.....	249
Tabla 5.7. Frecuencia y porcentajes de la variable especialidad matriculada.....	250
Tabla 5.8. Variable Edad de la especialidad Educación Primaria.....	250
Tabla 5.9. Variable Género de la especialidad de Educación Primaria.....	251
Tabla 5.10. Variable CLEI respecto a la especialidad Educación Primaria.....	251
Tabla 5.11. Variable Edad respecto a la Educación Infantil.....	251
Tabla 5.12. Variable Género respeto a la especialidad Educación Infantil.....	252
Tabla 5.13. Variable CLEI respecto a Educación Infantil.....	252
Tabla 5.14. Variable Edad respecto a Educación Física.....	253
Tabla 5.15. Variable Género respecto a Educación Física.....	253
Tabla 5.16. Variable Edad respecto a Educación Física.....	253
Tabla 5.17. Estadísticos descriptivos para las competencias MCERL.....	257
Tabla 5.18. Medidas de Medias (Competencias escrita y oral).....	258
Tabla 5.19. Autoevaluación comprensión oral.....	258
Tabla 5.20. Autoevaluación de la comprensión escrita.....	259
Tabla 5.21. Autoevaluación intercción oral (Dialogar).....	260
Tabla 5.22. Autoevaluación expresión oral.....	260
Tabla 5.23. Autoevaluación expresión escrita.....	261
Tabla 5.24. Valores de la autoevaluación en Hombres.....	263
Tabla 5.25. Valores de la autoevaluación en Mujeres.....	263
Tabla 5.26. Estadístico de contraste para las variables Género y competencias del PEL.....	264
Tabla 5.27. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 19 y 22 años.....	265
Tabla 5.28. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 23 y 26 años.....	265
Tabla 5.29. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes entre 27 y 30 años.....	266
Tabla 5.30. Descriptiva de las destrezas de la autoevaluación de los participantes mayores de 30 años.....	266
Tabla 5.31. Estadístico de contraste para las variables Edad y las distintas destrezas autoevaluadas por el PEL.....	267
Tabla 5.32. Rangos creados por la prueba Kruskal-Wallis.....	267
Tabla 5.33. No han recibido clases extraescolares de inglés.....	268

	Pág.
Tabla 5.34. Hasta 1 año de clases extraescolares.....	269
Tabla 5.35. Entre 1 y 3 años de clases extraescolares de inglés.....	270
Tabla 5.36. Entre 3 y 5 años de clases extraescolares de inglés.....	271
Tabla 5.37. Más de 5 años de clases extraescolares de inglés.....	272
Tabla 5.38. Estadísticos de contraste para la variable CLEI y la autoevaluación.....	273
Tabla 5.39. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Primaria.....	274
Tabla 5.40. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Infantil.....	275
Tabla 5.41. Valores obtenidos en la autoevaluación por los estudiantes de Educación Física.....	276
Tabla 5.42. Estadístico de contraste para las variables especialidad y competencias del PEL.....	278
Tabla 5.43. Estadísticos descriptivos obtenidos con el DIALANG.....	280
Tabla 5.44. Medias de Medias (Competencias escrita y oral).....	282
Tabla 5.45. Análisis de la comprensión oral.....	283
Tabla 5.46. Análisis de la producción escrita.....	284
Tabla 5.47. Análisis de la comprensión escrita.....	285
Tabla 5.48. Análisis de la Gramática.....	285
Tabla 5.49. Análisis del Vocabulario.....	286
Tabla 5.50. Resultados del DIALANG de los Hombres.....	287
Tabla 5.51. Resultados del DIALANG de las Mujeres.....	288
Tabla 5.52. Estadísticos de contraste para las variables género y DIALANG.....	289
Tabla 5.53. Resultados del DIALANG y los participantes entre 19 y 22 años.....	290
Tabla 5.54. Resultados del DIALANG y los participantes entre 23 y 26 años.....	290
Tabla 5.55. Resultados del DIALANG y los participantes entre 27 y 30 años.....	291
Tabla 5.56. Resultados del DIALANG y los participantes mayores de 30 años.....	291
Tabla 5.57. Estadístico de contraste entre la edad y las puntuaciones del DIALANG.....	292
Tabla 5.58. Resultados de DIALANG para los participantes que no han recibido clases de inglés extras.....	293
Tabla 5.59. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.....	294
Tabla 5.60. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.....	295
Tabla 5.61. Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.....	296

	Pág.
Tabla 5.62 Resultados de DIALANG para los participantes que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.....	297
Tabla 5.63 Estadístico de contraste de Kruskal-Wallis entre las puntuaciones del DIALANG y la variable independiente CLEI.....	298
Tabla 5.64 Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Primaria.....	300
Tabla 5.65 Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Infantil.....	301
Tabla 5.66 Resultados del DIALANG en la especialidad de Educación Física.....	302
Tabla 5.67 Estadísticos de contraste para las variables especialidad y DIALANG.....	303
Tabla 5.68 Estadísticos descriptivos para el speaking test inicial.....	306
Tabla 5.69 Frecuencias obtenidas tras la aplicación del speaking test inicial.....	307
Tabla 5.70 Descriptivos del speaking test del PET (final).....	307
Tabla 5.71 Frecuencias obtenidas tras la aplicación del speaking test final.....	308
Tabla 5.72 Análisis de correlación.....	309
Tabla 5.73 Prueba de los rangos de signo de Wilcoxon.....	310
Tabla 5.74 Estadísticos de contraste.....	310
Tabla 5.75 Comparativa hombres y mujeres en la prueba inicial y final del PET.....	311
Tabla 5.76 Estadísticos de contraste para las variables género y test inicial Cambridge.....	312
Tabla 5.77 Expresión oral de los participantes entre 19 y 22 años.....	313
Tabla 5.78 Expresión oral de los participantes entre 23 y 26 años.....	313
Tabla 5.79 Expresión oral de los participantes entre 27 y 30 años.....	314
Tabla 5.80 Expresión oral de los participantes más de 30 años.....	314
Tabla 5.81 Coeficientes de correlación entre la edad y la evaluación de la expresión oral.....	315
Tabla 5.82 Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que no han recibido clases extras de inglés.....	316
Tabla 5.83 Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido hasta 1 año de clases extras de inglés.....	317
Tabla 5.84 Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido entre 1 y 3 años de clases extras de inglés.....	318
Tabla 5.85 Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido entre 3 y 5 años de clases extras de inglés.....	319
Tabla 5.86 Evaluación de la expresión oral de aquellos participantes que han recibido más de 5 años de clases extras de inglés.....	320
Tabla 5.87 Estadístico de contraste para las variables PET inicial y PET final y la variable CLEI.....	321
Tabla 5.88 Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Primaria.....	322
Tabla 5.89 Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Infantil.....	323

	Pág.
Tabla 5.90 Evaluación de la expresión oral en la especialidad de Educación Física.....	325
Tabla 5.91 Estadístico de contraste Kruskal-Wallis.....	326
Tabla 5.92 Tabla de contingencia para la variable Comprensión escrita del DIALANG y del PEL.....	330
Tabla 5.93 Correlación entre PEL y DIALANG (Comprensión Escrita).....	331
Tabla 5.94 Tabla de contingencia para la variable Expresión Escrita del DIALANG y del PEL.....	331
Tabla 5.95 Correlación entre PEL y DIALANG (Expresión Escrita).....	332
Tabla 5.96 Tabla de contingencia para la variable Comprensión oral del DIALANG y del PEL....	332
Tabla 5.97 Correlación entre PEL y DIALANG (Comprensión Oral).....	333
Tabla 5.98 Tabla de contingencia para la variable Expresión Oral del PET y del PEL.....	333
Tabla 5.99 Correlación entre PEL y PET (Expresión Oral).....	334
Tabla 5.100 Tabla de contingencia para la variable Expresión oral (PET) e Interacción Oral (PEL).....	334
Tabla 5.101 Correlación entre PEL y PET (Interacción Oral).....	335
Tabla 5.102 Resumen de las correlaciones entre autoevaluación y evaluación subjetiva.....	335
Tabla 5.103 Frecuencias y porcentajes de las edades de los entrevistados.....	346
Tabla 5.104 Códigos de la categoría utilidad y frecuencia de aparición.....	349
Tabla 5.105 Códigos de la categoría motivación y frecuencia de aparición.....	353
Tabla 5.106 Resultados de la pregunta importancia de las destrezas y competencias.....	358
Tabla 5.107 Resultados de la pregunta dificultad de las destrezas y competencias.....	359
Tabla 5.108 Códigos de la categoría destrezas y frecuencia de aparición.....	360
Tabla 5.109 Códigos de la categoría expresión oral y frecuencia de aparición.....	368
Tabla 5.110 Códigos de la categoría enseñanza y frecuencia de aparición.....	376

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN

Gracias por participar en esta investigación, es muy importante que te comprometas a asistir con regularidad a las clases de esta asignatura, de lo contrario las pruebas que te realizaremos a continuación no serán útiles. Antes de empezar con las clases te pasaremos una serie de cuestionarios y test, si bien las notas influirán sobre la nota final de esta asignatura, tu participación sí se tendrá en cuenta.

CUESTIONARIO INICIAL

Indique a continuación la información que se le solicita:

1. Nombre y apellidos:
2. Teléfono móvil:
3. Sexo:
4. Edad:
5. Lugar de nacimiento:
6. Especialidad en la que está matriculado:
7. Número de veces de matriculación en la asignatura:
8. Lenguas que conoce:

ANEXO II. MODELO DE PEL UTILIZADO

Pasaporte de Lenguas

Este documento es para hacer constar las capacidades, certificados y experiencias vividas en diferentes lenguas del titular. Forma parte del Portfolio Europeo de las Lenguas, el cual incluye un Pasaporte de lenguas, una Biografía de lenguas y un Dossier, que contiene los materiales que documentan e ilustran las experiencias interculturales y las competencias adquiridas.

Las capacidades lingüísticas se describen según los niveles de competencia presentados en el documento "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". La escala se encuentra en este Pasaporte de lenguas (Cuadro de autoevaluación).

Este Pasaporte de Lenguas está recomendado para usuarios adultos (16+).

El Pasaporte contiene la lista de lenguas en las que el titular tiene alguna competencia. Consta de:

- Una descripción de las competencias lingüísticas basada en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas;
- un listado de las experiencias lingüísticas e interculturales;
- un registro de certificados y acreditaciones.

Para mayor información relativa a los niveles de competencia en diferentes lenguas, consultar la página web del Consejo de Europa:

<http://www.coe.int/lang>

o visite la página web del MEC:

<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>

Language Passport

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a European Language Portfolio, which consists of a Passport, a Language Biography and a Dossier containing materials which document and illustrate experiences and achievements. Language skills are defined in terms of levels of proficiency presented in the document 'A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The scale is illustrated in this Language Passport (Self-assessment grid).

This Language Passport is recommended for adult users (16+).

The Language Passport lists the languages that the holder has some competence in. The contents of this Language Passport are as follows:

- *profile of language skills in relation to the Common European Framework.*
- *résumé of language learning and intercultural experiences.*
- *record of language certificates and diplomas.*

For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site:

<http://www.coe.int/lang>

or visit the web site

<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>

Nombre
Name

Firma
Signature

FOTO
DEL TITULAR

Perfil de las competencias lingüísticas
Profile of Language Skills

Lengua(s) materna(s)
 Mother-tongue(s)

Otros idiomas
 Other languages

Autoevaluación
 Self-assessment

Escuchar
 Listening

Conversar
 Spoken interaction

Escribir
 Writing

Leer
 Reading

Hablar
 Spoken production

Idioma / Language

<i>Idioma / Language</i>		A1	A2	B1	B2	C1	C2

Ejemplo Example


Idioma / Language

		A1	A2	B1	B2	C1	C2

Idioma / Language


		A1	A2	B1	B2	C1	C2


Nombre
Name _____





CONSEJO DE EUROPA COUNCIL OF EUROPE
Portfolio Europeo de las Lenguas
European Language Portfolio


Autoevaluación
Self-assessment

 Escuchar
Listening





 Conversar
Spoken interaction

 Escribir
Writing





 Leer
Reading

 Hablar
Spoken production





Idioma / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						





Idioma / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						

Idioma / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						

Idioma / Language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
						
						
						
						

Cuadro de autoevaluación

	A1	A2	B1
<p>Comprender</p>  <p>Escuchar</p>	<p>Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.</p>	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>
 <p>Leer</p>	<p>Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.</p>	<p>Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>
<p>Hablar</p>  <p>Conversar</p>	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>
 <p>Hablar</p>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>
<p>Escribir</p>  <p>Escribir</p>	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>



CONSEJO EUROPEO COUNCIL OF EUROPE
 DE EUROPEA EUROPEI
 Portfolio Europeo de las Lenguas
 European Language Portfolio

B2

C1

C2

<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy 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.</p>
<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y 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.</p>
<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales
Summary of language learning and intercultural experiences.

Idioma Language								
Aprendizaje y uso del idioma en un país/región donde no se habla el mismo <i>Language Learning and use in country/region where the language is not spoken</i>	→ 1	→ 3	→ 5	5 →	→ 1	→ 3	→ 5	5 →
Enseñanza primaria, secundaria, formación profesional, etc. <i>Primary/Secondary/Vocational Education</i>								
Enseñanza universitaria <i>Higher Education</i>								
Enseñanza de adultos <i>Adult Education</i>								
Escuelas oficiales de idiomas <i>Official Schools of Languages</i>								
Otros cursos <i>Other courses</i>								
Utilización del idioma en el trabajo <i>Regular use in the workplace</i>								
Contacto regular con hablantes de la lengua <i>Regular contact with speakers of the language</i>								
Otros <i>Other</i>								
Información complementaria sobre experiencias lingüísticas e interculturales <i>Further information on language and intercultural experiences</i>								

Nombre
Name



CONSEJO COUNCIL OF
DE EUROPA EUROPE
Portfolio Europeo de las Lenguas
European Language Portfolio

- 1** Hasta 1 año / *Up to 1 year* **→3** Hasta 3 años / *Up to 3 years* **→5** Hasta 5 años / *Up to 5 years* **5→** Más de 5 años / *Over 5 years*

→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→

Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales
Summary of language learning and intercultural experiences.

Idioma Language								
Estancia en un país / región donde se habla el idioma <i>Stays in a region where the language is spoken</i>	→ 1	→ 3	→ 5	5 →	→ 1	→ 3	→ 5	5 →
Asistencia a un curso de idiomas <i>Attending a language course</i>								
Uso del idioma por estudios de formación <i>Using the language for study or training</i>								
Uso del idioma en el trabajo <i>Using the language at work</i>								
Otros <i>Other</i>								
Información complementaria sobre experiencias lingüísticas e interculturales <i>Further information on language and intercultural experiences</i>								

Nombre
Name

→1 Hasta 1 mes
Up to 1 month

→3 Hasta 3 meses
Up to 3 months

→5 Hasta 5 meses
Up to 5 months

5→ Más de 5 meses
Over 5 months



CONSEJO COUNCIL OF
DE EUROPA EUROPE
Portfolio Europeo de las Lenguas
European Language Portfolio

→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→	→1	→3	→5	5→

Nombre
Name



Nombre del certificado o acreditación <i>Title</i>	Expedido por <i>Awarded by</i>	Año <i>Year</i>

ANEXO III. ESPECIFICACIONES LINGÜÍSTICAS DEL PET

Funciones, nociones y actividades comunicativas	<ul style="list-style-type: none">✦ greeting people and responding to greetings (in person and on the phone)✦ introducing oneself and other people✦ asking for and giving personal details: (full) name, age, address, names of relatives and friends, occupation, etc.✦ understanding and completing forms giving personal details✦ understanding and writing letters, giving personal details✦ describing education, qualifications and skills✦ describing people (personal appearance, qualities)✦ asking and answering questions about personal possessions✦ asking for repetition and clarification✦ re-stating what has been said✦ checking on meaning and intention✦ helping others to express their ideas✦ interrupting a conversation✦ starting a new topic✦ changing the topic✦ resuming or continuing the topic✦ asking for and giving the spelling and meaning of words✦ counting and using numbers✦ asking and telling people the time, day and/or date✦ asking for and giving information about routines and habits✦ understanding and writing diaries and letters giving information about everyday activities✦ talking about what people are doing at the moment✦ talking about past events and states in the past, recent activities and completed actions✦ understanding and producing simple narratives✦ reporting what people say✦ talking about future or imaginary situations✦ talking about future plans or intentions✦ making predictions✦ identifying and describing accommodation (houses, flats, rooms, furniture, etc.)✦ buying and selling things (costs, measurements and amounts)✦ talking about food and ordering meals✦ talking about the weather✦ talking about one's health✦ following and giving simple instructions✦ understanding simple signs and notices✦ asking the way and giving directions✦ asking for and giving travel information✦ asking for and giving simple information about places✦ identifying and describing simple objects (shape, size, weight, colour, purpose or use, etc.)✦ making comparisons and expressing degrees of difference✦ talking about how to operate things✦ describing simple processes✦ expressing purpose, cause and result, and giving reasons✦ drawing simple conclusions and making recommendations✦ making and granting/refusing simple requests✦ making and responding to offers and suggestions
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✦ expressing and responding to thanks ✦ giving and responding to invitations ✦ giving advice ✦ giving warnings and prohibitions ✦ persuading and asking/telling people to do something ✦ expressing obligation and lack of obligation ✦ asking and giving/refusing permission to do something ✦ making and responding to apologies and excuses ✦ expressing agreement and disagreement, and contradicting people ✦ paying compliments, criticising and complaining ✦ sympathising ✦ expressing preferences, likes and dislikes (especially about hobbies and leisure activities) ✦ talking about physical and emotional feelings ✦ expressing opinions and making choices ✦ expressing needs and wants ✦ expressing (in)ability in the present and in the past ✦ talking about (im)probability and (im)possibility ✦ expressing degrees of certainty and doubt
Aspectos gramaticales	<p><i>Verbs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Regular and irregular forms <p><i>Modals</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ can (ability; requests; permission) ✦ could (ability; possibility; polite requests) ✦ would (polite requests) ✦ will (offer) ✦ shall (suggestion; offer) ✦ should (advice) ✦ may (possibility) ✦ might (possibility) ✦ have (got) to (obligation) ✦ ought to (obligation) ✦ must (obligation) ✦ mustn't (prohibition) ✦ need (necessity) ✦ needn't (lack of necessity) ✦ used to + infinitive (past habits) <p><i>Tenses</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Present simple: states, habits, systems and processes (and verbs not used in the continuous form) ✦ Present continuous: future plans and activities, present actions ✦ Present perfect simple: recent past with just, indefinite past with yet, already, never, ever; unfinished past with for and since ✦ Past simple: past events ✦ Past continuous: parallel past actions, continuous actions interrupted by the past simple tense ✦ Past perfect simple: narrative, reported speech ✦ Future with going to ✦ Future with present continuous and present simple ✦ Future with will and shall: offers, promises, predictions, etc. <p><i>Verb forms</i></p>

- ✦ Affirmative, interrogative, negative
- ✦ Imperatives
- ✦ Infinitives (with and without to) after verbs and adjectives
- ✦ Gerunds (-ing form) after verbs and prepositions
- ✦ Gerunds as subjects and objects
- ✦ Passive forms: present and past simple
- ✦ Verb + object + infinitive give/take/send/bring/show + direct/indirect object
- ✦ Causative have/get
- ✦ So/nor with auxiliaries

Compound verb patterns

- ✦ Phrasal verbs/verbs with prepositions

Conditional sentences

- ✦ Type 0: An iron bar expands if/when you heat it.
- ✦ Type 1: If you do that again, I'll leave.
- ✦ Type 2: I would tell you the answer if I knew it.
- ✦ If I were you, I wouldn't do that again.

Simple reported speech

- ✦ Statements, questions and commands: say, ask, tell
- ✦ He said that he felt ill.
- ✦ I asked her if I could leave.
- ✦ No one told me what to do.
- ✦ Indirect and embedded questions: know, wonder
- ✦ Do you know what he said?
- ✦ I wondered what he would do next.

Interrogatives

- ✦ What, What (+ noun)
- ✦ Where; When
- ✦ Who; Whose; Which
- ✦ How; How much; How many; How often; How long; etc.
- ✦ Why

Nouns

- ✦ Singular and plural (regular and irregular forms)
- ✦ Countable and uncountable nouns with some and any
- ✦ Abstract nouns
- ✦ Compound nouns
- ✦ Complex noun phrases
- ✦ Genitive: 's & s'
- ✦ Double genitive: a friend of theirs

Pronouns

- ✦ Personal (subject, object, possessive)
- ✦ Reflexive and emphatic: myself, etc.
- ✦ Impersonal: it, there
- ✦ Demonstrative: this, that, these, those
- ✦ Quantitative: one, something, everybody, etc.
- ✦ Indefinite: some, any, something, one, etc.
- ✦ Relative: who, which, that, whom, whose

Determiners

- ✦ a + countable nouns
- ✦ the + countable/uncountable nouns

Adjectives

- ✦ Colour, size, shape, quality, nationality
- ✦ Predicative and attributive
- ✦ Cardinal and ordinal numbers
- ✦ Possessive: my, your, his, her, etc.
- ✦ Demonstrative: this, that, these, those
- ✦ Quantitative: some, any, many, much, a few, a lot of, all, other, every, etc.
- ✦ Comparative and superlative forms (regular and irregular): (not) as . . . as, not . . . enough to, too . . . to
- ✦ Order of adjectives
- ✦ Participles as adjectives
- ✦ Compound adjectives

Adverbs

- ✦ Regular and irregular forms
- ✦ Manner: quickly, carefully, etc.
- ✦ Frequency: often, never, twice a day, etc.
- ✦ Definite time: now, last week, etc.
- ✦ Indefinite time: already, just, yet, etc.
- ✦ Degree: very, too, rather, etc.
- ✦ Place: here, there, etc.
- ✦ Direction: left, right, along, etc.
- ✦ Sequence: first, next, etc.
- ✦ Sentence adverbs: too, either, etc.
- ✦ Pre-verbal, post-verbal and end-position adverbs
- ✦ Comparative and superlative forms (regular and irregular)

Prepositions

- ✦ Location: to, on, inside, next to, at (home), etc.
- ✦ Time: at, on, in, during, etc.
- ✦ Direction: to, into, out of, from, etc.
- ✦ Instrument: by, with
- ✦ Miscellaneous: like, as, due to, owing to, etc.
- ✦ Prepositional phrases: at the beginning of, by means of, etc.
- ✦ Prepositions preceding nouns and adjectives: by car, for sale, at last, etc.
- ✦ Prepositions following (i) nouns and adjectives: advice on, afraid of, etc.
(ii) verbs: laugh at, ask for, etc.

Connectives

- ✦ and, but, or, either . . . or
- ✦ when, while, until, before, after, as soon as
- ✦ where
- ✦ because, since, as, for
- ✦ so that, (in order) to
- ✦ so, so . . . that, such . . . that
- ✦ if, unless, although, while, whereas

Temas

- ✦ Personal identification
- ✦ Daily life
- ✦ Clothes
- ✦ Places and buildings
- ✦ Education
- ✦ Relations with other people
- ✦ Entertainment and media
- ✦ Services
- ✦ Environment
- ✦ Shopping
- ✦ Food and drink
- ✦ Social interaction
- ✦ Free time
- ✦ Sport
- ✦ Health, medicine and exercise
- ✦ The natural world
- ✦ Transport
- ✦ Hobbies and leisure
- ✦ Travel and holidays
- ✦ House and home
- ✦ Weather
- ✦ Language
- ✦ Work and jobs
- ✦ People
- ✦ Personal feelings, opinions and experiences

Fuente: PET Handbook en <http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/pet.html>

ANEXO IV. MUESTRA DEL EXAMEN ORAL DEL PET

**Preliminary English Test
Speaking Test**

For Oral Examiners' Use Only

Part 1 (2-3 minutes)

Phase 1
Interlocutor
A/B Good morning / afternoon / evening.
Can I have your mark sheets, please?
A/B I'm and this is
He / she is just going to listen to us.
A Now, what's your name?
Thank you.
B And, what's your name?
Thank you.

Back-up prompts

B What's your surname?
How do you spell it?
Thank you.
A And, what's your surname?
How do you spell it?
Thank you.

(Ask the following questions. Ask A first)
Where do you live / come from?
Do you work or are you a student in?
What do you do / study?
Thank you.
(Repeat for B)

Phase 2
(Select one or more questions from the list to ask each candidate. Ask Candidate B first)

Do you enjoy studying English? Why (not)?
Do you think that English will be useful for you in the future?
What did you do yesterday evening / last weekend?
What do you enjoy doing in your free time?
Thank you.

(Introduction to Part 2)
In the next part, you are going to talk to each other.

**Preliminary English Test
Speaking Test**

For Oral Examiners' Use Only

Part 1 (2-3 minutes)

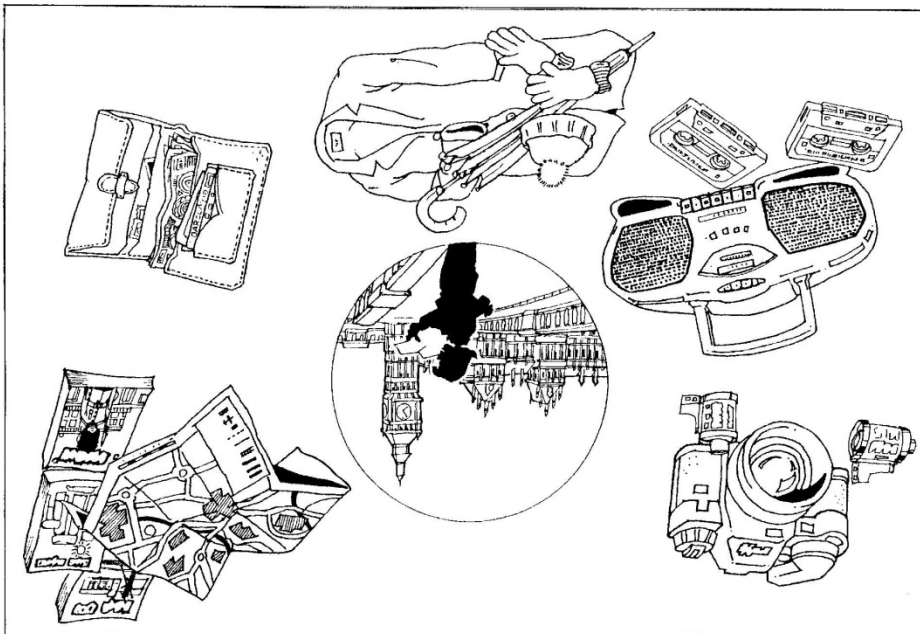
Phase 1
Interlocutor
A/B Good morning / afternoon / evening.
Can I have your mark sheets, please?
A/B I'm and this is
He / she is just going to listen to us.
A Now, what's your name?
Thank you.
B And, what's your name?
Thank you.

Back-up prompts

B How do you write your family/second name?
A Do you live in?
Have you got a job?
What job do you do? / What subject(s) do you study?

(Ask the following questions. Ask A first)
Where do you live / come from?
Do you work or are you a student in?
What do you do / study?
Thank you.
(Repeat for B)

Sample Material - Part 2



Preliminary English Test

Part 2 (2 - 3 minutes)

Speaking Test (Trip to England)

Interlocutor

Say to both candidates:

I'm going to describe a situation to you.

A friend of yours is planning to spend 6 months in England to improve her English. Talk together about the things she will need in England, and decide which are the most important things to take / bring with her.

Here is a picture with some ideas to help you.

Hand over Picture Sheet to the candidates.

N.B. One A3 sheet to be shared.

Pause

I'll say that again.

A friend of yours is planning to spend 6 months in England to improve her English. Talk together about the things she will need in England, and decide which are the most important things to take / bring with her.

All right? Talk together.

Allow the candidates enough time to complete the task without intervention. Prompt only if necessary.

Thank you.

Time

About 2 - 3 minutes (including time to assimilate the information).

Sample Material - Part 3



Preliminary English Test

Part 3 (3 minutes)

Interlocutor

Speaking Test (Reading and writing)

Say to both candidates:

Now, I'd like each of you to talk on your own about something. I'm going to give each of you a photograph of people reading and writing.

Candidate A, here's your photograph. (Hand one of the photographs to Candidate A.) Please show it to Candidate B, but I'd like you to talk about it. Candidate B, you just listen. I'll give you your photograph in a moment.

Candidate A, please tell us what you can see in your photograph.

Approximately one minute.

If there is a need to intervene, prompts rather than direct questions should be used.

Thank you.

Retrieve photograph from Candidate A.

Now, Candidate B, here's your photograph. It also shows reading and writing. (Hand the second photograph to Candidate B.) Please show it to Candidate A and tell us what you can see in the photograph.

Approximately one minute.

Thank you.

Retrieve photograph from Candidate B.

Part 4 (3 minutes)

Interlocutor

Say to both candidates:

Your photographs showed people reading and writing. Now, I'd like you to talk together about the different kinds of reading and writing you did when you were younger, and the ones you do now.


Allow the candidates enough time to complete the task without intervention. Prompt only if necessary.

Thank you. That's the end of the test.

Time

Parts 3 & 4 should take about 6 minutes together.

ANEXO V. ENTREVISTA




ENCUESTA DE VALORACIÓN SOBRE CAPACIDADES, MOTIVACIÓN Y METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (Lengua Extranjera)

INFORMACIÓN

A continuación se presenta una serie de cuestiones relacionadas con las capacidades que tienes sobre el inglés, motivaciones para el aprendizaje del mismo, así como las metodologías que, durante tu formación, han utilizado los docentes de primaria, secundaria y universidad.

Este estudio forma parte de una tesis doctoral donde se pretende analizar la competencia oral del inglés como lengua extranjera.

Te rogamos que seas sincero/a en tus respuestas y que especifiques con máximo detalle las cuestiones que se te pregunta, a fin de poder obtener unos resultados válidos y que puedan servir a docentes e investigadores a ampliar el campo de la enseñanza del inglés.



ENCUESTA DE VALORACIÓN SOBRE CAPACIDADES, MOTIVACIÓN Y METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (Lengua Extranjera)

A. BLOQUE DE IDENTIFICACIÓN

Datos Personales

Nombre: Apellidos:

Género: Edad: Lugar de nacimiento:

Información Académica

Especialidad:

¿Dispones de un diploma acreditativo de tu dominio del inglés?: Sí No

En caso afirmativo especifica qué tipo de diploma es:

El año pasado fué la primera vez que cursaste la asignatura "Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés) Sí No



ENCUESTA DE VALORACIÓN SOBRE CAPACIDADES, MOTIVACIÓN Y METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (Lengua Extranjera)

B. MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

Comunicación en inglés

Si pudieras comunicarte perfectamente en inglés, ¿para qué te sería útil o para qué lo utilizarías? **Sé lo más explícito posible.**

¿Qué motivos te han llevado a aprender inglés como lengua extranjera? **Justifica tu respuesta.**

Destrezas en la comunicación oral

Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti en la comunicación en inglés (1ª la más importante y la 6ª la menos importante).

Selecciona una opción para cada destreza sin repetir los valores.

Destrezas	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Compresión oral (<i>listening</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compresión escrita (<i>reading</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción oral (<i>speaking</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción Escrita (<i>writing</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, justifica el orden de selección de las distintas destrezas. **Sé lo más claro posible.**

Tu competencia comunicativa en inglés

Puntúa las siguientes competencias según las dificultades que tengas para desempeñarlas. Ordena de la 1ª (la más fácil para ti) a la 6ª (la más difícil para ti). **Selecciona una opción para cada competencia sin repetir los valores.**

Competencias	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Compresión oral (<i>listening</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compresión escrita (<i>reading</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción oral (<i>speaking</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción Escrita (<i>writing</i>)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Justifica el orden que has seleccionado en las anteriores competencias. **Te rogamos seas lo más explícito posible.**

Tu competencia oral en inglés

Cuando intentas expresarte en inglés oralmente, ¿con qué problemas te encuentras?. ¿Cómo intentas solucionar estos problemas mientras te expresas? **Explica con máximo detalle.**

¿Cómo intentas mejorar tus destrezas de expresión oral? **Te rogamos seas lo más explícito posible.**

¿Cómo te han enseñado?

Centrándonos en las etapas educativas ¿Cómo eran las clases de inglés?

PRIMARIA**SECUNDARIA****UNIVERSIDAD**

Centrándonos en las siguientes etapas educativas ¿Se trabajaba la expresión oral (*speaking*) en clase? ¿Cómo se hacía? ¿Qué actividades realizabais para mejorar vuestra expresión oral? ¿Con qué frecuencia?

PRIMARIA**SECUNDARIA****UNIVERSIDAD****GRACIAS POR CONTESTAR**

La encuesta se ha enviado correctamente

, te agradecemos tu colaboración.

ANEXO VI. ANÁLISIS SPSS – PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

➤ Variables independientes

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Género	53	1,62	,489	1	2
Edad	53	21,55	4,074	19	39
Especialidad matriculada	53	2,11	,824	1	4
CLEI	53	1,08	1,398	0	4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Género	Edad	Especialidad matriculada	CLEI
N		53	53	53	53
	Media	1,62	21,55	2,11	1,08
Parámetros normales(a,b)	Desviación típica	,489	4,074	,824	1,398
Diferencias más extremas	Absoluta	,402	,289	,218	,345
	Positiva	,276	,289	,196	,345
	Negativa	-,402	-,266	-,218	-,221
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,929	2,106	1,584	2,512
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,013	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

➤ Variables dependientes autoevaluación

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Autoevaluación listening	53	2,25	,617	1	3
Autoevaluación reading	53	2,64	,736	1	4
Autoevaluación oral interaction	53	1,83	,826	1	5
Autoevaluación speaking	53	1,96	,619	1	4
Autoevaluación writing	53	2,38	,740	1	4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Autoevaluación listening	Autoevaluación reading	Autoevaluación oral interaction	Autoevaluación speaking	Autoevaluación writing
N		53	53	53	53	53
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,25	2,64	1,83	1,96	2,38
	Desviación típica	,617	,736	,826	,619	,740
Diferencias más extremas	Absoluta	,315	,328	,324	,344	,280
	Positiva	,315	,238	,324	,344	,280
	Negativa	-,251	-,328	-,242	-,336	-,215
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,292	2,390	2,360	2,502	2,038
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

➤ Variables dependientes DIALANG

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Comprensión Oral (DIALANG)	53	1,15	,361	1	2
Producción Escrita (DIALANG)	53	1,72	,717	1	3
Comprensión Escrita (DIALANG)	53	1,77	,776	1	3
Gramática (DIALANG)	53	1,68	,644	1	3
Vocabulario (DIALANG)	53	1,72	,769	1	3

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Comprensión Oral (DIALANG)	Producción Escrita (DIALANG)	Comprensión Escrita (DIALANG)	Gramática (DIALANG)	Vocabulario (DIALANG)
N		53	53	53	53	53
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,15	1,72	1,77	1,68	1,72
	Desviación típica	,361	,717	,776	,644	,769
Diferencias más extremas	Absoluta	,511	,275	,275	,276	,296
	Positiva	,511	,275	,275	,269	,296
	Negativa	-,338	-,219	-,181	-,276	-,176
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,720	2,003	2,000	2,008	2,156
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,001	,001	,001	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

➤ **Variables dependientes PET**

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Oral Pre	53	1,651	,8637	,5	3,5
Oral Post	53	1,991	,8115	,5	3,5

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Oral Pre	Oral Post
N		53	53
Parámetros normales(a,b)	Media	1,651	1,991
	Desviación típica	,8637	,8115
Diferencias más extremas	Absoluta	,208	,193
	Positiva	,208	,193
	Negativa	-,112	-,141
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,517	1,409
Sig. asintót. (bilateral)		,020	,038

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

ANEXO VII. LISTADO INICIAL DE CÓDIGOS

ABU= las clases eran aburridas

ACTB= casi siempre se centraban en el libro y en el cuadernillo

ACTDIF= actividades muy difíciles

ACTG= actividades de gramática

ACTL= actividades de *listening*

ACTLU= actividades lúdicas como juegos, canciones, teatros, etc

ACTNAR= actividades de narración oral

ACTP= actividades de pronunciación

ACTR= actividades de *reading*

ACTRA= actividades de lectura en voz alta

ACTS= actividades de *speaking*

ACTTRA= actividades de traducción inglés-español-inglés

ACTVO= actividades de vocabulario

ACTW= actividades de *writing*

BPROF= buen profesor

CARLEX= El mayor problema al hablar es la carencia de estructuras y léxico

CLADI= clases dinámicas

CLE= hablábamos en español

CLPAR= asistía a clases particulares o academias

CNEC= son conscientes de la necesidad de aprender inglés para la vida dada su gran utilidad

CONO= para saber más

CONS= aunque con problemas se desenvuelve en el speaking

CONTX= el contexto ayuda a la comprensión

CUL= para enriquecerse culturalmente con nuevas experiencias

DEB= muchos deberes para casa

DESI= desisten de la comunicación cuando se ven impotentes para hablar

DIC= búsqueda en el diccionario

DICT= dictados

DIFAC= los acentos y variedades de la lengua dificultan la comprensión oral

DIFG= lo más difícil es la gramática

DIFL= lo más difícil es el *listening*

DIFPR= lo más difícil es la pronunciación

DIFS= Lo más difícil es el *speaking*

DIFVO= lo más difícil es el *vocabulario*

DIV= clases más divertidas

ENS= para la enseñanza

ESP=utilizan palabras en español o parecidas

EX= hacíamos exámenes

EXO= hacíamos exámenes orales

EXT= si se fuera a un país extranjero mejoraría su *speaking*

FACG= lo más fácil es la gramática

FACL= lo más fácil es el *listening*

FACR= lo más fácil *reading*

FACVO= lo más fácil es el *vocabulario*

FACW= lo más fácil es *writing*

GEST= utilizan gestos para ayudarse en la comunicación

GUSC= le gustaría recibir clases de inglés

GUSI= le gusta el inglés

IMPC= lo más importante es poder comunicarse

IMPG= mayor importancia: gramática

IMPL= mayor importancia: *listening*

IMPR= mayor importancia: *reading*

IMPS= mayor importancia: *speaking*

IMPVO= mayor importancia: *vocabulario*

IMPW= mayor importancia: *writing*

LECT= presencia de un lector nativo

MEETA= mejor etapa educativa

MOT= les gustaría aprender bien inglés para poder comunicarse

NACTB= no se utilizaba libro

NDS= No hacen nada para desarrollar *speaking*

NIMPG= gramática poco importante

NIMPW= el *writing* poco importante

OBL= han estudiado inglés por obligación porque estaba dentro de sus planes de estudio

OCI= por ocio

ORGM= problema a la hora de hablar es la organización de las ideas

PARAF= parafraseo

PEETAP= peor etapa educativa

POCI= no sé nada de inglés

POCL= poco *listening*

POCS= poco *speaking*

POCT= el poco tiempo de la asignatura no permite mejorar sus conocimientos

POCU= actividades poco útiles

POCW= poco *writing*

PRAC= piensa que si practicara más el *speaking* mejoraría

PRERES= actividades de preguntas y respuestas

READ= Practica el *reading* en su tiempo libre

REC= me ayudaron a recordar cosas que tenía olvidadas

SIMP= simplificación estructural

SING= le gusta oír canciones en inglés

SINON= utiliza sinónimos

SISTE= la culpa es del sistema educativo

SOC= necesario para socializarse

SPEL= deletrean cuando no les entienden

STR= se estresan al hablar en inglés

SYO= hablar conmigo mismo en inglés

TAR= ya es un poco tarde para mejorar su nivel de comunicación en inglés

TRA= necesario para el trabajo

TRAD= traduce del español

TSE= el profesor habla inglés

VERA= practican en verano con nativos

VIA= necesario para viajar

VIDE= Ve películas o TV en inglés

WRIL= escribiendo cartas