

UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

**La Mejora de la Competencia Oral de la Lengua Extranjera (Inglés) en
Alumnos de Magisterio**

Irene Luque Jiménez

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director: Daniel Madrid Fernández

Directora: María Elvira Barrios Espinosa

Curso 2022/2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Irene Luque Jiménez
ISBN: 978-84-1117-722-1
URI: <https://hdl.handle.net/10481/80660>

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios mi creador, que me ha dado la libertad, la capacidad de superación y la capacidad de entendimiento en la espera, para que comprendiera que sus planes no son los míos y que mi vida siempre está en sus manos.

A mi Abuela María por ser un ejemplo principal de superación, alegría y amor en mi vida.

A mi familia, a mis padres por decir sí a la vida, por estar siempre ahí, a mis hijos que son un regalo del cielo y a mi marido CARLOS, MI AYUDA ADECUADA.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible esta tesis doctoral. Es imposible poder nombrarlas a todas, pero ellas saben de alguna u otra manera mi agradecimiento hacia ellas. Me gustaría destacar a aquellas que de forma académica y humana han colaborado más estrechamente en este trabajo:

Al Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura – Inglés, D. Daniel Madrid Fernández por aceptar la dirección de este trabajo desde el primer momento, por su paciencia, apoyo y su buen hacer. Para mí es un orgullo personal haber sido su doctoranda, me siento afortunada.

A la Dra. Dña. M^a Elvira Barrios Espinosa por su aceptación también en la dirección. Por todo lo que he aprendido gracias a ella, sobre todo en el manejo de los datos y referencias. También por su paciencia, ayuda y buen hacer. Ha sido un orgullo y un placer el haber sido su doctoranda.

Al Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada, lugar donde trabajo actualmente. A los profesores implicados para la recogida de datos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y de la Universidad de Málaga.

A la Dra. Elena Alarcón Orozco, Helen, por su profesionalidad, por ser ejemplo firme en esta andadura, por su apoyo, ánimo, cariño y siempre estar ahí en los duros y buenos momentos.

A la Dra. Marta Alarcón Orozco, por ser ejemplo de tenacidad y constancia, ejemplo de trabajo bien hecho.

RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo constatar la evolución de la competencia oral productiva *speaking* y así la existencia de una posible mejora de esta competencia de la lengua extranjera en alumnos de magisterio de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés). Para poder llevar a cabo este estudio, la recogida de datos se realiza a comienzos y a final de la mención, para de esta manera, poder contrastar los datos recogidos. El alumnado pertenece a tres instituciones: la Universidad de Granada, La Universidad de Málaga y al Centro de Magisterio María Inmaculada de Antequera adscrito a la Universidad de Málaga. La recogida de datos se realiza a través de varios instrumentos. Por un lado, a través del examen de nivel de Cambridge English Language Assessment First Certificate, correspondiente al nivel B2 según el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas. La prueba es llevada a cabo por una examinadora de Cambridge English Language Assessment y con material real publicado para una buena consecución del examen de nivel. Por otro lado, y para poder conocer mejor al alumnado, se realizan tres cuestionarios que versan sobre datos personales y nivel lingüístico, sobre sus sentimientos y emociones, más concretamente la ansiedad ante la destreza productiva oral *speaking* y por último sobre estrategias de comunicación oral usadas por ellos ante esta destreza. También se lleva a cabo un estudio sobre los planes de estudios de las dos universidades para conocer si estos han podido influir también en la mejora de *speaking* en el alumnado. Los datos desvelan cambios entre los dos momentos de la recogida de los datos a comienzos de la mención y a final de los mismos, como se muestra en el apartado de los hallazgos y discusión. A través de análisis estadísticos y descriptivos nos permite comprender mejor el resultado de los mismos y a la misma vez, poder dar respuesta a las preguntas de la investigación, así como al objetivo principal descrito anteriormente. En el capítulo de las

conclusiones se sintetizan los resultados y distintas cuestiones que han formado parte de la investigación, tales como el proceso de elaboración y dificultades, entre otros.

Palabras Clave

destreza productiva oral, mención en lengua extranjera (inglés), nivel lingüístico, ansiedad al hablar, destrezas de comunicación oral, planes de estudios de magisterio.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to verify the evolution of productive oral speaking competence and thus the existence of a possible improvement of this foreign language competence in primary teaching students of the English Mention. In order to carry out this study, the data collection is carried out at the beginning and at the end of the mention, in order to be able to contrast the collected data. The student body belongs to three institutions: the University of Granada, the University of Malaga and the Immaculate Teaching Center of Antequera attached to the University of Malaga. Data collection is done through various instruments. In the one hand, through the Cambridge English Language Assessment First Certificate level exam, corresponding to level B2 according to the European Framework of Reference for Languages. The test is carried out by a Cambridge Language Assessment examiner and with real published material for a good achievement of the level exam. On the other hand, and in order to get to know the students better, three questionnaires are carried out that deal with personal data and linguistic level, about their feelings and emotions, more specifically anxiety about productive oral speaking skills and, finally, about strategies used by them before this skill. A study is also carried out on the study plans of the two universities to find out if they have also been able to influence the improvement of speaking in the students. The

data reveal changes between the two moments of their collection at the beginning of the mention and at the end of it, as shown in the findings and discussion section. Through statistical and descriptive analysis it allows us to better understand the result of the data and at the same time, to be able to answer the research questions, as well as the main objective described above. The conclusions chapter summarizes the results and different questions that have been part of the investigation, such as the elaboration process and difficulties, among others.

Key Words

productive oral skills, foreign language (English) mention, linguistic level, speaking anxiety, oral communication strategies, primary teaching degree curricula.

TABLA DE CONTENIDOS

1. MARCO TEÓRICO	6
1.1. Qué es una lengua extranjera y una segunda lengua.....	7
1.1.1. Distinción entre L1 y L2	10
1.1.2. Enseñanza y aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera.....	11
1.2. Competencia comunicativa	12
1.2.1. Hymes	15
1.2.2. El modelo de Canale y Swain y Canale (1983).....	16
1.2.3. El modelo de Savignon	19
1.2.4. El modelo de Bachman	22
1.2.5. El enfoque comunicativo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel	23
1.2.6. El modelo de Bachman y Palmer.....	27
1.3. El Consejo de Europa. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas	28
1.3.1. La competencia comunicativa dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas	31
1.4. Competencia oral	37
1.4.1. Competencia lingüística oral	44
1.4.2. Competencia pragmática oral	44
1.4.3. Competencia intercultural oral	46
1.4.4. Competencia discursiva oral.....	48
1.4.5. Competencia estratégica oral.....	50
1.4.5.1. Estrategias de comunicación	53
1.5. Revisión histórica de métodos de la enseñanza de la competencia oral	61
1.5.1. El método de la Gramática-Traducción (Grammar Translation Method).....	62
1.5.2. Gouin y el Método de Series (Series Method)	64
1.5.3. El Método Directo (Direct Method)	66
1.5.4. El Método Audiolingual (Audiolingual Method).....	67
1.5.5. Aprendizaje del Código Cognitivo (Cognitive Code Learning).....	70
1.5.6. Los métodos “de diseño”	72
1.5.6.1. El Aprendizaje Comunitario de la Lengua (Community Language Learning) 73	
1.5.6.2. Sugestopedia (<i>Suggestopedia</i>).....	75
1.5.6.3. El Método Silencioso (<i>The Silent Way</i>).....	76

1.5.6.4.	La Respuesta Física Total (<i>Total Physical Response</i>)	77
1.5.6.5.	El Enfoque Natural (<i>The Natural Approach</i>)	79
1.5.7.	El Enfoque Nocional-Funcional (<i>Notional-Functional Approach</i>)	81
1.5.8.	La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (<i>Communicative Language Teaching</i>)	83
2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	89
2.1.	Objetivos y preguntas de la investigación	89
2.2.	Contexto y participantes	90
2.3.	Instrumentos de recogida de datos	95
2.3.1.	Prueba de producción oral	95
2.3.2.	Cuestionario del perfil del estudiante y de percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado	105
2.3.3.	Escala de ansiedad al hablar y conversar en inglés	105
2.3.4.	Inventario de estrategias para solventar problemas al hablar y conversar	106
2.3.5.	Planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria de las Universidades de Granada y Málaga	108
2.4.	Procedimientos de análisis de los datos	109
3.	HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	111
3.1.	Prueba oral Cambridge Assessment English B2 First	111
3.1.1.	Resultados grupales de estadística descriptiva	112
3.1.2.	Resultados de procedimientos estadísticos inferenciales	114
3.1.2.1.	Resultados correspondientes a la muestra completa	115
3.1.2.2.	Datos correspondientes a la muestra de la UGR.	117
3.1.2.3.	Datos correspondientes a la muestra de UMA.	118
3.1.2.4.	Datos correspondientes a la muestra de CAMMIA.	120
3.1.3.	Resultados individuales de estadística descriptiva	122
3.2.	Concepciones y percepciones relativas a la habilidad oral productiva de la lengua inglesa	123
3.2.1.	Percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado en cuestiones relativas a la producción oral	123
3.2.1.1.	Concepciones sobre preparación lingüística y didáctica del profesorado de inglés de Educación Primaria	123
3.2.1.2.	Expectativas en torno al desarrollo de las competencias de producción oral gracias a la Mención	125

3.2.1.3.	Perspectivas en torno a aspectos relacionados con la producción oral y el aprendizaje y enseñanza de inglés por niños	126
3.2.2.	Ansiedad al hablar y conversar en inglés	128
3.2.3.	Estrategias para solventar problemas a la hora de hablar y conversar en inglés ...	131
3.3.	Descripción y comparación de los planes de estudios de la UGR y la UMA	142
3.3.1.	Mención Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Granada.....	144
3.3.2.	Mención Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Málaga	148
3.3.3.	Valoración de los planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera en las Universidades de Granada y Málaga.	152
3.3.4.	La competencia productiva oral en los planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera en las Universidades de Granada y Málaga.....	154
4.	CONCLUSIONES.....	168
5.	REFERENCIAS.....	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de Datos Personales del Alumnado Participante.....	92
Tabla 2. Número de Participantes con Nivel de Inglés Certificado.....	93
Tabla 3. Número de Participantes en Proceso de Preparación para un Nivel de Inglés.....	94
Tabla 4. Número de Participantes con Nivel de Inglés Certificado y en Proceso de Preparación para un nivel de inglés.....	94
Tabla 5. Datos de la Media y, entre Paréntesis, de la Desviación Estándar de los Criterios de Evaluación y de la Nota Global Conjunto de la Muestra.....	112
Tabla 6. Datos de la Media y, entre paréntesis, de la Desviación Estándar, de los Criterios de Evaluación y de la Calificación Global por Instituciones	113
Tabla 7. Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la Prueba T de Student (Medidas de Grammar and Vocabulary, Discourse Management, Interactive Communication and Global Mark) del Conjunto de la Muestra	115
Tabla 8. Resultados de la Media, la Desviación Estándar, la Mediana y la Prueba U de Mann-Whitney (medida de Pronunciation) del Conjunto de la Muestra.	116
Tabla 9. Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la Prueba T de Student (Medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la Muestra de la UGR	117
Tabla 10. Datos de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la prueba T de Student (Medida de Grammar and Vocabulary) correspondientes a la Muestra de UMA	118
Tabla 11. Datos de la media, la desviación estándar, la mediana y la prueba U de Mann-Whitney (medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la muestra de la UMA	119
Tabla 12. Datos de la media, de la desviación estándar y resultados de la prueba T de Student (medida de Grammar and Vocabulary) correspondientes a la muestra de CAMMIA.....	120
Tabla 13. Datos de la Media, la Desviación Estándar, la Mediana y la Prueba U de Mann-Whitney (Medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la Muestra de CAMMIA.....	121
Tabla 14. Calificaciones de las Pruebas Orales de Nivel B2 de los Participantes Individuales.	122
Tabla 15. Resultados de la Media y, entre paréntesis, de la Desviación Estándar, de la Importancia de Actividades de Lengua para el Aprendizaje de Inglés por Niños.....	127
Tabla 16. Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la prueba T de Student de la Escala de Ansiedad Correspondientes al Conjunto de la Muestra.....	128
Tabla 17. Coeficientes de correlación de Pearson entre la Ansiedad de los Participantes al Final de la Mención y sus Puntuaciones en la Prueba Global de Producción Oral del B2 First y cada una de sus Componentes	129
Tabla 18. Resultados de la Puntuación Individual en la Escala de Ansiedad al Hablar y Conversar en Inglés y del Reliable Change Index	130
Tabla 19. Resultados de la Sección del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006) relativa a Estrategias para Solventar Problemas Encontrados al Hablar y Conversar en Inglés	131

Tabla 20. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias socio-afectivas’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)	134
Tabla 21. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias orientadas hacia la fluidez’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006).....	135
Tabla 22. Resultados de los ítems relativos a las ‘Estrategias de negociación del significado’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006).....	136
Tabla 23. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias orientadas hacia la corrección’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006).....	137
Tabla 24. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias de reducción y alteración del mensaje’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)	138
Tabla 25. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias no-verbales’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)	139
Tabla 26. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias de abandono del mensaje’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)	140
Tabla 27. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias de intento de pensar en inglés’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006).....	141
Tabla 28. Resumen de Asignaturas por Cursos, Semestre y Créditos de la Mención Lengua Extranjera (Inglés) UGR y UMA.....	142
Tabla 29. Objetivos y Contenidos de las Asignaturas Mención Lengua Extranjera Inglés de la UGR	155
Tabla 30. Objetivos y Contenidos de las Asignaturas Mención Lengua Extranjera Inglés de la UMA	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diferencia entre la Segunda Lengua y la Lengua Extranjera.	8
Figura 2. Pirámide de Savignon.....	20
Figura 3. Modelo de competencias (Bachman, 1990)	23
Figura 4. Modelo de Competencia Comunicativa	24
Figura 5. Representación Esquemática Revisada de ‘Competencia Comunicativa’	26
Figura 6. Modelo Bachman y Palmer sobre la competencia comunicativa (1996).	28
Figura 7. Esquema de Componentes y Objetivos del Marco Común Europeo de Referencia.	31
Figura 8. Esquema Competencias del Usuario del Marco Común Europeo de Referencia.	34
Figura 9. Esquema de los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia.	35
Figura 10. Esquema de los Niveles lingüísticos del Marco Común Europeo de Referencia.	36
Figura 11. Esquema de los Tipos de Lenguaje Hablado.	38
Figura 12. Tabla de los Descriptores de la Destreza de la Expresión Oral del MCERL.	40
Figura 13. Modelo de Competencia Comunicativa Oral.....	43
Figura 14. Esquema de la Estructura del Discurso.	45
Figura 15. Competencias de la Competencia Intercultural	47
Figura 16. Esquema de los Componentes de la Competencia Discursiva.	49
Figura 17. Revised Schematic Representation of ‘Communicative Competence’	52
Figura 18. Criteria of a Communication Strategy.....	55
Figura 19. Tipos de Interacción en Community Language Learning	74
Figura 20. Enfoques y Métodos una Visión General.....	87
Figura 21. Diagrama de Titulaciones y Pruebas en el MCERL de Cambridge Assessment English.....	96
Figura 22. Partes del Examen de FCE.	98
Figura 23. Niveles del MCERL de Cambridge English Scale y la Puntuación de B2 First	99
Figura 24. Partes de la Prueba Oral de Parte 4: Speaking	100
Figura 25. Tabla de los Criterios de Evaluación y los Niveles ‘Assessing Speaking Performance Level B2’	101
Figura 26. Informe con Feedback para los Alumnos sobre su Nivel de ‘Speaking’ para la Prueba Pre- y Post.....	103

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es constatar la evolución de la habilidad oral productiva en el transcurso de la formación de futuros maestros de Mención en Lengua Extranjera (Inglés). Además, de la recogida de información sobre sus percepciones en torno a esta destreza.

Atendiendo a mis años de docencia desde el curso académico 2007/2008 en el Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera, donde trabajo como profesora de Lengua Extranjera (Inglés), y también atendiendo a mi formación durante la carrera y máster, observo cada curso académico cómo los alumnos universitarios se pueden sentir prácticamente anulados cuando de hablar o escuchar en la lengua extranjera inglés se trata. Esta situación les produce sentimiento de fragilidad, cuando por añadido, saben que, en un futuro, cuando sean maestros, ellos van a formar a niños teniendo que utilizar el inglés como lengua extranjera y también como vehículo de comunicación. Por lo tanto, necesitan una buena formación como docentes en esta área y a la misma vez un buen nivel lingüístico según el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas (MCERL), dos factores inseparables e indispensables que hacen que la enseñanza de estos futuros docentes sea un éxito.

Hasta hace pocos años, el nivel lingüístico que se les pedía a los estudiantes durante su andadura académica desde la educación obligatoria no les fomentaba las destrezas orales. Actualmente se les exige un nivel lingüístico incluso para acabar sus estudios de grado, circunstancia que no siempre se obtiene durante los años de carrera universitaria.

De esta reflexión personal y profesional, surgió la necesidad de conocer si en otras instituciones los alumnos universitarios del Grado en Educación Primaria con Mención en LE (Inglés) podrían presentar datos parecidos en cuanto al nivel lingüístico, sentimiento de fragilidad y tipos de herramientas utilizaban cuando ponían en práctica su habilidad productiva oral, es decir,

cuando se disponían a hablar en inglés. Para ello, se recogieron datos de estudiantes de la mención de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR), de la Universidad de Málaga (UMA) y del Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera, perteneciente a la UMA.

Atendiendo a los objetivos expuestos, se abordará, en el primer capítulo, un marco teórico el cual, en primer lugar, se centra en los aspectos fundamentales de los conceptos de lengua extranjera y segundas lenguas en la enseñanza del inglés. En una segunda parte, se aborda el recorrido de la competencia comunicativa a través de las aportaciones de distintos autores que a lo largo de la historia han sentado las bases de los aspectos comunicativos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En el tercer apartado, se incluye el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas como documento esencial y actual que aporta reflexión, consejo y transparencia, presentando contenido y base comunes para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En el apartado cuarto, se aporta los componentes de la competencia oral según los distintos factores que la componen. Y en un quinto y último apartado, se realiza una revisión histórica de los métodos y distintos enfoques de la enseñanza centrándose en la competencia oral.

El segundo capítulo versa sobre el diseño de la investigación donde, en una primera parte, se exponen los objetivos y las preguntas de investigación. En la segunda parte se describen los instrumentos de recogida de datos. Por un lado, para poder constatar la evolución del nivel de habilidad productiva oral de los estudiantes, se les realiza la prueba de *Cambridge Assessment English B2 First*. Esta institución formó parte de del desarrollo de los estándares de aprendizaje llevado a cabo por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y goza de una gran fiabilidad en cuanto a los resultados de sus distintos exámenes de forma internacional. Esta prueba nos da un resultado cuantitativo con respecto a la diferencia entre el nivel de partida y de salida de

los estudiantes, ya que evalúa la habilidad de comunicar en situaciones cara a cara, de ahí que se realizara a comienzos y al final de la mención. También es de importancia la recogida de datos para poder realizar una investigación en la que se pueda conocer cuestiones relacionadas con los estudiantes. Para ello el uso de distintos cuestionarios nos ha ofrecido una visión más completa y global de los participantes en cuestión. Se han utilizado tres cuestionarios para recabar la información necesaria. Por un lado, el cuestionario del perfil del estudiante, sus percepciones sobre la producción oral y preparación del docente de inglés de Educación Primaria. Por otro lado, teniendo en cuenta la fragilidad, antes mencionada, que presentan los alumnos, en un segundo cuestionario se obtuvo información sobre su ansiedad percibida al hablar y conversar en inglés. El cuestionario empleado en este caso es una adaptación y traducción de la escala de *Foreign language classroom anxiety* (FLCA) desarrollada por Horwitz et al. (1986). El último cuestionario es una adaptación y traducción del Inventario de Estrategias de Comunicación Oral de Nakatani (2006), que recoge información sobre estrategias para solventar problemas al hablar y conversar. La tercera recogida de datos se realizó a través de un análisis de los planes de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera - Inglés), ya que se cuenta con dos planes de estudios distintos en las tres instituciones donde se realiza la investigación pertenecientes a la Universidad de Granada (UGR) y de Málaga (UMA), tanto en su configuración global como en lo que atañe a la habilidad de producción oral.

En el tercer capítulo, se recogen los hallazgos y la discusión que se derivan del análisis de la producción oral de los participantes mediante procedimientos de estadística descriptiva e inferencial correspondientes tanto a la muestra completa como a cada una de las tres instituciones. También, se recogen los hallazgos y la discusión sobre las concepciones y percepciones relativas a la habilidad oral productiva en la lengua inglesa de los tres cuestionarios expuestos anteriormente

y, por último, la descripción y comparación de los planes de estudios de la UGR Y UMA atendiendo a la competencia productiva oral.

En el cuarto capítulo se presentan las conclusiones más relevantes de esta investigación. En este, se sintetizan las respuestas a las preguntas de investigación que surgieron del objetivo principal de la investigación y de los objetivos específicos que se trataron en el capítulo anterior, así como una propuesta para futuras investigaciones.

En el quinto y último capítulo aparecen las referencias bibliográficas que han sido base, guía y formación, tanto para el marco teórico, como para el diseño de la investigación y los hallazgos.

CAPÍTULO

1

MARCO TEÓRICO

1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se realiza una visión general sobre las distintas fundamentaciones que sustentan de forma teórica la investigación. De esta forma, se realiza un recorrido por distintas aproximaciones teóricas que aportan el conocimiento y son guía para el estudio en sus aspectos principales.

En una primera parte, se trata de exponer las diferencias entre los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua como base para el empleo correcto de esos términos. Además, se especifica las características de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La segunda parte del capítulo, se basa en el concepto de competencia comunicativa y se realiza un recorrido sobre este, teniendo en cuenta las distintas aportaciones de los autores que siguen siendo cruciales para su conocimiento y entendimiento.

En una tercera parte, se presenta el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) y el trabajo del Consejo de Europa. Se exponen los objetivos del mismo y cómo ha ido cambiando el concepto de la enseñanza de las lenguas extranjeras según el aporte de los estudiosos y las corrientes imperantes desde mediados del siglo XX.

La competencia oral ocupa la cuarta parte de la fundamentación teórica, la cual se centra en la oralidad y sus componentes teniendo en cuenta el estudio que nos ocupa.

Se realiza una revisión histórica, en la quinta parte de este capítulo, donde queda reflejado cómo los distintos enfoques y métodos de enseñanza han dejado su huella en la destreza de la producción oral y en algunos casos siguen siendo parte la enseñanza de las lenguas extranjeras y de ahí su influencia en la competencia productiva oral en la que se centra esta investigación.

1.1. Qué es una lengua extranjera y una segunda lengua

Para comprender y dar valor a cada una de las cuestiones importantes de la investigación, en primer lugar, hemos de comenzar por saber qué es una lengua extranjera. Para ello se va a realizar una pequeña introducción o nombramiento al concepto lingüístico de ‘lengua’.

Atendiendo a definiciones básicas realizadas por los diccionarios, según la página web de la Real Academia de la Lengua (RAE) (<https://dle.rae.es/>), una lengua, según las acepciones relacionadas con la lingüística es:

2. f. Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura.

3. f. Sistema lingüístico considerado en su estructura.

4. f. Vocabulario y gramática propios y característicos de una época, de un escritor o de un grupo social. *La lengua de Góngora. La lengua gauchesca.*

10. f. desus. Facultad de hablar.

Si tomamos las distintas acepciones podríamos resumir que una lengua es un sistema lingüístico de comunicación humana, escrito y oral que contiene vocabulario y gramática propia de una comunidad, una época, un escritor o un grupo social.

Por tanto, cuando nos referimos a una lengua extranjera puede significar que está regida por costumbres y cultura diferentes a la propia, además de los rasgos característicos lingüísticos de la misma.

El concepto lengua extranjera y segunda lengua son a veces usados como términos sinónimos, pero tiene implicaciones diferentes. Para ello, se va a realizar un recorrido a través de varios autores sobre estos dos conceptos.

Atendiendo a Manga (2008), en ciertos casos, la segunda lengua de un alumno puede también ser una lengua extranjera. Muchos estudiosos suelen utilizar los dos conceptos para referirse a la misma realidad. Pero en otras ocasiones, la segunda lengua y la lengua extranjera no tienen nada en común. El autor continúa afirmando que esta opinión aparece clara y sucintamente en la siguiente cita de Muñoz (2002):

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España. (pp. 112-113)

Santos Gargallo (1999) corrobora la diferencia entre la segunda lengua y la lengua extranjera, como se puede comprobar en la siguiente figura:

Figura 1. *Diferencia entre la Segunda Lengua y la Lengua Extranjera.*

Lengua Segunda (L2)	Lengua Extranjera (LE)
<i>Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.</i>	<i>Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.</i>

Fuente: Santos Gargallo (1999, p. 21)

Existe una distinción entre los términos ‘lengua extranjera’ y segunda lengua’ si se atiende al objetivo con el que se aprende una lengua. Ya Paulston (1974), dio una definición de ‘segunda lengua’ como aquella que es reconocida oficialmente y con plena participación en la vida política y económica de la comunidad en la que se habla, o, como apuntó anteriormente Marckwardt (1963), también en el ámbito educativo.

Otra diferencia entre los dos términos es aquella en la que la ‘segunda lengua’ funciona como lengua nativa y por lo tanto es más fácil de aprender ya que se encuentra en una situación de inmersión donde el contacto con sus hablantes y la lengua es directo y, por tanto, se pueden mantener situaciones comunicativas directas y reales. Por el contrario, la ‘lengua extranjera’, desde una perspectiva educativa, requiere mayor atención ya que necesita de una formación reglada y formal para poder suplir con medios compensatorios la falta de situaciones comunicativas reales.

También Richards et al. (1992) realizan una distinción entre lengua segunda lengua (L2) que es la que se enseña en un entorno donde la lengua en cuestión, es medio de comunicación y lengua extranjera (LE) donde la lengua que se enseña no es medio de comunicación.

Según Jiménez (2003)

Actualmente se acepta que es necesario hacer una distinción muy general entre “segunda lengua”, como aquella que no es la materna, que es aprendida, pero es usada por determinantes hablantes dentro de la comunidad y “lengua extranjera” para referirse a una lengua que no es la materna, que es aprendida, pero es usada por una comunidad de hablantes situada fuera de los límites de la comunidad en la que viven. (p. 13)

Teniendo en cuenta esta definición, el término ‘segunda lengua’ se aplica a las lenguas que son oficialmente reconocidas dentro de una comunidad o también conocidas como lenguas ‘vernáculos’, mientras que el resto serían consideradas como ‘lenguas extranjeras’.

El concepto de ‘lengua extranjera’ ha sido utilizado en el pasado como el término contrapuesto a ‘lengua materna’ y también atendiendo a la relación subjetiva u objetiva que el hablante establecía con la lengua, como es el caso de los inmigrantes, donde la ‘lengua extranjera’ se convierte en segunda lengua por su relación de convivencia con ella. Valcárcel et al. (1995) afirman que hay razones para la confusión del uso de los términos, ya que, durante treinta años, estas teorías han surgido de las investigaciones en el ámbito de la lingüística aplicada realizadas en Reino Unido y Norteamérica.

1.1.1. Distinción entre L1 y L2

El término L1, ‘lengua materna’ o ‘lengua primaria’ es aquella que el ser humano adquiere durante sus primeros años de vida en su infancia y normalmente en un contexto familiar, mientras que la L2, ‘segunda lengua’ o ‘lengua secundaria’ es aquella que se aprende después de la lengua materna y puede ser aprendida en contextos formales o informales.

La distinción entre L1 y L2 la introdujo, por primera vez, Catford (1959, como se citó en Jiménez, 2003). Este autor exponía que la L1 no siempre corresponde con la primera lengua que aprendemos en nuestra infancia, sino que es la que el hablante utiliza a diario, la lengua en la que pensamos y hablamos. Por otro lado, considera que la L2 es la que se utiliza para determinados contextos o situaciones.

Según Jiménez (2003):

La confusión entre L1 y L2 puede complicarse si atendemos a unas variables diferentes del tipo localización geográfica, concepción política, situación social, periodo histórico, etc. En este sentido, podríamos establecer una nueva clasificación de lenguas entre las que encontraríamos denominaciones como “lenguas oficiales”, “lenguas vernáculas”, “lenguas nacionales”, “lenguas extranjeras”, “lenguas modernas”, “lenguas clásicas”, etc. (p. 10)

1.1.2. Enseñanza y aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera

Según Beltrán (2017), el proceso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera se da dentro de un aula, en la cual se realizan distintas actividades controladas. Además, considera que en el proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo hay dos elementos esenciales, el profesor y el estudiante:

de los cuales dependerá en gran medida el correcto o mal desarrollo de este proceso que tiene como objetivo primordial el fin comunicativo. Estos dos componentes desempeñan un rol fundamental. El uno depende del otro, y cuando uno de ellos no cumple correctamente con su función el proceso de enseñanza – aprendizaje no alcanza los resultados esperados (p. 92)

Citando a Juan y García (2012), los estudiantes harán uso del idioma ‘inglés’ en el aula, siempre y cuando el profesor considere los siguientes aspectos:

-La planificación de los procedimientos que requieren el uso de la segunda lengua, de acuerdo con el nivel de los alumnos y teniendo en cuenta que, por lo general, comprenden más de lo que son capaces de producir.

-Expresarse de la forma más clara y sencilla posible. Reforzar visualmente las explicaciones y las correcciones por medio de gestos, dibujos, objetos, el uso de la pizarra, etc.

-Acostumbrar a los alumnos a que empleen fórmulas idiomáticas en inglés. La enseñanza y la promoción del uso de términos genéricos mejoran su capacidad de comunicación.

-Familiarizar a los alumnos con las expresiones más comunes que se utilizan en el aula y su uso frecuente y coherente. Promover la capacidad de los alumnos para inferir el significado por medios lógicos como el contexto y las asociaciones.

Si se atiende a todos los aspectos mencionados anteriormente, se podrán dar las condiciones adecuadas que permitan la enseñanza y aprendizaje del inglés, motivando así al estudiante.

Para Beltrán (2017), el rol del estudiante es el componente más importante y activo dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Afirma, que una vez que finaliza el proceso, son los estudiantes quienes podrán verificar sus resultados del aprendizaje que corresponden al grado de competencia comunicativa alcanzado.

1.2. Competencia comunicativa

El hecho de tomar el concepto de competencia comunicativa como parte de la investigación es un factor importante y crucial teniendo en cuenta el tipo de investigación que se desarrolla en el trabajo. Este término es la base donde se conforman los distintos tipos de conceptos de la investigación.

La competencia comunicativa ha sido elemento de estudio en diferentes disciplinas. Como apunta Cenoz (1996), este concepto es la piedra angular de distintos estudios y teorías que tienen que ver con la adquisición o enseñanza de las lenguas y, a su misma vez, está relacionado con

distintas disciplinas, tales como, la lingüística, la antropología, la psicología o la sociología, entre otras.

Existen distintos modelos de este concepto que se han dado en las últimas décadas. Atendiendo cronológicamente a su aparición y uso, podemos destacar autores como Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), Van Ek y Trim (1984), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001). Todos estos autores usan este término y concepto cuya base es la habilidad de comunicación entre los seres humanos.

A finales de los años cincuenta del siglo XX, comienza una corriente nueva en la lingüística, la teoría generativista-transformacional. Esta intenta reelaborar uno de los conceptos básicos del estructuralismo, pasando de definir el ‘qué se entiende por oración’ al hecho en el que ‘esta es capaz de aportar un significado’. El interés de los lingüistas recae en las reglas capaces de generar los patrones oracionales entre las distintas estructuras sintácticas.

Para poder explicar de una forma precisa el término y concepto que en este apartado nos ocupa, debemos comenzar por citar al primer autor en acuñarlo, Noam Chomsky (1965), quien establece una dicotomía entre ‘competencia’ y ‘actuación’. Su teoría nace como respuesta al estructuralismo, corriente que produjo una revolución a principios del siglo XX en el campo de la lingüística, ya que, a diferencia de estudios previos, su interés se centra en la estructura de la lengua. Vez Jeremías (2000) afirma que en el estructuralismo se pueden distinguir tres características: en primer lugar, el rechazo frontal de la filología (se centra en la palabra hablada, no en los textos escritos). En segundo lugar, la lengua es concebida como una estructura de estructuras, que va desde un plano inferior a un nivel superior. Y, en tercer lugar, el marcado carácter social de la lengua, ya que esta tiene lugar y se usa en una sociedad.

Con la publicación de la obra *Aspects of the Theory of Syntax* de Chomsky (1965), la semántica se convertiría en el núcleo y foco de atención de los estudios y es ahí donde el término ‘competencia’ comienza a ganar fuerza a raíz de la dicotomía, antes mencionada, sobre ‘competencia’ y ‘actuación’ (*competence and performance*):

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (p. 3)

El término competencia está relacionado y tiene como objeto de estudio las reglas gramaticales en una situación ideal, como describe el autor en el párrafo anterior. Chomsky la entiende como la capacidad ilimitada para crear nuevas oraciones de una lengua por parte de cada uno de los hablantes de la misma.

Para la gramática generativa y transformacional, la teoría se divide en dos partes: la competencia lingüística y la actuación lingüística. La primera está relacionada con el conocimiento de la estructura de la lengua, con el conocimiento no consciente e implícito de aquello que el hablante-oyente ideal tiene capacidad de decir. El primer objetivo de esta teoría es una explicación explícita de ese conocimiento de la estructura de la lengua y partiendo de este, se pueden crear un conjunto infinito de oraciones y así poder referirnos a la lengua como una especie de ‘energía’, como algo creativo. La segunda, por el contrario, se entiende como procesos a menudo denominados de codificación y descodificación y como el conjunto de realidades lingüísticas concretas del hablante que están influenciadas por factores extralingüísticos.

De esta forma, se puede entender que la teoría formulada por Chomsky (1965) tiene como objeto de estudio la competencia y el hecho de formular una teoría lingüística centrada en las reglas gramaticales y en las oraciones, es decir, en el conocimiento de la lengua, pero no en la habilidad para usarla. Este conocimiento de la lengua está basado en el dominio de la elaboración de oraciones correctas desde un punto de vista meramente gramatical, referido a un hablante oyente abstracto ideal que vive en una sociedad homogénea.

Esta teoría, tiene un marcado carácter formal que, aunque no tenga influencia directa en el campo de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, puede ser considerada como punto de partida e influencia para teorías que aparecieron posteriormente.

A continuación, se intenta hacer un recorrido cronológico del término y concepto de ‘competencia comunicativa’ como se apuntaba anteriormente.

1.2.1. Hymes

Fue Hymes (1972) quien acuñó por primera vez el término competencia comunicativa y lo hizo como reacción a las teorías de Chomsky y como una mejora de éstas. La propuesta de Hymes, va más allá de lo puramente gramatical, le atribuye rasgos socioculturales y la considera como una manifestación imperfecta del sistema. De esta forma, la competencia se enriquece con la experiencia social y sus necesidades.

Hymes propuso una nueva visión de la competencia lingüística, más amplia que la propuesta por Chomsky, esta fue la competencia comunicativa:

hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizás controlan aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad (Hymes, 1972, p. 278).

De esta forma integraba la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y la teoría de la cultura. En esta nueva visión, se incluye tanto el conocimiento como la habilidad del hablante/oyente, es decir, la competencia comunicativa describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para un uso de la lengua adecuado en los distintos acontecimientos comunicativos que se puede encontrar en cualquier comunidad de hablantes. Así, se puede entender que para Hymes la lingüística trata el lenguaje en su totalidad y el conocimiento gramatical es solo un recurso mientras que Chomsky lo trata fundamentalmente desde un punto de vista gramatical.

Como conclusión, con respecto a la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, se puede considerar que la primera está relacionada con el uso de las reglas que rigen la lengua y la segunda, además, incluye la habilidad para usarlas en el contexto comunicativo en el que se está inmerso.

1.2.2. *El modelo de Canale y Swain y Canale (1983)*

Tras la introducción, por parte de Hymes (1972), del término competencia comunicativa, este pasó por diversas implicaciones y significados con falta de acuerdo sobre su investigación, conceptualización y aplicación en el campo de la pedagogía comunicativa del lenguaje. Esta situación condujo a que Canale y Swain (1980) publicaran su estudio “*Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*” para la elaboración de programas curriculares de lenguas extranjeras y así, su objetivo se centraba especialmente dentro del campo del aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, con el objetivo de aclarar el concepto de competencia comunicativa aportando una definición de las dimensiones de esta:

The examination of the theoretical bases has led us to question some of the existing principles, and in turn to develop a somewhat modified set of principles which is consistent with a more comprehensive theoretical framework for the consideration of communicative

competence. These principles serve as a set of guidelines in terms of which communicative approaches to second language teaching methodologies and assessment instruments may be organized and developed (Canale y Swain, 1980, p. 1).

Según Salvadores Merino (2009), su investigación con respecto al concepto de competencia comunicativa está dividida en cuatro partes: primera, antecedentes de los enfoques comunicativos y distinción de las nociones de competencia comunicativa y de actuación; segunda, revisión de las distintas teorías sobre la competencia comunicativa; tercera, propuesta de un nuevo marco teórico para este concepto que sea a la vez explícito, adecuado y justificable; y, finalmente, sus implicaciones y elaboración de propuestas para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza y evaluación de segundas lenguas.

Canale y Swain se muestran de acuerdo con la dicotomía de Chomsky (1965) de *competencia* y *actuación*. Consideran que esta sirve de base para una teoría de la gramática para generar y describir la estructura de las oraciones y, por otro lado, la actuación centra su atención en la percepción, producción y aceptabilidad de las oraciones. Comparten con Hymes (1972) en que no solo el término incluye la competencia gramatical, sino la competencia contextual o sociocultural, pero rechazan el término de ‘habilidad’.

Canale y Swain (1980) abogan por la distinción entre competencia comunicativa y competencia de actuación, es decir el conocimiento de la lengua en situaciones reales comunicativas, “the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence or knowledge of the rules of language use” (p. 6).

Propusieron un marco teórico en principio de tres componentes dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y las estrategias de comunicación. Según Salvadores Merino (2009),

1- La competencia *gramatical* incluye el conocimiento de los elementos léxicos, las reglas de morfología, la sintaxis, la semántica a nivel de gramática de la oración y fonología. Está relacionada con el conocimiento y la habilidad para expresar de forma adecuada el significado literal de los enunciados. Además, Canale and Swain (1980) sostienen que hasta la fecha no existía ninguna teoría gramatical que haya de ser seleccionada sobre las otras a la hora de describir la competencia gramatical ni que sea relevante para la pedagogía de las segundas lenguas. Sin embargo, esta, la competencia gramatical, ha de ser un asunto de gran interés para cualquier programa de segundas lenguas que incluya entre sus objetivos proporcionar a los alumnos de segundas lenguas el conocimiento necesario para expresar de forma exacta el significado literal de los enunciados.

2- La competencia *sociolingüística*, que incluye tanto el conocimiento de las normas socioculturales de uso como las normas del discurso. Las primeras tienen como objeto mostrar hasta qué punto un enunciado o una función comunicativa es apropiada en un contexto sociocultural determinado. Las segundas nos indican hasta qué extremo es apropiada la actitud, registro o estilo transmitidos por una forma gramatical en un contexto sociocultural dado. Así, y hasta que no se desarrolle un marco teórico más apropiado, estas reglas han de ser entendidas en los términos de cohesión (conectores gramaticales) y coherencia (combinación apropiada de funciones comunicativas) propuestos por Halliday y Hassan (1976) y Widdowson (1978).

3- La competencia *estratégica* está formada por las estrategias de comunicación verbal y no verbal necesarias para compensar dificultades en la actuación o una insuficiente competencia. Estas

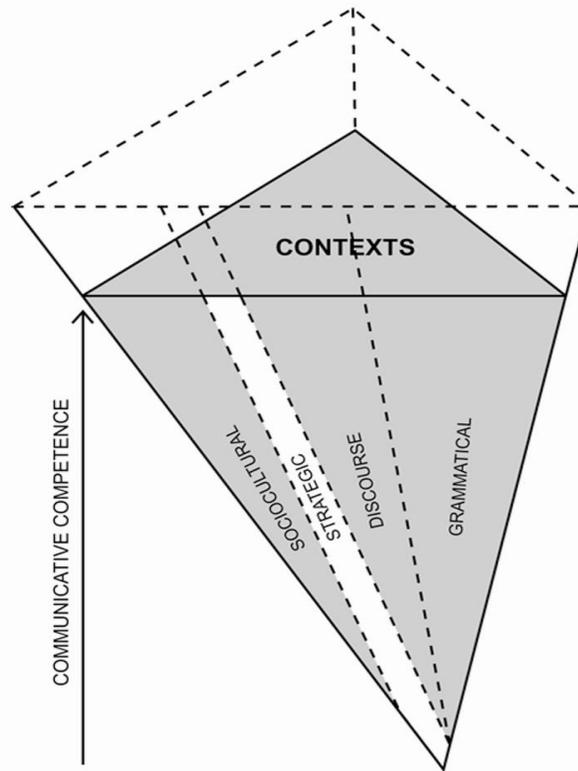
estrategias son de dos tipos: aquellas que se refieren a la competencia gramatical y las que se refieren a la competencia sociolingüística.

Canale (1983) revisa este modelo, realizando una diferencia entre la competencia sociolingüística y la competencia discursiva. La primera está relacionada con reglas y aspectos socioculturales y con las reglas del discurso. Contiene tanto el significado que está formado por ideas, actitudes y funciones, como la forma verbal o no verbal según el contexto comunicativo. La segunda está relacionada con la combinación de formas y los significados para obtener un texto hablado o escrito. La unidad del texto se caracteriza por dos características, la cohesión (cómo se unen las distintas frases que lo componen) y la coherencia (las relaciones que se establecen entre los distintos significados dentro de un texto).

1.2.3. *El modelo de Savignon*

Savignon (1983) se basa en el modelo de Canale (1983) y apuesta por un modelo que describa más minuciosamente qué componentes constituyen la competencia comunicativa. Plantea que los componentes que la constituyen tienen relaciones e interacciones.

Figura 2. Pirámide de Savignon



Fuente: Savignon (1983, p. 49)

Esta figura representa las posibles relaciones que existen entre la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica a medida que la competencia comunicativa se incrementa. Esta pirámide ilustra el hecho de que la competencia comunicativa engloba la competencia gramatical y que sus distintos componentes se relacionan entre sí, debido a que el aumento en uno de ellos produce una interacción con los demás y así, poder producir un incremento en conjunto de la competencia comunicativa. El diagrama también muestra cómo un cierto grado de competencia sociolingüística y estratégica permite alcanzar también un cierto nivel de competencia comunicativa sin necesidad de haber adquirido ni siquiera un mínimo de competencia gramatical. Esto se debe a que puede haber comunicación mediante gestos u otros medios, sin el uso del lenguaje verbal, siempre y cuando haya un receptor/interlocutor dispuesto a

ello. También muestra cómo la competencia estratégica está presente en todos los niveles de competencia y disminuye cuando aumenta el conocimiento de las reglas gramaticales, sociolingüísticas y del discurso. En definitiva, la figura nos muestra la naturaleza interactiva de los componentes dentro de la competencia comunicativa.

Stern (1983) a colación de este modelo, señala que es complicado el hecho de que un hablante nativo pueda adquirir un grado total de competencia comunicativa. Por lo tanto, se puede considerar que el grado de competencia comunicativa de un alumno de lengua extranjera es distinto del que tiene un hablante nativo. Y además, señala que el hecho de que el nivel de competencia gramatical y sociolingüística en un usuario de una segunda lengua son limitadas, pone de manifiesto la importancia de destacar y poner en actuación una tercera habilidad que es la competencia estratégica. De esta forma, afirma que cuanto mayor es el grado de competencia sociolingüística y gramatical, mayor será la disminución del grado de competencia estratégica.

Van Ek (1984) también sostenía que hacía falta algo más que simplemente el conocimiento lingüístico para el dominio de una nueva lengua, que ha de ser adquirida complementariamente para propósitos comunicativos. En esta línea, el autor describe su concepción de las competencias:

- *Competencia lingüística* o capacidad de conocer y usar la lengua correctamente atendiendo a todos sus componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico.
- *Competencia sociolingüística* o capacidad de comunicarse con precisión en contextos diferentes, con personas diferentes y cuando hay diferentes intenciones en la comunicación.
- *Competencia discursiva* o capacidad de emplear estrategias apropiadas para construir e interpretar textos diferentes.

- *Competencia estratégica* o capacidad de aplicar recursos de comunicación verbal y no verbal para llenar los vacíos en el saber lingüístico del hablante.
- *Competencia sociocultural* o conciencia del contexto sociocultural en el que es empleada la lengua por los hablantes nativos y de las formas en que este contexto afecta a la selección y el efecto comunicativo de determinadas formas de la lengua.
- *Competencia social* o capacidad de tomar la iniciativa en una conversación, por ejemplo, saber cuándo interrumpir a alguien que habla con grosería; es decir, en un concepto más amplio, al tratarse de conocer las convenciones sociales del grupo. (pp. 80-81)

1.2.4. El modelo de Bachman

El modelo de Bachman (1990), a diferencia del de Chomsky (1965) y de Hymes (1972), se basa en teorías de la evaluación. Al igual que Hymes (1972), Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Savignon (1983), Bachman (1990) afirma que el hecho de usar la lengua de una forma comunicativa incluye el grado de conocimiento (competencia) de la lengua como la capacidad para usarla de forma adecuada y contextualizada. Muestra la manera en la que las habilidades y el conocimiento están relacionados, la importancia del contexto total del uso de la lengua (tanto el contexto del discurso, como del contexto de la situación) y admite también la interacción dinámica entre ese contexto y el discurso mismo.

Para Bachman (1990), la lengua engloba una serie de componentes como son la competencia estratégica y los mecanismos psicológicos. La primera relaciona la competencia lingüística con el contexto y los segundos, son procesos neurológicos y psicológicos que forman parte de la ejecución del lenguaje.

La competencia de la lengua (lingüística) se divide en dos categorías: la competencia organizativa y la competencia pragmática. Dentro de la competencia organizativa se encuentran la

competencia gramatical (vocabulario, sintaxis, fonología, grafología y morfología) y textual (convenciones, reglas de cohesión, relaciones semánticas y organización retóricas). En la competencia pragmática se engloba las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto (la competencia ilocutiva y sociolingüística). La competencia ilocutiva o ilocucionaria se refiere al conocimiento lingüístico de las convenciones pragmáticas y sociolingüísticas que tiene que ver con cómo se realizan las funciones lingüísticas de una manera adecuada en un contexto determinado.

Figura 3. Modelo de competencias (Bachman, 1990)

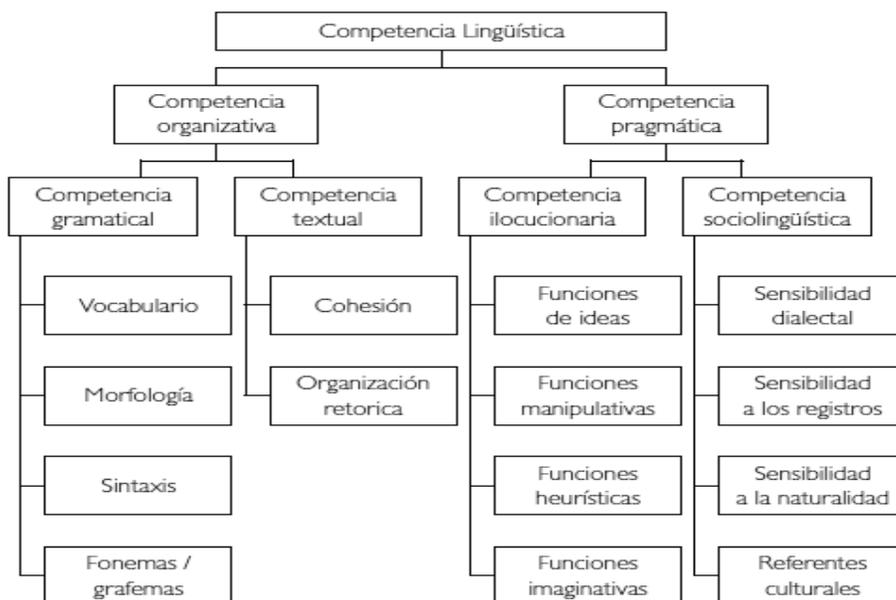


Figura 1. Modelo de competencias (Bachman, 1990)

Fuente: Lopera Medina (2012, p. 249)

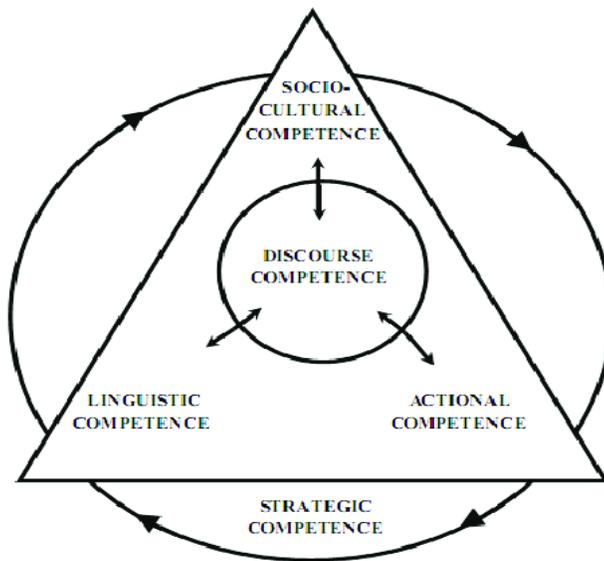
1.2.5. El enfoque comunicativo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel

Celce-Murcia et al. (1995) consideraban que, desde Canale y Swain (1980) y Canale (1983), no se había realizado ningún modelo que especificara los contenidos que deben estar presentes en un currículo de enseñanzas de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva,

desarrollaron un modelo de competencia comunicativa desde un enfoque comunicativo, una propuesta clara y explícita sobre la enseñanza de las destrezas comunicativas.

En primer lugar, realizaron una descripción del término “competencia comunicativa” para después incluir los componentes de los que constaba como base para los programas de enseñanza de las lenguas. En esta descripción, a la competencia discursiva otorgan una posición central, pero, a la misma vez, esta guarda una relación de interacción con los demás componentes: la competencia sociocultural, la competencia lingüística, la competencia de la acción y la competencia estratégica, que incluye estrategias a las que recurren los hablantes para compensar y resolver problemas que tienen lugar en el acto comunicativo. Este modelo describe detalladamente todos los componentes que conforman la competencia comunicativa con el propósito, manifestado por los propios autores, de que sirva de base para los profesionales de la enseñanza de lenguas.

Figura 4. *Modelo de Competencia Comunicativa*



Fuente: Celce-Murcia et al. (1995, p. 6).

Celce-Murcia et al. (1995) realizan la siguiente descripción de los componentes de la competencia comunicativa:

-La competencia discursiva está relacionada con la selección, organización y secuenciación de palabras, estructuras, frases y enunciados para poder obtener un texto ya sea oral o escrito y que esté unificado. Contiene una serie de áreas que contribuyen a la competencia discursiva: cohesión, deixis, la estructura de género y la estructura conversacional, por lo que se puede considerar que esta competencia es el núcleo o eje alrededor del cual se organizan las restantes competencias.

-La competencia lingüística se corresponde como base al mismo concepto que aparece en Canale y Swain (1980), ya que comprende la sintaxis, la morfología, la fonología y la lexicografía.

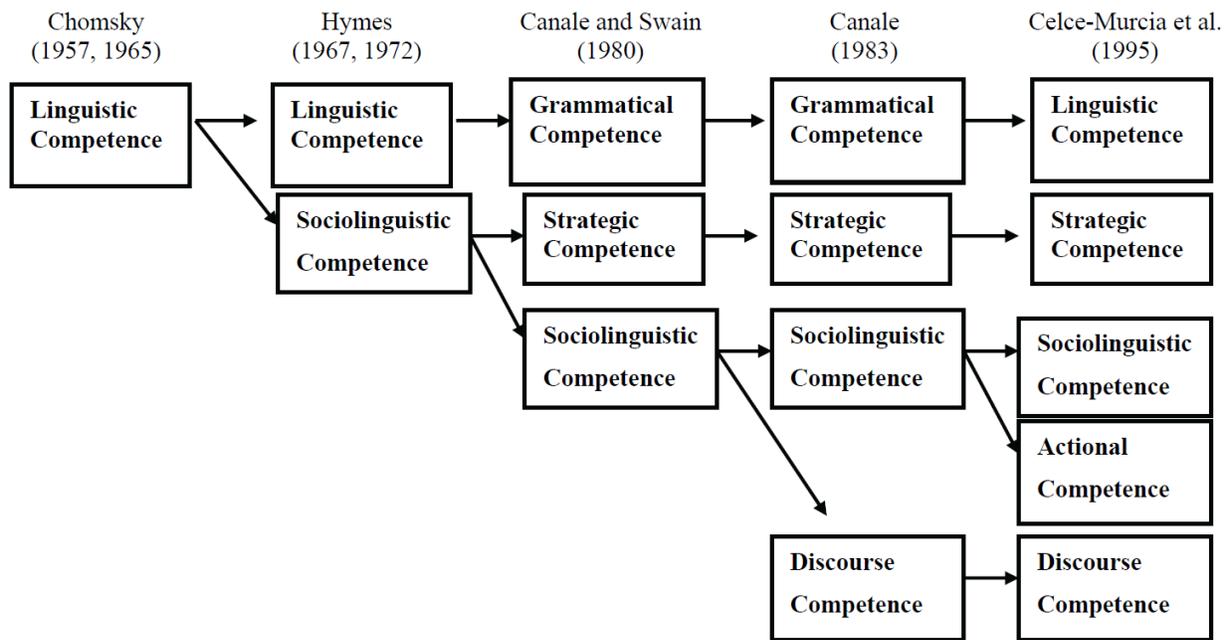
-La competencia de la acción guarda similitudes con la competencia ilocutiva del modelo de Bachman (1990) y el conocimiento funcional de Bachman y Palmer (1996). Se puede definir como “la habilidad para transmitir y comprender los intentos comunicativos mediante la realización e interpretación de los actos de habla y las funciones lingüísticas” (Salvadores Merino, 2009, p. 60), aunque existe la dificultad de definir exactamente cuáles son los componentes específicos de esta competencia.

-La competencia sociocultural se entiende como el conocimiento que tiene el hablante para expresar mensajes de forma adecuada teniendo en cuenta el contexto y los aspectos socioculturales en los que está inmersa la comunicación, es decir, conforme a elementos pragmáticos relacionados con el uso de la lengua. Estos elementos o factores incluidos en la competencia sociocultural se dividen en cuatro categorías: contexto social (participantes y con la situación comunicativa), adecuación estilística (convenciones de cortesía y registro), factores culturales (relacionado con el marco sociocultural y las variantes regionales, etc.) y, por último, factores de la comunicación no verbal (lenguaje corporal, uso del espacio, etc.).

-La competencia estratégica comprende el conocimiento y uso de las estrategias de comunicación. Estas estrategias pueden dividirse según tres perspectivas: la perspectiva psicolingüística (estrategias compensatorias para solucionar problemas y alcanzar los objetivos comunicativos), perspectiva de interacción (estrategias de interacción) y, por último, perspectiva de continuación o mantenimiento de la conversación (estrategias para resolver dificultades en la comunicación).

Celce-Murcia (2008) resume el desarrollo histórico de los componentes de varios modelos hasta 1995 en una imagen bastante aclaratoria.

Figura 5. Representación Esquemática Revisada de ‘Competencia Comunicativa’



Fuente: Celce-Murcia (2008, p. 41)

A través del esquema de esta imagen se puede apreciar una de las contribuciones más importantes del modelo de Celce-Murcia et al. (1995), ya que especificaba cómo varios componentes de la competencia comunicativa estaban interrelacionados y que era importante describir adecuadamente la naturaleza de estas relaciones para entender de forma completa la estructura de la misma.

1.2.6. *El modelo de Bachman y Palmer*

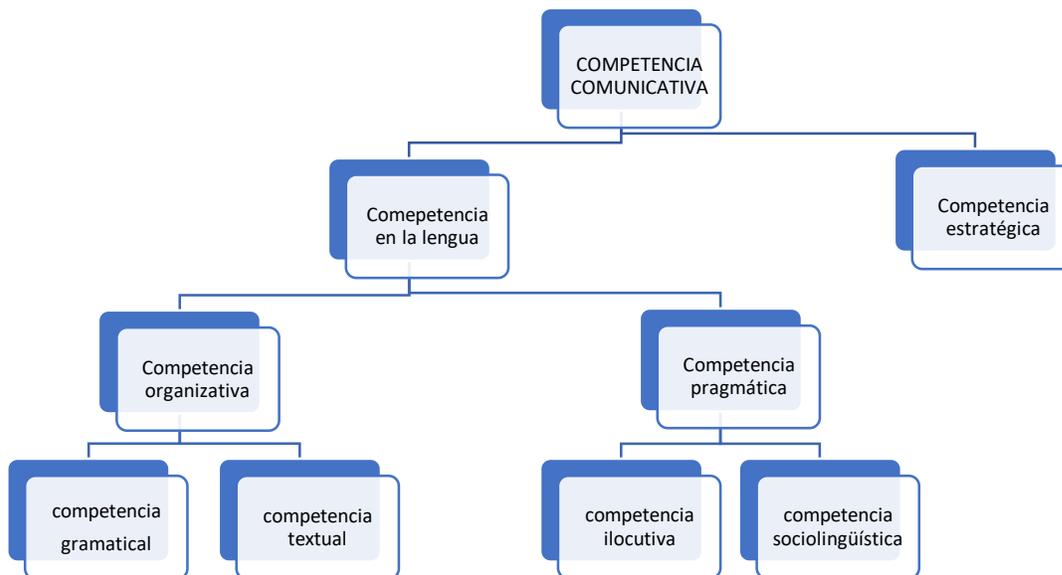
Bachman y Palmer (1996) realizan una revisión al modelo anterior de Bachman (1990) e introducen cambios en este. Su objetivo es de forma clara, delimitar la distinción entre conocimiento y habilidad de uso de la lengua:

The model of language ability we adopt in this book is essentially that proposed by Bachman (1990), who defines language ability as involving two components: language competence, or what we will call *language knowledge*, and *strategic competence*, which we will describe as a set of metacognitive strategies. It is this combination of language knowledge and metacognitive strategies that provides language users with the ability, or capacity, to create and interpret discourse, either in responding to tasks on language tests or in non-test language use (Bachman y Palmer, 1996, p. 67)

Los cambios más significativos en este modelo se dan en el conocimiento de la lengua y en la competencia estratégica. En el primer componente, la competencia de la lengua incluye conocimiento organizativo con dos áreas (conocimiento gramatical y textual) descritas en el modelo anterior y en el conocimiento pragmático que presenta como cambio el hecho de que la competencia ilocutiva se denomina ahora conocimiento funcional (intenciones comunicativas y relaciones de los enunciados), e incluye el conocimiento sociolingüístico del modelo anterior. El segundo es descrito como un conjunto de estrategias metacognitivas. "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)

De esta forma, la Figura 6 muestra como este modelo de competencia comunicativa puede ser considerado como el anterior, al modelo actual sobre competencia comunicativa que se formuló a través del Consejo de Europa años más tarde.

Figura 6. Modelo Bachman y Palmer sobre la competencia comunicativa (1996).



Fuente: Bachman y Palmer (1996, p. 70)

1.3. El Consejo de Europa. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

El Consejo de Europa fue fundado en 1949 (Consejo de Europa, 2001), (publicación en español 2002) y uno de los objetivos que promovía y que les ocupaba era la educación y, de ahí, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Se realizó dentro de una concienciación de entidad europea basada en valores comunes y compartidos entre los ciudadanos de los distintos países europeos.

Entre los objetivos que se propusieron se encontraban los siguientes:

promover la mutua comprensión y entendimiento, los intercambios culturales y educativos y facilitar la movilidad de los ciudadanos entre los distintos estados. La consecución de

estos objetivos requería un sistema eficaz y a gran escala en el ámbito del aprendizaje de lenguas. (Salvadores Merino, 2009, p. 61-62)

A partir de los años 70 del pasado siglo, se comenzaron a realizar objetivos marcados en cuanto a la educación y cultura. El hecho de la aparición de un enfoque de aprendizaje de las lenguas con un propósito comunicativo hizo que surgieran dos necesidades fundamentales: analizar las necesidades comunicativas de los alumnos y describir qué aspectos de la lengua se deben estudiar teniendo en cuenta las necesidades de estos. Esto conllevó un trabajo en tres áreas:

- análisis de las necesidades de los alumnos;
- un desarrollo del enfoque nocio-funcional para la descripción del Nivel Umbral, *The Threshold Level*, de la habilidad comunicativa en las lenguas extranjeras; y,
- una elaboración y desarrollo del concepto de autonomía del aprendizaje.

The Threshold Level (Van Ek, 1975) comenzó como un proyecto que fue muy innovador, ya que se basaba en que el objetivo de aprendizaje era un medio para alcanzar fines comunicativos. Se medía la eficacia en la comunicación, a través de una declaración de objetivos. La gramática, la formación de oraciones y el léxico dejaban de ser el foco principal. El proyecto se ceñía solo a la comunicación oral, pero como limitación, no se especificaba el grado de habilidad que debían tener los alumnos para conseguirlo. Este enfoque estaba muy relacionado con el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983).

Wikins (1976, como se citó en Stern, 1983) propuso una organización de los programas nocio-funcionales sobre las reformas de los currículos de enseñanzas de las lenguas extranjeras. Realizó una serie de categorías básicas del significado de (nociones). Para ello, incluyó nociones sobre espacio, tiempo, cantidad y también incluían funciones del lenguaje que pudieran ser necesarias para los alumnos (saludar, informar, pedir información, etc.).

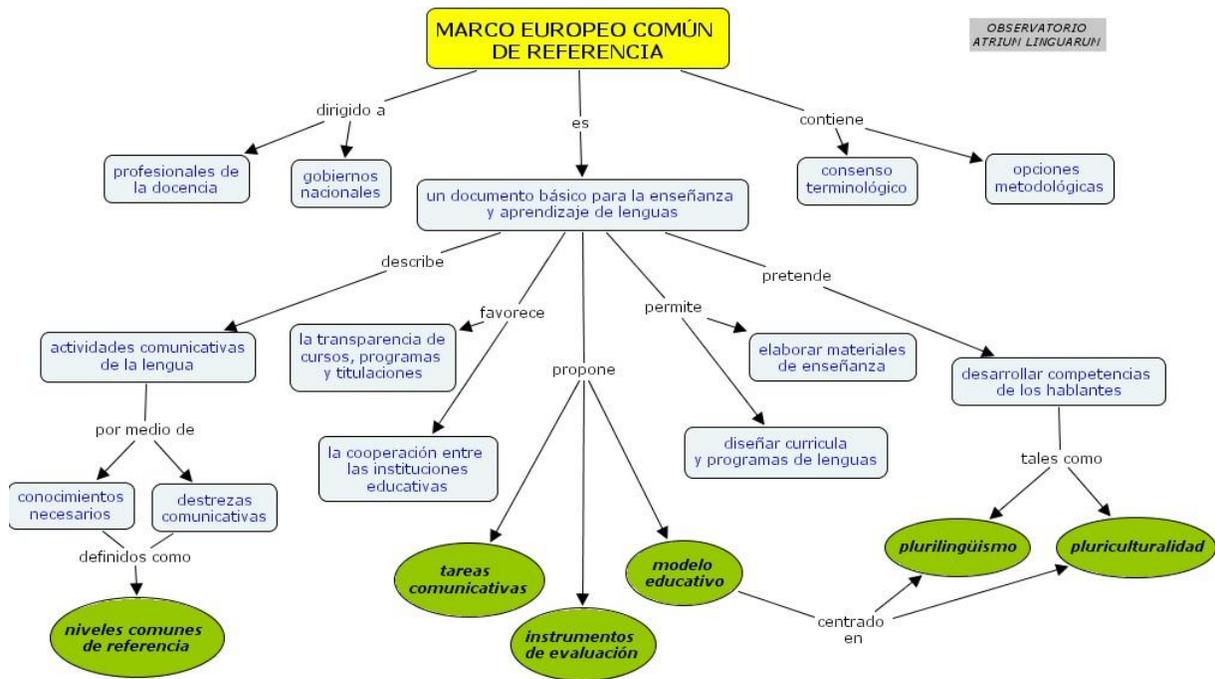
La clasificación semántica de Wikins (1976) constaba de tres principios de la teoría del significado (categorías semántico-gramaticales, las de significado modal y las categorías de las funciones comunicativas). Estas categorías fueron asumidas por el Consejo de Europa para el proyecto de lenguas extranjeras y se diseñaron inventarios que contenían escenarios, temas, listados de actividades, nociones y situaciones.

Van Ek (1987) identificó, para la habilidad comunicativa, cinco dimensiones o competencias: lingüística, sociolingüística, del discurso, sociocultural y social. Así se reforzó el concepto de competencia comunicativa del Nivel Umbral, *Threshold Level* (Van Ek y Alexander, 1975), que se utilizarían con posterioridad en Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL). Van Ek, junto con Trim (1984), fueron los encargados de elaborar el proyecto sobre los niveles de referencia del Consejo de Europa: *Threshold* (Umbral) (1991a), *Waystage* (Plataforma) (1991b), y *Vantage* (Avanzado) (1997).

El MCERL se publicó en 2001 y coincidió con la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Actualmente es la referencia por excelencia de la política lingüística de Europa. Para su elaboración, se llevaron a cabo proyectos e investigaciones sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, con la colaboración de especialistas en la lingüística aplicada, en diferentes países y durante más de 10 años.

A continuación, la Figura 7 expone los componentes y objetivos del MCERL a través de un esquema.

Figura 7. Esquema de Componentes y Objetivos del Marco Común Europeo de Referencia.



Fuente: González (2005, p.14)

Este pretendía y pretende ser un punto de encuentro donde reflexionar sobre las cuestiones relacionadas con el aprendizaje-enseñanza de las lenguas. No es un documento prescriptivo, sino que pretende ayudar y aconsejar, de manera que sean los profesionales los que indiquen qué contenidos usar y cómo enseñarlos, y es integrador, transparente, coherente, y proporciona una base común con respecto a los exámenes, la elaboración de programas y orientaciones curriculares, entre otros. Se describe el contexto cultural y los niveles de dominio de la lengua para comprobar el avance de los alumnos.

1.3.1. La competencia comunicativa dentro del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

Para el MCERL el aprendizaje de una lengua es el fruto de un conjunto de acciones comunicativas que permiten al alumno desarrollar competencias para poder comunicarse en una lengua distinta a la materna:

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).

El MCERL aporta una definición de competencia comunicativa interesante al relacionar las competencias lingüísticas con otras competencias más generales que forman parte de la comunicación.

Las competencias generales se dividen en los siguientes apartados:

- Conocimiento declarativo (saber): incluye lo relacionado con el mundo, la sociedad que nos rodea y la cultura.
- Destrezas y habilidades (saber hacer): incluye aquellas relacionadas con la comunicación entre culturas.
- Competencia existencial (saber ser): relacionada con la personalidad del alumno, creencias, valores, motivaciones, ...etc.
- Capacidad de aprender (saber aprender): relacionada con la capacidad de observar e incorporar nuevos conocimientos. Dentro de esta, se distinguen varios componentes como la reflexión sobre

el sistema de la lengua y la comunicación, el sistema fonético, destrezas de descubrimientos y análisis (heurísticas) y las destrezas de estudio.

Por otro lado, las competencias comunicativas tienen un objetivo meramente comunicativo, por lo que el usuario utiliza las competencias generales, antes mencionadas, con otras que están directamente relacionadas con la lengua en sí misma:

-competencia lingüística: son los recursos formales de la lengua y su capacidad para usarlos, como la léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

-Competencia sociolingüística: destrezas relacionadas con el uso social de la lengua, tales como expresiones, normas de cortesía, marcadores lingüísticos, registro, dialecto y acento.

-Competencia pragmática: relacionada con el conocimiento que posee el usuario sobre la organización de mensajes para llevar a cabo funciones comunicativas. Dentro de esta competencia se encuentra la competencia discursiva (ordenar oraciones para formar fragmentos coherentes) y la competencia funcional, que consiste en el uso del lenguaje para fines funcionales. Esta incluye las microfunciones (uso de funciones en enunciados aislados), macrofunciones (uso de las funciones en secuencias de oraciones) y los esquemas de interacción (modelos de interacción social y comunicativa)

A continuación, la Figura 8 muestra de forma esquemática las competencias comunicativas y generales que se han plasmado anteriormente.

Figura 8. Esquema Competencias del Usuario del Marco Común Europeo de Referencia.



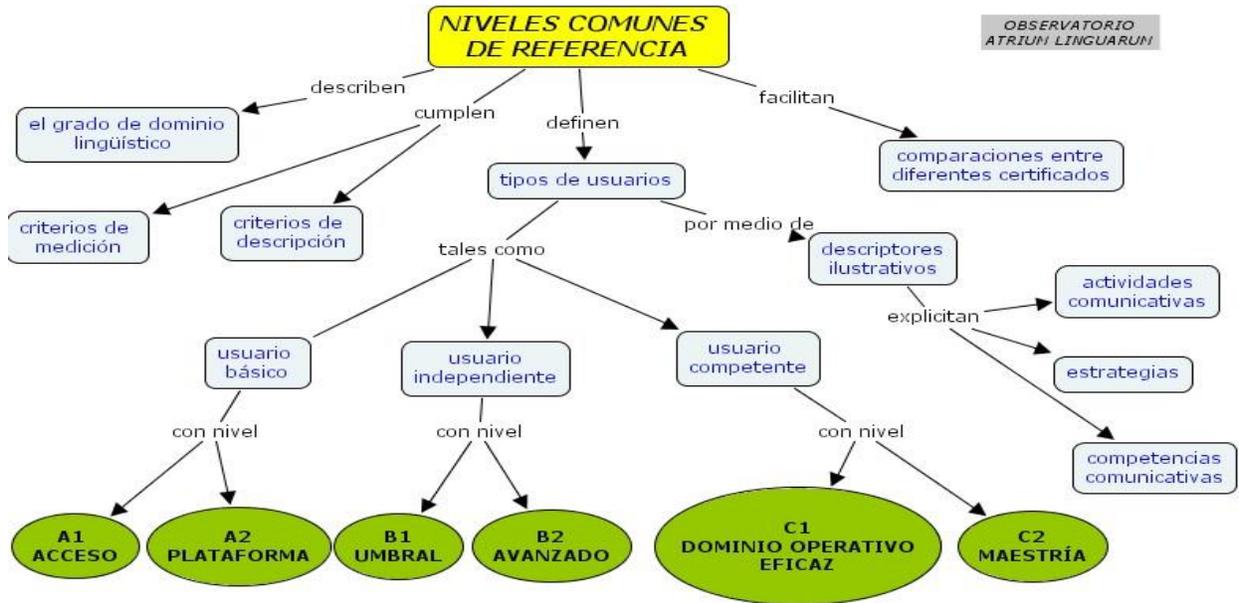
Fuente: Centro Virtual Cervantes (1997-2021)
[\(https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/\)](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Todas estas competencias mencionadas pueden ser medidas según una escala de niveles, cuyo objetivo es facilitar en Europa la comparación entre los distintos sistemas educativos y los niveles de los ciudadanos europeos.

Los niveles se agrupan en tres secciones (A, B y C). Cada sección presenta dos niveles de dificultad (1 y 2), por lo que existen, de esta forma, seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Estos niveles comunes de referencia describen el grado de dominio lingüístico, cumplen unos criterios de medición y de descripción. Definen a los tipos de usuarios por medio de descriptores ilustrativos que explicitan las actividades comunicativas, las estrategias y las competencias comunicativas. Los tipos de usuarios son los siguientes: usuario básico con nivel A1 (acceso) y A2 (plataforma), usuario independiente con nivel B1 (umbral), nivel B2 (avanzado), usuario competente con nivel C1 (dominio operativo eficaz) y nivel C2 (maestría). Estos niveles comunes de referencia facilitan

las comparaciones entre los diferentes certificados. La Figura 9 expone en forma de esquema los niveles antes mencionados.

Figura 9. Esquema de los niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia.



Fuente: Fuente: González (2005, p.15)

A continuación, en la Figura 10 se muestra cómo el dominio de cada una de las competencias pertenecientes a la competencia lingüística, junto con las generales, conllevará el hecho de la obtención de los distintos niveles. En la siguiente figura se muestra los contenidos de cada uno de los niveles.

Figura 10. Esquema de los Niveles lingüísticos del Marco Común Europeo de Referencia.

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Fuente: Consejo de Europa (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Después de esta descripción del MCERL y teniendo en cuenta sus características y las de los diferentes modelos de competencia comunicativa expuestos en los apartados anteriores, debemos de centrarnos, a continuación, en la competencia oral, que es la que nos ocupa como núcleo de nuestra investigación.

1.4. Competencia oral

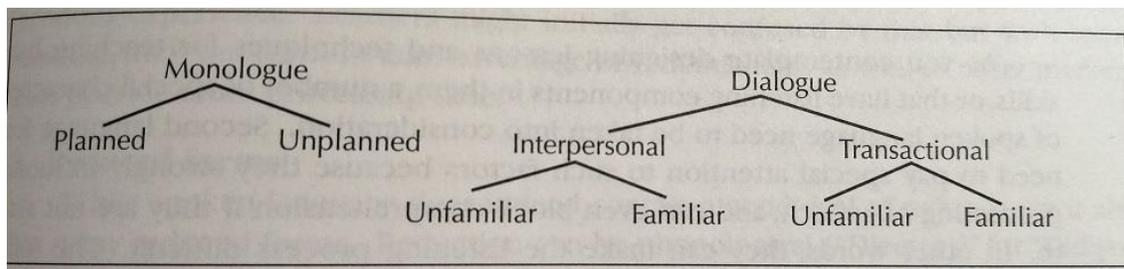
Citando a Brown (2001, p. 267), “el punto de referencia de la adquisición exitosa del idioma es casi siempre la demostración de la capacidad de lograr objetivos pragmáticos a través del discurso interactivo con otros hablantes del idioma”. Aquí entra en juego la destreza de la expresión oral (en inglés, *speaking/oral interaction*), como parte de la competencia comunicativa. Para que se produzca una adquisición exitosa, se han de tener en cuenta los componentes que constituyen esta competencia oral.

Brown (2001) nos proporciona una distinción de los distintos tipos del lenguaje hablado. Por un lado, se encuentran los monólogos, en estos, cuando un hablante usa la lengua hablada durante un periodo de tiempo, como en charlas, lecturas en voz alta y actos del habla entre otros el oyente tiene que procesar gran cantidad de habla sin interrupción ya que el discurso es continuo. Estos monólogos pueden dividirse en planificados o no planificados. Los monólogos planificados suelen tener un material pre-escrito antes de ejecutarse y normalmente manifiestan poca redundancia en su producción. Por el contrario, los monólogos no planificados son discursos expresados de forma improvisada, contienen más aspectos redundantes entre otros aspectos, que en algunos casos ayuda o no a una mejor comprensión.

Los diálogos involucran dos o más hablantes y pueden subdividirse en diálogos interpersonales (aquellos que promueven las relaciones sociales) y en transaccionales (aquellos para los cuales el propósito es transmitir información propositiva o fáctica). En cada caso, los participantes pueden tener una gran cantidad de conocimientos compartidos (información de antecedentes, esquemas); por lo tanto, la familiaridad de los interlocutores producirá conversaciones con más supuestos, implicaciones y otros significados que deben hacerse más explícitos para asegurar una comprensión efectiva. Cuando tales referencias no son explícitas,

fácilmente pueden surgir malentendidos. La Figura 11 muestra la distinción de los distintos tipos lenguaje hablado.

Figura 11. Esquema de los Tipos de Lenguaje Hablado.



Fuente: Brown (2001, p. 251)

El autor añade que en todas estas categorías no hay realmente dominios discretos, mutuamente excluyentes; más bien, cada dicotomía, como de costumbre, representa un continuo de posibilidades. Por ejemplo, las conversaciones sociales cotidianas pueden contener fácilmente elementos de diálogos transaccionales y viceversa.

Existen una serie de características propias de la idiosincrasia del lenguaje hablado y que hace a este, en ocasiones, fácil y, en otras, difícil según las circunstancias del acto del habla:

-Agrupación (*clustering*).

La agrupación de palabras conforma el habla, por lo que los discentes la deben estructurar tanto cognitiva como físicamente (en grupos de respiración) a través de dicha agrupación.

-Redundancia (*redundancy*). El hablante tiene la oportunidad de aclarar el significado a través de la redundancia del lenguaje. Los discentes pueden aprovechar esta característica del lenguaje hablado para un mayor entendimiento.

-Formas reducidas (*reduced forms*). Estas formas reducidas consisten en: contracciones, elisiones, vocales reducidas, entre otros. Estas formas, por su estructura, pueden provocar dificultades en la enseñanza del inglés hablado. Los discentes que no aprenden las contracciones coloquiales a veces pueden desarrollar una forma bastante libre de hablar que puede llegar a estigmatizarlos.

-Variables de desempeño (*performance variables*). Una de las ventajas del lenguaje hablado es que el proceso de pensar mientras se habla, permite manifestar un cierto número de vacilaciones, pausas, retrocesos y correcciones en el desempeño. A los discentes se les puede enseñar realmente cómo hacer una pausa y dudar. Por ejemplo, en inglés existe un tiempo de pensamiento, *thinking time*, mientras que el hablante habla y este no es silencioso, ya que los hablantes suelen usar ciertas expresiones o muletillas durante ese corto periodo de tiempo. Una de las diferencias más destacadas entre los hablantes nativos y no nativos de un idioma está en sus fenómenos de vacilación.

-Lenguaje coloquial (*colloquial language*). Los discentes deben estar familiarizados razonablemente con las palabras, modismos y frases del lenguaje coloquial y que adquieran práctica en la producción de estas formas.

-Velocidad del habla (*rate of delivery*). Una de las tareas en la enseñanza del inglés hablado es ayudar a los alumnos a lograr una velocidad accesible junto con otros atributos de la fluidez.

-Acentuación, ritmo y entonación (*stress, rhythm and intonation*). El ritmo acelerado del inglés hablado y sus patrones de entonación transmiten mensajes importantes.

-Interacción (*interaction*). Aprender a producir lenguaje sin interlocutores, privaría a la habilidad de hablar de su componente más rico: la creatividad de la negociación conversacional.

Según el MCERL (2001), los descriptores de la destreza de la expresión oral marcan la capacidad de los estudiantes de la lengua por los niveles establecidos. A mayor nivel, se tiene mayor complejidad de vocabulario, pronunciación, estructuras sintácticas, aspectos sociolingüísticos o interculturales del estudiante como se puede apreciar en la Figura 12.

Figura 12. *Tabla de los Descriptores de la Destreza de la Expresión Oral del 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.	<p>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.</p> <p>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.</p>

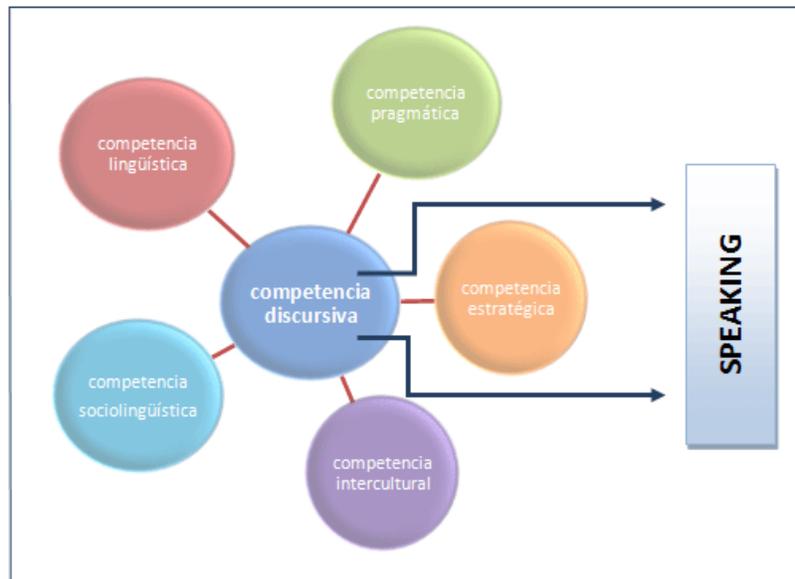
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que 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.
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	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

	aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.	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, pp. 29-30)

Cortina-Pérez (2009, p. 108) une el discurso oral con la competencia comunicativa en su explicación sobre la destreza de la expresión oral *'speaking'* *“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)”*

Figura 13. Modelo de Competencia Comunicativa Oral



Fuente: Cortina-Pérez (2009, p. 109)

Cortina-Pérez (2009) afirma que:

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. (pp. 106-107)

La competencia oral, por tanto, comprende distintos rasgos y a su vez competencias que configuran su estructura total y que dan forma al discurso oral. Estos componentes se van a detallar a continuación.

1.4.1. Competencia lingüística oral

En esta competencia se debe tener en cuenta los elementos lingüísticos que componen la lengua, teniendo en cuenta el código de una lengua hablada. Por un lado, contiene elementos léxico-semánticos (competencia léxico-semántica), que es la capacidad del hablante de seleccionar el vocabulario más relevante para el acto del habla, teniendo en cuenta a la vez factores contextuales como son la precisión y la fluidez. Por otro lado, están los elementos fonológicos (competencia fonológica) que, según Pavón Vázquez (2001), puede ser definida como el conocimiento y habilidad que tiene un hablante para emplear sonidos en la comunicación oral junto con la maestría de los fonemas de la lengua, que contiene rasgos fonéticos del sistema, aspectos suprasegmentales y prosódicos (acento, ritmo y entonación) y también procesos de reducción fonética.

Otros elementos esenciales de la competencia lingüística oral son los aspectos sintácticos y morfológicos (competencia gramatical) de un sistema lingüístico, que permiten al hablante articular y comprender enunciados según las reglas gramaticales del mismo y así, usarlos como parte de los mecanismos que tienen lugar en el acto de la comunicación.

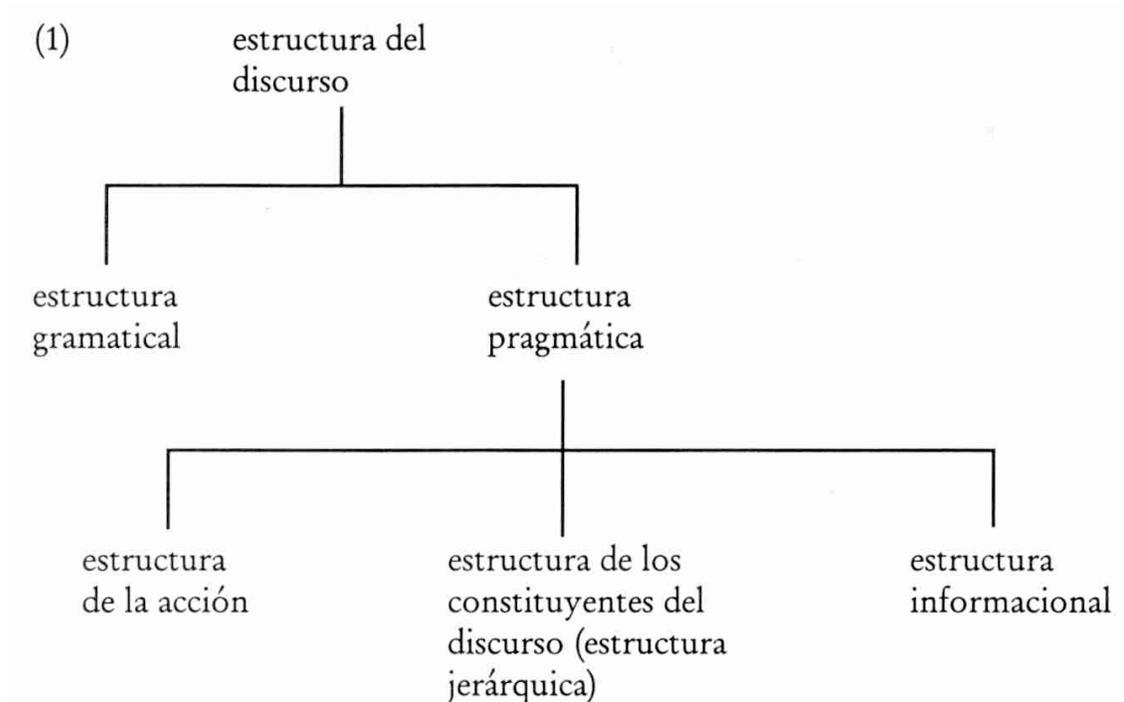
1.4.2. Competencia pragmática oral

Unida a la competencia gramatical oral se encuentra la competencia pragmática. Kotschi (1996) reflexiona así sobre esta competencia:

Consideramos fundamental el supuesto de que la estructura del discurso es el resultado de una especie de interacción de carácter modular entre la *gramática* y la *pragmática*, de tal manera que se pueden distinguir dos estructuras autónomas: una *gramatical* y una *pragmática*. Basándome en estudios sobre los modelos de análisis del discurso que considero fundamentales (por ej. Motsch 1992; Brandt/ Rosengren 1992; Roulet 1991),

parto del supuesto que la *estructura pragmática* está formada, por lo menos, por otras tres estructuras, las cuales también interactúan, por su parte, de forma modular: la *estructura de la acción* (también llamada *estructura locucionaria*), la *estructura de los constituyentes del discurso* y la *estructura informacional*, (pp. 185-186)

Figura 14. Esquema de la Estructura del Discurso.



Fuente: Kotschi (1996, p. 186)

En las tres estructuras que aparecen en la figura Kotschi (1996) se distinguen tres unidades básicas como son la *ilocución*, perteneciente a la estructura de la acción, la de la estructura jerárquica que corresponde con el *enunciado mínimo* y la estructura informacional que corresponde con la *unidad de información*.

Con respecto a la estructura informacional, considera este autor que hay dos motivos para postularla como una estructura autónoma. Por un lado:

es que todo hablante (así como todo aquel que escribe) produce unidades en las que son segmentados, y en cierto sentido “empaquetados”, los *significados enunciativos*... El

segundo motivo consiste en que a esta estructura informacional se le pueden adscribir las divisiones entre tema y rema, entre tópico y comentario, y entre foco y fondo. En ambos casos parece ser evidente que para la descripción de tales fenómenos la hipótesis de la existencia de una unidad básica de esta estructura es de importancia capital. (p. 188)

La competencia pragmática comprende la competencia funcional (recursos lingüísticos y paralingüísticos) y la competencia sociolingüística (elementos sociales y contextuales). La primera tiene que ver con la elección lingüística por parte del hablante y de su comprensión por parte del oyente. La segunda está relacionada con la habilidad del hablante de adaptar la lengua a cada situación comunicativa, atendiendo a aspectos contextuales y sociales en el que está inmerso el acto del habla.

1.4.3. Competencia intercultural oral

Rico Martín (2005) expone como se podría describir la competencia intercultural:

De la definición de competencia cultural que hacen Hains, Lynch y Winton (1997:2) surge la referida a la que nos compete: habilidad que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes (p. 81)

Meyer (1991, como se citó en Rico Marín, 2005) realiza una definición más explícita sobre la competencia intercultural:

la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una de lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. Incluiría, además, la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de

mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (en Oliveras, 2000:38) (p. 81).

La competencia intercultural debe contener tres tipos de habilidades, según Chen (1998).

Estas son las siguientes:

-Habilidades cognitivas: relacionadas con los elementos comunicativos y culturales de una cultura y de otras.

-Habilidades afectivas: son consideradas capacidades usadas para producir respuestas emocionales positivas y a la vez, controlar las negativas.

-Habilidades comportamentales: estas son habilidades verbales y no verbales que forman parte de una adaptación por parte de los participantes del acto comunicativo en una situación determinada.

Según Aguaded (2006) la competencia intercultural está compuesta por la competencia cognitiva, la competencia afectiva y la competencia comportamental, estas tres relacionadas directamente con las habilidades de Chen (1998). La figura 15 muestra un esquema acerca de estas competencias.

Figura 15. *Competencias de la Competencia Intercultural*



Fuente: Aguaded (2006, p.3)

Como indica Cortina-Pérez (2009) la competencia intercultural oral está relacionada con la habilidad de comprender y producir mensajes o un texto hablado atendiendo a un contexto sociocultural determinado. El conocimiento de las reglas de comportamiento lingüístico-cultural propias de una comunidad de hablantes es esencial para una comunicación exitosa, ya que el desconocimiento de las mismas puede producir fallos en la comunicación y, por tanto, un aumento de la distancia social entre un hablante nativo y el no-nativo.

1.4.4. Competencia discursiva oral

La competencia discursiva ocupa un lugar central con respecto al conjunto de competencias que componen la competencia comunicativa oral (Celce-Murcia y Olshtain, 2000). Esta competencia se puede entender como la habilidad de crear un texto cohesivo y coherente en el ámbito oral. Tiene un propósito comunicativo específico, ya que tiene unas características contextuales y culturales determinadas relacionadas con los distintos géneros del discurso oral y mecanismos que permiten al hablante expresarse correctamente conforme también a la competencia pragmática y cultural.

Barrios y Muñoz (2011), en su fundamentación teórica de una lengua extranjera sobre la competencia discursiva y el texto oral, hacen referencia a Van Dijk (2006) cuando este afirma que existe un gran número de definiciones de “discurso”:

una de las cuales enfatiza la importancia comunicacional y funcional del uso de la lengua, por lo que considera como discurso al uso social de la lengua por parte de los hablantes en situaciones específicas. También se entiende por discurso la interacción verbal que sirve a los usuarios de la lengua como ocasión para transmitir sus conocimientos, ideas o creencias. (Barrios y Muñoz, 2011, p. 131)

Atendiendo a que los hablantes hacemos uso de la lengua como herramienta para interactuar, es esencial saber seleccionar los apropiados elementos léxicos, fónicos, gráficos y morfosintácticos

para producir enunciados en una situación específica. Además, esta competencia incluye la habilidad para unir ideas tanto en el texto oral como en el escrito. A este respecto, Barrios y Muñoz (2011) afirman que

A pesar de que la definición de competencia discursiva no enfatiza el contexto en el cual se producen los textos, se debe tener en cuenta que todo enunciado se produce en una situación específica y que el análisis del discurso no es completo si se deja de lado el contexto. En palabras de van Dijk, el análisis del discurso es el estudio de “*la conversación y el texto en el contexto*” (van Dijk, 2006:24), y es por ello que todo estudio del discurso debe tener en cuenta la situación y circunstancia en las que el hablante emite un enunciado. (p. 131)

Es importante que, en la producción de un discurso, el hablante-oyente tenga desarrollada la capacidad de utilizar diversas habilidades, como se muestra en la Figura 16. Entre estas, se encuentra la capacidad de unir una forma con un contenido para producir un texto oral o escrito, es decir, que debe tener buena competencia discursiva.

Figura 16. Esquema de los Componentes de la Competencia Discursiva.



Fuente: Autora

1.4.5. Competencia estratégica oral

La competencia estratégica es una de las competencias involucradas en el uso efectivo del lenguaje por parte de una persona. Según el Centro Virtual Cervantes (2021), se refiere a la capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales con el fin de promover la eficacia en la comunicación como de compensar los errores que puedan ocurrir en la misma, derivadas de las lagunas en el conocimiento de la lengua o de otros idiomas.

Esta competencia tiene que ver con el desarrollo y aprendizaje de técnicas para un mejor dominio de la lengua tales como estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación, que también pueden ayudar a solventar los problemas en la comunicación.

Desde 1980, el estudio de las estrategias de comunicación se ha convertido en el foco de muchos investigadores. Canale y Swain (1980) y Canale (1983) las incluyeron en su modelo de competencia comunicativa como competencia estratégica. En Canale y Swain (1980), la competencia estratégica consiste en "verbal and non-verbal CSs that may be called into action to compensate for breakdown in communication due to performance variables or to insufficient competence" (p. 30). Para compensar un desconocimiento o factores que limitan la comunicación, se utilizan algunas estrategias y estas forman parte de la competencia estratégica.

Bachman (1990) presenta un modelo diferente donde la competencia estratégica es considerada como un componente externo de lo que él denomina competencia lingüística. Para este autor, la competencia estratégica es una habilidad general con un componente psicológico, que permite ser más eficaz en una determinada tarea.

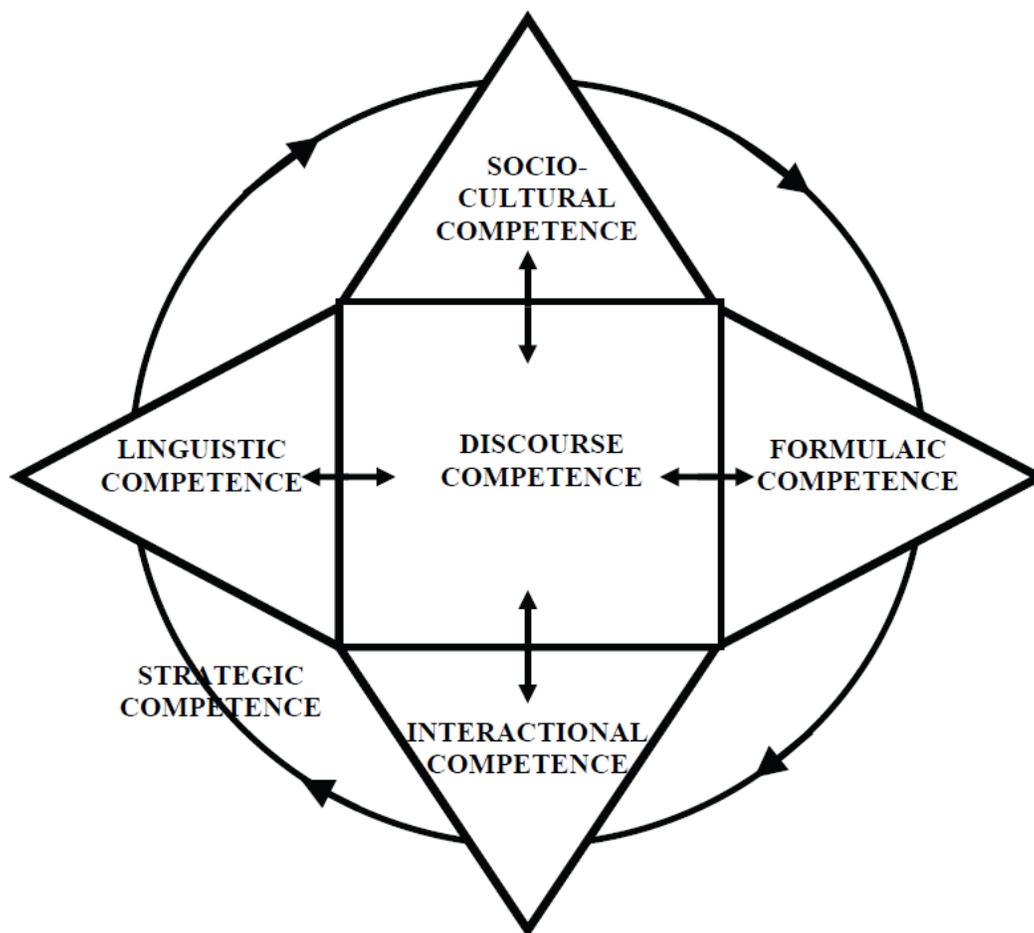
El MCERL hace referencia directa al término estrategias de comunicación, pero no al término competencia estratégica, a las que define como

a means used by the user of the language to mobilize and balance their resources, put operating skills and procedures in order to meet the communication demands of the context and successfully address the task at hand as fully or as economically as possible, depending on its specific purpose (Consejo de Europa, 2002, p. 61).

El MCERL advierte que las estrategias de comunicación no solo deben entenderse como una forma de suplir una incapacidad para comunicarse, sino que también rigen la aplicación de una serie de principios metacognitivos como la planificación, ejecución, control y reparación cuyo objetivo fundamental es ayudar al usuario de la L2 a aprender a aprender. El horizonte de lo estratégico en el MCERL reúne, por tanto, una dimensión cognitiva que tiene que ver con el uso de la lengua, y otra dimensión metacognitiva, que rige el proceso de aprendizaje del alumno. Este enfoque de lo estratégico coincide, pues, con excepción de los términos elegidos para denominarlo, con los dos niveles que estructuran la competencia estratégica tal y como la definen Canale, Swain y Bachman.

Celce-Murcia (2008) propuso un modelo para describir la competencia comunicativa para profesores de idiomas, el cual estaba basado en gran medida en el modelo anterior de Celce-Murcia et al. (1995) y Celce-Murcia (1995) tal y como aparece en la Figura 17.

Figura 17. *Revised Schematic Representation of 'Communicative Competence'*



Fuente: Celce-Murcia (2008, p. 45)

Si comparamos esta imagen de modelo revisado con respecto al modelo anterior de Celce-Murcia et al. (1995), anteriormente expuesto, se puede apreciar cómo el autor incluye la competencia sobre fórmulas de comunicación, y la competencia estratégica continúa siendo común para todos los componentes de la competencia discursiva.

En resumen, esta competencia se ha utilizado para introducir las estrategias de comunicación como el desarrollo y aprendizaje de técnicas para un mejor dominio de la lengua, como estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación que también pueden ayudar a resolver

problemas de comunicación. Estas estrategias favorecen la competencia comunicativa general del hablante y se puede apreciar así que, si los participantes en el acto de habla dominan todos los componentes de las diferentes competencias, se logrará una adecuada competencia comunicativa oral.

1.4.5.1. Estrategias de comunicación

El término “estrategias de comunicación” apareció por primera vez en el estudio de Selinker (1972) titulado *Interlanguage*. En él se refiere a este término como conocimiento sistemático de un segundo idioma que es independiente tanto del primer idioma del alumno (LI) como del idioma de destino. Corder (1983) también dio una definición de este término que hacía referencia al uso de técnicas empleadas por los hablantes cuando se enfrentan ante alguna dificultad: “a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty.” (p. 103)

Canale (1983), en el mismo año, definió las estrategias comunicativas como las habilidades de compensación en el acto de comunicación “to compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication or to insufficient competence in one or more areas of communicative competence” (p. 12).

Faerch y Kasper (1980, 1983a, 1983b, 1984) consideraron que existía un factor psicolingüístico en las estrategias de comunicación, centrado en la resolución de problemas y planes verbales dentro de un marco de producción del habla. Para estos autores, existen dos fases en la producción del discurso: una fase de planificación y una fase de ejecución. En la primera fase, el usuario/aprendiz de la lengua trata de elegir las reglas y elementos apropiados para establecer un plan. En la segunda fase, la ejecución verbal de este plan lleva al usuario a lograr el objetivo comunicativo original. Las estrategias de comunicación forman parte de la primera fase,

y tratan de evitar un problema en la fase de ejecución. Cuando los alumnos se encuentran en esta situación, tienen dos alternativas: 'evitar' (*avoidance*) o 'desarrollar un plan diferente' (*to develop a different plan*). El 'evitar' ocurre cuando el alumno cambia el objetivo comunicativo original por medio de una estrategia de reducción. Las estrategias de reducción pueden ser formales o funcionales. Las estrategias de reducción formal tienen lugar en los niveles de morfología, fonología, sintaxis o léxico. Las estrategias de reducción funcional inciden en el objetivo comunicativo del hablante y tienen lugar en la etapa de planificación y ejecución. Algunos ejemplos de estos son: abandono de mensaje (dejar un mensaje sin terminar) y evitar el tema (evitar concepto o temas con dificultades). Con respecto a la otra alternativa, 'Desarrollar un plan diferente', se hace mediante el uso de estrategias de logro. Se dividen en: compensatorios (se reemplaza un plan inicial por un plan estratégico) y de recuperación (volver al plan inicial). Algunos ejemplos de ellos son los circunloquios, la acuñación de palabras, el cambio de código, la solicitud de aclaraciones, el uso de muletillas, y la vacilación (como parte de las estrategias de recuperación).

Por otra parte, Tarone (1980, 1981) desde la perspectiva del análisis del discurso, adoptó una perspectiva interaccional centrada en la negociación del significado. Este autor aporta la siguiente definición de las estrategias de comunicación: "the term relates locutors to agree on a meaning in situations do not seem to be shared. (Meaning structures here would include both linguistic structures and sociolinguistic rule structures)" (p. 288). Tarone considera las estrategias de comunicación como una especie de puente entre el conocimiento lingüístico del discente de la segunda lengua y el interlocutor de la lengua meta en la comunicación real.

Propone los siguientes criterios que caracterizan una estrategia de comunicación como aparece en la Figura 18.

Figura 18. *Criteria of a Communication Strategy*

- (1) a speaker desires to communicate meaning x to a listener;
- (2) the speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning x is unavailable, or is not shared with the listener; thus
- (3) the speaker chooses to
 - (a) avoid—not attempt to communicate meaning x—or
 - (b) attempt alternate means to communicate meaning x. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.

Fuente: Tarone (1981, p. 288)

Politzer (1983) desarrolló un cuestionario de autoinforme que se enfocaban en estrategias de comunicación, dividido en tres partes: comportamientos generales, comportamientos en el aula y comportamientos de interacción. En el estudio se encontró que los estudiantes hispanos eran más propensos a elegir ciertos tipos de estrategias de comunicación que los estudiantes asiáticos, y los estudiantes asiáticos tendían a usar más estrategias que implicaban memorización. Los estudiantes de idiomas extranjeros de nivel superior informaron que hacían uso de estrategias comunicativas o funcionales más positivas y dirigidas por los mismos estudiantes.

Huang y Van Naerssen (1987) realizaron un intento de medir las estrategias de comunicación a través de estrategias de aprendizaje. El cuestionario constaba de tres partes: percepciones de los estudiantes sobre estrategias útiles para mejorar sus habilidades de escucha y habla, frecuencia de uso de estrategias para la comunicación oral y selección de técnicas por parte de los estudiantes para tareas de aprendizaje de idiomas. Los resultados mostraron que en la comunicación oral los estudiantes más exitosos en esta área de inglés, como lengua extranjera, emplearon ciertas estrategias que los estudiantes menos exitosos no emplearon. Huang y Van Naerssen evaluaron las estrategias de los estudiantes para la comunicación oral correlacionándolos

con otras estrategias de aprendizaje sin relación con la comunicación oral. A este respecto, podría argumentarse que si se hubieran centrado sólo en las habilidades de hablar y escuchar para evaluar la importancia del uso de las estrategias para la comunicación sobre el progreso del alumno, los resultados hubieran arrojado más luz con respecto a la habilidad oral. Por lo tanto, algunos elementos fueron útiles, pero no pudieron evaluar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera para la comunicación oral de manera completa.

Según Rubin (1987), las estrategias de comunicación se utilizan cuando los hablantes se enfrentan a algunas dificultades, como cuando el acto de comunicación pudiera terminar más rápido que sus habilidades o herramientas de comunicación o cuando si tuvieran que enfrentarse a un malentendido. De esta forma, las estrategias de comunicación se relacionan con la participación en conversaciones o para aclarar la intención de los hablantes.

Para Stern (1992), el propósito de las estrategias comunicativo-experienciales o estrategias de comunicación es evitar la interrupción del flujo de comunicación. Por lo tanto, las estrategias deben estar dirigidas a contactar con hablantes nativos y cooperar con ellos, para que los aprendices puedan monitorear o dirigir su desarrollo y evaluar su propio desempeño. Estas estrategias de comunicación orientadas a mantener una conversación son: el circunloquio, gesticular, parafrasear o pedir repetición, y explicación.

Poullisse (1989) presentó una taxonomía que caracterizaba la naturaleza cognitiva de la comunicación y distinguía entre estrategias 'conceptuales', en las que los alumnos participaban en la manipulación del concepto que intentaban transmitir, y estrategias 'lingüísticas', en las que los alumnos acudían a su lengua materna (u otra segunda lengua) y, por último, la creatividad morfológica. Esta taxonomía podría considerarse como una mejora de la de Tarone.

Las estrategias de comunicación fueron consideradas por Bialystok (1990) principalmente como eventos mentales, excluyendo la idea de ‘conciencia’ en la definición de estrategias de comunicación. De esta forma Bialystok afirma que los aprendientes pueden ser conscientes, por ejemplo, del uso de una palabra u otra, pero el hecho de la intencionalidad del uso de estrategias de comunicación es cuestionable.

Posteriormente, Clennell (1994, 1995) propuso una visión discursiva de las estrategias de comunicación basada en la noción de planificación anticipada de Faerch y Kasper (1984). De esta manera, existe una perspectiva discursiva pragmática de las estrategias de comunicación y estas deben ser consideradas relevantes como reparación conversacional, para facilitar la transferencia de información en la comunicación. Clennell (1994, 1995) hace una clasificación en categorías: categoría 1 (improvisación/evitación): categorías de estrategias basadas en el discurso para mantener la conversación. Categoría 2 (negociación/interacción): los interlocutores utilizan solicitudes de aclaración para evitar interrupciones en la comunicación. Categoría 3 (colaboración/planificación): aumentan la eficacia de la comunicación facilitando información clave mediante el uso de la repetición léxica, la tonicidad y la introducción de temas.

Dörnyei (1995) clasifica las estrategias de comunicación en dos grupos: estrategias orientadas a ‘evitar’ y estrategias de compensación. El primer grupo se subdivide en abandono de mensajes y evitación de temas. De esta forma, los estudiantes de L2 intentan evitar transmitir mensajes y afectar la negociación de manera negativa. Con el uso del segundo grupo, los alumnos pueden compensar el conocimiento faltante como un plan alternativo para transmitir sus mensajes. Este grupo se puede subdividir en 10 categorías: circunloquio, aproximación, uso de palabras polivalentes, acuñación de palabras, patrones prefabricados, señales no lingüísticas, traducción literal, extranjerización, cambio de código, petición de ayuda y estrategias estancadas y que

consumen mucho tiempo. Dörnyei y Scott (1995a, 1995b) consideraron que el uso estratégico del lenguaje podría compararse con la resolución de problemas de comunicación en general. Sugirieron que las estrategias de comunicación tenían un potencial intento de ayudar con cualquier problema relacionado con el lenguaje que el hablante fuera consciente en el acto de comunicación. Para estos autores, existían dos criterios definitorios de las estrategias comunicativas; por un lado, hay investigadores que intentaron ampliar el término para referirse a los siguientes problemas de comunicación: problemas de desempeño propio, problemas de desempeño ajeno y presión de tiempo de procesamiento. Por otra parte, el término “conciencia” también ha sido considerado como un criterio definitorio de las estrategias comunicativas:

-La conciencia como toma de conciencia del problema. Los problemas relacionados con el procesamiento del lenguaje deben ser considerados como estrategias de comunicación, a fin de distinguirlos de los errores que pueden tener una forma similar (palabras acuñadas).

-La conciencia como intencionalidad. El uso intencional de las estrategias de comunicación puede separarlas de comportamientos verbales que no son intencionales, como, por ejemplo, pausas llenas de onomatopeyas tales como ‘*ummm*’ para expresar duda o errores.

-Conciencia como conocimiento del uso estratégico del lenguaje. El hablante es consciente del uso de un recurso que no es perfecto, pero resuelve un problema en una situación comunicativa, por ejemplo, con el uso de la traducción literal.

Las otras estrategias cruciales, que son las que destacamos en Celce-Murcia et al. (1995), son estrategias de comunicación e incluyen los siguientes:

- logro: estrategias de aproximación, circunloquio, cambio de código, mímica, etc
- estancamiento o ganancia de tiempo: usando frases como ¿dónde estaba?, ¿podrías repetir eso?

- autocontrol: usar frases que permitan la auto reparación como quiero decir....
- interacción: son estrategias que incluyen llamadas a ayuda/aclaración, que impliquen negociación de significado, o que impliquen comprobaciones de comprensión y confirmación, etc.
- social: estas estrategias implican buscar hablantes nativos para practicar, buscando activamente oportunidades para usar el idioma de destino. (pp. 26-29)

Según Oxford (2001), las estrategias para el aprendizaje y uso de idiomas son comportamientos específicos o procesos de pensamiento que los estudiantes usan para mejorar su propio aprendizaje de L2:

specific behaviors or thought processes that students use to enhance their own L2 learning. Such behaviors are either (1) learning strategies or (2) communication strategies. We know that learners who can make effective use of strategies (i.e. who have strategic competence) tend to learn languages better and faster than those who are strategically inept. (p. 362)

Dichos comportamientos son (1) estrategias de aprendizaje o (2) estrategias de comunicación. Oxford (2001) afirma que los estudiantes que pueden hacer un uso efectivo de las estrategias (es decir, que tienen competencia estratégica) tienden a aprender idiomas mejor y más rápido que aquellos que son estratégicamente ineptos. Para esta autora, hay tres tipos importantes de estrategias:

- cognitivas: son estrategias que utilizan la lógica y el análisis para ayudarse a uno mismo a aprender un nuevo idioma a través de esquemas, resúmenes, toma de notas, organización y revisión de material, etc.
- metacognitivo: estas estrategias que implican la planificación del aprendizaje haciendo tiempo para la tarea o para la preparación, y participando en la autoevaluación del éxito propio en una

tarea determinada o en el progreso general de uno. Esto se logra, en parte, monitorizando y anotando los propios errores, aprendiendo de la retroalimentación del docente y de los compañeros, etc. La compensación de la falta de conocimiento o del conocimiento parcial al adivinar los significados de las palabras del contexto o la función gramatical de las palabras a partir de pistas formales también son aspectos de la metacognición.

- relacionados con la memoria: estas son estrategias que ayudan a los aprendientes a recordar o recuperar palabras mediante el uso de siglas, imágenes, sonidos (rimas) u otras herramientas.

El MCERL (2001) afirma que las estrategias de comunicación se relacionan con el enfoque clásico de la comunicación interlingüística: planificación, ejecución, seguimiento y reparación. La planificación tiene que ver con la preparación mental antes de hablar: “Puede implicar pensar conscientemente qué decir y cómo formularlo; también puede involucrar ensayos o la preparación de borradores” (p. 69).

De esta manera, el MCERL (2001) define a la estrategia de ‘ejecución’ o ‘compensación’ como una herramienta “para mantener la comunicación cuando no se puede pensar en la expresión adecuada” (p. 69). El monitoreo o reparación contiene dos aspectos: “(a) la comprensión espontánea de que uno ha cometido un desliz o se ha topado con un problema y (b) el proceso más consciente y tal vez planificado de volver sobre lo que se ha dicho y verificar si es correcto y apropiado” (p. 70).

Nakatani (2006) diseñó el Inventario de Estrategias de Comunicación Oral (OCSI). Se dividió en dos partes: la primera examinaba las estrategias relacionadas con los problemas del habla durante la tarea comunicativa. El segundo estaba relacionado con problemas auditivos de comprensión durante la interacción. Este inventario es el tomado para una de las partes de la investigación y será explicado en apartados posteriores del diseño de investigación y hallazgos.

Según Mirzaei y Heidari (2012), existe una clasificación de las estrategias de comunicación en tres tipos: perspectivas psicolingüísticas, transculturales e interaccionales, las cuales han prevalecido en la literatura de este tema. La visión psicolingüística se relaciona con los mecanismos de resolución de problemas para compensar un deficiente conocimiento léxico. La perspectiva transcultural se refiere a la influencia de L1 en L2; algunos ejemplos son el cambio de idioma, la extranjerización y la traducción. Por otro lado, la perspectiva interaccional, considera las estrategias de comunicación como dispositivos de resolución de problemas para llenar los vacíos comunicativos que forman parte de las funciones pragmáticas y del mensaje pretendido.

Con esta revisión de la literatura sobre estrategias de comunicación, se concluye esta parte del marco teórico. De una forma u otra, los diferentes autores han puesto de manifiesto que las estrategias de comunicación han formado y forman parte de la enseñanza de lenguas extranjeras por su importancia en la forma en que los alumnos se enfrentan a los problemas que puede plantear la comunicación en general, y fundamentalmente, la comunicación oral.

1.5. Revisión histórica de métodos de la enseñanza de la competencia oral

Haciendo un recorrido histórico de los últimos cien años de la enseñanza de idiomas, debemos situarnos en el contexto de una tradición predominante de enseñanza de idiomas. Teniendo en cuenta las aportaciones de Brown (2001), McLaren y Madrid (2004), y Richard y Rodgers (1986, 2014) entre otros, durante siglos, hubo pocos o ningunos fundamentos teóricos del aprendizaje de idiomas sobre el cual basar la metodología de enseñanza y particularmente, la competencia oral. En el mundo occidental, el aprendizaje de idiomas extranjeros en las escuelas era sinónimo del aprendizaje del latín y el griego.

Con la enseñanza del latín se pretendía promover la intelectualidad a través de la "gimnasia mental", el cual se consideraba hasta hace relativamente poco tiempo indispensable para una

educación superior adecuada. El aprendizaje del latín se llamó el Método Clásico y se basaba en: atención a las reglas gramaticales, memorización del vocabulario, de varias declinaciones, conjugaciones, traducción de textos y realización de ejercicios escritos.

A medida que se empezaron a enseñar otros idiomas en las instituciones educativas de los siglos XVIII y XIX, el Método Clásico fue adoptado como el principal medio para la enseñanza de lenguas extranjeras. Poco se pensó en ese momento en enseñar a hablar un idioma; después de todo, los idiomas no se enseñaban principalmente para aprender comunicación oral/auditiva, sino por el hecho de llegar a ser un "erudito" o, en algunos casos, para obtener una competencia de lectura en un idioma extranjero. Dado que había poca o ninguna investigación teórica sobre la adquisición de una segunda lengua en general o sobre la adquisición de la competencia lectora, las lenguas extranjeras se enseñaban como se enseñaba cualquier otra habilidad.

1.5.1. El método de la Gramática-Traducción (Grammar Translation Method)

En el siglo XIX, el Método Clásico llegó a ser conocido como el Método de la Gramática-Traducción. Había poco que distinguir de este método con respecto a lo que había sucedido en las aulas de idiomas extranjeras durante siglos.

Sorprendentemente, este método de traducción de la gramática resistió intentos de reformar el método de enseñanza de idiomas a principios del siglo XX. Hasta el día de hoy se ha practicado en demasiados contextos educativos. Prator y Celce-Murcia (1979) enumeraron las principales características de la traducción gramatical, cuya aportación a la competencia oral fue nula:

1. Las clases se impartían en lengua materna, con poco uso activo del idioma extranjero
2. Gran parte del vocabulario se enseñaba en forma de listas de palabras aisladas.
3. Se daban explicaciones largas y elaboradas de las complejidades de la gramática.

4. La gramática proporcionaba las reglas para juntar palabras y la instrucción a menudo se centraba en la forma y la inflexión de las palabras.
5. La lectura de textos clásicos difíciles se iniciaba temprano
6. Se prestaba poca atención al contenido de los textos, que se trataban como ejercicios en el análisis gramatical.
7. A menudo, los únicos ejercicios eran ejercicios de traducción de oraciones inconexas de la lengua meta a la lengua materna.
8. Se prestaba poca o ninguna atención a la pronunciación.

Es irónico que este método haya sido tan incondicional entre muchos modelos de la competencia hasta hace muy poco. En sus objetivos no se encuentra prácticamente ninguno para mejorar la comunicación de un estudiante en una lengua extranjera. A este respecto, Richards y Rodgers (1986) declaraban el desagrado de miles de estudiantes con el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que significaba una tediosa experiencia “remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose” (p. 4).

Este método requiere pocas habilidades especializadas por parte de los profesores. Las pruebas de evaluación se basan en las reglas gramaticales y traducciones que se pueden puntuar objetivamente y no se hace uso de la comunicación oral. De esta forma, los estudiantes tienen poca motivación para ir más allá de las analogías gramaticales, traducciones y ejercicios de memoria.

1.5.2. Gouin y el Método de Series (*Series Method*)

Se puede decir que la historia de la enseñanza "moderna" de lenguas extranjeras comenzó a finales del siglo XIX con François Gouin, un profesor francés de latín con grandes conocimientos.

La historia normalmente no acredita a Gouin como uno de los fundadores de metodología de enseñanza de idiomas porque, en ese momento, su influencia fue eclipsada por la de Charles Berlitz, el popular fundador alemán del Método Directo. Sin embargo, si se presta atención a las observaciones inusualmente perspicaces de Gouin sobre la enseñanza de idiomas, se comprueba que ayudan a preparar el escenario para el desarrollo de métodos de enseñanza de idiomas del siglo siguiente a la publicación de su libro, *The Art of Learning and Studying Foreign Languages*, en 1880.

Gouin (1880, como se citó en McLaren y Madrid, 2004) es considerado como el precursor del enfoque de aprendizaje basado en la experiencia o *Experiential Learning Approach*. Al formar parte de la tradición clásica en la enseñanza de idiomas, él quiso llegar a la comunicación oral y ‘dominar’ el idioma teniendo como base la memorización de un libro de gramática alemana y una tabla de 448 verbos irregulares entre otros aspectos estructurales de la lengua. Esta experiencia fue bastante negativa al no poder comunicarse oralmente en el idioma en cuestión. Cuando regresó a casa, después de esta experiencia, Gouin descubrió que su sobrino de tres años había atravesado la maravillosa etapa de adquisición del lenguaje infantil durante ese año, el cual pasó de no articular prácticamente una palabra a convertirse en un auténtico parlanchín del francés. Gouin se preguntó cómo un niño pequeño había logrado tan fácilmente comunicarse en su primer idioma, en una tarea que él, en un segundo idioma, había encontrado imposible. De esta forma, consideró que en el niño debía estar el secreto para aprender un idioma y pasó mucho tiempo observando a su sobrino y a

otros niños. Después de esta larga observación, llegó a las siguientes conclusiones: el aprendizaje de idiomas es principalmente una cuestión de transformación de percepciones en concepciones, y los niños usan el lenguaje para representar sus concepciones. Por lo tanto, se podría considerar que el lenguaje es un medio de pensamiento de representación del propio mundo.

De esta forma, Gouin se dedicó a idear un método de enseñanza que se derivaría de estas perspectivas. Y así nació el Método de Series, un método que enseñaba a los discentes directamente (sin traducción) y conceptualmente (sin reglas gramaticales y explicaciones) una "serie" de oraciones conectadas que son fáciles de percibir y comprender. Este es uno de los ejemplos de una serie de serie de quince oraciones, que corresponde a la primera lección:

I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door.

I stop at the door.

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door.

The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle. (McLaren y Madrid 2004, p. 83)

Las quince oraciones tienen un número inusual de propiedades gramaticales, elementos de vocabulario, de orden de palabras y de complejidad. Sin embargo, Gouin tuvo éxito con tales lecciones porque el lenguaje era fácil de entender, almacenar, recordar y relacionar con la realidad. Sin embargo, era un hombre desafortunadamente adelantado a su tiempo, y sus ideas se perdieron en gran medida con la aparición del popular Método Directo de Berlitz. Pero al mirar hacia atrás, a más de un siglo historia de la enseñanza de idiomas, podemos apreciar las importantes e inusuales percepciones de este profesor de idiomas y, de esta forma, su contribución a la competencia oral.

1.5.3. *El Método Directo (Direct Method)*

Los enfoques del lenguaje de Gouin y algunos de sus contemporáneos no arraigaron inmediatamente. Así fue, según Bayley (1998), en el cambio de siglo, cuando el Método Directo llegó a ser ampliamente conocido y practicado.

La premisa básica del Método Directo era similar a la de la Serie de Gouin, atendiendo a que el aprendizaje de un segundo idioma debería parecerse más al aprendizaje del primer idioma, con mucha interacción oral, uso espontáneo del idioma, sin traducción entre la primera y la segunda lengua, y poco o ningún análisis de las reglas gramaticales.

Richards y Rodgers (1986) recogen los principios del Método Directo que se resumieron de esta forma:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes,
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were taught through modeling and practice.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstrations, objects and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speaking and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized. (pp. 9-10)

El Método Directo disfrutó de una considerable popularidad a principios del siglo XX. Fue más ampliamente aceptado en las escuelas de idiomas privadas donde los estudiantes estaban muy motivados y el profesorado era nativo. Uno de los más conocidos de sus divulgadores fue Charles Berlitz (quien nunca usó el término Método Directo y optó por llamar a su método, el Método Berlitz). De hecho, a día de hoy, "Berlitz" es una palabra familiar en el mundo de la enseñanza de las lenguas. Las escuelas de idiomas Berlitz fueron muy prósperas en todos los países del mundo.

Es importante destacar la aportación de este método a la competencia oral teniendo en cuenta sus principios, tales como que la instrucción en el aula se llevaba a cabo exclusivamente en el idioma de destino, potenciando así a esta como lengua vehicular, que las habilidades de comunicación oral se desarrollaban en una progresión cuidadosamente negociada y organizada en torno a intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y estudiantes en clases pequeñas e intensivas, y que se enseñaba tanto la comprensión oral como la comprensión auditiva y se enfatizaba también la pronunciación.

A finales del primer cuarto del siglo XX este método tuvo un gran declive tanto en Europa como en Estados Unidos. Pero fue un hecho interesante el que, a mediados del mismo siglo, el Método Directo fue revivido y redirigido a lo que fue probablemente la más visible de todas las "revoluciones" de enseñanza de idiomas en la era moderna, el Método Audiolingual. Así que, incluso este movimiento algo efímero en la enseñanza de idiomas reaparecería en la historia de la enseñanza de las lenguas.

1.5.4. El Método Audiolingual (Audiolingual Method)

En la primera mitad del siglo XX, el Método Directo no se afianzó en los Estados Unidos como en Europa como se ha citado anteriormente. Si bien se podrían encontrar fácilmente profesores nativos de idiomas modernos en Europa, tal no fue el caso en los Estados Unidos.

También estudiantes de institutos y universidades no tuvieron la necesidad de viajar lejos para encontrar oportunidades y poner en práctica las habilidades orales de otro idioma. Además, las instituciones educativas de los EE.UU. se habían convencido firmemente de que un enfoque sobre la destreza de lectura de idiomas extranjeros era más útil que un enfoque oral, dado el aislamiento lingüístico percibido de los EE. UU. En ese momento, el muy influyente Informe Coleman (1929, como se citó en Brown, 2001) había persuadido a los profesores de lenguas extranjeras que no era práctico enseñar habilidades orales y que la lectura debía convertirse en el foco de enseñanza. Así, las escuelas volvieron a las décadas de 1950 y 1940, al método de la Gramática-Traducción.

Entonces estalló la Segunda Guerra Mundial y los EE. UU. se vieron envueltos en una crisis de conflicto mundial que aumentaba la necesidad de que los estadounidenses se volvieran oralmente competentes en el idioma, tanto el de sus aliados como de sus enemigos. El momento fue propicio para una revolución de la enseñanza de una lengua. El ejército de EE.UU. proporcionó fondos para cursos de idiomas intensivos especiales, los cuales se centraban en las habilidades auditivas/orales. Estos cursos llegaron a ser conocidos como el Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército, *Army Specialized Training Program (ASTP)* o, más conocido como *Army Method*, el Método del Ejército. La característica de estos cursos era que poseían una gran cantidad de actividades (ejercicios de pronunciación, patrones y práctica de conversación) diferentes a las de la Gramática-Traducción. Se tomaron prestadas numerosos elementos básicos o piedras angulares desechadas del Método Directo y se incluyeron en este nuevo enfoque. Pronto, el éxito del *Army Method* y el renovado interés nacional por los idiomas extranjeros estimuló a las instituciones educativas a adoptar la nueva metodología. En todas sus variedades y adaptaciones, el *Army Method* llegó a ser conocido en la década de 1950 como el Método Audiolingual.

Fue Charles Fries, el director y uno de los principales promotores del primer Instituto de la Lengua Inglesa, *English Language Institute*, en los Estados Unidos (McLaren y Madrid, 2004) quien aplicó los principios de la lingüística estructuralista a la enseñanza del lenguaje y rechazó el Método Directo.

Las características del ALM se pueden resumir en el siguiente listado según Prator y Celce Murcia (1979):

1. El material nuevo se presenta en forma de diálogo.
2. Se usaba la mímica, la memorización de frases hechas y el exceso de ‘sobreaprendizaje’
3. Las estructuras se secuencian por medio del análisis contrastivo y se enseñan una en cada sesión.
4. Los patrones estructurales se enseñan mediante ejercicios repetitivos.
5. Hay poca o ninguna explicación gramatical. La gramática se enseña de forma inductiva, más que por explicación deductiva.
6. El vocabulario está estrictamente limitado y se aprende en contexto.
7. Se usaban recursos tales como cintas, laboratorios de idiomas y ayudas visuales.
8. Se concede gran importancia a la pronunciación.
9. Se permite muy poco uso de la lengua materna por parte de los profesores.
10. Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente.
11. Hay un gran esfuerzo para lograr que los estudiantes produzcan enunciados libres de errores.
12. Hay una tendencia a manipular el lenguaje y a despreciar el contenido.

Es de destacar el gran impulso que se dio a la competencia oral al contar con el uso de material con estructura de diálogo y recursos de la época bastante innovadores como es uso de cintas de casete, los laboratorios de idiomas y las ayudas visuales. Los simulacros y los diálogos eran las principales formas de enseñanza. Se centraban en la pronunciación, después, algunos patrones seleccionados se transformaban en ejercicios y se practicaban por los estudiantes una y otra vez. Estos podrían experimentar abiertamente el "éxito" mientras practicaban sus diálogos en horas libres. El poco uso de la lengua materna también ayudó a la oralidad en el aula. También fue muy importante el hecho de que los alumnos se sintieran con capacidad de producir enunciados libres y esto se debía al refuerzo que estos recibían ante las posibles respuestas que ellos daban.

Por varias razones, ALM disfrutó muchos años de popularidad, e incluso hasta el día de hoy, y se encuentran adaptaciones de este en metodologías contemporáneas. El ALM estaba firmemente arraigado en respetables perspectivas teóricas de la época. Pero la popularidad no iba a durar para siempre. Fue desafiado por algunas críticas como el hecho de intentar enseñar competencia comunicativa a largo plazo, pero fue un valiente intento de cosechar los buenos frutos de las metodologías de enseñanza del lenguaje que la habían precedido, aunque esto no se logró del todo.

1.5.5. Aprendizaje del Código Cognitivo (Cognitive Code Learning)

La era del ALM comenzó a decaer cuando la revolución chomskyana en la lingüística hizo que los lingüistas y los profesores de idiomas se orientaran hacia la estructura profunda del lenguaje (*deep structure*). Brown (2001) considera que el creciente interés que se produjo en la gramática transformacional generativa basada en la atención centrada en la naturaleza del lenguaje y la adquisición del mismo a través de reglas estructurales, llevó a algunos programas de enseñanza de idiomas a promover un enfoque deductivo en lugar de la inductividad de ALM.

Argumentando que los niños adquieren inconscientemente un sistema de reglas, los defensores de una metodología del aprendizaje cognitivo comenzaron a inyectar más aprendizaje de reglas deductivas en las clases de idiomas. El aprendizaje de código cognitivo no era tanto un método como un enfoque que enfatizó una conciencia consciente de las reglas y sus aplicaciones al aprendizaje de una segunda lengua. Fue una reacción a las prácticas estrictamente conductistas de la ALM, e irónicamente, una vuelta a algunas de las prácticas de la Gramática-Traducción.

Carroll (1965), teniendo en cuenta las prácticas que se daban en la época, realizó dos divisiones en el campo de la enseñanza moderna de lenguas extranjeras en dos posiciones principales: la teoría del hábito audio-lingual y la teoría cognitiva del aprendizaje de códigos. A la luz de las reflexiones de Carroll sobre prácticas pre-metodológicas, Chastain y Woerdehoff (1968) realizaron un estudio titulado “*A Methodological Study Comparing the Audio-Lingual Habit Theory and the Cognitive*” en el que se compara la teoría del hábito audio-lingual y la teoría cognitiva del aprendizaje del código haciendo una comparación amplia de estas dos posiciones básicas en la enseñanza de idiomas.

En el estudio, la teoría del hábito audio-lingual se define por tener tres características básicas: (1) el estudio y la manipulación de los patrones estructurales del lenguaje, (2) la presentación inductiva de material nuevo, y (3) el mantenimiento del orden natural del aprendizaje del idioma, es decir, la comprensión auditiva, el habla, la lectura y la escritura. En contraste con la metodología anterior, el enfoque de aprendizaje de código cognitivo se caracteriza por (1) el uso de ejercicios diseñados para enseñar la comprensión gramatical de los conceptos que se están introduciendo, (2) la explicación deductiva de toda la gramática antes de cualquier práctica con la estructura, y (3) la práctica de todas las habilidades lingüísticas desde el comienzo del curso.

De esta forma, queda patente y de forma clara que este enfoque no realizó ninguna aportación a la competencia oral sino a la escrita, dando un retroceso en lo alcanzado en el método anterior con respecto a la habilidad oral.

1.5.6. Los métodos “de diseño”

La década de 1970 fue históricamente significativa por dos motivos. El primero se debe tal vez a que más que en otra década en la historia "moderna" de la enseñanza de idiomas, la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua pasó de ser una rama de la lingüística a disciplina por derecho propio. A medida que aumentaron los estudios al respecto, estos centraron sus esfuerzos en estudios de adquisición de un segundo idioma. En segundo lugar, en esta animada atmósfera de investigación pionera, se desarrollaron una serie de métodos innovadores, e incluso considerados como revolucionarios. Estos métodos de ‘diseño’, tomando el término usado por Brown (2001), pronto fueron comercializados por empresarios como las últimas y mayores aplicaciones de los hallazgos de la investigación multidisciplinar de aquella época. Actualmente, cuando miramos hacia atrás a estos métodos, podemos aplaudirlos o alabarlos por su estilo innovador, por su intento de despertar al mundo de la enseñanza de idiomas y por estimular aún más la investigación que nos ha permitido poder hoy incorporar ciertos elementos al enfoque comunicativo actual.

1.5.6.1. **El Aprendizaje Comunitario de la Lengua (Community Language Learning).**

Durante la década de 1970, a medida que se reconocía cada vez más la importancia del campo afectivo en la enseñanza, algunos métodos innovadores adquirieron una naturaleza claramente afectiva como es el caso de Community Language Learning (CLL), ejemplo clásico de aprendizaje basado en la afectividad. Este fue desarrollado por Curran (1972) dentro de la psicología humanista y basado en el “aprendizaje por consejo” *Counseling-Learning*.

El centro de la enseñanza era la persona, de forma que los alumnos en el aula no eran considerados como una "clase" sino como un grupo de personas que necesitaba cierta terapia y asesoramiento. Rogers (1983) recoge cómo la dinámica social de tal grupo era de primordial importancia y para que cualquier aprendizaje tuviera lugar, los miembros del grupo, en primer lugar, necesitaban interactuar en una relación interpersonal en la que los estudiantes y el docente se unían para facilitar el aprendizaje en un contexto de valoración de cada individuo en el grupo. En tal entorno, cada uno optaba por una actitud que permitiera la comunicación interpersonal abierta. De esta forma, la ansiedad provocada por el contexto educacional se reducía por medio de la comunidad de apoyo. La presencia del docente no se percibía como una amenaza, ni era el propósito del docente imponer límites, sino, más bien, ser un verdadero consejero, para centrar su atención en los estudiantes y sus necesidades.

Según Albán (2018):

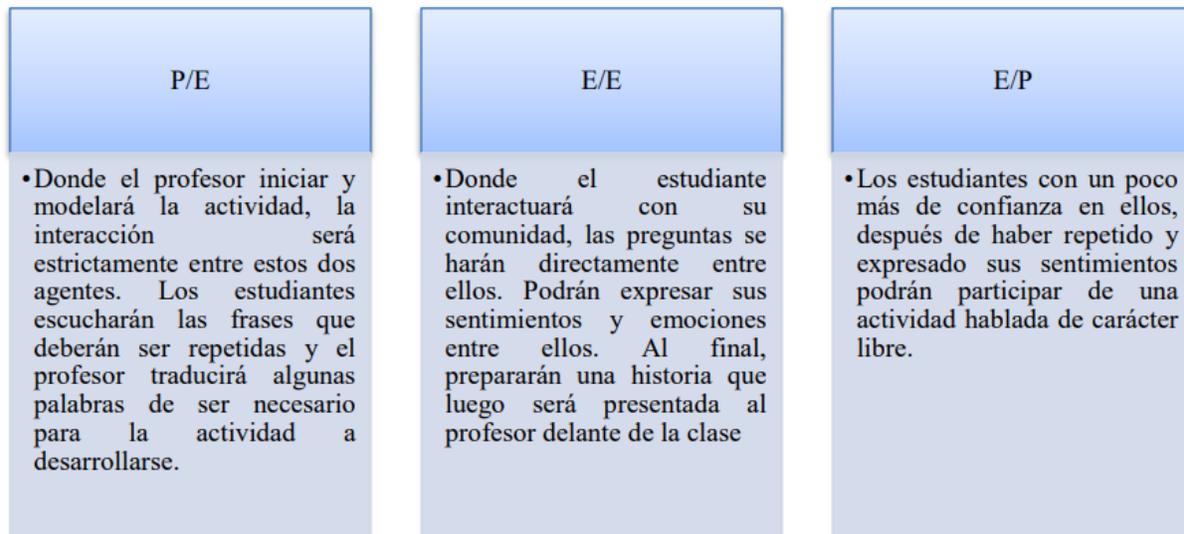
Al considerarse importante la fluidez oral, este método da prioridad a la comprensión y a la expresión oral, teniendo como base los materiales generados por los propios estudiantes y que el profesor se encargará de ofrecerles. Una clase seguirá un desarrollo temático y los estudiantes son los que deciden sobre lo que quieren hablar y los mensajes que quieren

comunicar a otros alumnos. Los estudiantes escuchan al profesor, dicen lo que quieren expresar, repiten los enunciados de la lengua meta, ayudan a los compañeros de grupo e informan sobre sus sentimientos profundos. (pp. 25-26)

Según Jolliffe (2007), este método tiene como pilar importante la competencia comunicativa centrándose en la oralidad, ya que uno de sus objetivos es desarrollar la fluidez oral, y, a su vez, contiene aspectos de socialización a través de la interacción. También el hecho de que los estudiantes tengan que reconocer un sistema de sonidos hace que estos aprendan a través de un proceso cooperativo, activo, progresivo y autodirigido.

Albán (2018) refleja los tipos de interacción de este método en la siguiente imagen:

Figura 19. *Tipos de Interacción en Community Language Learning*



Fuente: Albán (2018, p. 25)

Además de su aportación con respecto a la oralidad, como otros métodos, el CLL ha sido el método influyente en otros ámbitos como la participación centrada en el estudiante y el desarrollo de la autonomía del mismo, los cuales siguen siendo viables en su aplicación a las aulas de idiomas.

1.5.6.2. Sugestopedia (*Suggestopedia*).

Otros nuevos métodos de la década no fueron tan estrictamente afectivos como el CLL. La Sugestopedia, por ejemplo, fue desarrollado por el psicólogo búlgaro Lozanov (1979). Él argumentaba que el cerebro humano podría procesar grandes cantidades de material si se dan las condiciones adecuadas para el aprendizaje, entre las cuales estaban: un estado de relajación y entrega del control al docente. Las personas, según este autor, son capaces de aprender mucho más de lo que consideran o creen. Creó un método para aprender que capitalizaba los estados de ánimo relajados para conseguir una máxima retención de lo enseñado. La música era fundamental para su método, usaba el estilo barroco, con sus 60 pulsaciones por minuto y su ritmo específico, y creó el tipo de concentración relajada que conducía al "superaprendizaje". De esta forma, gracias a la música barroca, el alumno podía aprender enormes cantidades de conocimiento debido a un aumento de ondas cerebrales alfa y una disminución de la presión arterial y del pulso.

En las aplicaciones de la Sugestopedia al aprendizaje de lenguas extranjeras, Lozanov y sus seguidores experimentaron con la presentación de vocabulario, lecturas, diálogos, obras de teatro, y una variedad de otras actividades típicas en el aula. La metodología residía en una proporción significativa de la actividad llevada a cabo en asientos cómodos, creando buenos ambientes y estados relajados de conciencia. Se animaba a los estudiantes a ser lo más "infantiles" posible, cediendo toda la autoridad al docente y a veces asumiendo los roles (y nombres) de hablantes nativos de la lengua extranjera, de esta forma, los estudiantes llegaban a ser "sugestionables".

En cuanto a la aportación de la mejora de la oralidad, este método incentivó el practicar el habla teniendo en cuenta, por un lado, el estado de relajación de los alumnos, que se liberaban de sus temores a la hora de producir oralmente en la lengua extranjera y, por otro lado, el hecho de

que los materiales y ejercicios antes mencionados propiciaban que la destreza oral formara parte de la metodología de dicho método.

La Sugestopedia aportó a la profesión de enseñanza de idiomas ideas innovadoras, se enseñó sobre cómo creer en el poder del cerebro humano y sobre cómo los estados de relajación inducidos deliberadamente podían ser beneficiosos en el aula.

1.5.6.3. El Método Silencioso (*The Silent Way*)

Al igual que la Sugestopedia, el Método Silencioso, *Silent Way*, se basaba en aspectos más cognitivos que afectivos. Gattegno (1972), su fundador, estaba más interesado en un enfoque "humanista", que con un enfoque de resolución de problemas como base para el aprendizaje. Richards y Rodgers (1986) resumieron así la teoría del aprendizaje de este método:

1. El aprendizaje se facilita si el alumno descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que se va a aprender.
2. El aprendizaje se facilita al acompañar mediante los objetos físicos.
3. El aprendizaje se facilita mediante la resolución de problemas relacionados con el material que se va a aprender.

El aprendizaje por descubrimiento fue una tendencia educativa popular de la década de 1960 y *Silent Way* aprovechó tales procedimientos de aprendizaje por descubrimiento. Gattegno (1972) creía que los alumnos deberían desarrollar independencia, autonomía y responsabilidad. Al mismo tiempo, los alumnos de un aula de este método tenían que cooperar entre sí en el proceso de resolución de problemas lingüísticos. El docente era una especie de estimulador que se mantenía en silencio la mayor parte del tiempo, de ahí el nombre del método. En un aula de idiomas, se solía utilizar como materiales un conjunto de varillas Cuisenaire de colores de diferentes longitudes y

una serie de coloridos gráficos de pared. Las varillas se utilizaban para introducir vocabulario verbos y sintaxis. El docente proporcionaba estímulos de palabras, o frases y oraciones cortas, una o dos veces, y luego los estudiantes refinaban su comprensión y pronunciación entre ellos.

Al igual que la Sugestopedia, este método ha sido objetivo de críticas. En un sentido, era un método demasiado complejo, y el docente era demasiado distante para fomentar una atmósfera comunicativa. Los estudiantes a menudo necesitan más orientación y corrección abierta. Hay conceptos en los que el docente tiene que luchar durante horas o días y que podría ser fácilmente aclarados por la orientación directa del profesor. Por otro lado, los docentes a menudo están tentados de proporcionar todo a sus estudiantes y perfectamente servido en bandeja de plata. De este método, el docente inyecta dosis saludables de aprendizaje por descubrimiento en las actividades en el aula y proporciona menos charla para dejar que los estudiantes resuelvan y expresen oralmente por su cuenta.

1.5.6.4. La Respuesta Física Total (*Total Physical Response*)

James Asher (1977), fue quien desarrolló el método *Total Physical Response* (TPR). En realidad, comenzó a experimentar con TPR en la década de 1960, pero pasó casi una década antes de que el método fuera ampliamente discutido en los círculos profesionales. Asher (1977) diseñó su método sobre la premisa de que el lenguaje, asociado con una serie de acciones simples, sería fácilmente retenido por los alumnos. Mucho más tarde, los psicólogos desarrollaron una teoría, la "teoría de la huella" (*trace theory*) del aprendizaje, en la que se afirmaba que la memoria aumenta si es estimulada través de la asociación del lenguaje con la actividad motora. A lo largo de los años, los profesores de idiomas han reconocido intuitivamente el valor de la asociación del lenguaje con actividad física. La enseñanza del lenguaje sobre el principio de las asociaciones psicomotoras no era nueva, pero este método combinó una serie de otras ideas en su justificación.

Se basaba en cómo los niños aprenden su primer idioma; estos parecen escuchar mucho antes de hablar y su escucha está acompañada de respuestas físicas. También se prestó cierta atención al aprendizaje de la parte derecha del cerebro. Según Asher (1977), la actividad motora es una función de la parte derecha del cerebro que debe preceder al procesamiento del lenguaje que se encuentra en la parte izquierda. También estaba convencido de que las clases de lengua eran, a menudo, un lugar en el que se podía experimentar demasiada ansiedad, por lo que deseaba idear un método que fuera lo más libre de estrés posible. En el aula, los alumnos realizaban muchas escuchas en lengua extranjera y también acciones en las que el docente era muy directivo.

TPR sólo favorecía a la parte oral pasiva de las destrezas orales, es decir, la escucha, porque la parte productiva oral, era nula. Moscoso (2015) sintetiza claramente el objetivo principal de este método:

Desarrollar la destreza de escuchar, de adquirir nuevo vocabulario y de aprender verbos que expresen mandatos, además de divertirse mediante el movimiento físico. Las actividades desarrolladas en el aula deben ser activas y atractivas para que los estudiantes se sientan integrados, y al mismo tiempo poder potenciar las destrezas orales y auditivas dependiendo la actividad planteada por el docente. Por otro lado, el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima que facilite el aprendizaje. (p. 21)

Por lo general, TPR utilizó mucho el uso del imperativo, incluso en los niveles de competencia más avanzados. Las órdenes eran una manera fácil de hacer que los alumnos se movieran, realizaran las acciones pedidas sin necesidad de una respuesta verbal. De esta forma no contribuía al desarrollo de la producción oral y era especialmente eficaz en los niveles iniciales de

dominio del idioma, pero el método perdía su carácter distintivo a medida que los alumnos avanzaban en su competencia.

1.5.6.5. El Enfoque Natural (The Natural Approach)

Las teorías de Stephen Krashen (1982, 1997) sobre la adquisición de un segundo idioma han sido ampliamente discutidas y debatidas a lo largo de los años. Basado en los principios de TPR, Krashen y Terrell (1983) consideraban que los estudiantes debían beneficiarse de la producción diferida del habla, que los alumnos debían estar lo más relajados como sea posible en el aula, y que debía haber una gran cantidad de comunicación oral en el aula.

De hecho, el Enfoque Natural defendía el uso de actividades de TPR en el nivel inicial de aprendizaje de idiomas, sobre todo cuando era esencial para desarrollar la adquisición del lenguaje y así poder cumplir una serie de posibles objetivos, a largo plazo, de la enseñanza del idioma.

El Enfoque Natural estaba dirigido al objetivo de la comunicación personal básica, cuyo objetivo se centraba en habilidades de comunicación, es decir, situaciones lingüísticas cotidianas. La tarea inicial del docente era la de proporcionar información con un lenguaje hablado que fuera comprensible para el alumno o simplemente un nivel un poco mayor del nivel del alumno. Los alumnos no necesitaban decir nada durante este ‘periodo silencioso’, *silent period*, hasta que se sintieran listos para hacerlo. Este es un aspecto de los más controvertidos del Enfoque Natural, su defensa de un período de silencio (retraso de la producción oral) y su fuerte énfasis en el input comprensible. El docente era la fuente de aprendizaje de los alumnos, el cual aportaba y creaba una interesante y estimulante variedad de actividades en el aula y dado que el objetivo en esta etapa era promover la fluidez, se pedía a los profesores no hicieran un constante uso de la corrección de los errores.

En el Enfoque Natural, los estudiantes presumiblemente se movían a través de lo que Krashen y Terrell (1983) definieron como las tres etapas: (a) La etapa de preproducción, en la cual se produce el desarrollo de las habilidades de comprensión oral; (b) La etapa temprana de producción, la cual suele estar marcada con errores a medida que el estudiante lucha con el idioma. En esta, el docente se centra en el significado, no en la forma, y por lo tanto no corrige errores durante esta etapa (a menos que sean errores graves que bloqueen o dificulten el significado enteramente); y (c) La última etapa consiste en extender la producción a tramos más largos de discurso que consiste en juegos más complejos, diálogos abiertos, discusiones y trabajo extendido en grupos pequeños.

La mayoría de los docentes e investigadores están de acuerdo en que el uso del Enfoque Natural es una buena propuesta durante un período de tiempo, mientras los estudiantes se encuentran en ese ‘período silencioso’ y así se puede evitar obligar a tomar riesgos inmediatos que podrían perjudicar de alguna forma a los alumnos en su etapa de producción. Y también que a través de TPR y otras formas de entrada de ‘input’, los ‘egos’ lingüísticos de los estudiantes no se ven amenazados tan fácilmente y no se ven obligados a tomar riesgos inmediatos que podrían avergonzarlos. De esta forma, la confianza en sí mismos puede estimular a los estudiantes a aventurarse a hablar.

The Natural Approach fue una contribución directa a la oralidad teniendo como objetivo el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa. De esta forma, se supo tomar la adquisición y el desarrollo de la lengua materna como base para emular la enseñanza de una lengua extranjera y así se convirtió en gran impulsor de la oralidad en este campo de la metodología.

Hasta aquí, métodos innovadores, como estos cinco métodos de la década de 1970, nos exponen principios y prácticas que se puede analizar, sopesar y adaptar a múltiples contextos y su contribución a la habilidad oral. La responsabilidad, como docente, es elegir lo mejor de lo que otros han experimentado y adaptar esos conocimientos a la propia situación. Esas percepciones e intuiciones pueden convertirse en parte de un propio enfoque basado en principios para la enseñanza de idiomas.

1.5.7. El Enfoque Nocional-Funcional (*Notional-Functional Approach*)

A medida que algunos promocionaban y otros criticaban los métodos innovadores de la década de 1970, algunos cambios significativos iban apareciendo y sentando las bases de lo que pasó a ser conocido popularmente como el Enfoque Nocional-Funcional, *Notional-Functional Approach* (NFA). Estos programas de estudios comenzaron a utilizarse en el Reino Unido en la década de 1970.

Según Brown (2001), las características distintivas del NFA focalizaban su atención en las funciones comunicativas como los elementos organizadores del plan de estudios del idioma (inglés), y su contraste con un programa de estudios estructural en el que la estructura gramatical era la base. También se centró en los fines pragmáticos que tiene el lenguaje. Como tal, no fue un método en absoluto. Estaba cerca de lo que podemos llamar enfoque y se centró más específicamente en la estructura curricular, *Notional Functional Syllabus* (NFS).

El término ‘noción’, según Van Ek y Alexander (1975), se puede dividir en dos grupos: nociones generales y nociones específicas. Las nociones generales son conceptos abstractos tales como existencia, espacio, tiempo, cantidad, y calidad. Estas las usamos en el lenguaje para expresar pensamientos y sentimientos. Dentro de la noción general de espacio y tiempo, por ejemplo, se encuentran los conceptos de ubicación, movimiento, dimensión, velocidad, duración

del tiempo, y frecuencia, entre otros. Por otro lado, las “nociones específicas” corresponden más a lo que nos hemos acostumbrado a llamar “contextos”. o “situaciones”. La identificación personal, por ejemplo, es una noción específica bajo la cual se incluyen el nombre, la dirección, el número de teléfono y otra información personal. Otras nociones específicas incluyen viajes, salud, educación, compras, servicios y tiempo libre entre otros.

La parte "funcional" del NFA correspondía a las funciones del lenguaje. Los planes de estudios se organizaban en torno a funciones tales como identificar, informar, negar, aceptar, declinar, pedir permiso, disculparse, etc. Van Ek y Alexander (1975) enumeraron unas setenta funciones del lenguaje diferentes.

El NFA proporcionó las bases para el desarrollo de libros de texto y materiales comunicativos en los cursos de inglés. La base funcional de los programas de idiomas ha continuado hasta el día de hoy. En Brown (1999), por ejemplo, aparecen las siguientes funciones que se establecen en las primeras lecciones de un libro de texto para principiantes avanzados:

1. Introducing self and other people
2. Exchanging personal information
3. Asking how to spell someone's name
4. Giving commands
5. Apologizing and thanking
6. Identifying and describing people
7. Asking for information, (p. 33)

Es importante destacar, en este bosquejo histórico de la metodología, que este enfoque no necesariamente desarrolló la competencia comunicativa en los estudiantes. En primer lugar, y como se ha citado anteriormente, no era un método que especificaría cómo se enseñaría, sino era una lista de contenidos para un diseño curricular o un plan de estudios. Este enfoque fue claramente un precursor de Communicative Language Teaching (CLT) y como plan de estudios, presentaba el idioma como un inventario de unidades funcionales más que gramaticales.

La competencia comunicativa, tal y como se explicó en apartados anteriores, implica un conjunto de estrategias para conseguir mensajes enviados y recibidos y para negociar el significado como participantes interactivos, ya sea en lenguaje hablado o escrito. Atendiendo a los propósitos funcionales del lenguaje, el NFA proporcionó escenarios contextuales (nocionales) para la realización de esos propósitos que, entre otros, potenciaba la habilidad oral.

1.5.8. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching)

La enseñanza comunicativa de la lengua, *Communicative Language Teaching* (CLT) se ha considerado como la norma en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sus orígenes proceden de la década de 1960 en la tradición británica. Este cambio con respecto a las teorías lingüísticas anteriores 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).

Tal y como se ha reflejado en apartados anteriores, en el Consejo de Europa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) aparece toda una especificación de los objetivos y funciones, así como la explicación del enfoque adoptado y a la misma vez ofrecen los niveles de referencia comunes. Este documento también proporciona al lector una descripción de las funciones de los alumnos y los profesores, así como las funciones generales y competencias

comunicativas que adquirirán los estudiantes. El marco no ignora los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, ocupándose de la relación entre adquisición y aprendizaje y las opciones metodológicas disponibles.

Según Madrid y McLaren (2004), este enfoque se basa en la idea de que el lenguaje se utiliza para la comunicación. Eso combina el enfoque de las funciones con el de las estructuras lingüísticas y el objetivo del alumno es adquirir 'competencia comunicativa'. Este enfoque tiene una sólida base teórica, cuyas características son: por un lado, que el lenguaje es un medio para transmitir significado, que su función principal es permitir la interacción y la comunicación. Por otro lado, que la estructura del lenguaje está diseñada para la comunicación, que sus principales categorías son funcionales y comunicativas. La fluidez es, también, muy importante para la comunicación y no debe pasarse por alto. En último lugar, el enfoque asume que la comunicación implica la integración de las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar. De esta forma, la comunicación se introduce en el aula desde los niveles básicos en situaciones cotidianas.

De acuerdo con Schmidt (1991, como se citó en Cortina, 2009), "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" (p. 153). De esta forma, también se debe añadir que CLT también favorece las estrategias de aprendizaje y comunicación, ya que estas pueden resolver problemas en la comunicación y permitirán al alumno continuar con su aprendizaje autónomamente. Este enfoque es un proceso a través del cual los estudiantes construyen el lenguaje; por lo tanto, prueba y error son comunes en este proceso y así, este último se convierte en parte del aprendizaje. Es de destacar la contribución de CLT al discurso oral, el cual es el medio de comunicación en el aula y el medio por el que se desarrollan las actividades. Estas deben promover la comunicación y a su vez, el material es

seleccionado con el objetivo de involucrar al estudiante en actividades significativas y auténticas. Por otro lado, deben ir encaminadas a la práctica real de la lengua a través de conversaciones, debates y otras técnicas, las cuales se realizan en pareja y en grupo. 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. También la gramática tiene su lugar en este enfoque, ya que la comunicación está basada en una estructura y corrección gramatical.

Este proceso está centrado en el alumno y, por lo tanto, se tienen en cuenta sus intereses y necesidades. La experiencia personal y la implicación del alumno se considera una contribución importante al desarrollo de la clase y, por tanto, una posible clave para el éxito. De ahí que el alumno debe ser mayoritariamente expuesto a la segunda lengua y de la forma más real posible. Para ello, expresiones idiomáticas y coloquiales se utilizan de una forma funcional y práctica.

El docente, por otro lado, se supone que asume varios roles: los de facilitador, participante, investigador, analista y consejero. El papel de este es también de relevancia, en el plano de la corrección o evaluación, ya que debe evaluar o corregir atendiendo al objetivo que se persigue en cada momento.

Ur (1996, como se citó en Madrid, 2012) y Beale (2002, como se citó en Madrid, 2012) señalaron el cambio hacia un enfoque más ecléctico en la enseñanza de idiomas. Se ha comprobado que CLT puede ser efectivo, pero también tiene debilidades en su implementación. Ur (1996, p. 6) sugiere algunas de ellas:

- (a) an obsession with fluency has been observed for the sake of communication, whereas accuracy is, at least, as important as fluency since it makes language more clearly comprehensible;

(b) some language manipulation is necessary and form-focused activities are not to be ignored as they help students master aspects and items of language;

(c) the mother tongue has a place in the foreign language classroom because it is extremely useful for certain purposes (clarification, quick translation, etc);

(d) communication does not equal authentic language and materials. Artificial language can also provide the basis and exposure for language learning.

Con CLT la historia nos ha mostrado y enseñado a apreciar el valor de lengua extranjera de una de forma interactiva, conjugando la parte emocional y cognitiva del ser humano, de intentar asimilar el lenguaje automáticamente, de analizar conscientemente y, de esta forma, poder conducir a los alumnos hacia el mundo real donde utilizarán la comunicación en inglés.

Para concluir esta revisión histórica de métodos de la enseñanza de la competencia oral y como ayuda para recordar las características de algunos de los métodos revisados anteriormente, se presenta la Figura 20, basada estos enfoques y métodos adaptada de Nunan (1989, como se citó en Brown, 2001).

Figura 20. Enfoques y Métodos una Visión General

Table 2.1. Approaches and methods—an overview (adapted from Nunan 1989)

	Theory of language	Theory of learning	Objectives	Syllabus
Audiolingual	Language is a system of rule-governed structures hierarchically arranged.	Habit formation; skills are learned more effectively if oral precedes written; analogy, not analysis.	Control of structures of sound, form, and order, mastery over symbols of the language; goal: native-speaker mastery.	Graded syllabus of phonology, morphology, and syntax. Contrastive analysis.
Total Physical Response	Basically a structuralist, grammar-based view of language.	L2 learning is the same as L1 learning; comprehension before production, is "imprinted" through carrying out commands (right-brain functioning); reduction of stress.	Teach oral proficiency to produce learners who can communicate uninhibitedly and intelligibly with native speakers.	Sentence-based syllabus with grammatical and lexical criteria being primary, but focus on meaning, not form.
The Silent Way	Each language is composed of elements that give it a unique rhythm and spirit. Functional vocabulary and core structure are key to the spirit of the language.	Processes of learning a second language are fundamentally different from L1 learning. L2 learning is an intellectual, cognitive process. Surrender to the music of the language, silent awareness then active trial.	Near-native fluency, correct pronunciation, basic practical knowledge of the grammar of the L2. Learner learns <i>how</i> to learn a language.	Basically structural lessons planned around grammatical items and related vocabulary. Items are introduced according to their grammatical complexity.
Community Language Learning	Language is more than a system for communication. It involves whole person, culture, educational, developmental communicative processes.	Learning involves the whole person. It is a social process of growth from childlike dependence to self-direction and independence.	No specific objectives. Near-native mastery is the goal.	No set syllabus. Course progression is topic-based; learners provide the topics. Syllabus emerges from learners' intention and the teacher's reformulations.
The Natural Approach	The essence of language is meaning. Vocabulary, not grammar, is the heart of language.	There are two ways of L2 language development: "acquisition"—a natural subconscious process, and "learning"—a conscious process. Learning cannot lead to acquisition.	Designed to give beginners and intermediate learners basic communicative skills. Four broad areas; basic personal communicative skills (oral/written); academic learning skills (oral/written).	Based on selection of communicative activities and topics derived from learner needs.
Suggestopedia	Rather conventional, although memorization of whole meaningful texts is recommended.	Learning occurs through suggestion, when learners are in a deeply relaxed state. Baroque music is used to induce this state.	To deliver advanced conversational competence quickly. Learners are required to master prodigious lists of vocabulary pairs, although the goal is understanding, not memorization.	Ten unit courses consisting of 1,200-word dialogues graded by vocabulary and grammar.
Communicative Language Teaching	Language is a system for the expression of meaning; primary function—interaction and communication.	Activities involving real communication; carrying out meaningful tasks; and using language which is meaningful to the learner promote learning.	Objectives will reflect the needs of the learner; they will include functional skills as well as linguistic objectives.	Will include some/all of the following: structures, functions, notions, themes, tasks. Ordering will be guided by learner needs.

Activity types	Learner roles	Teacher roles	Roles of materials
Dialogues and drills, repetition and memorization, pattern practice.	Organisms that can be directed by skilled training techniques to produce correct responses.	Central and active teacher-dominated method. Provides model, controls direction and pace.	Primarily teacher-oriented. Tapes and visuals, language lab often used.
Imperative drills to elicit physical actions.	Listener and performer, little influence over the content of learning.	Active and direct role; "the director of a stage play" with students as actors.	No basic text; materials and media have an important role later. Initially voice, action, and gestures are sufficient.
Learner responses to commands, questions, and visual cues. Activities encourage and shape oral responses without grammatical explanation or modeling by teacher.	Learning is a process of personal growth. Learners are responsible for their own learning and must develop independence, autonomy, and responsibility.	Teachers must (a) teach (b) test (c) get out of the way. Remain impassive. Resist temptation to model, remodel, assist, direct, exhort.	Unique materials: colored rods, color-coded pronunciation and vocabulary charts.
Combination of innovative and conventional. Translation, group work, recording, transcription, reflection and observation, listening, free conversation.	Learners are members of a community. Learning is not viewed as an individual accomplishment, but something that is achieved collaboratively.	Counseling/parental analogy. Teacher provides a safe environment in which students can learn and grow.	No textbook, which would inhibit growth. Materials are developed as course progresses.
Activities allowing comprehensible input, about things in the here-and-now. Focus on meaning, not form.	Should not try to learn language in the usual sense, but should try to lose themselves in activities involving meaningful communication.	The teacher is the primary source of comprehensible input. Must create positive low-anxiety climate. Must choose and orchestrate a rich mixture of classroom activities.	Materials come from realia rather than textbooks. Primary aim is to promote comprehension and communication.
Initiatives, question and answer, role-play, listening exercises under deep relaxation.	Must maintain a passive state and allow the materials to work on them (rather than vice versa).	To create situations in which the learner is most suggestible and present material in a way most likely to encourage positive reception and retention. Must exude authority and confidence.	Consists of texts, tapes, classroom fixtures, and music. Texts should have force, literary quality, and interesting characters.
Engage learners in communication, involve processes such as information sharing, negotiation of meaning, and interaction.	Learner as negotiator, interactor, giving as well as taking.	Facilitator of the communication process, participants' tasks, and texts; needs analyst, counselor, process manager.	Primary role in promoting communicative language use; task-based materials; authentic.

Fuente: Brown (2001, pp. 34-35)

2

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos y preguntas de la investigación

El objetivo principal de este estudio, por un lado, se centra en conocer qué nivel de competencia oral productiva tiene la muestra empleada y, a su vez, conocer concepciones, percepciones y estrategias de uso relativas a la habilidad productiva oral en lengua inglesa de alumnado del Grado en Educación Primaria al comenzar y a al finalizar la Mención en Lengua Extranjera. Asimismo, se plantea un análisis comparativo de los Planes de Estudios pertenecientes a las Universidades de Granada y Málaga.

Se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el nivel del alumnado en cuanto a su habilidad productiva oral, empleando como referente el nivel B2 de MCERL, tanto al comenzar la Mención en Lengua Extranjera como al finalizarla, en cada una de las instituciones.
- Comparar el nivel del alumnado en esta habilidad en ambos momentos para identificar si hay una diferencia estadísticamente significativa entre ambas.
- Analizar aspectos relacionados con la producción oral en lengua inglesa en este alumnado en cuanto a percepciones sobre su enseñanza y aprendizaje por niños, e identificar posibles cambios entre el inicio y el final de la Mención.
- Analizar las estrategias que emplean para afrontar los problemas que tienen al hablar y conversar, e identificar posibles cambios entre el inicio y el final de la Mención.
- Analizar los Planes de Estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención Lengua Extranjera - Inglés) pertenecientes a la Universidad de Granada y de Málaga, tanto en su configuración global como en lo que atañe a la habilidad de producción oral.

Esos objetivos se sintetizan en las siguientes preguntas de investigación (PI):

PI1. ¿Se produce un cambio estadísticamente significativo en el nivel de producción oral de los participantes a lo largo de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés), tanto en cuanto a calificación global como en cada uno de los componentes o criterios de la prueba de *Cambridge Assessment English B2 First*?

PI2. ¿Qué cambios se producen en sus concepciones y percepciones relativas a la habilidad productiva oral en lengua inglesa entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera?

PI3. ¿Se produce un cambio estadísticamente significativo entre la ansiedad percibida al hablar y conversar en inglés entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera, tanto a nivel grupal del conjunto de la muestra como a nivel individual?

PI4. ¿Qué cambios se producen en las estrategias que emplean para afrontar los problemas que tienen al hablar y conversar entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera?

PI5. ¿Qué diferencias y similitudes se advierten en los dos planes de estudios pertenecientes a las dos Universidades, tanto en su conjunto como en lo relativo a la producción oral en inglés?

2.2. Contexto y participantes

La muestra invitada para la investigación que nos ocupa fue alumnado de Grado de Educación Primaria de Mención de Lengua Extranjera (inglés) pertenecientes a la Universidad de Granada (UGR), a la Universidad de Málaga (UMA) y al Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera (CAMMIA), adscrito a la Universidad de Málaga. Los dos primeros son instituciones de educación superior de titularidad pública y, el tercero, de titularidad privada.

La muestra participante fue mayor en la primera parte de la investigación (Momento Pre) que en la final (Momento Post). En el Momento Pre se contó con un total de 83 alumnos y en el

Momento Post, con 31, que constituiría la muestra real. La muestra participante en el Momento Pre en la UGR fue de 49 alumnos. Los datos se recogieron en el periodo en el que se impartía la asignatura ‘Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera’, perteneciente a 4º Grado de Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera - Inglés). La muestra real fue de 14 alumnos, que decidieron realizar la prueba y cumplimentar los cuestionarios solicitados mientras realizaban su etapa de Practicum.

La muestra tomada en el Momento Pre en la UMA fue de 22 alumnos. Estos alumnos pertenecían a 3º de Grado de Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera - Inglés). La muestra real fue de seis alumnos.

La muestra participante en el Momento Pre en CAMMIA fue de 12 alumnos, la totalidad de alumnos en la mención. Estos alumnos también pertenecían a 3º de Grado de Educación Primaria (Mención en Lengua Extranjera - Inglés). La muestra real fue de 11 alumnos, porque un alumno cambió de mención.

El alumnado participó voluntariamente en el estudio al inicio y al final de la Mención (Anexo I). A cambio de su participación, se les proporcionó un informe, como se mostrará más adelante (Figura 26), sobre su nivel de producción oral una vez realizaron la prueba de producción oral empleada (*Cambridge Assessment English B2 First*).

La Tabla 1 muestra el número asignado a cada alumno de forma conjunta, el número del alumno por institución, el sexo, la edad, el curso en el que se recogió la siguiente información y el país de procedencia.

Tabla 1. *Resumen de Datos Personales del Alumnado Participante*

NÚMERO ALUMNO (numeración general)	ALUMNO E INSTITUCIÓN (numeración por institución)	Sexo	Edad	Curso	País de procedencia
1	1.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	España
2	2.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	Argentina
3	3.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
4	4.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
5	5.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	España
6	6.Alumno-UGR	Mujer	24	4º	España
7	7.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	España
8	8.Alumno-UGR	Mujer	24	4º	Rumanía
9	9.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
10	10.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
11	11.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
12	12.Alumno-UGR	Mujer	21	4º	España
13	13.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	España
14	14.Alumno-UGR	Mujer	22	4º	España
15	1. Alumno-UMA	Hombre	21	3º	España
16	2. Alumno-UMA	Hombre	24	3º	España
17	3. Alumno-UMA	Mujer	21	3º	España
18	4. Alumno-UMA	Mujer	20	3º	España
19	5. Alumno-UMA	Mujer	43	3º	Finlandia
20	6. Alumno-UMA	Mujer	32	3º	España
21	1.Alumno-CAMMIA	Mujer	24	3º	España
22	2.Alumno-CAMMIA	Mujer	23	3º	España
23	3.Alumno-CAMMIA	Mujer	35	3º	España

24	4.Alumno-CAMMIA	Mujer	21	3°	España
25	5.Alumno-CAMMIA	Mujer	22	3°	España
26	6.Alumno-CAMMIA	Mujer	21	3°	España
27	7.Alumno-CAMMIA	Mujer	21	3°	España
28	8.Alumno-CAMMIA	Mujer	22	3°	España
29	9.Alumno-CAMMIA	Mujer	22	3°	España
30	10.Alumno-CAMMIA	Mujer	22	3°	España
31	11.Alumno-CAMMIA	Mujer	21	3°	España

Como puede apreciarse en la Tabla 1, la edad de la muestra del alumnado oscila entre los 20 y los 43 años. La edad media es de 23,26 años (D.E. = 0,864; Mo = 21; Me = 22). Las mujeres representaban el 93,55 % de la muestra. En cuanto al país de procedencia de los participantes, el 90,32 % tiene procedencia española.

En cuanto al nivel que afirman tener certificado el alumnado, se aprecia que, al inicio de cursar la Mención en Lengua Extranjera, más de la mitad de los participantes contaban ya con un nivel B2 de inglés.

Tabla 2. *Número de Participantes con Nivel de Inglés Certificado*

	Ninguno	A2	B1	B2	C1
<i>n</i>	7	1	9	13	1

Asimismo, a excepción de seis estudiantes, que afirmaron no estar preparándose para obtener un nivel certificado de inglés, el resto, como se aprecia en la Tabla 3 continuaba preparándose para obtener uno de ellos, generalmente el nivel B2 o superior.

Tabla 3. *Número de Participantes en Proceso de Preparación para un Nivel de Inglés*

	Ninguno	A2	B1	B2	C1	C2
<i>n</i>	6	-	5	10	7	3

Los datos sobre estudiantes con nivel certificado de inglés y de los que están en proceso de preparación de un nivel pueden verse en la Tabla 4.

Tabla 4. *Número de Participantes con Nivel de Inglés Certificado y en Proceso de Preparación para un nivel de inglés*

	UGR (<i>n</i>)	UMA	CAMMIA
Nivel certificado:	-NINGUNO (4) -A2 -B1 (5) -B2 (5) -C1 -C2	-NINGUNO (1) -A2 -B1 -B2 (4) -C1 (1) -C2	-NINGUNO (2) -A2 (1) -B1 (4) -B2 (4) -C1 -C2
En proceso de preparación de un nivel	-NINGUNO (1) -B1 (1) -B2 (6) -C1 (6) -C2	-NINGUNO (2) -B1 (1) -B2 -C1 -C2 (3)	-NINGUNO (3) -B1 (3) -B2 (4) -C1 (1) -C2

2.3. Instrumentos de recogida de datos

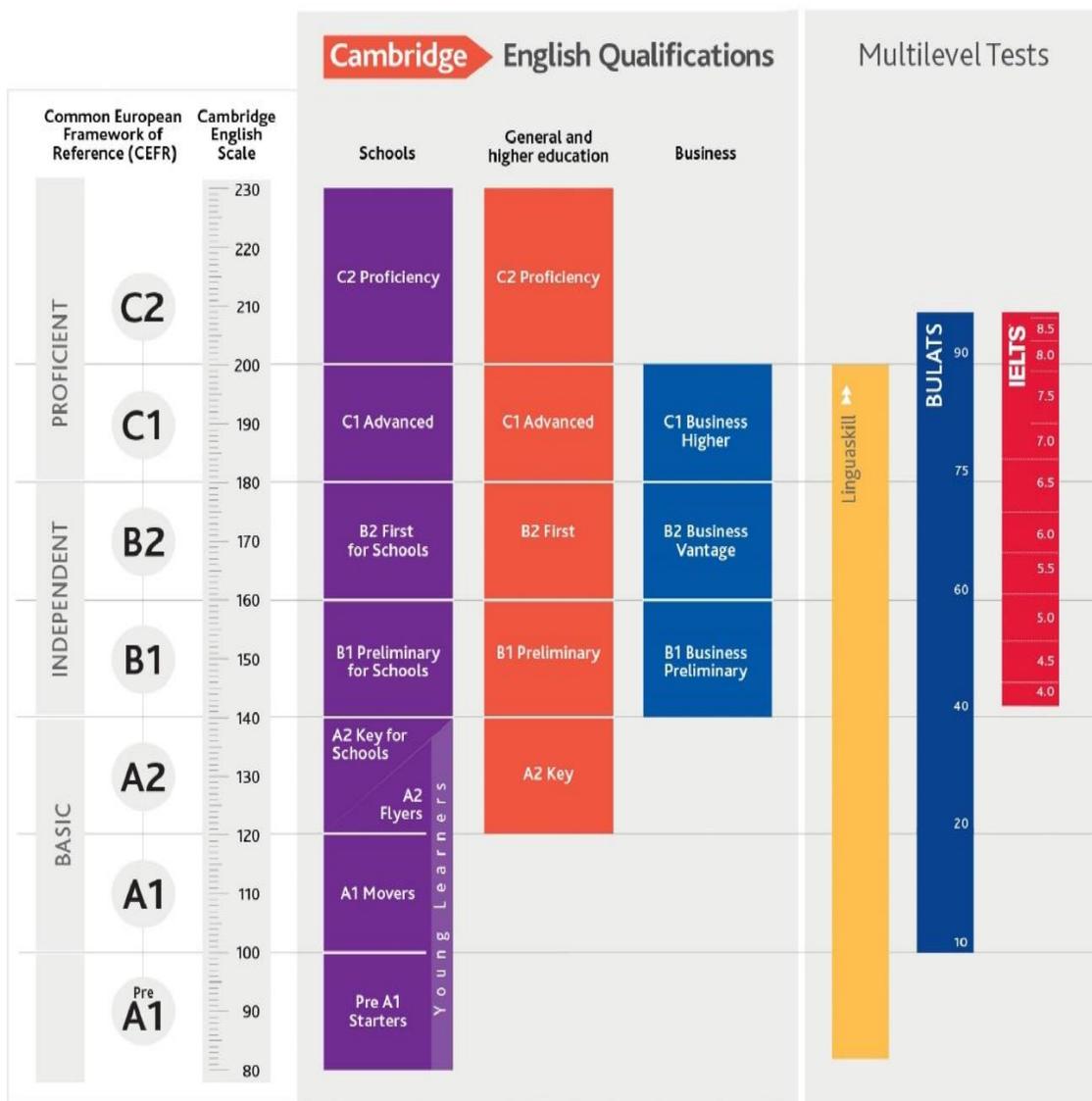
2.3.1. Prueba de producción oral

Para esta prueba se empleó la parte de producción oral (*speaking*) del examen de nivel B2 (*First Certificate*) (Anexo II). Se eligió esta prueba ya que, para obtener el título del Grado de Educación Primaria con Mención en Lengua Extranjera, se exige un nivel B2 del MCERL. Según afirma *Cambridge Assessment English* en su portal web (www.cambridgeenglish.org), esta institución participó en el desarrollo temprano de los estándares desarrollados por el MCERL y todos sus exámenes están alineados con los niveles descritos por el mismo.

Cambridge Assessment English también afirma en su portal hay cada vez más pruebas que respaldan que sus exámenes incorporan o reflejan el MCERL de varias maneras. También se afirma que los beneficios de la relación entre el MCERL y los exámenes de inglés de *Cambridge Assessment English* son quizás mejor juzgados por la medida en que juntos permiten que el aprendizaje/ enseñanza del idioma prospere y alienten los logros para ser reconocidos, y así enriquecer la vida de las personas y las comunidades.

Con el diagrama que aparece en la Figura 21, que a continuación se presenta, queda reflejada la relación de *Cambridge Assessment English* y los niveles del MCERL.

Figura 21. Diagrama de Titulaciones y Pruebas en el MCERL de Cambridge Assessment English



Fuente: Adaptada de Cambridge Assessment English

(https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/cefr-exams/?hc_location=ufi)

Según la página web de Cambridge Assessment English (2019) “B2 First es una de las titulaciones más conocidas de “Cambridge English” y está reconocida mundialmente por miles de empresas e instituciones educativas”. Además, se añade que “Con la titulación B2 First, demuestras ante el mundo que posees las destrezas lingüísticas necesarias para vivir y trabajar de manera independiente en un país angloparlante, así como, para estudiar cursos impartidos en inglés” (párr. 1).

También se demuestra que se posee:

- una comunicación clara y efectiva;
- estar informado con las noticias actuales;
- escribir un inglés claro y preciso, así como, expresar tus opiniones y entender diferentes puntos de vista; y,
- escribir cartas, informes, historias y muchos otros tipos de textos.

El examen completo de *B2 First* está formado por 4 partes:

- Comprensión de lectura y uso de la lengua
- Expresión escrita
- Comprensión auditiva
- Expresión oral

Cada parte de examen contiene una duración, un contenido y una finalidad. La Figura 22 sintetiza las partes del examen completo de *B2 First*.

Figura 22. *Partes del Examen de FCE.*

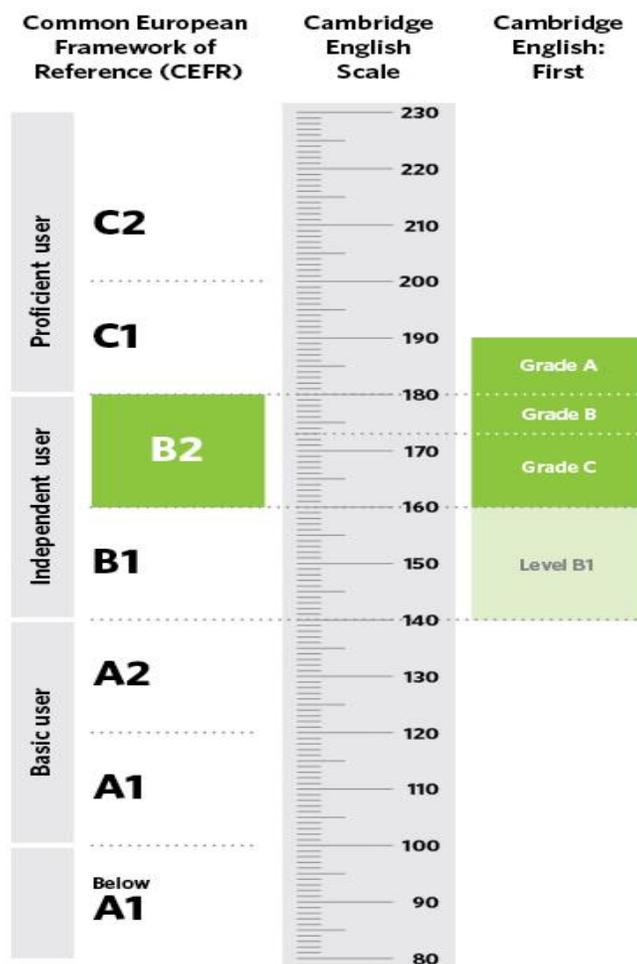
Prueba	Contenido	Finalidad
Comprensión de lectura y uso de la lengua <i>(Reading and Use of English)</i> (1 hora 15 minutos)	7 partes/52 preguntas	Demuestra que puedes abordar con confianza diferentes tipos de texto, como ficción, periódicos y revistas. Pone a prueba tu uso de la lengua con tareas que evalúan tu dominio de la gramática y del vocabulario.
Expresión escrita <i>(Writing)</i> (1 hora 20 minutos)	2 partes	Ser capaz de redactar dos textos diferentes, como cartas, informes, reseñas y ensayos.
Comprensión auditiva <i>(Listening)</i> (cerca de 40 minutos)	4 partes/30 preguntas	Ser capaz de seguir y comprender varios contenidos orales, como programas de noticias, presentaciones y conversaciones cotidianas.
Expresión oral <i>(Speaking)</i> (14 minutos por cada par de candidatos)	4 partes	Poner a prueba tu capacidad para comunicarte de manera efectiva en situaciones cara a cara. Te presentarás a la prueba junto con uno o dos candidatos más.

Fuente: Cambridge Assessment English

(<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>)

A continuación, en la Figura 23, se ilustra la relación entre los niveles del MCERL, la *Cambridge English Scale* y las notas que puedes recibir en B2 First:

Figura 23. Niveles del MCERL de Cambridge English Scale y la Puntuación de B2 First



Fuente: Adaptada de Cambridge Assessment English
[\(https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cambridge-english-scale/\)](https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cambridge-english-scale/)

Para nuestra investigación, la parte que nos atañe del examen es la habilidad productiva oral, es decir, la parte número 4 del examen completo. Para ello, se usaron dos libros publicados

de exámenes auténticos *Cambridge English First 1* (test 1, test 2, test 3 and test 4) and *Cambridge English First 2* (test 5, test 6, test 7 and test 8) (Anexo II). Esta parte del examen evalúa la habilidad de comunicar eficazmente en situaciones cara a cara. Se realiza la prueba oral con otro candidato, o en algunos casos con tres candidatos. Como se muestra en la Figura 24, la duración de la misma es de unos 14 minutos y se compone de las siguientes partes:

Figura 24. *Partes de la Prueba Oral de Parte 4: Speaking*

NOMBRE	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Parte 1: Interview	2 minutos	Conversación con el examinador. Los candidatos tienen que ofrecer información sobre ellos
Parte 2: Long turn	1 minuto cada candidato	El examinador entregará 2 fotos y pedirá que se hable sobre ellas. El primer candidato tiene que hablar durante 1 minuto sin interrupción y después el interlocutor le pedirá al otro candidato que comente estas primeras fotos durante 30 segundos. El segundo candidato recibirá otras fotos y el primer candidato tiene que escuchar y comentar cuando acaba de hablar. La pregunta a la que tienen que contestar los candidatos está escrita en el encabezado de la página, para tener presente sobre qué tienen que hablar.
Parte 3: Collaborative Task	3 minutos (2 minutos de conversación y 1 minuto para llegar a una conclusión).	Conversación con el otro candidato. El examinador entrega un material y una tarea por hacer. Los candidatos tienen que hablar entre sí y llegar a una conclusión.
Parte 4: Discussion	4 minutos	Conversación con el otro candidato (el examinador guía a los candidatos haciendo preguntas) sobre temas o cuestiones relacionadas con la tarea de la tercera parte.

Fuente: Cambridge Assessment English

(<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>)

Atendiendo a *Cambridge Assessment English*, los cuatro criterios de evaluación para la parte de ‘speaking’ son los siguientes:

- Grammar and Vocabulary
- Discourse Management
- Pronunciation
- Interactive Communication

Estos criterios de evaluación aparecen citados en columnas y las filas son llamadas bandas, ‘bands’, que contienen los rasgos o características de cada uno de los niveles. Estas bandas son seis de 0 a 5, siendo 0 el más bajo y 5 el más alto. Se proporcionan descriptores para cada criterio de las bandas 1, 3 y 5 e indican lo que se espera que demuestre el candidato en cada banda. *Cambridge English First*, como se ha citado anteriormente, corresponde al Nivel B2 del MCERL, y los descriptores, a partir de la banda 3 pueden indicar un rendimiento del nivel B2.

El documento de evaluación ‘assessing speaking performance’ contiene columnas y filas, como se ilustra en la Figura 25.

Figura 25. *Tabla de los Criterios de Evaluación y los Niveles ‘Assessing Speaking Performance Level B2’*

B2	GRAMMAR AND VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	PRONUNCIATION	INTERACTIVE COMMUNICATION
5	-Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary to	-Produces extended stretches of language with very little hesitation. -Contributions are relevant and there is a clear organization of ideas.	-Is intelligible. -Intonation is appropriate. -Sentence and word stress is accurately placed.	-Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. -Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.

	give and exchange views on a wide range of familiar topics.	-Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	-Individual sounds are articulated clearly.	
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5</i>			
3	-Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	-Produces extended stretches of language despite some hesitation. -Contributions are relevant and there is a very little repetition. -Uses a range of cohesive devices.	-Is intelligible -Intonation is generally appropriate. -Sentence and word stress is generally accurately placed. -Individual sounds are generally articulated clearly.	-Initiates and responds appropriately. -Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3</i>			
1	-Shows a good degree of control of simple grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	-Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. -Contributions are mostly relevant, despite some repetition. -Use basic cohesive devices.	-Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	-Initiates and responds appropriately. -Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1</i>			

Fuente: Adaptada de Cambridge Assessment English

(<https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf>)

Esta tabla de evaluación fue adaptada para esta investigación, junto con informe de evaluación que se presenta a continuación, como se mencionó anteriormente (Figura 26), que sería entregado a los participantes de la prueba después de la misma en el Momento Pre (al comenzar la mención) y en el Momento Post (al finalizar la mención). El objetivo de este *feedback* era que los participantes pudieran conocer su nivel de competencia oral productiva en los dos momentos.

Figura 26. Informe con Feedback para los Alumnos sobre su Nivel de 'Speaking' para la Prueba Pre- y Post

FEEDBACK-PRUEBA ORAL (SPEAKING) UNIVERSIDAD:

CANDIDATE:

CRITERIA	0	0,5	1	1'5	2	2'5	3	3'5	4	4'5	5	5'5	6	6'5	7
Grammar & Vocabulary															
Discourse Management															
Pronunciation															
Interactive Communication															
TOTAL															

	GRAMMAR AND VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	PRONUNCIATION	INTERACTIVE COMMUNICATION
C1	C1	C1	C1	C1
7	-Maintains control of a wide range of grammatical forms. -Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics.	-Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation. -Contributions are relevant, coherent and varied. -Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers.	-Is intelligible. -Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning.	-Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers. -Widens the scope of the interaction and negotiates towards and outcome
6	<i>Performance shares features of Bands 5 and 7</i>			
B2	B2	B2	B2	B2
5	-Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	-Produces extended stretches of language with very little hesitation. -Contributions are relevant and there is a clear organization of ideas. -Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	-Is intelligible -Intonation is appropriate. -Sentence and word stress is accurately placed. -Individual sounds are articulated clearly.	-Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. -Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5</i>			
3	-Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	-Produces extended stretches of language despite some hesitation. -Contributions are relevant and there is a very little repetition. -Uses a range of cohesive devices.	-Is intelligible -Intonation is generally appropriate. -Sentence and word stress is generally accurately placed. -Individual sounds are generally articulated clearly.	-Initiates and responds appropriately. -Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3</i>			
1	-Shows a good degree of control of simple grammatical forms. -Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	-Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. -Contributions are mostly relevant, despite some repetition. -Use basic cohesive devices.	-Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	-Initiates and responds appropriately. -Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1</i>			

(The bands, highlighted in blue, correspond to your performance)

Fuente: Autora

Como se ha podido apreciar en la figura anterior, este documento contenía, por un lado, un cuadrante con las puntuaciones por columnas y los criterios de evaluación en filas, y, por otro, la tabla de ‘Assessing Speaking Performance Level’ con los rasgos o características por bandas anteriormente citadas. A esta tabla también se la añadieron rasgos de nivel C1 (Advanced) (Anexo III) correspondientes a las bandas 3 y 5 de su propia hoja de evaluación, que se convierten en la 6 y 7 para nuestro estudio. Se realizó de esta forma, debido a que podríamos encontrarnos con alumnos cuyo nivel pudiera superar las bandas de B2 (First).

El alumnado fue examinado por una examinadora oficial de *Cambridge Assessment English* (la misma en ambos momentos en los que se realizó la prueba), que ha querido mantener su anonimato.

La primera recogida de datos se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. La recogida de datos tuvo lugar durante las siguientes fechas durante un mismo curso académico (2017/2018) en esta institución:

- Momento Pre: al comenzar la mención (noviembre de 2017)
- Momento Post: al finalizar la mención (mayo de 2018).

La segunda toma de muestra se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. La recogida de datos tuvo lugar durante las siguientes fechas durante un mismo curso académico (2017/2018 y 2018/2019):

- Momento Pre: al comenzar la mención (noviembre de 2017)
- Momento Post: al finalizar la mención (mayo de 2019).

La tercera toma de muestra se realizó en el Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada perteneciente a la Universidad de Málaga. La recogida de datos tuvo lugar durante las siguientes fechas durante un mismo curso académico (2017/2018 y 2018/2019):

- Momento Pre: al comenzar la mención (noviembre de 2017)
- Momento Post: al finalizar la mención (mayo de 2019).

2.3.2. *Cuestionario del perfil del estudiante y de percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado*

Este cuestionario (Anexo IV) pretendía recoger datos demográficos para caracterizar a la muestra, así como información sobre opiniones y concepciones en torno a la preparación del docente de inglés de Educación Primaria en general y las propias capacidades para comunicarse oralmente en inglés. Los participantes cumplimentaron este cuestionario al iniciar la Mención y cumplimentaron, asimismo, una versión reducida (Anexo V) del mismo al final de la Mención.

2.3.3. *Escala de ansiedad al hablar y conversar en inglés*

Esta escala consiste en 13 ítems extraídos traducidos y adaptados de la escala de *Foreign language classroom anxiety* (FLCA) desarrollada por Horwitz et al. (1986), de 33 ítems (Anexo VI). Este instrumento de investigación ha sido ampliamente utilizado en la investigación sobre el constructo de ansiedad en la clase de lengua extranjera. Originalmente está compuesto por las siguientes dimensiones de ansiedad: aprensión comunicativa, ansiedad ante los exámenes y temor a la evaluación negativa. La ansiedad es considerada en este instrumento como una suma o conjunto de percepciones personales tales como sentimientos, perfeccionismo, creencias, miedo a hablar en público, actitudes del propio estudiante y experiencias estresantes al hablar un idioma distinto. Todas éstas contribuyen a la frustración y tensión del estudiante en el aula.

De los 33 ítems que lo conforman, se eligieron 13 ítems, concretamente los que corresponden a los números 1, 3, 9, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 31 y 33 de dicha escala FLCA (Anexo VII), al ser los que, expresamente, se referían a situaciones de ansiedad al hablar o al interactuar oralmente en la lengua extranjera. En los ítems de esta escala, el participante debe

valorar el grado el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de los enunciados en una escala de Likert de 5 puntos desde 1 (= Totalmente o muy en desacuerdo) a 5 (= Totalmente o muy en desacuerdo). Cuanto mayor es el grado de acuerdo con los enunciados, mayor es el grado de ansiedad que se manifiesta, con la excepción de los enunciados 14 y 18, en los que, cuanto mayor es el grado de acuerdo con ellos, menor es la ansiedad que generan las situaciones que describen. A la hora de analizar los datos obtenidos de este instrumento a modo de escala sumativa se tuvieron, por tanto, que recodificar estos dos ítems de manera que las puntuaciones más altas indicaran mayor grado de ansiedad. Se procedió a calcular mediante el alfa de Cronbach la fiabilidad de esta escala de ansiedad al hablar y conversar en inglés con los datos obtenidos en el inicio de la Mención y el resultado ($\alpha = 0,916$) indica que tiene una excelente fiabilidad.

2.3.4. *Inventario de estrategias para solventar problemas al hablar y conversar*

Nuestro estudio empleó la sección que recoge 32 estrategias para afrontar problemas al hablar y conversar del Inventario Estrategias de Comunicación Oral de Nakatani (2006) (Anexo VIII). El estudio de Nakatani (2006) identificó los siguientes factores en este tipo de estrategias: 1) Estrategias socio-afectivas; 2) Orientadas hacia la fluidez; 3) De negociación del significado; 4) Orientadas a la corrección; 5) De reducción y alteración del mensaje; 6) Estrategias no-verbales; 7) De abandono del mensaje; y 8) De intento de pensar en inglés.

- 1) Estrategias socio-afectivas (ítems 23, 25, 26, 27, 28 y 29). Estas estrategias están asociadas a factores afectivos del aprendiente en un contexto social. Para comunicarse con facilidad, los aprendientes han de intentar controlar su propia ansiedad y disfrutar del proceso de comunicación oral. Deben estar dispuestos a usar la lengua extranjera, arriesgarse a cometer errores y comportarse socialmente para causar buena impresión y evitar el silencio durante la interacción.

- 2) Orientadas hacia la fluidez (ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14). Los aprendientes prestan atención al ritmo, entonación, pronunciación y claridad de su habla para hacer posible una buena comprensión por parte del oyente. También tienen en cuenta el contexto comunicativo y se toman su tiempo para evitar enviar mensajes inapropiados a sus interlocutores.
- 3) De negociación del significado (ítems 19, 21 y 22). Para poder mantener una buena interacción y evitar problemas en el acto comunicativo, los hablantes necesitan comprobar que los oyentes han entendido según sus intenciones a través de la repetición de su discurso y ejemplos. Además, también están atentos a la reacción del interlocutor para comprobar si se están entendiendo mutuamente.
- 4) Orientadas hacia la corrección (ítems 7, 17, 18 y 30). Los aprendientes desean hablar correctamente y buscan la adecuación gramatical corrigiéndose a ellos mismos y dándose cuenta de sus errores, e intentando hablar de forma adecuada como un hablante nativo.
- 5) De reducción y alteración del mensaje (ítems 3, 4 y 5). Los aprendientes usan estrategias que evitan que la comunicación oral se rompa, simplifican sus mensajes o usan expresiones similares que ellos pueden usar con seguridad.
- 6) Estrategias no-verbales (ítems 15 y 16). Se trata de estrategias relativas al uso de lenguaje no verbal para alcanzar los objetivos comunicativos tales como el contacto visual para atraer la atención del oyente o expresiones faciales que ayuden a que se entienda lo que se quiere decir.
- 7) De abandono del mensaje (ítem 6, 24, 31, 32). Cuando los aprendientes tienen dificultades para ejecutar su plan de comunicación original al hablar, suelen dejar sin terminar el mensaje o buscan ayuda de otros interlocutores para continuar la conversación. Estas

estrategias son comunes entre los hablantes con nivel bajo nivel en la lengua extranjera, ya que carecen de estrategias y no tienen otra opción que finalizar la interacción.

- 8) De intento de pensar en inglés (ítems 1 y 2). Es muy útil para los aprendientes pensar en lengua extranjera tanto como les sea posible durante la comunicación, ya que éste requiere una respuesta rápida hacia los interlocutores.

Los resultados de este cuestionario (Anexo IX) se calcularon mediante el alfa de Cronbach la fiabilidad de este inventario de estrategias para solventar problemas al hablar y conversar con los datos obtenidos en el inicio de la Mención y el resultado ($\alpha = 0,804$) indica que tiene una adecuada fiabilidad (en el estudio de Nakatani (2006) la consistencia interna de esa sección de su inventario fue $\alpha = 0,86$).

Los cuestionarios se elaboraron en línea mediante la aplicación Google Forms®. A los participantes se les facilitó el enlace a los tres cuestionarios y los respondieron después de realizar la prueba de producción oral.

2.3.5. *Planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria de las Universidades de Granada y Málaga*

El estudio también comprendió el análisis y valoración de los Planes de Estudio de la Mención en Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria de las Universidades de Granada y Málaga, recogidos de las páginas web oficiales de ambas Universidades (<https://www.ugr.es/> y <https://www.uma.es/>).

2.4. Procedimientos de análisis de los datos

La presente investigación empleó análisis estadísticos descriptivos, con medidas de tendencia central (media y mediana) y dispersión (desviación estándar), así como análisis estadísticos inferenciales, en este último caso para realizar comparaciones entre medidas obtenidas al inicio y al final de la Mención de Lengua Extranjera. Para comprobar si la distribución de los datos a comparar era normal a fin de seleccionar el procedimiento estadístico en el caso de comparaciones de medidas, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En los casos en que los datos tenían una distribución normal se empleó la prueba T de Student; en aquellos casos en que los datos no estaban normalmente distribuidos, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En las comparaciones se estimó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen (Cohen, 1988) cuando se empleó la prueba T de Student y mediante la eta-cuadrado en el caso de comparaciones mediante la prueba U de Mann-Whitney (Lenhard & Lenhard, 2016). Finalmente, el efecto del periodo de la Mención en la ansiedad al hablar y conversar de cada participante se midió mediante el Índice de Cambio Confiable (en inglés, *Reliable Change Index, RCI* [Zahra et al., 2016]). Este procedimiento estadístico proporciona información a nivel individual y puede complementar el análisis a nivel de grupo, especialmente en este caso, con una muestra pequeña. Mide si un cambio a nivel individual es estadísticamente significativo dividiendo la diferencia en el valor previo y posterior entre el error estándar de la diferencia. Para ello se utilizó la calculadora RCI de Zahra (2010). Si el valor de RCI es superior a 1,96, la diferencia se considera estadísticamente significativa y se interpreta como que el cambio que se ha producido es real y que va más allá de la fluctuación provocada por un instrumento impreciso.

CAPÍTULO

3

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

3. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

3.1. Prueba oral Cambridge Assessment English B2 First

Con los datos relativos a los criterios de evaluación y de la calificación global de la prueba oral de *Cambridge Assessment English B2 First* pertenecientes a las tres instituciones, se llevó a cabo un análisis mediante procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales.

El análisis se ha realizado con los datos obtenidos a comienzos de la Mención (Momento Pre) y al final de la misma (Momento Post). La nomenclatura de los aspectos analizados para el momento inicial sería:

- *PreGrammar and Vocabulary*
- *PreDiscourse Management*
- *PrePronunciation*
- *PreInteractive Communication*
- *PreGlobal Mark*

Y para el momento final, serían los siguientes:

- *PostGrammar and Vocabulary*
- *PostDiscourse Management*
- *PostPronunciation*
- *PostInteractive Communication*
- *PostGlobal Mark*

3.1.1. Resultados grupales de estadística descriptiva

Se calculó la media y la desviación estándar de los valores relativos a cada uno de los criterios de evaluación y de la calificación global del de la prueba de la muestra global en el orden que aparece a continuación:

- Gramática y Vocabulario (*Grammar and Vocabulary*)
- Manejo del Discurso (*Discourse Management*)
- Pronunciación (*Pronunciation*)
- Comunicación Interactiva (*Interactive Communication*)
- Nota Global (*Global Mark*)

Los datos descriptivos relativos al conjunto de los participantes se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5. Datos de la Media y, entre Paréntesis, de la Desviación Estándar de los Criterios de Evaluación y de la Nota Global Conjunto de la Muestra

Medidas	Momento (Pre)	Momento (Post)
<i>Grammar and Vocabulary</i>	3,10 (1,28)	3,53 (,89)
<i>Discourse Management</i>	3,30 (1,36)	3,70 (,88)
<i>Pronunciation</i>	3,40 (1,27)	3,93 (,90)
<i>Interactive Communication</i>	3,30 (1,33)	3,90 (,96)
<i>Global Mark</i>	3,29 (1,23)	3,76 (,89)

Los datos de la puntuación media en el Momento Pre nos indica que se encuentra entre un 3,10 -la nota más baja perteneciente a *Grammar and Vocabulary*- y 3,40 -la nota más alta perteneciente a *Pronunciation*. La calificación global (*Global_Mark*) de los exámenes es de 3,29 y teniendo en cuenta que la nota apta para tener un nivel B2 es a partir de 3,00, podemos considerar

que el nivel medio de los participantes tiene un nivel B2 en el momento inicial de la Mención, tanto en cada una de las partes del examen, como en la nota final.

Los datos de la puntuación media al final de la Mención, Momento Post, nos indica que se encuentra entre un 3,53 -la nota más baja perteneciente a *Grammar and Vocabulary*- y un -3,93 la nota más alta perteneciente a *Pronunciation*-. La nota global (*Global_Mark*) de los exámenes es de 3,76. Se puede apreciar que las medias de la prueba final (Post) son superiores a las de la prueba inicial (Pre) en cada uno de los criterios de evaluación y en la nota global. En el apartado de *Grammar and Vocabulary* la diferencia entre las dos fases es de 0,43, en *Discourse management* es de 0,40, en *Pronunciation* de 0,53, en *Interactive Communication* de 0,60 y en *Global Mark* es de 0,57. Atendiendo a estos datos descriptivos de ambas fases, se puede concluir que los alumnos han conseguido consolidar el nivel lingüístico de B2 en inglés.

Los datos descriptivos, distribuidos por institución, se recogen en la Tabla 6.

Tabla 6. Datos de la Media y, entre paréntesis, de la Desviación Estándar, de los Criterios de Evaluación y de la Calificación Global por Instituciones

Medidas	UGR (n = 14)		UMA (n = 6)		CAMMIA (n = 11)	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
<i>Grammar and Vocabulary</i>	3,25 (1,20)	3,46 (0,57)	4,17 (0,88)	4,58 (0,80)	2,32 (1,12)	3,04 (0,85)
<i>Discourse Management</i>	3,46 (1,20)	3,70 (0,55)	4,58 (1,02)	4,75 (0,76)	2,41 (1,37)	3,14 (0,81)
<i>Pronunciation</i>	3,57 (1,2)	3,89 (0,59)	4,50 (0,84)	5,08 (0,66)	2,59 (1,16)	3,36 (0,78)
<i>Interactive Communication</i>	3,43 (1,25)	3,82 (0,58)	4,50 (1,00)	5,08 (0,66)	2,50 (1,10)	3,36 (0,98)
<i>Global Mark</i>	3,48 (1,03)	3,72 (-0,52)	4,38 (0,90)	4,87 (0,69)	2,44 (1,10)	3,21 (0,84)

Los datos de la media por instituciones revelan una mejora entre ambos momentos de la recogida de datos en las tres instituciones, por lo que se puede considerar que se ha producido un progreso en cuanto a la producción oral en inglés desde el inicio al final de la Mención. Es importante destacar que este progreso no se puede atribuir a la participación de los estudiantes en la Mención dado que, muchos de ellos afirmaron seguir preparándose para obtener un nivel de inglés superior, presumiblemente a través de clases particulares, asistencia a clases de inglés en academias o EOI, estudio o práctica independiente, etc. Hay que destacar que, en las tres instituciones, los participantes, en su conjunto, superan el valor de 3 correspondiente a un nivel B2, tanto en cada una de las partes del examen, como en la calificación final.

Asimismo, se aprecia una situación de partida y de finalización distintas en las tres instituciones. No obstante, dado que la muestra se compone de estudiantes que, voluntariamente, se ofrecieron a participar en el estudio, los resultados no pueden considerarse representativos de los datos de los estudiantes de la institución.

Además, se observa que la media de la medida de *Grammar and Vocabulary* es, en todos los casos y en los dos momentos, la medida que obtiene un valor más bajo en las tres instituciones, mientras que la de *Pronunciation* es la que obtiene una puntuación más alta o comparte con otro criterio la puntuación más alta de todas.

3.1.2. *Resultados de procedimientos estadísticos inferenciales*

Con la finalidad de comprobar si había diferencias estadísticamente significativas entre los valores en los distintos criterios de evaluación y en la prueba global entre el Momento Pre (al comienzo de la Mención) y el Momento Post (al finalizar la Mención), se utilizó, en primer lugar, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar si la distribución de los datos a comparar era normal. En los casos en que los datos están normalmente distribuidos, la comparación se ha

realizado mediante la prueba T de Student; en los que los datos no estaban normalmente distribuidos, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

3.1.2.1. Resultados correspondientes a la muestra completa.

La Tabla 7 muestra los resultados de la prueba T de Student correspondiente a la muestra completa del estudio.

Tabla 7. *Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la Prueba T de Student (Medidas de Grammar and Vocabulary, Discourse Management, Interactive Communication and Global Mark) del Conjunto de la Muestra*

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M (DE)</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto d</i>
Grammar and Vocabulary	Pre	3,10 (1,28)	30	-2,979	0,006	-0,36
	Post	3,53 (,89)				
Discourse Management	Pre	3,30 (1,36)		-2,934	0,006	-0,28
	Post	3,70 (0,88)				
Interactive Communication	Pre	3,30 (1,33)		-4,452	<0,001	-0,46
	Post	3,90 (0,96)				
Global Mark	Pre	3,29 (1,23)		-4,518	< 0,001	-0,37
	Post	3,76 (0,89)				

La Tabla 8 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney correspondiente a la muestra completa.

Tabla 8. *Resultados de la Media, la Desviación Estándar, la Mediana y la Prueba U de Mann-Whitney (medida de Pronunciación) del Conjunto de la Muestra.*

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M</i> <i>(DE)</i>	<i>Me</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto</i> η^2
<i>Pronunciación</i>	Pre	3,40 (1,27)	3,50	-2,728	0,006	0,24
	Post	3,93 (0,90)	4,00			

Los resultados que se obtienen de la comparación de las medidas de producción oral al inicio y al final de la mención revelan que se dan diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, con un tamaño del efecto pequeño (Plonsky & Oswald, 2014).

3.1.2.2. Datos correspondientes a la muestra de la UGR.

La Tabla 9 muestra los resultados de la prueba T de Student correspondiente a la muestra de la UGR.

Tabla 9. Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la Prueba T de Student (Medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la Muestra de la UGR

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M</i> <i>(DE)</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto d</i>
Grammar and Vocabulary	Pre	3,25 (1,20)	13	-0,822	0,426	-0,20
	Post	3,46 (0,57)				
Discourse Management	Pre	3,46 (1,20)		-0,976	0,347	-0,20
	Post	3,70 (0,55)				
Pronunciation	Pre	3,57 (1,2)		-1,800	0,095	-0,24
	Post	3,89 (0,59)				
Interactive Communication	Pre	3,43 (1,25)		-1,524	0,151	-0,33
	Post	3,82 (0,58)				
Global Mark	Pre	3,48 (1,03)		-1,353	0,199	-0,21
	Post	3,72 (-0,52)				

Los resultados de la comparación de los datos de la muestra de estudiantes de la UGR muestran que, a pesar de que los datos descriptivos muestran que se da un incremento en las distintas medidas de producción oral empleadas, no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la recogida de datos. Hay que tener en cuenta que, en la UGR, la Mención en Lengua Extranjera se realiza en 4º curso y que, entre la recogida de datos de ambos momentos pasaron 6 meses (desde noviembre a mayo).

3.1.2.3. Datos correspondientes a la muestra de UMA.

La Tabla 10 muestra los resultados de la prueba T de Student correspondiente a la muestra de la UMA.

Tabla 10. Datos de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la prueba T de Student (Medida de Grammar and Vocabulary) correspondientes a la Muestra de UMA

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M</i> <i>(DE)</i>	<i>gl</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto</i> <i>d</i>
Grammar and Vocabulary	Pre	4,17 (0,88)	5	-2,076	0,093	-0,36
	Post	4,58 (0,80)				

La Tabla 11 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney correspondiente a la muestra de UMA.

Tabla 11. Datos de la media, la desviación estándar, la mediana y la prueba U de Mann-Whitney (medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la muestra de la UMA

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M</i> (<i>DE</i>)	<i>Me</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto</i> η^2
<i>Discourse Management</i>	Pre	4,58 (1,02)	5,00	-0,707	0,480	0,04
	Post	4,75 (,76)	4,75			
<i>Pronunciation</i>	Pre	4,50 (0,84)	5,00	-2,333	0,020	0,45
	Post	5,08 (0,66)	5,50			
<i>Interactive Communication</i>	Pre	4,50 (1,00)	5,00	-2,121	0,34	0,38
	Post	5,08 (0,66)	5,50			
<i>Global Mark</i>	Pre	4,38 (0,90)	4,80	-2,201	0,28	0,40
	Post	4,87 (0,69)	5,06			

En el caso de los participantes de la UMA se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco medidas empleadas: *Pronunciation*, *Interactive Communication*

y *Global Mark*, con un tamaño del efecto pequeño. En el caso de las otras dos medidas, aunque se produjo una mejora, el cambio entre los dos momentos de la recogida de datos no fue estadísticamente significativo.

3.1.2.4. Datos correspondientes a la muestra de CAMMIA.

La Tabla 12 muestra los resultados de la prueba T de Student correspondiente a la muestra de CAMMIA.

Tabla 12. Datos de la media, de la desviación estándar y resultados de la prueba T de Student (medida de Grammar and Vocabulary) correspondientes a la muestra de CAMMIA

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M</i> <i>(DE)</i>	<i>Me</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto η^2</i>
<i>Grammar and Vocabulary</i>	Pre	2,32 (1,12)	3,00	-2,724	0,006	0,68
	Post	3,04 (0,85)	3,00			

La Tabla 13 muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney correspondiente a la muestra de CAMMIA.

Tabla 13. Datos de la Media, la Desviación Estándar, la Mediana y la Prueba U de Mann-Whitney (Medidas de Discourse Management, Pronunciation, Interactive Communication and Global Mark) correspondientes a la Muestra de CAMMIA

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M (DE)</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto d</i>
<i>Discourse Management</i>	Pre	2,41 (1,37)	10	-4,658	0,001	-0,59
	Post	3,14 (,81)				
<i>Pronunciation</i>	Pre	2,59 (1,16)		-4,224	0,002	-0,61
	Post	3,36 (,78)				
<i>Interactive Communication</i>	Pre	2,50 (1,10)		-6,333	<0,001	-0,81
	Post	3,36 (,98)				
<i>Global Mark</i>	Pre	2,44 (1,10)		-5,587	< 0,001	-0,66
	Post	3,21 (,84)				

En el caso de los estudiantes de CAMMIA, se producen cambios estadísticamente significativos en todas las medidas usadas, con tamaños del efecto intermedios. Es preciso señalar que este grupo es el que presentaba en el momento inicial las puntuaciones medias más bajas de los tres grupos.

3.1.3. Resultados individuales de estadística descriptiva

En la Tabla 14 se muestran las puntuaciones medias individuales de la prueba oral empleada; se utilizan distintos colores en los datos del Momento Post que nos dan detalle sobre los cambios en la nota global: Azul, si la puntuación ha aumentado; rojo, si la nota global se mantiene; y verde, si la nota global ha disminuido.

Tabla 14. *Calificaciones de las Pruebas Orales de Nivel B2 de los Participantes Individuales*

ALUMNOS	UGR		UMA		CAMMIA	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
1	3,87	4,12	5,00	5,50	2,70	3,25
2	3,87	3,87	4,30	4,37	0,70	2,50
3	4,50	4,37	4,80	5,00	2,00	3,25
4	4,50	4,37	2,60	3,75	3,87	4,12
5	4,75	4,50	4,80	5,50	3,80	4,37
6	2,50	3,37	4,80	5,12	3,60	4,00
7	2,62	3,37			3,00	3,50
8	3,12	3,75			1,00	2,00
9	3,50	3,37			1,70	2,25
10	4,60	3,87			2,80	3,87
11	2,87	3,12			1,70	2,25
12	3,75	4,00				
13	1,00	3,00				
14	3,25	3,00				

Como se comenta más adelante, los alumnos que experimentaron mayor cambio en la calificación, independientemente de la nota final que hayan obtenido, han sido los de CAMMIA. En el Momento Pre solo cuatro alumnos poseían una calificación correspondiente a B2, mientras que, en el Momento final, han sido siete (de 11) los alumnos que la han obtenido. Asimismo, el conjunto de los estudiantes ha experimentado un avance en su producción oral, lo mismo que en el caso de los estudiantes de UMA, quienes todos, menos uno, tenían un nivel B2 en esta prueba al iniciar la Mención. En el caso de la UGR, el conjunto de los estudiantes llega al 3 de puntuación

media, o nivel mínimo para obtener un B2 en esta habilidad. Es llamativo que la mitad de los 14 participantes de la UGR no progresara en un nivel de producción oral y que seis de ellos incluso empeorara su calificación en esta habilidad.

3.2. Concepciones y percepciones relativas a la habilidad oral productiva de la lengua inglesa

3.2.1. *Percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado en cuestiones relativas a la producción oral*

Como se afirmó arriba, el Cuestionario del perfil del estudiante y de percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado pretendía obtener información sobre el perfil de los participantes que se empleó para caracterizar la muestra, y sobre percepciones en torno a aspectos de la producción oral y la preparación del profesorado en cuestiones relativas a la producción oral.

3.2.1.1. Concepciones sobre preparación lingüística y didáctica del profesorado de inglés de Educación Primaria

En cuanto a su perspectiva sobre qué consideran más importante para un docente de inglés de Educación Primaria, si la preparación metodológica, su nivel lingüístico o ambas cuestiones, al inicio de la mención, 30 de los 31 participantes consideraban que ambas competencias (y, el participante restante, consideraba que lo más importante era el nivel de inglés); en el momento final, 29 estudiantes opinaban que ambas competencias y dos, que el nivel de inglés. La misma participante que opinó, en el momento inicial, que lo más importante para un docente de inglés de Educación Primaria mantuvo su postura en el momento inicial; por su parte, otra participante que, en el momento inicial consideró que ambas competencias eran importantes, al final de la Mención cambió su postura y consideró que la preparación lingüística era la competencia más importante.

Respecto al nivel lingüístico que consideran que debe tener un docente de Lengua Extranjera para impartir docencia de inglés en Educación Primaria, 15, consideran que este nivel debe ser un B2 en el momento inicial de la Mención, mientras que otros 17 considera que debería ser un C1 y 1, un C2. En el Momento final, curiosamente, es el mismo número de estudiantes, 15, quienes consideran que este nivel debe ser un B2 y un C1; otro participante se reafirma en que debe ser un nivel C2. Estos datos apuntan a que el nivel B2 que los estudiantes han de tener para conseguir la Mención en Lengua Extranjera es considerado insuficiente por un porcentaje muy elevado, y consideran que enseñar inglés en esta etapa requiere un nivel de competencia en inglés más alto. Asimismo, cuando se trata de enseñar contenidos no lingüísticos en inglés, el nivel del docente, en opinión de los participantes en el estudio, ha de ser aún mayor. En este sentido, a la pregunta de ‘¿Cuál crees debe ser el nivel de competencia oral 'speaking' y 'oral interaction' en la lengua extranjera de un docente de Educación Primaria para impartir clase de diversas áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ed. Física, etc.) en dicha lengua extranjera?’, un participante responde un B1, 10, un B2, 17, un C1, y dos, un C2. En el momento final, los resultados son parecidos (B2 ($n = 13$); C1 ($n = 17$); C2 ($n = 1$)).

En lo que atañe a su autoevaluación de su capacidad de interacción en el aula de inglés en Primaria, 10 participantes consideran que podrían interactuar con sus alumnos siempre en inglés, aunque 18 consideran que necesitarían prever las situaciones de antemano, uno entiende que solo podría interactuar con sus alumnos en inglés en actividades planificadas de antemano y dos reconocen que las situaciones espontáneas en que podrían interactuar con sus alumnos en inglés serían menos que las planificadas. De estos datos se desprende que, en el momento de iniciar la Mención, una proporción elevada de estudiantes carece de la capacidad de interactuar espontáneamente con el alumnado en inglés en clase. Es llamativo que estos datos sean muy

parecidos al final de la Mención, en la que solo un participante que consideraba que necesitaría prever las situaciones de antemano para hablar en inglés en el aula al principio considera al final podría interactuar con sus alumnos siempre en inglés. Esto denota que, en su conjunto, el alumnado participante no advierte que su capacidad de hablar y conversar en inglés en situaciones de aula mejore sensiblemente a lo largo de la Mención. Asimismo, al inicio de la Mención, 18 participantes se muestran de acuerdo ($n = 17$) o muy de acuerdo ($n = 1$) con que su actual nivel de producción oral es adecuado para enseñar inglés a niños, frente al resto, que se muestra en desacuerdo ($n = 11$) o muy en desacuerdo ($n = 2$). La cifra de quienes están muy en desacuerdo o en desacuerdo de que su nivel de producción oral es adecuado para enseñar inglés a niños baja a 10 al final de la Mención, aunque, en cualquier caso, se trata de aproximadamente el 30% por cierto de la muestra, que es un porcentaje muy elevado.

3.2.1.2. Expectativas en torno al desarrollo de las competencias de producción oral gracias a la Mención

Al inicio de la Mención, se solicitó a los participantes información sobre sus expectativas respecto a la mención. A este respecto, a la pregunta de ‘¿Crees que la Mención de Lengua Extranjera va a mejorar tu nivel de competencia en producción oral?’, al inicio de la Mención, la mayoría de los participantes, 27, respondieron afirmativamente, tres negativamente y uno, manifestó no saber si su nivel mejoraría, lo que apunta a que, los estudiantes para maestros que cursan esta Mención, tienen la expectativa, en su mayoría, que cursarla asegura una mejora en su competencia de producción oral. No obstante, al final de la Mención, 24 afirmaron que había mejorado su nivel de competencia en producción oral gracias a la Mención, mientras que cuatro dudaba si lo había hecho y tres consideraron que no había mejorado su nivel. Asimismo, en el momento inicial, 15 participantes están muy de acuerdo y 11, de acuerdo, con que su nivel de

competencia en producción oral será el adecuado cuando acabe el Grado, frente a cinco que se muestran en desacuerdo. No obstante, al finalizar la Mención, el número de estudiantes que está en desacuerdo ($n = 6$) o muy en desacuerdo ($n = 2$) con esta afirmación aumenta, y disminuye quienes se muestra muy de acuerdo ($n = 7$). Finalmente, al inicio de cursar la Mención, en consonancia con el mayor nivel de competencia que los participantes consideran que se ha de tener para impartir contenidos no lingüísticos en inglés, 23 se muestran muy de acuerdo ($n = 7$) o de acuerdo ($n = 16$) con que su nivel de competencia de producción oral será el adecuado para esta modalidad de docencia al final de la Mención, frente a tres que se muestran en desacuerdo y cinco, muy en desacuerdo. Cuando se recogieron los datos al final del periodo de la Mención, no obstante, 20 se muestran muy de acuerdo ($n = 4$) o de acuerdo ($n = 15$) con que su nivel de competencia de producción oral es el adecuado para esta modalidad de docencia al final de la Mención, frente a seis que se muestran en desacuerdo y cuatro, muy en desacuerdo. Estos resultados sobre expectativas de los participantes respecto de la Mención y su percepción al finalizar la misma indican que la Mención no ha cumplido las expectativas que en ella habían puesto los participantes en cuanto a preparación en producción oral en inglés.

3.2.1.3. Perspectivas en torno a aspectos relacionados con la producción oral y el aprendizaje y enseñanza de inglés por niños

Se preguntó a los participantes también sobre la importancia de seis actividades de lengua en el aprendizaje del inglés por niños, en una escala desde 1 (= destreza menos importante) a 6 (= destreza más importante) la Tabla 15 muestra los resultados obtenidos. Como se puede apreciar, los cambios en los valores medios entre el inicio y el final de la Mención son de escasa entidad. Curiosamente, aunque conversar y hablar son consideradas, en ambos momentos, por la muestra en su conjunto, como la primera y la tercera destreza en importancia, respectivamente, para el

aprendizaje de inglés por niños, las puntuaciones medias son ligeramente inferiores al final de la Mención. Relacionando estos resultados con los expuestos en el apartado anterior, se concluye que un porcentaje elevado de estudiantes percibe, al final de la Mención, que no se encuentra suficientemente preparado en destrezas que, por otra parte, considera entre las más importantes para el aprendizaje de inglés de alumnos para los que se están preparando a enseñar inglés.

Tabla 15. *Resultados de la Media y, entre paréntesis, de la Desviación Estándar, de la Importancia de Actividades de Lengua para el Aprendizaje de Inglés por Niños*

		Inicio de la Mención	Final de la Mención
Escuchar		4,65 (0,99)	4,58 (1,11)
Conversar		5,65 (0,66)	5,52 (0,81)
Hablar		3,97 (1,44)	3,65 (1,49)
Leer		2,65 (0,83)	3,10 (1,19)
Escribir		2,03 (1,04)	2,39 (1,49)
Interaccionar por escrito		2,81 (1,51)	3,10 (1,79)

Asimismo, en respuesta a la pregunta de ¿Crees que el uso de la lengua materna en el aula puede ayudar a que los niños hablen en inglés?, al inicio de la Mención, 11 participantes respondieron que no, seis que no sabían y 14, que sí. Al final, creció el número que respondieron que no a 16, mientras que 10 respondieron afirmativamente. Esto indica que los participantes, en su conjunto, al acabar la Mención, concedían a la L1 un papel menos relevante en el uso productivo oral del inglés en el aula.

En cuanto al beneficio de que la producción oral de un alumno se corrija cuando comete un error, nueve participantes indicaron que no, 20, que sí y dos, que no lo sabían al inicio de la Mención. El número de quienes consideraba que no aumentó al final de la Mención ($n = 14$), aunque 13 consideraban que sí y cuatro, que no lo sabían, por lo que se puede concluir que la corrección inmediatamente después de que se cometa un error es una estrategia de corrección de errores orales que tiene una amplia aceptación entre los participantes.

3.2.2. *Ansiedad al hablar y conversar en inglés*

Con objeto de obtener información sobre la posibilidad de que se hubiera producido un cambio estadísticamente significativo entre el momento inicial y final de la Mención en cuanto a la percepción de los participantes sobre su ansiedad al hablar y conversar en inglés, se utilizó la prueba T de Student para muestras relacionadas ya que prueba de Kolmogorov-Smirnov realizada previamente concluyó que los datos estaban normalmente distribuidos.

La Tabla 16 muestra los resultados de la prueba T de Student correspondiente al conjunto de la muestra.

Tabla 16. *Resultados de la Media, de la Desviación Estándar y Resultados de la prueba T de Student de la Escala de Ansiedad Correspondientes al Conjunto de la Muestra*

<i>Medida</i>	<i>Momento</i>	<i>M (DE)</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto d</i>
Ansiedad	Pre	35,87 (10,53)	30	2,663	0,012	0,39
	Post	31,71 (10,94)				

Los resultados indican que se produce una reducción estadísticamente significativa de la percepción de ansiedad al hablar y conversar por parte de los participantes a lo largo de la Mención, con un tamaño del efecto pequeño. Para comprobar si la mejora de la producción oral podría ayudar a explicar este fenómeno, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre la medida de ansiedad de los participantes al final de la Mención y sus puntuaciones en la prueba global de producción oral del B2 First y cada una de sus componentes (Tabla 17).

Tabla 17. *Coefficientes de correlación de Pearson entre la Ansiedad de los Participantes al Final de la Mención y sus Puntuaciones en la Prueba Global de Producción Oral del B2 First y cada una de sus Componentes*

	<i>Grammar and Vocabulary</i> (p)	<i>Discourse Management</i> (p)	<i>Pronunciation</i> (p)	<i>Interactive Communication</i> (p)	<i>Global Mark</i> (p)
Ansiedad	-0,495** (0,005)	-0,509** (0,003)	-0,528** (0,002)	-0,497** (0,004)	-0,527** (0,002)

Nota. ** La correlación es significativa en el nivel ,01 (bilateral).

Como puede apreciarse, existe una correlación significativa negativa entre la ansiedad de los participantes y las distintas medidas de producción oral, por lo que es probable que este descenso de la ansiedad al final de la Mención esté relacionado con una mayor competencia en su producción oral.

Asimismo, para identificar si se produjeron cambios estadísticamente significativos en las puntuaciones obtenidas a partir del sumatorio de los ítems de la Escala de ansiedad a nivel individual entre el inicio y el final de la Mención, se calculó el Reliable Change Index por comparación directa por pares (Tabla 18).

Tabla 18. Resultados de la Puntuación Individual en la Escala de Ansiedad al Hablar y Conversar en Inglés y del Reliable Change Index

Número de participante	Institución	Escala de ansiedad		Valor del RCI por comparación directa por pares
		Momento Pre	Momento Post	
1	UGR	44,00	34,00	-2,317
2	UGR	38,00	41,00	0,695
3	UGR	37,00	22,00	-3,475
4	UGR	44,00	24,00	-4,633
5	UGR	25,00	25,00	0,000
6	UGR	56,00	54,00	-0,463
7	UGR	49,00	30,00	-4,402
8	UGR	45,00	24,00	-4,865
9	UGR	32,00	25,00	-1,622
10	UGR	16,00	19,00	0,695
11	UGR	23,00	36,00	3,012
12	UGR	20,00	20,00	0,000
13	UGR	32,00	32,00	0,000
14	UGR	47,00	47,00	0,000
15	UMA	32,00	28,00	-0,927
16	UMA	35,00	38,00	0,695
17	UMA	42,00	46,00	0,927
18	UMA	41,00	31,00	-2,317
19	UMA	26,00	19,00	-1,622
20	UMA	22,00	18,00	-0,927
21	CAMMIA	23,00	24,00	0,232
22	CAMMIA	37,00	51,00	3,243
23	CAMMIA	52,00	41,00	-2,548
24	CAMMIA	38,00	27,00	-2,548
25	CAMMIA	27,00	15,00	-2,780
26	CAMMIA	22,00	23,00	0,232
27	CAMMIA	47,00	37,00	-2,317
28	CAMMIA	51,00	55,00	0,927
29	CAMMIA	37,00	39,00	0,463
30	CAMMIA	39,00	28,00	-2,548
31	CAMMIA	33,00	30,00	-0,695

Nota. Sobre fondo verde, los valores que experimentan una reducción estadísticamente significativa; sobre fondo rojo, los valores que experimentan un incremento estadísticamente significativo ($p < 0,05$).

Como puede apreciarse, en más de un tercio de los participantes se aprecia una reducción estadísticamente significativa de su percepción de ansiedad al hablar y conversar en inglés, mientras que en solo dos participantes se produce un incremento estadísticamente significativo en esta percepción entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera.

3.2.3. Estrategias para solventar problemas a la hora de hablar y conversar en inglés

La Tabla 19 recoge los resultados de la sección del *Oral Communication Strategy Inventory* de Nakatani (2006) relativa a estrategias para solventar problemas encontrados al hablar y conversar en inglés.

Tabla 19. Resultados de la Sección del *Oral Communication Strategy Inventory* de Nakatani (2006) relativa a Estrategias para Solventar Problemas Encontrados al Hablar y Conversar en Inglés

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
1. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua materna y luego construyo la frase en inglés.	3,19 (1,29)	2,97 (1,22)	-0,986	0,324	0,016
2. Primero pienso en una frase que ya sé en inglés y luego trato de cambiarla para adecuarla a la situación.	2,55 (1,21)	2,77 (0,92)	-0,990	0,322	0,016
3. Uso palabras que me son familiares.	4,06 (0,85)	4,16 (0,82)	-0,775	0,439	0,01
4. Reduzco el mensaje y utilizo expresiones sencillas.	3,35 (1,11)	3,74 (0,99)	-1,739	0,082	0,049
5. Reemplazo el mensaje original con otro mensaje cuando me siento incapaz de llevar a cabo mi intención original.	2,97 (1,14)	3,61 (0,99)	-2,202	0,028	0,078
6. Abandono la ejecución de un plan verbal y digo sólo algunas palabras cuando no sé qué decir.	2,39 (1,11)	2,26 (1,09)	-0,786	0,432	0,01
7. Presto atención a la gramática y al orden de las palabras durante la conversación.	3,32 (1,30)	3,10 (1,24)	-1,073	0,283	0,019
8. Trato de enfatizar el sujeto y el verbo de la oración.	3,06 (1,12)	3,06 (1,15)	-0,302	0,763	0,001
9. Cambio la manera de decir las cosas según el contexto.	3,87 (1,08)	3,84 (0,82)	-0,030	0,976	0

10. Me tomo mi tiempo para expresar lo que quiero decir.	3,52 (1,12)	3,35 (0,91)	-0,787	0,431	0.01
11. Presto atención a mi pronunciación.	3,71 (0,93)	3,71 (0,82)	-0,030	0,976	0
12. Trato de hablar con claridad y en voz alta para hacerme oír	3,77 (0,92)	3,81 (0,79)	-0,215	0,830	0,001
13. Presto atención al ritmo y a la entonación.	3,61 (1,08)	3,29 (1,13)	-1,492	0,136	0,036
14. Presto atención a la fluidez en la conversación.	3,84 (0,89)	3,81 (1,01)	-0,295	0,768	0,001
15. Trato de establecer contacto visual cuando estoy hablando.	4,19 (0,79)	4,10 (1,04)	-0,474	0,635	0,004
16. Uso gestos y expresiones faciales si no puedo comunicar con palabras lo que quiero decir.	4,16 (0,86)	4,03 (0,91)	-0,733	0,464	0,009
17. Me corrijo a mí mismo/a cuando me doy cuenta que he cometido un error.	4,42 (0,56)	4,35 (0,60)	-0,577	0,564	0,005
18. Me doy cuenta de que uso una expresión que se ajusta a una regla que he aprendido.	3,81 (0,94)	3,58 (0,84)	-1,301	0,193	0,027
19. Mientras hablo presto atención a la reacción del oyente a mi mensaje.	4,35 (0,66)	4,23 (0,80)	-0,471	0,637	0,004
20. Doy ejemplos si el oyente no entiende lo que estoy diciendo.	3,97 (1,22)	4,16 (0,93)	-0,726	0,468	0,009
21. Repito lo que quiero decir hasta que el oyente lo entienda.	3,71 (1,10)	3,32 (1,13)	-2,058	0,040	0,068
22. Verifico que el oyente haya comprendido para asegurarme de que entiende lo que quiero decir.	4,06 (0,77)	4,03 (0,79)	-0,250	0,802	0,001
23. Trato de usar muletillas cuando no se me ocurre qué decir.	3,45 (1,06)	3,42 (1,11)	-0,287	0,774	0,001
24. Dejo un mensaje sin terminar a causa de algunas dificultades con la lengua.	2,65 (1,08)	2,55 (0,96)	-0,437	0,662	0.003

25. Trato de dar una buena impresión al oyente.	4,23 (0,76)	3,90 (0,65)	-1,806	0,071	0,053
26. No me importa correr riesgos a pesar de que puedo cometer errores.	3,03 (1,11)	3,26 (1,03)	-1,280	0,201	0,027
27. Trato de disfrutar de la conversación.	3,68 (0,90)	3,90 (0,79)	-1,427	0,154	0,033
28. Intento relajarme cuando me siento nervioso/a.	3,68 (0,87)	3,77 (0,88)	-0,346	0,729	0,002
29. Me animo activamente para expresar lo que quiero decir.	3,71 (0,86)	3,55 (0,88)	-0,802	0,423	0,01
30. Trato de hablar como un hablante nativo.	3,10 (1,01)	3,00 (1,12)	-0,408	0,683	0,004
31. Le pido a otras personas ayuda cuando no puedo comunicarme bien.	3,68 (1,30)	3,35 (1,08)	-1,658	0,097	0,044
32. Me doy por vencido cuando no puedo hacerme entender.	2,00 (1,15)	1,81 (0,91)	-1,363	0,173	0,03

Los resultados se comentarán ahora en función de los factores identificados en el estudio de Nakatani (2006)

1) Estrategias socio-afectivas (ítems 23, 25, 26, 27, 28 y 29).

Los resultados correspondientes a los ítems del factor denominado “Estrategias socio-afectivas indican que no se dan cambios estadísticamente significativos entre el antes y el después de la realización de la Mención en los estudiantes de la muestra, aunque, como indican los datos descriptivos de la media, respecto a algunas estrategias sí que existen algunos cambios entre ambos momentos, especialmente en cuanto a asunción de riesgos y autocontrol emocional (ítems 26, 27 y 28) (Tabla 20). Probablemente el que los participantes tengan un mayor nivel de competencia al final de la Mención genera estos ligeros cambios en el uso de estrategias socio-afectivas.

Tabla 20. Resultados de los Ítems relativos a las 'Estrategias socio-afectivas' del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
23. Trato de usar muletillas cuando no se me ocurre qué decir.	3,45 (1,06)	3,42 (1,11)	-0,287	0,774	0,001
25. Trato de dar una buena impresión al oyente.	4,23 (0,76)	3,90 (0,65)	-1,806	0,071	0,053
26. No me importa correr riesgos a pesar de que puedo cometer errores.	3,03 (1,11)	3,26 (1,03)	-1,280	0,201	0,027
27. Trato de disfrutar de la conversación.	3,68 (0,90)	3,90 (0,79)	-1,427	0,154	0,033
28. Intento relajarme cuando me siento nervioso/a.	3,68 (0,87)	3,77 (0,88)	-0,346	0,729	0,002
29. Me animo activamente para expresar lo que quiero decir.	3,71 (0,86)	3,55 (0,88)	-0,802	0,423	0,01

2) Estrategias orientadas hacia la fluidez (ítems 9, 10, 11, 12, 13 y 14).

No existen cambios estadísticamente significativos en los datos correspondientes a las estrategias "orientadas hacia la fluidez" (Tabla 21) entre el momento de antes de comenzar la Mención y después de haberla realizado. En los ítems 9, 10 y 13, existe una bajada de la media según los datos descriptivos de la tabla y estos tres casos pueden estar relacionados con el hecho de que hayan aumentado el nivel de competencia oral productiva. De esta manera, en el ítem 9 puede quedar explícito que ya no les es necesario cambiar la manera de decir las cosas según el contexto. Con respecto al ítem 10 también puede deberse a que debido a ese aumento de nivel no necesitan tomarse más tiempo para expresar lo que quieren decir. En el ítem 13 esa disminución

puede deberse a que tienen que dedicar menos atención consciente a la producción oral. El hecho de mantenerse los mismos datos en el ítem 11 quizás se deba a que siguen prestando bastante atención a la producción. En los ítems 12 y 14 se produce un aumento en los datos, esto puede entenderse como que a los participantes les sigue preocupando hablar con claridad, en voz alta para hacerse oír y también la fluidez.

Tabla 21. Resultados de los Ítems relativos a las 'Estrategias orientadas hacia la fluidez' del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
9. Cambio la manera de decir las cosas según el contexto.	3,87 (1,08)	3,84 (0,82)	-0,030	0,976	0
10. Me tomo mi tiempo para expresar lo que quiero decir.	3,52 (1,12)	3,35 (0,91)	-0,787	0,431	0,01
11. Presto atención a mi pronunciación.	3,71 (0,93)	3,71 (0,82)	-0,030	0,976	0
12. Trato de hablar con claridad y en voz alta para hacerme oír	3,77 (0,92)	3,81 (0,79)	-0,215	0,830	0,001
13. Presto atención al ritmo y a la entonación.	3,61 (1,08)	3,29 (1,13)	-1,492	0,136	0,036
14. Presto atención a la fluidez en la conversación.	3,84 (0,89)	3,81 (1,01)	-0,295	0,768	0,001

3) Estrategias de negociación del significado (ítems 19, 20, 21 y 22).

En los resultados correspondientes a estos ítems relacionados con la negociación del significado (Tabla 22), se da un cambio estadísticamente significativo entre los comienzos de la Mención y al terminar la misma en el ítem 21. Este cambio puede traducirse en que a los participantes les es más fácil explicar y ser mejor comprendidos por parte del oyente y, por tanto,

no necesita repetir lo que quiere decir hasta que el oyente lo entienda. En este mismo ítem se produce un descenso en la media que puede estar relacionado con un mayor nivel de competencia productiva oral. En los ítems 19 y 22, también se produce una disminución en la media que quizás también pueda estar relacionado con un aumento en esta estrategia de negociación del significado, ya que el hecho de prestar atención a la reacción del oyente ante lo que es expresado y la verificación de que haya comprendido el mensaje que se transmite, esté relacionado con más seguridad por parte de los participantes ante la proyección y objetivo del mensaje. En el ítem 20, existe un aumento en la media en cuanto a dar ejemplos si el oyente no comprende el significado. Éste podría estar relacionado con el hecho de que los participantes puedan seguir teniendo la necesidad de ejemplificar el mensaje que transmiten, pero habría que realizar investigaciones al respecto.

Tabla 22. Resultados de los ítems relativos a las 'Estrategias de negociación del significado' del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre <i>M (DE)</i>	Momento Post <i>M (DE)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto η^2
19. Mientras hablo presto atención a la reacción del oyente a mi mensaje.	4,35 (0,66)	4,23 (0,80)	-0,471	0,637	0,004
20. Doy ejemplos si el oyente no entiende lo que estoy diciendo.	3,97 (1,22)	4,16 (0,93)	-0,726	0,468	0,009
21. Repito lo que quiero decir hasta que el oyente lo entienda.	3,71 (1,10)	3,32 (1,13)	-2,058	0,040	0,068
22. Verifico que el oyente haya comprendido para asegurarme de que entiende lo que quiero decir.	4,06 (0,77)	4,03 (0,79)	-0,250	0,802	0,001

4) Estrategias orientadas hacia la corrección (ítems 7, 8, 17, 18 y 30).

No existen cambios estadísticamente significativos con respecto a los ítems de estas estrategias denominadas “orientadas hacia la corrección” con respecto al momento de antes de comenzar la Mención ni a finales de la misma (Tabla 23). Existe un descenso en la media en los ítems 7, 17, 18 y 30, éste puede estar debido a que los participantes posean mayor nivel en sus estrategias orientadas hacia la corrección con respecto a prestar atención a aspectos gramaticales o usar reglas de forma consciente, entre otras, y que de esta forma puedan tener mayor nivel de habilidad oral productiva. Con respecto al ítem 8, los resultados nos indican que puede seguir existiendo preocupación por parte de los participantes en cuanto a enfatizar el sujeto y el verbo de la oración.

Tabla 23. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias orientadas hacia la corrección’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
7. Presto atención a la gramática y al orden de las palabras durante la conversación.	3,32 (1,30)	3,10 (1,24)	-1,073	0,283	0,019
8. Trato de enfatizar el sujeto y el verbo de la oración.	3,06 (1,12)	3,06 (1,15)	-0,302	0,763	0,001
17. Me corrijo a mí mismo/a cuando me doy cuenta que he cometido un error.	4,42 (0,56)	4,35 (0,60)	-0,577	0,564	0,005
18. Me doy cuenta de que uso una expresión que se ajusta a una regla que he aprendido.	3,81 (0,94)	3,58 (0,84)	-1,301	0,193	0,027
30. Trato de hablar como un hablante nativo.	3,10 (1,01)	3,00 (1,12)	-0,408	0,683	0,004

5) Estrategias de reducción y alteración del mensaje (ítems 3, 4 y 5).

Los resultados de los ítems del factor denominado “de reducción y alteración del mensaje” (Tabla 24), indican que sólo se ha producido un cambio estadísticamente significativo en estos en el ítem 5, entre el antes y después de finalizar la Mención, relacionado con reemplazar el mensaje original con otro mensaje cuando los participantes se sienten incapaces de llevar a cabo su intención original. Este cambio sugiere que los participantes puedan tener más seguridad a la hora de transmitir un mensaje por primera vez, sin necesidad de reforzarlo con otro mensaje que tenga una función más explicativa e interpretativa para que el oyente lo entienda mejor. Esta seguridad por parte de los participantes también implica un mayor nivel en la habilidad oral productiva, pero a la misma vez, el aumento en la media también pueda reflejar que este ítem siga siendo de gran importancia por parte de los participantes, pero habría que realizar un estudio al respecto. En los ítems 3 y 4 también existen cambios de menos envergadura, ya que se produce un aumento de la media entre los dos momentos de recogida de datos de la Mención, por lo que se puede considerar que el uso de palabras no familiares y el hecho de usar mensajes sencillos sigue preocupando a los participantes.

Tabla 24. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias de reducción y alteración del mensaje’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
3. Uso palabras que me son familiares.	4,06 (0,85)	4,16 (0,82)	-0,775	0,439	0,01
4. Reduzco el mensaje y utilizo expresiones sencillas.	3,35 (1,11)	3,74 (0,99)	-1,739	0,082	0,049
5. Reemplazo el mensaje original con otro mensaje cuando me siento incapaz de llevar a cabo mi intención original.	2,97 (1,14)	3,61 (0,99)	-2,202	0,028	0,078

6) Estrategias no-verbales (ítems 15 y 16).

Los resultados de los ítems del factor denominado “de estrategias no verbales” indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos (Tabla 25). Tanto en los ítems 15 y 16 se ha producido un descenso en la media con respecto a los dos momentos de la recogida de datos entre el momento de comenzar la mención y al finalizar la misma. Esta disminución puede entenderse como que los participantes pueden sentirse más seguros con respecto a establecer contacto visual cuando están hablando y el uso de lenguaje no verbal cuando no pueden comunicar con palabras lo que quieren decir.

Tabla 25. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias no-verbales’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre <i>M (DE)</i>	Momento Post <i>M (DE)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Tamaño del efecto η^2</i>
15. Trato de establecer contacto visual cuando estoy hablando.	4,19 (0,79)	4,10 (1,04)	-0,474	0,635	0,004
16. Uso gestos y expresiones faciales si no puedo comunicar con palabras lo que quiero decir.	4,16 (0,86)	4,03 (0,91)	-0,733	0,464	0,009

7) Estrategias de abandono del mensaje (ítem 6, 24, 31, 32).

Los resultados correspondientes de los datos obtenidos de los ítems del factor denominado “de abandono del mensaje”, indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos (Tabla 26). Se han producido unos ligeros cambios en los cuatro ítems con respecto al descenso de la media en el momento final con respecto al momento inicial de recogida de datos a comienzos de la Mención. Esta disminución podría estar directamente relacionada con el hecho

de que los participantes posean mayor nivel de habilidad productiva oral e incida en el abandono de un plan verbal y elegir sólo algunas palabras cuando no se sabe qué decir, dejar un mensaje sin terminar a causa de algunas dificultades con la lengua, pedir ayuda a otros participantes cuando existe dificultad a la hora de expresar un mensaje y el de darse por vencido cuando uno no puede hacerse entender. Estas conjeturas deberían confirmarse en un estudio al respecto.

Tabla 26. Resultados de los Ítems relativos a las ‘Estrategias de abandono del mensaje’ del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre M (DE)	Momento Post M (DE)	Z	p	Tamaño del efecto η^2
6. Abandono la ejecución de un plan verbal y digo sólo algunas palabras cuando no sé qué decir.	2,39 (1,11)	2,26 (1,09)	-0,786	0,432	0,01
24. Dejo un mensaje sin terminar a causa de algunas dificultades con la lengua.	2,65 (1,08)	2,55 (0,96)	-0,437	0,662	0,003
31. Le pido a otras personas ayuda cuando no puedo comunicarme bien.	3,68 (1,30)	3,35 (1,08)	-1,658	0,097	0,044
32. Me doy por vencido cuando no puedo hacerme entender.	2,00 (1,15)	1,81 (0,91)	-1,363	0,173	0,03

8) Estrategias de intento de pensar en inglés (ítems 1 y 2).

Los datos correspondientes a los ítems del factor denominado “de intento de pensar en inglés”, nos indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos (Tabla 27). Se han producido unos ligeros cambios en los ítems 1 y 2 con respecto a la media entre los dos momentos de la recogida de datos al comenzar la mención y al finalizar la misma. En el ítem 1 se ha producido un descenso de la media y éste puede ser debido a que al poseer mayor nivel de competencia productiva oral en la lengua extranjera pueda pensar directamente en inglés sin

necesidad de usar la lengua madre como punto de partida. Sin embargo, en el ítem 2 se ha producido un aumento en la media por lo que esto puede significar que a los participantes les sigue siendo de gran ayuda el hecho de pensar primero en una frase en inglés y luego cambiarla y adecuarla para la situación.

Tabla 27. Resultados de los Ítems relativos a las 'Estrategias de intento de pensar en inglés' del Oral Communication Strategy Inventory de Nakatani (2006)

Ítem	Momento Pre <i>M (DE)</i>	Momento Post <i>M (DE)</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto η^2
1. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua materna y luego construyo la frase en inglés.	3,19 (1,29)	2,97 (1,22)	-0,986	0,324	0,016
2. Primero pienso en una frase que ya sé en inglés y luego trato de cambiarla para adecuarla a la situación.	2,55 (1,21)	2,77 (0,92)	-0,990	0,322	0,016

Atendiendo a los datos que nos reflejan las tablas y con respecto a todas las valoraciones que se han realizado en cuanto a las estrategias relacionadas con el hecho de solventar problemas a la hora de hablar y conversar en inglés, se podría concluir añadiendo que quizás una instrucción específica sobre estas estrategias durante la Mención habría contribuido quizás a que las diferencias entre el uso de este tipo de estrategias entre el momento de comenzar la Mención y de finalizarla fuera mayor.

3.3. Descripción y comparación de los planes de estudios de la UGR y la UMA

La Mención en Lengua Extranjera (Inglés) en los Grados de Educación Primaria de la Universidad de Granada y de la Universidad de Málaga está estructurada de forma diferente. En la siguiente tabla aparecen las asignaturas con los créditos ECTS de cada curso y semestre. De esta forma, se refleja de forma comparativa, cómo está estructurada la mención en cada una de las universidades.

Tabla 28. *Resumen de Asignaturas por Cursos, Semestre y Créditos de la Mención Lengua Extranjera (Inglés) UGR y UMA*

UNIVERSIDAD DE GRANADA				UNIVERSIDAD DE MÁLAGA			
CURSO	ASIGNATURA	CRÉDITOS ECTS	SEMESTRE	CURSO	ASIGNATURA	CRÉDITOS ECTS	SEMESTRE
1º	–	–	–	1º	–	–	–
2º	OBLIGATORIA			2º	OBLIGATORIA		
3º	–	–	–	3º	-Desarrollo de Competencia de Comunicación en Lengua Extranjera	6	1º
					-Desarrollo del Currículum en Lengua Extranjera	6	1º
					-Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera	6	1º

4º	OPTATIVAS	
-Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera	6	1º
-Didáctica de la Cultura de la Lengua Extranjera	6	1º
-Competencia Comunicativa en la Lengua Extranjera	6	1º
-Didáctica de la Ficcionalidad en Lengua Extranjera	6	1º
-Practicum II	24	2º

4º	OPTATIVAS	
-Practicum III.2	12	1º
-Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera	6	2º

Fuente: Autora

El número de créditos para acabar el grado son 240 ECTS en cada caso, pero las asignaturas que contienen los planes de estudios son distintas en su temario. A continuación, vamos a detallar el temario de cada una de las asignaturas que conforman las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés).

3.3.1. Mención Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Granada

La mención comienza en 4º curso, en el primer semestre, en el que los alumnos cursan cuatro asignaturas. En el segundo semestre del este curso, los alumnos realizan su Practicum II, propio de la Mención. Éste pertenece al módulo ‘Prácticas escolares y Trabajo Fin de Grado’ con 24 créditos ECTS.

Las asignaturas que deben de cursar son las siguientes:

- Enseñanza y Aprendizaje de la lengua extranjera
- Didáctica de la cultura de la lengua extranjera
- Competencia comunicativa en lengua extranjera
- Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera

A continuación, se presenta el temario de las asignaturas.

- Enseñanza y Aprendizaje de la lengua extranjera- 4º curso, 6 cred. ects, 1º Semestre:
 - Teorías sobre la adquisición de lenguas y métodos de enseñanza. Educación bilingüe.
 - Características individuales del alumnado y diseño del currículo de LE.
 - Didáctica de los aspectos lingüísticos de la LE: fonética, gramática y vocabulario.
 - Didáctica de la comunicación oral y escrita.
 - Didáctica de los aspectos culturales.
 - El profesor de LE y el manejo de la clase.
 - Materiales y recursos para la enseñanza y aprendizaje de la LE.

-La evaluación de la LE.

Según el temario detallado de la programación o guía docente de la asignatura el temario está basado en fundamentos didácticos y metodológicos.

• Didáctica de la cultura de la lengua extranjera - 4º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre:

-Conceptos matrices en el estudio de la Cultura: cultura, civilización, identidad, alteridad, etnocentrismo, relativismo cultural, multiculturalidad, interculturalidad, plurilingüismo, multilingüismo, competencia intercultural

-Variedades de la LE atendiendo a los diferentes contextos socioculturales de los países meta de estudio

-Geografía de los países de la LE

-Principales eventos históricos de los países de la LE y su influencia en la historia universal

-Principales instituciones de los países LE meta de estudio

-Los sistemas políticos, educativos, religiosos y económicos de los países de la LE

-El rol de los países de la LE en la era de la globalización

-Los sistemas de género y sexualidad en los países de la LE

-La pluriculturalidad étnica y lingüística en los países de la LE

-La oferta cultural de los países de la LE: arte, cine, música, deportes, ocio, sociedad, turismo, festividades, celebraciones

-Tratamiento didáctico de los contenidos culturales en el aula de Primaria

Según el temario detallado de la asignatura, esta aborda aspectos socioculturales, los cuales se ven con profundidad.

- Competencia comunicativa en lengua extranjera - 4º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre:

- Los aspectos fonológicos y fonéticos de la Lengua Extranjera: sonidos, acento, ritmo y entonación.

- Las reglas del código y los aspectos gramaticales de la Lengua Extranjera.

- Los rasgos morfológicos de la LE.

- El vocabulario y los aspectos semánticos de la Lengua Extranjera. Los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la Lengua Extranjera

- Aspectos socioculturales de la Lengua Extranjera

- Conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con el tratamiento de la comunicación oral, la comunicación escrita y los aspectos socioculturales de la Lengua Extranjera a nivel B2 del MCERL.

- Uso de materiales y recursos didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de Lengua extranjera.

Según el temario detallado de la asignatura, en esta se aprenden y practican aspectos fonéticos fonológicos, conocimiento sobre lo que es la competencia comunicativa, aspectos léxicos, socioculturales, gramaticales y didácticos.

- Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera - 4º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre:

- Los discursos ficcionales en la clase de idioma extranjero.

- Enfoques discursivos en el aula de idioma extranjero.
- Las competencias literaria y ficcional
- Criterios para la selección de material de acuerdo con el desarrollo lingüístico y psicológico del alumnado.
- Cuentacuentos: el papel del docente, el papel del alumnado.
- El proceso de la lectura. La conexión lectura-escritura en LE.
- Materiales de lectura. Lectura auténtica “versus” lectura graduada en LE.
- Distintos tipos de libros juguete.
- Literatura popular de la lengua extranjera. Del cuento de hadas al género fantástico.
- El universo de la ciencia-ficción. Mito y simbología.
- Poesía infantil en el aula de idioma extranjero. Las rimas populares.
- Talleres de escritura creativa en el aula de lengua extranjera.
- Talleres de dramatización en lengua extranjera. El títere y la máscara como recursos didácticos.
- Cine, mass media: discursos culturales en lengua extranjera y su decodificación.

Esta asignatura versa sobre aspectos literarios, dramatización, poesía, cine, medios de comunicación y también sobre materiales didácticos tales como libros, títeres, etc., como recursos didácticos.

3.3.2. *Mención Lengua Extranjera (Inglés) en la Universidad de Málaga*

La Mención en la UMA comienza en el 1er. semestre del 3er. curso, y continúa en 4º curso durante el segundo semestre. El alumnado realiza el Practicum III.2 que es el asociado a la mención elegida en el primer semestre. Éste pertenece a la materia ‘Prácticas de Enseñanza’ y al módulo de ‘Practicum y Trabajo Fin de Grado’. Se cursa en el 1er. semestre y el número de créditos ECTS. es de 12.

Las asignaturas que deben de cursar son las siguientes:

- Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera
- Desarrollo del Curriculum de Lengua Extranjera en Educación Primaria.
- Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera
- Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera

A continuación, se detalla el contenido de cada una de las asignaturas de la Mención según el programa o guía docente de la asignatura:

- Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera - 3º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre:

Bloque 1. Enseñanza y aprendizaje de las destrezas comunicativas.

Tema 1. La enseñanza y el aprendizaje de la destreza de escuchar

Tema 2. La enseñanza y el aprendizaje de la destreza de hablar y la de conversar

Tema 3. La enseñanza y el aprendizaje de la destreza de leer

Tema 4. La enseñanza y el aprendizaje de la destreza de escribir

Bloque 2. Enseñanza y aprendizaje de las competencias lingüísticas.

Tema 5. La enseñanza y el aprendizaje del vocabulario

Tema 6. La enseñanza y el aprendizaje de la gramática

Tema 7. La enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación

Bloque 3. Comunicación no verbal

Tema 8. Aspectos de comunicación no verbal: Implicaciones para la clase de inglés como lengua extranjera

Esta asignatura aborda la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas comunicativas y lingüísticas en la etapa de Educación Primaria, así como aspectos relacionados con la comunicación no verbal y su implicación en el aula.

• Desarrollo del Curriculum de Lengua Extranjera en Educación Primaria - 3º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre:

Bloque temático

1. Profundización en los fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación primaria.
2. Profundización en métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en educación primaria.
3. Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la autonomía en la clase de lengua extranjera de educación primaria.
4. Materiales y recursos para la clase de lengua extranjera de educación primaria

Esta asignatura aborda aspectos didácticos y metodológicos generales sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. También contiene nociones sobre materiales y recursos para la clase.

• Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera - 3º curso, 6 cred. ECTS, 1º Semestre.

Bloques:

1. La Gestión correcta en el Aula de Lengua Extranjera (Inglés) en Educación Primaria: (a) la gestión de la clase; (b) la gestión de los recursos.

Prioridades docentes y aspectos a evitar.

2. La Evaluación del aprendizaje en el área de Lengua Extranjera (Inglés) en Educación Primaria: herramientas, diseño y procesos.

3. La programación anual, las secuencias didácticas y las sesiones de clase de Lengua Extranjera (Inglés) en Educación Primaria: conceptos, referencias y modelos.

4. Desarrollo profesional continuado del docente de Lengua Extranjera (Inglés). Investigación-acción en el Aula de Lengua Extranjera (Inglés) en Educación Primaria.

Esta asignatura tiene como núcleo el manejo o gestión de una clase de lengua extranjera de Educación Primaria, con contenido metodológico y didáctico.

- Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera -4º curso, 6 cred. ECTS, 2º Semestre

BLOQUE A: Contenidos del área de la Didáctica del Inglés

- La enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- La enseñanza y aprendizaje de la lectura en sus primeras etapas en la clase de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- La enseñanza y aprendizaje de las canciones, rimas y poemas en la clase de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- La enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria apoyada por las TIC.
- La enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales en la clase de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- El uso efectivo del libro de texto en clase de inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.
- Diseño de material para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria.

BLOQUE B: Contenidos Lingüístico-Didácticos

- Contenidos funcionales y exponentes lingüísticos asociados a las situaciones comunicativas que tienen lugar en el aula de Inglés como Lengua Extranjera en Primaria: práctica y consolidación del lenguaje de acuerdo a criterios de fluidez y corrección:

- Contenidos funcionales y exponentes lingüísticos para fomentar la comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en inglés.
- Contenidos funcionales y exponentes lingüísticos para fomentar la comprensión y producción colectiva e individual de textos diversos (escritos y orales) que propicien la reflexión y el intercambio de ideas en inglés.
- Contenidos funcionales y exponentes lingüísticos para fomentar el desarrollo de estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos en inglés.

Esta asignatura se basa en contenidos del área de didáctica del inglés y también en contenidos lingüístico-didácticos, basado en distintos tipos de textos, en aspectos socioculturales y la enseñanza y aprendizaje a través de las TIC, poemas, cuentos, etc.

3.3.3. *Valoración de los planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera en las Universidades de Granada y Málaga.*

Los dos planes de estudios contienen diferencias que se basan por un lado en la distribución de las asignaturas de mención y de Practicum y, por otro lado, en el contenido de las mismas.

En cuanto a la temporalidad, la mención en la UGR está estructurada para el cuarto curso, en el que las cuatro asignaturas, de 6 créditos ECTS cada una, se cursan en el primer semestre y el Practicum II, el propio de la mención se realiza en el segundo semestre. Esta estructura puede ser considerada, por un lado, como un inconveniente si consideramos que los futuros docentes concentran todo el conocimiento nuevo en un curso académico y no tienen la posibilidad de concretar ese conocimiento durante otro curso académico que pueda consolidar todo lo aprendido. Por otro lado, el hecho de estar expuestos a la mayor cantidad posible de información de la lengua extranjera en un curso académico, puede posibilitar un mayor aumento de la lengua extranjera y

su uso por parte de los alumnos. La mención en la UMA está estructurada en dos cursos. Tres asignaturas de 6 créditos ECTS, que se cursan en el primer semestre del tercer curso. En el cuarto curso se realiza el Practicum III.2, el propio de la mención, de 12 créditos ECTS en el primer semestre. En el segundo semestre del mismo curso tiene lugar una asignatura de 6 créditos ECTS. Esta estructura hace que el número de horas con respecto a la exposición a la lengua extranjera por parte de los alumnos esté más disperso que en plan de la UGR. La ventaja que puede tener es el hecho de que, al tener dos cursos académicos para su formación como futuros docentes, la información nueva puede ser procesada y aplicada de una forma más distendida que en la UGR.

En cuanto al contenido total de las asignaturas en la UGR, este versa sobre fundamentos didácticos y metodológicos, aspectos socioculturales, aspectos fonéticos fonológicos, la competencia comunicativa, aspectos léxicos y gramaticales. También versa sobre contenidos literarios como la dramatización la poesía, cine, medios de comunicación y sobre materiales y recursos didácticos. En la UMA, el contenido de las asignaturas versa sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas y lingüísticas, la comunicación no verbal y sus implicaciones en el aula. Contiene otros aspectos más didácticos y metodológicos como fundamentos, métodos, enfoques y estrategias de aprendizaje de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Contiene además materiales y recursos para el aula, manejo o gestión de una clase de lengua extranjera, contenidos propios de la didáctica del inglés y sus contenidos lingüístico-didácticos. Se puede destacar que ambos planes de estudios comparten contenidos didácticos y metodológicos propios de la enseñanza y aprendizaje de la LE, contenidos sobre la competencia comunicativa y contenidos sobre materiales y recursos didácticos cuya distribución y como se ha expuesto anteriormente, se realiza en asignaturas diferentes durante la Mención. Sí

existen diferencias en cuanto a la competencia productiva oral que se expondrán en el siguiente apartado.

3.3.4. La competencia productiva oral en los planes de estudio de la Mención en Lengua Extranjera en las Universidades de Granada y Málaga

A continuación, se ofrece unas tablas en las que aparecen los objetivos/competencias de cada una de las asignaturas con su evaluación, para poder conocer en cuáles de estas se tiene en cuenta la competencia oral productiva.

Tabla 29. *Objetivos y Contenidos de las Asignaturas Mención Lengua Extranjera Inglés de la UGR*

UNIVERSIDAD DE GRANADA		
ASIGNATURA	OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera	<p>El alumnado que curse esta materia deberá alcanzar los siguientes objetivos (en negrita los relacionados con la comunicación oral):</p> <p>1) Saber diagnosticar los intereses y las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado para planificar, programar e impartir un currículo de LE abierto y flexible, de manera que satisfaga las necesidades de los aprendices y las exigencias de los diseños curriculares de la Comunidad Autónoma, de España y del Marco de Referencia Europeo (C1, C2, CDM7.3, CDM7.10).</p> <p>2) Conocer y saber aplicar las técnicas didácticas más recomendables de las diferentes teorías, métodos y enfoques de enseñanza justificando su idoneidad en diferentes contextos escolares (CG19, C2, C3, CDM7.10).</p> <p>3) Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado y las subcompetencias implicadas ofreciendo situaciones de enseñanza y aprendizaje de la LE que resulten significativas y comprensibles (CG5, C2, C3, CDM7.9).</p> <p>4) Emplear los espacios del aula y varias estrategias de agrupación del alumnado para compaginar el trabajo individual, por parejas y el aprendizaje cooperativo a través de actividades en grupo (C3, C10, CDM7.8).</p>	<p>Evaluación Única Final</p> <p>Se realizará en un solo acto académico que constará de (en negrita los relacionados con la comunicación oral):</p> <p>a) Examen de conocimientos teórico-prácticos mediante una prueba escrita en relación con el programa.</p> <p>b) Prueba oral en relación con el programa</p> <p>El valor en la nota final de cada parte será el que se expone a continuación y habrá de superarse cada una de ellas para superar la asignatura:</p> <p>a) Examen de conocimientos teórico-prácticos: 70% examen escrito</p> <p>b) Examen oral con respuestas a preguntas formuladas sobre los contenidos de los temas además de la defensa oral de una unidad didáctica: 30% prueba oral</p>

5) Conocer y saber aplicar técnicas que *motiven* y generen actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua que se enseña (C2, C10, CDM7.8)

6) Atender y tratar la *diversidad* del alumnado impartiendo una enseñanza que tenga en cuenta las necesidades especiales y que integre las aportaciones y el ritmo de aprendizaje del alumnado dotado, con dificultades de aprendizaje, de diferente procedencia social y cultural (C1, C2, C3, CDM7.8).

7) Usar cierta variedad de *materiales* y de fuentes de información incluyendo *las nuevas tecnologías* y saber aplicarlas a la enseñanza y el aprendizaje de la LE (C2, C10, C11,).

8) *Evaluar* el currículo de LE, la actuación profesional y el rendimiento del alumnado mediante técnicas variadas de evaluación y autoevaluación (C1, C2, CDM7.10).

9) Reflexionar sobre la *acción* e *investigar* sobre la naturaleza de los fenómenos que ocurren en el aula (C10, CDM7.8).

10) **Saber impartir las asignaturas no lingüísticas en la Lengua extranjera** correspondiente a nivel de E. Primaria (C3, C9).

Didáctica de la cultura de una lengua extranjera

El alumnado:

. deberá dominar los conceptos matrices en el estudio de la cultura y su aplicación a la enseñanza de la misma. (C2; C3; C11; CDM7.8; CDM7.9)

. **tendrá que saber utilizar la lengua atendiendo a los diferentes contextos socioculturales** de los países de la LE. (C3; CDM7.8; CDM7.9)

. sabrá diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura en la lengua extranjera trabajando de forma individual o colectiva. (C2; CDM7.9)

. sabrá analizar de forma crítica y para su aplicación en el aula los principales elementos geográficos, históricos, institucionales, políticos, religiosos, educativos, artísticos, antropológicos y económicos de los países de la LE en la era de la globalización y la multiculturalidad (C2; C3; C11; CDM7.9)

Evaluación Única Final (para aquel alumnado que lo haya solicitado en tiempo y forma y se le haya concedido).

Se realizará en un solo acto académico (en la fecha establecida para el examen oficial de la asignatura) que constará de:

a) Examen de conocimientos teórico-prácticos mediante una prueba escrita en relación con el programa, los contenidos tratados en las lecturas especializadas y en situaciones simuladas. (70%).

b) **Examen oral donde se demuestre un uso instrumental de la lengua a nivel B1** (se realizará el mismo día, una vez finalizado el examen escrito). (30%).

La calificación final será la suma de los porcentajes, siempre y cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 en cada una de las partes.

Competencia comunicativa en lengua extranjera

El alumnado que curse esta materia desarrollará los siguientes objetivos:

-**Expresarse oralmente con la Lengua Extranjera haciendo uso de las diferentes técnicas de expresión (voz, mirada, entonación, idea por frase) (CG6)**

Expresarse por escrito haciendo uso de las diferentes técnicas de expresión escrita (hacer un resumen, expresar una opinión, introducir, argumentar, concluir) (CG6)

a) Examen de conocimientos teóricos y prácticos mediante una prueba escrita en relación con el programa. (70%)

b) **Examen oral donde se demuestre un uso instrumental de la lengua a nivel B2 (entrevista personal, descripción de imágenes, lectura en voz alta de un texto, temario del curso) y preguntas prácticas orales abiertas sobre los contenidos de las diferentes tareas de la parte práctica de la asignatura.** El alumnado en este tipo de evaluación está exento de asistencia y de entrega de portfolio, no obstante, es exclusiva

-Elaborar materiales y recursos para desarrollar la competencia comunicativa en LE que favorezcan la integración educativa de estudiantes con diferentes capacidades (CDM1.6)

-Realizar la lectura en voz alta de un texto respetando los aspectos fonológicos y fonéticos de la Lengua Extranjera tales como: sonidos, acento, ritmo y entonación (CDM43)

-Realizar ejercicios orales y escritos en los que tendrá en cuenta el manejo correcto de la morfosintaxis y semántica de la Lengua Extranjera (CDM43)

-Conversar sobre aspectos cotidianos en Lengua Extranjera teniendo en cuenta las reglas del código y los aspectos gramaticales básicos de la misma (CDM44)

-Expresarse por escrito sobre aspectos cotidianos en Lengua Extranjera teniendo en cuenta las reglas del código y los aspectos gramaticales básicos de la misma (CDM44)

-Leer cuentos, poesías infantiles y juveniles, y trabalenguas comprendiendo los aspectos socioculturales de los mismos (CDM47)

-Leer de forma comprensiva textos relacionados con los contenidos educativos de Lengua Extranjera (libro de texto, ficha didáctica, enunciados de ejercicios) (CDM47)

-Desarrollar la competencia comunicativa del futuro alumnado mediante el uso de materiales didácticos como: flash-cards, el cuento ilustrado, libro de poema, DVD, el uso del ordenador, vídeo

responsabilidad del alumnado leer, analizar y profundizar sobre los contenidos prácticos de la materia para su debate en esta prueba. (30%)

proyector, lector de CD, pizarra digital, diapositivas, cañón etc. (CDM52)

Didáctica de la ficcionalidad en lengua extranjera

-trabajar con textos literarios y otro material ficcional en el aula de idioma extranjero con actitud positiva (CDM47, CDM44, CDM7.2.)

-conocer las corrientes actuales de didáctica de la recepción en torno a fenómenos estéticos, culturales y artísticos (CDM50)

-familiarizarse con textos y material ficcional infantil y juvenil de las comunidades meta (CDM51, CDM45)

-desarrollar habilidades didácticas relacionadas con el trabajo a partir de material en función de distintos niveles, desde una perspectiva eminentemente interdisciplinar (CDM51)

-hablar y escribir con orden y claridad en una segunda lengua (C.G. 5, CDM7.6)

-familiarizarse con el currículum de lectoescritura de la etapa (CDM42)

-familiarizarse con las teorías existentes en torno al uso de material ficcional en el aprendizaje del idioma extranjero (CDM42)

El alumnado que reúna los requisitos para someterse a la Evaluación Única Final (artículo 8 de NCG71/2: Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada) tendrá que superar un examen de los contenidos de la asignatura (80%) y **una prueba oral (20%)**.

Fuente: Universidad de Granada (<https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>)

Tabla 30. *Objetivos y Contenidos de las Asignaturas Mención Lengua Extranjera Inglés de la UMA*

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA		
ASIGNATURA	COMPETENCIAS	EVALUACIÓN
<p>Desarrollo de Competencias de Comunicación en la Lengua Extranjera (Inglés)</p>	<p>4.4. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas (en negrita las relacionados con la comunicación oral) 4.4.0.3. Hablar, escuchar, leer y escribir correcta y adecuadamente en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como conocer las peculiaridades fonéticas, léxicas y pragmáticas del habla andaluza. 4.4.0.7. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. 4.4.0.8. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. 4.4.0.9. Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera a niños/as de Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismos.</p>	<p>1. Valoración de Trabajos individuales o grupales (AEP1.6) (en negrita las relacionados con la comunicación oral) Criterios de evaluación: - Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados. - Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados. - Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos de las situaciones reales. -Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (buscar, recopilar, seleccionar, organizar, valorar e interpretar información; y elaborar y comunicar conocimiento). -Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo.</p> <p>2. Examen (AEP1.5) Criterios de evaluación: Se elaborarán criterios específicos para cada parte del examen y se comunicarán al estudiante al inicio del desarrollo de la materia.</p> <p>3. Valoración de la participación en clase (AEP1.7) Criterios de evaluación: - Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el desarrollo de la materia.</p> <p>4. Autoevaluación del Estudiante (AEP1.2) Criterios de evaluación: - Se consensuarán con el grupo de estudiantes a partir de una propuesta de la profesora.</p>

		<p>5. Valoración de ejercicios concretos, individuales y/o grupales, que se proponen y realizan durante el desarrollo de la materia. (AEP1.8.4)</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación a las instrucciones definidas en el ejercicio. - Precisión conceptual y nivel de elaboración de ideas. - Crítica razonada, fundamentación de argumentos y lógica entre ellos. - Profundidad en el análisis. - Organización personal y original de ideas y contenidos. - Claridad en la presentación de las ideas. - Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo.
<p>Desarrollo del Curriculum de Lengua Extranjera en Educación Primaria (Inglés)</p>	<p>4.4. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas (en negrita las relacionados con la comunicación oral)</p> <p>4.4.0.3. Hablar, escuchar, leer y escribir correcta y adecuadamente en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como conocer las peculiaridades fonéticas, léxicas y pragmáticas del habla andaluza.</p> <p>4.4.0.7. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.</p> <p>4.4.0.8. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.</p> <p>4.4.0.9. Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera a niños/as de</p> <p>Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismos.</p>	<p>1. Valoración de Trabajos individuales o grupales (AEP1.6) (en negrita las relacionados con la comunicación oral)</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados. - Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados. - Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos de las situaciones reales. - Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (buscar, recopilar, seleccionar, organizar, valorar e interpretar información; y elaborar y comunicar conocimiento).

		<p>-Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo.</p> <p>2. Examen (AEP1.5) (en negrita las relacionados con la comunicación oral)</p> <p>Criterios de evaluación: Se elaborarán criterios específicos para cada parte del examen y se comunicarán al estudiante al inicio del desarrollo de la materia.</p> <p>3. Valoración de la participación en clase (AEP1.7)</p> <p>Criterios de evaluación: - Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el desarrollo de la materia.</p> <p>4. Autoevaluación del Estudiante (AEP1.2)</p> <p>Criterios de evaluación: - Se consensuarán con el grupo de estudiantes a partir de una propuesta de la profesora.</p> <p>5. Valoración de ejercicios concretos, individuales y/o grupales, que se proponen y realizan durante el desarrollo de la materia. (AEP1.8.4)</p> <p>Criterios de evaluación: - Adecuación a las instrucciones definidas en el ejercicio. - Precisión conceptual y nivel de elaboración de ideas. - Crítica razonada, fundamentación de argumentos y lógica entre ellos. - Profundidad en el análisis. - Organización personal y original de ideas y contenidos. - Claridad en la presentación de las ideas. - Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo.</p>
--	--	---

<p>Gestión, Planificación y Evaluación en el Aula de Lengua Extranjera (Inglés)</p>	<p>4.4. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas (en negrita las relacionados con la comunicación oral) 4.4.0.3. Hablar, escuchar, leer y escribir correcta y adecuadamente en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como conocer las peculiaridades fonéticas, léxicas y pragmáticas del habla andaluza. 4.4.0.7. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. 4.4.0.8. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. 4.4.0.9. Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera a niños/as de Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismos.</p>	<p>1. Valoración de los trabajos individuales o grupales: (en negrita los relacionados con la comunicación oral) + Criterios de evaluación: - Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados. - Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados. - Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos de las situaciones reales. - Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (buscar, recopilar, seleccionar, organizar, valorar e interpretar información, para también elaborar y transmitir conocimiento). - Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo/tarea/actividad.</p> <p>2. Examen (AEP1.5) + Criterios de evaluación: Se elaborarán criterios específicos para cada parte del examen y se comunicarán al estudiante al inicio del desarrollo de la materia.</p> <p>3. Valoración de la participación en clase (AEP1.7) + Criterios de evaluación: Se tendrá presente el grado de implicación activa, participación y colaboración del alumnado en las diversas actividades propuestas durante el curso de cara al desarrollo de las clases.</p> <p>4. Valoración de la participación a través del Campus Virtual (AENP1.4) + Criterios de evaluación: Se valorará el grado de implicación activa, participación y colaboración del alumnado en las</p>
--	---	--

		<p>diversas actividades propuestas en el campus virtual durante el desarrollo de la materia.</p> <p>5. Autoevaluación del estudiante (AEP1.2) + Criterios de evaluación: - Se llegará a un consenso con los estudiantes partiendo de una propuesta de la profesora.</p> <p>6. Valoración de ejercicios concretos, individuales y/o grupales, que se proponen y realizan durante el desarrollo de la materia (AEP1.8.4) + Criterios de evaluación: - Adecuación a las instrucciones definidas en el ejercicio. - Precisión conceptual y nivel de elaboración de las ideas. - Crítica razonada, fundamentación de argumentos y lógica entre los mismos. - Grado de profundidad mostrado en el análisis. - Organización personal creativa y original de ideas y contenidos. - Claridad en la presentación de las ideas. - Capacidad para la expresión oral y escrita en la lengua en la que se elabore el trabajo/tarea/actividad.</p>
<p>Contenidos Curriculares para la Clase de Lengua Extranjera (Inglés)</p>	<p>4.4. Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas (en negrita las relacionados con la comunicación oral)</p> <p>4.4.0.3. Hablar, escuchar, leer y escribir correcta y adecuadamente en la lengua oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como conocer las peculiaridades fonéticas, léxicas y pragmáticas del habla andaluza.</p> <p>4.4.0.7. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera.</p> <p>4.4.0.8. Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente en la enseñanza de las lenguas y la literatura, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.</p>	<p>1. Valoración de Trabajos individuales o grupales (AEP1.6) (en negrita las relacionados con la comunicación oral)</p> <p>Criterios de evaluación: - Capacidad de análisis y comprensión de la complejidad de los contenidos abordados. - Capacidad para argumentar de forma lógica, coherente y original utilizando los conceptos abordados. - Capacidad de aplicar los conceptos abordados a los problemas prácticos de las situaciones reales. - Capacidad para utilizar de forma elemental los recursos y técnicas básicas de investigación de los fenómenos educativos (buscar, recopilar,</p>

	<p>4.4.0.9. Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera a niños/as de Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismos.</p>	<p>seleccionar, organizar, valorar e interpretar información; y elaborar y comunicar conocimiento).</p> <p>-Uso correcto, apropiado y rico del inglés.</p> <p>2. Examen (AEP1.5) Criterios de evaluación: Se elaborarán criterios específicos para cada parte del examen y se comunicarán al estudiante al inicio del desarrollo de la materia.</p> <p>3. Valoración de la participación en clase (AEP1.7) Criterios de evaluación: - Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el desarrollo de la materia. - Uso correcto, apropiado y rico del inglés.</p> <p>4. Valoración de la participación a través del Campus Virtual (AENP1.4) Criterios de evaluación: - Grado de implicación, participación y colaboración del alumnado en las actividades propuestas en el Campus Virtual durante el desarrollo de la materia. - Uso correcto, apropiado y rico del inglés.</p> <p>5. Autoevaluación del Estudiante y peer assessment (AEP1.2) Criterios de evaluación: - Se consensuarán con el grupo de estudiantes a partir de una propuesta de la profesora.</p>
--	--	---

Fuente: Universidad de Málaga ([https://www.uma.es/grado-en-educacion-primaria/info/9629/plan-de-estudios-educacion-](https://www.uma.es/grado-en-educacion-primaria/info/9629/plan-de-estudios-educacion-primaria/)

primaria/)

Los apartados de las tablas son diferentes, ya que el plan de la Universidad de Granada en sus guías docentes contiene objetivos y el de la Universidad de Málaga contiene competencias, pero pueden ser comparables por los resultados que se esperan conseguir con la asignatura.

En la tabla aparecen en negrita aquellos aspectos que están relacionados con la habilidad productiva oral, que es lo que nos compete. Si comparamos las asignaturas de los dos planes de estudios, el perteneciente a la UGR contiene ocho objetivos y cinco aspectos de evaluación relacionados con la competencia oral productiva, mientras que en la UMA existen cuatro aspectos de sus competencias y dos aspectos de la evaluación relacionados con la competencia oral productiva. Este enfoque distinto de los planes de estudios con respecto a la competencia oral, podría conllevar, a priori, una diferencia en cuanto a la preparación de su alumnado, futuros docentes con respecto a esta competencia. Para ello tomamos los datos descriptivos de la UGR, cuyo plan de estudios cuenta con mayor número de objetivos y evaluación de la competencia oral y muestran que se da un incremento en las distintas medidas de producción oral empleadas, pero no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la recogida de datos, añadiendo, además, que en la recogida de datos de ambos momentos pasaron seis meses (desde noviembre a mayo). Según los datos de la UMA se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco medidas empleada, por lo tanto, no puede considerarse que los alumnos de la UGR sean más competentes en la habilidad oral productiva que los alumnos de la UMA, aunque su plan de estudios contenga más carga de objetivos y evaluación relacionados con la competencia oral productiva.

CAPÍTULO

4

CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

Remitiéndonos al objetivo principal de este estudio, el cual es constatar la evolución de la habilidad oral productiva en el transcurso de la formación de futuros maestros de Mención de Lengua Extranjera (Inglés) en tres instituciones pertenecientes a la Universidad de Granada (UGR) y de Málaga (UMA), se va a proceder a presentar las conclusiones. Para ello, también haremos alusión a las preguntas de investigación formuladas que derivan de los objetivos específicos planteados:

PI1. *¿Se produce un cambio estadísticamente significativo en el nivel de producción oral de los participantes a lo largo de la Mención en Lengua Extranjera (Inglés), tanto en cuanto a calificación global como en cada uno de los componentes o criterios de la prueba de Cambridge Assessment English B2 First?*

Los datos revelaron una mejora por instituciones con respecto a la media entre ambos momentos de la recogida de datos en las tres instituciones. Por lo tanto, se puede considerar que se ha producido un progreso con respecto a la producción oral en inglés desde el inicio al final de la Mención. Los participantes, en su conjunto, superan el valor de 3 correspondiente a un nivel B2 en las tres instituciones, tanto en cada una de las partes del examen, como en la calificación final. En esta última, los datos se muestran de la siguiente forma UGR 3,48 (pre) y 3,72 (post), UMA 4,38 (pre) y 4,87 (post) y CAMMIA 2,44 (pre) y 3,21 (post).

Muchos de los participantes afirmaron seguir preparándose para la obtención de un nivel de inglés superior, a través de clases particulares, asistencia a clases de inglés en academias o EOI, estudio o práctica independiente, etc. Por lo tanto, este progreso no se puede atribuir directamente a la participación de los estudiantes en la Mención. De esta forma, se aprecia una situación de partida y de finalización distintas en las tres instituciones, pero destacando que la muestra está

formada por estudiantes que, voluntariamente, se ofrecieron a participar en el estudio, esto nos indica que los resultados no pueden considerarse representativos de los datos de los estudiantes de la institución.

Según los resultados, la media de la medida de *Grammar and Vocabulary* es la que obtiene un valor más bajo en las tres instituciones, en todos los casos y en los dos momentos, mientras que la medida mientras de *Pronunciation* es la que obtiene una puntuación más alta o comparte con otro criterio la puntuación más alta de todas.

Los alumnos pertenecientes al Centro Adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera (CAMMIA) fueron los que experimentaron mayor cambio en la calificación, independientemente de la nota final que hayan obtenido. Solo cuatro alumnos poseían una calificación correspondiente a B2 en el Momento pre, mientras que, en el Momento final, han sido siete (de 11) los alumnos que la han obtenido. El conjunto de los estudiantes ha experimentado un avance en su producción oral, como en el caso de los estudiantes de la Universidad de Málaga (UMA), quienes todos, menos uno, tenían un nivel B2 en esta prueba al iniciar la Mención. El conjunto de los estudiantes de la Universidad de Granada (UGR) llega al 3 de puntuación media, o nivel mínimo para obtener un B2 en esta habilidad. Es llamativo que la mitad de los 14 participantes de la UGR no progresara en un nivel de producción oral y que seis de ellos incluso empeorara su calificación en esta habilidad.

PI2. *¿Qué cambios se producen en sus concepciones y percepciones relativas a la habilidad productiva oral en lengua inglesa entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera?*

Con respecto a la perspectiva de los participantes sobre qué consideran más importante para un docente de inglés de Educación Primaria, si la preparación metodológica, su nivel lingüístico o ambas cuestiones, al inicio de la mención, 30 de los 31 participantes consideraban que ambas competencias (y, el participante restante, consideraba que lo más importante era el nivel de inglés); en el momento final, 29 estudiantes opinaban que ambas competencias y dos, que el nivel de inglés.

En el momento final, coincide el mismo número de estudiantes, 15, con respecto al momento inicial, quienes consideran que el nivel lingüístico que debe tener un docente en Lengua Extranjera para impartir docencia de inglés en Educación Primaria debe ser un B2 y un C1. Al final de la Mención, es otro participante el que se reafirma en que debe ser un nivel C2. Esto apunta que el nivel B2 que los estudiantes han de tener para conseguir la Mención en Lengua Extranjera es considerado insuficiente por un porcentaje muy elevado, y consideran que enseñar inglés en esta etapa requiere un nivel de competencia en inglés más alto.

En opinión de los participantes en el estudio, con respecto a enseñar contenidos no lingüísticos en inglés, el nivel del docente, ha de ser aún mayor para impartir clase de diversas áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ed. Física, etc.) en dicha lengua extranjera. Solo un participante responde un B1, 10, un B2, 17, un C1, y dos, un C2. En el momento final, los resultados son parecidos (B2 (n = 13); C1 (n = 17); C2 (n = 1)).

Es llamativo con respecto a la autoevaluación sobre la capacidad de interacción en el aula de inglés en Primaria, que estos datos sean muy parecidos al final de la Mención, en la que solo un participante consideraba que necesitaría prever las situaciones de antemano para hablar en inglés en el aula al principio de la mención, y este considera al final, que podría interactuar con sus alumnos siempre en inglés. De esta forma, puede considerarse que el alumnado participante,

en su conjunto, no considera que su capacidad de hablar y conversar en inglés en situaciones de aula mejore sensiblemente a lo largo de la Mención.

La cifra de quienes están muy en desacuerdo o en desacuerdo sobre si su nivel de producción oral es adecuado para enseñar inglés a niños, baja a 10 al final de la Mención, aunque, en cualquier caso, se trata de aproximadamente el 30% por cierto de la muestra, que es un porcentaje muy elevado.

Teniendo en cuenta las expectativas en torno al desarrollo de las competencias de producción oral gracias a la Mención, 24 alumnos afirmaron que había mejorado su nivel de competencia en producción oral gracias a ésta, mientras que cuatro dudaban si lo habían hecho y tres consideraron que no había mejorado su nivel.

Con respecto a la pregunta de si consideraban que su nivel de competencia en producción oral sería el adecuado cuando acabe el Grado al finalizar la Mención, el número de estudiantes que está en desacuerdo ($n = 6$) o muy en desacuerdo ($n = 2$) con esta afirmación aumenta, y disminuye quienes se muestran muy de acuerdo ($n = 7$), de esta forma se muestra que sus expectativas con respecto a los cambios esperados en su producción oral no se cumplieron al finalizar la mención.

En consonancia con el mayor nivel de competencia oral que los participantes consideran que se ha de tener para impartir contenidos no lingüísticos en inglés, los datos al final del periodo de la Mención muestran que 20 estudiantes están muy de acuerdo ($n = 4$) o de acuerdo ($n = 15$) con que su nivel de competencia de producción oral es el adecuado, frente a seis que se muestran en desacuerdo y cuatro, muy en desacuerdo. Estos resultados sobre expectativas de los participantes respecto de la Mención y su percepción al finalizar la misma indican que la Mención

no ha cumplido las expectativas que en ella habían puesto los participantes en cuanto a preparación en producción oral en inglés.

Atendiendo a las perspectivas en torno a aspectos relacionados con la producción oral y el aprendizaje y enseñanza de inglés por niños, se preguntó a los participantes sobre la importancia de seis actividades (escuchar, conversar, hablar, leer, escribir e interactuar por escrito), al final de la mención se concluye que un porcentaje elevado de estudiantes percibe, al final de la Mención, que no se encuentran suficientemente preparados en las destrezas de conversar y hablar que, por otra parte, las consideran entre las más importantes para el aprendizaje de inglés por niños.

En cuanto a la pregunta si el uso de la lengua materna en el aula puede ayudar a que los niños hablen en inglés, al final de la mención el número que respondieron ‘que no’, creció a 16, mientras que 10 respondieron afirmativamente. Esto indica que los participantes, en su conjunto, al acabar la Mención, concedían a la L1 un papel menos relevante en el uso productivo oral del inglés en el aula.

PI3. ¿Se produce un cambio estadísticamente significativo entre la ansiedad percibida al hablar y conversar en inglés entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera, tanto a nivel grupal del conjunto de la muestra como a nivel individual?

Como se puede observar en el apartado de hallazgos y discusión, atendiendo a la escala de Foreign language classroom anxiety (FLCA) desarrollada por Horwitz et al. (1986) de los cuales se tomaron 13 ítems citados anteriormente, los resultados indican que se produce una reducción estadísticamente significativa de la percepción de ansiedad al hablar y conversar por parte de los participantes a lo largo de la Mención, con un tamaño del efecto pequeño. Existe una correlación significativa negativa entre la ansiedad de los participantes y las distintas medidas de producción

oral, por lo que es probable que este descenso de la ansiedad al final de la Mención esté relacionado con una mayor competencia en su producción oral.

De forma individual, se puede apreciar, que en más de un tercio de los participantes se aprecia una reducción estadísticamente significativa de su percepción de ansiedad al hablar y conversar en inglés, mientras que en solo dos participantes se produce un incremento estadísticamente significativo en esta percepción entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera.

PI4. *¿Qué cambios se producen en las estrategias que emplean para afrontar los problemas que tienen al hablar y conversar entre el inicio y el final de la Mención en Lengua Extranjera?*

Teniendo en cuenta los factores identificados en el estudio de Nakatani (2006) y tal y como se han dispuesto en el apartado de los hallazgos y discusión, se pueden sintetizar las siguientes conclusiones:

- 1) Estrategias socio-afectivas: los resultados correspondientes a este factor, indican que no se dan cambios estadísticamente significativos entre el antes y el después de la realización de la Mención. Sí que existen algunos cambios entre ambos momentos, especialmente en cuanto a asunción de riesgos y autocontrol emocional, lo que puede ser dado por el hecho de que los participantes tengan un mayor nivel de competencia al final de la Mención.
- 2) Estrategias orientadas hacia la fluidez: no existen cambios estadísticamente significativos en los datos entre los dos momentos, comienzos y final de la Mención. Existe una bajada de la media en tres casos según los datos descriptivos de la tabla y estos pueden estar relacionados con el hecho de que hayan aumentado el nivel de competencia oral productiva, como en el caso que

pueda quedar explícito que ya no les es necesario cambiar la manera de decir las cosas según el contexto, también puede deberse a que debido a ese aumento de nivel no necesitan tomarse más tiempo para expresar lo que quieren decir, y, en definitiva, a que tienen que dedicar menos atención consciente a la producción oral. En los casos en que se mantengan los mismos datos quizás se deba a que siguen prestando bastante atención a la producción. Y en los casos en que se produce un aumento en los datos, puede entenderse como que a los participantes les sigue preocupando hablar con claridad, en voz alta para hacerse oír y también la fluidez.

3) Estrategias de negociación del significado: se da un cambio estadísticamente significativo entre los comienzos de la Mención y al terminar la misma en el ítem 21. Este cambio puede traducirse en que a los participantes les es más fácil explicar y ser mejor comprendidos por parte del oyente y, por tanto, no necesita repetir lo que quieren decir hasta que el oyente lo entienda. En este mismo ítem, se produce un descenso en la media que puede estar relacionado con un mayor nivel de competencia productiva oral. En otros ítems, también se produce una disminución en la media, aunque no significativa, que quizás también pueda estar relacionada con un aumento con respecto a tener más seguridad en esta estrategia de negociación del significado. En el caso en que existe un aumento en la media en cuanto a dar ejemplos si el oyente no comprende el significado, este podría estar relacionado con el hecho de que los participantes puedan seguir teniendo la necesidad de ejemplificar el mensaje que transmiten, pero habría que realizar investigaciones al respecto.

4) Estrategias orientadas hacia la corrección: en este factor, no existen cambios estadísticamente significativos. Existe un descenso en la media en algunos casos que puede ser debido a que los participantes posean mayor nivel en sus estrategias orientadas hacia la corrección

con respecto a prestar atención a aspectos gramaticales o usar reglas de forma consciente, entre otras, y que de esta forma, puedan tener mayor nivel de habilidad oral productiva.

5) Estrategias de reducción y alteración del mensaje: los resultados indican que sólo se ha producido un cambio estadísticamente significativo en estos en el ítem 5, entre el antes y después de finalizar la Mención, relacionado con reemplazar el mensaje original con otro mensaje cuando los participantes se sienten incapaces de llevar a cabo su intención original. Este cambio sugiere que los participantes puedan tener más seguridad a la hora de transmitir un mensaje por primera vez, sin necesidad de reforzarlo y también implica un mayor nivel en la habilidad oral productiva. Por otro lado, el aumento en la media también pueda reflejar que este ítem siga siendo de gran importancia por parte de los participantes, pero habría que realizar un estudio al respecto. En otros ítems también existen cambios de menos envergadura, ya que se produce un aumento de la media entre los dos momentos de recogida de datos de la Mención, por lo que se puede considerar que el uso de palabras no familiares y el hecho de usar mensajes sencillos sigue preocupando a los participantes.

6) Estrategias no-verbales: los resultados indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos. En algunos casos se ha producido un descenso en la media con respecto a los dos momentos de la recogida de datos. Esta disminución puede entenderse como que los participantes pueden sentirse más seguros con respecto a establecer contacto visual cuando están hablando y el uso de lenguaje no verbal cuando no pueden comunicar con palabras lo que quieren decir.

7) Estrategias de abandono del mensaje: en este ítem los resultados indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos. Se han producido unos ligeros cambios en los cuatro ítems con respecto al descenso de la media en el momento final y podría estar directamente

relacionados con el hecho de que los participantes posean mayor nivel de habilidad productiva oral e incida en algunas situaciones tales como el abandono de un plan verbal, elegir sólo algunas palabras cuando no se sabe qué decir, dejar un mensaje sin terminar, pedir ayuda a otros participantes y darse por vencido cuando uno no puede hacerse entender.

8) Estrategias de intento de pensar en inglés: los datos nos indican que no se han producido cambios estadísticamente significativos. Sí se han producido unos ligeros cambios en algunos ítems con respecto a la media entre los dos momentos de la recogida de datos al comenzar la mención y al finalizar la misma. Estos pueden ser debido a que, al poseer mayor nivel de competencia productiva oral en la lengua extranjera, puedan pensar directamente en inglés sin necesidad de usar la lengua madre como punto de partida. Y en el caso de un aumento en la media, puede significar que a los participantes les sigue siendo de gran ayuda el hecho de pensar primero en una frase en inglés y luego cambiarla y adecuarla para la situación.

En este apartado se podía concluir que atendiendo a los datos que nos reflejaban las tablas en el apartado de hallazgos y discusión y también con respecto a todas las valoraciones que se han realizado en cuanto a las estrategias relacionadas con el hecho de solventar problemas a la hora de hablar y conversar en inglés, se podría concluir que si durante la mención hubiera una instrucción específica sobre estas estrategias, esta habría contribuido quizás a que las diferencias entre el uso de este tipo de estrategias entre el momento de comenzar la Mención y de finalizarla fuera mayor.

PI5. *¿Qué diferencias y similitudes se advierten en los dos planes de estudios pertenecientes a las dos Universidades, tanto en su conjunto como en lo relativo a la producción oral en inglés?*

En cuanto a esta descripción y comparación de los planes de estudios de la UGR y la UMA, los dos planes de estudios contienen diferencias que se basan, por un lado, en la distribución de las asignaturas de mención y de Practicum y, por otro lado, en el contenido de las mismas. Según las tablas realizadas para ello en el apartado de hallazgos y discusión, estas muestran que el plan de la Universidad de Granada contiene objetivos y el de la Universidad de Málaga contiene competencias, pero pueden ser comparables por los resultados que se esperan conseguir con las asignaturas.

Al comparar las asignaturas de los dos planes de estudios en aquellos aspectos relacionados con la habilidad productiva oral, el perteneciente a la UGR contiene ocho objetivos y cinco aspectos de evaluación relacionados con la competencia oral productiva, mientras que en la UMA contiene cuatro aspectos de sus competencias y dos aspectos de la evaluación relacionados con la competencia oral productiva. Este enfoque distinto de los planes de estudios con respecto a la competencia oral, podría conllevar, a priori, una diferencia en cuanto a la preparación de su alumnado, futuros docentes con respecto a esta competencia.

También existen distintos factores que como se mostró, podían influir también en la formación del alumnado:

a) En cuanto a la temporalidad, la mención en la UGR está estructurada para el cuarto curso. Por un lado, podría considerarse como un inconveniente si consideramos que los futuros docentes concentran todo el conocimiento nuevo en un solo curso académico y no tienen la posibilidad de concretar ese conocimiento durante otro curso académico que pueda consolidar todo lo aprendido. Por otro lado, el hecho de estar expuestos a la mayor cantidad posible de información de la lengua extranjera en un curso académico, puede posibilitar un mayor aumento de la lengua extranjera y su uso por parte de los alumnos. En cuanto en la UMA, la mención está estructurada en dos cursos,

esta estructura hace que el número de horas con respecto a la exposición a la lengua extranjera por parte de los alumnos esté más disperso que en plan de la UGR. La ventaja que puede tener es el hecho de que, al tener dos cursos académicos para su formación como futuros docentes, la información nueva puede ser procesada y aplicada de una forma más distendida que en la UGR.

b) Se puede destacar que ambos planes de estudios comparten contenidos didácticos y metodológicos propios de la enseñanza y aprendizaje de la LE, contenidos sobre la competencia comunicativa y contenidos sobre materiales y recursos didácticos cuya distribución y como se ha expuesto anteriormente, se realiza en asignaturas diferentes durante la Mención. También tienen contenidos diferentes en las asignaturas como se reflejó en el apartado de hallazgos y discusión.

Atendiendo a todo esto y según los datos descriptivos de la UGR, cuyo plan de estudios cuenta con mayor número de objetivos y evaluación de la competencia oral, muestran que se da un incremento en las distintas medidas de producción oral empleadas, pero no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de la recogida de datos, añadiendo, además, que pasaron seis meses (desde noviembre a mayo) entre los dos momentos de la recogida de datos. Según los datos de la UMA se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres de las cinco medidas empleadas, por lo tanto, no puede considerarse que los alumnos de la UGR sean más competentes en la habilidad oral productiva que los alumnos de la UMA, aunque su plan de estudios contenga más carga de objetivos y evaluación relacionados con la competencia oral productiva.

Teniendo en cuenta futuras líneas de investigación, he de decir que, en esta tesis doctoral, existen limitaciones que a la misma vez pueden tomarse como sugerencias para nuevas investigaciones. A modo personal, me gustaría seguir indagando e investigando sobre la competencia oral en estudiantes de magisterio, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones:

- gestionar una mayor colaboración por parte de las instituciones involucradas en la investigación para poder contar con mayor número de participantes en la muestra.
- Abrir el campo de la investigación a estudiantes de otras menciones para poder discernir con más datos la influencia de la mención de inglés en la habilidad productiva oral.
- Comparar futuros resultados con los de esta investigación para conocer qué diferencias y similitudes pueden existir entre el perfil del nuevo alumnado y también concepciones, percepciones y estrategias de uso relativas a la habilidad productiva oral en lengua inglesa.
- Considerar la posibilidad de ampliar esta futura investigación a la competencia oral en general, no sólo en su función productiva sino también en la receptiva.

CAPÍTULO

5

REFERENCIAS

5. REFERENCIAS

- Aguaded, E. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional "Educación y Sociedad: Retos del s. XXI"* (pp. 1-8). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Albán Vayas, M. G. (2018). *Community language learning (el aprendizaje comunitario) en el desarrollo de la destreza oral del idioma inglés (speaking) en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Técnica de Ambato* [Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Idiomas].
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions. The complete teacher's guide book*. Sky Oaks Productions.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Barrios, R. P. y Muñoz, O. B. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.
- Bayley, S. N. (1998). The Direct Method and modern language teaching in England 1880-1918. *History of Education*, 27(1), 39-57.
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6(4), 91-98.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies*. Blackwell.

Brown, H. D. (1999). *New vistas*. Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*.
Longman.

Cambridge Assessment English. *Cambridge English Language Assessment*. Consultado el 7 de
septiembre de 2019, de <http://www.cambridgeenglish.org>

Cambridge English Language Assessment (2015). *Cambridge English. First Certificate in
English 1 with answers. Authentic examination papers from Cambridge English
Language Assessment*. Cambridge University Press.

Cambridge English Language Assessment (2016). *Cambridge English First 2 with answers.
Authentic examination papers*. Cambridge University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative pedagogy. En J. C.
Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 12-30). Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second
language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1,1-30.

Carrol, J. B. (1965). Las contribuciones de la teoría psicológica y la investigación educativa a la
enseñanza de lenguas extranjeras. *La Revista de Lenguaje Moderno*, 49(5), 273-281.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching.
En Soler, E. A., Jordà, M. S. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp.
41-57). Springer.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with
content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-55.

- Celce-Murcia, M., y Olshtain, E. (2000). *Discurso y contexto en la enseñanza de idiomas: Una guía para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En Cenoz, J. y Valencia, J. (Eds), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psico-sociales* (pp. 95-114). Universidad del País Vasco.
- Centro Virtual Cervantes (n.d.). *Competencia estratégica*. Consultado el 5 de octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm
- Centro Virtual Cervantes (n.d.). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consultado el 10 de febrero de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Chastain, K. D. y Woerdehoff, F. J. (1968). Un estudio metodológico que compara la teoría del hábito audio-lingual y la teoría cognitiva del aprendizaje del código. *The Modern Language Journal*, 52(5), 268-279.
- Chen, G. M. (1998). Intercultural communication via e-mail debate. *The edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 1-14.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clennell, C. (1994). Investigating the use of communication strategies by adult second language learners: A case for trusting your own judgment in classroom research. *TESOL Journal*, 3, 32-35.

- Clennell, C. (1995). Communication strategies of adult ESL learners: A discourse perspective. *Prospect*, 10(3), 4-20.
- Cohen, J. (1988). *Análisis de poder estadístico para las ciencias del comportamiento (2ª ed.)*. Erlbaum Associates Publishers.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Trad.). Grupo Anaya. (Publicación original, 2001).
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. *Language transfer in language learning*, 1, 85-103.
- Cortina-Pérez, B. (2009). *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, Universidad de Granada].
- Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. Grune & Stratton.
- González P., J. (2005). Una visión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de mapas conceptuales. *Revista Electrónica Internacional. Glosas Didácticas*, 14, 10-21
- Dörnyei, Z. (1995). Sobre la enseñabilidad de las estrategias de comunicación. *TESOL Trimestral*, 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z., y Scott, M. L. (1995). Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, 1(21), 137-150.

- Faerch, C., y Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, 34(1), 45-63.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools. The silent way*. Educational Solutions Worldwide Inc.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, X. H., y Naerssen, M. V. (1987). Learning strategies for oral communication1. *Applied Linguistics*, 8(3), 287-307.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride, y J. Holems (Eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jiménez, J., M. A. (2003). *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación maestro-especialidad de lengua extranjera (inglés): estudio de casos* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Jolliffe, W. (2007). *El aprendizaje cooperativo en el aula: su puesta en práctica*. Sabio.
- Juan, A., y García, I. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Didacta*, 21(38), 7.
- Kotschi, T. (1996). Procedimientos de producción y estructura informacional en el lenguaje hablado. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Iberoamericana Vervuert, 59, 185-206.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.

- Krashen, S. (1997). *Enseñanza de lenguas extranjeras: el camino fácil*. Asociados de Educación Lingüística.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983). *Enfoque natural*. Pérgamo.
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). *Cálculo de los tamaños del efecto*. Consultado 11 de octubre de 2021, de https://www.psychometrica.de/effect_size.html
- Lopera Medina, S. A. (2012). Reflexión sobre la inclusión de la pragmática en la enseñanza de las lenguas. *Núcleo*, 24(29), 247-255.
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon & Breach.
- Madrid, D. (2012). La formación de los maestros de inglés a lo largo de la historia. *Greta*, 20(1-2), 36-53.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital*, 16(0), 112-113.
- Marckwardt, A. H. (1963). Inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera. *Publications of the Modern Language Association of America*, 78(2), 25-28.
- McLaren, N., y Madrid, D. (2004). The foreign language curriculum. *TEFL in Primary Education*, 83, 144-176.
- Mirzaei, A., y Heidari, N. (2012). Exploring the use of oral-communication strategies by (non) fluent L2 speakers. *Journal of Asia TEFL*, 9(3).

- Moscoso González, P. A. (2015). *Total Physical Response (TPR) en el desarrollo de las destrezas de listening and speaking del idioma Inglés de los estudiantes de séptimos años de la escuela de Educación Básica "Manuela Espejo", ciudad de Ambato, Provincia de Tungurahua* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Idiomas].
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Paidós.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. En Celce-Murcia M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 362-363). Heinle & Heinle.
- Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 8(4), 347-362.
- Pavón Vázquez, V. (2001). La incidencia de los procesos de desarrollo en la creación de la fonología de una segunda lengua. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 2, 105-114.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-68.
- Poullisse, N., y Schils, E. (1989). The influence of task-and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39(1), 15-46.
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is "big"? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878-912.

- Prator, C. H., y Celce-Murcia, M. (1979). An outline of language teaching Approaches. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2, 3-5.
- Real Academia Española. (2021). Diccionario de la lengua española (23.4 ed.). Lengua. Consultado el 10 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/lengua>
- Richards, J. C., Platt, J., y Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- 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, 79-94.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En A. L. Wenden, y J.,Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-29). Prentice Hall International.
- Salvadores Merino, C. (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, Universidad de Granada]
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.

- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning*. The Addison-Wesley Publishing Company.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., y Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning*, 30(2), 417-428.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285-295.
- Universidad de Granada. *Grado en Educación Primaria. Plan de Estudios*. Consultado el 15 de junio de 2019, de <https://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios>
- Universidad de Málaga. *Grado en Educación Primaria*. Consultado el 15 de junio de 2019, de <https://www.uma.es/grado-en-educacion-primaria/info/9629/plan-de-estudios-educacion-primaria/>
- Ur, P. (1996). The communicative approach revisited. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 4(2), 5-7.
- Valcárcel, M., Coyle, Y., y Verdú, M. (1995). Learning foreign languages: Learner strategies. En McLaren, N. y Madrid, D. (Eds.), *A Handbook for TEFL* (pp. 65-105). Alcoy: Marfil.
- Van Ek, J.A., y Alexander, L. G. (1975). *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council of Europe.

Van Ek, J.A. (1987): *Objectives for foreign language learning (education and culture)*. Council of Europe.

Van Ek, J. A., y Trim, J. L. M. (1984). *Across the threshold: readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Prentice Hall.

Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel.

Zahra, D., Hedge, C., Pesola, F. y Burr, S. (2016). Contabilización de la confiabilidad de la prueba en la progresión del estudiante: el índice de cambio confiable. *Educación Médica*. 50(7), 738-745.

ANEXOS

ANEXO I

Estimados alumnos/as, la labor docente siempre necesita cuestionarse qué necesitan nuestros alumnos y en qué podemos mejorar y ayudar. Dentro de la mención de Lengua Extranjera (Inglés) de Grado en Educación Primaria, queremos obtener información sobre ciertas cuestiones relacionadas con la misma. Para ello, nuestros objetivos se centran en:

-Obtener información acerca de vuestro nivel lingüístico de inglés cuando comenzáis la mención en 3º y también al finalizar en 4º curso. En este caso se os invita a participar en un a prueba de nivel oral de inglés, la cual no nos sirve para que se obtenga una puntuación para ninguna asignatura, sino que su fin se centra en saber y conocer qué aspectos de la competencia oral tenéis al comenzar y al finalizar la mención. Os haremos partícipes de los rasgos que componen vuestro perfil oral de cada prueba. La que corresponde al comienzo de la mención se realizará durante los días _____.

-Obtener información varia sobre concepciones acerca de la lengua inglesa a través de unos cuestionarios. En estos tres cuestionarios online vais a dejar constancia sobre vuestro perfil como futuro maestro, sentimientos al usar el inglés hablado y percepciones sobre la lengua inglesa y su docencia.

Os quedamos agradecidos por vuestra predisposición y tiempo de antemano.

Un saludo

Irene Luque Jiménez

ANEXO II EXAMS

Test 1

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. You may be asked to solve a problem or try to come to a decision about something. For example, you might be asked to decide the best way to use some rooms in a language school. The examiner gives you some text to help you but does not join in the conversation.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Frames for the Speaking test

Test 1

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for **Test 1** appears on pages C1 and C2 (Part 2), and C3 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First, we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Family and friends

- Who are you most like in your family? (In what ways are you similar?)
- Do you go on holiday with your family? (Why? / Why not?)
- Have you done anything interesting with your friends recently? (What did you do with them?)
- Tell me about a really good friend of yours. (Do you share the same interests?)

Your interests

- Is there a sport or hobby you enjoy doing? (What do you do?) (Why do you like it?)
- If you could learn a new skill, what would you choose to do? (Why?)
- Do you like reading? (What do you read?) (Why do you like it?)
- Have you seen a good film recently? (Tell me about it.)

Future plans

- Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)
- Are you going to go on holiday this year? (Where are you going to go?)
- Is there anything you'd like to study in the future? (Why?)
- Which country would you most like to visit in the future? (Do you think you'll go there one day?) (Why? / Why not?)

Frames for the Speaking test

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Football games

Travelling

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people enjoying different football games.

Indicate the pictures on page C1 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about these football games.

All right?

Candidate A: *[1 minute.]*

Thank you.

Interlocutor: *(Candidate B)*, do you enjoy watching football games?
(Why? / Why not?)

Candidate B: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people travelling in different ways.

Indicate the pictures on page C2 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what might be good or bad for the people about travelling in these ways.

All right?

Candidate B: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), do you prefer travelling by car or train?
(Why?)

Candidate A: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Parts 3 and 4 7 minutes (9 minutes for groups of three)

Part 3

The best way to buy

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (3 minutes for groups of three).

I'd like you to imagine that a teacher has asked her students to discuss whether it's better to buy things in shops or online. Here are some ideas the students have had and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C3 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about whether you think it's better to buy things in shops or online.

Candidates: [2 minutes (3 minutes for groups of three).]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which of these things is most important to think about when you're buying something expensive.

Candidates: [1 minute (for pairs and groups of three).]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: Use the following questions, in order, as appropriate:

- Some people say there will be no need for shops in the future because we'll buy everything online.
- Do you think it's true that we buy a lot of things we don't really need these days? (Why? / Why not?)
- Do you think that out of town shopping centres are a good idea?
- Is it better to go shopping with friends or alone?
- Some people say that shopping is a leisure activity nowadays. What do you think?
- Do you think that advertising encourages people to spend too much money? (Why? / Why not?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

Test 2

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. You may be asked to solve a problem or try to come to a decision about something. For example, you might be asked to decide the best way to use some rooms in a language school. The examiner gives you some text to help you but does not join in the conversation.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 2

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for **Test 2** appears on pages C4 and C5 (Part 2), and C6 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First, we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Family and friends

- Who are you most like in your family? (In what ways are you similar?)
- Do you go on holiday with your family? (Why? / Why not?)
- Have you done anything interesting with your friends recently? (What did you do with them?)
- Tell me about a really good friend of yours. (Do you share the same interests?)

Your interests

- Is there a sport or hobby you enjoy doing? (What do you do?) (Why do you like it?)
- If you could learn a new skill, what would you choose to do? (Why?)
- Do you like reading? (What do you read?) (Why do you like it?)
- Have you seen a good film recently? (Tell me about it.)

Future plans

- Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)
- Are you going to go on holiday this year? (Where are you going to go?)
- Is there anything you'd like to study in the future? (Why?)
- Which country would you most like to visit in the future? (Do you think you'll go there one day?) (Why? / Why not?)

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Taking photographs
Different jobs

- Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.
- (Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people taking photographs in these situations.
- Indicate the pictures on page C4 to the candidates.*
- I'd like you to compare the photographs, and say why you think the people are taking photographs in these situations.
- All right?
- Candidate A: [1 minute.]
- Interlocutor: Thank you.
- (Candidate B), Do you like taking photographs when you go on holiday? (Why? / Why not?)
- Candidate B: [Approximately 30 seconds.]
- Interlocutor: Thank you.
- Now, (Candidate B), here are your photographs. They show people doing different jobs.
- Indicate the pictures on page C5 to the candidates.*
- I'd like you to compare the photographs, and say what might be difficult for the people about doing these jobs.
- All right?
- Candidate B: [1 minute.]
- Interlocutor: Thank you.
- (Candidate A), Which of these jobs would you prefer to do? (Why?)
- Candidate A: [Approximately 30 seconds.]
- Interlocutor: Thank you.

Frames for the Speaking test

Parts 3 and 4 7 minutes (9 minutes for groups of three)

Part 3

Television

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

I'd like you to imagine that some students are doing a project about the influence of television on young people's lives. Here are some ideas they have had for the project and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C6 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about whether you think television has a good or a bad influence on young people's lives.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide what is the best thing about television.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- Is watching TV the best way for people to spend their free time? (Why? / Why not?)
- What kind of TV programmes do you like best? (Why?)
- Some people have more than one television in their home. Do you think this is a good idea? (Why / Why not?)
- Do you think children generally watch too much television in (candidate's country)? (Why / Why not?)
- Is television the best way of following the news in the world? (Why? / Why not?)
- Do you think watching TV is a good way to learn a language? (Why / Why not?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. You may be asked to solve a problem or try to come to a decision about something. For example, you might be asked to decide the best way to use some rooms in a language school. The examiner gives you some text to help you but does not join in the conversation.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 3

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for Test 3 appears on pages C7 and C8 (Part 2), and C9 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Family and friends

- Who are you most like in your family? (In what ways are you similar?)
- Do you go on holiday with your family? (Why? / Why not?)
- Have you done anything interesting with your friends recently? (What did you do with them?)
- Tell me about a really good friend of yours. (Do you share the same interests?)

Your interests

- Is there a sport or hobby you enjoy doing? (What do you do?)
(Why do you like it?)
- If you could learn a new skill, what would you choose to do? (Why?)
- Do you like reading? (What do you read?) (Why do you like it?)
- Have you seen a good film recently? (Tell me about it.)

Future plans

- Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)
- Are you going to go on holiday this year? (Where are you going to go?)
- Is there anything you'd like to study in the future? (Why?)
- Which country would you most like to visit in the future? (Do you think you'll go there one day?) (Why? / Why not?)

Frames for the Speaking test

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

In the evening

Family time

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people doing different things in the evening.

Indicate the pictures on page C7 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what the people are enjoying about doing these things in the evening.

All right?

Candidate A: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate B), which of these things would you prefer to do in the evening? (Why?)

Candidate B: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show families doing different things together in their free time.

Indicate the pictures on page C8 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say why the families have decided to do these things together in their free time.

All right?

Candidate B: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), which of these things would you prefer to do with your family? (Why?)

Candidate A: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Parts 3 and 4 7 minutes (9 minutes for groups of three)

Part 3

Improving life

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (3 minutes for groups of three).

Here are some ways that governments could improve life for people living in cities and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C9 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about whether these are good ways to improve life for people living in cities.

Candidates: [2 minutes (3 minutes for groups of three).]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which of these things would have the greatest long-term benefit for people living in cities.

Candidates: [1 minute (for pairs and groups of three).]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: Use the following questions, in order, as appropriate:

- What's good about living in cities in (candidate's country)? (Why?)
- Which is the best city for people to visit in (candidate's country)? (Why?)
- If you could choose to visit a city you've never been to, which one would you choose? (Why?)
- Would you prefer to live in a modern city or a city with lots of history? (Why?)
- Are there advantages to living in a small town rather than in a big city?
- Do you think it is better for children to grow up in the city or in the countryside? (Why?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. You may be asked to solve a problem or try to come to a decision about something. For example, you might be asked to decide the best way to use some rooms in a language school. The examiner gives you some text to help you but does not join in the conversation.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 4

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.

The visual material for Test 4 appears on pages C10 and C11 (Part 2), and C12 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Family and friends

- Who are you most like in your family? (In what ways are you similar?)
- Do you go on holiday with your family? (Why? / Why not?)
- Have you done anything interesting with your friends recently? (What did you do with them?)
- Tell me about a really good friend of yours. (Do you share the same interests?)

Your interests

- Is there a sport or hobby you enjoy doing? (What do you do?) (Why do you like it?)
- If you could learn a new skill, what would you choose to do? (Why?)
- Do you like reading? (What do you read?) (Why do you like it?)
- Have you seen a good film recently? (Tell me about it.)

Future plans

- Have you got any plans for this weekend? (What are you going to do?)
- Are you going to go on holiday this year? (Where are you going to go?)
- Is there anything you'd like to study in the future? (Why?)
- Which country would you most like to visit in the future? (Do you think you'll go there one day?) (Why? / Why not?)

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

In the city
A special day

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people spending time in different places in a city.

Indicate the pictures on page C10 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say why the people have chosen to spend time in these different places in the city.

All right?

Candidate A: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate B), do you enjoy spending time in a city?
(Why? / Why not?)

Candidate B: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people who are having a special day.

Indicate the pictures on page C11 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what the people might enjoy about their special day.

All right?

Candidate B: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), do you enjoy celebrating with friends?
(Why? / Why not?)

Candidate A: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Frames for the Speaking test

Parts 3 and 4 7 minutes (9 minutes for groups of three)

Part 3

**Important things
in life**

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

Here are some things that many people think are important in their lives and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C12 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about why people think these things are important in their lives.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which two things become more important as people get older.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- If you could change anything about your life, what would you change? (Why?)
- Many people say life's too busy these days. Why do you think they say this?
- Many people seem to want to become famous nowadays. Why do you think this is?
- Is it important to enjoy a job or do you think it's enough to be paid well? (Why?)
- How important is it to go on holiday every year? (Why? / Why not?)
- Some people say we don't spend enough time talking to each other these days. What do you think?

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

Visual materials for the Speaking test

What do you think the people are enjoying about these football games?

1A



1B



C1

Visual materials for the Speaking test

What might be good or bad for the people about travelling in these ways?

1C



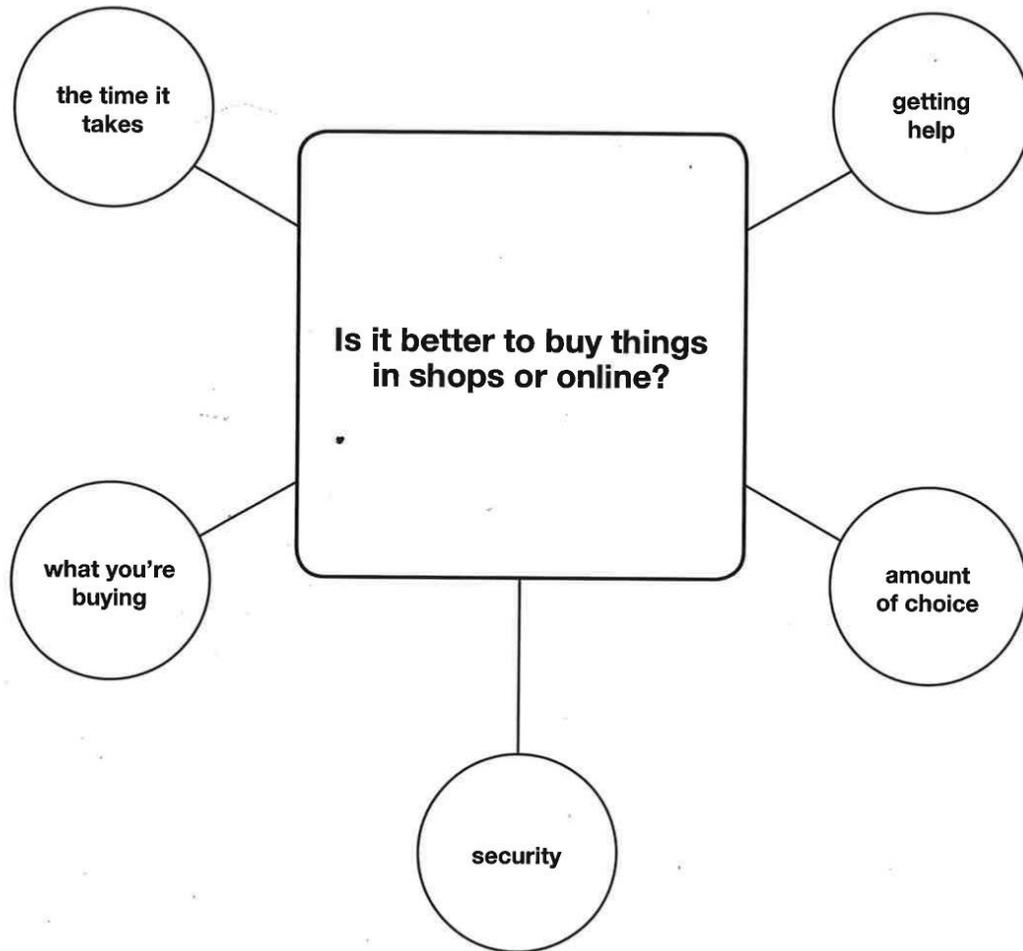
1D



C2

1E

The best way to buy



C3

Visual materials for the Speaking test

Why do you think the people are taking photographs in these situations?

2A



2B



C4

Visual materials for the Speaking test

What might be difficult for the people about doing these jobs?

2C



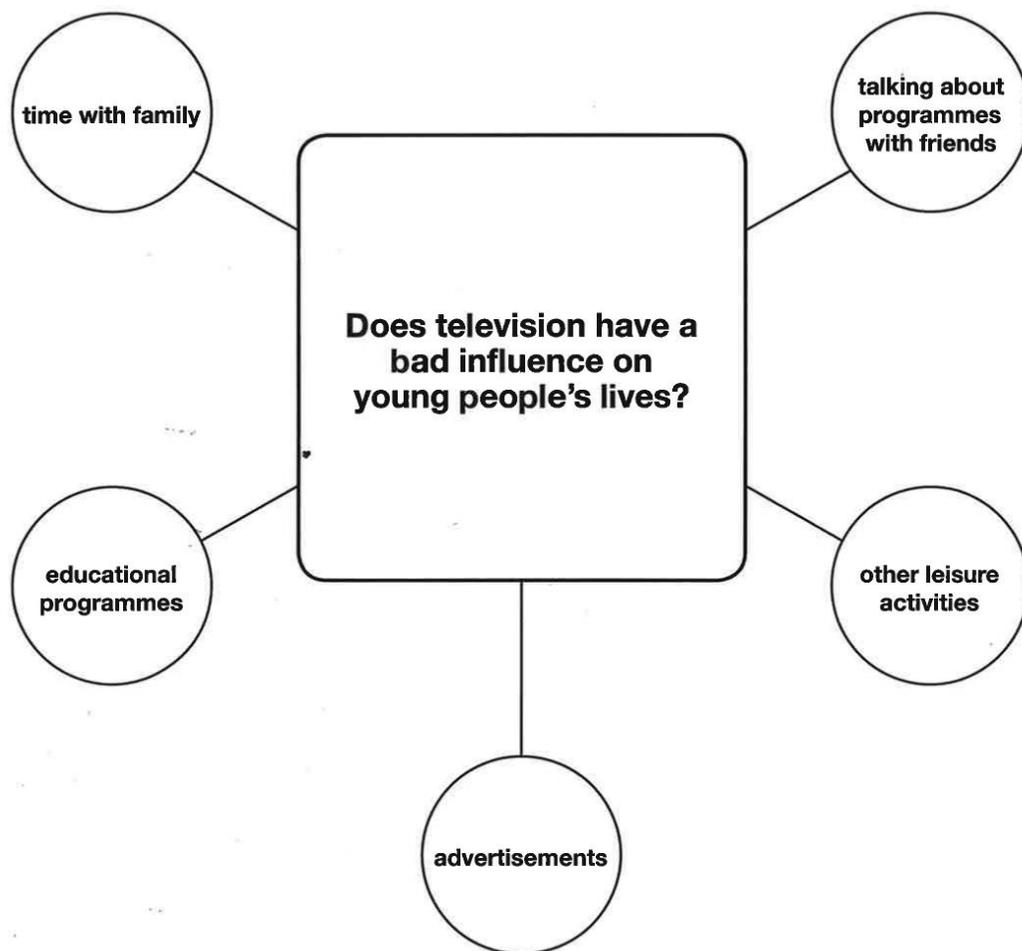
2D



C5

2E

Television



C6

What are the people enjoying about doing these things in the evening?

3A



3B



C7

Visual materials for the Speaking test

Why have the families decided to do these things together in their free time?

3C



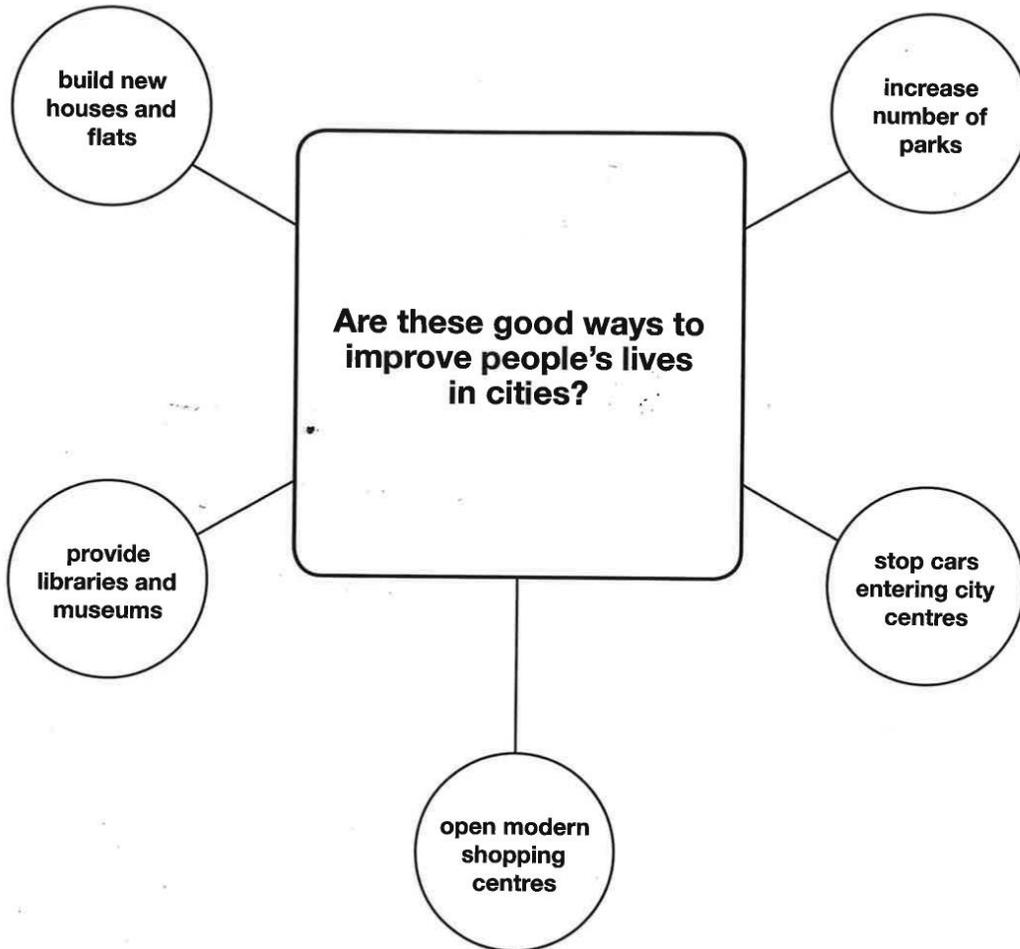
3D



C8

3E

Television



C9

Visual materials for the Speaking test

Why have the people chosen to spend time in these different places in the city?

4A



4B



C10

What might the people enjoy about their special day?

4C



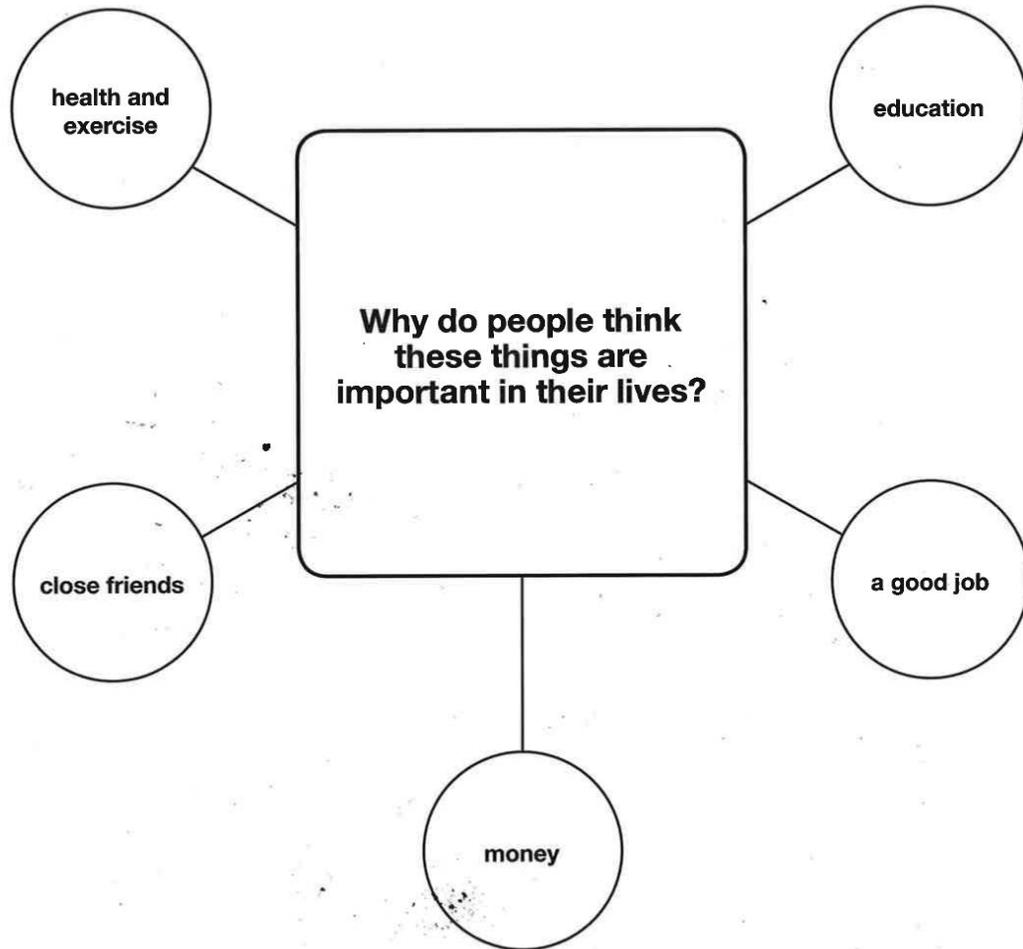
4D



C11

4E

Important things in life



C12

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. They give you a task to look at so you can think about and discuss an idea, giving reasons for your opinion. For example, you may be asked to think about some changes in the world, or about spending free time with your family. After you have discussed the task for about two minutes with your partner, the examiner will ask you a follow-up question, which you should discuss for a further minute.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Frames for the Speaking test

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Football games

Travelling

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people enjoying different football games.

Indicate the pictures on page C1 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about these football games.

All right?

Candidate A: *[1 minute.]*

Thank you.

Interlocutor: *(Candidate B)*, do you enjoy watching football games?
(Why? / Why not?)

Candidate B: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people travelling in different ways.

Indicate the pictures on page C2 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what might be good or bad for the people about travelling in these ways.

All right?

Candidate B: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), do you prefer travelling by car or train?
(Why?)

Candidate A: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Frames for the Speaking test

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Guided tours
Doing exercise

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people going on different guided tours.

Indicate the pictures on page C1 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about these guided tours.

All right?

Candidate A: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate B), would you like to visit either of these places?
..... (Why? / Why not?)

Candidate B: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people doing exercise in different ways.

Indicate the pictures on page C2 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say why the people have decided to exercise in these ways.

All right?

Candidate B: *[1 minute.]*

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), which of these things would you prefer to do?
..... (Why?)

Candidate A: *[Approximately 30 seconds.]*

Interlocutor: Thank you.

Parts 3 and 4 8 minutes (11 minutes for groups of three)

Part 3

Keeping up to date

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

Many people say that it's important to keep up to date with all the changes in the world. Here are some things in the world that often change to think about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C3 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about which two things you think it's most important to keep up to date with.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide what you think is the biggest advantage of keeping up to date with all the changes in the world.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- Some people say that we spend too much time checking for updates on social networking websites. Do you agree? (Why? / Why not?)
- Do you think the best way to keep up to date with changes in the world is to watch television? (Why? / Why not?)
- Some people say the world is changing so fast that we can't keep up to date with everything. Do you agree? (Why? / Why not?)
- How important is it for people to have change in their lives?
- Some people don't like it when things change. Why do you think that is?
- Do you think people these days are only interested in new things and ignore history and tradition? (Why? / Why not?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. They give you a task to look at so you can think about and discuss an idea, giving reasons for your opinion. For example, you may be asked to think about some changes in the world, or about spending free time with your family. After you have discussed the task for about two minutes with your partner, the examiner will ask you a follow-up question, which you should discuss for a further minute.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 6

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for **Test 6** appears on pages C4 and C5 (Part 2), and C6 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First, we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Travel

- Do you enjoy long journeys? (What do you do to pass the time?)
- Do you have to travel far every day? (Where do you have to go?)
- Do you prefer to travel by car or public transport? (Why?)
- Tell us about an interesting place you've travelled to.

Study or work

- What good memories do you have of school?
- Is there anything you would like to study in the future? (Why?)
- Have you ever had a part-time job? (What do/did you do? Do/Did you enjoy it?)
- Would you prefer to work for a big or small company? (Why?)

Sports and hobbies

- Do you prefer individual sports or team sports? (Why?)
- Which is the most popular sport in your country? (Why do you think it's popular?)
- How much time do you spend listening to music? (What kind of music do you like?)
- Do you enjoy playing computer games in your free time? (Why? / Why not?)

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Giving advice

Looking at beautiful things

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people giving advice in different situations.

Indicate the pictures on page C4 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say why it might be important to give advice in these situations.

All right?

Candidate A: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate B), do you like listening to advice? (Why? / Why not?)

Candidate B: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people looking at beautiful things.

Indicate the pictures on page C5 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say why you think these people are looking at these beautiful things.

All right?

Candidate B: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), do you enjoy going to museums and galleries? (Why? / Why not?)

Candidate A: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Frames for the Speaking test

Parts 3 and 4 8 minutes (11 minutes for groups of three)

Part 3

Boredom

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

Here are some reasons why it might be a good idea for people to change the way they spend their free time. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C6 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about why people should change the way they spend their free time.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which is the most important reason for changing the way we spend our free time.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- Should schools and colleges organise free time activities for students at weekends? (Why? / Why not?)
- Do you think it's true that you will always enjoy yourself if you're with other people? (Why? / Why not?)
- Some people say that it's important to entertain yourself rather than expect other people to do it all the time. What do you think?
- Is it a good idea to have a lot of different interests or just one or two? (Why? / Why not?)
- Do you think it's important to be busy all the time? (Why? / Why not?)
- Some people say we don't have enough free time these days. What do you think?

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. They give you a task to look at so you can think about and discuss an idea, giving reasons for your opinion. For example, you may be asked to think about some changes in the world, or about spending free time with your family. After you have discussed the task for about two minutes with your partner, the examiner will ask you a follow-up question, which you should discuss for a further minute.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 7

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for Test 7 appears on pages C7 and C8 (Part 2), and C9 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Travel

- Do you enjoy long journeys? (What do you do to pass the time?)
- Do you have to travel far every day? (Where do you have to go?)
- Do you prefer to travel by car or public transport? (Why?)
- Tell us about an interesting place you've travelled to.

Study or work

- What good memories do you have of school?
- Is there anything you would like to study in the future? (Why?)
- Have you ever had a part-time job? (What do/did you do? Do/Did you enjoy it?)
- Would you prefer to work for a big or small company? (Why?)

Sports and hobbies

- Do you prefer individual sports or team sports? (Why?)
- Which is the most popular sport in your country? (Why do you think it's popular?)
- How much time do you spend listening to music? (What kind of music do you like?)
- Do you enjoy playing computer games in your free time? (Why? / Why not?)

Frames for the Speaking test

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Quiet places

At night

- Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.
- (Candidate A)*, it's your turn first. Here are your photographs. They show people spending time in quiet places.
- Indicate the pictures on page C7 to the candidates.*
- I'd like you to compare the photographs, and say why you think the people have decided to spend time in these quiet places.
- All right?
- Candidate A: [1 minute.]
- Interlocutor: Thank you.
- (Candidate B)*, which of these places would you prefer to spend time in? (Why?)
- Candidate B: [Approximately 30 seconds.]
- Interlocutor: Thank you.
- Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people doing different things at night.
- Indicate the pictures on page C8 to the candidates.*
- I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people might be enjoying about doing these things at night.
- All right?
- Candidate B: [1 minute.]
- Interlocutor: Thank you.
- (Candidate A)*, which of these things would you prefer to do? (Why?)
- Candidate A: [Approximately 30 seconds.]
- Interlocutor: Thank you.

Parts 3 and 4 8 minutes (11 minutes for groups of three)

Part 3

Other cultures

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

Many people say that it's important to learn about other cultures and their customs. Here are some reasons for this and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C9 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about whether it's important to learn about other cultures and their customs.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide which is the most important reason for learning about other cultures.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- Are you interested in the cultures of other countries, for example their music or food? (Why? / Why not?)
- Can we learn a lot about the culture of a country when we're on holiday there? (Why? / Why not?)
- Should students spend more time learning about other cultures when they are at school? (Why? / Why not?)
- Some students have the opportunity to study in another country. Is this a good thing to do? (Why? / Why not?)
- Do you think it's true that the internet has helped us understand people in other countries? (Why? / Why not?)
- Some people say that these days that there aren't many big cultural differences between countries. Do you agree? (Why? / Why not?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

SPEAKING (14 minutes)

You take the Speaking test with another candidate (possibly two candidates), referred to here as your partner. There are two examiners. One will speak to you and your partner and the other will be listening. Both examiners will award marks.

Part 1 (2 minutes)

The examiner asks you and your partner questions about yourselves. You may be asked about things like 'your home town', 'your interests', 'your career plans', etc.

Part 2 (a one-minute 'long turn' for each candidate, plus a 30-second response from the second candidate)

The examiner gives you two photographs and asks you to talk about them for one minute. The examiner then asks your partner a question about your photographs and your partner responds briefly.

Then the examiner gives your partner two different photographs. Your partner talks about these photographs for one minute. This time the examiner asks you a question about your partner's photographs and you respond briefly.

Part 3 (4 minutes)

The examiner asks you and your partner to talk together. They give you a task to look at so you can think about and discuss an idea, giving reasons for your opinion. For example, you may be asked to think about some changes in the world, or about spending free time with your family. After you have discussed the task for about two minutes with your partner, the examiner will ask you a follow-up question, which you should discuss for a further minute.

Part 4 (4 minutes)

The examiner asks some further questions, which leads to a more general discussion of what you have talked about in Part 3. You may comment on your partner's answers if you wish.

Test 8

Note: In the examination, there will be both an assessor and an interlocutor in the room.
The visual material for Test 8 appears on pages C10 and C11 (Part 2), and C12 (Part 3).

Part 1 2 minutes (3 minutes for groups of three)

Interlocutor: Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague
And your names are?
Can I have your mark sheets, please?
Thank you.

- Where are you from, (*Candidate A*)?
- And you, (*Candidate B*)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Travel

- Do you enjoy long journeys? (What do you do to pass the time?)
- Do you have to travel far every day? (Where do you have to go?)
- Do you prefer to travel by car or public transport? (Why?)
- Tell us about an interesting place you've travelled to.

Study or work

- What good memories do you have of school?
- Is there anything you would like to study in the future? (Why?)
- Have you ever had a part-time job? (What do/did you do? Do/Did you enjoy it?)
- Would you prefer to work for a big or small company? (Why?)

Sports and hobbies

- Do you prefer individual sports or team sports? (Why?)
- Which is the most popular sport in your country? (Why do you think it's popular?)
- How much time do you spend listening to music? (What kind of music do you like?)
- Do you enjoy playing computer games in your free time? (Why? / Why not?)

Part 2 4 minutes (6 minutes for groups of three)

By the river

Attending big events

Interlocutor: In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show people spending time by different rivers.

Indicate the pictures on page C10 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about spending time by the different rivers.

All right?

Candidate A: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate B), which of these things would you prefer to do? (Why?)

Candidate B: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show people at different big events.

Indicate the pictures on page C11 to the candidates.

I'd like you to compare the photographs, and say what you think the people are enjoying about being at these events.

All right?

Candidate B: [1 minute.]

Interlocutor: Thank you.

(Candidate A), which of these events would you prefer to attend? (Why?)

Candidate A: [Approximately 30 seconds.]

Interlocutor: Thank you.

Frames for the Speaking test

Parts 3 and 4 8 minutes (11 minutes for groups of three)

Part 3

The influence of friends

Interlocutor: Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes (*3 minutes for groups of three*).

Many people are too easily influenced by their friends. Here are some things to think about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Indicate the text on page C12 to the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about whether you think people are too easily influenced by their friends.

Candidates: [*2 minutes (3 minutes for groups of three).*]

Interlocutor: Thank you. Now you have about a minute to decide what the best reason is for not being too easily influenced by your friends.

Candidates: [*1 minute (for pairs and groups of three).*]

Interlocutor: Thank you.

Part 4

Interlocutor: *Use the following questions, in order, as appropriate:*

- Some people say that we always want to have the same things as our friends. What do you think?
- Do you think we can be friends with people who have very different ideas and opinions from us?
- Do you think it's better to have only one or two close friends or have a big group of friends? (Why?)
- How important do you think it is for parents to like their children's friends?
- Some people think that the media influence us much more than our friends do. Do you agree? (Why? / Why not?)
- Are we too easily influenced by people we have never met, such as sports stars or other famous people? (Why do you say that?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.

ANEXO III

C1	Grammatical Resource	Lexical Resource	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> Maintains control of a wide range of grammatical forms. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation. Contributions are relevant, coherent and varied. Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers. Widens the scope of the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>				
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar and unfamiliar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>				
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. 	<ul style="list-style-type: none"> Uses appropriate vocabulary to give and exchange views, but only when talking about familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>				

ANEXO IV

CUESTIONARIO 1

Este cuestionario está basado en cuestiones relacionadas acerca de tu perfil como alumno/a y como futuro maestro/a.

Las respuestas a estas preguntas no sirven para calificar. El objetivo del cuestionario es obtener información sobre el alumnado con el fin de obtener percepciones sobre éste, conocerle mejor y poder mejorar en la labor docente.

1. Apellidos y Nombre

2. Sexo

- Hombre
- Mujer

3. Edad

4. Universidad a la que perteneces

- UMA-Facultad de Ciencias de la Educación
- UMA—CAMMIA
- UGR-Facultad de Ciencias de la Educación

5. Curso

.....

6. País de procedencia

.....

7. Tipo de titularidad del centro escolar donde realizaste la mayor parte de tu Educación Secundaria:

- Privada
- Privada Concertada
- Pública

8. Modalidad de acceso al Grado de Educación Primaria:

- Bachillerato
- Formación Profesional
- Bachillerato Unificado Polivalente
- Mayores de 25 años
- Otro

9. ¿Posees otros estudios universitarios?

Sí

No

10. En caso de ser afirmativa tu respuesta anterior, indica cuál/es:

11. ¿Estás preparando algún nivel lingüístico de Inglés?

A2

B1

B2

C1

C2

Ninguno

12. Indica el nivel de inglés más alto certificado que tengas:

A2

B1

B2

C1

C2

Ninguno

13. ¿Has estudiado inglés en una Escuela Oficial de Idiomas?

Sí

No

14. Si has estudiado inglés en una Escuela Oficial de Idiomas, ¿cuál ha sido el último curso aprobado?

1º

2º

3º

4º

5º

6º

Ninguno

15. ¿Has estado alguna vez en un país extranjero para practicar o mejorar tu nivel de Inglés?

Sí

No

16. En caso de que tu respuesta anterior haya sido afirmativa, indica la duración de la estancia en el país extranjero:

Menos de 1 mes

De 1 a 3 meses

De 3 a 6 meses

De 6 a 9 meses

De 9 a 12 meses

Más de 1 año

17. ¿Has realizado otros estudios de inglés?

Sí

No

18. En caso afirmativo de la respuesta anterior, especifica la naturaleza y duración de los mismos

19. ¿Crees que la Mención de Lengua Extranjera va a mejorar tu nivel de competencia oral 'speaking'?

Sí

No

No lo sé

20. Indica, según tu opinión, qué es más importante para un docente de Mención de Lengua Extranjera:

Una buena formación en aspectos metodológicos

El nivel lingüístico de Inglés

Ambas a la vez

21. ¿Qué nivel lingüístico crees que debe tener un docente de Lengua Extranjera para impartir docencia en Educación Primaria?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

22. ¿Cómo calificarías tu capacidad de interacción en el aula de inglés en Primaria? Marca la opción que mejor se ajusta a tu nivel de

- Podría interactuar con mis alumnos siempre en inglés.
- Podría interactuar con mis alumnos en inglés aunque necesitaría prever ciertas situaciones de antemano.
- Las situaciones espontáneas en que podría interactuar con mis alumnos en inglés serían menos que las planificadas.
- Sólo podría interactuar con mis alumnos en inglés en actividades planificadas de antemano.
- Incluso en actividades planificadas de antemano encontraría muchas dificultades para interactuar con mis alumnos en inglés.

23. ¿Cuál crees debe ser el nivel de competencia oral 'speaking' y 'oral interaction' en la lengua extranjera de un profesor de Educación Primaria para impartir clase de diversas áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ed. Plástica, Ed. Física, etc.) en dicha lengua extranjera?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

24. A priori ¿de qué aspectos crees que puede carecer la Mención de Lengua Extranjera?

25. ¿Cómo te ves como docente de inglés a niños de Educación Primaria?

Indica tu grado de acuerdo:1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Muy de acuerdo

	Column 1	Column 2	Column 3	Column 4
1.Poseo en la actualidad un nivel de inglés oral 'speaking' adecuado para enseñar inglés a niños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.Para cuando acabe el Grado tendré un nivel de inglés oral 'speaking' adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.Para cuando acabe el Grado estaré suficientemente capacitado/a en didáctica del inglés a niños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.Para cuando acabe grado tendré el nivel oral 'speaking' suficiente para poder enseñar a los alumnos en otras áreas distintas al inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO V

CUESTIONARIO 1_post

Este cuestionario está basado en cuestiones relacionadas acerca de tu perfil como alumno/a y como futuro maestro/a.

Las respuestas a estas preguntas no sirven para calificar. El objetivo del cuestionario es obtener información sobre el alumnado con el fin de obtener percepciones sobre éste, conocerle mejor y poder mejorar en la labor docente.

1. Apellidos y Nombre

2. Sexo

- Hombre
- Mujer

3. Edad

4. Universidad a la que perteneces

- UMA-Facultad de Ciencias de la Educación
- UMA—CAMMIA
- UGR-Facultad de Ciencias de la Educación

5. Curso

6. País de procedencia

7. ¿Estás preparando algún nivel lingüístico de Inglés?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Ninguno

8. Indica el nivel de inglés más alto certificado que tengas:

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- Ninguno

9. ¿Crees que la Mención de Lengua Extranjera va a mejorar tu nivel de competencia oral 'speaking'?

- Sí
- No
- No lo sé

10. Indica, según tu opinión, qué es más importante para un docente de Mención de Lengua Extranjera:

- Una buena formación en aspectos metodológicos
- El nivel lingüístico de Inglés
- Ambas a la vez

11. ¿Qué nivel lingüístico crees que debe tener un docente de Lengua Extranjera para impartir docencia en Educación Primaria?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

12. ¿Cómo calificarías tu capacidad de interacción en el aula de inglés en Primaria? Marca la opción que mejor se ajusta a tu nivel de

- Podría interactuar con mis alumnos siempre en inglés.
- Podría interactuar con mis alumnos en inglés aunque necesitaría prever ciertas situaciones de antemano.
- Las situaciones espontáneas en que podría interactuar con mis alumnos en inglés serían menos que las planificadas.
- Sólo podría interactuar con mis alumnos en inglés en actividades planificadas de antemano.
- Incluso en actividades planificadas de antemano encontraría muchas dificultades para interactuar con mis alumnos en inglés.

13. ¿Cuál crees debe ser el nivel de competencia oral 'speaking' y 'oral interaction' en la lengua extranjera de un profesor de Educación Primaria para impartir clase de diversas áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ed. Plástica, Ed. Física, etc.) en dicha lengua extranjera?

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

14. ¿Cómo te ves como docente de inglés a niños de Educación Primaria?

Indica tu grado de acuerdo: 1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: De acuerdo; 4: Muy de acuerdo

	Column 1	Column 2	Column 3	Column 4
1. Poseo en la actualidad un nivel de inglés oral 'speaking' adecuado para enseñar inglés a niños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Para cuando acabe el Grado tendré un nivel de inglés oral 'speaking' adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Para cuando acabe el Grado estaré suficientemente capacitado/a en didáctica del inglés a niños	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Para cuando acabe grado tendré el nivel oral 'speaking' suficiente para poder enseñar a los alumnos en otras áreas distintas al inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO VI

Foreign Language Classroom Anxiety Scale

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

2. I don't worry about making mistakes in language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

8. I am usually at ease during tests in my language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

17. I often feel like not going to my language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

18. I feel confident when I speak in foreign language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

21. The more I study for a language test, the more confused I get.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Strongly agree Agree

Neither agree

nor disagree

Disagree Strongly disagree

ANEXO VII

CUESTIONARIO 2

Este cuestionario está basado en cuestiones relacionadas acerca de cómo te sientes cuando hablas inglés.

Las respuestas a estas preguntas no sirven para calificar. El objetivo del cuestionario es obtener información sobre el alumnado con el fin de obtener percepciones sobre éste, conocerle mejor y poder mejorar en la labor docente.

Apellidos y Nombre

Sexo

Hombre

Mujer

Edad

Universidad a la que perteneces

UGR-Facultad de Ciencias de la Educación

UMA-Cammia

UMA-Facultad de Ciencias de la Educación

Curso

Valora el grado el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones. Sé lo más sincero/a posible y responde conforme a tu propia experiencia de aprendizaje en clases de inglés.

- 1: Totalmente o muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4: De acuerdo
- 5: Totalmente o muy de acuerdo

1. Nunca me siento completamente seguro de mí mismo cuando hablo en la clase de inglés.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

2. Tiemblo cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

3. Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar en clase sin haber preparado lo que voy a decir

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

4. Me da vergüenza responder voluntariamente en la clase de inglés

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

5. Me incomodo cuando no entiendo lo que el profesor está corrigiendo

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

6. Me siento seguro de mí mismo cuando hablo en clase de inglés

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. Me da miedo que mi profesor esté dispuesto a corregir cada fallo que cometo

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. Siento como si mi corazón se me fuera a salir cuando me van a pedir que intervenga en clase

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. Siempre tengo la sensación de que mis compañeros hablan inglés mejor que yo

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. Me da mucha vergüenza hablar en inglés delante de mis compañeros

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. Me siento nervioso y confundido cuando hablo en clase de inglés

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. Me pongo nervioso cuando el profesor de inglés hace preguntas que no me he preparado con antelación

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

ANEXO VIII

Strategies for Coping with Speaking Problems

Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The modern language journal*, 90(2), 151-168.

1. *Never or almost never true of me*
2. *Generally not true of me*
3. *Somewhat true of me*
4. *Generally true of me*
5. *Always or almost always true of me*

1. I think first of what I want to say in my native language and then construct the English sentence.
2. I think first of a sentence I already know in English and then try to change it to fit the situation.
3. I use words which are familiar to me.
4. I reduce the message and use simple expressions.
5. I replace the original message with another message because of feeling incapable of executing my original intent.
6. I abandon the execution of a verbal plan and just say some words when I don't know what to say.
7. I pay attention to grammar and word order during conversation.
8. I try to emphasize the subject and verb of the sentence.
9. I change my way of saying things according to the context.
10. I take my time to express what I want to say.
11. I pay attention to my pronunciation.
12. I try to speak clearly and loudly to make myself heard.
13. I pay attention to my rhythm and intonation.
14. I pay attention to the conversation flow.
15. I try to make eye-contact when I am talking.
16. I use gestures and facial expressions if I can't communicate how to express myself.
17. I correct myself when I notice that I have made a mistake.
18. I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned.
19. While speaking, I pay attention to the listener's reaction to my speech.
20. I give examples if the listener doesn't understand what I am saying.
21. I repeat what I want to say until the listener understands.
22. I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say.
23. I try to use fillers when I cannot think of what to say.
24. I leave a message unfinished because of some language difficulty.
25. I try to give a good impression to the listener.
26. I don't mind taking risks even though I might make mistakes.
27. I try to enjoy the conversation.
28. I try to relax when I feel anxious.
29. I actively encourage myself to express what I want to say.
30. I try to talk like a native speaker.
31. I ask other people to help when I can't communicate well.
32. I give up when I can't make myself understood.

ANEXO IX

CUESTIONARIO 3

Este cuestionario está basado en cuestiones relacionadas acerca de tu percepción sobre la lengua inglesa y sobre estrategias orales de la misma.

Las respuestas a estas preguntas no sirven para calificar. El objetivo del cuestionario es obtener información sobre el alumnado con el fin de obtener percepciones sobre éste, conocerle mejor y poder mejorar en la labor docente.

En el cuestionario se utiliza en el genérico masculino para ambos sexos

Apellidos y Nombre

Sexo

Marca solo un óvalo.

- Hombre
 Mujer

Edad

Universidad a la que perteneces

Marca solo un óvalo.

- UGR-Facultad de Ciencias de la
Educación
 UMA-Cammia
 UMA-Facultad de Ciencias de la Educación

Ordena los siguientes contenidos en orden de menor a mayor importancia para el aprendizaje de inglés por niños

Cuando tengo problemas o dificultades al hablar o conversar (speaking or oral interaction) en inglés...

(1: Lo menos importante; 5: Lo más importante).

Marca solo un óvalo.

1. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua materna y luego construyo la frase en inglés

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

2. Primero pienso en una frase que ya sé en inglés y luego trato de cambiarla para adecuarla a la situación

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

3. Uso palabras que me son familiares.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

4. Reduzco el mensaje y utilizo expresiones sencillas.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

5. Reemplazo el mensaje original con otro mensaje cuando me siento incapaz de llevar a cabo mi intención original

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

6. Abandono la ejecución de un plan verbal y digo sólo algunas palabras cuando no sé qué decir

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

7. Presto atención a la gramática y al orden de las palabras durante la conversación

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

8. Trato de enfatizar el sujeto y el verbo de la acción

Marca solo un óvalo

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

9. Cambio la manera de decir las cosas según el contexto.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

10. Me tomo mi tiempo para expresar lo que quiero decir.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

11. Presto atención a mi pronunciación

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

12. Trato de hablar con claridad y en voz alta para hacerme oír.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

13. Presto atención al ritmo y a la entonación.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 5

14. Presto atención a la fluidez en la conversación.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

15. Trato de establecer contacto visual cuando estoy hablando.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

16. Uso gestos y expresiones faciales si no puedo comunicar con palabras lo que quiero decir

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

17. Me corrijo a mí mismo/a cuando me doy cuenta de que he cometido un error.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

18. Me doy cuenta de que uso una expresión que se ajusta a una regla que he aprendido

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

19. Mientras hablo, presto atención a la reacción del oyente a mi mensaje

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

20. Doy ejemplos si el oyente no entiende lo que estoy diciendo.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

21. Repito lo que quiero decir hasta que el oyente lo entienda.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

22. Verifico que el oyente haya comprendido para asegurarme de que entiende lo que quiero decir

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

23. Trato de usar muletillas cuando no se me ocurre qué decir

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

24. Dejo un mensaje sin terminar a causa de algunas dificultades con la lengua.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

25. Trato de dar una buena impresión al oyente.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

26. No me importa correr riesgos a pesar de que puedo cometer errores.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

27. Trato de disfrutar de la conversación.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

28. Intento relajarme cuando me siento nervioso/a.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

29. Me animo activamente para expresar lo que quiero decir

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

30. Trato de hablar como un hablante nativo.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

31. Le pido a otras personas ayuda cuando no puedo comunicarme bien.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

32. Me doy por vencido cuando no puedo hacerme entender.

Marca solo un óvalo.

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4
- Opción 5

