



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación

*LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ÁREA
DE INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA
PROVINCIA DE LEÓN*

*The acquisition of the Linguistic Communicative Competence in
English in Primary Education in the Province of León*

Elena Pérez Barrioluengo

León, 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

Dpto. de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación

*LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA EN
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL ÁREA DE
INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA
PROVINCIA DE LEÓN*

*The acquisition of the Linguistic Communicative Competence in English
in Primary Education in the Province of León*

Tesis Doctoral

Presentada por Dña. Elena Pérez Barrioluengo

Dirigida por la Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo y

la Dra. Dña. Clara Isabel Martínez Cantón

León, 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo y la Dra. Dña. Clara Isabel Martínez Cantón como Directoras de la Tesis Doctoral titulada: *La adquisición de la competencia en comunicación lingüística en el área de Inglés en Educación Primaria en la Provincia de León*, realizada en el Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación por la Doctoranda Doña Elena Pérez Barrioluengo, autorizan la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León adede 2015

Fdo. Dra. Isabel Cantón Mayo	Fdo. Dra. Clara Isabel Martínez Cantón



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

En su reunión celebrada el día..... de..... de 2015 ha
acordado dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis
Doctoral titulada:

**"La adquisición de la competencia en comunicación lingüística
en el área de Inglés en Educación Primaria en la Provincia de León".**

Dirigida por la Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo y la Dra. Dña.
Clara Isabel Martínez Cantón y presentada por Dña. Elena Pérez
Barrioluengo ante este Departamento

En León, a.....de..... de 2015.

Vº Bº	Vº Bº
El Director del Departamento	La Secretaria del Departamento
Fdo. Don José Antonio Resines Gordaliza	Fdo. Dña. María Jesús Fernández Ribera



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICA Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Dña. Elena Pérez Barrioluengo, una vez autorizada la presentación por las Directoras de la Tesis, Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo y Dra. Dña. Clara Isabel Martínez Cantón, y tras la conformidad del Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación para el inicio de trámites

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: ***La adquisición de la competencia en comunicación lingüística en el área de Inglés en Educación Primaria en la Provincia de León.*** Realizada en el Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. Elena Pérez Barrioluengo.

En León, a.....de..... de 2015

Doctoranda

Fdo. Dña. Elena Pérez Barrioluengo

Agradecimientos

Desde estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que durante estos años de trabajo han estado a mi lado y que han contribuido a que esta tesis haya llegado a buen fin.

En primer lugar quiero dar las gracias a mis directoras de tesis, Isabel Cantón Mayo y Clara Isabel Martínez Cantón, por su asesoramiento, rigor, cercanía y apoyo. Sus certeros consejos me han servido de gran ayuda para orientar y desarrollar este trabajo.

Asimismo quiero expresar mi gratitud a mis compañeros de profesión y a los centros públicos por haber puesto su tiempo, su espacio y sus recursos a mi disposición cuando lo necesité.

Con especial cariño dedico este trabajo a mis padres, José Antonio y Teresa, por haberme educado en los valores del esfuerzo, el trabajo y la responsabilidad. Pero principalmente, por su amor, su comprensión y su ayuda en cada momento de mi vida.

A mis hermanos, Raúl y Marta, por confiar en mis posibilidades incondicionalmente y por saber transmitirme ánimo, fuerza y confianza cuando lo necesité.

Y por supuesto, a David, por hacer suyos mis proyectos. Sin su apoyo habría sido imposible terminar este trabajo. Mis ideales, esfuerzos y logros han sido también suyos.

En definitiva, quiero agradecer a todas y cada una de las personas que han estado a mi lado durante este proceso de aprendizaje y que siempre me han aportado su experiencia, su saber y su ayuda.

Gracias.

ÍNDICE GENERAL

Marco Teórico

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL	5
1.1. Introducción al problema de investigación	5
1.2. Justificación de la investigación	10
CAPÍTULO II: LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO COMPETENCIA	15
2.1. Introducción.....	15
2.2. Etimología del concepto de competencia	15
2.3. Delimitación conceptual de competencia	20
2.4. Tratamiento de las competencias.....	22
2.5. En síntesis	24
CAPÍTULO III: EL ORIGEN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	29
3.1. Introducción.....	29
3.2. Las competencias desde el ámbito laboral	29
3.2.1. El origen del término competencia laboral	29
3.2.2. Definiciones del término competencia en el ámbito laboral	31
3.3. Las competencias en el ámbito educativo.....	33
3.3.1. Orígenes del término competencia en el ámbito educativo	33
3.3.2. Definiciones del término competencia en el ámbito educativo.....	35
3.3.3. Las competencias y su tipología	39
3.3.3.1. Competencias genéricas	40
3.3.3.2. Competencias disciplinares.....	41
3.3.3.3. Competencias transversales.....	41
3.4. En síntesis	42
CAPÍTULO IV: LA IMPLANTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	45
4.1. Introducción.....	45
4.2. El marco normativo e institucional	45
4.3. Las competencias clave en la Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos.....	50
4.4. El sistema educativo español	52
4.4.1. La Ley Orgánica de Educación.....	53

4.4.1.1. La inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo español.....	55
4.5. En síntesis	62

CAPÍTULO V: LA COMPETENCIA BÁSICA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS 65

5.1. Introducción	65
5.2. El lenguaje como medio de comunicación	66
5.3. Metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras	67
5.4. La competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés	70
5.4.1. Definición de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés.....	74
5.4.2. Componentes de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés	75
5.4.3. Contribución del área de Lengua Extranjera, Inglés al desarrollo de las competencias básicas	78
5.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación	80
5.5.1. Los niveles comunes de referencia	83
5.6. En síntesis	86

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y APORTACIONES DEL MARCO TEÓRICO... 89

6.1. Introducción	89
6.2. Conclusiones y aportaciones del marco teórico	89

Marco Empírico

CAPÍTULO VII: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 97

7.1. Propósito del estudio.....	97
7.2. Objetivos de la investigación	99
7.2.1. Objetivo general.....	99
7.2.2. Objetivos específicos	99
7.3. Hipótesis de la investigación.....	100
7.3.1. Justificación	100
7.3.2. Declaración de hipótesis	100
7.3.2.1. Hipótesis general.....	100
7.3.2.2. Hipótesis específicas	100

7.4. Metodología de la investigación	101
7.5. Los contextos de la investigación y la muestra participante.....	103
7.5.1. Consideraciones previas	103
7.5.2. Los centros escolares participantes en la investigación	106
7.5.3. La muestra del alumnado participante en la investigación	111
7.5.4. La muestra utilizada en las entrevistas.....	113
7.6. Variables de la investigación.....	114
7.6.1. Variables independientes	115
7.6.2. Variables dependiente	117
7.7. Instrumentos de recogida de información	118
7.7.1. Justificación	118
7.7.2. La prueba de evaluación	119
7.7.2.1. Proceso de elaboración de la prueba de evaluación	120
7.7.2.2. Validación de constructo.....	123
7.7.2.3. Reelaboración y validación de expertos	124
7.7.2.4. Fiabilidad de la prueba de evaluación.....	127
7.7.2.5. Versión final de la prueba de evaluación	131
7.7.2.6. Aplicación de la prueba de evaluación	133
7.7.2.7. Criterios para la corrección de la prueba de evaluación.....	136
7.7.2.7.1. Comprensión auditiva: dimensiones, indicadores y puntuaciones	
.....	136
7.7.2.7.2. Comprensión lectora: dimensiones, indicadores y puntuaciones	141
7.7.2.7.3. Expresión escrita: dimensiones, indicadores y puntuaciones ...	144
7.7.2.7.4. Expresión e interacción oral: dimensiones, indicadores y	
puntuaciones.....	148
7.7.3. La entrevista	155
7.8. Proceso de recogida de información.....	157

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPÍTULO VIII: RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

.....	163
8.1. Introducción.....	163
8.2. Análisis e interpretación de los datos de la prueba de evaluación	164
8.2.1. Características personales y académicas.....	164
8.2.1.1. Datos de identificación.....	164
8.2.1.2. Entorno familiar	169
8.2.1.3. Actitud hacia el Inglés.....	173
8.2.2. Resultados y análisis de los datos de la comprensión auditiva	183

8.2.2.1. Comprensión global.....	184
8.2.2.1.1. Identificación de la situación de comunicación	184
8.2.2.2. Comprensión de la información relevante	188
8.2.2.2.1. Comprensión y uso de imágenes	188
8.2.2.2.2. Identificación de detalles	192
8.2.2.2.3. Comprensión y uso del vocabulario oral	196
8.2.2.2.4. Comprensión y uso de cifras	199
8.2.2.3. Resultados globales de la comprensión auditiva	203
8.2.3. Resultados y análisis de los datos de la comprensión lectora	207
8.2.3.1. Comprensión global.....	208
8.2.3.1.1. Identificación de la situación de comunicación	208
8.2.3.1.2. Aplicación de conocimientos socioculturales	212
8.2.3.2. Comprensión de la información relevante	216
8.2.3.2.1. Identificación de detalles	216
8.2.3.2.2. Comprensión y uso de cifras	219
8.2.3.2.3. Identificación de información específica	222
8.2.3.3. Resultados globales de la comprensión lectora.....	226
8.2.4. Resultados y análisis de los datos de la expresión escrita	230
8.2.4.1. Organización estructural.....	231
8.2.4.1.1. Ortografía	231
8.2.4.1.2. Presentación.....	236
8.2.4.2. Estructura de los contenidos	241
8.2.4.2.1. Contenido	241
8.2.4.2.2. Coherencia	247
8.2.4.3. Uso del lenguaje	252
8.2.4.3.1. Gramática	252
8.2.4.3.2. Vocabulario	258
8.2.4.4. Resultados globales de la expresión escrita.....	263
8.2.5. Resultados y análisis de los datos de la expresión e interacción oral.....	267
8.2.5.1. Destrezas comunicativas.....	268
8.2.5.1.1. Interacción.....	268
8.2.5.1.2. Organización y coherencia	272
8.2.5.2. Destrezas verbales	276
8.2.5.2.1. Ritmo, entonación y pronunciación	276
8.2.5.2.2. Fluidez.....	280
8.2.5.3. Uso del lenguaje	284
8.2.5.3.1. Gramática	284
8.2.5.3.2. Vocabulario	288
8.2.5.4. Resultados globales de la expresión e interacción oral	292
8.3. Análisis e interpretación de los datos de las entrevistas	295

8.3.1. Introducción	295
8.3.2. Competencias Básicas.....	300
8.3.3. Destrezas lingüísticas	304
8.3.3.1. Destrezas lingüísticas que más le gusta enseñar al profesorado.....	305
8.3.3.2. Destrezas lingüísticas a las que dedica más tiempo el profesorado..	306
8.3.3.3. Destrezas lingüísticas en las que los alumnos consiguen mejores resultados	307
8.3.3.4. Expresión e interacción oral	308
8.3.3.5. Destrezas lingüísticas en el área de Lengua Española	310
8.3.4. Metodología.....	311
8.3.5. Recursos didácticos	312
8.3.5.1. Mejores recursos didácticos	312
8.3.5.2. Recursos didácticos preferidos del profesorado	313
8.3.6. Actividades en el área de Lengua Extranjera, Inglés.....	314
8.3.7. Formación del profesorado	315
8.3.8. Síntesis interpretativa de las entrevistas	317

CAPÍTULO IX: CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES 323

9.1. Introducción.....	323
9.2. Discusión de los datos	323
9.2.1. Respuesta a las hipótesis específicas	325
9.2.1. Respuestas a la hipótesis general.....	323
9.3. Conclusiones finales	331
9.4. Limitaciones de la investigación	340
9.5 Futuras líneas de investigación	341

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS 347

ANEXOS..... 365

Anexo I: Prueba de evaluación COBAI	367
Anexo II: Entrevista para el profesorado	381
Anexo III: Entrevista realizada a una maestra (MUB2)	383

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS E ILUSTRACIONES

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Educación basada en competencias.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. Componentes de la competencia (De Miguel, 2005: 29).	21
Figura 3. Características de las competencias.	24
Figura 4. Ordenamiento de la problemática de las competencias (Díaz, 2006:21).	40
Figura 5. Categorías de las competencias clave (OCDE, 2003).	48
Figura 6. Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa.	71
Figura 7. Niveles en Educación Primaria (Adaptado de Consejo de Europa, 2002: 35).	85
Figura 8. Diseño metodológico de la investigación.	102
Figura 9. Relación entre universo, población y muestra (Adaptado de Latorre et al, 2003).	103
Figura 10. Condiciones que ha de cumplir la muestra (Sierra Bravo, 1988).....	105
Figura 11. Tipos de muestreo (Adaptado de Río Sadornil, 2003: 237).	106
Figura 12. Tipo de muestreo de la investigación.....	107
Figura 13. Centros públicos participantes en la investigación.....	110
Figura 14. Composición de la muestra en función de la edad.	112
Figura 15. Composición de la muestra en función del sexo.	112
Figura 16. Composición de la muestra para la prueba de expresión e interacción oral en función del sexo y la edad.	112
Figura 17. Docentes participantes en las entrevistas.	113
Figura 18. Clasificación de variables (García Llamas, 2001:196).	114
Figura 19. Variables dependientes incluidas en la prueba de	117
Figura 20. Fases de la investigación.....	119
Figura 21. Prueba de evaluación COBAL: cuestionario y test.	120
Figura 22. Proceso de elaboración de la prueba de evaluación COBAL.....	122
Figura 23. Procedimiento de elaboración de la prueba de evaluación COBAL.	127
Figura 24. Relación entre la prueba de comprensión auditiva y el Decreto 40/2007.	136
Figura 25. Relación entre la prueba de comprensión lectora y el Decreto 40/2007.	141
Figura 26. Relación entre la prueba de expresión escrita y el Decreto 40/2007.....	144
Figura 27. Relación entre la prueba de expresión e interacción oral y el Decreto 40/2007.	148
Figura 28. Distribución de la muestra según la edad y el sexo.	165
Figura 29. Distribución de la muestra según el sexo.	165
Figura 30. Distribución de la muestra según el tipo de centro.	166
Figura 31. Distribución de la muestra según la calificación de inglés en la 2ª evaluación.	167
Figura 32. Distribución de la muestra según la unidad familiar.	169
Figura 33. Distribución de la muestra según las lenguas maternas minoritarias.	170

Figura 34. Distribución de la muestra según el número de hermanos.	170
Figura 35. Distribución de la muestra según la profesión del padre.	172
Figura 36. Distribución de la muestra según la profesión de la madre.	172
Figura 37. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado a los deberes.	173
Figura 38. Distribución de la muestra según la asistencia a clases particulares de inglés. .	174
Figura 39. Distribución de la muestra según la asistencia a un curso de verano de inglés. .	175
Figura 40. Distribución de la muestra según su grado de satisfacción con la asignatura Inglés.	175
Figura 41. Distribución de la muestra según su grado de satisfacción con el profesor de inglés.	176
Figura 42. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de escuchar.	178
Figura 43. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de hablar.	179
Figura 44. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de leer.	179
Figura 45. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de escribir.	179
Figura 46. Frecuencia con la que se realizan actividades de comprensión auditiva.	180
Figura 47. Frecuencia con la que se realizan actividades de comprensión lectora.	180
Figura 48. Frecuencia con la que se realizan actividades de expresión escrita.	181
Figura 49. Frecuencia con la que se realizan actividades de expresión e interacción oral.	181
Figura 50. Frecuencia con la que se realizan actividades de gramática.	182
Figura 51. Frecuencia con la que se realizan actividades de vocabulario.	182
Figura 52. Resultados obtenidos en la comprensión auditiva.	184
Figura 53. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la nota de inglés de la 2ª evaluación.	186
Figura 54. Resultados obtenidos en comprensión global: Identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	186
Figura 55. Resultados obtenidos en comprensión global: Identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	186
Figura 56. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la asistencia a clases particulares de inglés.	187
Figura 57. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con la asignatura Inglés.	187
Figura 58. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	187
Figura 59. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el sexo.	188

Figura 60. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según la nota de inglés (2ª evaluación).	189
Figura 61. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	190
Figura 62. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tiempo dedicado al estudio de inglés.....	190
Figura 63. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según la asistencia a clases particulares de inglés.	191
Figura 64. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el gusto por el inglés.....	191
Figura 65. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el gusto por el profesor de inglés.....	191
Figura 66. Resultados obtenidos en la comprensión auditiva.....	192
Figura 67. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tipo de centro.	193
Figura 68. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	194
Figura 69. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según tiempo de repaso del inglés.	194
Figura 70. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según tiempo de estudio de inglés.	194
Figura 71. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la asistencia a clases particulares de inglés.....	195
Figura 72. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el sexo.	196
Figura 73. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	197
Figura 74. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tiempo dedicado al repaso de inglés. ...	197
Figura 75. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tiempo dedicado al estudio de inglés. ..	198
Figura 76. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según la asistencia a clases particulares de inglés.	198
Figura 77. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el gusto por la asignatura de inglés.	198
Figura 78. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el gusto por el profesor de inglés.	199
Figura 79. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tipo de centro.....	200

Figura 80. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	200
Figura 81. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	201
Figura 82. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al estudio del inglés.....	201
Figura 83. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la asistencia a clases particulares.	201
Figura 84. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con inglés.....	202
Figura 85. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	202
Figura 86. Resultados por niveles de la comprensión auditiva.	203
Figura 87. Nivel de logro en comprensión auditiva: intermedio-bueno.....	204
Figura 88. Nivel de logro en comprensión auditiva según el sexo.	204
Figura 89. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el sexo.	205
Figura 90. Nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.	205
Figura 91. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.	206
Figura 92. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el sexo.	208
Figura 93. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	209
Figura 94. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	210
Figura 95. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	210
Figura 96. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la asistencia a clases particulares de inglés.	210
Figura 97. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.	211
Figura 98. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	211
Figura 99. Resultados obtenidos en la comprensión lectora.	212
Figura 100. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tipo de centro.	213
Figura 101. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	213
Figura 102. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	214

Figura 103. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	214
Figura 104. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según la asistencia a clases particulares de inglés.	214
Figura 105. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.	215
Figura 106. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	215
Figura 107. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tipo de centro.	216
Figura 108. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	217
Figura 109. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	217
Figura 110. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	217
Figura 111. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la asistencia a clases particulares.	218
Figura 112. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el sexo.	219
Figura 113. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tipo de centro.	220
Figura 114. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	221
Figura 115. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	221
Figura 116. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la asistencia a clases particulares de inglés.	221
Figura 117. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.	221
Figura 118. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	222
Figura 119. Resultados obtenidos en la comprensión lectora.	223
Figura 120. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el sexo.	223
Figura 121. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el tipo de centro.	223
Figura 122. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	224

Figura 123. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	224
Figura 124. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el tiempo dedicado al estudio de inglés. ..	224
Figura 125. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según la asistencia a clases particulares de inglés.	225
Figura 126. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el grado de satisfacción con el inglés.	225
Figura 127. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	225
Figura 128. Resultados por niveles de la comprensión lectora.	227
Figura 129. Nivel de logro en comprensión lectora: intermedio-bueno.	227
Figura 130. Nivel de logro en comprensión lectora según el sexo.	228
Figura 131. Porcentajes del nivel de logro en comprensión lectora según el sexo.	228
Figura 132. Nivel de logro en comprensión lectora según el tipo de centro.	229
Figura 133. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.	229
Figura 134. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el sexo.	232
Figura 135. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tipo de centro.....	232
Figura 136. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	234
Figura 137. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	235
Figura 138. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	235
Figura 139. Resultados obtenidos en la Organización Estructural: Ortografía según la asistencia a clases particulares de Inglés.	235
Figura 140. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el grado de satisfacción con el inglés.....	236
Figura 141. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.....	236
Figura 142. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el sexo.	237
Figura 143. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tipo de centro.....	238

Figura 144. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	238
Figura 145. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	239
Figura 146. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	239
Figura 147. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según la asistencia a clases particulares de inglés.	240
Figura 148. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el grado de satisfacción con el inglés.	240
Figura 149. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el grado de satisfacción con profesor de inglés.	241
Figura 150. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el sexo.	242
Figura 151. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tipo de centro.	242
Figura 152. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	244
Figura 153. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	245
Figura 154. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	245
Figura 155. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según la asistencia a clases particulares de inglés.	246
Figura 156. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el grado de satisfacción con el inglés.	246
Figura 157. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	247
Figura 158. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el sexo.	248
Figura 159. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tipo de centro.	249
Figura 160. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	249
Figura 161. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	250
Figura 162. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	250
Figura 163. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según la asistencia a clases particulares de inglés.	251

Figura 164. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el grado de satisfacción con el inglés.	251
Figura 165. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	251
Figura 166. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el sexo.	252
Figura 167. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tipo centro.	253
Figura 168. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la nota de la 2 ^a evaluación de inglés.	254
Figura 169. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	255
Figura 170. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	255
Figura 171. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la asistencia a clases particulares de inglés.	256
Figura 172. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el inglés.	256
Figura 173. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	257
Figura 174. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el sexo.	259
Figura 175. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tipo de centro.	259
Figura 176. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la nota de la 2 ^a evaluación de inglés.	260
Figura 177. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	261
Figura 178. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	262
Figura 179. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la asistencia a clases particulares.	262
Figura 180. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el inglés.	262
Figura 181. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	263
Figura 182. Resultados por niveles de la expresión escrita.	264
Figura 183. Nivel de logro en expresión escrita: nivel excelente.	265
Figura 184. Nivel de logro en expresión escrita según el sexo.	265
Figura 185. Nivel de logro en expresión escrita según el tipo de centro.	266
Figura 186. Porcentajes del nivel de logro en expresión escrita según el tipo de centro. ..	266
Figura 187. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el sexo.	269

Figura 188. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tipo de centro.	269
Figura 189. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	270
Figura 190. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	270
Figura 191. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	271
Figura 192. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según la asistencia a clases particulares.	271
Figura 193. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el grado de satisfacción con el inglés.	271
Figura 194. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	271
Figura 195. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el sexo.	272
Figura 196. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tipo de centro.	273
Figura 197. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	274
Figura 198. Resultados en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	274
Figura 199. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	275
Figura 200. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según la asistencia a clases particulares de inglés.	275
Figura 201. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el grado de satisfacción con inglés.	275
Figura 202. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	276
Figura 203. Resultados obtenidos en las Destrezas Verbales: Ritmo, Entonación y Pronunciación según el sexo.	277
Figura 204. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tipo de centro.	277
Figura 205. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	277
Figura 206. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	278
Figura 207. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	279

Figura 208. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según la asistencia a clases particulares.	279
Figura 209. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el grado de satisfacción con el inglés.	279
Figura 210. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	280
Figura 211. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el sexo.	281
Figura 212. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tipo de centro.	281
Figura 213. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	282
Figura 214. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	282
Figura 215. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	282
Figura 216. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según la asistencia a clases particulares.	283
Figura 217. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el grado de satisfacción con el inglés.	283
Figura 218. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	284
Figura 219. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el sexo.	285
Figura 220. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tipo de centro.	285
Figura 221. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	286
Figura 222. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	286
Figura 223. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	287
Figura 224. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la asistencia a clases particulares.	287
Figura 225. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el inglés.	287
Figura 226. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	288
Figura 227. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el sexo.	288
Figura 228. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tipo de centro.	289

Figura 229. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el expediente académico.	289
Figura 230. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	290
Figura 231. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al estudio de inglés.	290
Figura 232. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la asistencia a clases particulares.	291
Figura 233. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el inglés.	291
Figura 234. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	291
Figura 235. Resultados por niveles de la expresión e interacción oral.	292
Figura 236. Nivel de logro en expresión e interacción oral: nivel excelente.	293
Figura 237. Nivel de logro en expresión e interacción oral según el sexo.	293
Figura 238. Nivel de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.	294
Figura 239. Evolución del nivel de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.	294
Figura 240. Competencias desarrolladas en el aula de inglés.	301
Figura 241. Destrezas lingüísticas de la lengua inglesa.	304
Figura 242. Mejores y peores resultados de las destrezas lingüísticas del alumnado según el profesorado.	308
Figura 243. Desarrollo y evaluación de la expresión y la interacción oral.	309
Figura 244. Metodologías en el aula de lengua inglesa.	311
Figura 245. Recursos didácticos preferidos del profesorado.	313

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Significados de competencia (Adaptado de RAE, 2001).	16
Tabla 2. Significados de conceptos afines a competencia (Adaptado de RAE, 2001).	17
Tabla 3. Definición de competencia y términos afines (Tobón, 2004: 53-56).	18
Tabla 4. Usos del término competencia en diversos contextos sociales y laborales (Adaptado de Tobón, 2006).	19
Tabla 5. Definiciones de competencia laboral.	32
Tabla 6. Definiciones de competencia en el ámbito educativo.	37
Tabla 7. Las competencias clave (Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente)..	51
Tabla 8. Objetivos de la Educación Primaria (LOE, 2006: art. 17).	54
Tabla 9. Las competencias básicas (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).	58
Tabla 10. Las competencias clave (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).	61
Tabla 11. Competencias integradas en la competencia comunicativa.	72
Tabla 12. Competencia en comunicación lingüística.	73
Tabla 13. Conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la competencia (Ministerio de Educación, 2006:7-9).	77
Tabla 14. Contribución del área de Lengua Extranjera al desarrollo de las competencias básicas (RD 1513/2006:43091).	79
Tabla 15. Niveles comunes de referencia: escala global. <i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i> (Consejo de Europa, 2002: 26).	84
Tabla 16. Ficha técnica de investigación.	111
Tabla 17. Representación muestral por centros.	111
Tabla 18. Contenidos del área de Lengua Extranjera (Decreto 40/2007).	121
Tabla 19. Primer borrador de la prueba de evaluación COBAL.	123
Tabla 20. Segundo borrador de la prueba de evaluación COBAL.	124
Tabla 21. Plantilla para el juicio de expertos.	125
Tabla 22. Versión final de la prueba de evaluación COBAL.	126
Tabla 23. Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de Correlación (Sierra Bravo, 2001).	128
Tabla 24. Estadísticos de fiabilidad.	128
Tabla 25. Análisis de ítems de la prueba de evaluación COBAL.	129
Tabla 26. Estadísticos de la escala.	131
Tabla 27. Categorías de la prueba de evaluación COBAL.	131
Tabla 28. Organización temporal de la prueba de evaluación COBAL.	134
Tabla 29. Transcripción de la prueba comprensión auditiva (Fuente: Footprints 6, Teacher's Book, Macmillan).	137

Tabla 30. Comprensión auditiva: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.	139
Tabla 31. Comprensión auditiva: nivel de logro.	140
Tabla 32. Comprensión lectora: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.	142
Tabla 33. Comprensión lectora: nivel de logro.	143
Tabla 34. Expresión escrita: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.	145
Tabla 35. Rúbrica para establecer el nivel de expresión escrita.	146
Tabla 36. Expresión escrita: nivel de logro.	147
Tabla 37. Prueba de expresión e interacción oral: fase de interacción.	149
Tabla 38. Tarea que evalúa la destreza de expresión oral.	151
Tabla 39 . Expresión e interacción oral: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.	151
Tabla 40. Rúbrica para establecer el nivel de expresión e interacción oral.	153
Tabla 41. Expresión e interacción oral: nivel de logro.	154
Tabla 42. Perfil de las maestras entrevistadas y organización temporal de las entrevistas.	156
Tabla 43. Pruebas de evaluación COBAI realizadas y válidas.	157
Tabla 44. Puntuación codificada de la prueba de evaluación COBAI.	163
Tabla 45. Distribución de la muestra según la edad.	165
Tabla 46. Distribución de la muestra según el tipo de centro: urbano o rural.	166
Tabla 47. Asignaturas cursadas en los centros públicos de enseñanza bilingüe.	167
Tabla 48. Distribución de la muestra según la calificación de inglés en la 2ª evaluación y el sexo.	168
Tabla 49. Correlación de Pearson: sexo y nota en inglés.	168
Tabla 50. Distribución de la muestra según la lengua materna.	170
Tabla 51. Distribución de la muestra según el lugar que ocupa entre los hermanos.	171
Tabla 52. Distribución de la muestra según familiar nativo de la lengua inglesa.	171
Tabla 53. Distribución de la muestra según familiar viviendo en país de habla inglesa. ...	171
Tabla 54. Distribución	172
Tabla 55. Distribución de la muestra según los estudios de la madre.	172
Tabla 56. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado al repaso de inglés.	173
Tabla 57. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado a estudiar inglés.	174
Tabla 58. Distribución de la muestra según la asistencia a clases particulares de inglés. .	175
Tabla 59. Relación entre el grado de satisfacción con la asignatura y las notas académicas.	177
Tabla 60. Relación entre el grado de satisfacción con el profesor y las notas académicas.	178
Tabla 61. Frecuencia con la que se realiza en clase diferentes actividades.	182
Tabla 62. Dimensiones, subdimensiones e ítems de la prueba de comprensión auditiva. ...	183
Tabla 63. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación.	184
Tabla 64. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el sexo.	185

Tabla 65. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tipo de centro.	185
Tabla 66. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes.	188
Tabla 67. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tipo de centro.	189
Tabla 68. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles.	192
Tabla 69. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el sexo.	193
Tabla 70. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el gusto por la asignatura inglés.	195
Tabla 71. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el gusto por el profesor de inglés.	196
Tabla 72. Resultados obtenidos en la comprensión y uso del vocabulario oral.	196
Tabla 73. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tipo de centro.	197
Tabla 74. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras.	199
Tabla 75. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el sexo.	200
Tabla 76. Niveles de logro: comprensión auditiva.	203
Tabla 77. Niveles de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.	206
Tabla 78. Dimensiones, subdimensiones e ítems de la prueba de comprensión lectora.	207
Tabla 79. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación.	208
Tabla 80. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tipo de centro.	209
Tabla 81. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales.	212
Tabla 82. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el sexo.	213
Tabla 83. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles.	216
Tabla 84. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el sexo.	216
Tabla 85. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el grado de satisfacción con el inglés.	218
Tabla 86. Resultados obtenidos en la Comprensión de la Información Relevante: Identificación de detalles según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.	218

Tabla 87. Resultados obtenidos en la Comprensión de la Información Relevante:	
Comprensión y uso de cifras.	219
Tabla 88. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la nota de la 2ª evaluación de inglés.	220
Tabla 89. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante:	
identificación de información específica.	222
Tabla 90. Niveles de logro: comprensión lectora.	226
Tabla 91. Niveles de logro en comprensión lectora según el tipo de centro.	230
Tabla 92. Dimensiones y subdimensiones de la prueba de expresión escrita.	230
Tabla 93. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía.	231
Tabla 94. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación.	236
Tabla 95. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido.	241
Tabla 96. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia.	247
Tabla 97. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática.	252
Tabla 98. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario.	258
Tabla 99. Niveles de logro: expresión escrita.	264
Tabla 100. Niveles de logro en expresión escrita según el tipo de centro.	267
Tabla 101. Dimensiones y subdimensiones de la prueba de expresión e interacción oral. .	267
Tabla 102. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción.	268
Tabla 103. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia.	272
Tabla 104. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación.	276
Tabla 105. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez.	280
Tabla 106. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática.	284
Tabla 107. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario.	288
Tabla 108. Niveles de logro: expresión e interacción oral.	292
Tabla 109. Niveles de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.	295
Tabla 110. Perfil de los sujetos entrevistados y centro escolar.	296
Tabla 111. Identificación de las entrevistadas.	297
Tabla 112. Experiencia docente de las entrevistadas.	297
Tabla 113. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis de las entrevistas.	299
Tabla 114. Frecuencia y porcentaje de la dimensión competencias básicas.	302
Tabla 115. Categorías incluidas en la dimensión destrezas lingüísticas.	304
Tabla 116. Frecuencia y porcentaje de la dimensión actividades.	315

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ubicación de la Provincia de León.	107
Ilustración 2. Ubicación de los centros públicos participantes en la investigación.	108
Ilustración 3. Prueba de expresión e interacción oral: fase de producción.	150

Marco Teórico

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

- 1.1. Introducción al problema de investigación**
- 1.2. Justificación de la investigación**

*“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento,
sino también en la destreza de aplicar los
conocimientos en la práctica”.*

Aristóteles

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Introducción al problema de investigación

Existe una preocupación generalizada en lo referente a la calidad de nuestro sistema educativo que viene asociada a un planteamiento común en la Unión Europea, convirtiéndose en un problema de plena actualidad. Hoy día, está sobre la mesa el debate de si la nueva ley de educación, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuyo nombre alude al concepto en cuestión, mejorará la calidad de la que, se supone, derogó aspectos determinados de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Esta sucesión interminable de leyes educativas en las tres últimas décadas que regulan una misma materia: Ley General de Educación (LGE, 1970), Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE, 1980), Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), puede obedecer más a cuestiones políticas, debido a la alternancia de los dos principales partidos políticos en España, que al propio avance del conocimiento científico o a la búsqueda de la calidad en la educación. Se constata, pues, la importancia que los distintos Gobiernos atribuyen a la educación, no tanto como lo que es, sino como instrumento de adoctrinamiento ideológico de los futuros ciudadanos de la sociedad y por ende, de sus potenciales votantes. Según señala De Puelles, toda esta alternancia de ideología política son el detonante de la escasa permanencia de las leyes educativas (De Puelles, 2005).

Además de los cambios legislativos debidos a motivos políticos, existen otra serie de causas que han motivado cierta evolución dentro del sistema educativo. Así, los avances en lo referente al conocimiento pedagógico o los cambios dentro de la propia sociedad y su sistema de valores, han hecho necesario la adaptación del sistema a dichas variables. El nuevo siglo está caracterizado como una época con grandes transformaciones estructurales, cambios en las lógicas de producción y en las organizaciones, en las cualificaciones y cambios en el sistema de enseñanza-aprendizaje (Echevarría, 2002).

Varios organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (en adelante OCDE), y países, entre ellos España, han introducido el concepto de **competencia** para referirse a diferentes capacidades de logro que se exige a la acción educativa. Este nuevo enfoque basado en competencias, derivado de tendencias internacionales orientadas a la mejora de la calidad y a la actualización de los sistemas educativos en una nueva sociedad, se trata de una nueva perspectiva necesaria para la educación del siglo XXI, para la educación de la sociedad del conocimiento. Según Tobón en esta sociedad que nos ha tocado vivir “lo más importante no es tener conocimientos sino saberlos buscar, procesar, analizar y aplicar con idoneidad” (Tobón, 2006a: 4).

La sociedad está viviendo un cambio en la organización de nuevos enfoques. Se demandan personas capaces de dar diferentes soluciones en situaciones cambiantes y personas capaces de resolver problemas de un modo reflexivo y planificado. La escuela no puede quedarse fuera de estas nuevas demandas, tal como aparece en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional, “La educación encierra un tesoro”, de Jacques Delors (1996) no vale educar para saber, sino que es necesario educar para vivir, lo cual incluye el saber pero va más allá. Para dar respuestas a esta realidad, la escuela del siglo XXI debe dotar a sus alumnos de herramientas que les permitan dar soluciones y desenvolverse con facilidad, a la vez que les faciliten seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La educación basada en competencias pretende dar respuestas a todas las necesidades con las que se encuentran nuestros alumnos a lo largo de su vida. Según Ruiz (2009) la educación basada en competencias nace de la convergencia de:

- El replanteamiento de la educación como facilitación del aprendizaje.
- La formación de profesionales capaces de resolver problemas de forma eficiente en el ámbito de desempeño real.

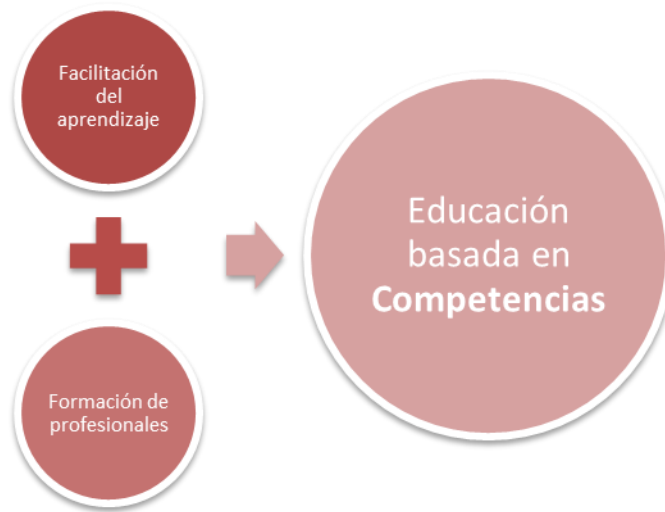


Figura 1. Educación basada en competencias.

Por consiguiente, si las instituciones educativas tienen presente este objetivo se conseguirá así un grado de calidad mayor tanto en las aulas, como en los centros y más aún en el sistema educativo español. Tobón señala que “el auge de las competencias en educación se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial” (Tobón, 2006a:4).

En España, se ha trabajado por la mejora de la educación en las diferentes normativas desde mediados de los noventa (LOPEG, 1995). La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) busca la calidad como uno de los principios más importantes y fundamentales sobre los que se basa el sistema educativo español:

“La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias” (LOE 2006, art.1 a).

Así mismo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) hace referencia a la gran importancia que adquiere para una sociedad tener un sistema educativo de calidad:

“Solo un sistema de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la

posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (LOMCE, 2013: preámbulo I).

En los párrafos anteriores se establece la calidad como la quimera de la educación, el fin que se busca y se pretende encontrar en toda ley educativa. Pero, ¿qué entendemos por calidad? Es éste un concepto ambiguo y subjetivo por naturaleza. Distintos autores han intentado definirla desde distintas perspectivas, coincidiendo todos ellos en la complejidad que entraña su análisis (Cantón, 2004). Como cualidad subjetiva que es, su medición es sumamente compleja pudiéndose establecer, no obstante, distintas variables que faciliten su cálculo aproximado. Así, la ratio profesor-alumnos, el nivel formativo del profesorado, los recursos disponibles y otros pueden favorecer la estimación de un cálculo de alguna manera medible.

Así pues, podemos definir o establecer la calidad como el fin último que se trata de alcanzar con la educación y la adquisición de las competencias como las herramientas más eficaces para alcanzar dicho logro. Solo asumiendo compromisos sólidos mediante acciones y planificaciones, es posible alcanzar una mejora en la calidad de la educación (Gairín y Martín, 2002).

Parece evidente que, a pesar de todos los problemas que conlleva el propósito de la excelencia y la mejora cualitativa en la educación, es el análisis y evaluación continua de este factor *“la única vía para determinar si se ha conseguido o no y en qué grado los objetivos pedagógicos y didácticos establecidos. Evaluar la calidad determina, a posteriori, si se ha logrado recuperar las inversiones de recursos realizados. Es un valioso feedback que permite ir mejorando constantemente”* (Salinas, Aguaded y Cabero, 2006:190). Es por ello que cobra especial importancia realizar diferentes análisis sobre el nivel de logro en competencia lingüística en lengua inglesa.

En la normativa actual LOE (2006) y LOMCE (2013), el término **competencias básicas** no es solo un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza. El objetivo de una educación basada en competencias es dar respuesta a necesidades a lo largo de la vida. Una vez terminada la etapa de escolarización obligatoria, se pretende que los alumnos alcancen una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral. Para el sistema educativo español, uno de los objetivos de calidad es mejorar el nivel

que el alumnado adquiere en las diferentes competencias básicas. Sin embargo, el modelo por competencias, en su implantación en la educación obligatoria, se ha topado con bastantes dificultades debido a cambios tanto estructurales como metodológicos (Montero, 2010).

En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, según la normativa LOMCE (2013), el dominio de una lengua extranjera es, en estos momentos, una prioridad en la educación. Como consecuencia del proceso de globalización en el cual vivimos, añade, es precisamente esta competencia lingüística en una lengua extranjera una de las principales carencias de nuestro sistema educativo (LOMCE, 2013: preámbulo XII). El aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa de educación obligatoria es una preocupación no sólo a nivel académico, sino también político e institucional. La nueva pretensión a nivel europeo es formar individuos competentes en lenguas extranjeras. Para ello, se tiene en cuenta las acciones llevadas a cabo por el Consejo de Europa, cuyos principios y consideraciones, para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, aparecen recogidas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Una de las pretensiones más destacadas de este documento es dar importancia a la necesidad de intensificar el aprendizaje y enseñanza de idiomas en Europa, puesto que vivimos en una sociedad pluricultural. Por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en la etapa escolar, que éste se desarrolle en la vida adulta y que se prolongue a lo largo de la vida:

“Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos” (Consejo de Europa, 2002:5).

Tomando como referencia este documento, los currículos de Educación Primaria (Real Decreto 40/2007 y Real Decreto 126/2014) modificaron los tipos de logro que los alumnos deben alcanzar al finalizar la etapa. Se establece como uno de los objetivos de esta etapa educativa:

“Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (Real Decreto 126/2014: art. 7).

Entre los fines de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de las diferentes leyes educativas podemos resaltar la insistencia en la adquisición de la competencia lingüística que permita al alumnado poder comprender y expresarse en una lengua extranjera. La insistencia en conseguir tal fin muestra el largo camino que nos queda por recorrer en el aula de lenguas extranjeras.

1.2. Justificación de la investigación

En las últimas décadas, el aprendizaje efectivo de una segunda lengua en la etapa de educación obligatoria se ha convertido en un objetivo no sólo académico sino también económico y social. Desde sus comienzos, el Consejo de Europa, ha otorgado una gran importancia tanto a la formación de los estudiantes como a la de los propios profesores de lenguas extranjeras. Se pretende así, a nivel europeo, formar ciudadanos competentes en lenguas extranjeras.

Con la elaboración por parte del Consejo de Europa en el 2002 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (en adelante MCERL) se pretende explicar y contextualizar la necesidad y pertinencia de la difusión de dicho documento, haciendo más hincapié en la necesidad de intensificar el aprendizaje y enseñanza de idiomas en Europa, para dar nuevas respuestas en la sociedad pluricultural en la que vivimos.

Es deseable el desarrollo de un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:

- *Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.*
- *Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.*
- *Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos* (Consejo de Europa, 2002:5).

Así mismo, el MCERL concede especial importancia a que el aprendizaje de lenguas se inicie y consolide en la etapa escolar, se desarrolle a través de la vida adulta y sea un proceso prolongado a lo largo de toda la vida.

“Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos (Consejo de Europa, 2002:5).

En definitiva, se deduce una gran importancia a una correcta adquisición de la **competencia en comunicación lingüística** de los **idiomas extranjeros** al finalizar la etapa primaria, por lo que nuestro estudio pretende analizar el nivel de adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa que los alumnos adquieren al finalizar esta etapa educativa obligatoria.

Este estudio se enmarca en el campo de la *investigación didáctica* (Widdowson, 1998), puesto que el problema de la investigación surge y se desarrolla en el aula y a su vez, sigue los procesos propios de las investigaciones científicas. Este autor hace referencia a la importancia de la figura del profesor de lenguas extranjeras como investigador (Widdowson, 1998). Se pretende un acercamiento metodológico entre la investigación científica y el trabajo que se realiza en las aulas. En el caso de este estudio la investigadora es también profesora de lengua extranjera, por lo tanto es posible tener presente el rigor de la teoría y de la práctica didáctica.

Es necesaria una concepción de la investigación y de la enseñanza que les aproxime y que asuma una dependencia recíproca, reconciliando las exigencias de pertinencia y rigor a la teoría y a la práctica didácticas (Widdowson, 1998:14).

Estas consideraciones se han tenido en cuenta para definir los objetivos de esta investigación. El objetivo general es **analizar el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa** adquirido por el alumnado al término de la Educación Primaria en la Provincia de León. A su vez, hemos establecido una serie de objetivos más específicos que son establecer el **nivel de comprensión auditiva**, el **nivel lector**, el **nivel de expresión escrita** y el **nivel de expresión e interacción oral** en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León. También se pretende obtener datos sobre los **factores** que puedan tener una relación significativa con la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa y comprobar si las **enseñanzas bilingües** infieren positivamente en la adquisición de dicha competencia. Finalmente, se presenta como objetivo la **realización de una prueba de evaluación** de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

para sexto curso de Educación Primaria. En la parte empírica detallaremos tanto el objetivo general como los específicos en profundidad.

Se pretende alcanzar unas conclusiones que sirvan de ayuda en el ámbito didáctico de la expresión y comprensión, oral y escrita, en lengua inglesa y, por consiguiente, en la actuación docente para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO II. LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO COMPETENCIA

- 2.1. Introducción**
- 2.2. Etimología del concepto competencia**
- 2.3. Delimitación conceptual de competencia**
- 2.4. Tratamiento de las competencias**
- 2.5. En síntesis**

CAPÍTULO II: LA COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO COMPETENCIA

2.1. Introducción

Existe una conceptualización muy amplia y variada acerca del término competencia en la literatura en función del autor, del contexto y del uso (Corominas, 2001). Se presenta necesario, por consiguiente, delimitar el significado de competencia a partir de su etimología. En esta misma línea Fernández-Salineró (2006) señala que aunque se ha escrito mucho acerca de las competencias, sigue existiendo un gran vacío y desacuerdos frente a su definición. Por ello este autor también cree preciso partir de su origen etimológico.

En este capítulo abordamos el eje de nuestra investigación, la **competencia**. Con este fin realizamos una aproximación al concepto desde su etimología, aportamos una delimitación conceptual y una diferenciación con respecto a otros términos afines, describimos sus características más significativas, y por último, damos una propuesta propia de definición del término competencia.

2.2. Etimología del concepto de competencia

Hasta la llegada de Platón en la Grecia clásica el concepto de competencia aparecía recogido en los términos *egon* y *agonistes* que se relacionaban directamente con la persona preparada para triunfar. No es hasta la llegada del filósofo cuando dicho concepto adopta una definición distinta. Es entonces, en el término *ikanos*, donde competencia encuentra un nuevo significado, haciendo referencia a la capacidad o habilidad para poder conseguir algo. Igualmente, la competencia encuentra cabida en otro término clásico, *Epangelmatikes ikanotia*; cuyo significado podría traducirse como la capacidad o competencia profesional (Mulder, Weigel y Collings, 2008)

Por su parte, el concepto de competencia arriba referenciado, aparecería recogido en el ámbito latino, en el término *competere*. Dicho verbo, terminaría derivando en otros dos, *competir* y *competere* que podrían traducirse por “corresponder”, “encontrarse en buen estado” o “ser suficiente”. Así mismo, aparece

el sustantivo *competio-competitionis* “competición en juicio” y el adjetivo *competens-competentis*, “competente, conveniente o apropiado para” (Tejada, 1999).

Desde los inicios, el término de competencia ha estado vinculado con el conocimiento de habilidades y destrezas, así como con la actividad profesional. Estos dos aspectos de la competencia siempre han estado presentes a la hora de definir el término.

Ya en el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano *competir* y *competere*. Ambos provienen del verbo latino *competere* y hacen referencia semántica al ámbito de competencia: *competir* con el significado de “pugnar con, rivalizar con” que dio lugar a los sustantivos *competencia* y *competitividad* y al adjetivo *competitivo*; *competere* con el significado de “pertenecer a o incumbir” que derivó en el sustantivo *competencia*, y al adjetivo *competente* con el significado de “apto, adecuado”. (Corominas, 1987 y Corripio, 1984).

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001) define el término competencia con dos diferentes acepciones: competencia en sentido de competir y competencia en sentido de competente. Desde el ámbito educativo, la acepción más próxima entre los diferentes significados aquí presentados es la de “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

Tabla 1. Significados de competencia (Adaptado de RAE, 2001).

COMPETENCIA en el sentido de “competir”	<ul style="list-style-type: none">• Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.• Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.• Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.• Persona o grupo rival.• Competición deportiva.
COMPETENCIA en el sentido de “competente”	<ul style="list-style-type: none">• Incumbencia.• Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.• Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Autores como Le Deist y Winterton (2005) denominan competencia como un concepto borroso, otros autores (Tobón, 2006; Coll y Martín, 2006; Garagorri, 2007; Gimeno, 2009) destacan el problema de los diferentes significados del concepto competencia y señalan la dificultad para acotar y delimitar una única definición para dicho concepto.

A menudo el término competencia se relaciona con otros términos afines como aptitud, capacidad, habilidad o destreza. En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua no aparecen claramente diferenciados: la capacidad se define como aptitud, la aptitud como capacidad competente, la habilidad como capacidad, la destreza como habilidad y la competencia como aptitud (RAE, 2001).

Tabla 2. Significados de conceptos afines a competencia (Adaptado de RAE, 2001).

Competencia	Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
Aptitud	Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.
Capacidad	Aptitud, talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo.
Habilidad	Capacidad o disposición para algo.
Destreza	Habilidad, arte con que se hace una cosa.

Se presenta necesario marcar la diferencia del significado de competencia de otros conceptos similares, que si bien guardan relación con él, no son equivalentes. Pretendemos así evitar confusiones en el significado, alcance y uso que se hace de los mismos. En la tabla siguiente se presentan y definen los términos más afines al de competencia precisando así su significado.

Tabla 3. Definición de competencia y términos afines (Tobón, 2004: 53-56).

TÉRMINO	SIGNIFICADO
Competencia	Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
Inteligencia	Estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información con el fin de relacionarse con los entornos en los cuales se hallan inmersos.
Conocimiento	Representaciones mentales sobre diferentes hechos.
Aptitud	Potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación. Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.
Capacidad	Talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo. Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices, fundamentales para aprender, que denotan la dedicación a una tarea.
Destreza	Habilidad, arte con que se hace una cosa.
Habilidad	Procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Capacidad o disposición para algo.
Actitud	Disposición afectivo-evaluativa.
Función	Expresa las actividades que una persona debe ejecutar en el contexto laboral.
Cualificación profesional	Capacidad general para desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio.

Asimismo, Tobón (2006) alude a la polisemia del término y ofrece una relación de las diferentes acepciones de competencia en diversos contextos sociales y laborales. Esto nos permite afirmar la inexistencia de una única definición de competencia.

Tabla 4. Usos del término competencia en diversos contextos sociales y laborales (Adaptado de Tobón, 2006).

- La competencia como autoridad: se refiere al poder de mando que puede tener un determinado cargo.
- La competencia como capacitación: se refiere al grado en el cual las personas están listas para desempeñar determinados oficios.
- La competencia como función laboral: se refiere a las responsabilidades y actividades que debe llevar a cabo toda persona en un determinado puesto de trabajo.
- La competencia como idoneidad: se refiere al calificativo de apto o no apto con respecto al desempeño de un puesto de trabajo.
- La competencia como rivalidad empresarial: expresa un eje esencial del ámbito empresarial.
- La competencia como competición entre personas: se refiere a la lucha de los empleados entre sí por sobresalir en su desempeño y buscar con ello posibilidades de ascenso, mejores ingresos y reconocimiento.
- La competencia como requisitos para desempeñar un puesto de trabajo: se refiere a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que un candidato debe tener para poder ser vinculado a una empresa.

En el ámbito educativo, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de la necesidad de la aplicación de habilidades concretas en diversas circunstancias. La enseñanza en la escuela, hasta donde la conocemos, se ha centrado en los contenidos de las diferentes asignaturas, dejando de lado la importancia de llevar a la práctica tales conceptos. Zabala y Arnau señalan a este respecto:

La escuela heredera es una escuela basada en el saber, en un conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su definición. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se valora fundamentalmente la capacidad de reproducir y no tanto para aplicarlos (Zabala y Arnau, 2007a:45).

Para autores como Perrenoud “*competencia es la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*” (Perrenoud, 2004a:11). Con este mismo sentido Le Boterf (2001) define el término como la “*secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones*” (Le Boterf, 2001:87).

En definitiva, al hablar de competencias hay que tener muy presente que se trata de un concepto complejo, que se presta a muchos matices y diversas interpretaciones (Cabrerizo, J. et al, 2008), siendo un factor determinante para su comprensión el contexto en el que se utiliza dicho término.

2.3. Delimitación conceptual de competencia

El concepto de competencia es clave para la comprensión de la nueva propuesta educativa, pero es complejo de delimitar conceptualmente. Encontramos definiciones en el informe DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*) realizado por la OCDE, en el informe “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996), así como en diferentes autores que han realizado aportaciones al estudio de la educación basada en competencias (Le Boterf, 2001; Díaz, 2006; De Miguel, 2005; Perrenoud, 1999).

La OCDE en el informe DeSeCo (OCDE, 2002:4) define el término competencia como “*la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas*”.

El informe Delors, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) establece los cuatro pilares que deben sustentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aun siendo complicado conceptualizar el término de competencia, sí es posible afirmar que éste, podría ser el resultado de la combinación de tres factores (Díaz, 2006:20):

- *Una información*
- *El desarrollo de una habilidad*
- *Puestos en acción en una situación inédita.*

Por su parte, Le Boterf (2001) ve la competencia como una construcción; como el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Este autor distingue entre recursos necesarios para actuar con competencias, actividades o prácticas en las que se especifica la realización de un desempeño y actuaciones, que forman los resultados evaluables, que provienen de tareas realizadas.

De modo parecido se explica De Miguel (2005:28) al afirmar que los componentes de una competencia contribuyen a la formación y consolidación de ésta. Este mismo autor subraya dos posibles lecturas, *“bien como que la competencia es el resultado de la intersección de los componentes o bien como que la consolidación de una competencia exige el concurso de todos los componentes”*.



Figura 2. Componentes de la competencia (De Miguel, 2005: 29).

En ocasiones, las competencias se confunden con sus componentes. Sin embargo, cada concepto tiene su propia definición:

- **Conocimientos:** Conjunto de información resultado de la experiencia y el aprendizaje. Constituyen el elemento teórico de este último y para su completo desarrollo han de ser complementados con elementos tales como las destrezas, las habilidades o los valores.
- **Destreza:** Habilidad para realizar de forma correcta y eficaz una actividad. No se trata normalmente de una facultad innata, sino que

suele ser fruto de la práctica constante. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que las definen (Sánchez Cerezo, 1991).

- **Habilidad:** Talento, pericia o aptitud para llevar a cabo algún tipo de tarea de forma exitosa. Esta puede ser de tipo cognitivo o psicomotriz.
- **Actitudes:** Predisposición activa para la acción. Inducen a la toma de decisiones y a comportarse acorde a las circunstancias de ese momento.
- **Valores:** Principios que permiten orientar el comportamiento para la formación integral de la persona.

Finalmente, Perrenoud (1999:7) opina que una competencia es *“la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”*.

Todas estas definiciones del término competencia nos hacen reflexionar sobre la complejidad del término por varias razones, entre otras, porque su nomenclatura adopta diversas formas tales como habilidad, construcción o capacidad, así como porque su campo semántico es muy amplio y establece relaciones con otros conceptos similares del mismo campo: conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, valores, etc. Por último, su complejidad también se debe a las diferencias de matiz entre las diversas lenguas desde las que se afronta su definición.

2.4. Tratamiento de las competencias

Diferentes autores definen y delimitan las características y dimensiones de las competencias (Cano, 2005; Pérez Gómez, 2007; Viso, 2010).

La primera característica que conviene destacar es el **carácter holístico** de las competencias, ya que incorpora tanto las demandas externas que se realizan al individuo como los atributos de éste y el propio contexto, además de los correspondientes conocimientos técnicos y/o académicos. Necesita ser contextualizada

y demostrada en situaciones concretas. Perrenoud (2004a) señala que la competencia cobra sentido cuando es relacionada con situaciones, problemas y tareas que llevan a la movilización de conocimientos, técnicas, habilidades y actitudes. Así, se es competente cuando se interviene haciendo uso de todos los aprendizajes adquiridos en una determinada materia ante un problema concreto.

El aprendizaje basado en competencias tiene un **carácter contextualizado** puesto que siempre se desarrolla en diversos contextos. Aunque la forma de actuar sea similar a intervenciones anteriores la situación es distinta, es por ello que la competencia tiene implícito el elemento contextual que varía de unas situaciones a otras (Perrenoud, 2004a).

El **carácter transferible** consiste en la movilización adecuada de los conocimientos adquiridos ante distintas situaciones que se presentan en la práctica. Le Boterf (2001) establece que no solo han de movilizarse los recursos necesarios sino que se han de saber combinar y transferir a otras situaciones complejas. Ha de entenderse la transferencia como un proceso de adaptación a cada contexto.

Una de las finalidades más importantes de las competencias debe ser el desarrollo de un **sentido ético** por parte del alumnado. El desarrollo del aspecto ético está relacionado con la creación de una conciencia que guíe las actuaciones de los diferentes individuos y permita así crear un sentido de responsabilidad.

El **carácter reflexivo y creativo** que presentan las competencias está vinculado a la permanente reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto de una manera creativa a diferentes situaciones y problemas. Como afirman Rychen y Salganik (2003), la capacidad para transferir competencias aprendidas a otros contextos se entiende como un proceso de adaptación, es decir, de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes.

El **carácter transversal** consiste en el uso de los conocimientos que se poseen en distintas materias para la resolución de un problema concreto que afecta a diversos campos de conocimiento.

El logro de una competencia conlleva un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida del individuo, de ahí su **carácter evolutivo**. La aplicación de una competencia siempre incluye su constante reconstrucción, su mejora y perfeccionamiento lo cual implica un proceso de innovación permanente.

Por último, el **carácter multifuncional** implica el uso de las competencias en el logro de distintos objetivos o resolución de distintos problemas.



Figura 3. Características de las competencias.

En la figura anterior se representan las características y dimensiones de las competencias que se deben tener en cuenta a la hora de establecer una enseñanza basada en la adquisición de las competencias básicas.

2.5. En síntesis

La competencia ha sido asociada a términos afines tales como habilidad o capacidad, rasgos que la persona posee y puede o no utilizar en un momento dado. El concepto de competencia se inscribe en un campo semántico muy amplio, lo que provoca relaciones de dependencia tanto en su definición como en su aplicación con otros conceptos similares.

Una persona competente puede tener ciertas habilidades o puede adquirirlas por instrucción o aprendizaje. Existe, sin embargo, una diferencia entre habilidad y competencia, ya que la competencia se relaciona con comportamientos observados (Stoof et al., 2002).

En conclusión, habilidad, capacidad y actuación se usan como sinónimos de competencia, mientras que conocimiento, destreza y actitud forman parte de la competencia. Westera (2001:6) define competencia como “*higher order cognitive skills and behaviors that represent the ability to cope with complex, unpredictable situations*”. Por consiguiente, la competencia a su vez incluye otros procesos como la metacognición y el pensamiento estratégico y presupone una intención y uso consciente de ambos. Alcanzar las competencias implica ser un aprendiz experto y a lo largo de toda la vida, para adaptarse a un mundo en continuo cambio (Ramos y Luque, 2010).

De todas las definiciones aportadas en este capítulo intentamos extraer, apoyándonos en el autor Corominas (2006), algunas características comunes del concepto competencia:

- Relación con la acción: se desarrolla y se actualiza en la acción.
- Vinculada a un contexto, a una situación establecida.
- Integra diferentes elementos, tales como saberes, procedimientos y actitudes.
- Facilita la resolución eficaz de diferentes situaciones.
- Es educable.

Así pues, en virtud de lo expuesto y analizado anteriormente y dado que no existe ninguna definición arquetípica de competencia, podríamos definir ésta como:

Uso consciente y reflexivo de conocimientos, destrezas y actitudes para la resolución de un determinado problema con capacidad de adaptación a las diferentes condiciones y susceptibles de ser empleadas en distintas áreas o situaciones.

CAPÍTULO III. EL ORIGEN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

3.1. Introducción

3.2. Las competencias desde el ámbito laboral

3.2.1. El origen del término competencia laboral

3.2.2. Definiciones del término competencia en el ámbito laboral

3.3. Las competencias en el ámbito educativo

3.3.1. Orígenes del término competencia en el ámbito educativo

3.3.2. Definiciones del término competencia en el ámbito educativo

3.3.3. Las competencias y su tipología

3.3.3.1. Competencias genéricas

3.3.3.2. Competencias disciplinares

3.3.3.3. Competencias transversales

3.4. En síntesis

CAPÍTULO III: EL ORIGEN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

3.1. Introducción

Los intentos por conseguir establecer una terminología coherente sobre competencias, según autores como Batista et al (2007), han tenido muy poco impacto y no se ha conseguido un consenso sobre el establecimiento de una definición única del término. En la década de los noventa, Grootings (1994) afirmaba que era imposible establecer una definición llegando a un acuerdo, y hoy en día parece ser que seguimos esperando por ese acuerdo.

La bibliografía consultada señala al ámbito laboral y al ámbito educativo como los ámbitos donde más se ha estudiado y profundizado en términos de competencia. Por ello, se analizará el concepto competencia desde un matiz laboral al educativo sin pretender hacer un acopio exhaustivo de las diferentes definiciones; únicamente se realizará un breve recorrido por diferentes autores en sus estudios y áreas de trabajo.

El fin es conseguir una aproximación al concepto de competencia sobre el que se basa esta tesis doctoral y poder delimitar su significado ante la multitud de diversos significados que se le pueden asignar y conocer así, las características que delimitan este concepto.

3.2. Las competencias desde el ámbito laboral

3.2.1. El origen del término competencia laboral

Se señala, según informa la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004), al autor David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, como el promotor del término competencia en el ámbito empresarial (Zabala y Arnáu, 2007). Este autor se sitúa en el contexto norteamericano en los años setenta y lo que pretendía era predecir mejor el rendimiento laboral de los trabajadores. Hasta entonces, las medidas tradicionales utilizadas eran los test de inteligencia y los exámenes de conocimiento. McClelland muestra insatisfacción ante tales pruebas, ya que se creía que las personas con mayor coeficiente intelectual y con mejores calificaciones podían ser los profesionales con más éxito en las empresas.

“The testing movement in the United States has been a success if one judges success by the usual American criteria of size, influence and profitability. Intelligence and aptitude tests are used nearly everywhere by schools, colleges, and employers” (McClelland, 1973:1).

Todo esto llevó al profesor McClelland a realizar una investigación acerca del éxito de los empleados en el trabajo. Las conclusiones del estudio fueron que no había correlación entre el mayor coeficiente intelectual y mejores notas y el éxito en el trabajo (McClelland, 1973).

A partir de este estudio, surgen varias investigaciones que culminan en un trabajo de Boyatzis: *“The competent Manager: A model for effective managers”*. Este autor define el concepto de competencia como una característica subyacente a la persona que está a su vez relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo y en un entorno concretos (Boyatzis, 1982).

Años más tarde Spencer y Spencer (1993) añaden un elemento nuevo, haciendo una diferenciación entre las competencias subyacentes y las competencias observables. Así, las destrezas, habilidades y conocimientos son competencias que se pueden ver y por el contrario, las aptitudes, los valores y los motivos son difíciles de medir u observar en un primer momento.

En la actualidad, se demanda al empleado nuevas destrezas desarrollando así la creación de nuevos modelos de competencias. La relación existente entre las competencias y el trabajo a desempeñar, da respuestas a una situación laboral con unas exigencias cada vez mayores. A modo de conclusión, remarcar que los inicios de la educación basada en competencias se encuentra en los Estados Unidos en las décadas de los años sesenta y setenta (Gonczi, 1996) y sus intereses fueron económicos y no educativos.

3.2.2. Definiciones del término competencia en el ámbito laboral

En los años ochenta emergió el concepto de competencia laboral en muchos países desarrollados, puesto que fue necesario adecuar la formación de los trabajadores a un contexto económico cada vez más complejo. Su diseño pretendía una relación directa entre el mercado laboral y el sistema educativo.

Gallart y Jacinto (1995) aportan una vieja definición tomada del diccionario Larousse que en 1930 remarcaba que en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que el trabajo concierne.

En el mundo empresarial el desarrollo de las competencias apoyadas en los estudios de McClelland, el cual señalaba que éstas podían predecir el éxito en un trabajo más allá de la inteligencia de la persona, hizo que la importancia otorgada a las competencias llegara a hacerse en cierta medida obligatoria para cualquier consultor después de los años ochenta, según señalan autores como Woodruffe (1993).

Para realizar una definición de competencia de los sujetos es necesario identificar tanto el conocimiento, como los valores, las habilidades y por supuesto, las actitudes utilizadas para realizar diferentes tareas de aprendizaje (Gonczi, 1997). De acuerdo con este autor, una persona es competente cuando reúne las diferentes cualidades necesarias para realizar aquello que se le solicita profesionalmente.

Establecer una definición concreta de lo que se conoce por competencia resulta a esta altura harto complicada dada la complejidad inherente a este término. No obstante, lo que sí se va a intentar es construir una visión general del mismo donde puedan distinguirse los elementos más relevantes del concepto.

A continuación, se establece un conjunto de definiciones recopiladas en distintas publicaciones, nacionales e internacionales, sobre el concepto de competencia. En dichas publicaciones, escritas por especialistas en la materia, pueden observarse lo mencionado en el párrafo anterior, esto es, la dificultad de establecer una definición única sobre lo que se entiende o puede entender por competencia.

Tabla 5. Definiciones de competencia laboral.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
McClelland	1973	Aquello que realmente causa un rendimiento en el trabajo.
Sims	1991	La competencia es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficiente, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxitos en los roles ocupacionales.
Bunk	1994	Posee competencia quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.
Levy-Leboyer	1997	Una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. Son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que les hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.
Ducci	1997	La construcción real de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene, no sólo a través de la instrucción, sino también en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.
Ramírez	2000	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
OIT (Organización Internacional del Trabajo)	2004	Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia formativa y no formativa que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares.

La gestión de proyectos de trabajo, la investigación para un aprendizaje permanente y la forma de ser, constituyen los nuevos requisitos para el trabajador de hoy día (Saravia, 2005). La adaptación a las nuevas condiciones laborales en una sociedad cambiante requiere de las características anteriormente mencionadas en cualquier trabajador. Esto ha llevado a modificaciones en la estructura del mercado laboral y en la gestión de las unidades productivas que en su departamento de Recursos Humanos, no solo busca un trabajador bien formado e inteligente sino que, además, tenga capacidad de adaptación y aprendizaje.

3.3. Las competencias en el ámbito educativo

3.3.1. Orígenes del término competencia en el ámbito educativo

Desde una perspectiva educativa, el término competencia adquiere significado desde el ámbito laboral ligado en sus comienzos a la formación profesional para incluirse, años más tarde, en la educación primaria, secundaria y superior.

Pese a su marcado condicionante laboral y su reciente inclusión en los planes de estudio generales, el concepto de competencia en educación ya se encontraba en 1965 considerándose a Noam Chomsky como el precursor del término **competencia lingüística**. Este autor define la competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se pone en acción a través del desempeño comunicativo (Chomsky, 1965). A partir de aquí, el concepto comienza a utilizarse tanto en la lingüística como en la psicología y en la educación. Desde la propuesta de Chomsky, que consideraba la competencia como algo interno, se va analizando la competencia como un comportamiento efectivo dentro de un enfoque conductual (Tobón, 2006).

Aunque el concepto de competencia como elemento laboral es muy novedoso al igual que su incorporación a los planes de estudios, como hemos aclarado anteriormente, el término viene siendo usado ya desde la década de los setenta cuando Noam Chomsky acuñó por primera vez el concepto y comenzó a desarrollarlo.

Varios autores como Noguera (2004) y Fernández-Salinero (2006) están influenciados por la teoría lingüística y su definición de competencia es en términos lingüísticos:

“El concepto de competencia se presenta como la combinación de atributos que atañen a diversos órdenes de la persona relacionados con: a) los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas (saber); b) las formas metodológicas de proceder en una actividad (saber hacer); c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas (saber estar); d) las formas de organización e interacción (saber ser)” (Fernández-Salinero, 2006: 141).

Es necesario considerar la influencia de diversos desarrollos disciplinares tales como la psicología conductual de Skinner, la competencia comunicativa de Hymes (1996) que plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones concretas de comunicación. Por otro lado, se encuentran los aportes de la psicología cultural de Vigotsky (1985) que han sido tomados por autores como Torrado (1998). En esta línea las competencias *“son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores”* (Hernández et al., 1998:14). Otras líneas disciplinares que han hecho aportes significativos a las competencias son la psicología cognitiva de Piaget, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1987) que da un apoyo teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva (Tobón, 2005) y por supuesto, como ya se ha señalado anteriormente, la competencia lingüística de Chomsky (1965), para hablar de competencia en educación. Pero si se tiene en cuenta las exigencias sociales y de mercado, se observa claramente como los diferentes sistemas educativos necesitan establecer los mecanismos y herramientas pertinentes para responder a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad.

Las diferentes reformas de los sistemas educativos en los diferentes países constatan elementos comunes que Navío (2005) señala:

- Redefinición de las orientaciones escolares, introduciendo las competencias necesarias en la actualidad como base general.
- Traducción de los objetivos en listas de actuaciones.
- Enunciación de criterios de evaluación precisos.

Teniendo en cuenta que la sociedad en la que vivimos es cambiante y compleja, las competencias surgen en el ámbito educativo con el fin de superar la tradicional formación de conocimientos para dar cabida a una formación donde los alumnos sepan qué hacer en cada momento. La competencia se convierte así en la capacidad para movilizar recursos frente a situaciones nuevas e indefinidas. En este ámbito, el enfoque por competencias en educación surge como una solución ante las diferentes situaciones que demandan movilizar conocimientos para hacer frente a problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los diferentes problemas.

3.3.2. Definiciones del término competencia en el ámbito educativo

El término competencia en el ámbito educativo está relacionado con la combinación del “saber” y el saber hacer”. Por un lado se sitúan los conocimientos y por otro las capacidades, las habilidades y las actitudes que permiten la resolución de problemas de manera eficaz y eficiente.

Bolívar y Pereira (2006) establecen el desarrollo conceptual en la transición de sistemas industriales basados en el trabajo (característicos de la primera modernidad) a otros centrados en el conocimiento. En estos últimos, trabajo, formación y educación están dirigidos a la adquisición de determinadas competencias.

En la sociedad actual, intrínsecamente compleja y voluble donde las distintas competencias en el mercado laboral han ido cobrando una importancia relevante, la educación ha ido adaptándose en este sentido incorporándolas progresivamente en sus respectivos currículos. Así, el ya clásico sistema educacional basado exclusivamente en la adquisición de conocimientos ha ido dando paso a otro donde las distintas competencias constituyen los ejes en torno a los cuales gira todo.

En ese sentido podemos entender la competencia como aquello que va a permitir a una persona identificar y hacer frente a los distintos problemas que se le presenten en la vida y centrándolo en el ámbito educacional como las herramientas que debe de adquirir el alumno y que le servirán para hacer frente a un mercado laboral cada vez más cambiante y exigente.

Hoy en día, el sistema educacional y por ende, la ley orgánica que lo regula, se han convertido en uno de los elementos más controvertidos y discutidos de los distintos partidos políticos que se han ido turnando en el poder. La educación se ha convertido en un tema de debate público y tanto su supuesta efectividad como los medios y contenidos de las materias, han quedado expuestas a la opinión general (Gimeno, 2002).

Distintos autores han hecho hincapié en la relevancia de la competencia como elemento fundamental de cualquier sistema educativo. A continuación se recogen algunas aportaciones realizadas por distintos autores expertos en la materia:

Tabla 6. Definiciones de competencia en el ámbito educativo.

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
Figuera	2000	Se requiere la formación o desarrollo del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a autogestionar su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación dentro de un marco de responsabilidad social.
Echevarría et al.	2001	La característica fundamental de la sociedad de la información es la intensa búsqueda de mayor y más amplia competencia socio-profesional, dentro de un mundo donde la movilidad se impone como cultura.
OCDE	2002	La globalización y la modernización están creando un mundo cada vez más diverso e interconectado. Para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociales, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente.
Tobón	2006	La formación basada en competencias es el nuevo enfoque para la educación en sus diversos niveles (primaria, secundaria, técnica, superior), debido a que posibilita una serie de cambios y transformaciones que vienen siendo demandadas por la sociedad, los estudiantes y los mismos docentes. Es así como el enfoque de competencias viene construyendo una serie de principios conceptuales y herramientas para pasar del énfasis en la transmisión de información al aseguramiento de saberes esenciales.
Weinert	2001	La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico.
Perrenoud	2004a	Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.
Tudela et al.	2004	El concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que los alumnos son capaces de hacer al término del proceso educativo y pone énfasis, en aquellos procedimientos que permitirán a los alumnos aprender de forma autónoma a lo largo de la vida.
Zabala y Arnau	2007	La competencia consiste en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Así pues, en la sociedad del S. XXI denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento, importa la capacidad para entender la información, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento (Pérez, A., 2007). Se postula necesario ser capaces de aplicar esos conocimientos a las diferentes situaciones y contextos.

Todos estos retos han llevado a pensar en términos de competencias en el ámbito educativo, haciéndose públicos una serie de documentos e informes que pretenden conformar un giro a la forma tradicional de concebir la educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han publicado diversos informes en los que se muestra como ha variado la educación y la visión de sus fines con propuestas para solucionar las diferentes deficiencias en los sistemas educativos.

Dentro del ámbito de la educación el término de competencia conlleva diferentes aspectos. Para autores como Mertens la competencia *“se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”* (Mertens, 1996:60). Sin embargo para el autor Le Boterf la *“competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones”* (Le Boterf, 2001:87). Para este autor la competencia es una combinación de diferentes recursos, tanto personales como de manejo de información.

En la misma línea Perrenoud define el término como *“la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”* (Perrenoud, 2004:11). Así, como otros autores que señalan que *la “competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación”* (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008: 15).

Zabala y Arnau (2007) señalan los elementos y características más importantes del concepto teniendo en consideración las definiciones aportadas por diversos autores. Por consiguiente, a modo de resumen se entiende que:

- Las competencias son acciones eficaces frente a situaciones y problemas de distinto tipo, que obligan a utilizar los recursos de que se dispone.
- Para dar respuesta a los problemas que plantean dichas situaciones es necesario estar dispuestos a resolverlos con una intención definida, es decir, con unas actitudes determinadas.
- Una vez mostrados la disposición y el sentido para la resolución de los problemas planteados, con unas actitudes determinadas, es necesario dominar los procedimientos, habilidades y destrezas que implica la acción que se debe llevar a cabo.
- Para que dichas habilidades lleguen a buen fin, deben realizarse sobre unos objetos de conocimiento, es decir, unos hechos, unos conceptos y unos sistemas conceptuales.
- Todo ello debe realizarse de forma interrelacionada: La acción implica una integración de actitudes, procedimientos y conocimientos.

3.3.3. Las competencias y su tipología

Aun cuando el término competencia es bien conocido dentro del ámbito profesional, al aplicarlo al de la educación surgen numerosas dificultades en lo relativo a cuáles deben de ser aplicadas. Así, existen tantas organizaciones o clasificaciones como autores han intentado llevar a cabo su estudio (Díaz, 2006). Todo este amplio abanico de clasificaciones, ya que su aplicación data de muy pocos años, no hace sino dificultar la labor del diseño curricular y provocar una mayor confusión.

Lo que aquí se pretende no es tanto realizar una refundición de clasificaciones sino más bien determinar qué competencias están más vinculadas a la enseñanza básica. Así, atendiendo a lo establecido por Díaz (2006), se han seleccionado los siguientes tipos:



Figura 4. Ordenamiento de la problemática de las competencias (Díaz, 2006:21).

A continuación, procedemos a dar una breve definición de las competencias genéricas, disciplinares y transversales según el autor Díaz (2006).

3.3.3.1. Competencias genéricas

La Unión Europea considera a este tipo de competencias “clave” aunque puedan aparecer recogidas con distinta nomenclatura, son *“aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje”* (Díaz, 2006:23). La educación básica tendrá la responsabilidad de iniciar la formación para dos tipos de competencias genéricas:

- Genéricas para la vida social y personal
- Genéricas académicas

Las competencias genéricas para la vida social y personal son *“aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano”* (Díaz, 2006:22). Las competencias consideradas para la vida social son la competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, al igual que competencias personales como la honradez, el entusiasmo o la perseverancia, entre otros.

Las competencias genéricas académicas consisten en *“aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura”* (Díaz, 2006:22). Las competencias más importantes en este ámbito son las relacionadas con la lectura y la escritura, también

aquellas relacionadas con las nociones matemáticas, científicas y tecnológicas y por supuesto la competencia en lenguas extranjeras.

En la adquisición de las competencias existen dos problemas (Díaz, 2006:23):

1. *Su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana.*
2. *Su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan.*

Las competencias clave de la Unión Europea se corresponden con las competencias genéricas ya que son aquellas que se adquieren durante la educación básica como medio de acceso a la formación a lo largo de la vida.

3.3.3.2. Competencias disciplinares

Las competencias disciplinares surgen de la necesidad de desarrollar tanto los conocimientos como las habilidades vinculados a una disciplina (Díaz, 2006). Se considera el desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina una buena opción para la aplicación del enfoque por competencias en la educación.

3.3.3.3. Competencias transversales

Las competencias transversales son aquellas que requieren o demandan las habilidades y conocimientos de distintos campos del conocimiento. Las competencias transversales, según Díaz (2006), pueden ser de dos tipos:

- Competencias vinculadas con habilidades profesionales: aquellas donde coinciden las habilidades y conocimientos que un profesional necesita para hacer frente a los diferentes conflictos que pueden plantearse dentro de su ámbito profesional.
- Competencias vinculadas con el desarrollo de actitudes: además del manejo de la información y el desarrollo de habilidades específicas, se hace necesaria la presencia y desarrollo de una determinada actitud.

Las competencias transversales necesitan la unión de saberes y habilidades de diferentes ámbitos de conocimientos.

3.4. En síntesis

Parece extraño que un concepto tan novedoso dentro del campo de la educación haya dado lugar a tan distintas y variadas conclusiones. La dificultad intrínseca al propio término dentro del ámbito educacional así como las distintas aportaciones surgidas con motivo de su debate, han podido ser la causa de tal hecho.

El origen del concepto de competencia, procedente del ámbito laboral, ha tenido una aplicación muy fructífera en este campo, si bien, su incorporación al educativo, ha conllevado nuevas dificultades y la necesidad de una readaptación. Las competencias como elemento fundamental del nuevo sistema educativo ha reintroducido el aprendizaje dentro del contexto escolar. Ya no es tan importante la cantidad de información que el alumno es capaz de retener como la capacidad de, adquiriendo una serie de habilidades, hacer frente a las distintas situaciones o problemas que se plantean en la vida cotidiana.

La introducción de las competencias como concepto referencia dentro de la educación ha dado lugar a una serie de clasificaciones de las mismas que no termina de ser clara y concisa, dificultando el diseño curricular y la elaboración de los sistemas de enseñanza.

En resumen, las competencias representan la puesta en práctica de manera eficiente en el ámbito tanto social como laboral de los conocimientos adquiridos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO IV. LA IMPLANTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Introducción

4.2. El marco normativo e institucional

4.3. Las competencias clave en la *Recomendación del Parlamento y el Consejo Europeos*

4.4. El sistema educativo español

4.4.1. La Ley Orgánica de Educación

4.4.1.1. La inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo español

4.5. En síntesis

CAPÍTULO IV: LA IMPLANTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Introducción

La importancia que ha ido ganando el concepto de competencia en Europa, tanto a nivel político como educativo, es notoria. La nueva situación social, económica, política y cultural ha llevado a cambios en el ámbito educativo, surgiendo así el nuevo enfoque por competencias. En la nueva sociedad globalizada, tecnológica e interconectada es necesario dar respuestas a los cambios acontecidos dando especial importancia al conocimiento en acción. Por consiguiente, se plantea así una reestructuración del proceso educativo. Los individuos de la sociedad actual necesitan ser capaces de desarrollar unas competencias nuevas para desenvolverse y triunfar en su vida a nivel laboral, social y personal.

Para comprender mejor este nuevo enfoque educativo y sus consecuencias veremos en este capítulo el marco normativo e institucional de las competencias, así como la definición de las competencias clave por parte de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* (Comité Económico y Social Europeo, 2006) y su posterior inclusión en el sistema educativo español. Para ello, se realizará una descripción de nuestro sistema educativo y el importante papel que desempeña la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículum de la etapa de Educación Primaria.

4.2. El marco normativo e institucional

El término de competencia tiene sus antecedentes en documentos institucionales relacionados con el ámbito económico como ya hemos explicado en el capítulo anterior. Sin embargo, en el campo de la educación existen diferentes informes que han dado lugar al nuevo planteamiento educativo, el enfoque por competencias. El primer informe que promueve la necesidad de adaptarse a una nueva sociedad es el Informe “Aprender a ser” de la UNESCO. Este informe data del año 1973 y es una de las bases que han llevado a la modificación de los diferentes sistemas educativos europeos.

Casi dos décadas más tarde, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (*World Conference on Education*, 1990) de la UNESCO celebrada en Jontiem, Tailandia, crea la base de la construcción del concepto de competencias básicas. En su artículo I manifiesta el derecho de toda persona a adquirir los instrumentos esenciales y los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, valores y actitudes) para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades intelectuales, vivir y trabajar con dignidad, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Es por tanto, la referencia a unos contenidos básicos comunes para todos los individuos para el desarrollo personal lo que nos lleva a establecer una relación con el concepto posterior de competencias básicas.

En 1996, Jacques Delors elaboró el informe “La educación encierra un tesoro” que defiende una sociedad basada en el conocimiento y establece así los cuatro pilares básicos de la educación:

“Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors, 1996:91).

El llamado Informe Delors supuso la reelaboración de las ideas reflejadas en la Conferencia de Jontiem, ya que se realiza un interesante análisis de una educación capaz de hacer frente a los nuevos retos del siglo XXI. En este informe se prioriza el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social y se marca la finalidad de la educación, ya que debe permitir a todos los seres humanos realizarse y cumplir su propio proyecto personal.

Todos los documentos mencionados hasta el momento han supuesto un gran avance en el campo de la educación. Sin embargo, resulta necesario señalar el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000, ya que marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea. Parte de la reflexión de la necesidad de potenciar la cohesión social, el empleo y el conocimiento para conseguir una economía poderosa. Aunque sus objetivos tienen que ver con la economía, ésta se basa en el conocimiento y se resalta la idea de que *“los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo”* (Consejo

Europeo de Lisboa, 2000: párrafo 25) y para ello menciona la promoción de destrezas básicas proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. Se establece un marco denominado “Las nuevas capacidades básicas” que debería incluir las TIC, la cultura tecnológica, las **lenguas extranjeras**, la iniciativa emprendedora y las habilidades sociales.

Un año después, en el Consejo Europeo de Estocolmo se insiste en “la mejora de las aptitudes básicas” (Consejo Europeo de Estocolmo, 2001: párrafo 10) como motor de la economía y del pleno empleo. Se establecen tres objetivos estratégicos de los sistemas educativos: calidad, acceso y apertura, desglosados en 13 objetivos asociados. La importancia de la formación y la educación de los individuos de la sociedad del conocimiento se reafirma en los Consejos Europeos de Bruselas de 20 y 21 de marzo de 2003 y de 22 y 23 de marzo de 2005, así como en la Estrategia de Lisboa de 2005.

Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona celebrado el 15 y 16 de marzo de 2002 acentúa la necesidad de actuar para mejorar el dominio de las destrezas básicas. También se señala la importancia del programa de trabajo para alcanzar los objetivos en 2010 y extiende la lista de capacidades básicas: alfabetización y aritmética básica (capacidades indispensables), competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología, TIC y uso de la tecnología, aprender a aprender y habilidades sociales. Finalmente, se presenta la necesidad de llevar a cabo diferentes acciones para mejorar la maestría de las capacidades básicas: alfabetización digital y **aprendizaje de las lenguas extranjeras**.

Las instituciones que han tenido como objetivo buscar un factor común en las competencias que los individuos de una sociedad deben tener y poder así comparar los sistemas educativos de los diferentes países son, como ya hemos mencionado, la UNESCO y la OCDE. Los trabajos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tienen sus comienzos en el año 1997 y que culminan en 2003 con el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Key Competences*) influyen en la Comisión Europea en la definición y recomendación a los Estados miembros a la hora de incluir las competencias clave en sus sistemas educativos en la Recomendación de 18 de diciembre de 2006.

La OCDE colaboró con un amplio rango de expertos de diferentes disciplinas, académicos e instituciones para lograr identificar un conjunto de competencias clave que contribuyesen a conseguir resultados valiosos tanto para las sociedades como los individuos, así como a ayudar a los individuos a enfrentarse a diferentes demandas en contextos variados y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los ciudadanos.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo clasifica las competencias clave (*Key Competences*) en tres amplias categorías. En primer lugar, los individuos deben poder usar las herramientas necesarias para interactuar de manera efectiva con el ambiente: tanto físicas, como por ejemplo las tecnologías de la información, y socioculturales, como el uso del lenguaje activo. En segundo lugar, los individuos necesitan poder comunicarse con otros en un mundo cada vez más interdependiente, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. En tercer lugar, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus ideales, situar sus vidas en un contexto social y actuar de manera autónoma.

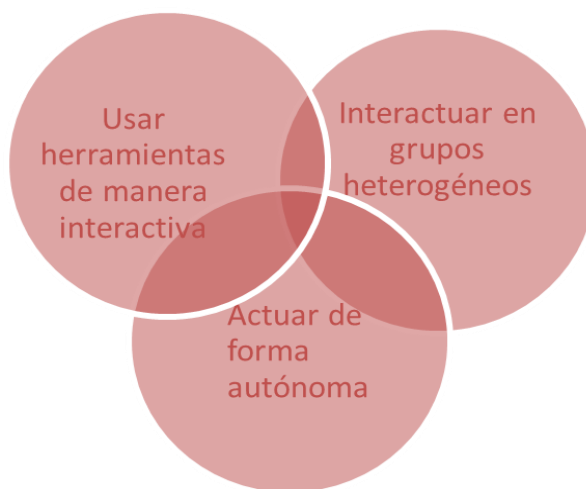


Figura 5. Categorías de las competencias clave (OCDE, 2003).

Resulta necesario desarrollar todas estas competencias físicas, socioculturales, comunicativas y de autonomía personal en el aula para conseguir ciudadanos autónomos e independientes.

El proyecto DeSeCo se convirtió en uno de los mejores análisis y propuestas de las competencias, puesto que da una justificación de por qué incluir las competencias y cuales son clave para una vida completa en un mundo complejo y diverso. Este proyecto es el marco de las **competencias clave** y el referente del estudio internacional Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). Este estudio analiza el rendimiento de estudiantes mediante la realización de pruebas que analizan la competencia de lectura, las matemáticas y las ciencias naturales. Este informe es llevado a cabo por la OCDE encargada de la realización de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años.

La definición de competencia aportada por el Proyecto DeSeCo alude al logro de un alto grado de integración entre las capacidades y la gran amplitud de objetivos sociales que tiene un individuo:

“Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2003:3).

Si atendemos al currículo de la educación obligatoria, el informe Eurydice (2003) refleja la importancia de las competencias consideradas vitales para una participación social con éxito. Muchas de estas competencias se definen como genéricas o transversales, son independientes de una materia y están basadas en objetivos transversales. Por último, están relacionadas con una mejor organización del propio aprendizaje, de las relaciones sociales e interpersonales y de la comunicación, y reflejan un cambio de un enfoque en la enseñanza hacia un enfoque en el aprendizaje.

4.3. Las competencias clave en la *Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos*

A partir del proyecto DeSeCo, muchos de los países de la OCDE reformularon el currículum escolar ajustándose al concepto de competencia (Garagorri, 2007).

El impulso definitivo llega con la Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo (Comité Económico y Social Europeo, 2006), estableciéndose así la explicitación de las competencias básicas en el currículum. En esta Recomendación se presentan las competencias clave para el aprendizaje permanente que serán determinantes para la implantación del enfoque por competencias en los diferentes sistemas educativos europeos adaptándose a la sociedad del momento.

En esta Recomendación la competencia se define como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida (Comité Económico y Social Europeo, 2006).

Se definen ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, así como los conocimientos, procedimientos y actitudes relacionados con ellas. En este apartado (tabla 7) sólo se hará alusión a la definición de cada una de estas competencias:

Tabla 7. Las competencias clave (Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeos de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente).

<p style="text-align: center;">1. COMUNICACIÓN EN LA LENGUA MATERNA</p> <p>La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) y para interactuar lingüísticamente de una forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales (educación y formación, trabajo, hogar y ocio).</p>
<p style="text-align: center;">2. COMUNICACIÓN EN UNA LENGUA EXTRANJERA</p> <p>Comparte, de forma general, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna. Está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una amplia gama de contextos sociales (vida personal y profesional, ocio, educación y formación), de acuerdo con los deseos o necesidades de cada uno. También exige destrezas como la mediación y la comprensión intercultural, propiciando nexos de unión entre referentes y otras instancias culturales propias de la comunidad escolar y ámbito familiar.</p>
<p style="text-align: center;">3. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIAS Y TECNOLOGÍA</p> <p>A. La competencia matemática es la habilidad para resolver diversos problemas en situaciones cotidianas, empleando el cálculo mental y escrito. Se enfatiza más el proceso que el resultado y la actividad que el conocimiento, utilizando modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).</p> <p>B. La competencia científica alude a la capacidad y disposición de utilizar el conjunto de los conocimientos y metodología para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología con el objetivo de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.</p>
<p style="text-align: center;">4. COMPETENCIA DIGITAL</p> <p>La competencia digital implica el uso confiado y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Esta competencia está relacionada con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En su nivel más básico comprende el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, para comunicar y participar en foros a través de Internet.</p>
<p style="text-align: center;">5. APRENDER A APRENDER</p> <p>“Aprender a aprender” comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, individualmente y en grupos. Incluye la habilidad de gestionar el tiempo de manera efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito.</p>
<p style="text-align: center;">6. COMPETENCIAS INTERPERSONALES, INTERCULTURALES Y SOCIALES Y COMPETENCIA CÍVICA</p> <p>Comprenden todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas y, en su caso, para resolver conflictos. Las destrezas interpersonales son</p>

necesarias para que haya una interacción efectiva y se emplean tanto en el ámbito público como en el privado. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

7. ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Por espíritu emprendedor o de iniciativas se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para tener éxito. En esta competencia se apoyan todas las personas en la vida cotidiana y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que se precisan para establecer una actividad social o comercial.

8. EXPRESIÓN CULTURAL

Apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

A modo de conclusión, remarcar que la implantación de las competencias en los diferentes sistemas educativos ha sido una de las preocupaciones de la OCDE y la Unión Europea. Ambas han compartido el mismo propósito: dar respuesta a los nuevos retos de una sociedad que está cambiando. A este respecto, Gimeno (2009) realiza un estudio comparativo y establece las siguientes similitudes:

- Mejorar la equidad en la educación.
- Convertir en realidad la formación permanente.
- Modernizar la enseñanza escolar.
- Mayor éxito en la empleabilidad.

4.4. El sistema educativo español

Actualmente España se encuentra en periodo de cambio en el marco legislativo de la educación y su organización, así ya está establecida la nueva ley educativa (LOMCE, 2013) en el curso actual en toda la primaria. En nuestro estudio, el marco legislativo sobre el que se ha analizado la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa es la Ley Orgánica de Educación (2006) puesto que el alumnado de sexto curso que ha sido objeto de estudio cursó todos sus estudios de Educación Primaria bajo los objetivos y contenidos de dicha ley, así como los principios que rigen la inclusión de las competencias básicas en el ámbito educativo.

4.4.1. La Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación (LOE) se aprobó el 3 de mayo de 2006. El Ministerio de Educación desarrolló un nuevo currículum para todas las asignaturas. En el Real Decreto 806/06 se establecieron los cursos para la aplicación del currículum de la LOE de la siguiente manera: en el curso 2008/2009 se implementó en Educación Infantil, en el curso 2007/2008 en el Primer Ciclo de Educación Primaria, en el curso 2008/2009 en el Segundo Ciclo de Educación Primaria, y en el curso 2009/2010 en el Tercer Ciclo de Educación Primaria.

El Sistema Educativo Español comprende la educación preescolar, escolar y universitaria. La educación obligatoria abarca desde los 6 a los 16 años de edad. La educación escolar general está organizada en los siguientes niveles:

- Educación Infantil: de 3 a 5 años.
- Educación Primaria: de 6 a 12 años.
- Educación Secundaria: de 13 a 16 años.

La primera etapa de la educación obligatoria es la Educación Primaria y su finalidad es *“es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”* (LOE, art.16.2).

Los objetivos generales de esta etapa se estructuran en una serie de capacidades que los niños deben adquirir. Así en el artículo 17 de la LOE se especifican los objetivos de la Educación Primaria que a continuación detallamos remarcando el relacionado con nuestro objeto de estudio:

Tabla 8. Objetivos de la Educación Primaria (LOE, 2006: art. 17).

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

El propósito del área curricular de Lengua Extranjera en Educación Primaria es, más que enseñar dicha lengua, enseñar a comunicarse a través de ella. Su principal objetivo es que los alumnos adquieran la competencia comunicativa básica necesaria para la expresión y comprensión de mensajes simples en un contexto familiar para ellos.

4.4.1.1. La inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo español

Según Perrenoud (2012) la inclusión de las competencias básicas en los sistemas educativos no se debe única y exclusivamente a la influencia de las instituciones económicas y europeas, sino que se han adaptado por el carácter global y cada vez mucho más exigente de la sociedad en la que vivimos:

“La fascinación por las competencias no se explica únicamente por el éxito de este concepto en el mundo empresarial y por la acción de la OCDE o de la Comunidad Europea. También responde a unas evoluciones más globales de la sociedad, que exigen de cada uno más competencias, competencias diversificadas y competencias que evolucionan en función de las tecnologías, los estilos de vida, el trabajo, etc.” (Perrenoud, 2012:39).

España, como el resto de los países miembros de la Unión Europea, se hace eco de estas orientaciones y recomendaciones, de modo que en la Ley Orgánica de Educación de 2006, tanto en el preámbulo, como en su articulado, se incluyen las competencias básicas como parte fundamental del currículo.

“...especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes” (LOE, 2006: art.6).

Por su parte, la Comunidad Autónoma de Castilla y León, haciendo uso de sus competencias en materia de educación incluye la noción de competencias básicas en sus decretos de currículo de Primaria 40/2007 y en sus anexos enumera las ocho competencias básicas incluidas en la LOE (2006).

Las competencias básicas son enumeradas y descritas en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (RD 1513/2006). Las competencias básicas son incluidas como *“nuevo elemento del currículo”* (LOE, 2006: art 6.1) y *“desarrolladas en la educación básica, educación primaria y educación secundaria obligatoria”* (LOE, 2006: art 3.3).

La LOE (2006) expone en su preámbulo uno de los fines más importantes del sistema educativo:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (LOE, 2006: preámbulo).

Se hace así necesario promover una educación orientada a conseguir que el alumnado forme parte de la sociedad del conocimiento y que tras conseguir las competencias básicas continúe aprendiendo a lo largo de la vida.

En el otro lado del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran los docentes. En esta nueva realidad educativa *“el profesor pierde parte del monopolio en lo que respecta a la transmisión de información, debiéndose enfrentar a un nuevo formato de sociedad y de alumnado. Su labor apunta a hacer que el alumnado se permita el mismo la posibilidad de buscar su propio bagaje cognitivo y relacional, en un mundo plural como el que vivimos en los albores del siglo XXI”* (Tello y Aguaded, 2009:45).

La LOE (2006), en función de lo establecido en el Proyecto de la OCDE (2005) para la definición y selección de competencias (DeSeCo) establece una serie de competencias básicas *“que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (RD 1513/2006: Anexo I). Tomando como referencia el marco teórico establecido por DeSeCo (2002), y partiendo de la propuesta que realizó la Unión Europea en su Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (Comité Económico y Social Europeo, 2006), el Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC) establece en la Ley Orgánica de Educación (2006) ocho competencias básicas de la enseñanza obligatoria para el conjunto del Estado. Sin embargo, se produce una cierta reinterpretación de las competencias tal y como se definen en la Recomendación europea, al fundir las competencias 1 y 2 de la Recomendación (1. *competencia en la lengua materna* y 2. *competencia en lenguas extranjeras*), en una (*competencia en comunicación lingüística*) mientras que se desglosa en dos la segunda competencia de la Recomendación: *competencia matemática* y *competencias básicas en ciencia* y

tecnología, que quedan en la LOE como las competencias 2, *competencia matemática* y 3, *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. En la LOE (2006) se cambia la nomenclatura e incluso parte del contenido de algunas competencias respecto de la Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo de 2006. La competencia nº 6 que hacía relación en el documento anterior a las *competencias sociales y cívicas* queda en la LOE (2006) como la competencia nº 5 *competencia social y ciudadana*. La competencia nº 7 que se define como *sentido de la iniciativa y espíritu de empresa* se transforma en la competencia nº 8 denominada *autonomía e iniciativa personal* y la competencia nº 8 *conciencia y expresión culturales* queda formulada como *competencia cultural y artística*. Finalmente, la *competencia digital* se enuncia en la LOE (2006) como *tratamiento de la información y competencia digital*. En definitiva, el listado contemplado por la LOE (2006) que servirá de referencia para nuestro trabajo es el siguiente:

Tabla 9. Las competencias básicas (Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

<p style="text-align: center;">1. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</p> <p>Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.</p>
<p style="text-align: center;">2. COMPETENCIA MATEMÁTICA</p> <p>Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.</p>
<p style="text-align: center;">3. COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO</p> <p>Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de seres vivos.</p>
<p style="text-align: center;">4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL</p> <p>Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.</p>
<p style="text-align: center;">5. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANÍA</p> <p>Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.</p>
<p style="text-align: center;">6. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA</p> <p>Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.</p>
<p style="text-align: center;">7. COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER</p> <p>Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.</p>
<p style="text-align: center;">8. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</p> <p>Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos.</p>

Una vez aprobada la LOE (2006), el gobierno elaboró y aprobó los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria, *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. En este decreto se incluye un anexo en el cual se identifican las competencias básicas que deben ser desarrolladas y adquiridas a lo largo de la educación básica, compuesta por Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria según lo dispuesto en el artículo 3.3. de la LOE (2006).

A continuación se expone el texto literal de la competencia que nos atañe que queda recogido en el citado Real Decreto 1513/2006.

1. Competencia en comunicación lingüística

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.

El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.

Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no se sustituye la LOE (2006). Esta nueva ley de educación no es una reforma global e integrada sino que supone, en las distintas etapas educativas, la reestructuración de los proyectos educativos, nuevos currículos en todas las asignaturas y una nueva estructuración de las etapas en sus ciclos y cambios en las programaciones de aula.

En el preámbulo de la LOMCE (2013) se menciona que la ley considera esencial la adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

En el artículo 6 de la LOMCE (2013) se definen las competencias, elemento del currículo, como capacidades para aplicar los contenidos característicos de cada enseñanza y etapa educativa para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de diferentes problemas complejos.

Finalmente, señalar que en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, además de definir el currículo y sus diferentes elementos, se enumeran las competencias clave del currículo y sigue siendo la primera de ellas la competencia en comunicación lingüística.

Tabla 10. Las competencias clave (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

1°. COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
2°. COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA
3°. COMPETENCIA DIGITAL
4°. APRENDER A APRENDER
5°. COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS
6°. SENTIDO DE INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR
7°. CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES

La implantación de la LOMCE (2013) ha implicado la modificación de las ocho competencias básicas del currículo, pasando a ser siete y a denominarse competencias clave. La nueva ley renombra algunas de las anteriores, unifica las relacionadas con el mundo científico y matemático, y elimina la *autonomía personal* para sustituirla por *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

4.5. En síntesis

La OCDE a través de la comisión del proyecto DeSeCo para la definición y selección de las competencias (2005) inicia el establecimiento de las competencias necesarias para el desarrollo personal, social y laboral. El Parlamento Europeo y el Consejo emiten una Recomendación en 2006 sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente y en ella se definen las ocho competencias clave. Esta Recomendación se tiene en consideración en los sistemas educativos de los países miembros. Así, en España, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) las incluyen en su preámbulo y articulado.

Para un buen desarrollo de las competencias básicas en el aula es necesario conocer el concepto de cada una de ellas, sus valoraciones y relaciones con las distintas áreas, así como sus perspectivas. Esta orientación educativa con un enfoque competencial es ya clave en programas y actuaciones educativas de los países más involucrados en la educación. Por consiguiente, debemos evitar que se considere simplemente “un cambio en los papeles” y convertirlo en una realidad planificada que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO V. LA COMPETENCIA BÁSICA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS

5.1. Introducción

5.2. El lenguaje como medio de comunicación

5.3. Metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras

5.4. La competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

5.4.1. Definición de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

5.4.2. Componentes de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

5.4.3. Contribución del área de Lengua Extranjera, Inglés al desarrollo de las competencias básicas

5.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

5.5.1. Los niveles comunes de referencia

5.6. En síntesis

CAPÍTULO V: LA COMPETENCIA BÁSICA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA, INGLÉS

5.1. Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es actualmente uno de los campos que más desarrollo ha tenido en el currículo escolar de nuestro sistema educativo. Este interés surge por la necesidad de capacitar al alumnado con la competencia lingüística en una lengua extranjera necesaria para hacer frente a los cambios, tanto políticos como económicos, que han tenido lugar en los últimos años.

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la actualidad, se han desarrollado y diseñado numerosos enfoques metodológicos para lograr alcanzar los objetivos marcados por el aprendizaje de lenguas y conseguir el enfoque metodológico que reúna todas las características necesarias. Para ello, el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha sido la comunicación, tanto oral como escrita, en una lengua que no es la materna del discente.

En este capítulo analizamos el lenguaje como instrumento de comunicación, describiendo los factores que forman parte de una situación comunicativa y analizando las destrezas comunicativas que están implicadas en el proceso. Abordaremos, desde una perspectiva histórica, la descripción de las diferentes corrientes metodológicas y enfoques didácticos, desde los paradigmas clásicos hasta los enfoques comunicativos, de la enseñanza de la lengua extranjera que han surgido a lo largo de la historia. Asimismo, exponemos el papel de la competencia básica en comunicación lingüística dentro del currículo del área de Lengua Extranjera, Inglés y finalmente, exponemos la influencia del *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*.

5.2. El lenguaje como medio de comunicación

El lenguaje es el instrumento con el cual la cultura crea sus cimientos y se transmite de generaciones a generaciones. El lenguaje es clave en el desarrollo humano individual, ya que es el instrumento que permite a cada persona pensar, transformar su conocimiento y expresarse. También en el desarrollo humano social, el lenguaje juega un papel importantísimo puesto que los grupos de seres humanos desarrollan una actividad mediante la comunicación, siendo el lenguaje su base y su eje.

Son muchas las definiciones que se han dado a lo largo de los años acerca del término lenguaje. Sin embargo, el rasgo más significativo es el hecho de servir como instrumento de comunicación y vehículo del pensamiento. En esta línea, Igoa define el lenguaje *“como esepreciado don que nos permite transmitir ideas y experiencias, y también entender ideas y experiencias de otros, por medio de la ejecución (y la percepción) de sonidos que articulamos con la boca”* (Igoa, 1995:355).

Para Sapir, el lenguaje es puramente humano y es un método no instintivo de comunicación de ideas, emociones y deseos, por medio de símbolos producidos voluntariamente (Sapir, 1921). Chomsky define el lenguaje como un conjunto de frases, cada una de ellas con una duración finita y construida a partir de un número finito de elementos (Chomsky, 1957).

En la actualidad, el lenguaje se considera un medio de comunicación en el que interactúan dos o más participantes. En el estudio de la enseñanza de una lengua extranjera es necesario analizar las diferentes formas que adopta el intercambio de información, ya sea oral o escrito.

El objetivo del sistema educativo español en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera en Educación Primaria es muy práctico, ya que se pretende que el alumnado sea capaz de comunicarse en dicha lengua. Pero la comunicación en una lengua conlleva diferentes habilidades tales como escuchar, leer, escribir y hablar. Estas cuatro destrezas lingüísticas se clasifican en habilidades receptoras, escuchar y leer, y habilidades productivas, hablar y escribir.

5.3. Metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras

Estudiar cómo a lo largo de la historia educativa han ido evolucionando las distintas metodologías de enseñanza de una lengua extranjera, permitirá adquirir cierta perspectiva y base para, analizados los resultados obtenidos, diseñar una metodología nueva para el futuro, esto es, evolucionar.

Hablar de lengua extranjera, hoy en día, es hablar principalmente del inglés ya que es éste el idioma más estudiado a nivel mundial. Seguramente hechos históricos como la colonización, principalmente de lo que ahora es Estados Unidos, han contribuido a que sea este idioma el que predomina también en las relaciones comerciales. No obstante, el propio castellano o español, seguramente por idénticos motivos al anterior, está ganando terreno y junto con el chino mandarín, debido a la enorme población de este país y su auge económico, se han convertido en las tres lenguas más habladas del planeta.

Sin embargo, no siempre fue así. En el Siglo XV era el latín la lengua dominante en la parte occidental del mundo. No fue hasta el Siglo XVI que, debido a las transformaciones políticas que sufrió Europa, la lengua inglesa y la lengua francesa comenzaron a extenderse por el continente apareciendo los primeros manuales de enseñanza de estas lenguas.

El latín fue la referencia a la hora de impartir una lengua extranjera y así, hasta prácticamente el final del siglo XIX el método de enseñanza, denominado método de **Gramática-Traducción**, era esencialmente el que desde sus inicios empleaban los docentes de latín, es decir, la traducción de textos, la gramática y el vocabulario. Este método de enseñanza tradicionalista en el que se dejaba en un plano muy secundario el desarrollo de la competencia oral (Villoria, 2008) no dio los resultados esperados, apareciendo un **Movimiento Reformador** que intentó revolucionar todo el sistema de docencia en lenguas extranjeras. Así, el desarrollo de la competencia oral pasaba a ser ahora la esencia de la docencia en lenguas extranjeras. La comunicación oral y no la mera traducción se convirtió en el fin último que se deseaba alcanzar. Fueron los primeros pasos de la Lingüística Moderna que, con su lógica evolución, ha llegado hasta nuestros días. En palabras de Richards y Rogers (1986:6) *“sobre lo que, por aquel entonces, se percibió como una necesidad: ahora resulta fundamental*

esforzarse para que los alumnos alcancen la competencia para utilizar la lengua meta en intercambios comunicativos orales”.

El Estructuralismo supuso pues un cambio radical en el método de enseñanza en lenguas extranjeras. Aparecen nuevas maneras de impartir esta materia, métodos más activos y dinámicos en el que la enseñanza del idioma extranjero intentaba adoptar metodologías naturales que se agruparon bajo la denominación de Métodos Directos. El alumno aprende como lo haría un niño que comienza a hablar, de forma natural, sin apenas nociones de gramática y sin apenas esfuerzo memorístico (Parkinson de Paz, 1984).

No obstante, los objetivos planteados por este nuevo movimiento metodológico se consideraron poco realistas y tras la publicación en 1929 del denominado informe Coleman, se estableció como principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera, conseguir del alumno un lector eficiente. Este Método de Lectura pretendía desarrollar en el alumno todos los tipos de lectura en lengua extranjera (silenciosa, en voz alta, intensiva y extensiva).

La Segunda Guerra Mundial fue la prueba de fuego para este nuevo método del que no salió nada bien parado. Fue evidente que en este conflicto en el que intervinieron un número elevado de naciones, con sus correspondientes lenguas, el método de enseñanza en cuestión no era nada efectivo para lo que en esencia se intenta alcanzar, la comunicación. Surge por aquel entonces en Estados Unidos un nuevo método basado en el conductivismo denominado **Método Audio-Oral** en el que lo que se intenta alcanzar es el desarrollo de las competencias de comprensión y expresión oral.

Los principales objetivos que se plantea este nuevo método además de éste fueron según Bestard Monroig y Pérez Martín (1992:47) los siguientes:

- 1. Las destrezas principales son la comprensión y expresión orales, quedando en un segundo lugar las escritas.*
- 2. El lenguaje es un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición y la imitación.*
- 3. Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.*
- 4. La forma prima sobre el contenido, de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.*

Este método, a diferencia del Directo visto anteriormente, poseía una estructura similar a la que tiene el lenguaje real y aportó a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras lo que sería el primer paso para la aplicación de las nuevas tecnologías a la docencia, los laboratorios de idiomas. En ese mismo sentido, surgió de forma paralela una nueva metodología que suponía aplicar la imagen y el sonido como elementos esenciales de enseñanza, el **Método Audiovisual**. Este método pretendía sustituir el texto escrito por imágenes presentadas en diapositivas con su audio correspondiente. Fue, como en el caso anterior, el albor de las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia de lenguas extranjeras.

En los años sesenta, surgen dos nuevos enfoques a la hora de establecer cómo debe de ser la docencia de lenguas extranjeras. Por un lado el **Enfoque Nocional-Funcional** en el que toma especial importancia las funciones que cumple el lenguaje y éste como forma de expresar nociones y el **Enfoque Comunicativo** surgido en Gran Bretaña a partir del concepto de competencia comunicativa. En este caso la importancia deriva de la propia comunicación y de la función del lenguaje. Se establece como fin último que el alumno sea capaz de comunicarse tanto de forma oral como escrita en una lengua extranjera, esto es, desarrollo de la competencia lingüística. Son defensores de esta nueva doctrina autores como Widdowson (1978) que defiende una enseñanza basada en la comunicación real como Harmer (1991) que busca, entre otras cosas, “hacer cosas” con el lenguaje.

En los años setenta y ochenta surge una nueva metodología o enfoque denominada Humanista en el que se busca dar relevancia al componente afectivo del aprendizaje. Así, se parte de la idea esencial de que el alumno aprenderá más y mejor si el ambiente que le rodea es propicio para ello, si se siente a gusto. Además, este nuevo enfoque pretende que el alumno sea capaz de trabajar en equipo y de cooperar con el resto de compañeros. Son representativos de este enfoque escuelas como la **Community Language Learning** (Aprendizaje Social de la Lengua), una propuesta de Charles Curran (1972), donde la estrategia inductiva del aprendizaje cobra especial relevancia y donde el profesor, por ejemplo, habrá de responder a las necesidades del alumno únicamente haciendo uso de la lengua que está impartiendo. Por su parte, el método **Silent Way** (Método Silencioso), fundado por Caleb Gattegno (1972), estudia cómo funciona a nivel mental el lenguaje. Así, establece la necesidad de incluir

espacios de tiempo en silencio para poder asimilar e interiorizar el idioma que se está aprendiendo. Otra teoría o método bastante diferente del anterior es la **Teoría del Total Physical Response** (Respuesta Físico Total). En ella y según James Asher (1969), la asociación actividad física e idioma puede resultar tremendamente efectiva para el aprendizaje de ésta.

Una vez enunciados y vistos los Métodos Humanísticos más representativos y su evolución a lo largo del tiempo, merece especial atención y reconocimiento el **Enfoque Natural** propuesto por Krashen y Terrel (1983) que plantea como principal objetivo facilitar material a los alumnos que suscite interés en los mismos relegando a un segundo plano elementos como la gramática que de forma natural irá adquiriéndose a lo largo del tiempo. Los autores, a la hora de plantear este enfoque tuvieron en cuenta la influencia que pueden tomar factores como la edad, la aptitud, el idioma materno y otras diferencias de carácter individual.

5.4. La competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

La ciencia que estudia el lenguaje como medio de comunicación es la lingüística. El término competencia, como ya hemos señalado, aparece en el campo de la ciencia lingüística en los primeros trabajos de Chomsky. En su obra publicada en 1957, *Estructuras sintácticas*, se establece la **competencia lingüística** como el objeto de estudio de la ciencia lingüística.

En su obra de 1965, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Chomsky ofrece la siguiente definición de competencia lingüística:

“lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son las limitaciones de memoria, distracción, cambios del centro de atención o interés y errores al aplicar el conocimiento de la lengua al uso real” (1965:5).

Posteriormente, Hymes define por primera vez el concepto de **competencia comunicativa** en 1971, en sus estudios de sociolingüística y etnográfica de la

comunicación, como la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente aceptables.

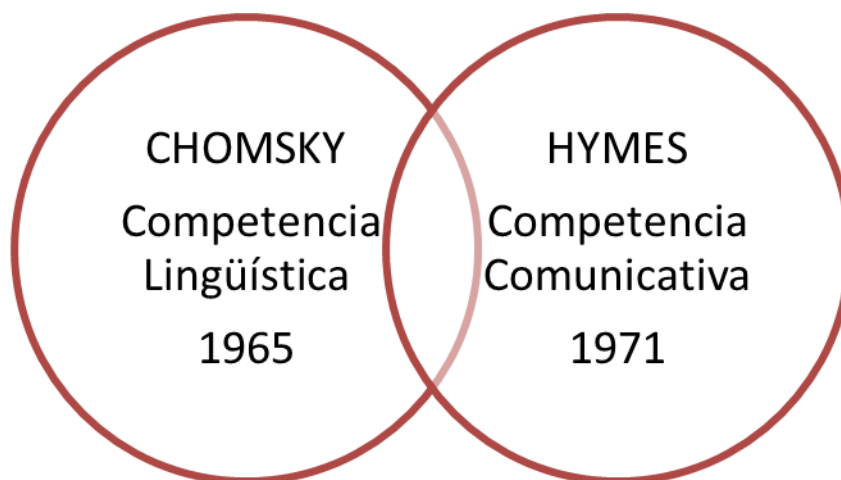


Figura 6. Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa.

En numerosas ocasiones el término de competencia comunicativa se ha reformulado, desarrollado e incluso utilizado en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Algunos autores como Canale y Swain (1980) puntualizan que la competencia comunicativa está integrada por cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva.

Posteriormente, Van Ek (1986) añade otras dos competencias: la competencia social y la competencia sociocultural. Este autor pone especial relevancia en la importancia de la cultura para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera.

En la siguiente tabla representamos la composición de la competencia comunicativa teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los autores señalados anteriormente.

Tabla 11. Competencias integradas en la competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA	LINGÜÍSTICA SOCIOLINGÜÍSTICA ESTRATÉGICA DISCURSIVA	Canale y Swain (1980)
	SOCIAL SOCIOCULTURAL	Van Ek (1986)

En 2004, el Marco de Referencia Europeo establece unas *competencias clave* para el aprendizaje permanente de las personas a lo largo de la vida. Se define así la competencia clave:

“combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2004: 3).

El Marco de Referencia Europeo define, entre otras, la **comunicación en la lengua materna**, que es la:

“habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio” (Comisión Europea, 2004: 4).

Por otro lado, incluye la competencia en **comunicación en lenguas extranjeras**, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, *“poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural”* (Comisión Europea, 2004: 5). Asimismo, *“el nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones”* (Comisión Europea, 2004: 5).

La fusión entre las competencias basadas en comunicación en lengua materna y en lengua extranjera, establecidas por la U.E. mediante una Recomendación del Parlamento Europeo y de su Consejo como competencias clave para el aprendizaje, ha dado como resultado, en España, la *competencia en comunicación lingüística*, como ya se señaló en el capítulo anterior. Esto puede ser así ya que, tanto la competencia basada en comunicación en lengua materna como en lengua extranjera, requieren de unos aprendizajes similares y poseen un mismo objetivo.

Tabla 12. Competencia en comunicación lingüística.

Marco de Referencia Europeo (2002)	LOE (2006) LOMCE(2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación lengua materna • Comunicación lengua extranjera 	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia en comunicación lingüística

Los Decretos de Enseñanzas Mínimas del MEC, y en consecuencia los Currículos para Castilla y León de la enseñanza obligatoria, no establecen entre las competencias básicas una específica de comunicación en lengua extranjera. Se incluye lo referido a ésta en la más general de competencia en comunicación lingüística, dedicando únicamente un párrafo al final:

“Con distinto nivel de dominio y formalización -especialmente en lengua escrita- esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.” (RD 1513/2006, Anexo I).

Y añade:

“En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera” (Real Decreto, 1513/2006, Anexo I).

En el ámbito escolar, los alumnos que aprenden otra lengua tienen, al menos, una lengua materna en la que sigue siendo competente cuando aprende la lengua extranjera. Todas las estrategias que poseen y dominan en su lengua materna seguirán siendo efectivas y contribuirán a las estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera:

“El alumno no adquiere dos formas de actuar o de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad” (Consejo de Europa, 2002:47).

Concluimos este apartado afirmando que el conocimiento de varias lenguas enriquece el potencial de aprendizaje del alumnado y supone a su vez, fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y culturas.

5.4.1. Definición de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

La competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés está basada en primer lugar en las habilidades de escuchar, exponer y dialogar. Según Pérez Esteve (2008:43) *“ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social”*. Es necesario para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, tanto productivas como receptoras, la utilización activa y efectiva de códigos, habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo para establecer vínculos con los demás y con el entorno. A su vez, conllevan la utilización de las reglas propias del intercambio comunicativo en variados contextos, y la identificación de las características propias de la lengua hablada para interpretar y producir discursos orales adecuados a cada situación de comunicación.

Asimismo, las destrezas lingüísticas de leer y escribir son acciones que exigen desarrollar las habilidades para buscar, recopilar y procesar la información y que permiten al individuo ser competente a la hora de comprender, componer y producir distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura es además una fuente de placer que permite descubrir otros idiomas y culturas.

Finalmente, esta competencia está basada en las habilidades de comprender y saber comunicarse, ya que son el fin último de dicha competencia. Es necesario para

ello adquirir el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias según los diferentes contextos sociales y culturales.

Según el Marco de Referencia Europeo la competencia lingüística en una lengua extranjera se resume de la siguiente manera:

“La comunicación en lenguas extranjeras está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales— trabajo, hogar, ocio, educación y formación — de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno” (Comisión Europea, 2004:8).

Por último, añadir que la adquisición de una lengua extranjera lleva a su vez implícita la apreciación y el reconocimiento de la diversidad cultural, el interés por las lenguas y por supuesto, la comunicación intercultural.

5.4.2. Componentes de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

La competencia básica en comunicación lingüística en lengua extranjera implica un conjunto de **destrezas, conocimientos, habilidades y actitudes** que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación:

“La competencia lingüística cabría ser definida a tenor de lo expuesto, como la capacidad de integrar conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes vinculadas a la expresión y comprensión oral y escrita, para resolver problemas en diferentes situaciones y contextos” (Pinos, 2012: 26).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se trata de abarcar todos aquellos aspectos del lenguaje humano. Así, la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera se divide en diferentes componentes para conseguir una organización más sencilla de la enseñanza y de la evaluación del aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) define competencia como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Según este documento la competencia comunicativa comprende los siguientes componentes (Consejo de Europa, 2002: 13-14):

- *Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema.*
- *Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.*
- *Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.*

Asimismo el R.D. 1513/2006 señala la propuesta del currículo español. Los saberes que proporciona la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera se detallan a continuación:

Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo (RD 1513/2006).

La competencia básica en comunicación lingüística implica un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se interrelacionan y se apoyan en el acto comunicativo. Los **conocimientos** son absolutamente necesarios para la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y sus normas de uso. Los conocimientos se concretan en lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. Las **destrezas** son las habilidades necesarias para escuchar y comprender los diferentes discursos, así como para formular las ideas a través de la lengua oral. Se incluyen dentro de las destrezas, las estrategias necesarias para regular el intercambio comunicativo, las habilidades para leer y comprender textos, así como para escribir diversos tipos de textos con variados propósitos. Las **actitudes** favorecen la escucha, el contraste de diferentes opiniones y el respeto hacia las opiniones de los demás. A su vez, también favorecen el interés por la comunicación intercultural.

Tomando como referencia la propuesta del documento Currículo y Competencias Básicas (Ministerio de Educación, 2006) los conocimientos, las destrezas y las actitudes relacionadas con la competencia en comunicación lingüística quedan señalados en la siguiente tabla.

Tabla 13. Conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con la competencia (Ministerio de Educación, 2006:7-9).

Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos: reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que intervienen en el uso del lenguaje sobre situaciones de comunicación oral y escrita. • Conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso. • Conocimientos para tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos. • Conocimientos de comprensión y producción de textos a partir de modelos.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para formular y expresar los argumentos propios de una manera convincente y adecuada al contexto. • Recepción, producción y organización de mensajes orales en forma crítica y creativa y en diferentes situaciones comunicativas, • Habilidad para iniciar, mantener y concluir conversaciones. • Adaptación de la propia comunicación a los requisitos de la situación. • Verbalizar los conceptos, explicitar una idea, formular y defender argumentos, resumir, redactar un informe o regular los intercambios comunicativos que se producen al resolver un problema. • Para desarrollar esta competencia comunicativa en lenguas extranjeras, es necesario el conocimiento de las estructuras lingüísticas básicas, de la gramática funcional, de la entonación y de la pronunciación que habrá de adquirir al usar la lengua en situaciones de comunicación lo más reales posible. • Tomar conciencia de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje según el contexto y la intención comunicativa.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes actitudinales y axiológicos: saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas y opiniones de los demás. • Actitudes que favorecen la mejora en la expresión oral o escrita, la precisión en el lenguaje, y la confianza para expresarse en público y por escrito. • Actitud favorable a la lectura porque facilita enormemente la adquisición de las destrezas necesarias para la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y, además, es fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber. • Valoración de las lenguas extranjeras como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer otras culturas.

Así según el R.D. 1513/2006 “*los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo*” (R.D. 1513/2006: 43058).

La competencia básica en comunicación lingüística en lengua extranjera tiene como componente elemental la valoración positiva de la diversidad cultural y de las lenguas como medio de comunicación y medio establecido para relacionarse con personas de otras culturas, así como de otros países. Desarrollar y adquirir esta competencia básica supone el aprendizaje de las lenguas mediante su uso en diversas situaciones y varios contextos de comunicación, ya que las destrezas de esta competencia sólo se desarrollan a partir del uso y de una reflexión sobre el mismo para conseguir su mejora.

5.4.3. Contribución del área de Lengua Extranjera, Inglés al desarrollo de las competencias básicas

En el área de Lengua extranjera, Inglés, se trabajan diferentes competencias transversales tales como la *autonomía e iniciativa personal*, la *competencia para aprender a aprender*, el *tratamiento de la información y competencia digital* entre otras. Es evidente que la **competencia en comunicación lingüística** mantiene una relación directa con esta área, ya que hace referencia al empleo del lenguaje como herramienta de comunicación oral y escrita, representación, interpretación y comprensión de la realidad (RD 1513/2006). El aprendizaje del área de Lengua Extranjera complementa a la vez que enriquece la capacidad comunicativa, tanto expresiva como comprensiva. A continuación se detallan las distintas contribuciones del área de Inglés a cada una de las competencias básicas.

Tabla 14. Contribución del área de Lengua Extranjera al desarrollo de las competencias básicas (RD 1513/2006:43091).

<p style="text-align: center;">COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</p> <p>El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua extranjera basado en el desarrollo de habilidades comunicativas, contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER</p> <p>El lenguaje es el principal vehículo del pensamiento humano, la herramienta más potente para la interpretación y representación de la realidad y el instrumento de aprendizaje por excelencia, de ahí que el área, en la medida que contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa general, lo hace también a la <i>competencia de aprender a aprender</i>. No obstante, su mayor contribución radica en que el aprendizaje de una lengua extranjera se rentabiliza enormemente si se incluyen contenidos directamente relacionados con la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada niño y cada niña identifiquen cómo aprenden mejor y qué estrategias los hacen más eficaces. Esa es la razón de la introducción en el currículo de un apartado específico de reflexión sobre el propio aprendizaje.</p>
<p style="text-align: center;">AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</p> <p>A su vez las decisiones que provoca esta reflexión favorecen la autonomía y, en este sentido, se puede afirmar que la lengua extranjera contribuye también al desarrollo de <i>autonomía e iniciativa personal</i>.</p>
<p style="text-align: center;">TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL</p> <p>Las competencias citadas están en la actualidad en relación directa con la <i>competencia en tratamiento de la información y competencia digital</i>. Las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen la posibilidad de comunicarse en tiempo real con cualquier parte del mundo y también el acceso sencillo e inmediato a un flujo incesante de información que aumenta cada día. El conocimiento de una lengua extranjera ofrece la posibilidad de comunicarse utilizándola. Y, lo que es más importante, crea contextos reales y funcionales de comunicación.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</p> <p>Esta área contribuye en buena medida al desarrollo de la <i>competencia social y ciudadana</i>. Las lenguas sirven a los hablantes para comunicarse socialmente, pero también son vehículo de comunicación y transmisión cultural. Aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de rasgos y hechos culturales vinculados a las diferentes comunidades de hablantes de la misma. Este aprendizaje, bien orientado desde la escuela, debe traducirse tanto en la capacidad como en el interés por conocer otras culturas y por relacionarse con otras personas, hablantes o aprendices de esa lengua. Al mismo tiempo, el conocimiento de otra lengua y de rasgos culturales diferentes a los propios contribuye a la mejor comprensión y valoración de la propia lengua y cultura y favorece el respeto, el reconocimiento y la aceptación de diferencias culturales y de comportamiento, promueve la tolerancia y la integración y ayuda a comprender y apreciar tanto los rasgos de identidad como las diferencias.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIA ARTÍSTICA Y CULTURAL</p> <p>Por último, el uso de textos narrativos y no narrativos como cuentos, rimas, trabalenguas, canciones o recetas permitirá el acercamiento a la cultura oral y escrita, con lo que esta área colabora en el desarrollo de la <i>competencia artística y cultural</i> a través del uso, valoración y disfrute de los mismos.</p>

En último lugar, concretar que cada una de las áreas de Educación Primaria contribuye al desarrollo de las diferentes competencias y a su vez, cada una de las competencias básicas se logrará adquirir con el trabajo realizado en las diferentes áreas.

5.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación

El MCERL (Consejo de Europa, 2002), que forma parte de un proyecto de la política lingüística del Consejo de Europa, pretende crear una nación europea socialmente cohesionada cuyo objetivo sea preservar la diversidad lingüística y cultural y por supuesto, promover la comunicación y la movilidad entre sus miembros. Con el fin de lograr este objetivo, las instituciones europeas ejercen una gran influencia sobre sus estados miembros para desarrollar así las políticas lingüísticas y de educación. En definitiva, pretende que se unifiquen las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Es un documento orientativo y se ha convertido en un patrón internacional para todos los profesionales relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras proporcionando *“una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”* (Consejo de Europa, 2002:1).

En el documento “Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida” se señala que:

“La Unión Europea lleva utilizando como documento de referencia durante algún tiempo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas desarrollado por el Consejo de Europa. El MCER ve a los usuarios y aprendices de una lengua básicamente como ‘agentes sociales’ que tienen que realizar tareas en sus circunstancias específicas, entornos y campos de acción. El aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras se construyen sobre las competencias generales y comunicativas del lenguaje de los individuos y que les faciliten el desarrollo de competencias multilingües y multiculturales” (Comisión Europea, 2004:8).

El documento MCERL (Consejo de Europa, 2002) nace de una iniciativa del Consejo de Europa para intentar potenciar el dominio de las lenguas y mejorar la comunicación entre los europeos. Aunque el MCERL (Consejo de Europa, 2002) es

previo a los documentos sobre competencias es coherente con el enfoque del documento, de hecho, ha servido como herramienta para desarrollarlas.

Este documento está organizado en nueve capítulos y cuatro anexos donde se tratan pautas muy importantes tanto a nivel lingüístico como interpersonal, puesto que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la **comunicación**. Se incluye en los capítulos del documento un detallado estudio que comienza con el enfoque dado al manual, detalla los niveles comunes de referencia, el uso de la lengua y sus usuarios, las competencias comunicativas del usuario, objetivos, contenidos, metodología, el papel de las tareas en el aprendizaje, diversificación lingüística, y por último, la evaluación. Este documento se caracteriza por ser integrador, transparente y coherente a la vez que de finalidad múltiple, flexible, abierto, dinámico, fácil de usar y no dogmático. En definitiva, se podría resumir en las siguientes palabras:

“Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa, 2002:1).

A modo de resumen y haciendo hincapié en lo primordial, ya que este documento se basa en un enfoque orientado a la acción, los objetivos fundamentales del MCERL (Consejo de Europa, 2002) son:

- Superar las barreras lingüísticas preparando a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional.
- Favorecer la movilidad mediante una base común para la elaboración de directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos y diplomas.
- Lograr la unificación, la transparencia y la coherencia en la enseñanza de los idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación, para el mutuo reconocimiento de competencias en lenguas en medios académicos y profesionales.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.
- Ser un instrumento para reflexionar sobre el acto de la comunicación, sobre el camino que seguimos hasta que conseguimos comunicarnos y cómo mejorar en esa tarea.

Varios autores, tales como González Piñeiro (2005: 93), ven claramente que una vez implantada la metodología y la filosofía que el MCERL (Consejo de Europa, 2002) promueve, los objetivos que se persiguen con tal manual serán adquiridos en

todos los estados miembros de la Unión Europea mediante el trabajo en el aula de idiomas:

Esta didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, una vez que haya sido implantada en todos los países de EU, tendría como objetivos principales:

- (a) desarrollar comunidades de ciudadanos plurilingües,*
- (b) promover la integración de las personas y las lenguas extracomunitarias,*
- (c) desarrollar la competencia comunicativa intercultural con el fin de erradicar las actitudes xenófobas y de formar en la comprensión del otro.*

La preocupación por mejorar el aprendizaje de lenguas en el ámbito educativo es el objetivo de este documento. El MCERL (Consejo de Europa, 2002) tiene gran importancia para la didáctica de lenguas, por lo tanto para el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria:

La utilidad ya que por todo lo expuesto aquí nos ofrece un enfoque nuevo y detallado de la descripción y niveles de competencia de la lengua, así como de los diferentes tipos de conocimientos y competencias que requiere una comunicación eficaz. Como ya ocurrió con la introducción de los niveles umbrales (1971,1976), el Marco se constituye en una de las más importantes contribuciones para la Didáctica de las Lenguas-Culturas, especialmente para los contextos escolares, en donde no puede ser considerado un elemento ajeno al conjunto de los componentes del currículo de lenguas. (García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna, y Vez, 2004: 78)

La propuesta del MCERL (Consejo de Europa, 2002:9) se basa en un “*enfoque orientado a la acción, enfrentando el término de conocimiento de la lengua al de uso*”. En concreto, se observa claramente una relación entre el documento y el enfoque competencial que actualmente es la base del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se contextualiza en el MCERL el aprendizaje de idiomas con fines concretos de comunicación y con la pretensión de dar respuesta a las necesidades que desde una Europa intercultural, se visualiza la necesidad de aprender en las aulas más allá del contenido lingüístico.

A continuación, presentamos los diferentes **niveles de referencia** que sirven de guía común tanto a usuarios, como profesores y alumnos. Estos niveles nos permiten evaluar los logros y progresos que se consiguen gracias a su flexibilidad.

5.5.1. Los niveles comunes de referencia

Con el objetivo de proporcionar un patrón internacional para medir y establecer los niveles de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, el MCERL (Consejo de Europa, 2002) incluye los diferentes niveles comunes de referencia. En la práctica profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras este instrumento se ha convertido en un elemento central, ya que proporciona un escalonamiento del dominio de una lengua.

El MCERL (Consejo de Europa, 2002) incluye los diferentes niveles comunes de referencia en el capítulo tres. Los esquemas descriptivos detallados en el MCERL (Consejo de Europa, 2002:23-46) son la guía para los estudiantes de lenguas. Los niveles de logro son además comunes y flexibles, puesto que permiten medir el progreso del aprendizaje mediante un esquema descriptivo.

Una de las finalidades del Marco de referencia es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. (Consejo de Europa, 2002: 23).

Estos diferentes niveles sirven para describir y establecer el nivel del usuario mediante el seguimiento de unas orientaciones comunes. Se presentan dos dimensiones descriptivas: su dimensión horizontal que está compuesta de parámetros de actividad y competencias comunicativas y su dimensión vertical que establece niveles comunes ascendentes. Los niveles comunes de referencia se han concretado en tres niveles amplios que, a su vez, se subdividen. Se presenta, a continuación, de manera sintética los niveles comunes establecidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002:26):

Tabla 15. Niveles comunes de referencia: escala global. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 26).

Usuario competente	C2	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.
	C1	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.
Usuario independiente	B2	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.
	B1	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.
Usuario básico	A2	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.
	A1	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.

Se han seleccionado los descriptores para el nivel A, usuario básico (A1 y A2) por ser los que posteriormente van a ser utilizados en la realización del instrumento que se va a utilizar en la fase empírica de la investigación. Los alumnos de sexto curso de Educación Primaria tienen que ser capaces de poder expresarse y comprender expresiones relacionadas con temas cotidianos de uso diario tanto de forma oral como escrita. Hemos reducido la serie de niveles y categorías a los que son adecuados para nuestro fin, por ello hemos profundizado en el Nivel A con más niveles y categorías.

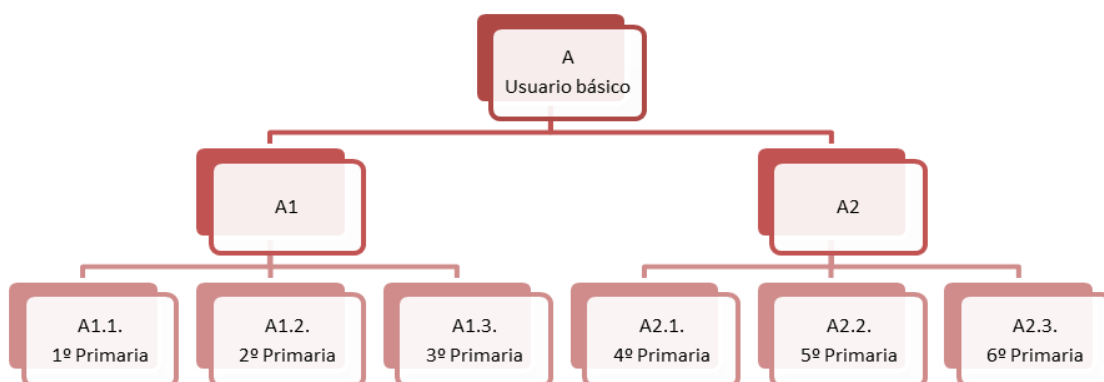


Figura 7. Niveles en Educación Primaria (Adaptado de Consejo de Europa, 2002: 35).

Determinar los puntos de corte entre niveles se considera un procedimiento subjetivo y plantea muchas ventajas contar con un método ramificado, ya que así los usuarios y expertos podemos cortar la escala común en diferentes puntos para responder a las diferentes necesidades. Se ha procedido así a desarrollar el tronco del Usuario Básico, como aparece detallado en la figura 7, hasta el grado de profundidad de seis cursos de Educación Primaria (Consejo de Europa, 2002: 34-35), con el fin de servir como base para dar respuesta al diseño del instrumento de nuestra investigación empírica.

5.6. En síntesis

Una de las competencias que más han de desarrollarse dentro del área de una lengua extranjera (en el caso que nos ocupa, el inglés), es, sin duda, la competencia en comunicación lingüística. Es por ello que, explicar y describir dicha competencia y todos los elementos que la constituyen, conocimientos, destrezas y actitudes, ayudará a determinar y comprender el medio.

El desarrollo de esta competencia no sólo implica el correcto uso de la expresión oral y escrita, va mucho más allá. Ha de entenderse como la herramienta imprescindible que permitirá al alumno conocer otras culturas y, en definitiva, comunicarse con personas de otros países valorando así mismo su diversidad cultural. La propia globalización, tan en boga desde hace unos años, requiere particularmente del desarrollo de esta competencia y cada vez más, el peso de ésta en el currículo del alumno va cobrando mayor relevancia.

En último lugar, señalar el considerable y fundamentado esfuerzo realizado por el Consejo de Europa para la unificación de directrices en el aprendizaje y enseñanza de lenguas con la creación del MCERL (2002). Su finalidad es orientar mediante pautas a nivel lingüístico con el fin de lograr la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Así en el capítulo tres de dicho documento aparecen recogidos los niveles comunes de referencia que aun pareciendo cerrados, muestran una gran proyección en su aplicación y nos sirven de base para realizar la prueba diseñada para analizar la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa utilizada en el estudio empírico de nuestra tesis doctoral.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y APORTACIONES DEL MARCO TEÓRICO

6.1. Introducción

6.2. Conclusiones y aportaciones del marco teórico

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y APORTACIONES DEL MARCO TEÓRICO

6.1. Introducción

A modo de síntesis final al marco teórico, exponemos a continuación todo aquello que ha servido para fundamentar el trabajo empírico que se desarrolla en la segunda parte y que está enfocado al análisis de la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa en el ámbito de la Educación Primaria. La finalidad de los capítulos teóricos en conjunto, ha sido proporcionar el marco conceptual y teórico en torno al cual se aborda el estudio de la adquisición de dicha competencia en la presente investigación; lo que resulta necesario para fundamentar los capítulos empíricos que forman parte de la presente tesis doctoral.

Con todo ello, en este capítulo de cierre al marco teórico, hacemos mención de los aspectos más destacables en relación al estudio y uso de las competencias básicas.

6.2. Conclusiones y aportaciones del marco teórico

El primer capítulo teórico (capítulo II) partió de una aproximación al término de competencia desde su etimología para poder así delimitar su significado. También se aportó una delimitación conceptual necesaria para abordar la nueva propuesta educativa basada en la adquisición de las competencias básicas que desde el 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) son el eje vertebrador de la enseñanza. Asimismo se definieron y se delimitaron las características y las dimensiones de las competencias, ya que frecuentemente se confunden con términos afines o incluso con sus componentes. Por último, se aportó una propuesta propia de definición del término competencia.

El segundo capítulo teórico referido al origen del enfoque por competencias, tuvo por finalidad conseguir delimitar el significado del concepto de competencia mediante el estudio de su origen en el ámbito laboral y su posterior inclusión en el ámbito educativo.

Capítulo VI: Conclusiones y aportaciones del marco teórico

En el siguiente capítulo teórico se abordó la implantación de las competencias básicas en el sistema educativo español. Con el fin de una mejor comprensión del nuevo enfoque competencial y sus consecuencias se partió del marco normativo e institucional. Es a partir de los años noventa, cuando distintos organismos internacionales, entre ellos la Unión Europea, la OCDE, promovieron el estudio de nuevos métodos de aprendizaje y docencia al considerar la educación como uno de los pilares esenciales de cualquier sociedad. La evolución de la educación ha intentado, en la medida de lo posible, ir pareja a la sociedad, en constante cambio. El desarrollo de las competencias educativas supone el último avance en lo que a metodología de enseñanza se refiere. Actualmente, es el eje sobre el que debe girar todo sistema educativo y en un mundo cada vez más globalizado, el desarrollo en competencias lingüísticas en lengua extranjera habría de suponer, sin duda alguna, una de las competencias esenciales a tener en cuenta.

Finalmente, el último capítulo teórico se centró en el análisis de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés. En primer lugar, se analiza el lenguaje como instrumento de comunicación, describiendo los factores que forman parte de una situación comunicativa y se hizo un análisis de las distintas destrezas lingüísticas que están implicadas en el proceso. Por otra parte, las reflexiones en torno a la revisión del MCERL (2002) permitieron tomar decisiones en cuanto a la estructura del instrumento diseñado para analizar la adquisición de la competencia lingüística en lengua inglesa que procedemos a explicar a continuación, en la segunda parte de esta tesis doctoral.

Asimismo señalar que históricamente se ha considerado como objetivo esencial educativo el desarrollo de ciertas competencias básicas: la lectura, la escritura y el cálculo matemático. Hoy día, en el que en cualquier sociedad civilizada y económicamente desarrollada dichas competencias han sido suficientemente alcanzadas, las nuevas tecnologías y el **dominio de una lengua extranjera**, generalmente el inglés, han pasado a convertirse en las competencias esenciales que todo alumno ha de desarrollar convenientemente. En unos años, no será solamente analfabeto aquella persona que no sea capaz de leer ni escribir sino aquella que no domine al menos una lengua extranjera ni sea capaz de enfrentarse con solvencia a una sociedad cada vez más informatizada. Diferentes estudios analizados a lo largo

del marco teórico han señalado la importancia de llevar a cabo una educación basada en la adquisición de las competencias básicas que permita al alumnado ser capaz de poner en funcionamiento todos esos conocimientos que hasta ahora eran el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la escuela del siglo XXI es primordial que el alumno adquiera las cuatro destrezas lingüísticas necesarias para poder comunicarse en una lengua extranjera. Su comprensión auditiva debe superar barreras para poder ser capaz de comprender mensajes sencillos en situaciones cotidianas para poder interactuar y desarrollar así su expresión escrita y oral. En este sentido, hemos hecho un breve recorrido por las diferentes metodologías empleadas en el aula de idiomas para llegar a la conclusión de la gran relevancia que posee un enfoque que desarrolle las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión e interacción oral. Es necesario en el aula un enfoque comunicativo que favorezca las relaciones interdisciplinarias y el aprendizaje no solo de contenidos teóricos sino del uso de esos contenidos.

La conclusión más importante derivada del marco teórico ha sido justificar la selección de estrategias y técnicas necesarias para realizar los dos instrumentos realizados para el estudio empírico, ya que con cada uno de ellos se pretende analizar las diferentes destrezas lingüísticas que conforman la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés.

Marco Metodológico

CAPÍTULO VII. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- 7.1. Ámbito del estudio**
- 7.2. Objetivos de la investigación**
 - 7.2.1. Objetivo general
 - 7.2.2. Objetivos específicos
- 7.3. Hipótesis de la investigación**
 - 7.3.1. Justificación
 - 7.3.2. Declaración de hipótesis
 - 7.3.2.1. Hipótesis general
 - 7.3.2.2. Hipótesis específicas
- 7.4. Metodología de la investigación**
- 7.5. Los contextos de la investigación y la muestra participante**
 - 7.5.1. Consideraciones previas
 - 7.5.2. Los centros escolares participantes en la investigación
 - 7.5.3. La muestra del alumnado participante en la investigación
 - 7.5.4. La muestra utilizada en las entrevistas
- 7.6. Variables de la investigación**
 - 7.6.1. Variables independientes
 - 7.6.2. Variables dependientes
- 7.7. Instrumentos de recogida de información**
 - 7.7.1. Justificación
 - 7.7.2. La prueba de evaluación
 - 7.7.2.1. Proceso de elaboración de la prueba de evaluación
 - 7.7.2.2. Validación de constructo
 - 7.7.2.3. Reelaboración y validación de expertos
 - 7.7.2.4. Fiabilidad de la prueba de evaluación
 - 7.7.2.5. Versión final de la prueba de evaluación
 - 7.7.2.6. Aplicación de la prueba de evaluación
 - 7.7.2.7. Criterios para la corrección de la prueba de evaluación
 - 7.7.2.7.1. Comprensión auditiva: dimensiones, subdimensiones y puntuación
 - 7.7.2.7.2. Comprensión lectora: dimensiones, subdimensiones y puntuación
 - 7.7.2.7.3. Expresión escrita: dimensiones, subdimensiones y puntuación
 - 7.7.2.7.4. Expresión e interacción oral: dimensiones, subdimensiones y puntuación.
 - 7.7.3. La entrevista
- 7.8. Proceso de recogida de información**

CAPÍTULO VII: DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Ámbito del estudio

Con el fin de poder determinar si las hipótesis que serán planteadas posteriormente son o no correctas y dar respuesta a distintas cuestiones se ha realizado un estudio empírico sobre el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, al finalizar la Educación Primaria, alumnado de sexto curso, de la Provincia de León.

Dada la importante relevancia que ha ido tomando en las últimas décadas el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el inglés, en la sociedad en la que vivimos, su inclusión dentro de los currículos educativos ha ido cogiendo cada vez más peso pasando a ser una de las asignaturas más relevantes.

Desde la entrada en vigor de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990, el inglés como asignatura, ha ido adquiriendo progresivamente la importancia que realmente tiene para el alumno. Éste, tarde o temprano, habrá que enfrentarse a un mundo laboral en el que el dominio de al menos una lengua extranjera se ha convertido en un requisito imprescindible. Así mismo, el aprendizaje de esta materia ha ido evolucionado pasando del mero conocimiento a su aplicación más práctica. Actualmente, el principal objetivo que se pretende alcanzar en Educación Primaria en este ámbito es el de adquirir la competencia en comunicación lingüística que permita al alumno poderse expresar correctamente tanto de forma oral como escrita en situaciones cotidianas. Esto queda debidamente reflejado como principio del sistema educativo español en la Ley Orgánica de Educación: *“la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras”* (LOE, cap. I, art. I) y en la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: *“conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera”* (LOMCE, Preámbulo XII).

Además, el aprendizaje de al menos una lengua extranjera, especialmente el inglés, se ha convertido en un recurso indispensable para poder desenvolverse con soltura en una sociedad cada vez más globalizada en la que las fronteras han ido cayendo y el inglés se ha convertido en el idioma común de todos sus integrantes.

Por otra parte, el mercado laboral ha convertido la movilidad del trabajador ya no en una opción de éste si no en una necesidad. El alumno, futuro trabajador, ha de adquirir las competencias en este sentido que le permitan enfrentarse con garantías a un mercado laboral cada vez más exigente.

No obstante, el logro o capacitación en una lengua extranjera del alumno de primaria, no está siendo tarea fácil para el profesorado de este tipo de materias. Estos, están encontrando no pocos problemas para conseguir que sus alumnos alcancen un nivel de competencia lingüística lo suficientemente alto. A ello se une el hecho de que el inglés en la sociedad española apenas sí se usa en la vida cotidiana y el alumno reduce su ámbito de uso meramente al de la escuela donde lo aprende. Sin embargo, el uso generalizado de las redes sociales y el importantísimo avance de las telecomunicaciones en estos últimos veinte años, han conseguido que el contacto entre personas de distintos países se haya generalizado convirtiendo, principalmente al inglés, en la lengua común de comunicación.

En la sociedad del siglo XXI hay que preparar al alumnado para vivir en un mundo progresivamente más internacional, multicultural y multilingüe. El contacto y la adquisición de una lengua extranjera desde los primeros niveles de la enseñanza obligatoria tiene como fin potenciar el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural que ha de servir, junto con el desarrollo lingüístico en su lengua materna, como base para el asentamiento de una cultura europea centrada en la valoración de la diversidad y el entendimiento cultural que favorece la comprensión de costumbres y formas de vida diferentes, la tolerancia y el respeto entre los países y sus hablantes (Decreto 40/2007: 9883).

Por todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación tiene como principal objetivo determinar el dominio de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa al finalizar el alumnado sus estudios de Educación Primaria.

7.2. Objetivos de la investigación

7.2.1. Objetivo general

Dada la importancia que tiene el uso funcional de una lengua extranjera, el objetivo principal de este trabajo es **analizar el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa** adquirido por el alumnado al término de la Educación Primaria de la Provincia de León.

7.2.2. Objetivos específicos

Para poder dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, se han establecido una serie de objetivos más específicos que permitirán alcanzar aquél con las suficientes garantías de éxito.

1. Definir el nivel de comprensión auditiva en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León.
2. Determinar el nivel lector en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de educación primaria en la Provincia de León.
3. Conocer el nivel de expresión escrita en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León.
4. Establecer el nivel de expresión e interacción oral en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León.
5. Obtener datos sobre los factores que puedan tener una relación significativa con la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa por parte de los alumnos leoneses que finalizan sus estudios de Educación Primaria.
6. Comprobar si las enseñanzas bilingües infieren positivamente en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés.
7. Realizar una prueba de evaluación de la competencia básica en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, para sexto curso de Educación Primaria.

7.3. Hipótesis de la investigación

7.3.1. Justificación

Podría definirse la hipótesis de investigación como una suposición de relación entre distintas variables a partir de unos determinados datos y que configura en sí misma, la base o razón de ser de una investigación que tendrá por objeto confirmarla o descartarla definitivamente. De acuerdo con Kerlinger (1985) la hipótesis es una expresión conjetural de la relación existente entre dos o más variables.

Así, la hipótesis determinará cuál es el objeto de la investigación, qué datos serán necesarios para averiguar su validez y cómo estos últimos han de ser obtenidos y tratados. A continuación, expondré las hipótesis que he considerado de interés y que constituyen el *leitmotiv* del presente trabajo de investigación.

7.3.2. Declaración de hipótesis

7.3.2.1. Hipótesis general

La competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, de los alumnos de la Provincia de León, al finalizar la Educación Primaria no alcanza los resultados deseados.

7.3.2.2. Hipótesis específicas

Las hipótesis específicas, que a continuación se enumeran, derivan de la hipótesis general y tratan de concretizarla en función de las diferentes variables objeto de estudio.

1. Existen diferencias en el nivel adquirido en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa entre **centros ordinarios** y **bilingües**.
2. Existen diferencias en el nivel de logro de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa entre **alumnos** y **alumnas**.
3. Los alumnos que dedican **más tiempo al repaso** y **estudio del inglés** conseguirán mejores resultados en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

4. La **asistencia a clases particulares de inglés** no influye en los resultados del alumnado en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.

5. Los alumnos que presentan una **actitud positiva hacia la asignatura y el profesor de inglés** desarrollan más su competencia en comunicación lingüística en dicha lengua.

7.4. Metodología de la investigación

En el presente estudio de investigación, el marco metodológico está basado en un enfoque esencialmente cuantitativo de tipo descriptivo-interpretativo, eso sí, complementado con atributos propios de la metodología cualitativa.

Según Tejedor (1999) la metodología más empleada dentro de la investigación en el ámbito de la educación, es la de tipo descriptiva, encaminada a describir un determinado fenómeno y a analizar las posibles asociaciones entre las variables que lo conforman. Por su parte, Creswell (2002), entiende los estudios de investigación descriptivos como aquellos en los que el investigador aplica un determinado instrumento a una muestra representativa de la población con el fin de estudiar determinadas actitudes, comportamientos o características de ésta.

Así pues, en base a la naturaleza de la investigación que nos ocupa, se decidió aplicar una metodología de tipo cuantitativa y cualitativa en un estudio descriptivo-interpretativo que persigue fundamentalmente obtener y analizar información acerca de un problema de naturaleza educativa.



Figura 8. Diseño metodológico de la investigación.

El presente estudio de investigación se encuadra dentro de la metodología **no experimental** (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005) y en concreto, investigación **ex post facto** (Bisquerra, 1989; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005) de **tipo prospectivo** (Colás, Buendía y Pina, 2009) ya que las variables independientes no pueden ser manipuladas pero sí analizadas para determinar en qué grado influyen en las variables dependientes. La metodología de nuestro estudio es de naturaleza **descriptiva-interpretativa**. Analizamos cómo se está aplicando un determinado plan de estudios y las competencias adquiridas por los alumnos en inglés al finalizar sus estudios de Educación Primaria en búsqueda de la mejora.

7.5. Los contextos de la investigación y la muestra participante

7.5.1. Consideraciones previas

Dado que el acceso a todos los individuos sobre los que se realiza un estudio empírico en el campo de las ciencias sociales, en muchos casos resultaría una tarea ardua y costosa, éste, se tiende a realizar sobre una muestra representativa del mismo.

Así, podríamos definir la *población* como el conjunto de todos los individuos en los que se realiza el estudio del fenómeno (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Éstos deben reunir las características de lo que es objeto de estudio. Mientras la muestra está formada por un “*subconjunto de la población, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos*” (Bisquerra, 1989:81).

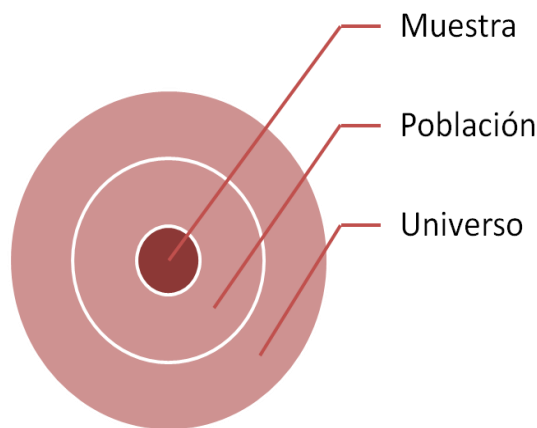


Figura 9. Relación entre universo, población y muestra (Adaptado de Latorre et al, 2003).

La diferencia entre *población* y *universo* no queda clara, y así, en ciertos manuales clásicos de epistemología, se equiparan dichos conceptos. Otros autores por el contrario, establecen diferencias entre estos dos términos (Fox, 1981; Marín Ibáñez, 1985; Latorre et al., 2003), considerando a la población como un subconjunto del universo sobre la que se va a seleccionar una muestra e inferir para la obtención de unos resultados aplicables a la población.

El término universo designa a todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo... La parte del universo a la que el investigador tiene acceso se denomina población (Fox, 1981: 368).

Marín Ibáñez (1985) señala las diferencias entre *población* o *universo general* y *universo de trabajo*. El primer término se refiere a toda la población a la que

queremos extender las conclusiones de la muestra, mientras que el *universo de trabajo* es el conjunto de individuos sobre el que se va a realizar la muestra.

El proceso a través del cual se obtiene una muestra representativa de la población se denomina *muestreo* y constituye una fase esencial y muy relevante de la investigación empírica. La definición y determinación del número de individuos que va a constituir la muestra, determinará el éxito de la inferencia que se realizará de los resultados sobre la población. La ventaja principal que conlleva el uso de una muestra y no de toda la población a la hora de realizar la investigación es ahorro tanto en tiempo como en costes. Por su parte, el principal inconveniente radica en la realización de un muestreo que sea realmente representativo de la población.

Aunque la razón esencial por la que se muestrea es la imposibilidad de estudiar todos los sujetos, es un proceso lógico, porque en la práctica no es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia, sino que, en general, se puede alcanzar esa comprensión con una parte de los sujetos. Debido a esto, se pueden aprovechar las ventajas del muestreo, que son la reducción del coste de la investigación en tiempo y en dinero (Fox, 1981: 367).

Para Sierra Bravo (1988:175), cuatro son las condiciones que ha de cumplir una muestra, a saber:

1. *“Que comprendan parte del universo y no la totalidad de éste.*
2. *Que su amplitud sea estadísticamente proporcionada a la magnitud del universo. Esta condición se halla en relación con el punto práctico de determinación del tamaño de la muestra y sirve para decidir si, según las unidades que comprende respecto al universo, una muestra es o no admisible.*
3. *La ausencia de distorsión en la elección de los elementos de la muestra. Si esta elección presenta alguna anomalía, la muestra resultará por este mismo hecho viciada.*
4. *Que sea representativa o reflejo fiel del universo, de tal modo que reproduzca sus características básicas en orden a la investigación. Esto quiere decir que si hay sectores diferenciados en la población que se supone ofrecen características especiales, a efectos de los objetivos de la investigación, la muestra también deberá comprenderlos y precisamente en la misma proporción, es decir, deberá estar estratificada como el universo”.*

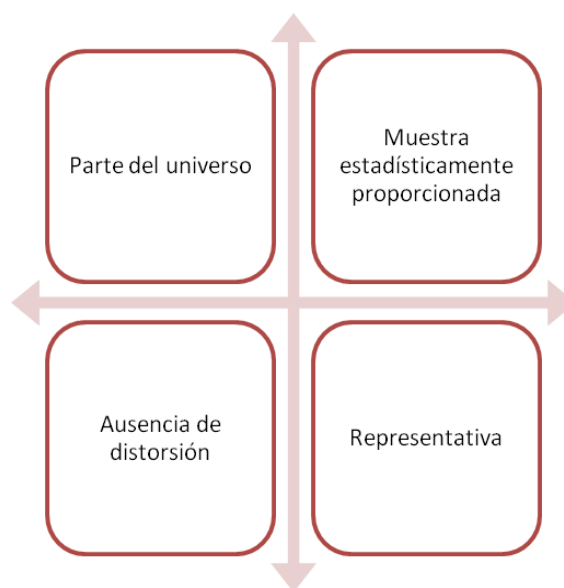


Figura 10. Condiciones que ha de cumplir la muestra (Sierra Bravo, 1988).

Todas estas condiciones, señaladas por el autor anteriormente citado, se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar la muestra objeto de nuestro estudio para conseguir así que sea representativa y estadísticamente proporcionada.

Las técnicas de muestreo existentes son diversas y su clasificación variada, siendo uno de los criterios más empleados en el ámbito de la educación el de muestreo **probabilístico** o **no probabilístico**. La diferencia entre ellos radica en que en el primero entra en juego el azar, teniendo todos los individuos las mismas probabilidades de ser elegidos, mientras que en el segundo, es el criterio del investigador el que establece qué elementos constituirán la muestra (Bisquerra, 1989). Es la aplicación correcta del criterio del investigador la que determinará en este caso, la correcta inferencia de los resultados obtenidos.

Así mismo, dentro de estas dos técnicas de muestreo, existe una subclasificación, obteniéndose las siguientes modalidades:

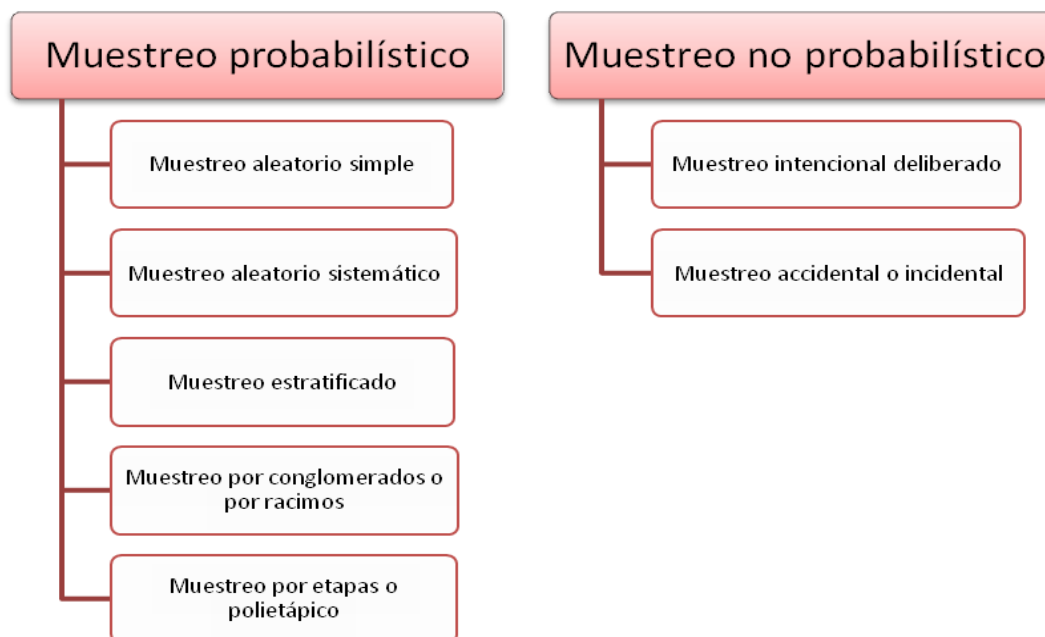


Figura 11. Tipos de muestreo (Adaptado de Río Sadornil, 2003: 237).

Como ya se ha indicado anteriormente, la característica más importante que ha de tener o cumplir cualquier muestreo es que la muestra sea realmente representativa de la población, esto es, que los individuos que constituyen aquella, sean similares o reflejo a todos los de ésta.

Preservar la representatividad es el atributo más importante que debe reunir el muestreo, lo que nos permitirá generalizar a la población los resultados obtenidos en la muestra (Latorre et al., 2003: 82).

A continuación, procedemos a detallar los centros escolares públicos de la Provincia de León que han participado en nuestra investigación a través de un muestreo no probabilístico intencional.

7.5.2. Los centros escolares participantes en la investigación

Establecido el aspecto de la población que se desea investigar, alumnado de sexto curso de Educación Primaria de la Provincia de León, y determinados tanto el objetivo general como los objetivos específicos, es momento de definir correctamente los elementos o individuos que serán objeto de estudio. Con ello, lo que se pretende es precisar y definir cuál va a ser nuestro ámbito de investigación, estableciendo una población y una muestra representativa de la misma.

En nuestra investigación, la población o universo son los **alumnos de sexto curso de Educación Primaria de todos los centros públicos** (131 centros) **de la Provincia de León.**

La provincia española de León está situada en el noroeste de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Su población es de 484.694 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística de 2014.



Ilustración 1. Ubicación de la Provincia de León.

Según Sierra Bravo (1988) la muestra tiene que ser una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en una parte proporcionalmente más pequeña lo más exactamente posible la realidad. En el caso de nuestra investigación, dentro de la disyuntiva muestreo probabilístico-**muestreo intencional**, se ha optado por el segundo siguiendo un criterio opinático o estratégico donde los individuos están relacionados con las características de la investigación y proporcionan información muy relevante para el objeto de nuestro estudio (Hernández Pina et al., 2008).

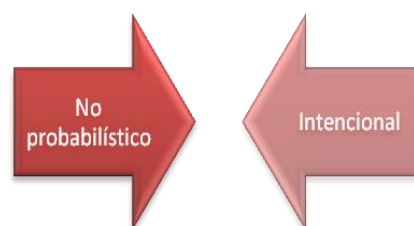


Figura 12. Tipo de muestreo de la investigación.

A diferencia con el muestreo probabilístico, a la hora de establecer la muestra no hemos hecho uso del azar, sino que el elemento determinante es el propio criterio del investigador. La muestra de tipo probabilístico asigna a cada individuo la misma probabilidad de ser seleccionado mientras que en la intencional, ésta depende del investigador.

En el muestreo opinático, como se ha dicho, el investigador hace uso de su criterio a la hora determinar los individuos que formarán parte de la muestra (Latorre et al., 2003). Así, éste tendrá potestad para seleccionar aquellos que a su juicio puedan aportar una información más útil, descartando los que carezcan de valor para la investigación.

Una vez elegido este tipo de muestreo por lo argumentado en el párrafo anterior, se seleccionaron aquellos centros que por sus características mejor se adaptaban al objeto de este estudio, representando todos ellos la distinta tipología que se deseaba analizar (muestreo no probabilístico-intencional) y a las distintas zonas que configuran una provincia tan extensa como la de León (muestreo representativo geográficamente).

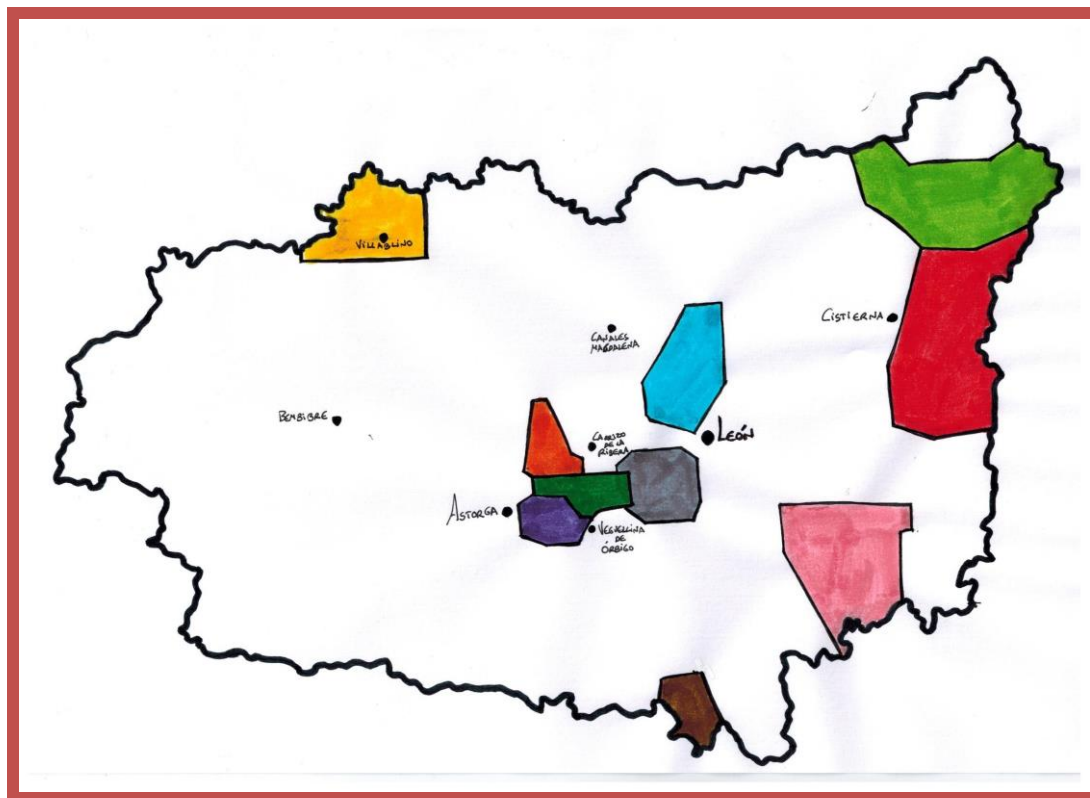


Ilustración 2. Ubicación de los centros públicos participantes en la investigación.

La distribución de la población en la Provincia de León se encuentra, en un elevado porcentaje, concentrada en la Ciudad de León con 129.551 habitantes y su alfoz, San Andrés del Rabanedo con 31741 habitantes, Villaquilambre con 18.456 habitantes y en la Comarca del Bierzo con 131.302 habitantes. Así, de los 484.694 habitantes que según el Instituto Nacional de Estadística tenía la provincia en 2014, prácticamente tres cuartas partes se localizan en los puntos anteriormente mencionados. El presente estudio, teniendo en cuenta esta peculiaridad, ponderó el número de colegios públicos objeto de análisis y así, éste se llevó a cabo en seis colegios de la **capital de la provincia** y uno en **Bembibre** como representante de la comarca berciana.

Otro municipio y zona de especial interés son Astorga con 11.633 habitantes y la Ribera del Órbigo, más poblada en el pasado, con 8.625 habitantes. En este caso, el estudio tuvo en cuenta dos colegios de la **capital maragata** y cinco de la **Ribera**. Este número tan elevado de colegios rurales públicos en la zona del Órbigo se debe al escaso número de alumnos con los que cuenta cada uno de ellos.

Aunque concentrada la mayoría de la población en los puntos anteriormente descritos, en el lado opuesto se encuentran las áreas menos pobladas que son las comarcas de la Tierra de Sahagún, La Cabrera y la Montaña Oriental, con densidades de población por debajo de los 10 hab/km². El estudio no quiso limitarse a estudiar las zonas más pobladas de la provincia sino alcanzar cada uno de sus puntos más representativos. Así, la zona de la **montaña de Riaño** con 15.956 habitantes está perfectamente representada por tres colegios; el **Valle de Laciana** por otros dos centros y el sur de la provincia, **Tierra de Sahagún** con 7.057 habitantes, representada por un centro público. También se tuvo en cuenta la **comarca Esla-Campos** en el sureste de la provincia con 26.391 habitantes, representada por un centro escolar. Únicamente y por razones de índole estratégico y de baja densidad de población quedó sin representación la histórica zona de la Cabrera en el suroeste de la provincia con una densidad de población muy baja, alrededor de los 4,20 hab/km².

Los centros que forman parte del estudio fueron seleccionados de modo directo y se contactó con ellos mediante llamadas telefónicas. Se habló con los directores y los maestros de inglés de sexto de Educación Primaria para pedir su colaboración en el estudio y conocer su disponibilidad para formar parte de la investigación.

El motivo de que el presente estudio de investigación se haya llevado a cabo analizando únicamente colegios públicos y no se haya tenido en cuenta la educación en el sector privado es que es el ámbito público el que finalmente determina cuán preparado se encuentra un país para afrontar el futuro con garantías. La educación pública junto con la sanidad son los pilares que sustentan el estado de bienestar y tras estos años convulsos en los que aún nos encontramos, parece interesante averiguar si los traumáticos recortes en educación han podido afectar a la calidad de ésta.

En este sentido, el número de centros fue de 23 atendiendo a su estratificación. Los diferentes estratos son: centros públicos urbanos ordinarios representados por 2 centros, centros públicos urbanos bilingües representados por 5 centros, centros públicos rurales ordinarios representados por 11 centros y centros públicos rurales bilingües representados por 5 centros. A continuación, se expone la composición de la **muestra estratificada** que sirvió para la realización de esta investigación.

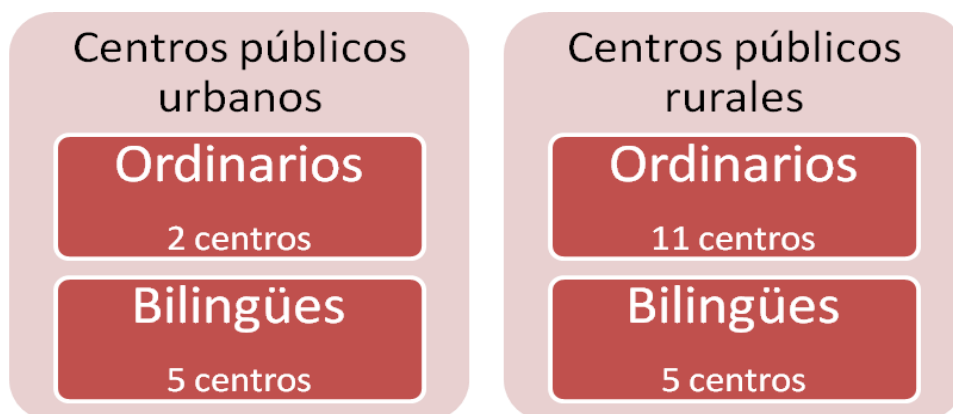


Figura 13. Centros públicos participantes en la investigación.

En la Provincia de León existe un total de 131 centros públicos de Educación Primaria de los cuales 94 (más de un 70%) son rurales y 37 están ubicados en zona urbana. De los primeros, 38 imparten una educación bilingüe mientras que en los otros 56 son centros ordinarios. En nuestro estudio, la educación rural bilingüe está representada por 11 colegios públicos y la de tipo ordinario por un total de cinco. Por lo que respecta a los colegios públicos urbanos, el número de colegios bilingües con respecto al de ordinarios mantienen una relación casi paritaria. Así, existen 19 colegios públicos bilingües por 18 de docencia ordinaria. Si bien es cierto, en la ciudad de León hay 18 colegios de los cuales 12 tienen sección bilingüe y uno tiene sección lingüística y tan solo cinco son centros ordinarios. Para el estudio, la muestra

de colegios urbanos bilingües es de cinco, siendo dos los que representan a los colegios que imparten educación ordinaria.

7.5.3. La muestra del alumnado participante en la investigación

Como ya ha quedado anteriormente establecido, la población objeto de estudio de la presente investigación está constituida por alumnos y alumnas de un grupo clase, elegido aleatoriamente, de sexto curso de Educación Primaria en cada centro público visitado de la Provincia de León. De los 267 alumnos evaluados se excluyen dos alumnos con necesidades educativas especiales de la muestra (1,1%) por no haber completado la prueba de evaluación.

Tabla 16. Ficha técnica de investigación.

Universo	Alumnado escolarizado en sexto curso de Educación Primaria
Ámbito	Provincia de León
Dimensión de la muestra	265 Pruebas de evaluación
Procedimiento de muestreo	Muestreo no probabilístico intencional y representativo geográficamente
Fechas del trabajo de campo	Del 1 de mayo al 3 de junio de 2015

Nuestro muestreo no probabilístico intencional y representativo geográficamente, determina que cada centro aporta a la muestra la siguiente proporción dentro de cada estrato.

Tabla 17. Representación muestral por centros.

	Sujetos de la muestra	Porcentaje de la muestra
Centros públicos urbanos ordinarios	33	12,4%
Centros públicos urbanos bilingües	114	43%
Centros públicos rurales ordinarios	82	31%
Centros públicos rurales bilingües	36	13,6%
Muestra total	265	100%

Por su parte, la muestra está compuesta por un total de 265 individuos con edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, siendo la edad media de estos alumnos 11,54 años y su Moda 11 (128 individuos).

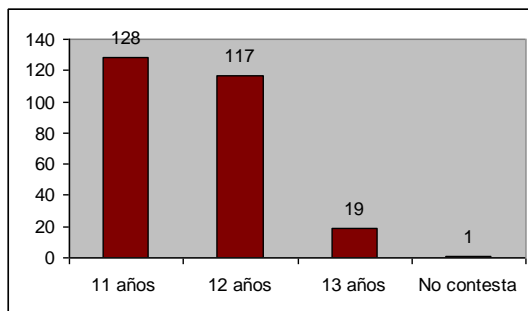


Figura 14. Composición de la muestra en función de la edad.

Por sexos, se observa que hay una distribución equitativa entre alumnos y alumnas, aunque ligeramente superior para las alumnas. El 45,3% son chicos (N= 120 sujetos) y el 54,7% son chicas (N= 145sujetos).

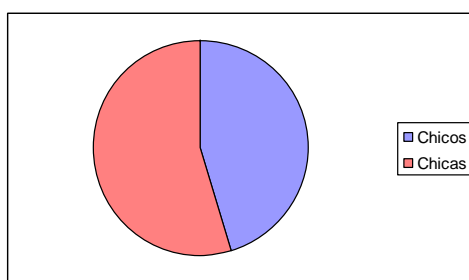


Figura 15. Composición de la muestra en función del sexo.

La aplicación de la prueba de expresión e interacción oral tuvo lugar a una muestra reducida de alumnos dentro de la muestra general. Se seleccionaron aleatoriamente dos alumnos en cada una de las aulas de los centros visitados, constituyendo un total de 46 individuos equivalente al 17% de la muestra total.

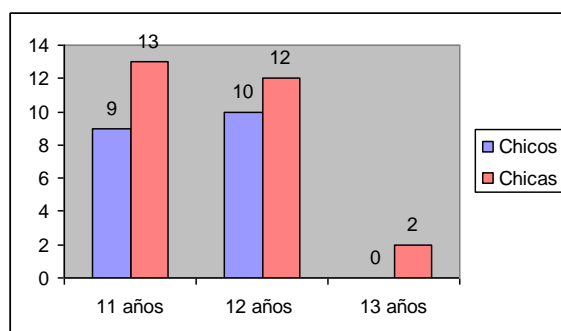


Figura 16. Composición de la muestra para la prueba de expresión e interacción oral en función del sexo y la edad.

Los alumnos en cuestión eran elegidos aleatoriamente enunciándose dos números al azar y su correspondencia con el orden que tienen asignado en clase. De los 46 alumnos elegidos, 19 fueron niños (41,3%) de los cuales 9 tenían 11 años, 10 tenían 12 años y ninguno de 13 años. De las 27 niñas (58,7%), 13 tenían 11 años, 12 tenían 12 años y 2 tenían 13 años.

7.5.4. La muestra utilizada en las entrevistas

Con el fin de obtener información complementaria a la recogida en las pruebas de evaluación, se realizaron una serie de entrevistas en profundidad a distintos docentes de Lengua Extranjera, Inglés, representantes de cada uno de los tipos de centros analizados en la presente investigación. Este tipo de información de carácter cualitativo, además de aportar datos no recogidos en la prueba de evaluación, sirve para conocer la distinta problemática de los centros según sea su naturaleza a la hora de impartir la asignatura que nos ocupa.

A la hora de seleccionar a los distintos docentes entrevistados, se tuvieron en cuenta criterios tales como su formación y su experiencia educativa así como el tipo de centro en el que impartían clase con el fin de que estuvieran representados, como ya se ha dicho, la distinta tipología de centros. Igualmente, se consideró la predisposición del profesorado de los centros visitados así como docentes con los que se había colaborado profesionalmente con anterioridad.

Finalmente, fueron seleccionadas seis maestras especialistas en Lengua Extranjera, Inglés, que se distribuyen en función del centro donde imparten docencia de la siguiente manera:

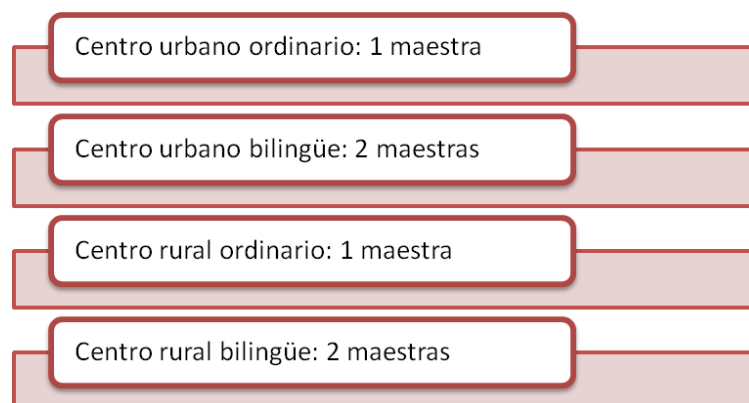


Figura 17. Docentes participantes en las entrevistas.

Según datos del propio Ministerio de Educación y Cultura del curso 2012/2013, aproximadamente el ochenta por ciento de docentes de Educación Primaria son mujeres. Este porcentaje se va paulatinamente equiparando al de hombres a medida que se asciende a los siguientes niveles educativos. Dado que el estudio que nos ocupa se centra exclusivamente en la Educación Primaria no parece extraño que la realización de las entrevistas a docentes haya sido realizada en todos los casos a mujeres.

Por lo tanto, la realización de la entrevista a seis maestras se corresponde con la población objeto de estudio. Las seis docentes seleccionadas están comprendidas en un rango de edad de los 28 a los 47 años y sus años de experiencia, de los 2 a los 25 años.

7.6. Variables de la investigación

Dentro de las fases que conforman la validación de hipótesis nos encontramos con la definición e identificación de las distintas variables que intervienen en la investigación. Podríamos definir la variable como aquella cualidad del individuo que puede cambiar de manera cuantitativa o cualitativa según sea su naturaleza. Freeman (1971:18), por su parte, la definió de manera similar como *“la característica observable de algo que es susceptible de adoptar distintos valores o de ser expresada en varias categorías”*.

En la investigación dentro del ámbito de la educación, las modalidades que pueden adoptar las variables analizadas se pueden clasificar atendiendo a distintos criterios. García Llamas (2001:196) propone la siguiente clasificación:

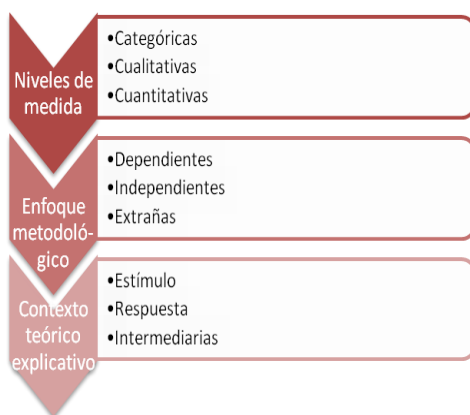


Figura 18. Clasificación de variables (García Llamas, 2001:196).

Aunque dependiendo de los autores la clasificación de las variables puede ser diferente (Bisquerra, 1989, Creswell, 2002, Pardo y Ruíz, 2002), todos ellos coinciden en establecer dos criterios a la hora de analizar las variables:

- Según la escala de medidas utilizadas.
- Según el diseño.

Dado que en la investigación empírica el criterio más relevante a la hora de clasificar las distintas variables es el metodológico, nuestro estudio distinguirá entre dos tipos de variables: **dependientes** e **independientes**.

El presente estudio de investigación persigue determinar la posible incidencia que puedan tener o no, un grupo de variables independientes a la hora de establecer el nivel de logro de distintos alumnos en su competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés. Así mismo, se busca analizar la importancia que pueda tener cada una de estas variables en la competencia analizada.

Para poder medir correctamente cada una de estas variables, se llevó a cabo una prueba de evaluación con los individuos de la muestra donde se recopiló la información cuantitativa necesaria. Por otro lado, se realizaron entrevistas en profundidad a una muestra representativa de docentes que, además de completar los datos recogidos en la prueba de evaluación, aportaron información cualitativa al estudio.

A continuación se procederá a definir las distintas variables dependientes e independientes analizadas en nuestra investigación..

7.6.1. Variables independientes

“Una variable independiente es un atributo o característica que influye o afecta a un resultado o variable dependiente” (Creswell, 2002:131). En nuestro estudio describiremos el efecto de las variables independientes sobre el nivel adquirido en competencia en comunicación lingüística en inglés. Las variables independientes que se han analizado son:

- **Género**

La variable género está muy equilibrada entre ambos grupos a pesar de que se trata de una selección aleatoria que resulta del alumnado de las aulas visitadas. El grupo de los chicos representa el 45,3% (N=120 sujetos) del total y el grupo de las chicas el 54,7% (N=145 sujetos). Para la parte de la prueba de expresión e interacción oral el grupo está compuesto por 19 alumnos (41,3%) y 27 alumnas (58,7%).

- **Edad**

El 92,5% de los alumnos objeto de estudio posee la edad que le corresponde al curso académico al que pertenecen. Este dato, garantiza una fiabilidad casi perfecta en lo que a la variable edad corresponde. Así, el porcentaje anteriormente señalado de la muestra tiene una edad de entre once y doce años, en concreto, 128 alumnos tienen once años (48,3%) y 117, doce (44,2%). El 7,2% restante corresponde a los alumnos que tienen 13 años (N=19 sujetos).

- **Tipo de centro**

Los diferentes estratos de la muestra han sido clasificados según el tipo de centro quedando las siguientes divisiones: centro urbano ordinario, centro urbano bilingüe, centro rural ordinario y centro rural bilingüe. Se pretende analizar si los diferentes niveles en competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, varían en función del tipo de centro.

- **Entorno familiar**

Para el posterior análisis de la variable de entorno familiar estableceremos los grupos en función de la situación familiar, la profesión de los padres, así como los estudios de los padres. En primer lugar, teniendo en cuenta la unidad familiar se ha dividido la muestra entre aquellos sujetos que viven con los padres, con el padre o con la madre y otros, para aquellos alumnos que presentan otras situaciones familiares. En segundo lugar se ha tenido en cuenta el ámbito laboral de los progenitores: sector primario (agricultura, ganadería y pesca), sector secundario (industria y construcción), sector terciario (servicios) y otros (jubilados y en paro). Finalmente, se han tenido en cuenta los estudios de los padres estableciendo las siguientes categorías: nivel bajo

(nivel de estudios de EGB o inferior), nivel medio (bachiller o formación profesional) y nivel alto (estudios universitarios).

- **Dedicación al estudio**

En esta variable se ha tenido en cuenta el tiempo dedicado a la realización de los deberes, al repaso y al estudio de lo visto en clase de inglés así como la asistencia a clases particulares o cursos de verano.

- **Actitud hacia el Inglés**

Para analizar la actitud hacia el área de Inglés se ha analizado la visión del alumnado de sus propias percepciones en cuanto a su nivel en las diferentes destrezas, así como el grado de satisfacción del alumnado con la asignatura y con el profesor.

7.6.2. Variables dependientes

La variable dependiente es el objeto de estudio. Por consiguiente en nuestra investigación es la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa y más concretamente las cuatro destrezas lingüísticas que la componen: **comprensión auditiva**, **comprensión lectora**, **expresión escrita** y **expresión e interacción oral**. Las variables dependientes son aquellas cuyos cambios analizados se atribuyen a los de las variables independientes.

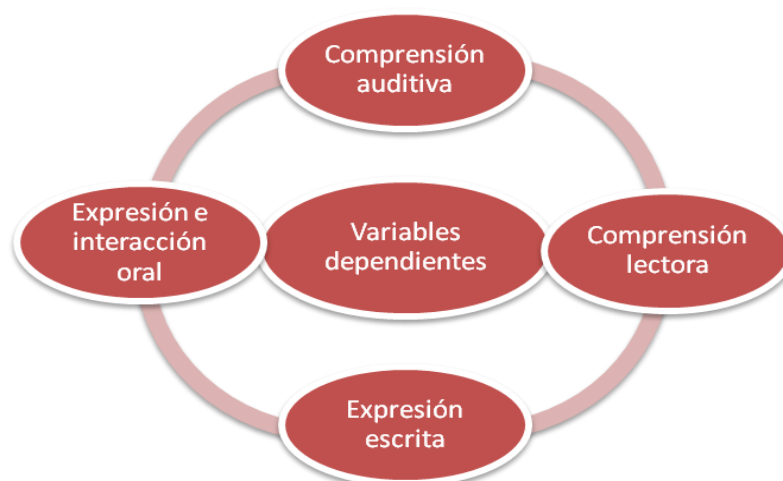


Figura 19. Variables dependientes incluidas en la prueba de evaluación.

Centramos nuestra investigación en analizar y observar el nivel de logro en las cuatro variables dependientes que componen la competencia en comunicación lingüística para determinar el efecto causado por las variables independientes anteriormente mencionadas.

7.7. Instrumentos de recogida de información

7.7.1. Justificación

El punto de inicio de este estudio consistió en la revisión y análisis de distintos trabajos teóricos y empíricos que abordaban el tema de la competencia básica en comunicación lingüística en lengua inglesa. Con ello, se buscaba obtener un punto de partida y unos antecedentes, analizar qué instrumentos se utilizaron, qué resultados se obtuvieron, qué errores se pudieron cometer y, en definitiva, abordar el estudio que se presenta con cierta perspectiva.

Una vez definido el objetivo y planteadas las hipótesis que se pretendían confirmar o descartar en el presente estudio, se procedió al diseño y validación de los instrumentos necesarios para recoger la información requerida. Para ello se optó, dada la distinta naturaleza de los individuos que aportaban información, por tres instrumentos principales. Para el caso de los alumnos de las clases de primaria, haciendo uso de un cuestionario y un test que recogieran esencialmente información de tipo cuantitativa y para el profesorado, de una entrevista en profundidad de carácter individual para extraer información de tipo cualitativa.



Figura 20. Fases de la investigación.

Una vez establecidos y validados los dos instrumentos necesarios, se aplicaron estos a una muestra representativa de la población obteniéndose unos resultados. Tras el correspondiente análisis estadístico de los mismos, se pudo establecer el nivel de logro obtenido en competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés en el alumnado de sexto de Educación Primaria de la Provincia de León.

En los siguientes apartados procedemos a describir los dos instrumentos utilizados en la investigación: la prueba de evaluación y la entrevista.

7.7.2. La prueba de evaluación

Uno de los problemas que se plantean en el estudio es la cuantificación de las características de los individuos. Estos valores serán los que, en definitiva, establezcan los resultados del estudio; de ahí, la importancia de su medición.

Se diseñó una prueba de evaluación denominada **COBAI** (Competencia Básica en inglés), para analizar la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa de los alumnos de último curso de Educación Primaria, que consta de un **cuestionario** con los datos de contexto del alumnado en el cual se recoge información descriptiva, fundamentalmente sobre sus datos personales, su entorno familiar, su dedicación al

estudio, y valorativa, en torno a la actitud hacia la asignatura y el profesor, y de un **test** para la evaluación de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión e interacción oral.

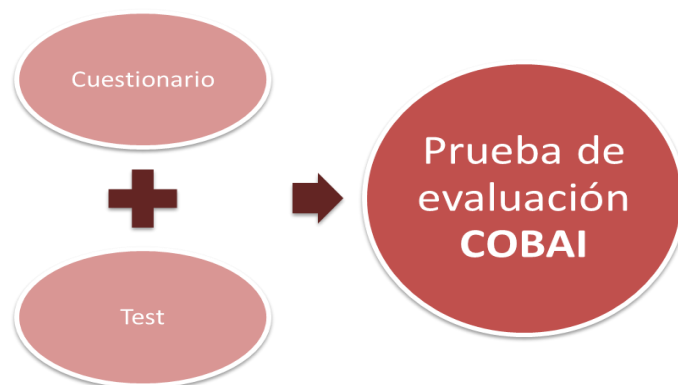


Figura 21. Prueba de evaluación COBAI: cuestionario y test.

El objetivo del instrumento COBAI no es tanto la determinación del nivel memorístico de los alumnos como la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos por estos y su uso en distintas situaciones reales. Ser competente significa ser capaz de usar lo que se sabe para resolver problemas de la vida real.

7.7.2.1. Proceso de elaboración de la prueba de evaluación

Tras la revisión de la bibliografía existente, en cuanto a técnicas e instrumentos que valoren las distintas destrezas en competencia en comunicación lingüística, se elaboró la prueba de evaluación COBAI empleada en el presente estudio. Además, se hubo de tener en cuenta el currículo de Lengua Extranjera, Inglés de Educación Primaria para que la prueba se ajustara a los contenidos recogidos en el texto legal. Dicho currículo está compuesto por los objetivos, las competencias básicas, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación (LOE, 2006).

El fin de la prueba de evaluación COBAI fue valorar las cuatro destrezas lingüísticas del área de Inglés en el alumnado objeto del estudio. Para ello hubo de tenerse en cuenta además de la competencia evaluada todos los componentes del currículo mencionados. A continuación, recogemos los bloques de contenido del Decreto 40/2007 que también han guiado y han constituido la base de la realización del test de la prueba de evaluación COBAI:

Tabla 18. Contenidos del área de Lengua Extranjera (Decreto 40/2007).

<p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, en formatos variados, para obtener información global y específica, formulados directa o indirectamente mediante sugerencias y utilizados para realizar tareas complejas. • Interacción oral en situaciones reales o simuladas sobre temas familiares. • Producción de textos orales adecuados a su edad con progresiva autonomía, eficacia y complejidad. • Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral. • Disposición para identificar, reflexionar y superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación. • Valoración de los progresos realizados en la nueva lengua, identificando lo que ha aprendido y marcándose nuevas metas. • Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.
<p>Bloque 2. Leer y escribir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura autónoma y comprensión de textos narrativos o informativos que contengan instrucciones, reglas, descripciones o secuencias de acción, con imágenes en las que pueda apoyarse para su comprensión. • Desarrollo del hábito lector a través de la lectura de cuentos, cómics y otros tipos de libros o textos adecuados. • Uso progresivamente autónomo de estrategias de lectura, haciéndose preguntas, identificando la información más importante, deduciendo el significado de palabras y expresiones no conocidas, o utilizando diccionarios. • Lectura y escritura textos propios de situaciones cotidianas de relación social de medios de comunicación. • Creación colectiva de textos narrativos y/o descriptivos. • Composición de textos propios de distintas situaciones de comunicación, progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras. • Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para producir textos y presentaciones y para transmitir información o comunicarse. • Interés por el cuidado la planificación, organización y presentación de los textos escritos. • Reconocimiento de los elementos textuales necesarios para obtener la intención perseguida en la creación de un texto en la lengua extranjera. • Reconocimiento de algunas técnicas básicas que permitan identificar estilos concretos en textos literarios y no literarios. • Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender.

Una vez se determinó que el instrumento idóneo para recolectar la información estaba compuesto por un cuestionario y un test, se estudió detenidamente la literatura relacionada, se revisó la legislación educativa y se analizaron instrumentos ya realizados como las pruebas denominadas *Cambridge English: Young Learners* que son una serie de exámenes de inglés divertidos y motivadores que han sido diseñados para estudiantes de Educación Primaria. Dado que los ya existentes no se ajustaban a las necesidades del presente estudio, se determinó la elaboración *ad hoc* de un instrumento propio bajo la tutela de las directoras de la tesis. Para ello, y dada la importancia que tiene la fase de recogida de información en cualquier estudio de investigación, se tuvo especial cuidado en la formulación de los distintos ítems del cuestionario y del test, así como en la estructuración del mismo.

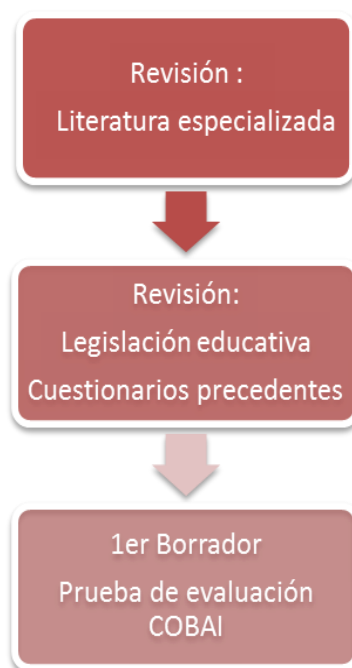


Figura 22. Proceso de elaboración de la prueba de evaluación COBAI.

Tras la correspondiente revisión literaria y teniendo en cuenta todos los requisitos y reglas que se han de cumplir, se consiguió establecer el contenido y la estructura deseados para el instrumento, pudiéndose elaborar un primer borrador del mismo preparado para ser revisado por las directoras de la tesis.

7.7.2.2. Validación de constructo

En la distinta literatura existente, es posible encontrar distintos procedimientos para hallar la validez (Bisquerra, 1987, Creswell 2002) así como distintos conceptos de la misma diferenciándose entre contenido y constructo. Para poder determinar la congruencia del instrumento empleado en el presente estudio, se hizo uso del procedimiento de validez de constructo.

Cuando se diseñó el primer borrador de la prueba de evaluación COBAI se planteó la posibilidad de realizar éste en español o inglés. Finalmente y tras el asesoramiento de las directoras de tesis se decidió formular el instrumento en lengua española, así la comprensión de las tareas no es un obstáculo y los alumnos pueden entender las indicaciones. Podremos entonces, comprobar y analizar, a través de la prueba de evaluación COBAI, el nivel de competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.

La primera versión del instrumento resultó ser demasiado larga y compleja (103 ítems), superando la hora la realización del mismo y siendo su disposición sobre el papel demasiado ardua para el alumnado de primaria. Esta primera versión constaba de 80 ítems englobados en las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión e interacción oral. No obstante, y tras la correspondiente revisión por parte de las directoras de tesis, se decidió reducir el número de ítems justo en la mitad (40 ítems).

Tabla 19. Primer borrador de la prueba de evaluación COBAI.

Prueba de Evaluación COBAI	
Datos de Identificación	5 ítems
Entorno Familiar	10 ítems
Dedicación al Estudio	4 ítems
Actitud hacia el Inglés	4 ítems
Comprensión Auditiva	20 ítems
Comprensión Lectora	20 ítems
Expresión escrita	20 ítems
Expresión e Interacción Oral	20 ítems
TOTAL	103 ítems

En este sentido, se simplifica el diseño del instrumento, se corrige la presentación y se eliminan 20 ítems que evalúan las cuatro destrezas lingüísticas del primer borrador, diseñando así una segunda versión compuesta por 63 ítems de la prueba de evaluación COBAI.

Tabla 20. Segundo borrador de la prueba de evaluación COBAI.

Prueba de Evaluación COBAI	
Datos de Identificación	5 ítems
Entorno Familiar	10 ítems
Dedicación al Estudio	4 ítems
Actitud hacia el Inglés	4 ítems
Comprensión Auditiva	10 ítems
Comprensión Lectora	10 ítems
Expresión escrita	10 ítems
Expresión e Interacción Oral	10 ítems
TOTAL	63 ítems

Con la reducción a la mitad de cada una de las partes que evalúan las cuatro destrezas lingüísticas, la prueba de evaluación COBAI resultó finalmente con una composición de 63 ítems que se consideró lista para la validación de expertos.

7.7.2.3. Reelaboración y validación de expertos

A través de la técnica conocida como juicio de expertos, se sometió el instrumento de recogida de datos a un segundo análisis con el fin de garantizar su pertinencia, relevancia y univocidad a fin de que mostrara el mayor nivel de calidad y fiabilidad posible.

A la hora de seleccionar qué profesores iban a formar parte de este grupo de expertos se tuvieron en cuenta, tanto su formación académica en el ámbito de la educación e inglés, como su experiencia docente. Así el grupo de expertos quedó formado por cuatro profesores en activo y con varios años de experiencia, dos de ellos doctores universitarios del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de

León (Área de Filología Inglesa) y los otros dos profesorado especialista de Lengua Extranjera, Inglés de colegios públicos de la Provincia de León.

El objetivo de trabajar con este grupo selecto de profesores era tener en cuenta su valoración acerca del instrumento y considerar las sugerencias aportadas. Tras la explicación personalmente de los objetivos del estudio y del instrumento a validar, se solicitó su valoración de los mismos y la idoneidad de estos para alcanzar los fines planteados.

Con el fin de poder valorar factores como la univocidad, la pertinencia o la relevancia de los distintos ítems que componen el instrumento, se hizo entrega a cada uno de los miembros del grupo de expertos de una plantilla donde debían puntuar dichas variables. Éstas, se valoraban en una escala del uno al cuatro, siendo cuatro el valor superior de cada factor. De igual manera, cada experto podía añadir las observaciones que considerara oportunas en relación al instrumento y los ítems que lo conforman.

Tabla 21. Plantilla para el juicio de expertos.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Univocidad			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Observaciones:												

De esta manera, y en base a las puntuaciones obtenidas por cada ítem según lo descrito en el párrafo anterior, se tomó la decisión de eliminar todos aquellos con una puntuación inferior a tres sumando los distintos apartados y por al menos tres de los cuatro expertos. Además, y teniendo en cuenta la opinión y las observaciones aportadas por los expertos, se modificó la redacción de alguno de los ítems con el fin de mejorar su claridad y congruencia. La mayoría de los expertos coincidieron,

además, en que el tiempo necesario para realizar la prueba de evaluación COBAI podría ser excesivo para un alumno de primaria, por lo que se decidió reducir éste, por segunda vez, dejándolo finalmente en 46 ítems y una duración de 35 minutos.

En la siguiente tabla podemos observar la versión final de la prueba de evaluación COBAI. Realizada la validación de expertos y analizadas sus aportaciones, fueron eliminados aquellos ítems en la parte del test que no superaron los criterios anteriormente establecidos (18 ítems) y fue ampliado un ítem en el apartado dedicado a la dedicación del estudio en el cuestionario por sugerencias de tres de los cuatro expertos consultados. Por consiguiente, el modelo final de la prueba de evaluación COBAI quedó reducido a 46 ítems agrupados de la siguiente manera:

Tabla 22. Versión final de la prueba de evaluación COBAI.

Prueba de Evaluación COBAI	
Datos de Identificación	5 ítems
Entorno Familiar	10 ítems
Dedicación al Estudio	5 ítems
Actitud hacia el Inglés	4 ítems
Comprensión Auditiva	5 ítems
Comprensión Lectora	5 ítems
Expresión escrita	6 ítems
Expresión e Interacción Oral	6 ítems
TOTAL	46 ítems

En la siguiente figura se puede observar, de forma gráfica, el procedimiento seguido para elaborar el instrumento desde su primer esbozo hasta el modelo definitivo pasando por la validación de constructo y de expertos.



Figura 23. Procedimiento de elaboración de la prueba de evaluación COBAI.

Así pues, el segundo borrador del instrumento, una vez superó el filtro de las directoras de tesis, fue sometido a análisis de este grupo de expertos que concluyó con la elaboración definitiva del instrumento. Por ello, tras la validación de constructo y el análisis de expertos mencionado, podemos asegurar que el instrumento obtenido finalmente es perfectamente válido para los fines perseguidos en la presente tesis.

7.7.2.4. Fiabilidad de la prueba de evaluación

Podría definirse, en el ámbito que nos ocupa, la fiabilidad de una prueba o procedimiento como la capacidad de que los posibles resultados obtenidos sean similares en condiciones constantes, *ceteris paribus*. Autores como Beltrán y Rodríguez (2004) la definieron como el índice de precisión con el que una prueba analiza aquello que desea medir, su exactitud y estabilidad.

Con indiferencia del modo en el que se han recogidos los datos, es necesario determinar la fiabilidad de tales procedimientos. En el presente estudio de investigación y haciendo uso del programa estadístico SPSS versión 17.0 de Microsoft, se ha determinado el grado de fiabilidad anteriormente comentado a través del cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, el cual determina el nivel de consistencia interna. Sus valores límite están entre 0 y 1.

Tabla 23. Escala de interpretación de la magnitud del Coeficiente de Correlación (Sierra Bravo, 2001).

Coeficiente de correlación	Magnitud
0,70 a 1,00	Muy fuerte
0,50 a 0,69	Sustancial
0,30 a 0,49	Moderada
0,10 a 0,29	Baja
0,01 a 0,09	Despreciable

Dicho valor, arrojó un resultado de 0,614. Teniendo en cuenta que un valor superior a 0,50 es considerado como sustancial (Sierra Bravo, 2001), se está en condiciones de afirmar que el instrumento empleado disfruta de una consistencia media, ya que esta apreciación depende de cual sea el autor consultado.

Tabla 24. Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,614	49

Así mismo, y con el fin de determinar el peso relativo que cada ítem tenía en el instrumento se aplicó la prueba “correlación ítem-total”. Se calculó sucesivamente este mismo coeficiente eliminando en cada ocasión un ítem diferente. Como se puede observar a continuación, los distintos valores que toma el coeficiente son similares en todos los casos a pesar de suprimir uno a uno los ítems que conforman el instrumento.

Tabla 25. Análisis de ítems de la prueba de evaluación COBAI.

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Sexo	96,72	124,050	,121	,611
Edad	96,69	126,930	-,119	,622
Centro	96,82	125,546	-,014	,616
Centro_Bilingue	96,83	125,204	,017	,615
Asignaturas_Inglés	93,97	125,809	-,071	,633
Nota_Inglés	95,24	112,481	,281	,594
Lugar_Residencia	96,95	125,671	-,037	,620
Lengua_Materna	97,19	126,836	-,149	,620
Número_Hermanos	96,74	117,905	,175	,607
Lugar_entre_hermanos	96,46	117,223	,230	,601
Familiar_con_Inglés	96,36	124,475	,123	,612
Familiar_en_extranjero	96,51	125,680	-,028	,617
Profesión_padre	96,02	119,661	,187	,605
Profesión_madre	96,16	118,497	,203	,604
Estudios_padre	97,67	120,839	,176	,607
Estudios_madre	97,54	118,021	,253	,600
Tiempo_Deberes	96,70	124,574	,035	,615
Tiempo_Repaso_Inglés	95,81	122,595	,031	,622
Estudio_Inglés_en_casa	95,98	121,806	,130	,610
Clases_particulares_inglés	95,15	120,476	,050	,624
Curso_Verano_Inglés	96,42	124,906	,016	,616
Te_gusta_Inglés	96,30	126,787	-,097	,624
Te_gusta_profesor	96,49	125,125	-,010	,619
Mejor_Escuchar	96,46	121,405	,198	,606

Capítulo VII: Diseño y desarrollo metodológico de la investigación

Mejor_Hablar	96,20	123,418	,071	,614
Mejor_Leer	96,27	122,815	,097	,612
Mejor_Escribir	96,35	123,947	,041	,616
Frecuencia_Escuchar	96,78	120,783	,240	,604
Frecuencia_Hablar	96,79	122,267	,152	,609
Frecuencia_Escribir	97,00	121,951	,212	,606
Frecuencia_Leer	96,82	121,731	,197	,606
Frecuencia_Gramática	96,62	119,133	,313	,598
Frecuencia_Vocabulario	96,70	119,608	,310	,599
Auditiva_Identificación_situación _comunicación	96,15	125,830	-,039	,617
Auditiva_Comprensión_uso_imá genes	96,28	121,870	,128	,610
Auditiva_Identificación_detalles	96,64	125,166	-,031	,623
Auditiva_Comprensión_uso_voc abulario	94,51	122,601	,155	,609
Auditiva_Comprensión_uso_cifra s	95,97	121,915	,088	,614
Lectora_Identificación_situación _comunicación	95,78	124,124	,048	,615
Lectora_Aplicación_conocimient os_socioculturales	96,23	124,186	,075	,613
Lectora_Identificación_detalles	96,14	122,846	,032	,621
Lectora_Comprensión_uso_cifra s	96,34	126,918	-,101	,627
Lectora_Identificación_informaci ón_específica	96,71	123,841	,057	,615
Escrita_Ortografía	95,53	113,254	,426	,583
Escrita_Presentación	95,21	112,006	,481	,578
Escrita_Contenido	95,44	112,505	,438	,581
Escrita_Coherencia	95,65	113,247	,419	,584
Escrita_Gramática	95,83	113,726	,442	,583
Escrita_Vocabulario	95,60	112,948	,418	,583

Tabla 26. Estadísticos de la escala.

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
98,27	125,640	11,209	49

En la prueba de evaluación COBAI el coeficiente Alfa de Cronbach fue de 0,614 mientras que al eliminar uno a uno los ítems, el valor obtenido osciló entre 0,594 y 0,633; por lo que concluimos que no hay motivos para eliminar ningún ítem puesto que el coeficiente seguiría siendo aproximadamente 0,6.

7.7.2.5. Versión final de la prueba de evaluación

Como ya hemos dicho, el objetivo de la prueba de evaluación COBAI es poder determinar el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística adquirido por los alumnos de primaria al finalizar este ciclo en lo que respecta a Lengua Extranjera, Inglés.

Este instrumento consta de varias pruebas que intentan medir las distintas destrezas lingüísticas del currículo del área de Lengua Extranjera, Inglés. Así, se analiza y valora el nivel de competencia adquirido en comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita, así como en la expresión e interacción oral. Además, intenta determinar cómo se valora el área de Inglés y las prácticas educativas que se llevan a cabo en él.

Tabla 27. Categorías de la prueba de evaluación COBAI.

Prueba de evaluación COBAI	Cuestionario	Datos de Identificación	5 ítems
		Entorno Familiar	10 ítems
		Dedicación al Estudio	5 ítems
		Actitud hacia el Inglés	4 ítems
	Test	Comprensión Auditiva	5 ítems
		Comprensión Lectora	5 ítems
		Expresión Escrita	6 ítems
		Expresión e Interacción Oral	6 ítems
	Total		46 ítems

La prueba de evaluación COBAI consta de 46 ítems (Anexo I) divididos en ocho categorías en cada una de las cuales se obtiene información acerca de los aspectos que se enumeran a continuación:

- **Datos de identificación:** Consta de cinco ítems que recogen datos demográficos acerca del alumno (edad y sexo) y del tipo de centro donde cursa estudios. Igualmente, se pregunta cuál ha sido su calificación en el segundo trimestre en Lengua Extranjera, Inglés.
- **Entorno familiar:** integrado por diez ítems, se pregunta al alumno qué lengua se habla dentro de su núcleo familiar, quién compone dicho núcleo y si alguno de sus integrantes habla o vive en un país de habla inglesa. Por último, en este apartado también se pregunta por la profesión y nivel de estudios de sus progenitores.
- **Dedicación al estudio:** Se analizan factores como la asistencia a clases particulares o cursos de verano y las horas que se dedican al estudio de esta asignatura a través de cinco ítems.
- **Actitud hacia el Inglés:** se valora la percepción y actitud que se tiene del área de Inglés, del profesor que la imparte y de las actividades que se realizan en el aula. Este apartado está compuesto por cuatro ítems.
- **Comprensión auditiva:** evalúa la capacidad del alumno para poder comprender la idea general e información específica de una audición en inglés a través de cinco cuestiones de formato cerrado emitido a través de medios técnicos.
- **Comprensión lectora:** En este caso se analiza la destreza del alumno para, después de haber leído un texto impreso en papel en inglés, haber captado la idea principal del mismo y la información aportada respondiendo a cinco preguntas de formato cerrado.
- **Expresión escrita:** A través de la redacción de un correo electrónico en el que el alumno debe narrar con la ayuda de un modelo cómo disfrutó de sus últimas vacaciones, se pretende analizar su capacidad para estructurar ideas en una lengua distinta a la materna y el uso correcto de la ortografía y la puntuación.

- **Expresión e interacción oral:** Sin duda, la esencia del aprendizaje de cualquier idioma es la capacidad para poderse comunicar haciendo uso del mismo. En esta última parte, se evalúa la capacidad del alumno para expresarse correctamente y con una coherencia mínima en inglés, así como la de poder mantener una pequeña conversación sobre un tema familiar para el alumno, en este caso el colegio.

7.7.2.6. Aplicación de la prueba de evaluación

A la hora de establecer la planificación temporal para la realización de la prueba de evaluación COBAI a los distintos individuos pertenecientes a la muestra, hubo de tenerse en cuenta factores como la disposición del profesorado y el horario del centro escolar donde se realizaba. En cuanto a la duración de la prueba, se estableció un tiempo de 5 minutos aproximadamente para el cuestionario y un máximo de 30 minutos para el test que fue suficiente en todos los casos para que el alumno pudiera realizarla con comodidad. Todas las pruebas se llevaron a cabo en las aulas de los alumnos y dentro del horario lectivo en los meses de mayo y junio.

A continuación, se podrá observar de forma tabulada el calendario de las pruebas de evaluación COBAI realizadas, el tipo de centro donde se llevó a cabo, así como el número de alumnos que realizó dicha prueba en cada centro.

Tabla 28. Organización temporal de la prueba de evaluación COBAI.

Fecha	Hora	Alumnos	Tipo de Centro
18 mayo 2015	10:30	15	Rural (CEIP) Sección Bilingüe
18 mayo 2015	12:30	3	Rural (CRA) Centro ordinario
19 mayo 2015	9:30	18	Rural (CEIP) Sección Bilingüe (6º ordinario)
19 mayo 2015	11:00	7	Rural (CRA) Sección Bilingüe
19 mayo 2015	12:30	5	Rural (CEIP) Sección bilingüe (6º ordinario)
20 mayo 2015	9:00	5	Rural (CRA) Centro ordinario
20 mayo 2015	12:30	4	Rural (CRA) Sección Bilingüe
21 mayo 2015	9:15	7	Rural (CEIP) Centro ordinario
22 mayo 2015	10:00	7	Rural (CRA) Centro ordinario
22 mayo 2015	12:15	18	Urbano (CEIP) Sección Lingüística
25 mayo 2015	9:30	16	Urbano (CEIP) Centro ordinario
25 mayo 2015	12:30	8	Rural (CEIP) Sección bilingüe
26 mayo 2015	12:00	3	Rural (CRA) Centro ordinario
27 mayo 2015	10:00	17	Rural (CEIP) Sección bilingüe (6º ordinario)
27 mayo 2015	12:00	2	Rural (CRA) Centro ordinario
28 mayo 2015	10:00	3	Rural (CRA) Sección bilingüe
28 mayo 2015	13:15	23	Urbano (CEIP) Sección bilingüe
29 mayo 2015	9:00	25	Urbano (CEIP) Sección bilingüe
29 mayo 2015	10:15	24	Urbano (CEIP) Sección bilingüe
29 mayo 2015	13:15	25	Urbano (CEIP) Sección bilingüe
2 junio 2015	12:15	9	Rural (CEIP) Centro ordinario
3 junio 2015	9:30	17	Urbano (CEIP) Centro ordinario
3 junio 2015	12:10	6	Rural (CRA) Centro ordinario

En la Provincia de León se desarrollan dos programas de enseñanzas bilingües, o enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera, en la etapa de Educación Primaria:

- Programa de la comunidad autónoma de Castilla y León, denominado **secciones bilingües** que cuenta con 36 centros en la Provincia de León.
- Programa de ámbito estatal, asociado al "Convenio de colaboración MECD-British Council" denominado **secciones lingüísticas** que cuenta con dos centros públicos en la Provincia de León.

De los centros con enseñanzas bilingües visitados, uno de ellos tiene sección lingüística, lo que significa que desde el año 1996, cuando se creó el convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto Británico (British Council), mantiene un currículo integrado español-inglés. El resto de centros bilingües visitados tienen sección bilingüe. El programa secciones bilingües fue iniciado en el curso académico 2006/2007 en la Provincia de León. Progresivamente cada año se han ido ampliando el número de centros públicos con sección bilingüe hasta alcanzar el número de 36 centros en toda la provincia, como hemos puntualizado anteriormente. Finalmente, debemos puntualizar que tres de los centros bilingües visitados no han implantado la sección bilingüe en sexto curso de Educación Primaria, ya que la implantación de las secciones bilingües se hace progresivamente por niveles.

Con referencia a los centros rurales visitados, puntualizar que nueve son colegios rurales agrupados (CRA). Su funcionamiento es diferente a un centro de educación infantil y primaria (CEIP), ya que el número de alumnos es reducido y existen varios niveles bajo la tutela de un mismo profesor.

7.7.2.7. Criterios para la corrección de la prueba de evaluación

Se presentan a continuación las dimensiones y las subdimensiones de las partes que evalúan las cuatro destrezas lingüísticas de la prueba de evaluación COBAI, así como las puntuaciones que cada alumno obtiene en cada una de las partes. Por otro lado, se han realizado escalas de valores de 0 a 5 para clasificar los diferentes niveles de logro en las distintas destrezas lingüísticas de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa. A continuación, procedemos a detallar los criterios establecidos para la corrección de la prueba de evaluación COBAI.

7.7.2.7.1. Comprensión auditiva: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones

La comprensión auditiva en inglés se evaluó a través de la prueba “*World Water Day*” diseñada para sexto de Educación Primaria. Este apartado además de evaluar la destreza de comprensión oral de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, está relacionado con el Bloque 1 de contenidos: *Escuchar, hablar y conversar*, del área Lengua Extranjera del Decreto 40/2007.

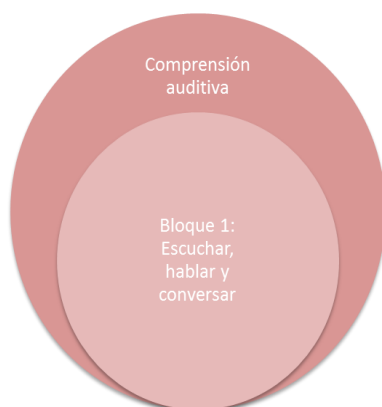


Figura 24. Relación entre la prueba de comprensión auditiva y el Decreto 40/2007.

La prueba consta de una tarea de cinco ítems de comprensión oral relacionada con el uso responsable del agua. Está estructurada para funcionar como estímulo movilizador de conocimientos y habilidades, así como para valorar los aprendizajes realizados por el alumnado que permiten conocer el grado de adquisición de la destreza evaluada. Los alumnos disponen de ocho minutos para leer las preguntas, escuchar dos veces la audición y realizar las cinco cuestiones de formato cerrado. El tiempo de duración de la audición es de 2:07 minutos. A continuación se muestra en una tabla el contenido verbal de la prueba.

Tabla 29. Transcripción de la prueba comprensión auditiva (Fuente: Footprints 6, Teacher's Book, Macmillan).

Hannah: Hi, Sam. Did you know that it's World Water Day today?

Sam: No, I didn't. Why do we need a special day for water?

Hannah: Because water is very important and in some parts of the world people haven't got enough water or the water is dirty and dangerous.

Sam: Really?

Hannah: Yes, and in other parts of the world people waste water. Do you know how much water you use?

Sam: No, I don't. But I don't think I use a lot.

Hannah: Do you want to work out how much water you used yesterday?

Sam: OK.

Hannah: Look here's a chart. Did you brush your teeth yesterday?

Sam: Yes, I did. I brushed my teeth twice.

Hannah: Was the tap turned on or off when you were brushing your teeth?

Sam: It was turned on because I like the water to be cold.

Hannah: Now, how many times did you wash your hands and face yesterday?

Sam: I didn't wash my face, but I washed my hands three times.

Hannah: OK, three times. Did you have a shower or a bath yesterday?

Sam: I had a shower.

Hannah: How many drinks did you have yesterday?

Sam: I don't know. I suppose I had about five glasses of water yesterday.

Hannah: Did your mum or dad wash your clothes in the washing machine yesterday?

Sam: No, I don't think so. Not yesterday.

Hannah: Finally, did you wash your dishes in the sink or in the dishwasher?

Sam: In a dishwasher.





Hannah: OK. Let me work it out. You used 86.5 litres of water yesterday.

Sam: I don't believe it!

Hannah: It's true.

Las cinco preguntas de respuesta múltiple, en las que se presentan cuatro opciones de respuestas (A, B, C, D), una sola es la correcta. Si el alumno elige la respuesta correcta puntúa con un punto, en el resto de los casos la puntuación es cero y no se penalizan. El máximo de puntos que el alumno puede alcanzar son cinco si responde correctamente a todos los ítems. Cada una de las cuestiones se relaciona con una subdimensión, y éste a su vez con una dimensión cognitiva. En la tabla siguiente se detallan las cinco preguntas, las puntuaciones, las subdimensiones y las dimensiones correspondientes.

Tabla 30. Comprensión auditiva: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.

World Water Day	Puntos	Subdimensiones	Dimensión
<p>1. What day is it today?</p> <p>A. World Environment Day. B. World Water Day. C. World Book Day. D. Recycling Day</p>	1	Identificación de la situación de comunicación	Comprensión global
<p>2. Why do we need a special day for water?</p> <p>A. </p> <p>B. </p> <p>C. </p> <p>D. </p>	1	Comprensión y uso de imágenes	Comprensión de la información relevante
<p>3. Was the tap turned on or off when Sam was brushing his teeth?</p> <p>A. It was turned on because he likes cold water. B. It was turned off because he likes cold water. C. It was turned on because he likes hot water. D. He can't remember.</p>	1	Identificación de detalles	
<p>4. How many times did Sam wash his hands?</p> <p>A. None. B. Once. C. Twice. D. Three times</p>	1	Comprensión y uso del vocabulario oral	
<p>5. How much water did Sam drink yesterday?</p> <p>A. 3 litres. B. 0.3 litres. C. 1.5 litres. D. 1.2 litres.</p>	1	Comprensión y uso de cifras	

Para clasificar los diferentes niveles de logro alcanzados por el alumnado de sexto de Educación Primaria se ha realizado una escala creciente de valores de 0 a 5, donde 0 equivale a *no significativo*, 1 a *muy deficiente*, 2 a *deficiente*, 3 a *intermedio*, 4 a *bueno* y 5 a *excelente*.

Tabla 31. Comprensión auditiva: nivel de logro.

Nivel de Logro	Puntos	Código
No significativo	0	0
Muy deficiente	1	1
Deficiente	2	2
Intermedio	3	3
Bueno	4	4
Excelente	5	5

En la tabla anterior se registran los criterios de corrección y puntuación para cada nivel de logro de la comprensión auditiva, así como su código para la realización del posterior análisis cuantitativo. En la valoración del nivel de logro de la comprensión auditiva coinciden los puntos con el código ya que son cinco ítems los evaluados. Sin embargo se decidió establecer un código, puesto que en las pruebas de expresión escrita y expresión e interacción oral la puntuación no coincide con el código. Así se facilita y se unifican criterios para el posterior análisis de los resultados obtenidos en las cuatro partes que componen el test de la prueba de evaluación COBAI.

7.7.2.7.2. Comprensión lectora: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones

El instrumento empleado que nos informa del grado de desarrollo de la comprensión lectora en inglés de los alumnos de sexto de Educación Primaria es la tarea “*Official London Theatre*”. Este apartado además de evaluar la destreza de comprensión lectora de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, se conecta con el Bloque 2: *Leer y escribir* del Decreto 40/2007.

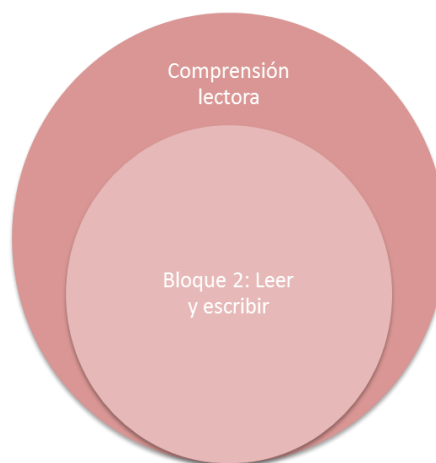






Figura 25. Relación entre la prueba de comprensión lectora y el Decreto 40/2007.

La prueba de comprensión lectora se compone de una tarea en un contexto auténtico y significativo. Consta de cinco cuestiones que no pretenden comprobar que el alumno recuerda contenidos, sino que pretenden comprobar que el alumno es capaz de movilizar su competencia lingüística y aplicarla para resolver problemas en un contexto real. En el texto se plantea la lectura de una página web con información sobre diferentes musicales en Londres. El tiempo total para realizar la prueba es de diez minutos para leer el texto y contestar a cinco preguntas de elección múltiple. Si el alumno selecciona la respuesta correcta entre las cuatro opciones (A, B, C, D) consigue un punto, en caso contrario puntúa cero y no penaliza. La máxima puntuación equivale al número de ítems, es decir cinco. En la tabla siguiente se detallan los ítems, la puntuación, las subdimensiones y las dimensiones de la comprensión lectora.

Tabla 32. Comprensión lectora: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.

Oficial London Theatre	Puntos	Subdimensión	Dimensión
<p>1. What is <i>Official London Theatre</i>?</p> <p>A. An office to buy theatre tickets. B. The most important theatre in London. C. A theatre website. D. A newspaper about shows at the theatre.</p>	1	Identificación de la situación de comunicación	Comprensión global
<p>2. All the theatres are in...</p> <p>A </p> <p>B </p> <p>C </p> <p>D </p>	1	Aplicación de conocimientos socioculturales	
<p>3. On Mondays at 19:45, they can see...</p> <p>A. None. B. The Lion King. C. Henry the Fifth. D. Billy Elliot.</p>	1	Identificación de detalles	Comprensión de la información relevante
<p>4. Sarah and her friend have got 30£ in total. Which musical can they see?</p> <p>A. Henry the Fifth. B. Peter Pan. C. The Lion King. D. Billy Elliot.</p>	1	Comprensión y uso de cifras	
<p>5. Henry the Fifth is a history play by...</p> <p>A. Ellen McDougall. B. William Shakespeare. C. Henry the Fifth. D. Unknown author.</p>	1	Identificación de información específica	

Para evaluar el nivel de logro en comprensión lectora se ha diseñado una escala creciente de valores de 0 a 5, donde 0 equivale a *no significativo*, 1 a *muy deficiente*, 2 a *deficiente*, 3 a *intermedio*, 4 a *bueno* y 5 a *excelente*, para clasificar los diferentes niveles de logro alcanzados en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa por el alumnado de sexto de Educación Primaria.

Tabla 33. Comprensión lectora: nivel de logro.

Nivel de Logro	Puntos	Código
No significativo	0	0
Muy deficiente	1	1
Deficiente	2	2
Intermedio	3	3
Bueno	4	4
Excelente	5	5

En la tabla anterior se registran los criterios de corrección y puntuación para cada nivel de logro de la comprensión lectora, así como su código para la realización del posterior análisis cuantitativo. Al igual que en la valoración del nivel de logro de la comprensión auditiva, en este caso, valoración del nivel de logro de la comprensión lectora, también coincide la puntuación con el código ya que son cinco ítems los evaluados. Se decidió establecer un código, ya que en las pruebas de expresión escrita y oral la puntuación no coincide con el código. Así se facilita el posterior análisis de los resultados obtenidos en las cuatro partes que componen el test de la prueba de evaluación COBAI.

7.7.2.7.3. Expresión escrita: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones

Para evaluar la destreza lingüística de expresión escrita en lengua inglesa se aplicó la prueba “*Writing an email*” diseñada para evaluar la producción escrita en inglés en sexto de Educación Primaria. Este apartado además de evaluar la destreza de expresión escrita de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, se conecta con el currículo (Decreto 40/2007) de Educación Primaria, concretamente con el Bloque 2: *Leer y escribir* del área de Lengua Extranjera, Inglés.

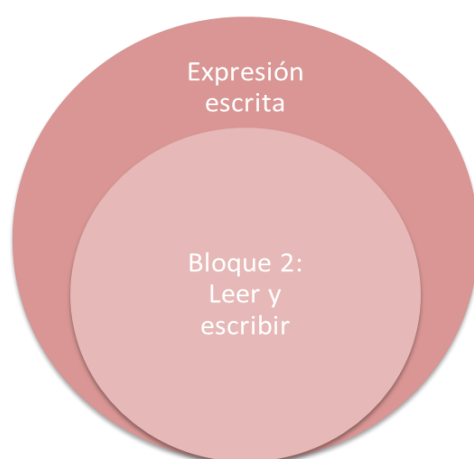


Figura 26. Relación entre la prueba de expresión escrita y el Decreto 40/2007.

La tarea a realizar por el alumnado de sexto de Educación Primaria es una actividad de expresión escrita relacionada con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Los alumnos disponen de 12 minutos para leer las instrucciones, realizar las anotaciones pertinentes o un guion en borrador y escribir con letra clara, cuidando la presentación y la ortografía un correo electrónico contando sus últimas vacaciones. Asimismo, deben incluir todo el contenido solicitado con una correcta gramática y un vocabulario amplio y variado.

En la siguiente tabla se especifica la tarea, la puntuación, la subdimensión que se evalúa y las dimensiones en las que se engloban dichas subdimensiones.

Tabla 34. Expresión escrita: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.

Writing an email	Puntos	Subdimensiones	Dimensión
Tu colegio participa en intercambios de correos electrónicos con un colegio de Inglaterra. John te ha escrito un email preguntándote por tus últimas vacaciones y tú tienes que responderle	0-4	Ortografía	Organización estructural
	0-4	Presentación	
	0-4	Contenido	Estructura de los contenidos
	0-4	Coherencia	
	0-4	Gramática	Uso del lenguaje
	0-4	Vocabulario	

Para la puntuación de la expresión escrita se ha diseñado una rúbrica de corrección que presentamos a continuación en la tabla 35. Dicha rúbrica la componen tres dimensiones a tener en cuenta para su medida: *aspectos formales*, *riqueza del contenido* y *manejo del texto*. Cada ítem presenta cinco posibilidades de evaluación, donde la calificación 0 se aplica a aquellas composiciones escritas que han sido copiadas del modelo o que no han mostrado ninguna respuesta para poder ser evaluadas, el 1 corresponde a nivel *muy bajo*, el 2 a *regular*, el 3 a *bueno* y el 4 a *excelente*.

Tabla 35. Rúbrica para establecer el nivel de expresión escrita.

		0	1	2	3	4
		Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
Organización estructural	Ortografía		El texto presenta palabras incorrectas e incompletas.	El texto presenta frecuentes errores ortográficos que dificultan la comprensión del texto.	El texto presenta algún error ortográfico pero no interfieren en su comprensión.	El texto no presenta ningún error ortográfico grave.
	Presentación		Letra ilegible y texto imposible de leer.	Letra poco clara y texto con poca limpieza.	Letra bastante clara y con algún tachón.	Letra muy clara y presentación muy buena .
Estructura de los contenidos	Contenido	Texto en blanco.	No incluye la información requerida.	Incluye parte de la información requerida.	Incluye la mayoría de la información requerida.	Incluye toda la información requerida.
	Coherencia	Texto copiado del modelo.	La sucesión de ideas es ilógica.	La sucesión de ideas es insatisfactoria.	La sucesión de ideas es aceptable.	La sucesión de ideas es lógica.
Uso del lenguaje	Gramática		Comete muchos errores gramaticales que imposibilitan la comprensión del texto.	Comete frecuentes errores gramaticales que dificultan la comprensión del texto.	Comete algunos errores gramaticales que no dificultan la comprensión del texto.	No comete errores gramaticales graves.
	Vocabulario		Ausencia de vocabulario: palabras no adecuadas y españolismos.	Usa un vocabulario limitado y básico.	Usa un vocabulario adecuado.	Usa un vocabulario amplio y variado.

Para evaluar el nivel de logro en expresión escrita se ha diseñado una escala creciente de valores de 0 a 5, donde 0 equivale a *no significativo*, 1 a *muy deficiente*, 2 a *deficiente*, 3 a *intermedio*, 4 a *bueno* y 5 a *excelente*, para clasificar los diferentes niveles de logro alcanzados en expresión escrita por el alumnado de sexto curso de Educación Primaria.

Tabla 36. Expresión escrita: nivel de logro.

Nivel de Logro	Puntos	Código
No significativo	0	0
Muy deficiente	1-4	1
Deficiente	5-9	2
Intermedio	10-14	3
Bueno	15-19	4
Excelente	20-24	5

En la tabla anterior se registran los criterios de corrección y puntuación para cada nivel de logro de la expresión escrita, así como su código para la realización del posterior análisis cuantitativo. En la valoración del nivel de logro de la expresión escrita la puntuación otorgada a cada uno de los niveles se ha tenido en cuenta la rúbrica de la tabla 35 y se le ha asignado un código en congruencia con las anteriores destrezas lingüísticas evaluadas, para facilitar así el análisis de los resultados obtenidos en las cuatro partes que componen el test de la prueba de evaluación COBAI.

7.7.2.7.4. Expresión e interacción oral: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones

Para evaluar las destrezas de conversar y hablar se aplicaron las tareas “*Personal questions*” y “*John’s typical day*” respectivamente, destinadas a evaluar la producción oral en el último curso de Educación Primaria. Esta prueba además de evaluar la destreza de expresión e interacción oral de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, se conecta con el currículo (Decreto 40/2007) de Educación Primaria, concretamente con el Bloque de contenido 1: *Escuchar, hablar y conversar*, del área de Lengua Extranjera.

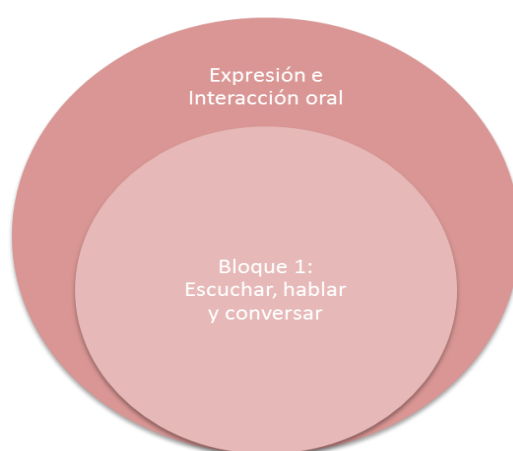


Figura 27. Relación entre la prueba de expresión e interacción oral y el Decreto 40/2007.

La tarea ha sido diseñada teniendo en cuenta los intereses del alumno y la realidad, es decir, su entorno más próximo, con el objetivo de movilizar las capacidades y habilidades del alumno y valorar así su grado de adquisición competencial. Cada prueba es realizada individualmente y consta de dos partes. La primera de ellas es la fase de interacción (interacción oral), en la que tiene lugar un diálogo sobre el colegio entre el examinador y el alumno. A continuación, en la tabla 37, detallamos todas las preguntas realizadas en la fase de interacción oral a los 46 alumnos seleccionados aleatoriamente de los 23 centros visitados de la Provincia de León.

Tabla 37. Prueba de expresión e interacción oral: fase de interacción.

<p style="text-align: center;">Personal questions</p> <p style="text-align: center;">Interacción oral (2 minutos)</p> <p style="text-align: center;">Hello, my name's Elena.</p> <p style="text-align: center;">What's your name?</p> <p style="text-align: center;">Nice to meet you..... (student's name).</p> <p style="text-align: center;">I'm going to ask you some questions about you, OK?</p> <p style="text-align: center;">How old are you?</p> <p style="text-align: center;">Where do you live?</p> <p style="text-align: center;">Excellent! Now let's talk about school. All right?</p> <ol style="list-style-type: none">1. What time do you start school?2. How do you go to school?3. What's your favourite subject?4. What sports do you play at school?5. Tell me about your best friend at school.
--

La segunda parte, fase de producción (expresión oral), se incluye la realización de una descripción titulada “*John's typical day*”. Está compuesta por elementos no verbales y constituye el estímulo necesario para que se desencadene el discurso oral, de ahí la importancia del uso de la imagen. En la siguiente tabla aparecen las imágenes que ilustran la rutina diaria de John al levantarse por la mañana y sus elementos no verbales.

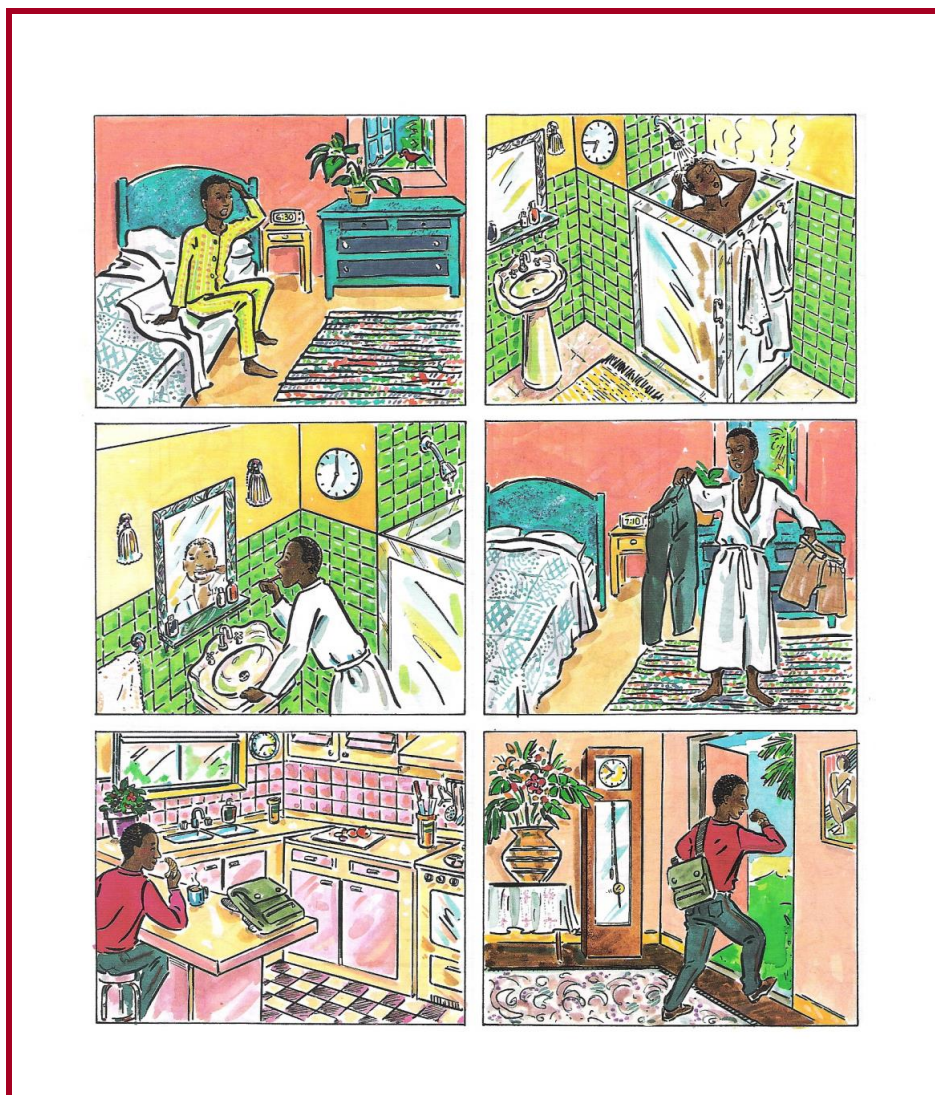


Ilustración 3. Prueba de expresión e interacción oral: fase de producción.

Para realizar el diseño de la prueba de expresión e interacción oral se tuvo en cuenta el marco teórico del MCERL (2002), en el cual se da gran importancia a la interacción y la mediación como actividades de la lengua a la hora de analizar la competencia comunicativa. Por ello, consideramos coherente introducir en la prueba de evaluación COBAI una fase de interacción oral, descrita anteriormente, y una fase de producción oral. A través de ambas fases tendremos una visión completa de la competencia oral del alumnado.

En la fase de producción oral, las instrucciones por parte del examinador se dan en inglés como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 38. Tarea que evalúa la destreza de expresión oral.

<p>‘John’s typical day’</p> <p>Expresión oral (3-4 minutos)</p> <p>Excellent..... (Student’s name). First, look at the pictures of John’s typical day. Now, listen to the description of picture one.</p> <p>John wakes up very early. He is very sleepy. It’s a beautiful day outside.</p> <p>Look again at the pictures from 2 to 6 and continue the description of John’s typical day.</p>

A continuación, en la tabla 39 se especifican las tareas, las puntuaciones, la subdimensión que se evalúa y las dimensiones en las que se engloban dichas subdimensiones de la prueba de expresión e interacción oral.

Tabla 39 . Expresión e interacción oral: dimensiones, subdimensiones y puntuaciones.

	Puntos	Subdimensión	Dimensión
Personal Questions			
1. What time do you start school?	0-4	Interacción	Destrezas comunicativas
2. How do you go to school?	0-4	Organización y coherencia	
3. What’s your favourite subject?	0-4	Ritmo, entonación y pronunciación	Destrezas verbales
4. What sports do you play at school?			
5. Tell me about your best friend at school.			
John’s typical day			
Continue the description of John’s typical day.	0-4	Fluidez	
	0-4	Gramática	Uso del lenguaje
	0-4	Vocabulario	

Para llevar a cabo el análisis del nivel de logro en expresión e interacción oral en el que se encuentra cada alumno se debe tener en cuenta la puntuación alcanzada en su total. Para ello se diseñó una rúbrica (tabla 40) en la que en cada indicador se encuentran cinco posibles ejecuciones, por parte del alumno, ordenadas en un orden ascendente de realización, desde una ejecución negativa, nivel *nulo*, hasta una más positiva, nivel *excelente*. Así la calificación 0 se aplica a aquellas ejecuciones en las que el alumno no sea capaz de hablar, el 1 corresponde a nivel *muy bajo*, el 2 a *regular*, el 3 a *bueno* y el 4 a *excelente*.

Tabla 40. Rúbrica para establecer el nivel de expresión e interacción oral.

		0	1	2	3	4
		Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
Destrezas comunicativas	Interacción		Presenta serias dificultades para mantener la comunicación o pedir aclaraciones. Silencios generalizados.	Presenta algunas dificultades para mantener la comunicación y apenas es capaz de pedir aclaraciones.	Entiende todas las preguntas y responde adecuadamente a la comunicación. Pide en ocasiones repeticiones y ayuda.	Entiende todas las preguntas perfectamente y responde rápidamente.
	Organización y coherencia		El discurso no responde a la situación comunicativa. El contenido es incomprensible.	El discurso responde parcialmente a la situación comunicativa. El contenido es poco relevante.	El discurso responde a la situación comunicativa aunque comete algún error. El contenido es bastante relevante.	El discurso trata todos los puntos ordenadamente de la situación comunicativa. El contenido es muy relevante.
Destrezas verbales	Ritmo Entonación Pronunciación		Escasa articulación de sonidos. El ritmo y la entonación tan básicos que no permiten la comunicación.	Inadecuada pronunciación que dificulta la comunicación. Marcada influencia de la lengua materna en el ritmo y la entonación.	Escasos errores de pronunciación. Escasa influencia de la lengua materna en el ritmo y la entonación.	La pronunciación es correcta y clara. No hay influencia de la lengua materna en el ritmo y la entonación.
	Fluidez	No habla.	Los silencios impiden la comunicación.	Responde con inseguridad, titubeos y con repetitivas pausas.	Responde con claridad y fluidez aunque en ocasiones con algunas pausas y bloqueos.	Responde con claridad y fluidez.
Uso del lenguaje	Gramática		Comete muchos errores gramaticales que imposibilitan la comunicación.	Comete frecuentes errores gramaticales que dificultan la comunicación.	Comete algunos errores gramaticales que no dificultan la comunicación.	No comete errores gramaticales graves.
	Vocabulario		Ausencia de vocabulario: palabras no adecuadas y españolismos.	Usa un vocabulario limitado, básico y repite palabras.	Usa un vocabulario adecuado y no repite palabras.	Usa un vocabulario amplio y variado con corrección y seguridad.

Para evaluar el nivel de logro en expresión e interacción oral se ha diseñado una escala creciente de valores de 0 a 5, donde 0 equivale a *no significativo*, 1 a *muy deficiente*, 2 a *deficiente*, 3 a *intermedio*, 4 a *bueno* y 5 a *excelente*, para clasificar los diferentes niveles de logro alcanzados por el alumnado de sexto de Educación Primaria en expresión e interacción oral en lengua inglesa.

Tabla 41. Expresión e interacción oral: nivel de logro.

Nivel de Logro	Puntos	Código
No significativo	0	0
Muy deficiente	1-4	1
Deficiente	5-9	2
Intermedio	10-14	3
Bueno	15-19	4
Excelente	20-24	5

En la tabla anterior se registran los criterios de corrección y puntuación para cada nivel de logro de la expresión e interacción oral, así como su código para la realización del posterior análisis cuantitativo. Asimismo, en la valoración del nivel de logro de la expresión e interacción oral, es decir la puntuación otorgada a cada uno de los niveles, se ha tenido en cuenta la rúbrica de la tabla 40. Se ha asignado un código en congruencia con las anteriores destrezas lingüísticas evaluadas a cada uno de los niveles para facilitar el análisis de los resultados obtenidos en las cuatro partes que componen el test de la prueba de evaluación COBAI.

A continuación, procedemos a describir las características del segundo instrumento utilizado en nuestra investigación: la entrevista.

7.7.3. La entrevista

Cada vez con más frecuencia, se usa la entrevista en profundidad como técnica de obtención informativa cualitativa. Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995:307) consideran la entrevista como “una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social”. Como complemento de la observación, la entrevista busca la obtención de información subjetiva del entrevistado dentro del ámbito educativo objeto de estudio.

Del Rincón et al. (1995) distinguen entre tres tipos de entrevista atendiendo a cómo se formularán las preguntas al entrevistado. Así, nos encontramos con las entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas siendo las más empleadas las semiestructuradas pues disfrutan de las ventajas de las primeras y de las últimas. En este tipo de entrevistas se trabaja con un guión previo que será seguido por el entrevistador en la medida de lo posible pero permitiendo que, si se plantea alguna cuestión de interés que no se había tenido en cuenta antes, se siga otro guion alternativo para obtener así información más valiosa.

Uno de los inconvenientes inherentes a esta técnica de obtención de información es la inversión en tiempo que supone, ya que éstas suelen ser de carácter individual y necesitan de una adaptación previa a cada entrevistado. Otro de los inconvenientes que puede tener esta técnica es su fiabilidad ya que, según el tema a tratar, el entrevistado suele comportarse de forma políticamente correcta, respondiendo aquello que socialmente es aceptado y bien visto y reservarse su opinión personal en algunos aspectos.

No obstante, dado que el tema a tratar en el presente estudio de investigación, donde no se abordan temas espinosos ni delicados y disponiendo del tiempo suficiente para poderlo hacer con garantías, se optó por elegir esta técnica por las muchas ventajas que podría aportar a la investigación.

Una vez tomada esta decisión en consenso con las directoras de la presente tesis, se contactó por vía telefónica con los posibles candidatos a ser entrevistados para exponerles los motivos de la investigación y solicitar su colaboración. El número total de personas entrevistadas fue finalmente de seis, todas ellas pertenecientes al ámbito de la Educación Primaria en la Provincia de León y con la formación y

experiencia que este estudio requiere. A continuación se recoge de forma tabulada los datos de estas seis maestras, así como la fecha y hora del momento en el que fueron entrevistadas.

Tabla 42. Perfil de las maestras entrevistadas y organización temporal de las entrevistas.

Entrevistados	Perfil	Fecha	Hora
1	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	11 junio 2015	16:30
2	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	11 junio 2015	18:30
3	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	14 julio 2015	11:30
4	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	16 julio 2015	16:30
5	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	20 julio 2015	18:30
6	Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	21 julio 2015	18:30

Con el fin de almacenar el contenido total de cada una de las entrevistas, se hizo uso de la aplicación móvil “Grabadora de voz avanzada (ver. 1.2.88)”, la cual ha permitido registrar cada entrevista en un archivo informático de extensión .mp3, capaz de ser reproducido por cualquier programa multimedia.

Las dimensiones generales en las que está basada la entrevista al profesorado son: competencias básicas, destrezas lingüísticas, metodología, recursos didácticos, actividades y formación del profesorado.

Cada entrevista tuvo una duración estimada de quince a veinte minutos, garantizándose al entrevistado su anonimato en base a los criterios éticos de toda investigación científica. El guion de la entrevista, tras ser revisado y sometido a la validación de constructo y de expertos con el mismo criterio establecido para la validación de la prueba de evaluación COBAI, quedó finalmente compuesto por diez preguntas recogidas en el Anexo II.

7.8. Proceso de recogida de información

El proceso de recogida de información requiere, para su posterior uso en el estudio, de una codificación, un vaciado y un tratamiento de dicha información tanto de forma cuantitativa como cualitativa.

Finalmente se realizaron un total de 267 pruebas de evaluación que fueron cumplimentadas por el alumnado de 23 centros públicos de la Provincia de León. Se procedió a la eliminación de dos de esas pruebas por no haber sido cumplimentadas al tratarse de alumnos con necesidades educativas especiales. Con el objetivo de poder verificar la exactitud de los datos obtenidos y poderlos localizar adecuadamente, dada la dificultad intrínseca de poder realizar esta comprobación a posteriori, se procedió a la numeración de cada una de ellas.

Tabla 43. Pruebas de evaluación COBAI realizadas y válidas.

	Pruebas realizadas	Pruebas válidas
Prueba de Evaluación COBAI	267	265

Con el fin de poder llevar a cabo los distintos análisis estadísticos de los datos obtenidos en la investigación, se hizo uso del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 17.0 para Windows.

Así, se diseñaron dos matrices diferentes para plasmar los datos obtenidos: una donde se recogían los resultados de la prueba de evaluación COBAI y otra, donde se reflejaban los datos obtenidos en las pruebas de expresión e interacción oral. La fase de introducción de datos se llevó a cabo de forma intensiva durante el mes de junio de 2015.

De esta manera, una vez se procedió a las fases de depuración, organización e introducción de datos, y haciendo uso del paquete estadístico SPSS 17.0, se transformó dicha información obteniéndose una serie de porcentajes, tablas y correlaciones que posteriormente fueron debidamente interpretadas. Además de hacer uso del software anteriormente mencionado, también se empleó, sobre todo en lo

referente al diseño de las gráficas que se muestran en el estudio, el programa informático Excel 2010, contenido en el Paquete Microsoft Office XP.

En lo referente a la grabación y transcripción de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, se hizo uso de una aplicación móvil “Grabadora de voz avanzada (ver. 1.2.88)” para su registro, mientras que la transcripción fue llevada a cabo de forma manual por la propia entrevistadora ya que, según San Martín (2003), cuando es el entrevistador quien realiza personalmente la transcripción, éste es capaz de revivir el momento de la entrevista, pudiendo interpretar no sólo lo que se dijo si no cómo se dijo.

La transcripción de las entrevistas ha sido realizada de forma literal, con el fin de evitar que determinados datos que a simple vista no fueran interesantes y que posteriormente se consideraran valiosos quedaran al margen de la investigación (ver ejemplo en el Anexo III). Con el fin de facilitar la interpretación objetiva, se procedió a la codificación y categorización de la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas.

Así, y tras varias lecturas en profundidad de las entrevistas, se codificó aquella información que se consideraba de interés para la investigación. Hecho esto, se categorizaron los datos relevantes, esto es, en base a un mismo criterio se les asignó un determinado concepto. De esta manera, no se perdía la perspectiva holística del tema de estudio. Para llevar a cabo esta fase del estudio, se hizo uso del procesador de textos Microsoft Word 2010, incluido igualmente en el Paquete Microsoft Office XP.

Por último, una vez han sido sometidos y transformados los datos cuantitativos y cualitativos mediante los procesos anteriormente descritos, ya es posible el uso de los mismos de forma combinada. Es decir, se pueden llevar a cabo las comparaciones y relaciones necesarias para el estudio de investigación.

A continuación, en la tercera parte de nuestra tesis, procedemos a exponer los resultados y las conclusiones de la investigación.

Resultados, análisis e interpretación de los datos

CAPÍTULO VIII. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

- 8.1. Introducción**
- 8.2. Análisis e interpretación de los datos de la prueba de evaluación**
 - 8.2.1. Características personales y académicas
 - 8.2.1.1. Datos de identificación
 - 8.2.1.2. Entorno familiar
 - 8.2.1.3. Actitud hacia el inglés
 - 8.2.2. Resultados y análisis de los datos de la comprensión auditiva
 - 8.2.2.1. Comprensión global
 - 8.2.2.1.1. Identificación de la situación de comunicación
 - 8.2.2.2. Comprensión de la información relevante
 - 8.2.2.2.1. Comprensión y uso de imágenes
 - 8.2.2.2.2. Identificación de detalles
 - 8.2.2.2.3. Comprensión y uso del vocabulario oral
 - 8.2.2.2.4. Comprensión y uso de cifras
 - 8.2.2.3. Resultados globales de la comprensión auditiva
 - 8.2.3. Resultados y análisis de los datos de la comprensión lectora
 - 8.2.3.1. Comprensión global
 - 8.2.3.1.1. Identificación de la situación de comunicación
 - 8.2.3.1.2. Aplicación de conocimientos socioculturales
 - 8.2.3.2. Comprensión de la información relevante
 - 8.2.3.2.1. Identificación de detalles
 - 8.2.3.2.2. Comprensión y uso de cifras
 - 8.2.3.2.3. Identificación de información específica
 - 8.2.3.3. Resultados globales de la comprensión lectora
 - 8.2.4. Resultados y análisis de los datos de la expresión escrita
 - 8.2.4.1. Organización estructural
 - 8.2.4.1.1. Ortografía
 - 8.2.4.1.2. Presentación
 - 8.2.4.2. Estructura de los contenidos
 - 8.2.4.2.1. Contenido
 - 8.2.4.2.2. Coherencia
 - 8.2.4.3. Uso del lenguaje
 - 8.2.4.3.1. Gramática
 - 8.2.4.3.2. Vocabulario
 - 8.2.4.4. Resultados globales de la expresión escrita
 - 8.2.5. Resultados y análisis de los datos de la expresión e interacción oral
 - 8.2.5.1. Destrezas comunicativas
 - 8.2.5.1.1. Interacción
 - 8.2.5.1.2. Organización y coherencia
 - 8.2.5.2. Destrezas verbales
 - 8.2.5.2.1. Ritmo, entonación y pronunciación
 - 8.2.5.2.2. Fluidez
 - 8.2.5.3. Uso del lenguaje
 - 8.2.5.3.1. Gramática
 - 8.2.5.3.2. Vocabulario
 - 8.2.5.4. Resultados globales de la expresión e interacción oral
- 8.3. Análisis e interpretación de las entrevistas**
 - 8.3.1. Introducción
 - 8.3.2. Competencias básicas
 - 8.3.3. Destrezas lingüísticas
 - 8.3.3.1. Destrezas lingüísticas que más le gusta enseñar al profesorado
 - 8.3.3.2. Destrezas lingüísticas a las que dedica más tiempo el profesorado
 - 8.3.3.3. Destrezas lingüísticas en las que los alumnos consiguen mejores resultados
 - 8.3.3.4. Expresión e interacción oral
 - 8.3.3.5. Destrezas lingüísticas en el área de Lengua Española
 - 8.3.4. Metodología
 - 8.3.5. Recursos didácticos
 - 8.3.5.1. Mejores recursos didácticos
 - 8.3.5.2. Recursos didácticos preferidos del profesorado
 - 8.3.6. Actividades en el área de Lengua Extranjera, Inglés
 - 8.3.7. Formación del profesorado
 - 8.3.8. Síntesis interpretativa de las entrevistas

CAPÍTULO VIII: RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

8.1. Introducción

El registro de los resultados del nivel de logro en competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, se ha llevado a cabo a través de la prueba de evaluación COBAI diseñada para tal efecto como ya hemos explicado anteriormente.

Para la obtención de la puntuación de las variables dependientes, comprensión y expresión oral y escrita, se ha procedido a la aplicación de dicho instrumento. La puntuación para realizar la investigación, y por tanto el análisis de los resultados, es el resultado de la codificación de la puntuación que obtiene cada sujeto en cada una de las partes. Los valores de la comprensión auditiva y lectora están situados entre el 0 y el 5. Por otra parte, la expresión escrita y la expresión e interacción oral se sitúan entre los valores 0 y 24.

La siguiente escala es la que se ha aplicado a la prueba de evaluación COBAI realizada al alumnado de sexto curso de Educación Primaria en 23 centros públicos de la Provincia de León.

Tabla 44. Puntuación codificada de la prueba de evaluación COBAI.

CÓDIGO	PUNTOS	
	Comprensión auditiva Comprensión lectora	Expresión escrita Expresión e Interacción oral
0	0	0
1	1	1-4
2	2	5-9
3	3	10-14
4	4	15-19
5	5	20-24

El análisis cuantitativo, una vez obtenidos los resultados de cada uno de los sujetos participantes, es la valoración del efecto de las distintas variables independientes tales como el sexo, el tipo de centro, el entorno familiar, la dedicación al estudio o la actitud hacia el inglés en el nivel de logro de las cuatro destrezas de la competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés.

Para la realización del estudio estadístico de la prueba de evaluación COBAI se ha procedido a pasar todos los datos al Programa Estadístico de Datos SPSS 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para desarrollar su posterior análisis e interpretación. Así, en primer lugar, procederemos al **análisis de los estadísticos descriptivos** de los mismos y en segundo lugar, para cada una de las variables llevaremos a cabo un **análisis de los datos obtenidos**, los contrastaremos y por supuesto, realizaremos gráficos que ayuden a visualizar los valores que se han obtenido. Por último, analizaremos todos aquellos datos que se consideren más significativos para la investigación.

La segunda parte del análisis e interpretación de los datos de las entrevistas es de carácter cualitativo. Se analizará toda la información relevante extraída de las entrevistas realizadas a maestras especialistas en Lengua Extranjera, Inglés de la Provincia de León.

8.2. Análisis e interpretación de los datos de la prueba de evaluación

8.2.1. Características personales y académicas

8.2.1.1. Datos de identificación

La prueba de evaluación COBAI ha sido diseñada para evaluar la competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, en el último curso de Educación Primaria. Por consiguiente, todos los sujetos de la muestra (N= 265 sujetos) cursan sexto de Educación Primaria.

Si es necesario señalar la distribución de edades de los alumnos participantes que se reparte entre los 11 años y los 13 años. La edad que más se repite son los 11 años (N=128 sujetos; 48,3%), seguida por los 12 años (N=117 sujetos; 42,2%) y

por último, los alumnos que tienen 13 años (N=19 sujetos; 7,2%) por haber repetido un curso en su escolaridad. La tabla 45 mostrada a continuación recoge los datos descritos.

Tabla 45. Distribución de la muestra según la edad.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	0,4%
11 años	128	48,3%
12 años	117	44,2%
13 años	19	7,2%
Total	265	100%

El 41,4% del total de la muestra de 11 años son chicos (N=53 sujetos), mientras que el otro 58,6% son chicas (N= 75 sujetos). Los alumnos que componen el grupo de los 12 años representan el 47% (N= 55 sujetos) y las alumnas el 53% (N= 62 sujetos). El grupo de los 13 años está compuesto por un 53% de chicos (N= 10 sujetos) y un 47% de chicas (N= 9 sujetos). A continuación, la figura 28 representa la distribución de los alumnos por edad y sexo.

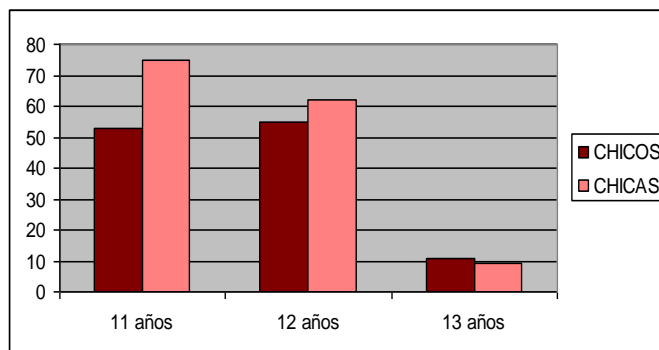


Figura 28. Distribución de la muestra según la edad y el sexo.

En cuanto al sexo de los participantes se observa que la distribución es equitativa, aunque ligeramente superior para las chicas (54,7% sobre 45,3%).

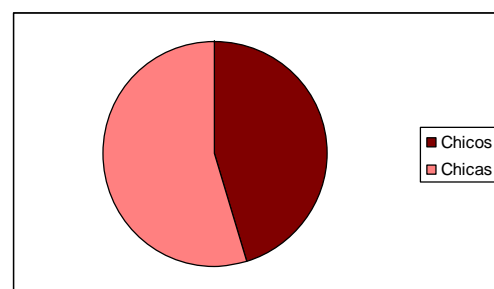


Figura 29. Distribución de la muestra según el sexo.

La muestra estratificada de nuestro estudio está compuesta por alumnado de diferentes tipos de centros. Si tenemos en cuenta el tipo de centro (rural o urbano) de los sujetos participantes nos encontramos con una distribución muy equitativa con un 55,5% que procede de un centro público urbano (N= 147 sujetos) y un 44,5 % que pertenece a un centro público rural (N= 118 sujetos).

Tabla 46. Distribución de la muestra según el tipo de centro: urbano o rural.

	Frecuencia	Porcentaje
Centro Público Urbano	147	55,5%
Centro Público Rural	118	44,5%
Total	265	100%

Así mismo, se ha realizado el estudio en centros públicos de enseñanza ordinaria y bilingüe. La muestra de nuestro estudio se divide, por consiguiente, en cuatro estratos: centro público urbano ordinario (12%), centro público urbano bilingüe (43%), centro rural ordinario (31%) y centro rural bilingüe (14%).

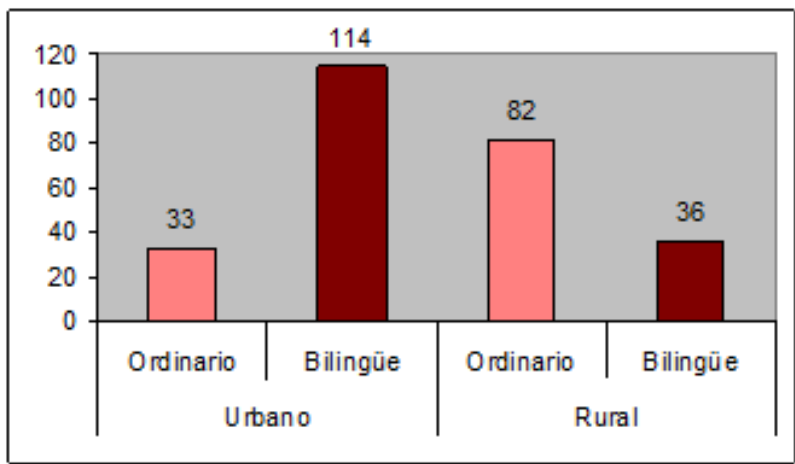


Figura 30. Distribución de la muestra según el tipo de centro.

Siguiendo con los datos académicos, observamos que en todos los centros de enseñanza bilingüe visitados, 10 centros con un total de 150 alumnos, las asignaturas cursadas por el alumnado en todos los casos son *Science* (Conocimiento del Medio) y *Arts* (Educación Plástica).

Tabla 47. Asignaturas cursadas en los centros públicos de enseñanza bilingüe.

	Frecuencia
Alumnado en Centros Públicos Bilingües	150
Alumnado que cursa Science & Arts	150

De la lectura de los resultados a la pregunta sobre la nota de inglés en la segunda evaluación, el mayor porcentaje de la muestra se agrupa en la calificación de *Notable* con un 30,9% (N= 82 sujetos) según se puede observar en la figura siguiente.

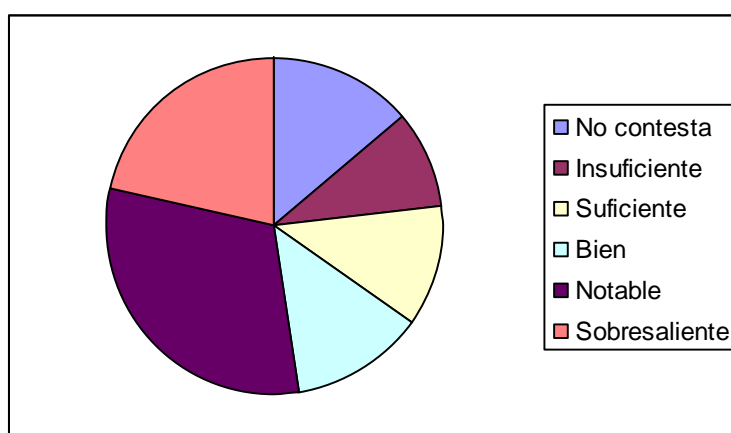


Figura 31. Distribución de la muestra según la calificación de inglés en la 2ª evaluación.

En la tabla 48 de correlación que se muestra a continuación se puede apreciar, en primera instancia, que aunque el número de mujeres (N= 145 sujetos) es superior al de hombres (N= 120 sujetos), esta diferencia no es muy significativa. Esto implica que los datos de las notas de la 2ª evaluación según el sexo en valores absolutos son perfectamente comparables aunque se hayan calculado igualmente los valores relativos.

Así pues, es especialmente destacable que más de la mitad de la muestra ha conseguido notas altas (N= 139 sujetos; 52,4%), teniendo en cuenta además que un 14% no respondió (N= 37 sujetos), solamente un 9,4% no alcanzó la nota mínima de aprobado (N= 25 sujetos). En lo que se refiere a la distribución por sexos, solamente un 6,2% de las chicas (N= 9 sujetos) tiene una calificación negativa, mientras que el porcentaje de chicos, es casi del doble (N= 16 sujetos; 13,3%). Algo parecido pero en sentido inverso sucede con los *Notables* donde el porcentaje de chicas (N= 55 sujetos; 37,9%) prácticamente duplica al de chicos (N= 27 sujetos; 22,5%). En la nota máxima

de *Sobresaliente*, también las chicas superan a los chicos aunque la diferencia en este caso no es tan significativa (un 4,9% superior).

Tabla 48. Distribución de la muestra según la calificación de inglés en la 2ª evaluación y el sexo.

		No contesta	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	Total	
Sexo	Chico	Recuento	22	16	13	20	27	22	120
		% de sexo	18,3%	13,3%	10,8%	16,7%	22,5%	18,3%	100%
		% de nota inglés	59,5%	64%	43,3%	58,8%	32,9%	38,6%	45,3%
		% de total	8,3%	6%	4,9%	7,5%	10,2%	8,3%	45,3%
	Chica	Recuento	15	9	17	14	55	35	145
		% de sexo	10,3%	6,2%	11,7%	9,7%	37,9%	24,1%	100%
		% de nota inglés	40,5%	36%	56,7%	41,2%	67,1%	61,4%	54,7%
		% de total	5,7%	3,4%	6,4%	5,3%	20,8%	13,2%	54,7%
Total	Recuento	37	25	30	34	82	57	265	
	% de sexo	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	
	% de nota inglés	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% de total	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	

Hemos analizado la asociación entre estas dos variables cuantitativas, nota en la 2ª evaluación de inglés y sexo, por medio del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. A continuación, podemos observar en la tabla 49 los resultados obtenidos.

Tabla 49. Correlación de Pearson: sexo y nota en inglés.

		Sexo	Nota Inglés
Sexo	Correlación de Pearson	1	,188**
	Sig. (Bilateral)		,002
	N	265	265
Nota Inglés	Correlación de Pearson	,188**	1
	Sig. (Bilateral)	,002	
	N	265	265

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (Bilateral).

Con todo ello, es perfectamente visible que en lo que se refiere a la muestra tomada, las chicas obtienen mejores calificaciones que los chicos en la 2ª evaluación de sexto curso de Educación Primaria en el área de Lengua Extranjera, Inglés.

8.2.1.2. Entorno familiar

En este apartado del instrumento se pretende recoger la información relativa al entorno familiar de los sujetos de la muestra, tales como con quién viven, el número de hermanos, su lengua materna, si tienen familiares nativos o viviendo en países de habla inglesa y, por último, la profesión y los estudios de los padres.

Teniendo en cuenta la categoría de la unidad familiar de la muestra, comprobamos como existe una mayor distribución dentro de la categoría de alumnos que viven con sus padres (N= 226 sujetos; 85,3%). El porcentaje de alumnos con unidades unifamiliares es muy bajo (N=30 sujetos; 11,3%), siendo tan solo un 1,5% para aquellos que viven con el padre (N= 4 sujetos) y un 9,8% para los alumnos que viven con la madre (N= 26 sujetos). Un residual 3,4% se corresponde con otras situaciones, tales como alumnos que viven con los abuelos y los padres o custodias compartidas (N=9 sujetos). A continuación, el gráfico de sectores representa gráficamente dichos resultados.

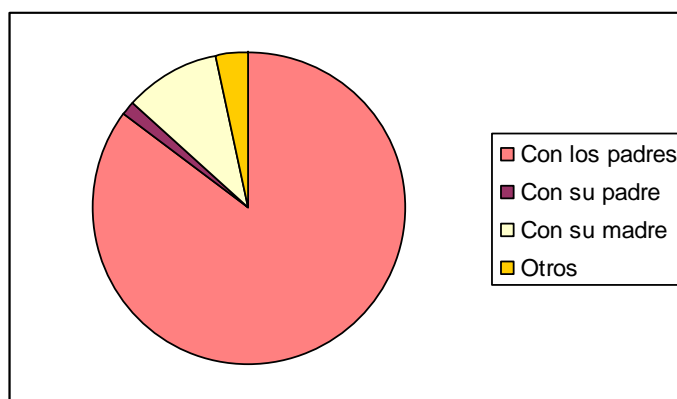


Figura 32. Distribución de la muestra según la unidad familiar.

Por otro lado, y tal y como muestra la tabla siguiente, el porcentaje de alumnos con otra lengua materna distinta al español es muy reducido (N= 11 sujetos; 4,2%) frente al 95,5% que representa al alumnado cuya lengua materna es el español.

Tabla 50. Distribución de la muestra según la lengua materna.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	,4%
Español	253	95,5%
Otra	11	4,2%
Total	265	100%

El reducido porcentaje de alumnos cuya lengua materna es distinta (N= 11 sujetos; 4,2%) se corresponde con los idiomas árabe, búlgaro, chino, francés y catalán. La figura de barras que se muestra a continuación representa los distintos idiomas maternos distintos al español.

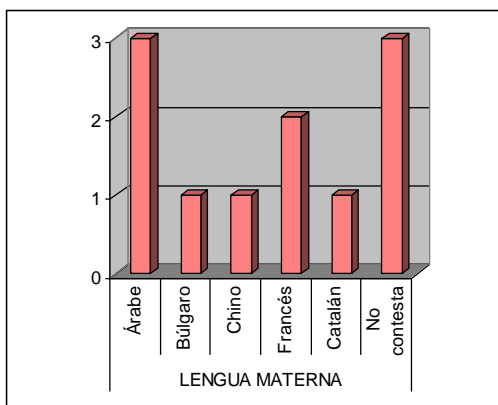


Figura 33. Distribución de la muestra según las lenguas maternas minoritarias.

Con respecto al número de hermanos, se observa una distribución no equitativa, destacando por encima de todos, en primer lugar, el valor que corresponde con un hermano (N= 137 sujetos; 51,7%) y en segundo lugar, los hijos únicos (N= 31 sujetos; 11,7%). Estos datos se asemejan con el número medio de hijos, 1,32 hijos, por español (Datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística http://www.ine.es/prodyser/espaa_cifras/2014/files/assets/basic-html/page1.html).

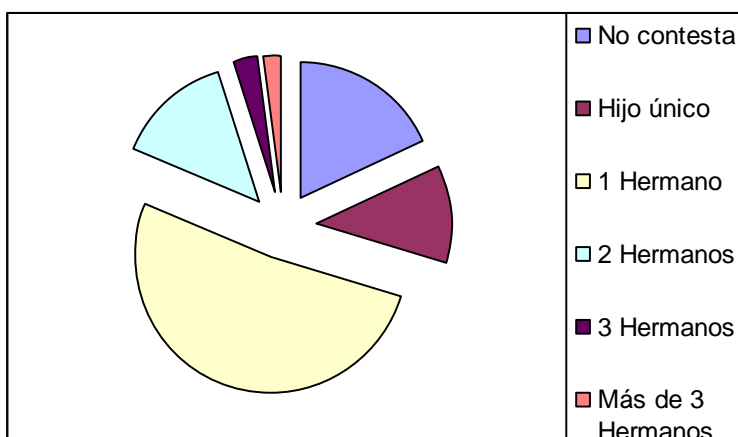


Figura 34. Distribución de la muestra según el número de hermanos.

Si se tiene en cuenta el lugar que ocupan los sujetos de la muestra entre sus hermanos destacan los hermanos pequeños (N= 97 sujetos; 36,6%) y los hermanos mayores (N= 77 sujetos; 29,1%) que representan más de la mitad de la muestra. Estos datos se corresponden con el número medio de hijos, esto es, las unidades familiares tienen uno o dos hijos siendo minoritario por tanto la existencia de hermanos medianos.

Tabla 51. Distribución de la muestra según el lugar que ocupa entre los hermanos.

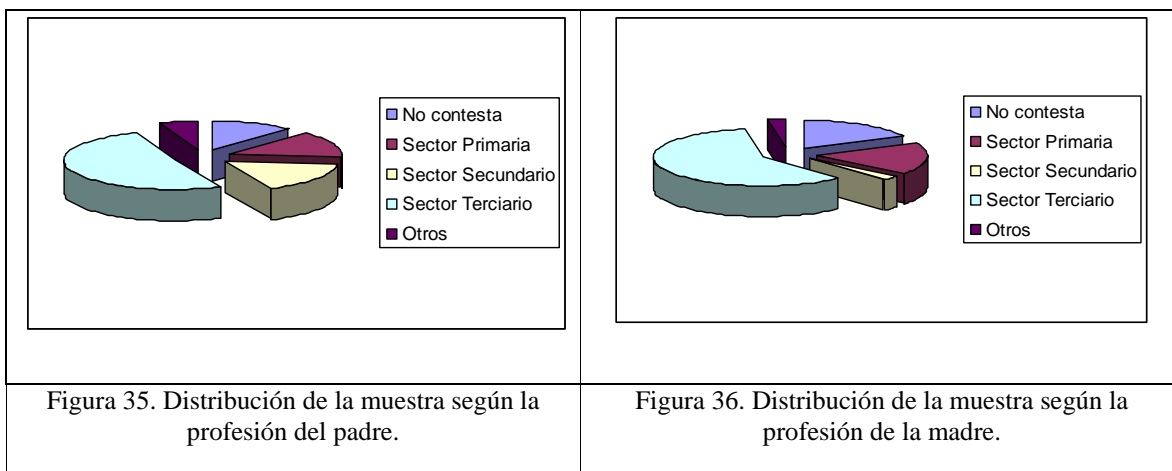
	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	46	17,4%
Pequeño	97	36,6%
Mediano	14	5,3%
Mayor	77	29,1%
Hijo único	31	11,7%
Total	265	100%

En lo que se refiere al porcentaje de alumnos con un familiar nativo de la lengua inglesa nos encontramos con un 4,2% (N= 11 sujetos), mientras que el 13,2% tiene un familiar que vive en un país de habla inglesa (N= 35 sujetos). Estos porcentajes son muy bajos con respecto a la muestra. A continuación, mostramos las figuras representativas de dichos datos.

Tabla 52. Distribución de la muestra según familiar nativo de la lengua inglesa.			Tabla 53. Distribución de la muestra según familiar viviendo en país de habla inglesa.		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
No contesta	7	2,6%	No contesta	15	5,7%
Si	11	4,2%	SI	35	13,2%
No	247	93,2%	No	215	81,1%
Total	265	100%	Total	265	100%

Para la clasificación de la profesión de los padres optamos por diferenciar entre sector primario, secundario, terciario y otros, que representa a los parados y jubilados. El porcentaje más alto se sitúa tanto en la profesión del padre (N= 135 sujetos; 50,9%)

como en la profesión de la madre (N= 156 sujetos; 58,9%) en el sector terciario como se aprecia en las siguientes figuras.



Por último señalar que el porcentaje de alumnos de la muestra que no conoce los estudios de sus padres es muy alto (70% aprox.). las tablas que se muestran a continuación representan los diferentes niveles de estudio que según los alumnos tienen sus padres.

Tabla 54. Distribución de la muestra según los estudios del padre.			Tabla 55. Distribución de la muestra según los estudios de la madre.		
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
No contesta	186	70,2%	No contesta	180	67,9%
Nivel Bajo	16	6%	Nivel Bajo	15	5,7%
Nivel Medio	46	17,4%	Nivel Medio	30	11,3%
Nivel Alto	17	6,4%	Nivel Alto	39	14,7%
Total	265	100%	Total	264	99,6%
			Perdidos	1	0,4%

Por consiguiente, debido a la poca fiabilidad de los datos obtenidos referentes a las variables que se refieren a la profesión y a los estudios de los padres no se tendrán en cuenta para el posterior análisis cuantitativo del nivel de logro en la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.

8.2.1.3. Actitud hacia el Inglés

El instrumento diseñado para dar respuesta a los objetivos propuestos en este trabajo de investigación consta de varias partes. En concreto, la parte que hace referencia a la actitud hacia el área de Inglés pretende analizar las diferentes percepciones del alumnado con referencia a sus horas de dedicación al estudio de la asignatura, su profesor y la materia en sí, así como las actividades que se le dan mejor al alumnado y las que se realizan con más frecuencia en clase de inglés.

Resulta interesante conocer el tiempo que el alumnado dedica diariamente a realizar los deberes. Casi la mitad de los sujetos de la muestra dedican una hora a realizar los deberes cada día (N= 130 sujetos; 49,1%) y un 38,1% dedica dos horas a los deberes. Un porcentaje inferior dedica más de dos horas a realizar las tareas encomendadas para realizar en casa (N=27 sujetos; 10,2%). A continuación, la figura 37 recoge los datos detallados.

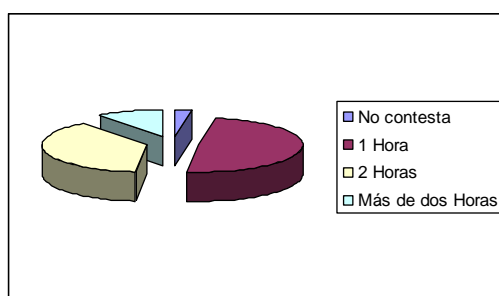


Figura 37. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado a los deberes.

En cuanto al tiempo dedicado al repaso de lo realizado en clase de inglés los porcentajes más altos equivalen a aquellos alumnos que dedican *bastante* tiempo (N= 110 sujetos; 41,5%) y aquellos que dedican *poco* tiempo (N= 111 sujetos; 41,9%). Como residual y simbólico parece que un 4,5% de los alumnos no dedica *nada* de tiempo a repasar lo realizado en clase de inglés.

Tabla 56. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	0,8%
Mucho	30	11,3%
Bastante	110	41,5%
Poco	111	41,9%
Nada	12	4,5%
Total	265	100%

Muy similares son los porcentajes en cuanto al tiempo dedicado al estudio del inglés. Como se puede observar en la siguiente tabla un 35,5% dedica *bastante* tiempo a estudiar en casa lo visto en clase de inglés (N= 94 sujetos) y un 42,3% dedica *poco* tiempo (N= 112 sujetos).

Tabla 57. Distribución de la muestra según el tiempo dedicado a estudiar inglés.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	22	8,3%
Mucho	22	8,3%
Bastante	94	35,5%
Poco	112	42,3%
Nada	15	5,7%
Total	265	100%

Con respecto a aquellos alumnos que asisten a clases particulares de inglés, como se puede observar en la figura 38, la distribución de la muestra es equitativa, siendo aproximadamente la mitad de la distribución la que asiste a clases particulares ya sea una, dos, tres, o más de tres horas semanales (N= 145 sujetos; 54,8%) y la otra mitad la que no asiste (N= 119 sujetos; 44,9%).

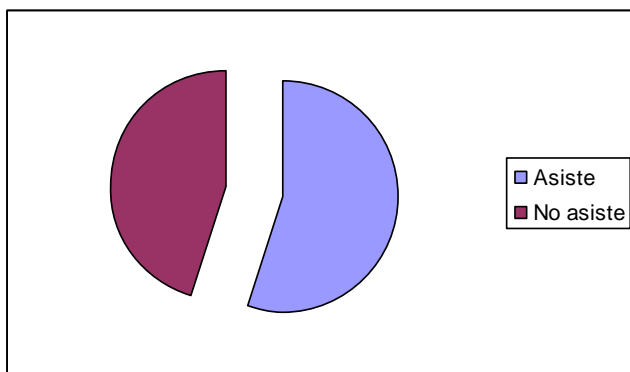


Figura 38. Distribución de la muestra según la asistencia a clases particulares de inglés.

En cuanto a la asistencia o no asistencia a clases particulares de inglés que asiste el alumnado, ya sea ninguna, una, dos, tres o más horas, los datos obtenidos se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 58. Distribución de la muestra según la asistencia a clases particulares de inglés.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	0,4%
1 hora	76	28,7%
2 horas	55	20,8%
3 horas	9	3,4%
Más de 3 horas	5	1,9%
No asiste	119	44,9%
Total	265	100%

La realización de cursos de verano de inglés no es muy frecuente. Tan sólo un 17,4% sí ha realizado un curso de inglés en verano (N= 46 sujetos) frente a un 81,5% que nunca lo ha realizado (N= 216 sujetos) como se puede observar gráficamente en la siguiente figura.

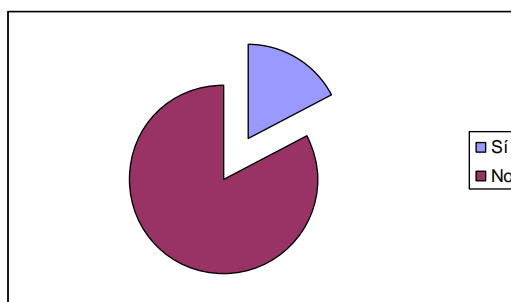


Figura 39. Distribución de la muestra según la asistencia a un curso de verano de inglés.

Respecto a la valoración del alumnado sobre la asignatura, se generaliza en los sujetos que más de la mitad les gusta inglés *mucho* (N= 90 sujetos; 34%) y *bastante* (N= 107 sujetos; 40,4%). A continuación su representación gráfica.

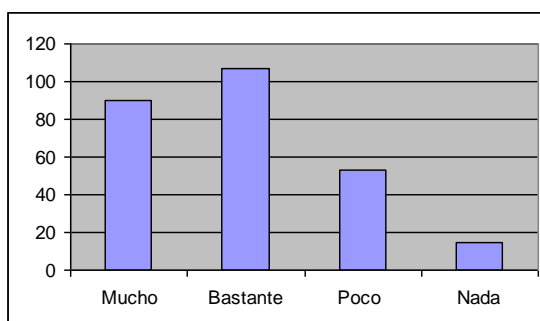


Figura 40. Distribución de la muestra según su grado de satisfacción con la asignatura Inglés.

Lo mismo ocurre con el grado de satisfacción con el profesor de inglés, ya que los porcentajes se sitúan en los valores altos siendo la respuesta de los sujetos *mucho* (N= 115 sujetos; 43,8%) y *bastante* (N= 98 sujetos; 37%).

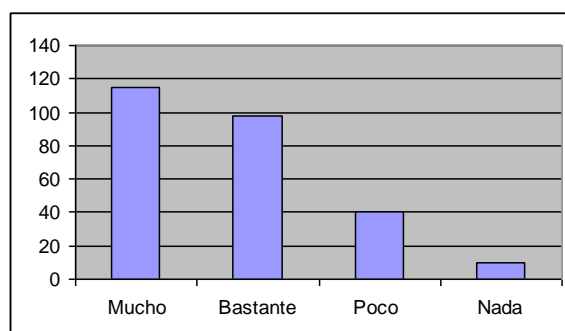


Figura 41. Distribución de la muestra según su grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Es reseñable, como el alumnado que presenta un grado de satisfacción alto con la asignatura presenta calificaciones altas (*notable* y *sobresaliente*). En concreto, se aglutinan entre los que han obtenido *notable*, sumando un total de 70 alumnos (Mucho: N= 28 sujetos + Bastante= N: 42 sujetos). A continuación, el siguiente porcentaje más alto es el de los *sobresalientes*, entre los que el 37,8% les gusta *mucho* la asignatura (N= 34 sujetos) y un 16,8% les gusta *bastante* (N= 18 sujetos). A continuación, se recoge en una tabla los distintos porcentajes de alumnos en función de las notas obtenidas en inglés y su afinidad con dicha asignatura. Los datos se muestran porcentualmente con el fin de facilitar su interpretación.

Tabla 59. Relación entre el grado de satisfacción con la asignatura y las notas académicas.

			No contesta	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	
Te gusta Inglés	Mucho	Recuento	8	2	4	14	28	34	90
		%de Te gusta Ing	8,9%	2,2%	4,4%	15,6%	31,1%	37,8%	100%
		% de nota Inglés	21,6%	8%	13,3%	41,2%	34,1%	59,6%	34%
		% de total	3%	,8%	1,5%	5,3%	10,6%	12,8%	34%
	Bastante	Recuento	19	4	13	11	42	18	107
		%de Te gusta Ing	17,8%	3,7%	12,1%	10,3%	39,3%	16,8%	100%
		% de nota Inglés	51,4%	16%	43,3%	32,4%	51,2%	31,6%	40,4%
		% de total	7,2%	1,5%	4,9%	4,2%	15,8%	6,8%	40,4%
	Poco	Recuento	8	11	11	8	10	5	53
		%de Te gusta Ing	15,1%	20,8%	20,8%	15,1%	18,9%	9,4%	100%
		% de nota Inglés	21,6%	44%	36,7%	23,5%	12,2%	8,8%	20%
		% de total	3%	4,2%	4,2%	3%	3,8%	1,9%	20%
	Nada	Recuento	2	8	2	1	2	0	15
		%de Te gusta Ing	13,3%	53,3%	13,3%	6,7%	13,3%	,0%	100%
		% de nota Inglés	5,4%	32%	6,7%	2,9%	2,4%	,0%	5,7%
		% de total	,8%	3%	,8%	,4%	,8%	,0%	5,7%
Total	Recuento	37	25	30	34	82	57	265	
	%de Te gusta Ing	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	
	% de nota Inglés	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% de total	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	

Así mismo, aquellos alumnos que presentan una alta satisfacción con su profesor de inglés han obtenido notas altas en la 2ª evaluación del curso. Más de la mitad de los encuestados, cuyas calificaciones son altas, les gusta su profesor de inglés *mucho* (N= 71 sujetos; 61,2%) y *bastante* (N= 52 sujetos; 53%). La siguiente tabla recoge en datos porcentuales, por el mismo motivo que anteriormente hemos explicado, los datos obtenidos. Señalamos en color diferente los datos más representativos comentados anteriormente.

Tabla 60. Relación entre el grado de satisfacción con el profesor y las notas académicas.

			No cont.	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobres.	
Te gusta profesor	No contesta	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
		% de te gusta prof	100%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
		% de nota Inglés	2,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%
		% de total	,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%
	Mucho	Recuento	15	7	9	14	37	34	116
		% de te gusta prof	12,9%	6%	7,8%	12,1%	31,9%	29,3%	100%
		% de nota Inglés	40,5%	28%	30%	41,2%	45,1%	59,6%	43,8%
		% de total	5,7%	2,6%	3,4%	5,3%	14%	12,8%	43,8%
	Bastante	Recuento	12	7	12	15	36	16	98
		% de te gusta prof	12,2%	7,1%	12,2%	15,3%	36,7%	16,3%	100%
		% de nota Inglés	32,4%	28%	40%	44,1%	43,9%	28,1%	37%
		% de total	4,5%	2,6%	4,5%	5,7%	13,6%	6,0%	37%
	Poco	Recuento	8	7	6	5	9	5	40
		% de te gusta prof	20%	17,5%	15%	12,5%	22,5%	12,5%	100%
		% de nota Inglés	21,6%	28%	20%	14,7%	11%	8,8%	15,1%
		% de total	3%	2,6%	2,3%	1,9%	3,4%	1,9%	15,1%
Nada	Recuento	1	4	3	0	0	2	10	
	% de te gusta prof	10%	40%	30%	,0%	,0%	20,0%	100%	
	% de nota Inglés	2,7%	16%	10%	,0%	,0%	3,5%	3,8%	
	% de total	,4%	1,5%	1,1%	,0%	,0%	,8%	3,8%	
Total	Recuento	37	25	30	34	82	57	265	
	% de te gusta prof	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	
	% de nota Inglés	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	% de total	14%	9,4%	11,3%	12,8%	30,9%	21,5%	100%	

También se preguntó a los sujetos de la muestra a cerca de las actividades que se le dan mejor en inglés. Los porcentajes más altos se sitúan en la respuesta *bien* en todas las actividades relacionadas con las cuatro destrezas. Si analizamos las actividades relacionadas con la comprensión auditiva observamos, tal y como muestra la figura 42, cómo casi la totalidad de la muestra considera que se le dan *bien* (N= 135 sujetos; 50,9%) o *muy bien* (N= 77 sujetos; 29,1%).

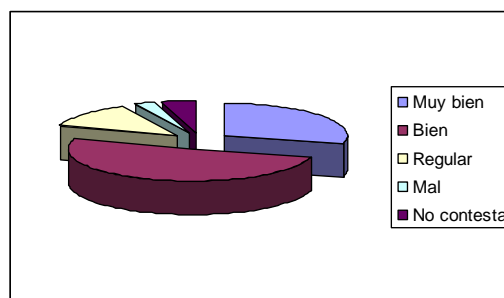


Figura 42. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de escuchar.

En cuanto a las actividades de expresión e interacción oral, el porcentaje más alto se sitúa igualmente en una percepción de sus habilidades en este tipo de actividades *buena* (N= 116 sujetos; 43,8%) o *regular* (N= 73 sujetos; 27,5%).

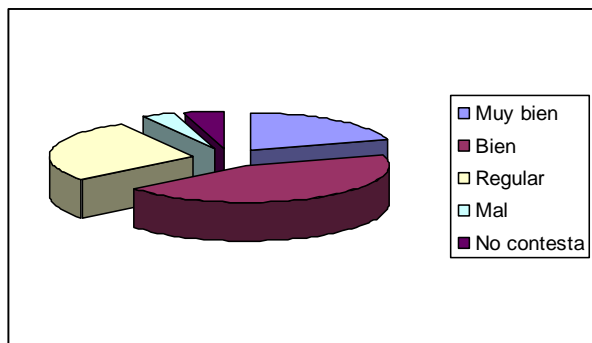


Figura 43. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de hablar.

Los porcentajes más altos respecto a la visión que tiene el alumnado sobre sus habilidades en las actividades de comprensión lectora se sitúan de nuevo en los valores de *bien* (N= 117 sujetos; 44,2%) y *muy bien* (N= 63 sujetos; 23,8%), siendo muy aproximado a este último el valor de *regular* (N= 60 sujetos; 22,6%).

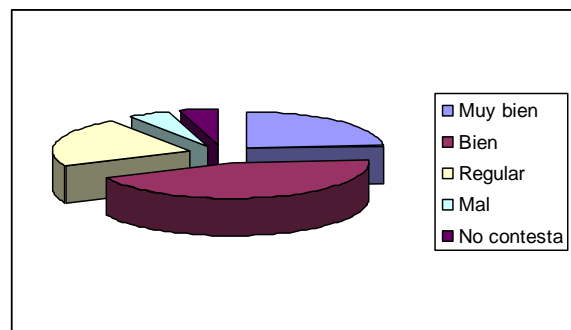


Figura 44. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de leer.

Por último, se repiten los mayores porcentajes en los valores de *bien* (N= 109 sujetos; 41,1%) y *muy bien* (N= 76 sujetos; 28,7%) con respecto a la visión que tiene el alumnado sobre sus habilidades en las actividades de escribir.

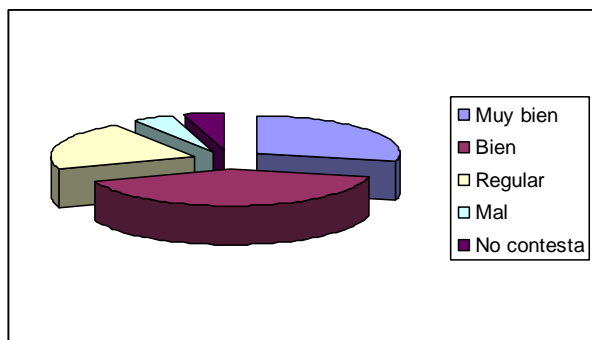


Figura 45. Distribución de la muestra según su percepción de su habilidad en las actividades de escribir.

La última pregunta de esta parte del cuestionario está relacionada con la frecuencia con la que se realizan en la clase de inglés actividades de comprensión y expresión oral y escrita, así como actividades de gramática y vocabulario.

Con referencia a las actividades de comprensión auditiva los alumnos manifiestan en una mayoría que se realizan en el aula en *todas las clases* (N=121 sujetos; 45,7%) o en *la mayoría de las clases* (N= 93 sujetos; 35,1%). Resulta significativo que ningún alumno manifestara que *nunca* se realizan en clase actividades de este tipo.

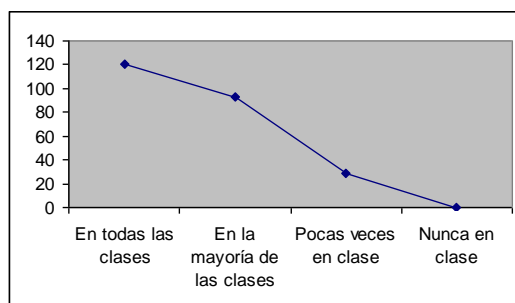


Figura 46. Frecuencia con la que se realizan actividades de comprensión auditiva.

Lo mismo ocurre con las actividades de comprensión lectora, el mayor porcentaje se sitúa en *todas las clases* (N= 125 sujetos; 47,2%) seguido de en la *mayoría de las clases* (N= 125 sujetos; 47,2%). Igualmente, ningún alumno opina que este tipo de actividad no se aborde en ninguna de las clases.

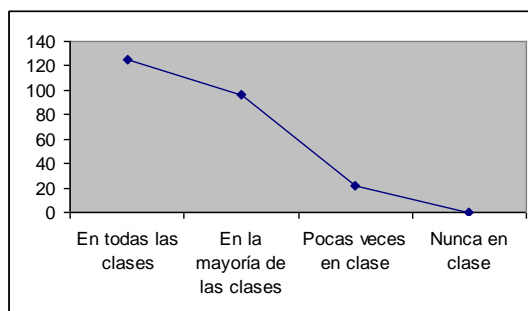


Figura 47. Frecuencia con la que se realizan actividades de comprensión lectora.

Sobre la frecuencia de las actividades de expresión escrita que se realizan en el aula se repiten los valores de en *todas las clases* (N= 164 sujetos; 61,9%) seguido de un 24,5% que manifiesta que se realizan en la *mayoría de las clases* (N= 65 sujetos). De igual manera, se repite el patrón de las dos preguntas anteriores ya que ningún

alumno ha marcado la casilla de que *nunca en clase* se realizan actividades de expresión escrita.

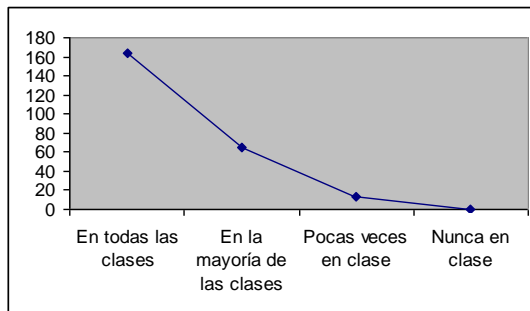


Figura 48. Frecuencia con la que se realizan actividades de expresión escrita.

Las frecuencias más altas con la que se realizan en inglés actividades de expresión oral son en *todas las clases* (N= 129 sujetos; 48,7%) y en la *mayoría de las clases* (N= 83 sujetos; 31,3%). Otra gráfica con pendiente negativa que corta al eje de las abscisas en la categoría de *nunca en clase*.

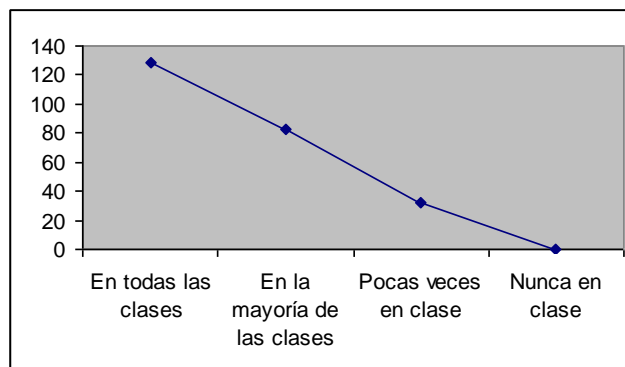
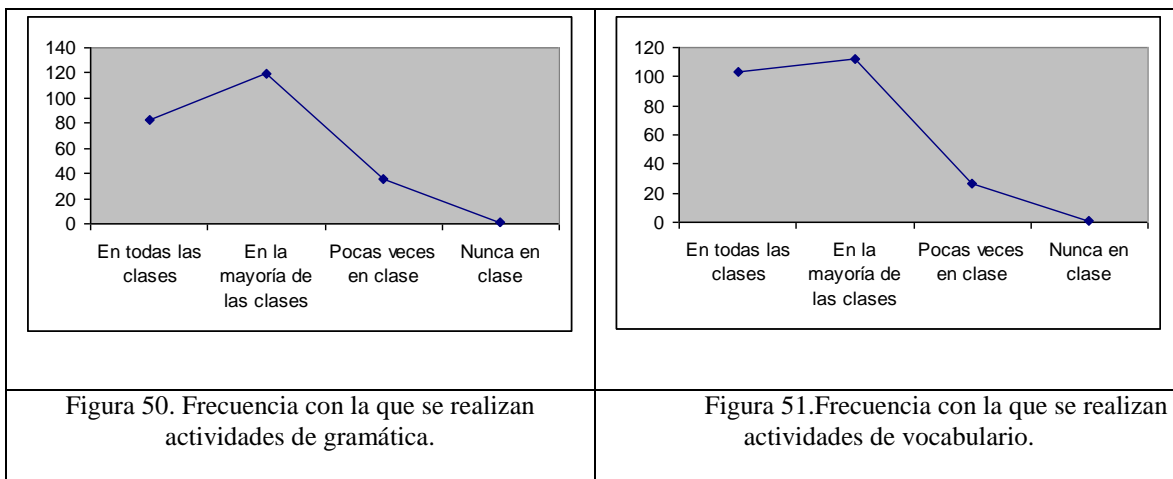


Figura 49. Frecuencia con la que se realizan actividades de expresión e interacción oral.

Finalmente, se les ha preguntado a los sujetos de la muestra sobre la frecuencia con la que realizan en clase actividades de gramática y vocabulario y aproximadamente la mitad ha contestado que en la *mayoría de las clases*. Una vez más, se repite el patrón de todas las preguntas anteriores ya que únicamente un 0,4% de los alumnos han marcado la casilla de que *nunca en clase* se realizan actividades de gramática o vocabulario.



En la siguiente tabla, a modo de resumen, se detallan los datos sobre la frecuencia con la que se realizan en clase de inglés actividades que desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas, así como aquellas que trabajan la gramática y el vocabulario de la lengua inglesa.

Tabla 61. Frecuencia con la que se realiza en clase diferentes actividades.

	En todas las clases	En la mayoría de las clases	Pocas veces en clase	Nunca en clase
Escuchar	45,7%	35,1%	10,9%	0%
Leer	47,2%	36,2%	8,3%	0%
Escribir	61,9%	24,5%	5,3%	0%
Hablar	48,7%	31,3%	12,1%	0%
Gramática	31,3%	44,9%	13,6%	0,4%
Vocabulario	38,9%	42,3%	10,2%	0,4%

Como se puede observar en la tabla 61, y tal y como se ha venido comentando en las figuras anteriores, existe un porcentaje muy elevado de alumnos que consideran que en clase se realizan actividades que desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas así como la gramática y el vocabulario. Igualmente, es significativa la prácticamente inexistencia de alumnos que consideran que nunca se realizan en clase actividades de este tipo. A modo de conclusión, destacamos la ausencia del valor extremo *nunca en clase* en todas las actividades de comprensión y expresión oral y escrita. Esto significa que se trabajan en el aula metodologías que desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas por igual.

A continuación, procedemos a presentar los resultados y el análisis de los datos de las cuatro destrezas lingüísticas, que componen la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, evaluadas en el test de la prueba de evaluación COBAI.

8.2.2. Resultados y análisis de los datos de la comprensión auditiva

La prueba para evaluar la comprensión auditiva se compone de una audición y cinco cuestiones relacionadas con ésta. Las dimensiones y subdimensiones cognitivas valoradas en las cinco preguntas aparecen clasificadas en la siguiente tabla.

Tabla 62. Dimensiones, subdimensiones e ítems de la prueba de comprensión auditiva.

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Comprensión global	Identificación de la situación de comunicación	Ítem 1
Comprensión de la información relevante	Comprensión y uso de imágenes	Ítem 2
	Identificación de detalles	Ítem 3
	Comprensión y uso del vocabulario oral	Ítem 4
	Comprensión y uso de cifras	Ítem 5

Las dimensiones que se han tenido en cuenta para establecer el nivel de logro en comprensión auditiva son la *comprensión global* y la *comprensión de la información relevante*. Estas dimensiones se dividen en subdimensiones que corresponden con cada uno de los cinco ítems de la prueba de comprensión auditiva. Las subdimensiones son las siguientes: *identificación de la situación de comunicación*, *comprensión y uso de imágenes*, *identificación de detalles*, *comprensión y uso del vocabulario oral* y *comprensión y uso de cifras*. A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la comprensión

auditiva analizados en primer lugar individualmente por subdimensiones y finalmente, se realiza un análisis de los resultados globales de la comprensión auditiva.

8.2.2.1. Comprensión global

8.2.2.1.1. Identificación de la situación de comunicación

En esta primera cuestión se valora la destreza por parte del alumnado de *identificar la situación de comunicación* mediante una *comprensión global* de la audición. La primera pregunta de la prueba de la comprensión auditiva presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la B y los resultados conseguidos en esta subdimensión cognitiva son muy elevados, ya que casi la totalidad de la muestra responde correctamente (N= 241 sujetos; 90,9%).

Tabla 63. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
1	0,8%	0,4%	90,9%	2,3%	5,7%

Éste es el ítem que ha resultado más fácil de la *comprensión auditiva*, puesto que presenta el mayor porcentaje de acierto (N= 241 sujetos, 90,9%) como se puede observar en la figura siguiente.

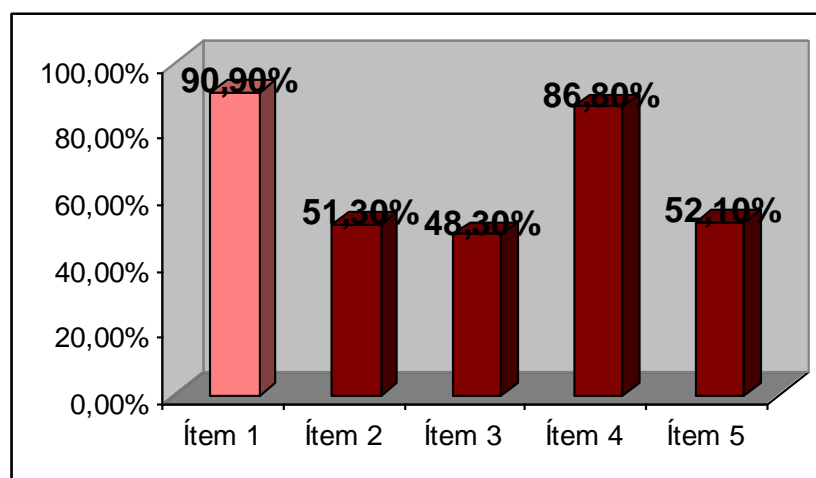


Figura 52. Resultados obtenidos en la comprensión auditiva.

Por sexos, no existen diferencias con relación a la respuesta de la primera pregunta. El 93,3% de los alumnos contestaron correctamente (N= 112 sujetos) y el 89% de las alumnas (N= 129 sujetos).

Tabla 64. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el sexo.

		No contesta	A	B	C	D	Total
Hombre	Recuento	0	0	112	2	6	120
	% de Sexo	,0%	,0%	93,3%	1,7%	5%	100%
	% de Ítem 1	,0%	,0%	46,5%	33,3%	40%	45,3%
	% de total	,0%	,0%	42,3%	,8%	2,3%	45,3%
Mujer	Recuento	2	1	129	4	9	145
	% de Sexo	1,4%	,7%	89%	2,8%	6,2%	100%
	% de Ítem 1	100%	100%	53,5%	66,7%	60%	54,7%
	% de total	,8%	,4%	48,7%	1,5%	3,4%	54,7%

Por lo que se refiere al tipo de centro, el porcentaje más alto corresponde con los alumnos de centros bilingües (N= 144 sujetos; 96%), aunque el porcentaje de respuestas correctas del alumnado de centros ordinarios es también muy alto (N= 97 sujetos; 84,3%).

Tabla 65. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tipo de centro.

		No contesta	A	B	C	D	Total
Centro Bilingüe	Recuento	2	1	144	1	2	150
	% de Centro Bilingüe	1,3%	,7%	96%	,7%	1,3%	100%
	% de Ítem 1	100%	100%	59,8%	16,7%	13,3%	56,6%
	% de total	,8%	,4%	54,3%	,4%	,8%	56,6%
Centro Ordinario	Recuento	0	0	97	5	13	115
	% de Centro Ordinario	,0%	,0%	84,3%	4,3%	11,3%	100%
	% de Ítem 1	,0%	,0%	40,2%	83,3%	86,7%	43,4%
	% de total	,0%	,0%	36,6%	1,9%	4,9%	43,4%

Los porcentajes de respuestas correctas, si tenemos en cuenta la calificación de inglés de la 2ª evaluación, se observa como el número de respuestas correctas, respuesta B, más alto se corresponde con el *notable* (N= 76 sujetos; 31,5%) y el *sobresaliente* (N= 55 sujetos; 22,8%).

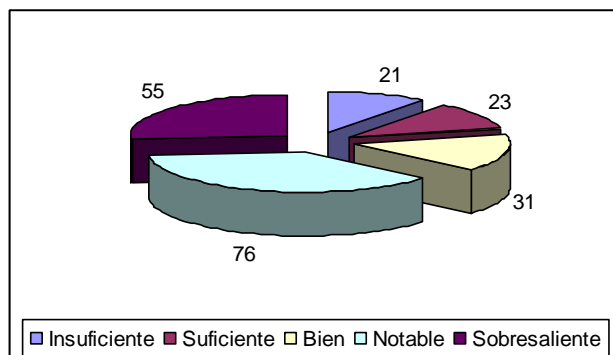
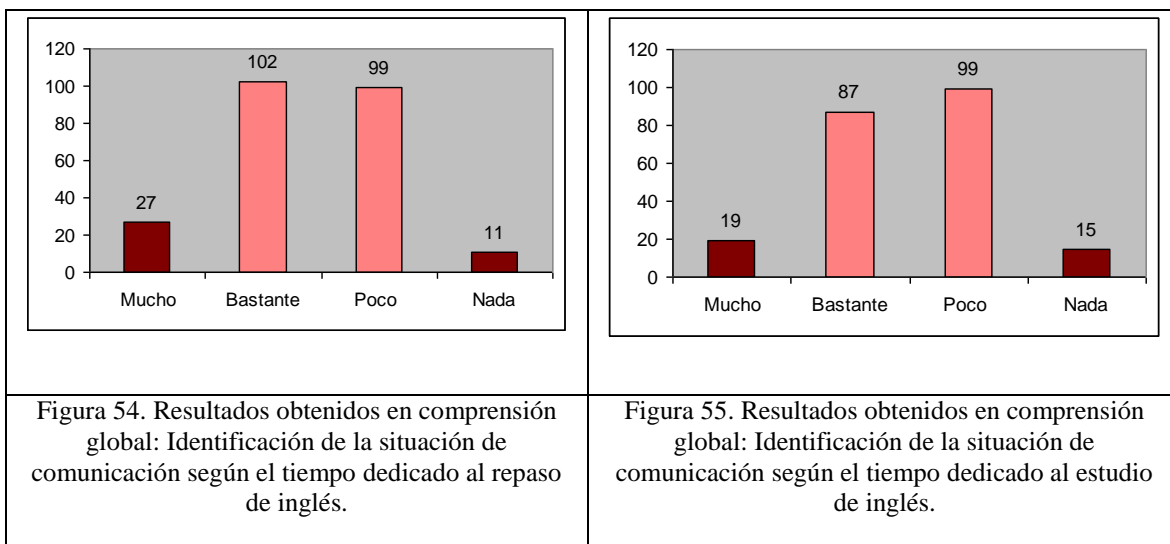


Figura 53. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la nota de inglés de la 2ª evaluación.

En esta ocasión, en la que el porcentaje de aciertos es muy elevado, se distribuyen los porcentajes como se representan en las siguientes figuras según el tiempo dedicado al repaso y al estudio del inglés.



La asistencia a clases particulares de inglés representa el 54,8% de respuestas correctas (1 hora: N= 67 sujetos; 27,8% + 2 horas: N= 51 sujetos; 21,2% + 3 horas: N= 9 sujetos; 3,7% + Más de 3 horas: N= 5 sujetos; 2,1%) mientras que aquellos alumnos que no asisten representan el 44.8% (N= 108 sujetos). Esta diferencia no es

significativa, ya que esta cantidad, como se puede apreciar en la figura 56, no manifiesta un rendimiento más alto de un grupo sobre el otro.

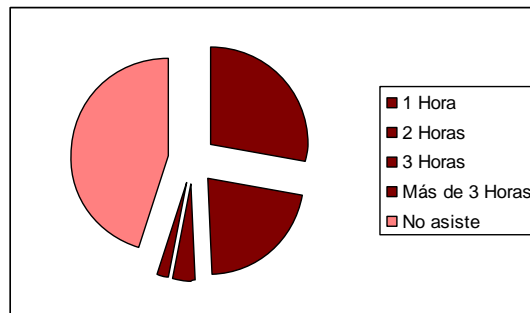


Figura 56. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la asistencia a clases particulares de inglés.

Los alumnos que manifiestan un alto grado de satisfacción con la asignatura representan los porcentajes más altos en la respuesta correcta (Mucho: N= 83 sujetos; 34,4% + Bastante: N= 98 sujetos; 40,7%).

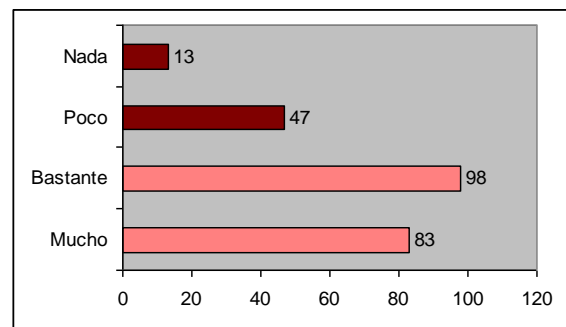


Figura 57. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con la asignatura Inglés.

Asimismo, los alumnos que manifiestan un grado de satisfacción alto con su profesor de inglés representan los porcentajes más altos (Mucho: N= 109 sujetos; 45,2% + Bastante: N= 87 sujetos; 36,1%).

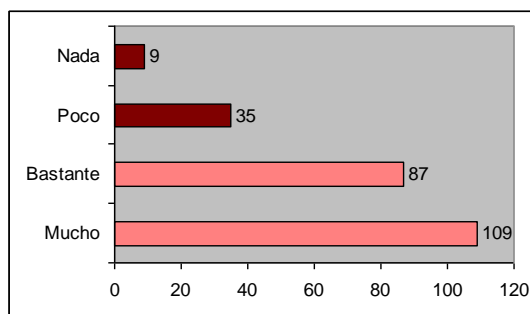


Figura 58. Resultados obtenidos en comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Como se ha dicho con anterioridad, la figura 58 representa los porcentajes que relacionan el grado de satisfacción con el profesor de inglés (mucho, bastante, poco, nada) con el número de respuestas correctas al ítem 1 (respuesta B).

8.2.2.2. Comprensión de la información relevante

8.2.2.2.1. Comprensión y uso de imágenes

El segundo ítem del ejercicio de comprensión auditiva tiene como objeto identificar la imagen correspondiente a una descripción. Esta segunda pregunta de la prueba de la comprensión auditiva presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la B y el porcentaje de aciertos de esta pregunta ha sido un poco más de la mitad de la muestra con un porcentaje del 51,3% (N=136 sujetos). El resto se reparte entre respuestas en blanco (N=35 sujetos; 13,2%), respuestas A (N=19 sujetos; 7,2%), respuestas C (N=67 sujetos; 25,3%) y respuestas D (N=8 sujetos; 3%).

Tabla 66. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
2	13,2%	7,2%	51,3%	25,3%	3%

En este ítem el porcentaje de respuestas correctas de alumnas (N=77 sujetos; 53,1%) es ligeramente superior al de alumnos (N= 59 sujetos; 49,2%).

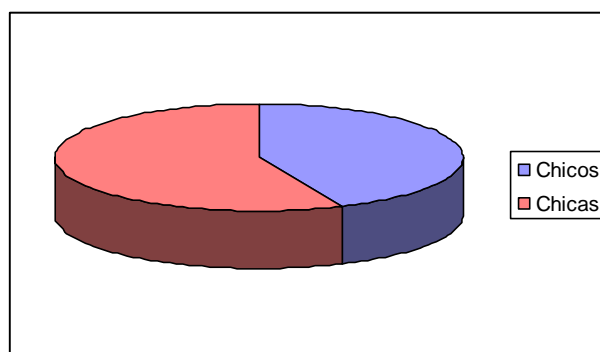


Figura 59. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el sexo.

La diferencia de respuestas correctas en cuanto al tipo de centro es importante. El 61,3% de alumnado de centros bilingües (N=92 sujetos) contestó correctamente, mientras que tan sólo un 38,3% de alumnos escolarizados en centros ordinarios (N=44 sujetos).

Tabla 67. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tipo de centro.

		No contesta	A	B	C	D	Total
Centro Bilingüe	Recuento	20	8	92	30	0	150
	% de Centro Bilingüe	13,3%	5,3%	61,3%	20%	,0%	100%
	% de Ítem 2	57,1%	42,1%	67,6%	44,8%	,0%	56,6%
	% de Total	7,5%	3%	34,7%	11,3%	,0%	56,6%
Centro Ordinario	Recuento	15	11	44	37	8	115
	% de Centro Bilingüe	13%	9,6%	38,3%	32,2%	7%	100%
	% de Ítem 2	42,9%	57,9%	32,4%	55,2%	100%	43,4%
	% de Total	5,7%	4,2%	16,6%	14,0%	3,0%	43,4%

Por supuesto, los alumnos que responden correctamente al segundo ítem, se corresponden en un 32,4% con la nota de *notable* en la 2ª evaluación de inglés (N= 44 sujetos). A continuación destacan los alumnos con *sobresaliente* con un 25% (N= 34 sujetos). Por consiguiente, más de la mitad de los alumnos que han contestado correctamente se corresponden con notas altas. No obstante, lo realmente llamativo es que el 43% de los alumnos que peores notas obtienen en inglés fueron capaces de responder correctamente a la segunda pregunta con menos aciertos de la prueba de comprensión auditiva (ver figura 52).

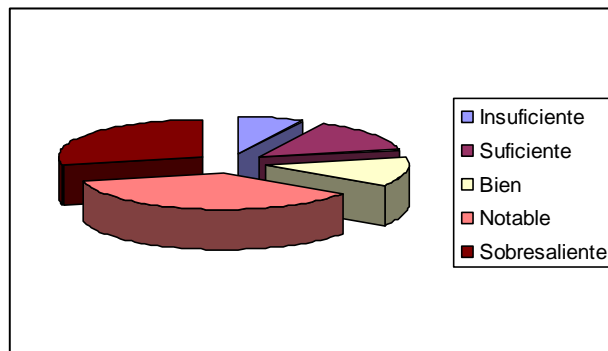


Figura 60. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según la nota de inglés (2ª evaluación).

El tiempo de dedicación al repaso de lo visto en clase de inglés no guarda una relación directa con la respuesta correcta al ítem 2. Los porcentajes más altos se sitúan en aquellos alumnos que repasan lo visto en clase *bastante* (N= 62 sujetos; 45,6%) y *poco* (N= 54 sujetos; 39,7%). Cabría esperar que el porcentaje más alto se situase entre aquellos alumnos que repasan *mucho* lo visto en clase de inglés, pero éstos tan solo representan un 12,5% (N= 17 sujetos).

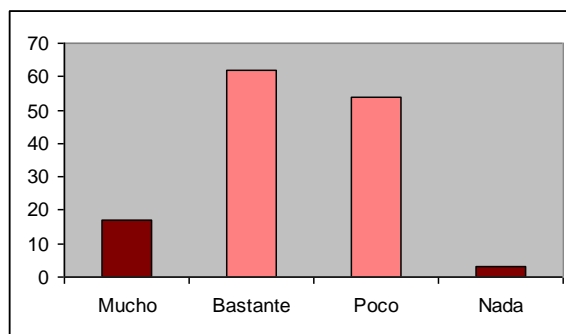


Figura 61. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Lo mismo ocurre con el tiempo dedicado al estudio de la lengua inglesa. Los alumnos que dedican *mucho* tiempo a su estudio tan sólo representan el 8,8% (N= 12 sujetos), mientras que los alumnos que dedican *poco* tiempo representan el 40,4% (N= 55 sujetos).

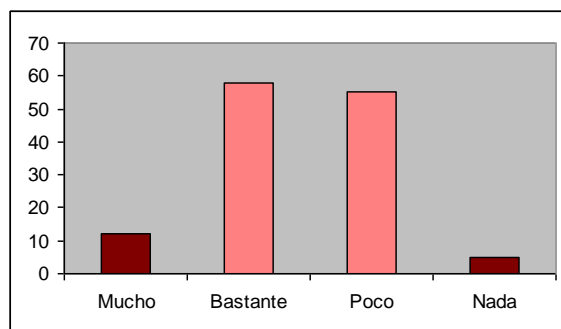


Figura 62. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

La asistencia a clases particulares de inglés tampoco es influyente en los resultados de las respuestas de este ítem. Los alumnos que acuden a clases particulares, ya sea una, dos, tres o más horas representan aproximadamente la mitad

de la muestra (N= 75 sujetos; 55,1%), mientras que la otra mitad no acude a clases particulares (N= 61 sujetos; 44,9%).

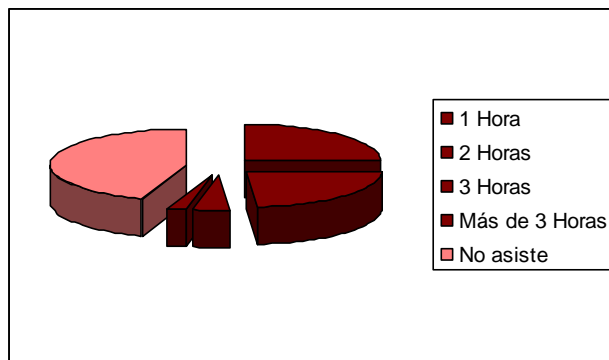
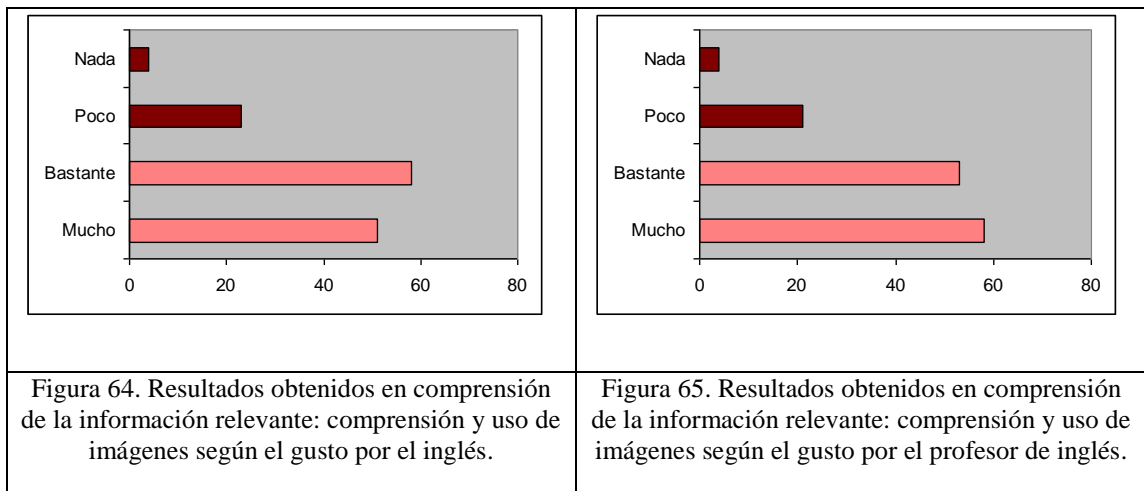


Figura 63. Resultados obtenidos en comprensión de la información relevante: comprensión y uso de imágenes según la asistencia a clases particulares de inglés.

No obstante, sí que se observan diferencias importantes en aquellos alumnos que sí les gusta la asignatura y el profesor de inglés.



En este aspecto sí que podemos afirmar que el porcentaje más alto de respuestas correctas se sitúa entre los alumnos que les gusta *mucho* o *bastante* la asignatura (Mucho: N=51 sujetos; 37,5% + Bastante: N= 58 sujetos; 42,6%) y así mismo que les gusta *mucho* o *bastante* su profesor (Mucho: N=58 sujetos; 42,6% + Bastante: N= 53 sujetos; 39%).

8.2.2.2.2. Identificación de detalles

En la dimensión cognitiva *comprensión de la información relevante* el ítem que menor porcentaje de aciertos ha registrado es la *identificación de detalles*. La tercera pregunta de la prueba de la comprensión auditiva presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la A y el porcentaje de aciertos no alcanza la mitad de la muestra con tan sólo el 48,3% de alumnos que han respondido correctamente (N= 128 sujetos). Un porcentaje elevado de alumnos ha considerado que la respuesta correcta es la opción B. Esta confusión es comprensible puesto que la única diferencia es la preposición *on/off* (abierto/cerrado).

Tabla 68. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
3	7,2%	48,3%	29,9%	9,8%	5,7%

A su vez, es el ítem que muestra el menor porcentaje de aciertos de la prueba de comprensión auditiva (48,30%).

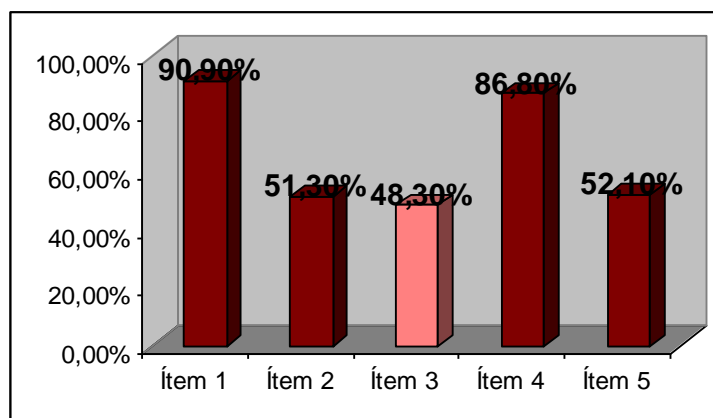


Figura 66. Resultados obtenidos en la comprensión auditiva.

En cuanto al sexo, el 57,8% de alumnas responde correctamente (N= 74 sujetos) y un porcentaje menor, el 42,2% de alumnos (N= 54 sujetos).

Tabla 69. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el sexo.

		No contesta	A	B	C	D	
Hombre	Recuento	12	54	32	15	7	120
	% de Sexo	10,0%	45,0%	26,7%	12,5%	5,8%	100,0%
	% de Ítem 3	63,2%	42,2%	41,6%	57,7%	46,7%	45,3%
	% de Total	4,5%	20,4%	12,1%	5,7%	2,6%	45,3%
Mujer	Recuento	7	74	45	11	8	145
	% de Sexo	4,8%	51,0%	31,0%	7,6%	5,5%	100,0%
	% de Ítem 3	36,8%	57,8%	58,4%	42,3%	53,3%	54,7%
	% de Total	2,6%	27,9%	17,0%	4,2%	3,0%	54,7%

Una vez más, el tipo de centro influye en los porcentajes de respuestas correctas a favor de los centros públicos bilingües donde un 70,3% responde correctamente (N= 90 sujetos) mientras que aquellos alumnos que asisten a colegios públicos ordinarios consiguen tan solo un 29,7% (N= 38 sujetos) de respuestas correctas al ítem 3.

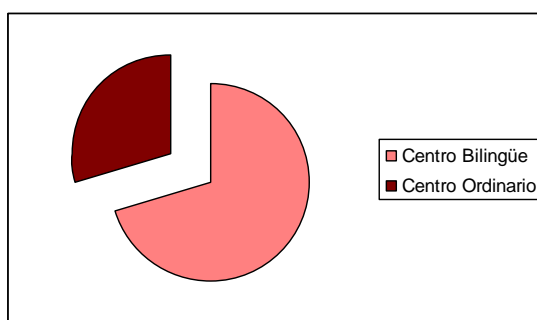


Figura 67. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tipo de centro.

Los alumnos con notas altas en su expediente, *sobresaliente* y *notable*, representan un 60,2% (N= 77 sujetos) de la muestra que han contestado correctamente a la pregunta relacionada con la *identificación de detalles*. En concreto, existe un 30,5% de *sobresalientes* (N= 39 sujetos), un 29,7% de *notables* (N= 38 sujetos), un 10,9% con *bien*, un 9,4% tiene un *suficiente* (N= 12 sujetos) y por último, un porcentaje muy bajo un *insuficiente* (N= 8 sujetos; 6,3%). Resulta igualmente

llamativo el hecho de que prácticamente un 40% de los aciertos proceda de los alumnos con peor expediente.

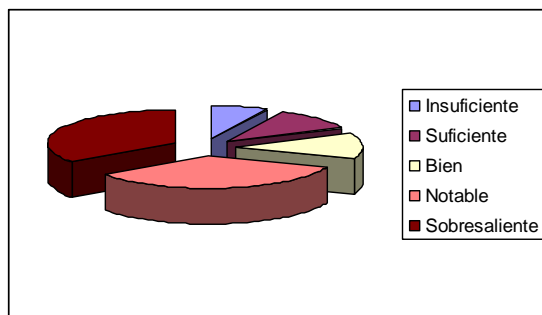


Figura 68. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En cuanto al tiempo de repaso de la asignatura y los resultados positivos en esta subdimensión cognitiva observamos como el porcentaje más alto (N= 57 sujetos; 44,5%) se corresponde con los alumnos que dedican *bastante* tiempo, seguido por los alumnos que dedican *poco* tiempo (N= 45 sujetos; 35,2%).

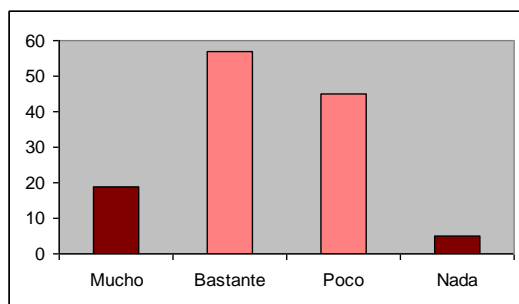


Figura 69. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según tiempo de repaso del inglés.

Mientras que para el estudio del inglés los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 3 son iguales para aquellos alumnos que dedican *bastante* y *poco* tiempo (N= 49 sujetos; 38,3%).

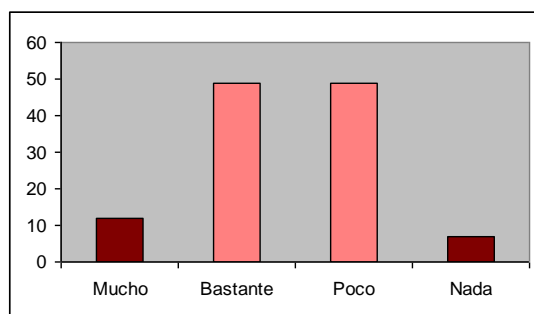


Figura 70. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según tiempo de estudio de inglés.

Las clases particulares no determinan contestar correctamente al ítem 3, puesto que el porcentaje es muy similar entre los alumnos que acuden a clases particulares una, dos o tres horas (N= 70 sujetos; 54,6%) y los que no (N= 58 sujetos; 45,3%).

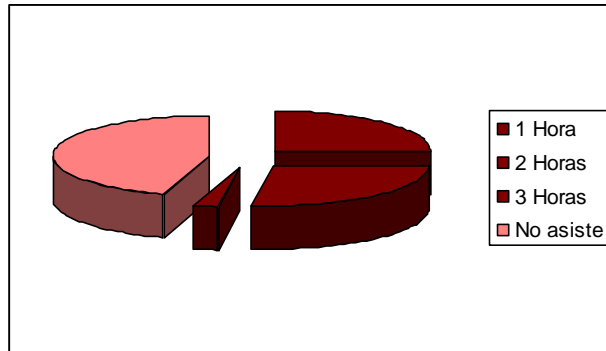


Figura 71. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la asistencia a clases particulares de inglés.

Las diferencias son importantes entre los alumnos que muestran un grado de satisfacción alto con la asignatura. El porcentaje más alto de respuestas correctas se sitúa entre los alumnos que les gusta *mucho* o *bastante* la asignatura (Mucho: N=52 sujetos; 57,8% + Bastante: N= 50 sujetos; 46,7%).

Tabla 70. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el gusto por la asignatura inglés.

Ítem 3		Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
A	Recuento	52	50	22	4	128
	% de Ítem 3	40,6%	39,1%	17,2%	3,1%	100%
	%de Te gusta Inglés	57,8%	46,7%	41,5%	26,7%	48,3%
	% de Total	19,6%	18,9%	8,3%	1,5%	48,3%

El porcentaje más alto de respuestas correctas al ítem 3 se vuelve a situar entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* el profesor de inglés.

Tabla 71. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el gusto por el profesor de inglés.

Ítem 3		No contesta	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
A	Recuento	1	60	43	20	4	128
	% de Ítem 3	,8%	46,9%	33,6%	15,6%	3,1%	100%
	%de Te gusta profesor	100%	51,7%	43,9%	50%	40%	48,3%
	% de Total	,4%	22,6%	16,2%	7,5%	1,5%	48,3%

Como se puede observar en la tabla anterior, un 51,7% les gusta mucho su profesor de inglés (N= 60 sujetos) y un 43,9% les gusta *bastante* (N= 43 sujetos).

8.2.2.2.3. Comprensión y uso del vocabulario oral

La pregunta sobre la *comprensión y el uso del vocabulario oral* muestra un porcentaje alto (N=230 sujetos; 86,8%) de respuestas correctas. Esta cuarta pregunta de la prueba de la comprensión auditiva presenta de nuevo cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D) y la respuesta correcta es la D.

Tabla 72. Resultados obtenidos en la comprensión y uso del vocabulario oral.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
4	0,8%	3,8%	1,9%	6,8%	86,8%

Los resultados obtenidos según el sexo vuelven a ser superiores a favor de las alumnas con un 57% (N= 131 sujetos) frente a un 43% (N= 99 sujetos) de respuestas correctas de los alumnos en el ítem 4.

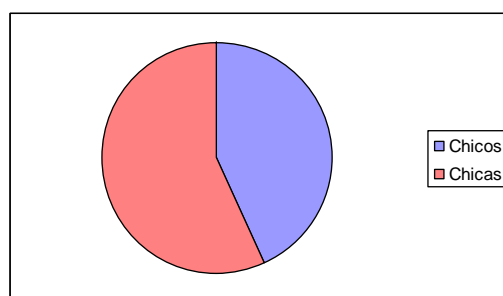


Figura 72. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el sexo.

El alumnado que asiste a centros públicos bilingües consigue mejores resultados (N= 142 sujetos; 61,7%) que los alumnos de centros públicos ordinarios (N= 88 sujetos; 38,3%).

Tabla 73. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tipo de centro.

		No contesta	A	B	C	D	
Centro Bilingüe	Recuento	0	2	0	6	142	150
	% de Centro Bilingüe	,0%	1,3%	,0%	4,0%	94,7%	100%
	% de Ítem 4	,0%	20,0%	,0%	33,3%	61,7%	56,6%
	% de Total	,0%	,8%	,0%	2,3%	53,6%	56,6%
Centro Ordinario	Recuento	2	8	5	12	88	115
	% de Centro Bilingüe	1,7%	7,0%	4,3%	10,4%	76,5%	100%
	% de Ítem 4	100%	80,0%	100%	66,7%	38,3%	43,4%
	% de Total	,8%	3,0%	1,9%	4,5%	33,2%	43,4%

El porcentaje más alto de alumnos que responden correctamente a la pregunta relacionada con la *comprensión y el uso del vocabulario oral* son los alumnos con una calificación de *notable* (N= 79 sujetos; 34,3%) y *sobresaliente* (N= 53 sujetos; 34,3%) como se puede observar en la figura siguiente.

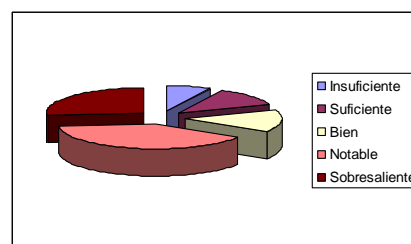


Figura 73. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Los alumnos que dedican los valores intermedios, *bastante* y *poco* tiempo, al repaso de lo visto en clase de inglés representan los mismos porcentajes que son a su vez, los que registran el mayor número de acierto (Bastante: N= 94 sujetos; 40,9%/ Poco: N= 94 sujetos; 40,9%).

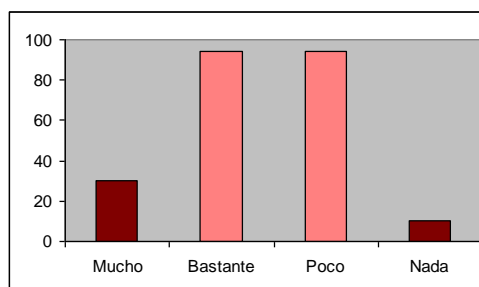


Figura 74. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Lo mismo ocurre con los valores del tiempo dedicado al estudio del inglés, ya que los alumnos que mayor número de acierto han registrado estudian la asignatura *bastante* un 35,7% (N=82 sujetos) y *poco* un 42,2% (N=97 sujetos).

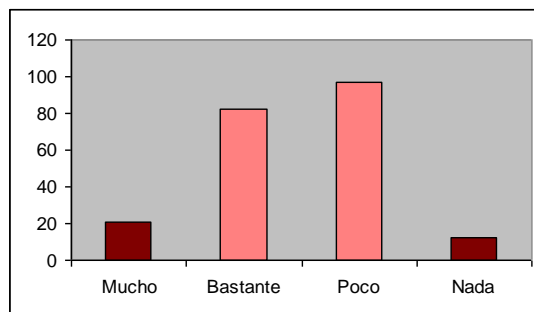


Figura 75. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Al igual que en cuestiones anteriores, la asistencia a clases particulares no determina contestar correctamente al ítem 4, puesto que el porcentaje es muy similar entre los alumnos que acuden a clases particulares una, dos, tres o más horas (N= 125 sujetos; 54,4%) y los que no (N= 104 sujetos; 45,2%).

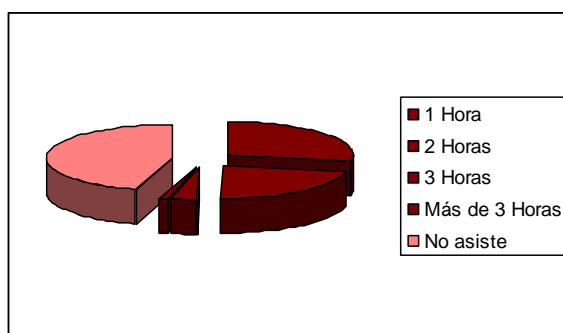


Figura 76. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según la asistencia a clases particulares de inglés.

El porcentaje más alto de respuestas correctas se sitúa entre los alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura (Mucho: N=87 sujetos; 37,8% + Bastante: N= 92 sujetos; 40%) como se puede observar en la siguiente figura.

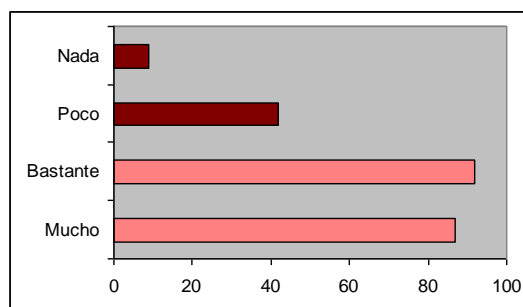


Figura 77. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el gusto por la asignatura de inglés.

Por último, con respecto al ítem 4, en esta ocasión, el porcentaje más alto de respuestas correctas se sitúa entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* el profesor de inglés (N= 103 sujetos; 44,8%).

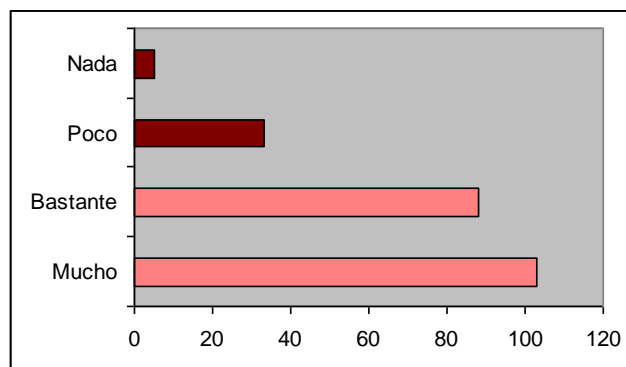


Figura 78. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso del vocabulario oral según el gusto por el profesor de inglés.

Observamos en ambas figuras anteriores como los porcentaje más altos de respuestas correctas al ítem 4 se sitúan entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.2.2.4. Comprensión y uso de cifras

La pregunta sobre la *comprensión y el uso de cifras* supone un esfuerzo por parte del alumnado para poder responder correctamente al ítem 5. En la audición la cifra no se dice directamente sino que son los alumnos los que tienen que inferir la cantidad exacta a través de la información que escuchan. Esta quinta pregunta de la prueba de la comprensión auditiva presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D) y la respuesta correcta es la C. Tan sólo un poco más de la mitad de la muestra, el 52,1% de los alumnos, responde correctamente (N= 138 sujetos).

Tabla 74. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
5	10,9%	18,1%	9,8%	52,1%	9,1%

En cuanto al sexo, el porcentaje de respuestas correctas es más alto en las alumnas (N= 78 sujetos; 56,5%) que en los alumnos (N= 60 sujetos; 43,5%).

Tabla 75. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el sexo.

Ítem 5		Hombre	Mujer	Total
C	Recuento	60	78	138
	% de Ítem 5	43,5%	56,5%	100,0%
	% de Sexo	50,0%	53,8%	52,1%
	% de Total	22,6%	29,4%	52,1%

Si se tiene en cuenta el tipo de centro, los alumnos que cursan sus estudios en un centro bilingüe representan el 60,9% de respuestas correctas (N= 84 sujetos) frente al 39,1% de respuestas correctas de los alumnos que cursan sus estudios en centros ordinarios (N= 54 sujetos) en la quinta pregunta de la comprensión auditiva.

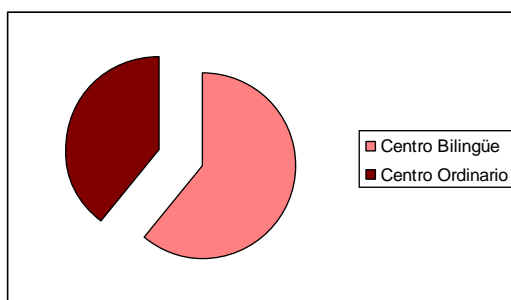


Figura 79. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tipo de centro.

Las notas más altas se corresponden con los porcentajes más altos de respuestas correctas, los *notables* representan un 36,2% (N= 50 sujetos) y los *sobresalientes* el 22,5% (N= 31 sujetos) como se muestra en la figura siguiente.

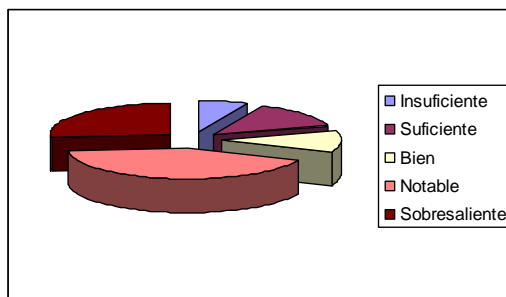


Figura 80. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En el último ítem de la comprensión auditiva se repite el mismo patrón. Los alumnos que dedican *bastante* tiempo al repaso de inglés (N=59 sujetos; 42,8%) y *poco* tiempo (N=55 sujetos; 39,9%) son los que presentan mayor porcentaje de acierto en la quinta pregunta de la comprensión auditiva.

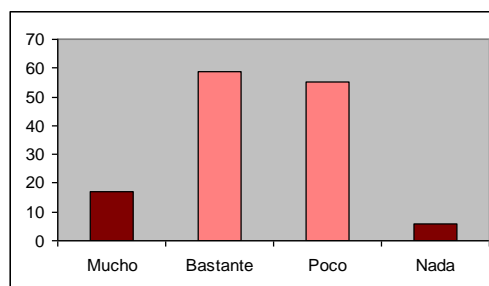


Figura 81. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

En cuanto al tiempo dedicado al estudio de la asignatura, llama la atención que el porcentaje de aciertos más alto en esta última pregunta se corresponde con los alumnos que dedican *poco* tiempo al estudio de inglés (N=55 sujetos; 39,9%) en *la comprensión y el uso de cifras*.

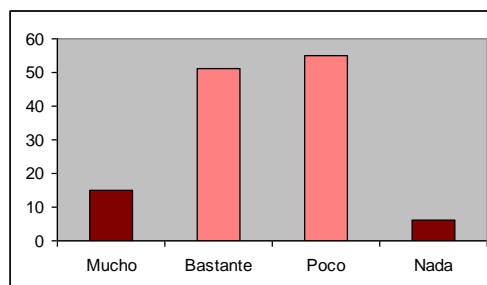


Figura 82. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al estudio del inglés.

Una vez más, la asistencia a clases particulares no determina contestar correctamente al ítem 5, puesto que el porcentaje es muy similar entre los alumnos que acuden a clases particulares una, dos, tres o más horas (N= 78 sujetos; 56,5%) y los que no (N= 59 sujetos; 42,8%).

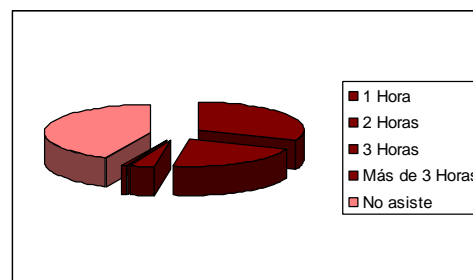


Figura 83. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la asistencia a clases particulares.

En la figura 84 se muestra como los alumnos que muestran un grado de satisfacción alto con la asignatura consiguen contestar correctamente en un alto porcentaje, así el 76,1% les gusta *mucho* o *bastante* (N=105 sujetos).

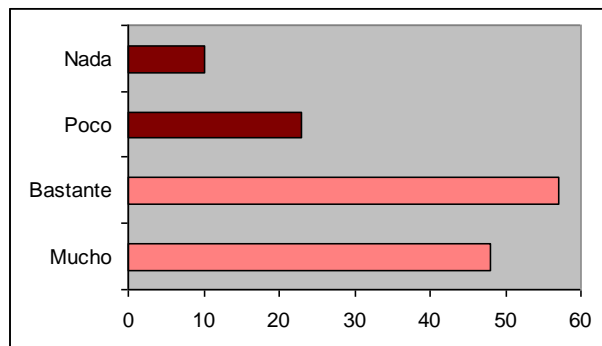


Figura 84. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con inglés.

Lo mismo ocurre con el grado de satisfacción con el profesor de inglés, ya que el 81,9% de respuestas correctas les gusta su profesor *mucho* o *bastante* (N= 113 sujetos).

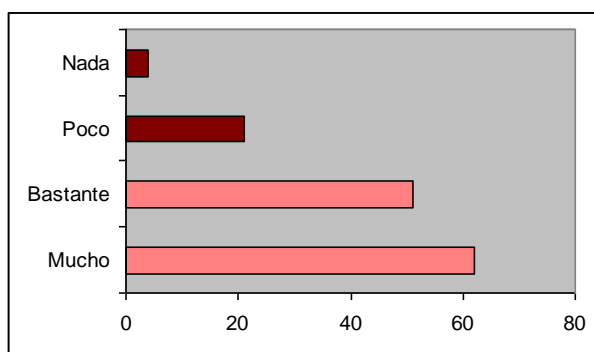


Figura 85. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Se observa como en las figuras 84 y 85 los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 5 se sitúan entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.2.3. Resultados globales de la comprensión auditiva

La puntuación total obtenida en la destreza lingüística de comprensión auditiva se lleva a cabo a través de la suma total de las dimensiones cognitivas, *comprensión global* y *comprensión de la información relevante*, y sus correspondientes subdimensiones cognitivas, *identificación de la situación de comunicación*, *comprensión y uso de imágenes*, *identificación de detalles*, *comprensión y uso del vocabulario oral* y *comprensión y uso de cifras* que la componen. Para ello, se ha tenido en cuenta los criterios de corrección establecidos en la siguiente tabla, para así clasificar a cada sujeto dentro de los niveles de esta destreza.

Tabla 76. Niveles de logro: comprensión auditiva.

Códigos	Puntuaciones	Niveles
0	0	Nivel No Significativo
1	1	Nivel Muy Deficiente
2	2	Nivel Deficiente
3	3	Nivel Intermedio
4	4	Nivel Bueno
5	5	Nivel Excelente

Las puntuaciones resultantes muestran como el porcentaje más alto se registra en el nivel *bueno* (N=78 sujetos; 29,4%). El siguiente nivel con un porcentaje muy similar es el *intermedio* con un porcentaje de 26,8% (N=71 sujetos).

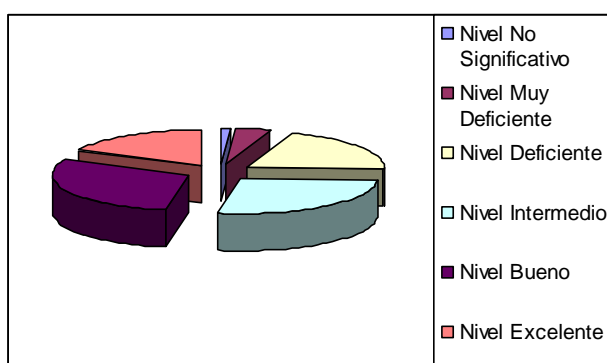


Figura 86. Resultados por niveles de la comprensión auditiva.

Se observa como en el nivel más alto, *nivel excelente*, existe un porcentaje bastante elevado con un 17,8% (N=47 sujetos) en comparación con el otro valor extremo, nivel *no significativo*, con un 1,1% (N=3 sujetos), lo cual significa que el nivel de logro en comprensión auditiva se sitúa en los niveles intermedios y altos

(N=196 sujetos; 74%). Por consiguiente, el resultado global de la prueba sitúa el nivel de logro en *intermedio-bueno* como se puede observar en la figura 87.

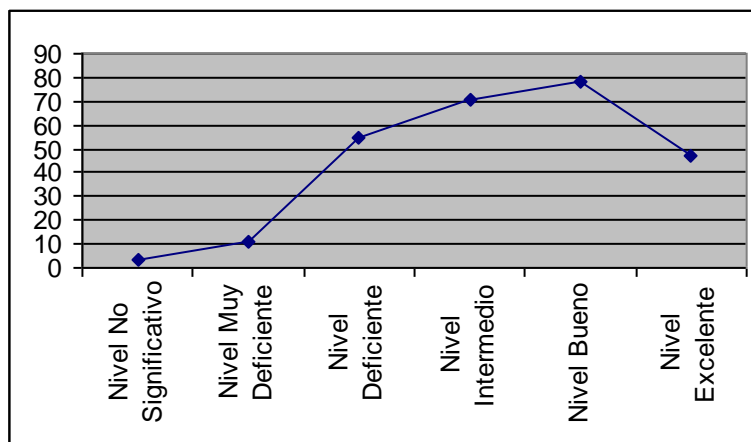


Figura 87. Nivel de logro en comprensión auditiva: intermedio-bueno.

Comparando la figura anterior con una distribución normal o *campana de Gauss*, se puede percibir claramente una asimetría negativa con relación a ésta, ya que el valor que más se repite (Moda: nivel *bueno*) estaría a la derecha de la Media (nivel *intermedio*).

Por géneros, observamos que en el nivel que se registra mayor número de respuestas correctas (N=78 sujetos), nivel *bueno*, está compuesto por 45 alumnas y 33 alumnos. El siguiente nivel con 71 alumnos con tres respuestas correctas, *nivel intermedio*, lo forman 41 alumnas y 30 alumnos. Así mismo el nivel más alto, *nivel excelente*, está formado por más alumnas (N=28 sujetos) que alumnos (N=19 sujetos).

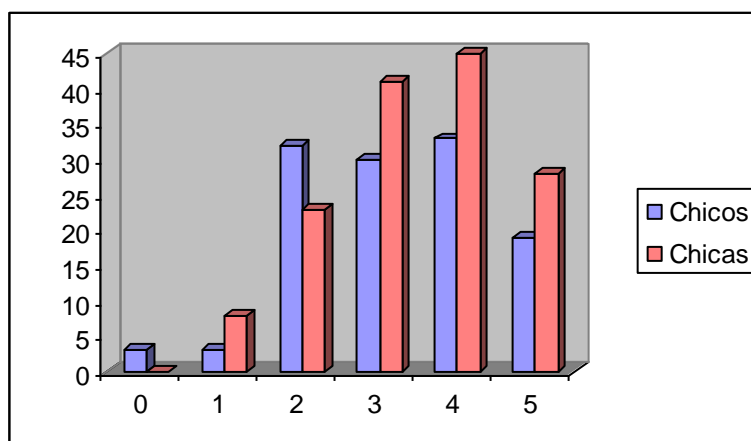


Figura 88. Nivel de logro en comprensión auditiva según el sexo.

Destacamos las diferencias por niveles según el sexo teniendo en cuenta que en el nivel *no significativo* se encuentra el 2,5% de alumnos (N=3 sujetos) y ninguna alumna. En el siguiente nivel, nivel *muy deficiente*, es superior el porcentaje de las chicas (N=8 sujetos; 5,5%) frente al de los chicos (N=3 sujetos; 2,5%). Es en el nivel *deficiente* en el que se registra un número superior de alumnos (N=32 sujetos; 26,7%) frente al 15,9% de las alumnas (N=23 sujetos). En el nivel *intermedio* y en los niveles altos, *nivel bueno* y *nivel excelente*, el número de chicas es ligeramente superior al número de chicos como se puede ver en la siguiente figura.

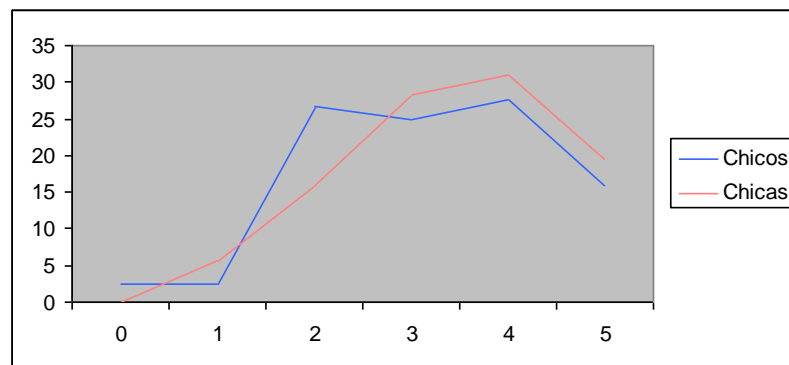


Figura 89. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el sexo.

Si analizamos los resultados teniendo en cuenta el tipo de centro, observamos como el nivel *bueno* que ha conseguido el mayor porcentaje de aciertos está representado por un 56,4% de alumnado de centros públicos urbanos bilingües (N=44 sujetos).

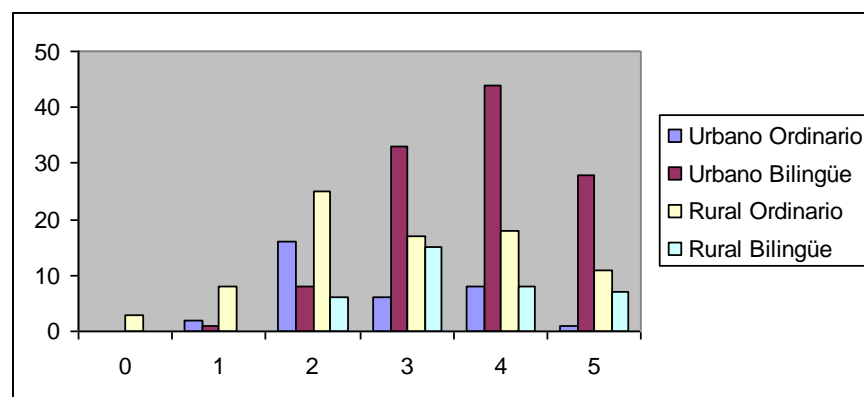


Figura 90. Nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.

El nivel siguiente que más respuestas correctas ha registrado es el nivel *intermedio*, en el cual podemos observar en la figura anterior que el porcentaje mayor

está representado igualmente por el alumnado de centros públicos urbanos bilingües (N=33 sujetos; 46,5%).

En definitiva, y a la vista de los resultados obtenidos representados en la figura 91, el alumnado de centros públicos urbanos bilingües registra los mayores porcentajes de acierto en los niveles más altos.

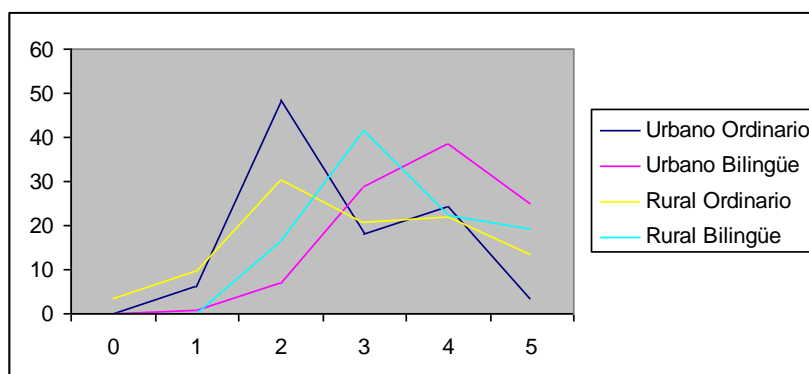


Figura 91. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes y la frecuencia de los diferentes niveles de logro en la destreza lingüística de comprensión auditiva según el tipo de centro, ya sea ordinario o bilingüe.

Tabla 77. Niveles de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.

	No significativo		Muy deficiente		Deficiente		Intermedio		Bueno		Excelente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Urbano Ordinario	0	0%	2	6%	16	48,5%	6	18,2%	8	24,3%	1	3%
Urbano Bilingüe	0	0%	1	0,8%	8	7%	33	29%	44	38,6%	28	24,6%
Rural Ordinario	3	3,6%	8	9,7%	25	30,5%	17	20,8%	18	22%	11	13,4%
Rural Bilingüe	0	0%	0	0%	6	16,7%	15	41,7%	8	22,2%	7	19,4%

Finalmente, señalar como los centros públicos rurales y urbanos de enseñanza ordinaria representan el mayor porcentaje de alumnado con niveles *deficiente* y *muy deficiente* como se detalla en la tabla anterior.

8.2.3. Resultados y análisis de los datos de la comprensión lectora

La prueba para la *comprensión lectora* consta de una lectura que implica la realización de una tarea relacionada con la vida real y la práctica de destrezas para aprender a aplicar el conocimiento. Se trata de un texto que evalúa la comprensión escrita en lengua inglesa a través de cinco preguntas con cuatro opciones de respuesta.

Las dimensiones cognitivas analizadas en las preguntas de la comprensión escrita son *comprensión global* y *comprensión de la información relevante*. Éstas a su vez se dividen en las siguientes subdimensiones cognitivas: *identificación de la situación de comunicación*, *aplicación de conocimientos socioculturales*, *identificación de detalles*, *comprensión y uso de cifras* e *identificación de la información específica*.

Tabla 78. Dimensiones, subdimensiones e ítems de la prueba de comprensión lectora.

Dimensiones	Subdimensiones	Ítems
Comprensión global	Identificación de la situación de comunicación	Ítem 1
	Aplicación de conocimientos socioculturales	Ítem 2
Comprensión de la información relevante	Identificación de detalles	Ítem 3
	Comprensión y uso de cifras	Ítem 4
	Identificación de información específica.	Ítem 5

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la comprensión lectora analizados en primer lugar individualmente por subdimensiones y finalmente se realiza un análisis de los resultados globales de la destreza lingüística de comprensión lectora.

8.2.3.1. Comprensión global

8.2.3.1.1. Identificación de la situación de comunicación

La primera cuestión requiere la identificación de la situación de comunicación mediante una comprensión global del texto. La primera pregunta de la prueba de la comprensión lectora presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la C y responde correctamente más de la mitad del alumnado con un 61,9% (N=164 sujetos).

Tabla 79. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
1	0,4%	17%	18,9%	61,9%	1,9%

En la figura siguiente se muestran los resultados obtenidos por los alumnos (N=67 sujetos; 40,9%) de la muestra y los obtenidos por las alumnas (N=97 sujetos; 59,1%). Éstas últimas obtienen un resultado superior al obtenido por los chicos.

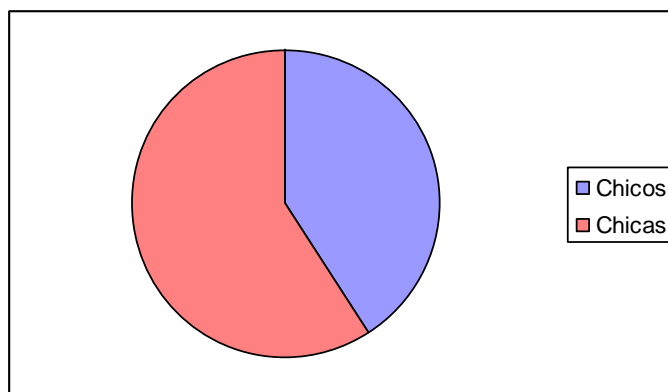


Figura 92. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el sexo.

El porcentaje medio de aciertos de los alumnos escolarizados en centros públicos bilingües (N=106 sujetos; 64,6%) es superior al porcentaje alcanzado por los alumnos escolarizados en centros públicos ordinarios (N=58 sujetos; 35,4%) como se puede observar en la frecuencia y los porcentajes de la tabla siguiente.

Tabla 80. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tipo de centro.

Ítem 1	Centro Bilingüe	Centro Ordinario	Total
Recuento	106	58	164
% de Ítem 1	64,6%	35,4%	100%
% de Centro Bilingüe	70,7%	50,4%	61,9%
% de Total	40%	21,9%	61,9%

Los porcentajes de aciertos, en relación con la nota de la 2ª evaluación de inglés, van aumentando conforme mayor es el expediente académico excepto en el caso de la nota de *sobresaliente* (N=43 sujetos; 26,2%) que baja con respecto a la de *notable* (N=60 sujetos; 36,6%). Aun así el número de alumnos con sobresaliente que han contestado correctamente a la primera pregunta de la comprensión lectora es muy superior al de los alumnos con una nota de bien, suficiente e insuficiente en su expediente académico. A continuación su representación gráfica.

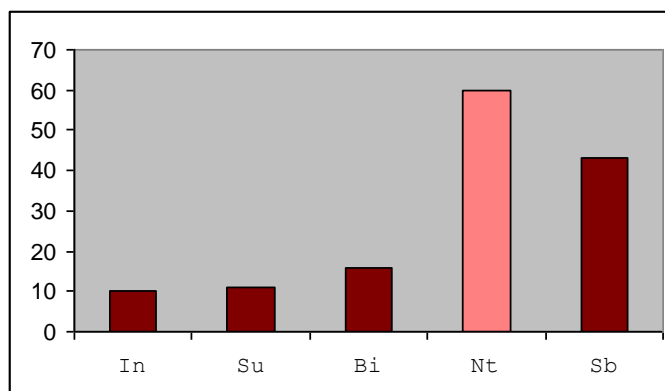


Figura 93. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Los resultados positivos de los alumnos de la muestra con respecto al tiempo que dedican al repaso de lo realizado en clase de inglés se registran en los valores intermedios (Bastante: N=65 sujetos; 39,6% + Poco: N=69 sujetos; 42,1%) como se puede ver en la figura 94.

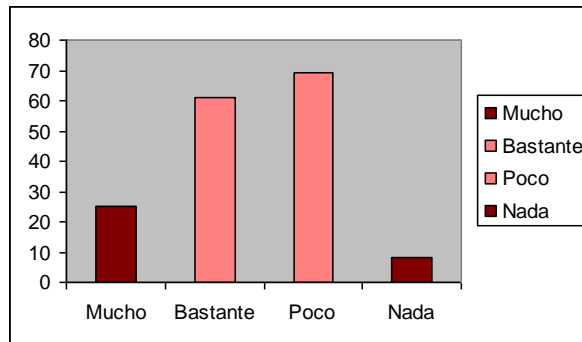


Figura 94. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

La misma situación la encontramos con el tiempo dedicado a estudiar lo visto en clase de inglés (Bastante: N=60 sujetos; 36,6% + Poco: N=68 sujetos; 41,5%) con respecto al número de respuestas correctas al ítem 1 de la comprensión lectora.

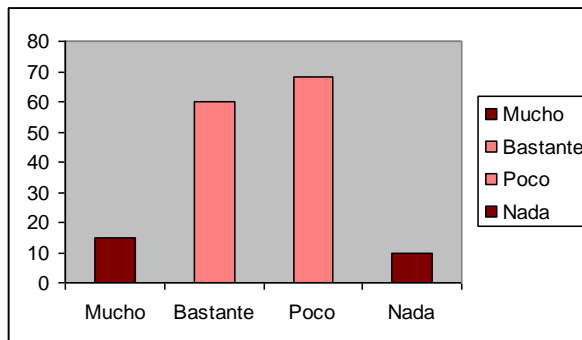


Figura 95. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

El porcentaje de aciertos en esta pregunta sobre la *identificación de la situación de comunicación* se representa en la siguiente figura y como se puede observar se divide prácticamente en dos si se tiene en cuenta la asistencia a clase particulares (N=89 sujetos; 54,3%) o la no asistencia (N=75 sujetos; 45,7%).

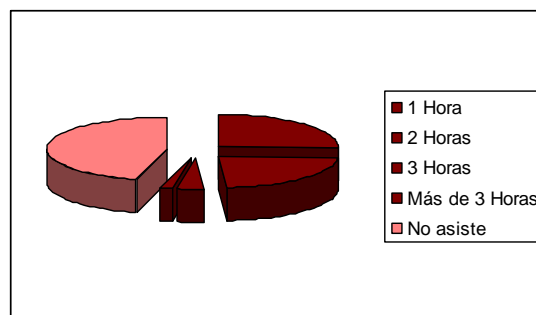


Figura 96. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según la asistencia a clases particulares de inglés.

Los resultados de respuestas correctas en el ítem 1 de esta destreza lingüística de los alumnos que manifiestan que les gusta *mucho* o *bastante* la asignatura (Mucho: N=65 sujetos; 39,6% + Bastante: N=66 sujetos; 40,2%) son claramente superiores con respecto a los que les gusta *poco* o *nada* (Poco: N=26 sujetos; 15,8% + Nada: N=7 sujetos; 4,3%).

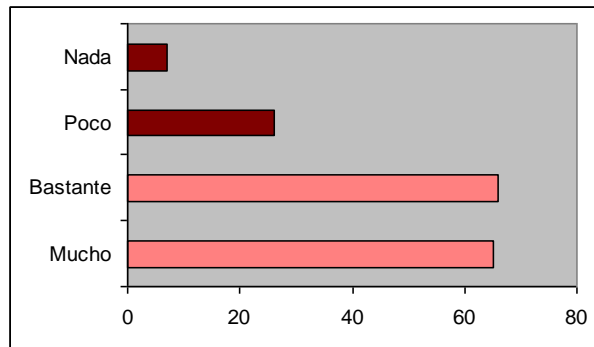


Figura 97. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.

Por último, el porcentaje más alto de respuestas correctas lo registran aquellos alumnos que les gusta *mucho* su profesor de inglés (N=75 sujetos; 45,7%).

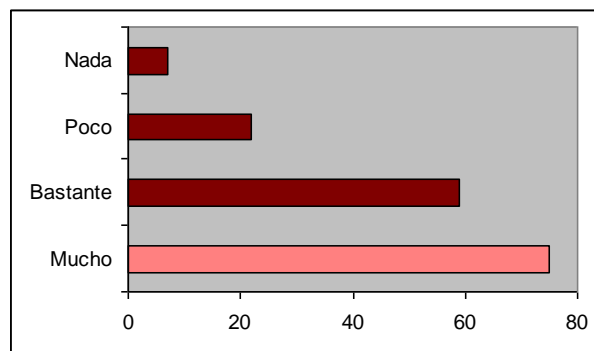


Figura 98. Resultados obtenidos en la comprensión global: identificación de la situación de comunicación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Se observa como en ambas figuras anteriores los porcentaje más altos de respuestas correctas al ítem 1 de la comprensión lectora se sitúan entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.3.1.2. Aplicación de conocimientos socioculturales

La segunda pregunta de la prueba de la comprensión lectora presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la B. El mayor porcentaje de alumnado que responden correctamente en la comprensión lectora se registran en esta subdimensión, *aplicación de conocimientos socioculturales*, con un 89,8% (N=238 sujetos).

Tabla 81. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
2	4,2%	0%	89,8%	0,4	5,7

Se observa como casi la totalidad de la muestra ha contestado correctamente esta pregunta, registrando así el porcentaje más alto de la prueba de comprensión escrita (89,8%).

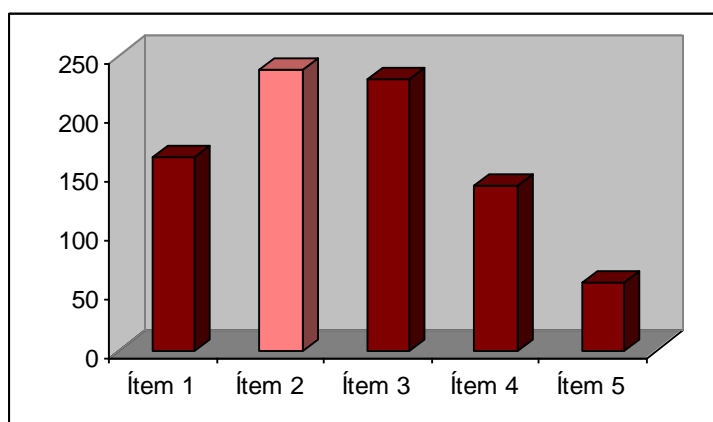


Figura 99. Resultados obtenidos en la comprensión lectora.

En cuanto al género, las alumnas responden correctamente en un 89% (N= 129 sujetos) y los alumnos en un porcentaje ligeramente superior (N=109 sujetos; 90,8%) como se puede observar en la tabla 82.

Tabla 82. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el sexo.

Ítem 2		Hombre	Mujer	Total
	Recuento	109	129	238
	% de Ítem 2	45,8%	54,2%	100,0%
	% de Sexo	90,8%	89,0%	89,8%
	% de Total	41,1%	48,7%	89,8%

El porcentaje de aciertos de alumnos escolarizados en un centro público bilingüe es 57,4% (N=137 sujetos) y el de alumnos escolarizados en centros públicos ordinarios es ligeramente inferior (N=101 sujetos; 42,4%). A continuación su representación gráfica.

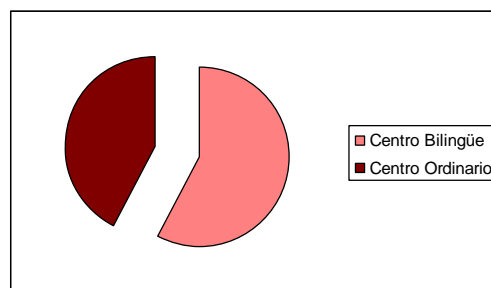


Figura 100. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tipo de centro.

En la figura siguiente se presentan los resultados obtenidos por los sujetos de la muestra, teniendo en cuenta su expediente académico. Se observa como los porcentajes de aciertos de los alumnos van en aumento conforme mayor es la nota de su expediente hasta el *notable* (Insuficiente: N=21 sujetos; 8,85/ Suficiente: N=28 sujetos; 11,8%/ Bien: N=31 sujetos; 13%/ Notable: N=76 sujetos; 31,9%), ya que en el número de *sobresalientes* hay un ligero descenso (N=51 sujetos; 21,4%).

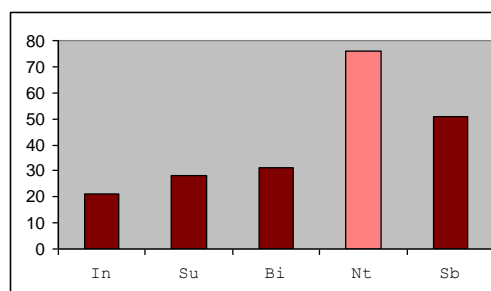


Figura 101. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso del inglés no son los que representan el porcentaje más alto de aciertos como cabría esperar, éstos tan solo representan el 12,2% (N=29 sujetos). Sin embargo, los alumnos que dedican *bastante* tiempo (N=97 sujetos; 40,8%) y *poco* tiempo (N=99 sujetos; 41,6%) representan los porcentajes más altos de respuestas correctas.

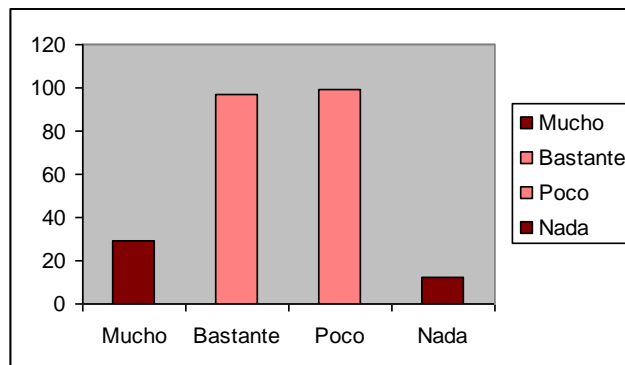


Figura 102. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Asimismo, los porcentajes más altos de respuestas correctas se corresponden con aquellos alumnos que dedican *bastante* tiempo (N=84 sujetos; 35,3%) y *poco* tiempo (N=102 sujetos; 42,9%) al estudio del inglés.

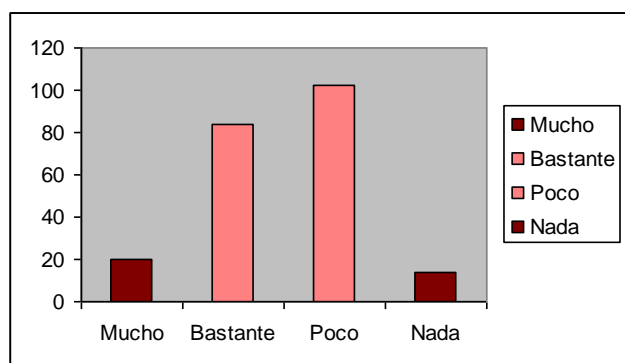


Figura 103. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Aproximadamente la mitad de la muestra que ha contestado correctamente a la segunda pregunta de la comprensión lectora acude a clases particulares de inglés (N=129 sujetos; 54,6%) frente a la otra mitad que no acude a clases particulares (N=108 sujetos; 45,4%) como se puede ver en la figura 104.

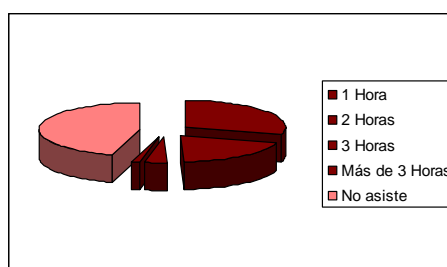


Figura 104. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según la asistencia a clases particulares de inglés.

Los resultados correctos al ítem 2 de la comprensión lectora de los alumnos que les gusta *mucho* o *bastante* la asignatura de inglés (Mucho: N=80 sujetos; 33,6%/ Bastante: N=95 sujetos; 39,9%) superan considerablemente a aquellos que les gusta *poco* o *nada* (Poco: N=49 sujetos; 20,6%/ Nada: N=14 sujetos; 5,9%). Por lo tanto, el grado de satisfacción con la asignatura influye en el porcentaje de respuestas correctas.

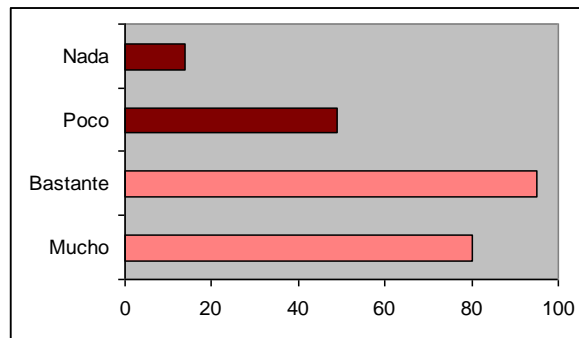


Figura 105. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.

Finalmente, el porcentaje más alto de respuestas correctas lo registran aquellos alumnos que les gusta *mucho* su profesor de inglés (N=102 sujetos; 42,9%) como se aprecia en la figura siguiente.

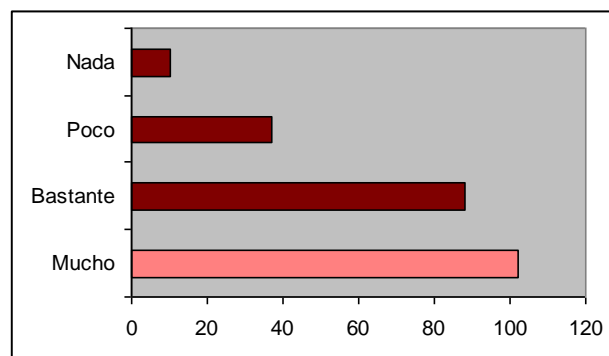


Figura 106. Resultados obtenidos en la comprensión global: aplicación de conocimientos socioculturales según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Se observa como en ambas figuras anteriores los porcentaje más altos de respuestas correctas al ítem 2 de la comprensión lectora se sitúan entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.3.2. Comprensión de la información relevante

8.2.3.2.1. Identificación de detalles

La dimensión cognitiva *comprensión de la información relevante* presenta en las tres subdimensiones que la integran porcentajes muy dispares. La tercera pregunta de la prueba de la comprensión lectora presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la B. Este tercer ítem, *identificación de detalles*, alcanza un 86,4% de respuestas correctas (N=229 sujetos).

Tabla 83. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
3	0,4%	6,8%	86,4%	0%	6,4%

En cuanto al género de la muestra, el porcentaje de alumnas que ha contestado correctamente (N=129 sujetos; 89%) es superior en casi 6 puntos al de los alumnos (N=100 sujetos; 83,3%).

Tabla 84. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el sexo.

Ítem 3		Hombre	Mujer	Total
	Recuento	100	129	229
	% de Ítem 3	43,7%	56,3%	100,0%
	% de Sexo	83,3%	89,0%	86,4%
	% de Total	37,7%	48,7%	86,4%

El 58,1% de respuestas correctas corresponde con alumnado escolarizado en centros públicos bilingües (N=133 sujetos) frente al 41,9% de respuestas correctas de alumnado escolarizado en centros públicos ordinarios (N=96 sujetos) como se puede observar en la siguiente figura.

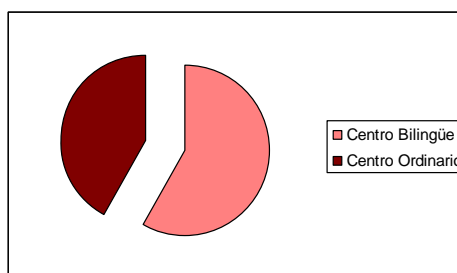


Figura 107. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el tipo de centro.

También se observa como la nota del expediente académico con mayor porcentaje de acierto es el *notable* (N=75 sujetos; 32,8%) seguido del *sobresaliente* (N=52 sujetos; 22,7%) en la pregunta tercera de la comprensión lectora.

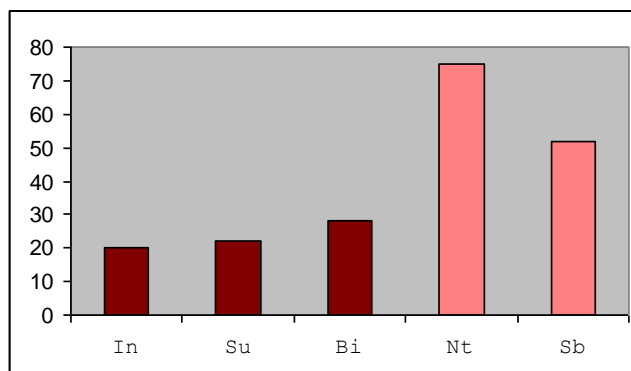
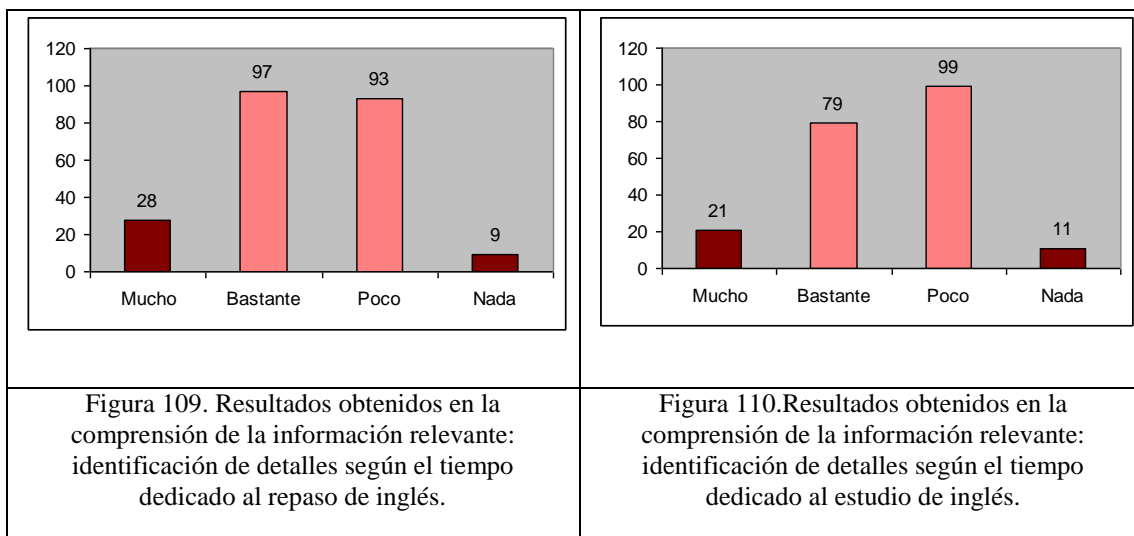


Figura 108. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En lo que se refiere al repaso y al estudio del inglés, una vez más, los resultados no varían demasiado. Puesto que los porcentajes más altos de respuestas correctas a la tercera pregunta de la comprensión lectora se sitúan en los valores intermedios (*bastante* y *poco* tiempo).



A continuación encontramos porcentajes similares en la respuesta correcta al ítem 3 entre los alumnos que asisten a clases particulares (N=125 sujetos; 55%) y los que no (N=103 sujetos; 45%) como se detalla en la figura 111.

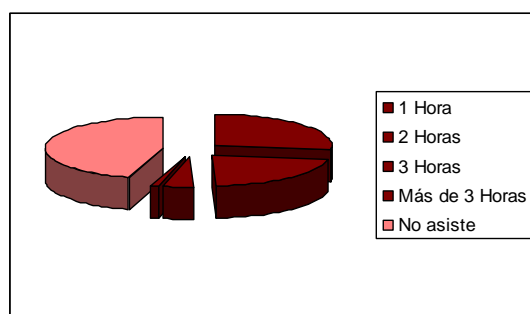


Figura 111. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según la asistencia a clases particulares.

En cuanto al grado de satisfacción con la asignatura, de nuevo observamos cómo el 75,5% de respuestas correctas al ítem 3 de la comprensión lectora afirman gustarle la asignatura de lengua inglesa *mucho* o *bastante* (N=173 sujetos).

Tabla 85. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de detalles según el grado de satisfacción con el inglés.

Ítem 3		Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
	Recuento	83	90	43	13	229
	% de Ítem 3	36,2%	39,3%	18,8%	5,7%	100,0%
	% de Te gusta Inglés	92,2%	84,1%	81,1%	86,7%	86,4%
	% de Total	31,3%	34,0%	16,2%	4,9%	86,4%

Para finalizar, en esta ocasión también observamos como el porcentaje más alto de acierto corresponde con los alumnos que les gusta *mucho* su profesor de inglés (N=106 sujetos; 46,3%). A continuación, mostramos en la tabla 86 la frecuencia y los porcentajes de la relación entre los resultados al ítem 3 de la comprensión lectora y el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Tabla 86. Resultados obtenidos en la Comprensión de la Información Relevante: Identificación de detalles según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Ítem 3		No contesta	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
	Recuento	1	106	80	35	7	229
	% de Ítem 3	,4%	46,3%	34,9%	15,3%	3,1%	100,0%
	% de Te gusta profesor de inglés	100,0%	91,4%	81,6%	87,5%	70,0%	86,4%
	% de Total	,4%	40,0%	30,2%	13,2%	2,6%	86,4%

Se observa como en la figura 85 y en la tabla 86 los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 3 de la comprensión lectora se sitúan entre aquellos alumnos que les gusta *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.3.2.2. Comprensión y uso de cifras

La cuarta pregunta de la prueba de la comprensión lectora presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la A. El 52,5%, es decir, un poco más de la mitad de la muestra, responde correctamente al ítem relacionado con *la comprensión y el uso de cifras* (N=139 sujetos). La respuesta C le sigue con un porcentaje de acierto muy próximo (44,5%). Esta confusión radica en la comprensión de la pregunta y encontrar dos entradas para un musical que cuesten 30£ (respuesta A) y no un musical al que simplemente una entrada cuesta 30£ (respuesta C).

Tabla 87. Resultados obtenidos en la Comprensión de la Información Relevante: Comprensión y uso de cifras.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
4	0,4%	52,5%	2,3%	44,5%	0,4%

Por géneros, el porcentaje ligeramente más alto de respuestas correctas se corresponde con las alumnas (N=72 sujetos; 51,8%) frente al 48,2% de los alumnos (N=67 sujetos). A continuación su representación gráfica.

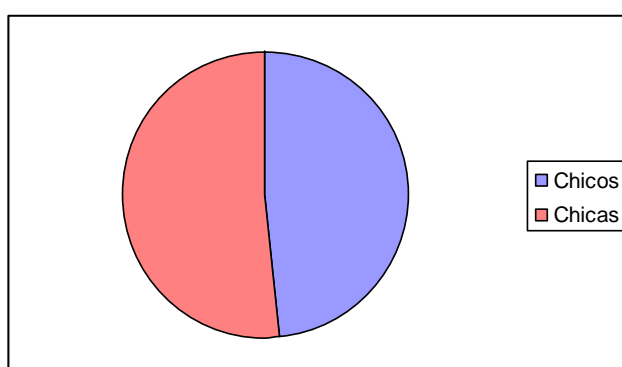


Figura 112. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el sexo.

Se aprecia también, en la figura 113, como un 54% del alumnado que ha respondido correctamente está escolarizado en centros públicos bilingües (N=75 sujetos) y el restante 46% se corresponde con alumnado de centros públicos ordinarios.

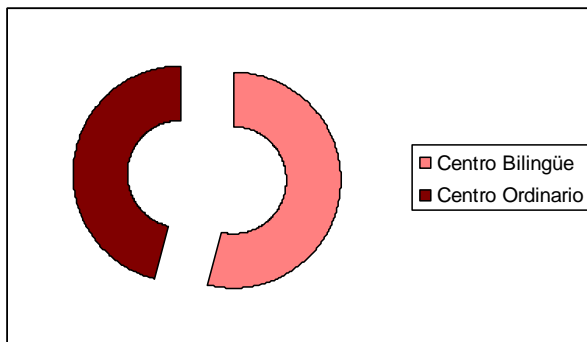


Figura 113. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tipo de centro.

Del 52,5% de alumnos que han respondido correctamente al ítem 4 de la comprensión lectora, los mayores porcentajes se corresponden con un *sobresaliente* en su expediente académico (N=38 sujetos; 27,3%) y con *notable* (N=41 sujetos; 29,5%). Pero también hay alumnado con *bien* (N=22 sujetos; 15,8%), *suficiente* (N=9 sujetos; 6,5%) e, incluso, *insuficiente* (N=8 sujetos; 5,8%) como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 88. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Ítem 4		No contesta	Insuficiente	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente	Total
	Recuento	21	8	9	22	41	38	139
	% de Ítem 4	15,1%	5,8%	6,5%	15,8%	29,5%	27,3%	100,0%
	% de Nota Inglés	56,8%	32,0%	30,0%	64,7%	50,0%	66,7%	52,5%
	% de Total	7,9%	3,0%	3,4%	8,3%	15,5%	14,3%	52,5%

A la vista de los resultados mostrados en la cuarta pregunta de la comprensión lectora por el alumnado de sexto curso de Educación Primaria podemos observar en las siguientes figuras, una vez más, que los porcentajes más altos de respuestas

correctas se sitúan entre los alumnos que dedican valores medios, *bastante* y *poco* tiempo, al repaso y al estudio del inglés.

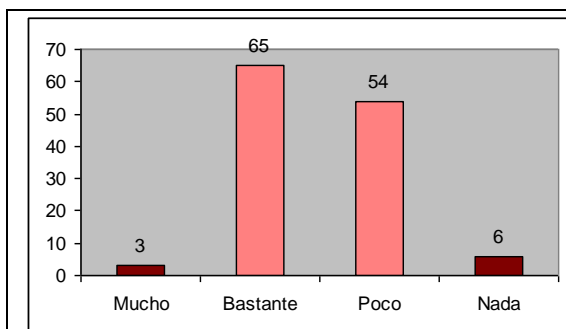


Figura 114. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

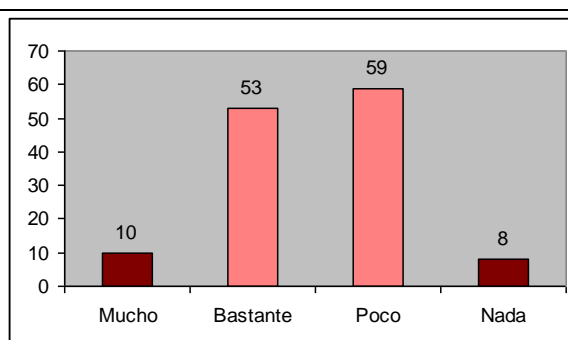


Figura 115. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

De forma general, podemos afirmar que tanto la asistencia (N=73 sujetos; 52,5%) como la no asistencia a clases particulares (N= 66 sujetos; 47,5%) registran aproximadamente la mitad de la muestra de respuestas correctas en la pregunta cuarta de la comprensión lectora.

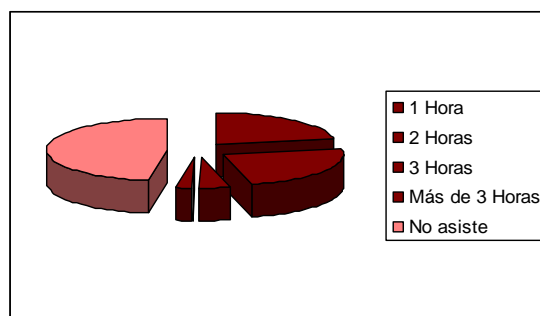


Figura 116. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según la asistencia a clases particulares de inglés.

Para finalizar, indicar que el 77,7% de respuestas correctas ha señalado que le gusta *mucho* (N=50 sujetos; 36%) y *bastante* (N=58 sujetos; 41,7%) la asignatura de lengua inglesa.

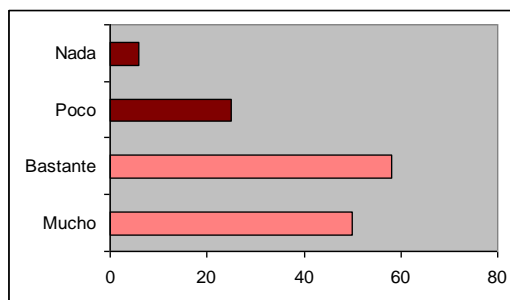


Figura 117. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con la asignatura inglés.

Al igual que el 81,3% de aciertos se corresponde con aquellos alumnos que les gusta *mucho* (N=62 sujetos; 44,6%) y *bastante* (N= 51 sujetos; 36,7%) su profesor de inglés.

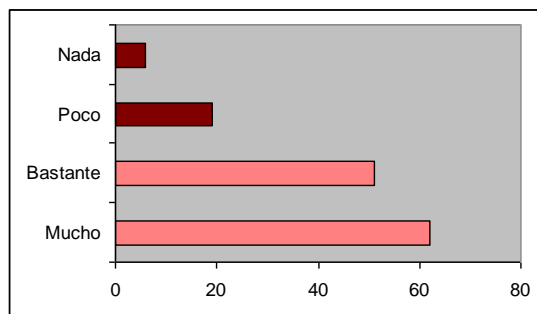


Figura 118. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: comprensión y uso de cifras según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 4 de la comprensión lectora se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.3.2.3. Identificación de información específica

La pregunta número cinco de la prueba de la comprensión lectora presenta cuatro posibilidades de respuesta (A, B, C y D). La respuesta correcta es la B. Esta quinta pregunta, en la que se requiere *la identificación de información específica*, obtiene el menor porcentaje de aciertos de la comprensión lectora con tan sólo el 21,9% (N=58 sujetos). Destaca el 58,5% de alumnado que ha considerado la respuesta A como correcta al confundir la productora con el autor de la obra.

Tabla 89. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica.

PREGUNTA	No contesta	A	B	C	D
5	2,6%	58,5%	21,9%	15,1%	1,9%

Por consiguiente, esta pregunta registra el porcentaje más bajo de aciertos, por debajo de la mitad. Como ya hemos reflejado anteriormente, alcanzó únicamente un 21,9%.

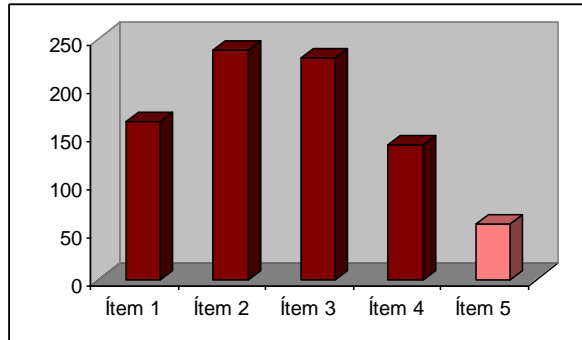


Figura 119. Resultados obtenidos en la comprensión lectora.

Comenzamos indicando que por sexos el porcentaje de respuestas correctas al ítem 5 de la comprensión lectora se divide en un 51,7% correspondiente a las alumnas (N=30 sujetos) y un 48,3% a los alumnos (N=28 sujetos).

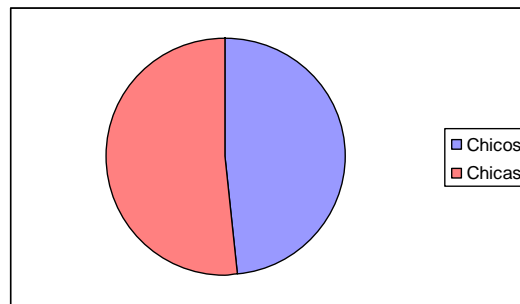


Figura 120. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el sexo.

A la vista de los resultados obtenidos, en cuanto a tipo de centro, vemos como el alumnado que cursa sus estudios de primaria en centros públicos bilingües representa un 65,5% (N=38 sujetos) de las respuestas correctas frente al 34,5% (N=20 sujetos) de los alumnos de centros públicos ordinarios con respecto a la quinta pregunta de la comprensión lectora, tal y como se muestra en la siguiente figura.

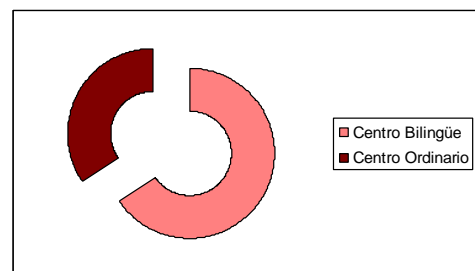


Figura 121. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el tipo de centro.

Con un porcentaje de acierto superior, en la última pregunta de la comprensión lectora, al resto de las calificaciones, se encuentran los alumnos de *sobresaliente* con un 34,5% (N=20 sujetos).

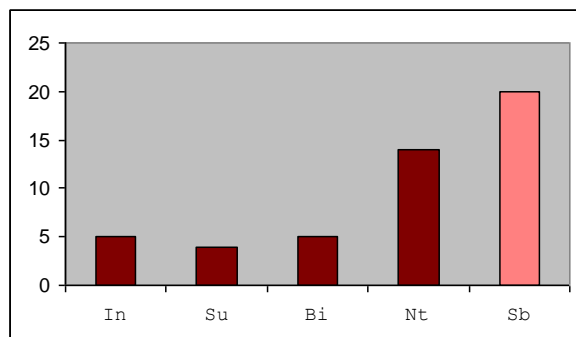
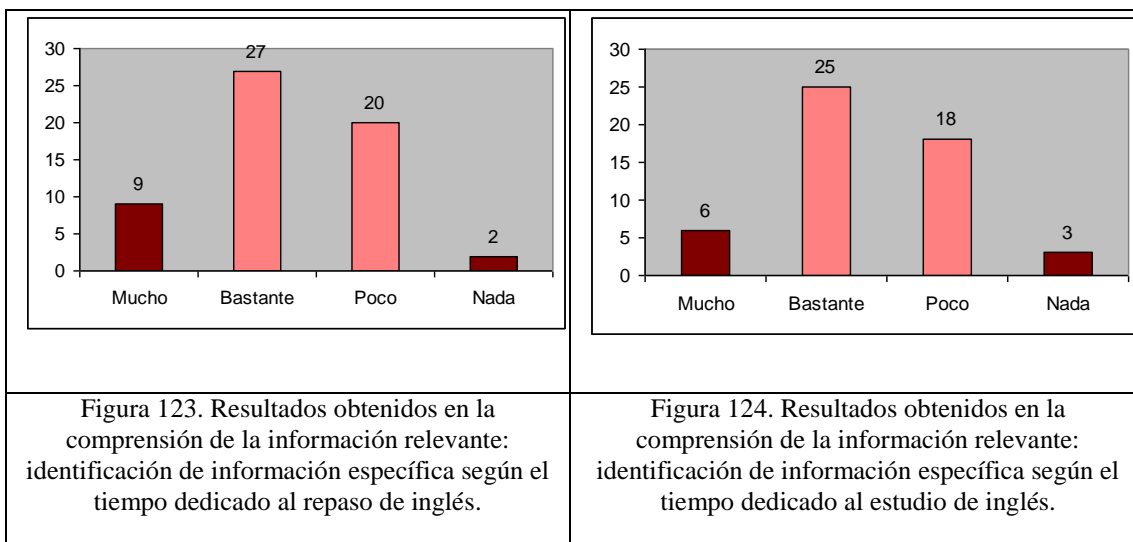


Figura 122. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Indicar que en el apartado de repaso y estudio de lo realizado en clase de inglés ninguno de los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 5 de la comprensión lectora se registra en los extremos (*mucho/ nada*).



En esta ocasión los porcentajes de respuestas correctas teniendo en cuenta la asistencia a clases particulares de inglés se divide en dos mitades perfectas. El 50% de alumnos que aciertan la quinta pregunta de la comprensión lectora acude a clases ya sea una, dos o tres horas semanales; mientras que el otro 50% no acude a clases particulares.

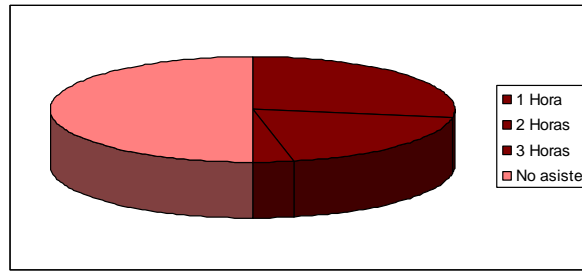


Figura 125. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según la asistencia a clases particulares de inglés.

Con un porcentaje de acierto superior a la mitad de la muestra encontramos que al alumnado que le gusta *mucho* (N=22 sujetos; 37,9%) y *bastante* (N=26 sujetos; 44,8%) la asignatura de lengua inglesa responde correctamente al ítem 5 de la prueba de comprensión lectora.

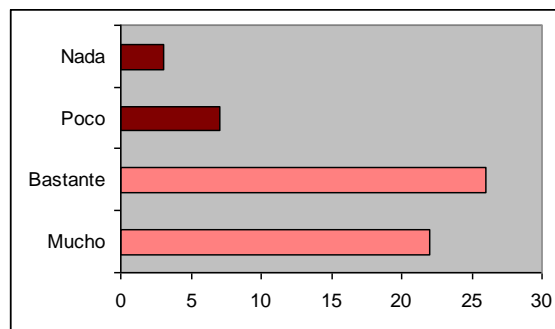


Figura 126. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el grado de satisfacción con el inglés.

Por último anotar que al alumnado que les gusta *mucho* su profesor de inglés representa un 55,2% de respuestas correctas (N= 32 sujetos) en la pregunta número cinco de la comprensión lectora.

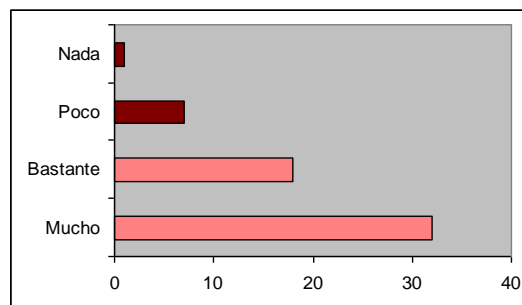


Figura 127. Resultados obtenidos en la comprensión de la información relevante: identificación de información específica según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los porcentajes más altos de respuestas correctas al ítem 5 de la comprensión lectora se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.3.3. Resultados globales de la comprensión lectora

La puntuación total obtenida en comprensión lectora se lleva a cabo a través de la suma total de las dimensiones cognitivas, *comprensión global* y *comprensión de la información relevante*, y sus correspondientes subdimensiones cognitivas, *identificación de la situación de comunicación*, *aplicación de conocimientos socioculturales*, *identificación de detalles*, *comprensión y uso de cifras* e *identificación de información específica*, que la componen. Para ello, se ha tenido en cuenta los criterios de corrección establecidos para así clasificar a cada sujeto dentro de los niveles de esta destreza.

Tabla 90. Niveles de logro: comprensión lectora.

Código	Puntuaciones	Niveles
0	0	Nivel No Significativo
1	1	Nivel Muy Deficiente
2	2	Nivel Deficiente
3	3	Nivel Intermedio
4	4	Nivel Bueno
5	5	Nivel Excelente

Las puntuaciones resultantes registran dos porcentajes iguales en los niveles *intermedio* y *bueno* con un 34% (N=90 sujetos) cada uno. Esto significa que el nivel en comprensión escrita en lengua inglesa se sitúa en el nivel *intermedio-bueno* (N=180 sujetos; 68%) como se puede observar en la figura siguiente.

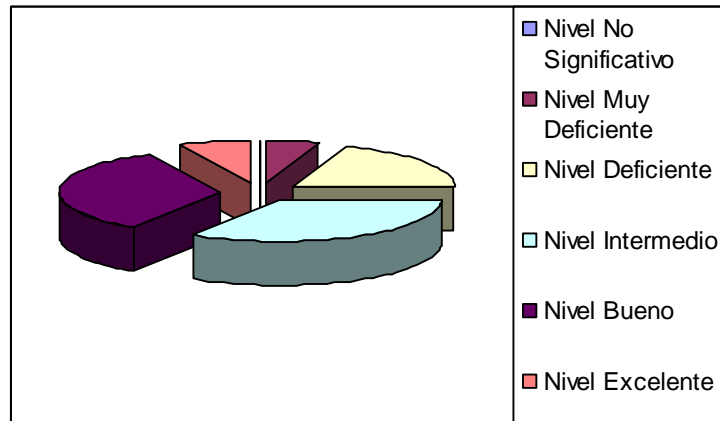


Figura 128. Resultados por niveles de la comprensión lectora.

El siguiente porcentaje se corresponde con el nivel *deficiente*, con una quinta parte de la muestra (N=52 sujetos; 19,6%). Se observa como en el nivel más alto, nivel *excelente*, existe un porcentaje muy bajo (N=19 sujetos; 7,1%) lo cual no llama la atención, puesto que el porcentaje de aciertos de la última pregunta de la tarea fue contestada correctamente por un porcentaje muy inferior. Destacar que el otro valor extremo, nivel *no significativo*, carece de valor (N=0 sujetos; 0%) como se puede observar en la figura 129.

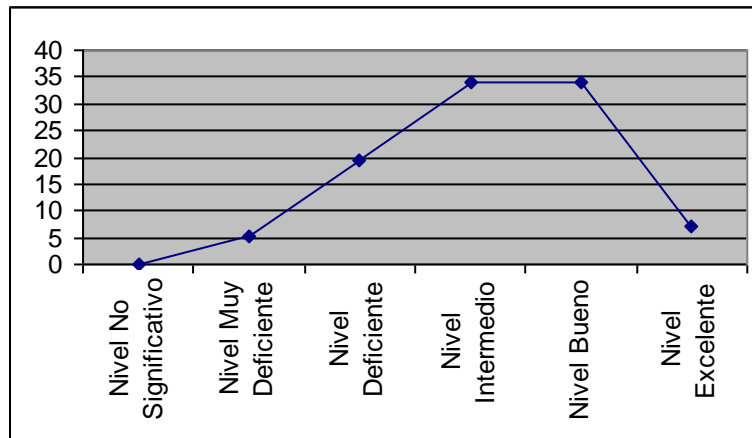


Figura 129. Nivel de logro en comprensión lectora: intermedio-bueno.

La representación gráfica del nivel de logro se asemeja en gran medida a una distribución normal o *campana de Gauss*. Únicamente, distorsiona el valor correspondiente al nivel de logro *bueno*, más alto de lo que correspondería a una distribución normal.

Por géneros, observamos que los niveles que registran mayor número de respuestas correctas (N=90 sujetos), niveles *intermedio* y *bueno*, están compuestos por

38 alumnos y 52 alumnas. El siguiente nivel con 52 alumnos con sólo dos respuestas correctas, nivel *deficiente*, lo forman 28 alumnas y 24 alumnos. Finalmente, el nivel más alto, nivel *excelente*, está formado por más alumnos (N=11 sujetos) que alumnas (N=8 sujetos).

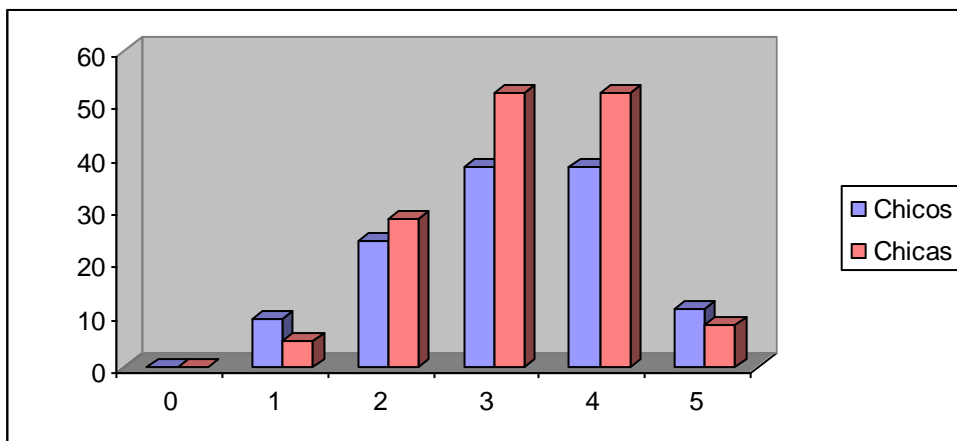


Figura 130. Nivel de logro en comprensión lectora según el sexo.

Analizamos ahora los valores por niveles según el sexo teniendo en cuenta que en el nivel *muy deficiente* se encuentra el 7,5% de alumnos (N=9 sujetos) y el 3,4% de alumnas (N=5 sujetos). En el siguiente nivel, nivel *deficiente*, tanto los alumnos como las alumnas representan una quinta parte de la muestra de cada sexo (20%). En los niveles *intermedio* y *bueno*, a pesar de tener el mismo número de chicos que de chicas el porcentaje es diferente ya que la muestra está compuesta por un mayor número de alumnas que de alumnos. Así las alumnas representan el 35,9% frente al 31,7% de los alumnos. Finalmente, en el nivel *excelente*, el porcentaje de respuestas correctas de los chicos es casi el doble de las chicas. A continuación su representación gráfica.

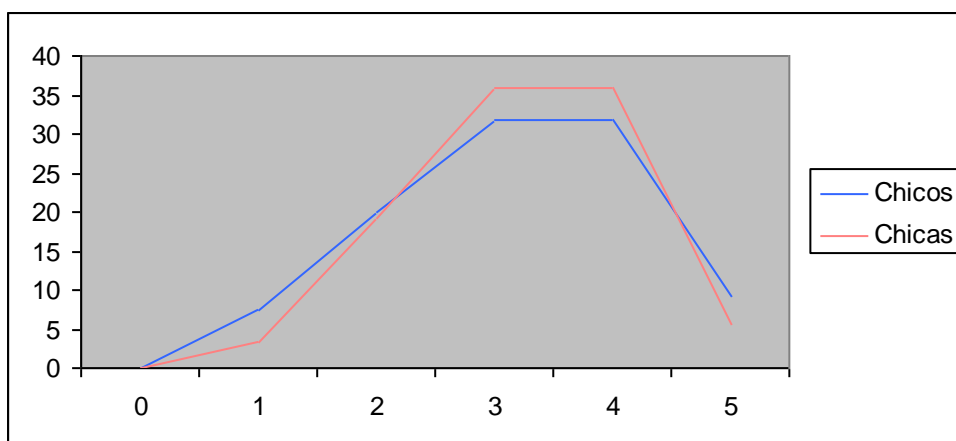


Figura 131. Porcentajes del nivel de logro en comprensión lectora según el sexo.

Si analizamos los resultados teniendo en cuenta el tipo de centro, observamos como los niveles *intermedio* y *bueno*, que han registrado los porcentajes de aciertos más altos, están representados por un 30,7% y un 38,6% respectivamente de alumnado de centros públicos urbanos bilingües.

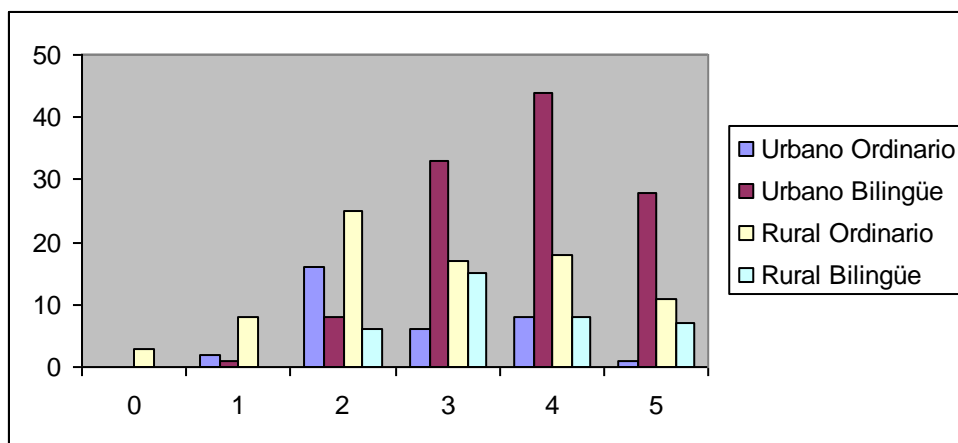


Figura 132. Nivel de logro en comprensión lectora según el tipo de centro.

En el nivel más alto observamos como el porcentaje superior está también representado por el alumnado de centros públicos urbanos bilingües (N=14 sujetos; 12,3%).

En definitiva, y a la vista de los resultados obtenidos, el alumnado de centros públicos urbanos bilingües registra los mayores porcentajes de acierto en los niveles más altos como se puede apreciar en la figura siguiente.

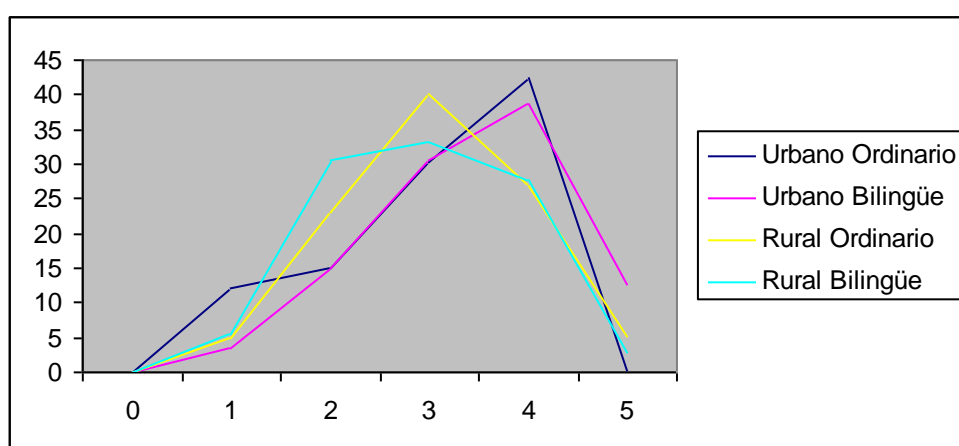


Figura 133. Porcentajes del nivel de logro en comprensión auditiva según el tipo de centro.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes y la frecuencia de los diferentes niveles de logro en la destreza lingüística de comprensión lectora según el tipo de centro, ya sea ordinario o bilingüe.

Tabla 91. Niveles de logro en comprensión lectora según el tipo de centro.

	No significativo		Muy deficiente		Deficiente		Intermedio		Bueno		Excelente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Urbano Ordinario	0	0%	4	12,1%	5	15,1%	10	30,3%	14	42,5%	0	0%
Urbano Bilingüe	0	0%	4	3,5%	17	14,9%	35	30,7%	44	38,6%	14	12,3%
Rural Ordinario	0	0%	4	4,9%	19	23,2%	33	40,2%	22	26,8%	4	4,9%
Rural Bilingüe	0	0%	2	5,6%	11	30,6%	12	33,3%	10	27,8%	1	2,7%

En general, como se puede observar en la tabla anterior, las puntuaciones obtenidas en los diferentes niveles registran los porcentajes más altos en los niveles *intermedio* y *bueno* en los cuatro tipos de centros.

8.2.4. Resultados y análisis de los datos de la expresión escrita

La prueba para evaluar la expresión escrita consta de una tarea en la que los alumnos deben escribir un correo electrónico. En la redacción y presentación de la tarea se tienen en cuenta las dimensiones y subdimensiones que aparecen clasificadas en la siguiente tabla.

Tabla 92. Dimensiones y subdimensiones de la prueba de expresión escrita.

Dimensiones	Subdimensiones
Organización Estructural	Ortografía
	Presentación
Estructura de los Contenidos	Contenido
	Coherencia
Uso del Lenguaje	Gramática
	Vocabulario

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la expresión escrita. Las dimensiones que se han tenido en cuenta para establecer el nivel de logro en expresión escrita son la *organización estructural*, *la estructura de los contenidos* y *el uso del lenguaje*. Estas dimensiones se dividen en subdimensiones: *ortografía*, *presentación*, *contenido*, *coherencia*, *gramática* y *vocabulario*. A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la expresión escrita analizados en primer lugar individualmente por subdimensiones y finalmente se realiza un análisis de los resultados globales de la expresión escrita.

8.2.4.1. Organización estructural

En este apartado se valora la dimensión cognitiva: *organización estructural* de la comprensión escrita y sus subdimensiones: *ortografía* y *presentación*.

8.2.4.1.1. Ortografía

En esta subdimensión cognitiva se analiza la correcta *ortografía* (*spelling*) con la que ha sido redactado el correo electrónico. En la lengua inglesa el uso correcto de la ortografía plantea muchos problemas, incluso para los nativos, porque cada sonido puede ser escrito de múltiples formas y hay un gran número de excepciones.

Los resultados registran que el 33,6% de la muestra (N=89 sujetos) presentan una ortografía *excelente* y el 38,7% *bueno* (N=76 sujetos), lo que significa que más de la mitad de la muestra no presenta graves errores de ortografía.

Tabla 93. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	9,3%	21,9%	28,7%	33,6%

Por sexos, es preciso señalar que las alumnas presentan una ortografía excelente en un porcentaje que dobla prácticamente al de los alumnos (alumnas: N=58 sujetos; 40%/ alumnos: N=31 sujetos; 25,8%) como se muestra en la siguiente figura.

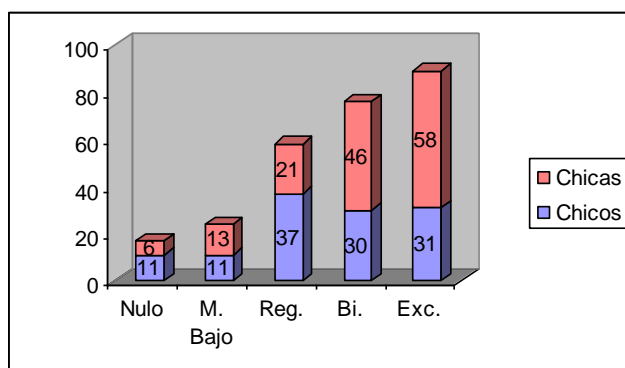


Figura 134. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el sexo.

Resulta muy significativo también, por sexos, comprobar que en la categoría en la que no han escrito nada o se han limitado a copiar el ejemplo, nivel *nulo*, es mayor el número de alumnos (N=11 sujetos) que el de las alumnas (N=6 sujetos).

La diferencia entre los centros públicos bilingües y ordinarios reside en un porcentaje superior en los niveles altos del alumnado de centros públicos bilingües (Excelente: N=70 sujetos; 46,7%/ Bueno: N=44 sujetos; 29,3%) y un mayor porcentaje de alumnado de centros ordinarios en el nivel más bajo y en el intermedio (Regular: 39 sujetos; 33,9%/ Nulo: N=9 sujetos; 7,8%) con respecto a una correcta ortografía en la expresión escrita.

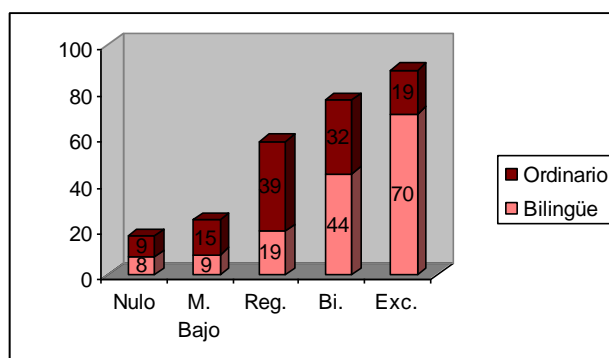
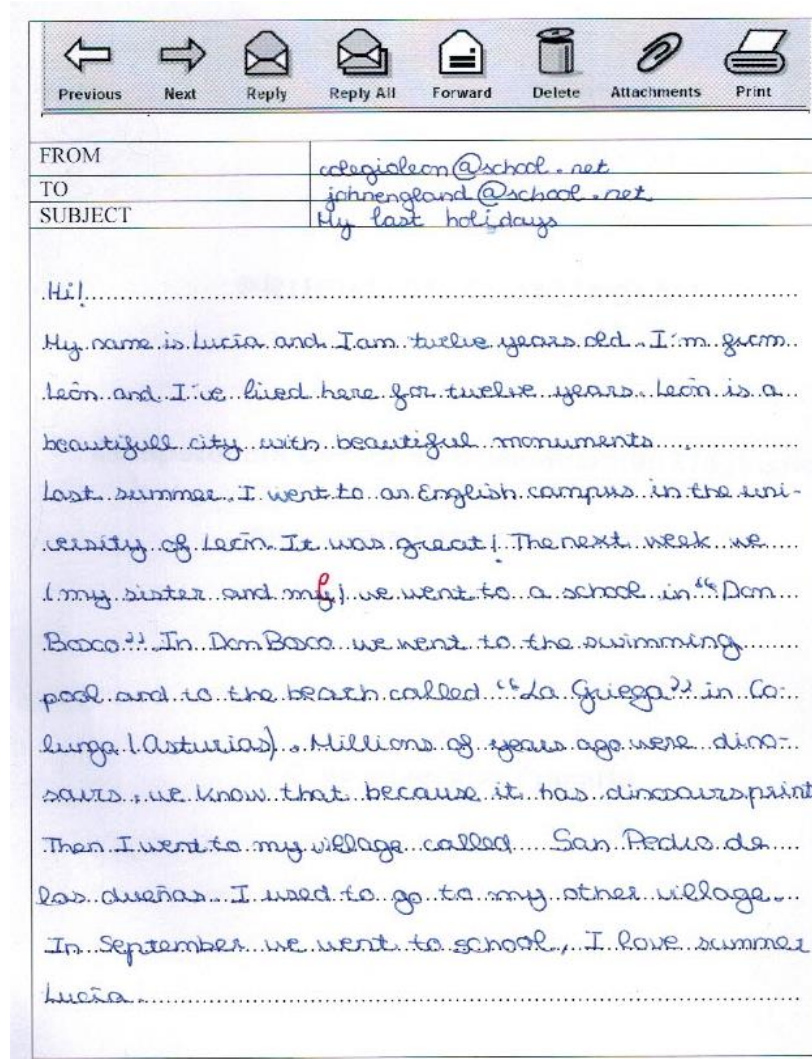


Figura 135. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tipo de centro.

A continuación, mostramos un ejemplo de una alumna de un centro urbano bilingüe que redactó su composición escrita en inglés con una ortografía excelente (Sujeto 229):



En cuanto a la nota de la segunda evaluación de inglés, los resultados sugieren que los alumnos que presentan la nota más alta en su expediente académico consiguen mejores resultados en cuanto a ortografía en sus escritos (Excelente: N=31 sujetos; 54,4% / Bueno: N= 18 sujetos; 31,6%). Sin embargo, se observa como el alumnado con una nota de *insuficiente* en su expediente académico registra todos los niveles en esta subdimensión cognitiva. El porcentaje más alto lo registran los alumnos con un nivel de ortografía *muy bajo* (N=9 sujetos; 37,5%) como se puede observar en la siguiente figura.

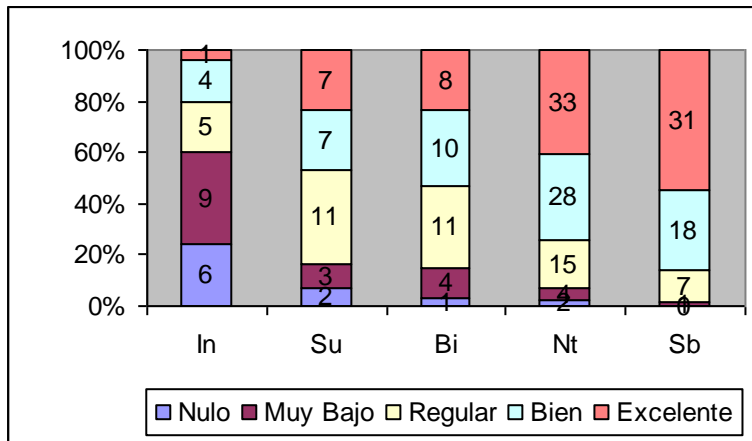
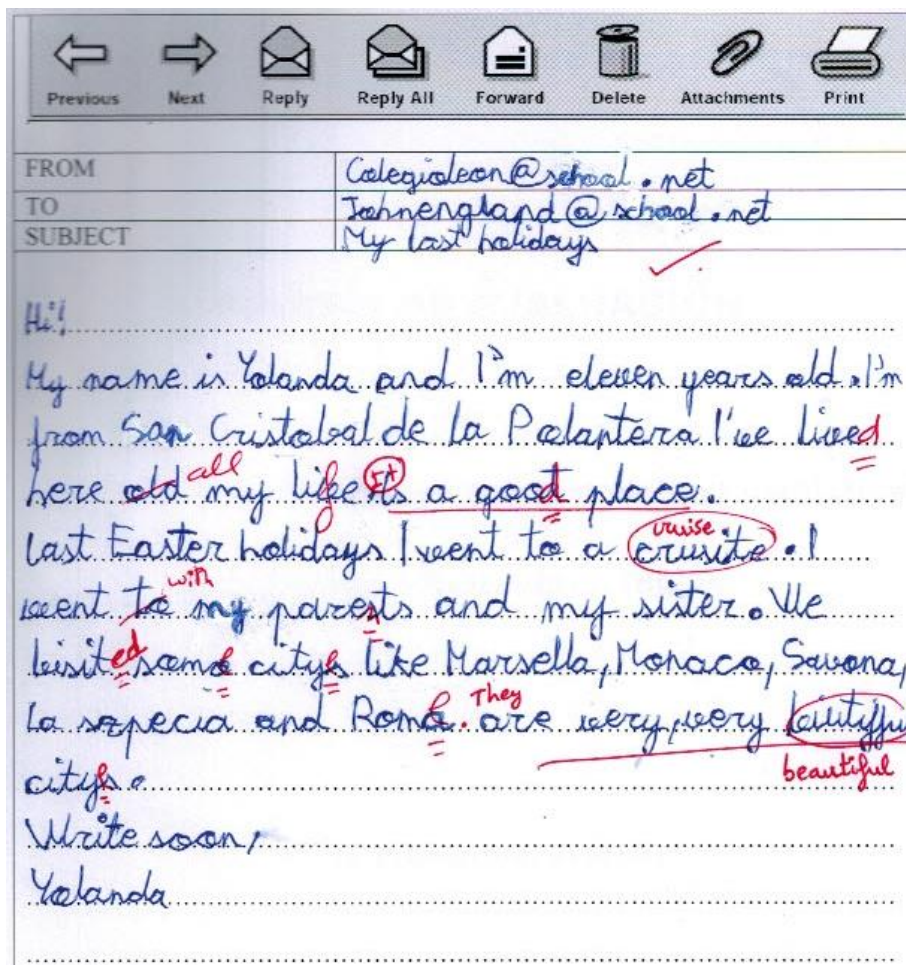


Figura 136. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Escribir correctamente forma parte de tener una buena ortografía. A continuación, se muestra el ejemplo de una alumna de un centro rural bilingüe (Sujeto 6), que presenta muchos errores de ortografía lo que dificulta la comprensión del texto.



En lo referente al tiempo dedicado al repaso y estudio de inglés, observamos como el mayor número de alumnado en los niveles altos en ortografía se encuentra en aquellos alumnos que dedican *bastante* o *poco* tiempo al inglés.

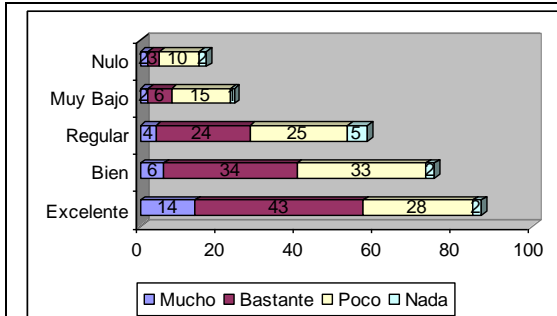


Figura 137. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

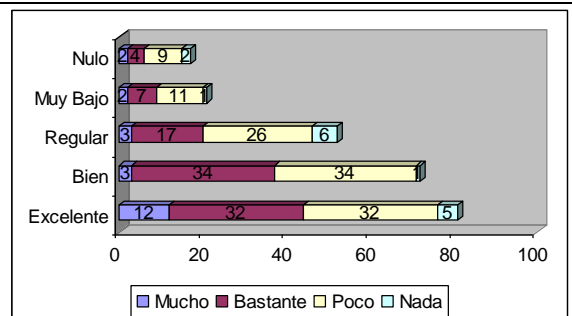


Figura 138. Resultados obtenidos en la organización estructural: ortografía según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

En la figura 139 mostramos como los resultados confirman una vez más la hipótesis de que la asistencia a clases particulares de inglés no muestra una correlación positiva en el aprendizaje de la lengua inglesa, ya que en todos los niveles se observa un equilibrio de resultados entre ambos grupos.

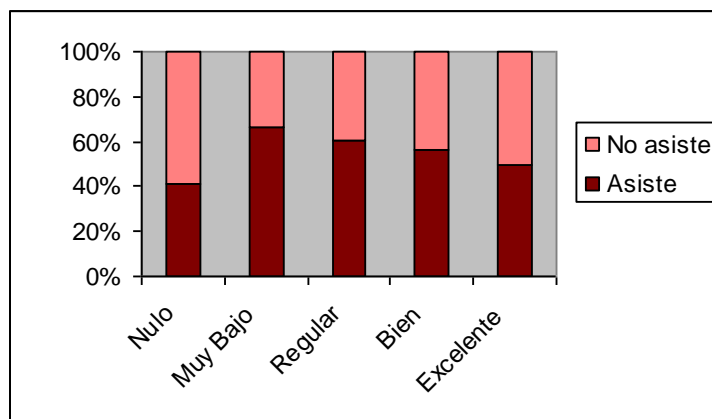
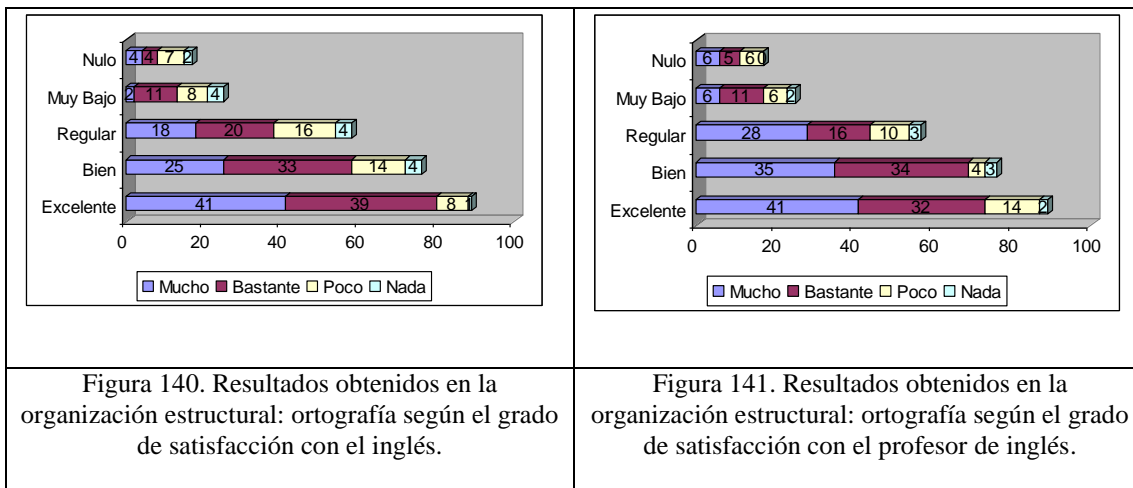


Figura 139. Resultados obtenidos en la Organización Estructural: Ortografía según la asistencia a clases particulares de Inglés.

En las figuras siguientes se observa como cuanta más alta es la valoración del alumnado con respecto a la asignatura y el profesor, más alto es su resultado en ortografía.



Por el contrario, los alumnos que no les gustan ni la asignatura ni su profesor son los que consiguen peores resultados en ortografía.

8.2.4.1.2. Presentación

En esta subdimensión se analiza la correcta *presentación* con la que ha sido realizado el correo electrónico. La letra debe ser clara y legible, debe observarse la mayor limpieza y orden posible y se deben evitar las tachaduras y la suciedad.

Tabla 94. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	6%	13,2%	24,9%	49,4%

Los resultados muestran como la mitad del alumnado (N=131 sujetos; 49,4%) presenta su composición escrita de forma ordenada, limpia y clara. Tan sólo un 6% (N=16 sujetos) presenta un escrito ilegible.

Las puntuaciones por sexos, revelan una diferencia importante en beneficio de las alumnas (N=89 sujetos; 61,4%). Los alumnos alcanzan solamente el 35% (N=42 sujetos) de esta categoría *excelente* en la presentación de la tarea.

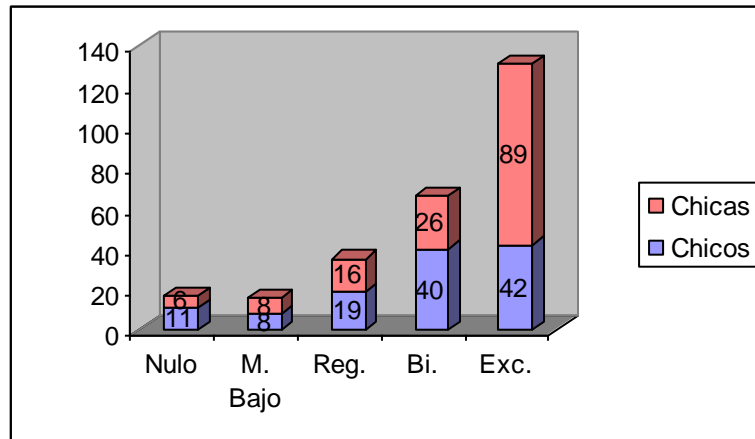
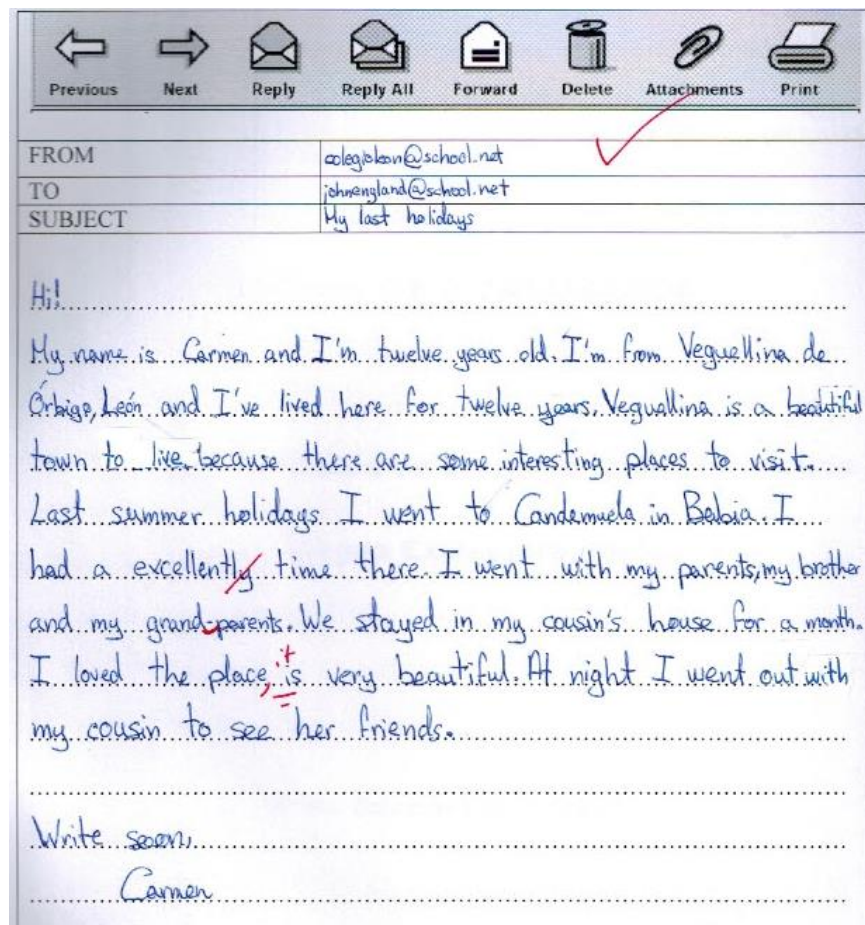


Figura 142. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el sexo.

Un buen trabajo escrito debe mostrar una buena presentación, con una letra legible y clara, mostrando limpieza. El siguiente ejemplo con una presentación excelente es de una alumna de un centro bilingüe rural (Sujeto 3):



La mayor frecuencia registrada, como se puede ver en la figura 143, indica que un 54,8% (N=131 sujetos) del alumnado de la muestra tiene una presentación excelente. En esta categoría es prácticamente el doble el número de alumnos escolarizados en centros públicos bilingües (N=87 sujetos) que el de alumnos escolarizados en centros públicos ordinarios (N=44 sujetos).

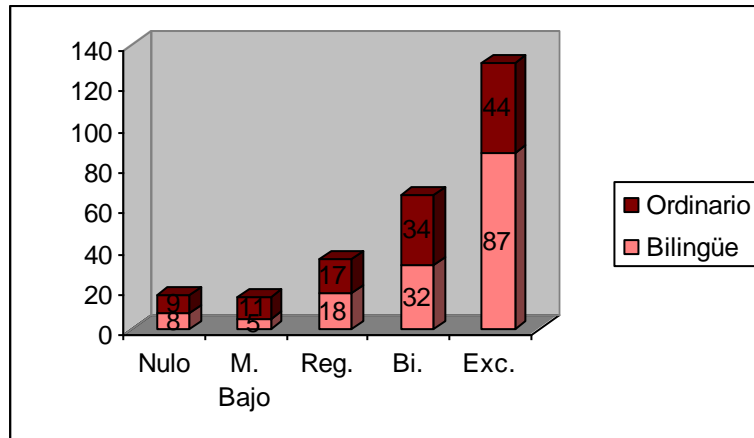


Figura 143. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tipo de centro.

En este apartado se vuelven a repetir las tendencias recogidas en ítems anteriores respecto al expediente académico. Se consiguen las mayores puntuaciones dentro de la nota *sobresaliente* (Excelente: N=42 sujetos; 73,7%) y *notable* (N=51 sujetos; 62,2%). A continuación su representación gráfica.

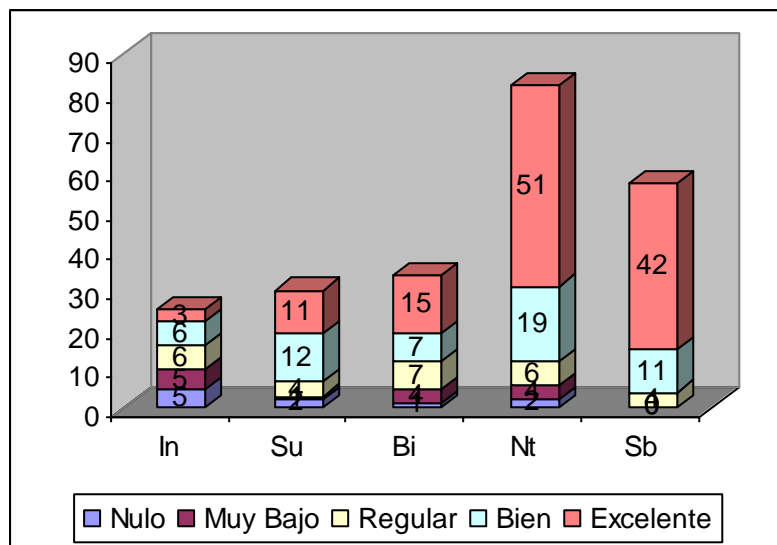


Figura 144. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Las categorías que más alumnos incluyen según el tiempo dedicado al repaso de lo visto en clase de inglés son las intermedias, *bastante* y *poco*, con un 83,4% de alumnos (N=221 sujetos). Destacando, el mayor porcentaje de alumnado en los niveles *excelente* y *bueno* como se aprecia en la figura siguiente.

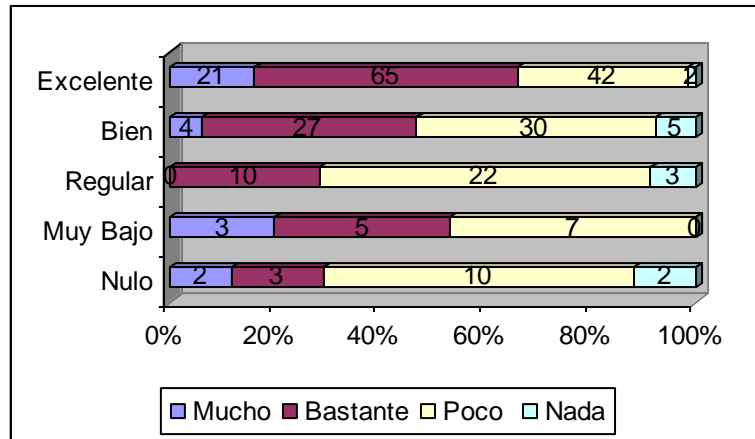


Figura 145. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Aunque los resultados en este apartado, *presentación* según el tiempo dedicado al estudio de inglés (ver figura 146), están bastante repartidos, resulta interesante fijarse en los resultados de las valoraciones *bastante* y *poco* que comprenden más de dos tercios totales de la muestra (Bastante: N=94 sujetos; 35,5%/ Poco: N=112 sujetos; 42,3%).

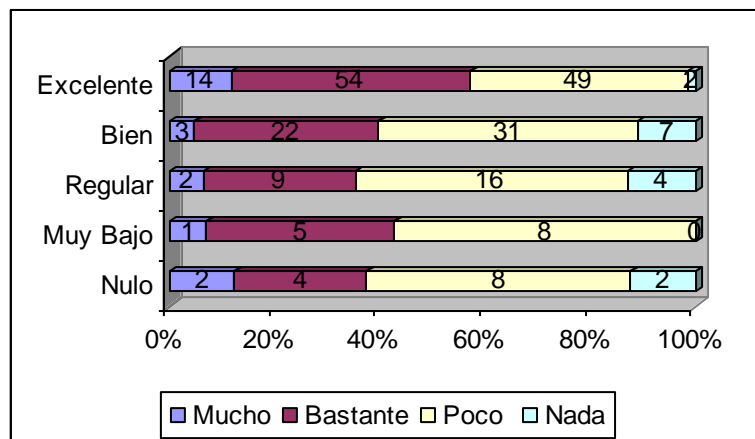


Figura 146. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

En este ítem, *presentación* de la tarea, los alumnos que asisten a clases particulares no muestran diferencias importantes con respecto a los que no acuden. Se observa en todos los niveles un porcentaje equilibrado entre ambos grupos en la siguiente figura.

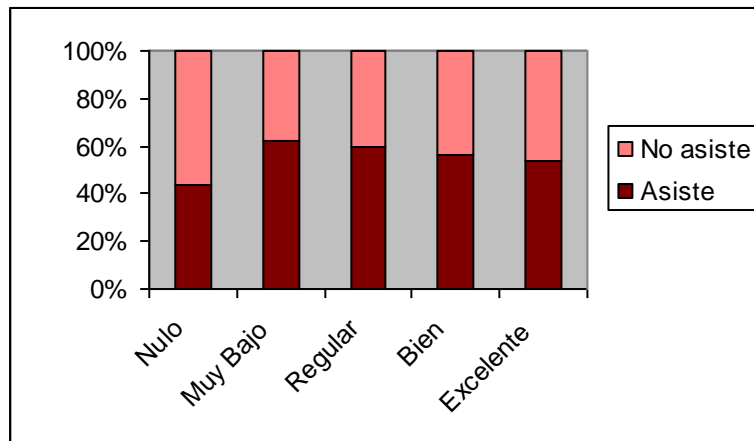


Figura 147. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según la asistencia a clases particulares de inglés.

Agrupando las categorías *mucho* y *bastante* dentro del grado de satisfacción con la asignatura según se muestra en la siguiente figura, se obtiene el 74,4% (N=197 sujetos) de alumnos que presentan sus composiciones con una *excelente presentación*.

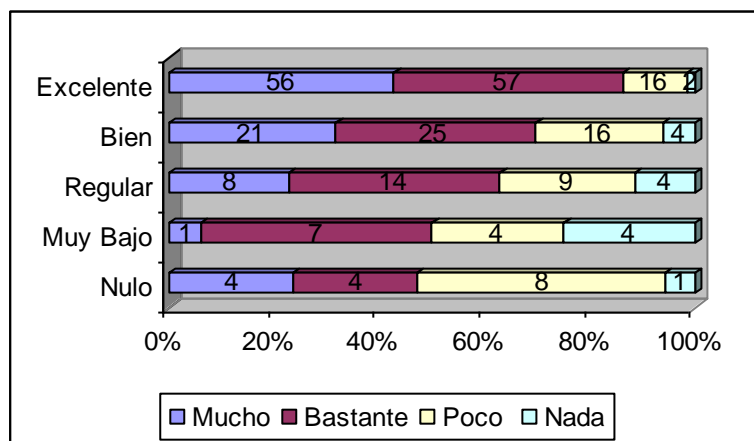


Figura 148. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el grado de satisfacción con el inglés.

Lo mismo ocurre con el porcentaje de alumnos en cuanto al grado de satisfacción con el profesor de inglés.

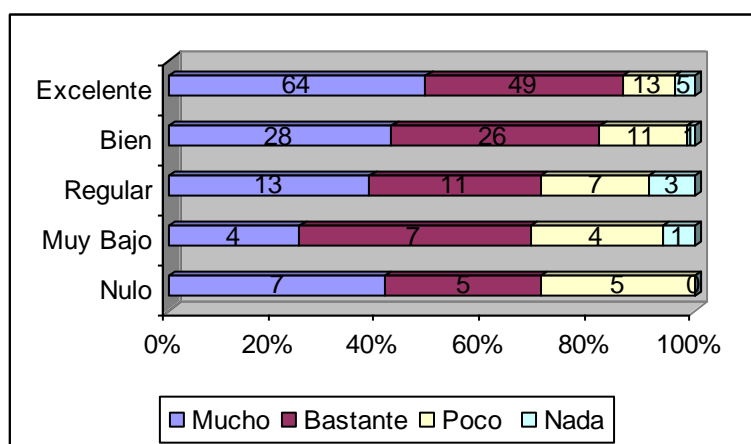


Figura 149. Resultados obtenidos en la organización estructural: presentación según el grado de satisfacción con profesor de inglés.

Los alumnos que muestran una *excelente presentación* (N=64 sujetos; 24,2%) manifiestan un grado de satisfacción muy alto con el profesor de inglés.

8.2.4.2. Estructura de los contenidos

8.2.4.2.1. Contenido

Para la evaluación de este ítem se ha tenido en cuenta el *contenido* de la composición escrita, es decir, que el alumno incluya toda la información requerida en la tarea.

Tabla 95. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	12,5%	12,5%	29,8%	38,9%

Los resultados manifiestan que un 38,9% (N=103 sujetos) del total de la muestra presenta sus redacciones con una *excelente* secuencia de *contenidos*. Resulta significativo el hecho de que el alumnado que realizó la prueba registra una

estructuración a partir de un nivel *regular* (N=215 sujetos; 81,2%) como se observa en la tabla anterior.

Los resultados en este ítem, por sexos, están bastante repartidos. Sin embargo, resulta interesante fijarse en los resultados de los niveles *bueno* y *excelente* que comprenden más de dos tercios totales de la muestra (N=182 sujetos; 68,7%). Las cifras aquí ya muestran un nivel de significación importante y presentan una tendencia a inclinarse al lado de las alumnas, las cuales conforman un 40% (N=106 sujetos) en dichas categorías, y descenderá en los alumnos hasta el 28,6% (N=76 sujetos).

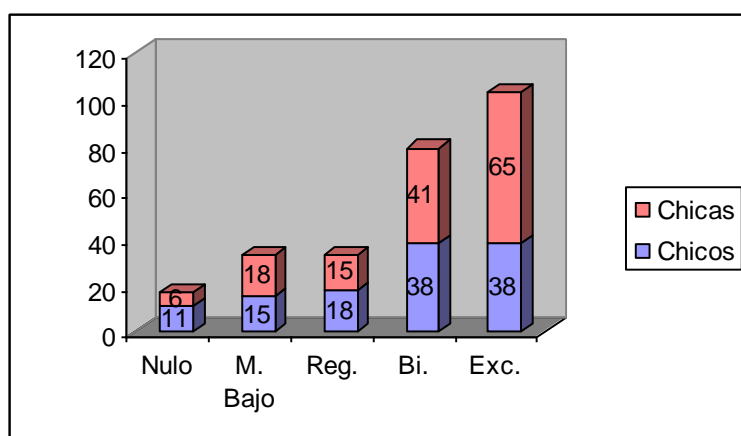


Figura 150. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el sexo.

Es importante destacar que en el nivel *excelente* el porcentaje de alumnado de centros públicos bilingües (N=82 sujetos; 54,7%) cuadruplica al porcentaje de alumnado de centros públicos ordinarios (N=21 sujetos; 18,3%) como se observa en la siguiente figura.

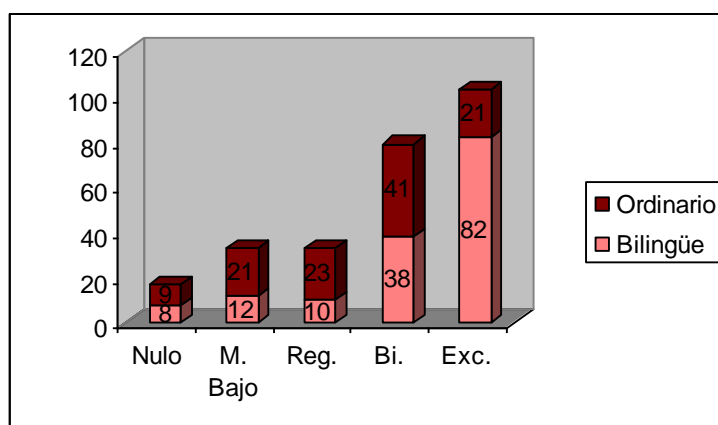


Figura 151. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tipo de centro.

Para realizar una composición escrita que incluya todas las informaciones requeridas en la tarea es necesaria una previa organización. El ejemplo siguiente con un nivel *excelente* en *contenido* pertenece a una alumna de un centro urbano bilingüe (Sujeto 72):

Previous	Next	Reply	Reply All	Forward	Delete	Attachments	Print


FROM	colegioleon@school.net
TO	johnengland@school.net
SUBJECT	My wonderful holidays ✓

Hello!

My name is Mirian. I'm eleven years old. ^{have} I lived in Astorga since I ~~had~~ ^{was} two years ^{old}. Astorga is not a big city, and it doesn't have things like malls, but it's a very safe city, everything is close... I like it very much.

Last summer I went to Benidorm with my parents and my old sister. I love Benidorm. We had to travel about eight hours ~~by~~ ^{by} car, this was the only thing that I ~~hated~~. We stayed in a hotel called "Bali." It's a wonderful hotel, I think that it's the biggest in Europe. We stayed there ^{for} five nights and six days. We went ~~to~~ to the beach, to ~~fabulous~~ ^{many} swimming pools and many interesting places. I really loved that holiday!

Hope you like it, nice to meet you!



La estructuración de los contenidos experimenta, mayoritariamente, una puntuación positiva, niveles *excelente* y *bueno*, en correlación con las notas altas del expediente académico (Excelente: N=78 sujetos; 29,4%/ Bueno: N=40 sujetos; 15,1%).

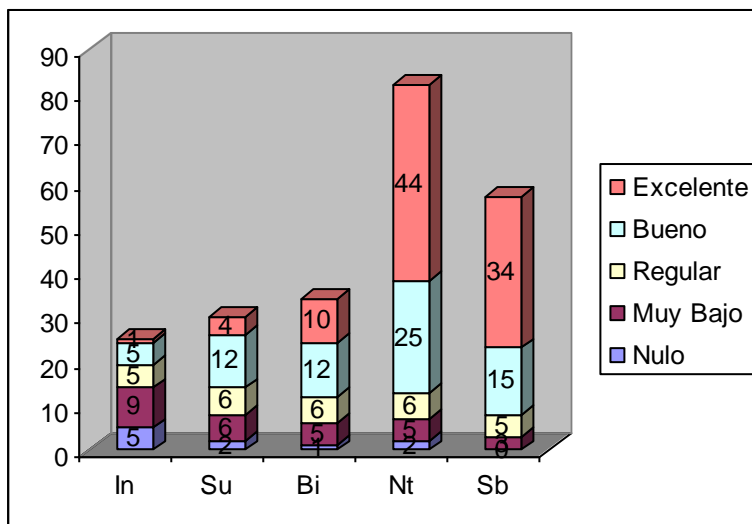
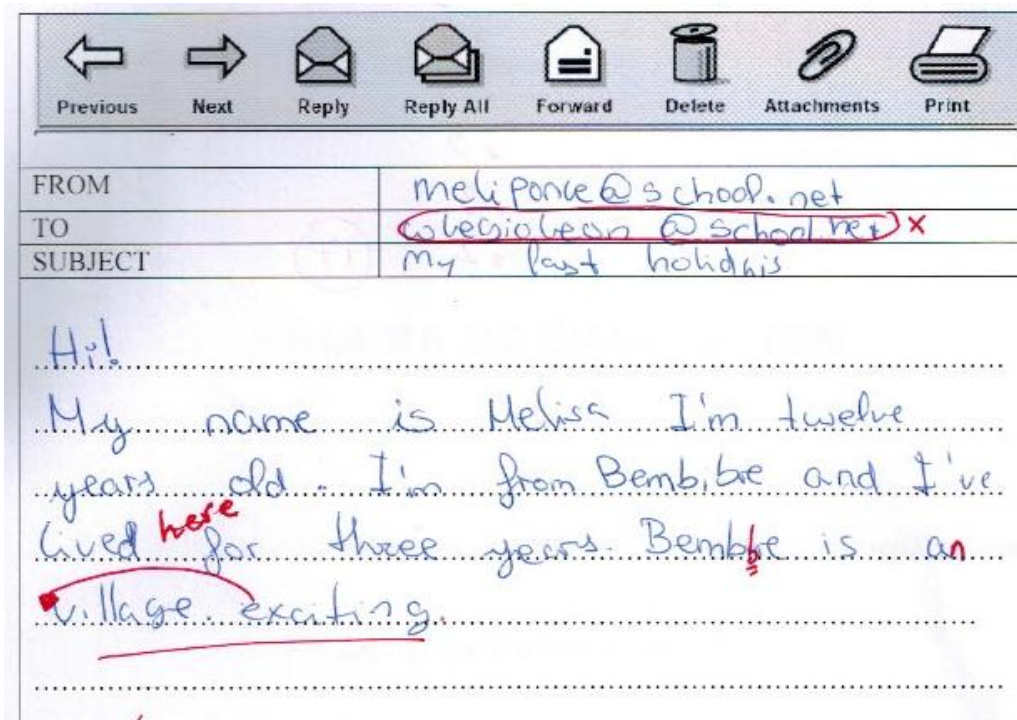


Figura 152. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Sin embargo, el siguiente ejemplo pertenece a una alumna de un centro rural bilingüe con una nota de *sobresaliente* en su expediente académico y el nivel es *muy bajo* en *contenido* (Sujeto 106):



Los resultados obtenidos en cuanto al *contenido* de las composiciones escritas indican que los porcentajes más elevados se encuentran entre aquellos alumnos que dedican los valores intermedios, *bastante* y *poco*, al repaso del inglés.

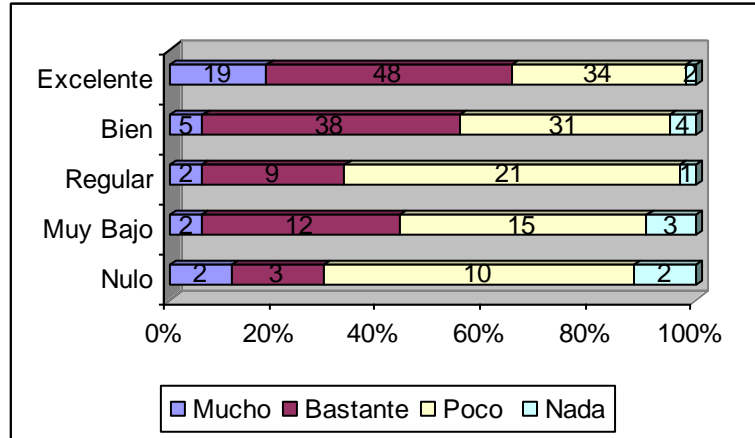


Figura 153. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Finalmente, el porcentaje de alumnos que dedica *mucho* tiempo al estudio del inglés y que realiza una composición que incluye toda la información requerida, nivel *excelente*, es muy bajo siendo tan solo el 4,2% (N= 11 sujetos) de la muestra total.

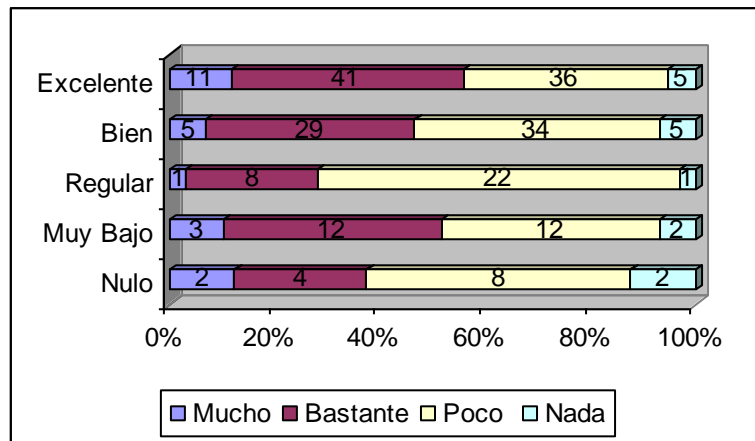


Figura 154. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Igualmente, no se muestran diferencias significativas en cuanto al *contenido* entre los alumnos que asisten a clases particulares y los que no como se puede apreciar en la figura siguiente.

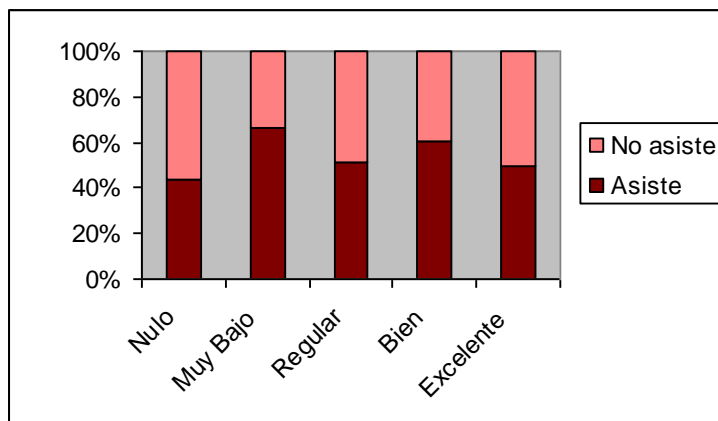


Figura 155. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según la asistencia a clases particulares de inglés.

Del total de la muestra, el 34% (N=90 sujetos) de los alumnos que manifiestan que les gusta *mucho* o *bastante* el inglés presenta un texto más elaborado en cuanto a *contenido*.

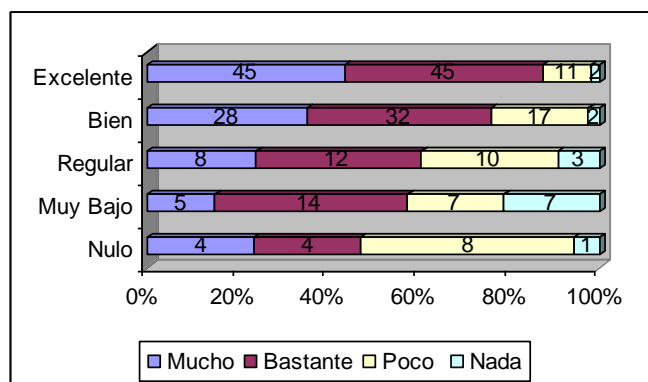


Figura 156. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el grado de satisfacción con el inglés.

Finalmente, una tercera parte de los alumnos de la muestra (N=87 sujetos; 32,9%) que manifiesta que le gusta su profesor *mucho* o *bastante* realizan la tarea con una buena estructuración de contenidos según se refleja en la siguiente figura.

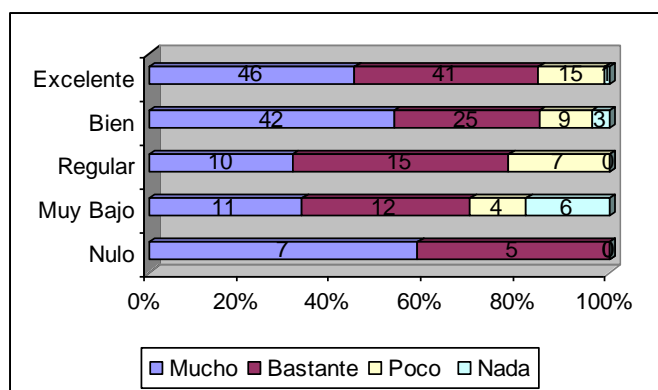


Figura 157. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: contenido según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los porcentajes más altos en cuanto al contenido de las composiciones escritas se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.4.2.2. Coherencia

Al analizar este apartado se observa que el 30,9% (N=82 sujetos) del alumnado presenta una coherencia textual *excelente* y un 24,2% (N=64 sujetos) una coherencia textual *bueno*. Esto hace que más de la mitad presenta sus escritos en los niveles *excelente* y *bueno* (N=146 sujetos; 55,1%).

Tabla 96. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	12,5%	26%	24,2%	30,9%

En cuanto al género, los datos revelan una mayor presencia de las alumnas en las categorías superiores (Excelente: N=50 sujetos; 18,9%/ Bueno: N=40 sujetos; 15,1%). El equilibrio se mantiene en el nivel *muy bajo*, ya que en el nivel *regular* y el nivel *nulo* el porcentaje de chicas es menor. Por consiguiente, los resultados obtenidos muestran, como se puede observar en la siguiente figura, que son las chicas quienes estructuran los contenidos con mayor *coherencia*.

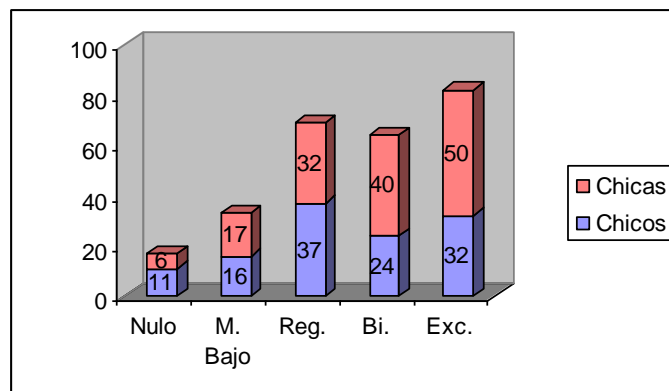
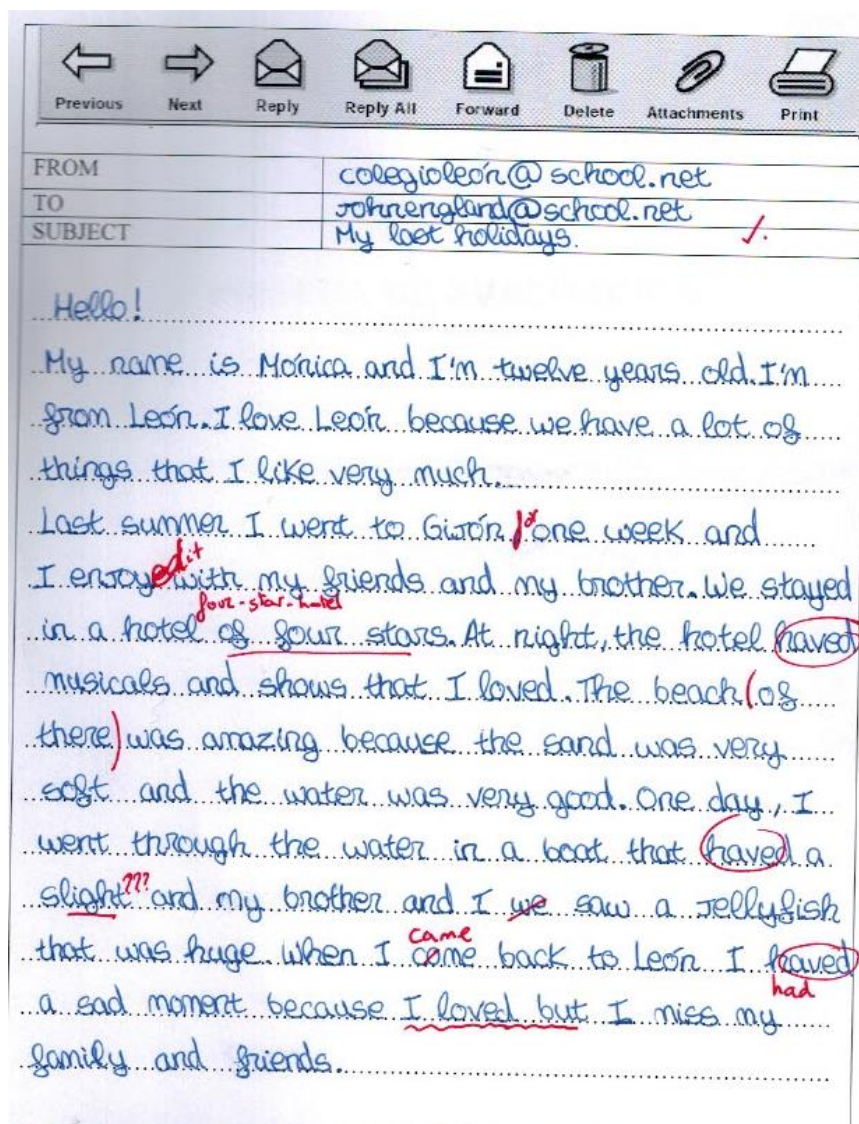


Figura 158. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el sexo.

En una composición escrita es muy importante que las ideas se transmitan adecuadamente y de forma estructurada como se observa en el siguiente ejemplo de una alumna de un centro bilingüe urbano (Sujeto 75).



La tendencia general en este ítem, *coherencia*, es que los alumnos escolarizados en centros públicos bilingües expongan sus escritos con una coherencia *excelente* o *buena* (N=107 sujetos; 40,4%), mientras que los porcentajes en los niveles inferiores es superior en el alumnado de centros públicos ordinarios (N= 67 sujetos; 25,3%).

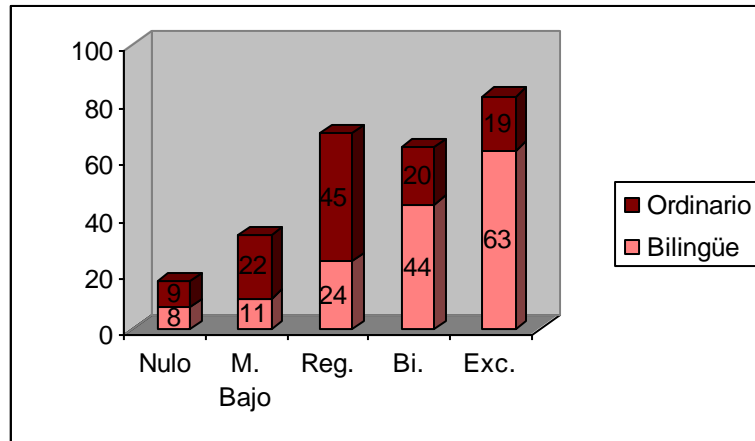


Figura 159. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tipo de centro.

Dentro de las categorías superiores, *excelente* y *bueno*, los alumnos con notas altas en su expediente académico se agrupan en un mayor porcentaje. Así el 22,7% (N=60 sujetos), con notas de *notable* y *sobresaliente*, presenta una *excelente coherencia* en la estructura de la tarea de expresión escrita.

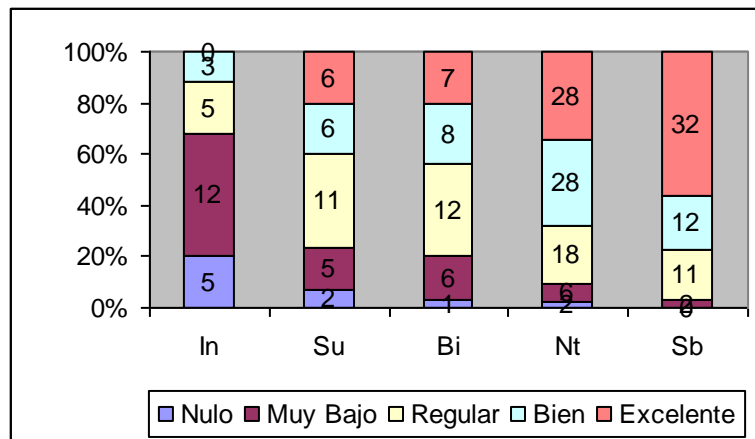


Figura 160. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Como se puede apreciar, resulta importante la existencia de una mejor *coherencia* de contenidos, niveles *excelente* y *bueno*, entre los alumnos que dedican *bastante* tiempo al repaso del inglés (N=71 sujetos; 26,8%) como se representa en la siguiente figura.

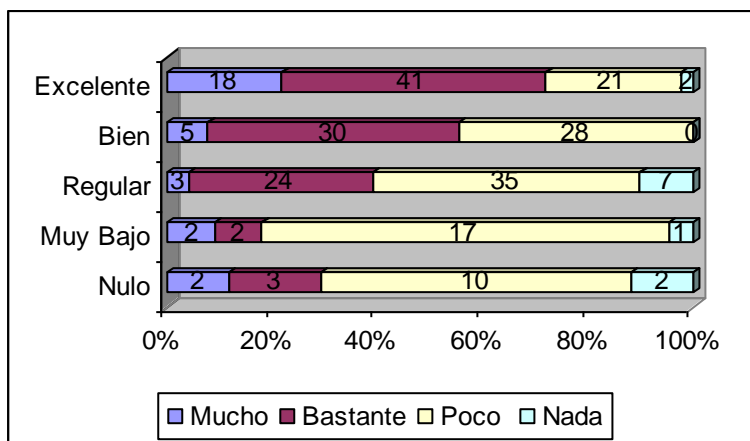


Figura 161. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

El porcentaje más alto de alumnos que han realizado la tarea de expresión escrita con nivel *excelente* en este ítem, *coherencia*, le dedican al estudio del inglés *bastante* tiempo (N=35 sujetos; 13,2%).

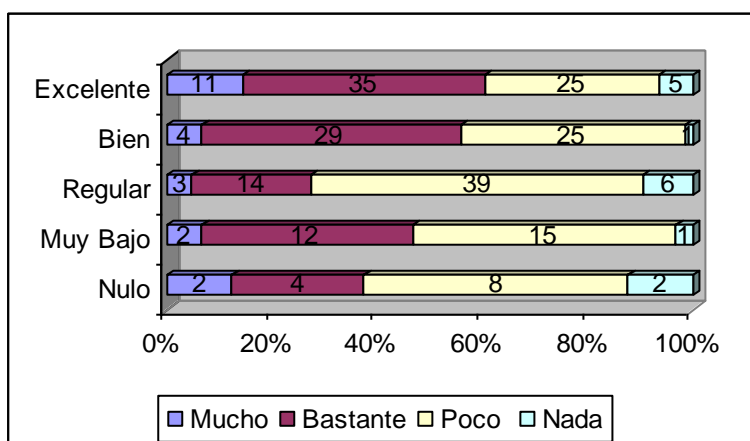


Figura 162. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

No se presentan diferencias muy destacadas, una vez más, entre los alumnos que asisten a clases particulares y los que no en ninguno de los niveles según se puede ver en la figura 163.

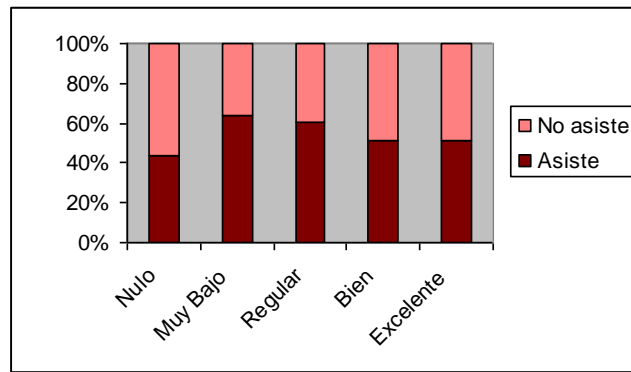


Figura 163. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según la asistencia a clases particulares de inglés.

El 24,6% (N=65 sujetos) de los alumnos que les gusta la asignatura de inglés *mucho* o *bastante* expone sus ideas de forma coherente en la realización de la tarea de expresión escrita.

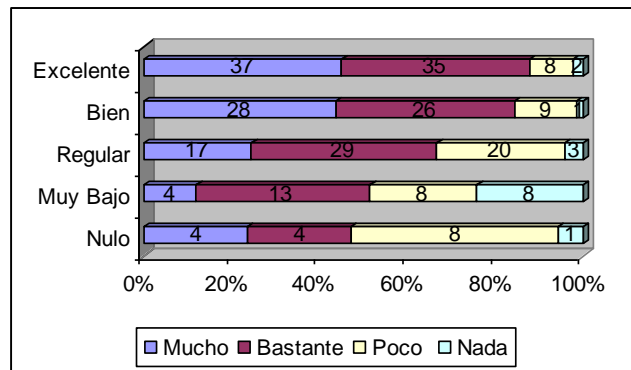


Figura 164. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el grado de satisfacción con el inglés.

Para finalizar, indicar que un 27,6% (N=73 sujetos) del total de la muestra que les gusta *mucho* su profesor de inglés realiza una composición escrita con coherencia *excelente* o *buena*.

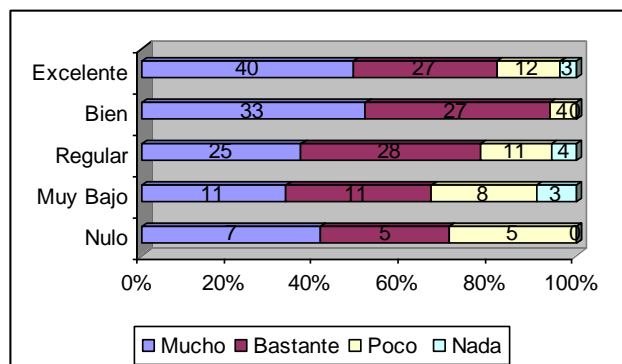


Figura 165. Resultados obtenidos en la estructura de los contenidos: coherencia según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los porcentajes más altos en cuanto a la coherencia de las composiciones escritas se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.4.3. Uso del lenguaje

8.2.4.3.1. Gramática

En este ítem los porcentajes se concentran mayoritariamente en las categorías *regular* y *bueno*. Más de la mitad del alumnado, el 61,5% de la muestra, compuesta por un 29,8% (N= 79 sujetos) en el nivel *regular* y un 31,7% (N=84 sujetos) en el nivel *bueno*.

Tabla 97. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	13,2%	29,8%	31,7%	18,9%

En cuanto al género, en las categorías superiores, niveles *excelente* y *bueno*, formadas por un 50,6% (N=134 sujetos) de los alumnos de la muestra, se observa un porcentaje superior de las alumnas (N= 83 sujetos; 31,3%) sobre los alumnos (N=51 sujetos; 19,2%).

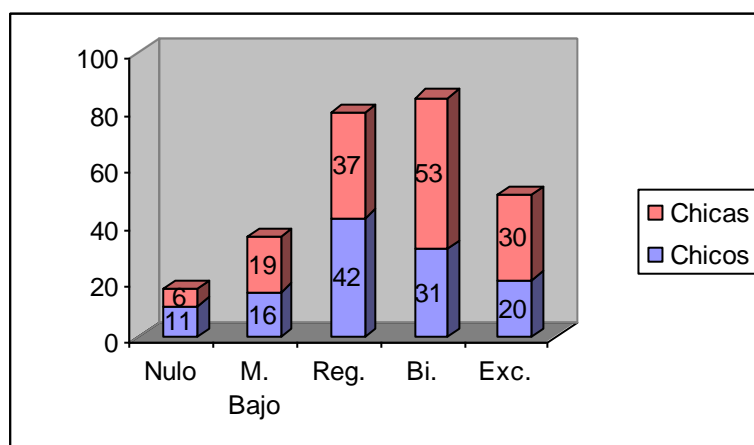


Figura 166. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el sexo.

En la categoría inferior, nivel *nulo*, aunque agrupa un reducido porcentaje que no es determinante para el conjunto de los resultados, sí se aprecia que los datos son más favorables para las chicas (N=6 sujetos; 2,3%), considerando que los chicos casi los duplican (N=11 sujetos; 4,2%).

En la figura 167 se observa como casi dos tercios de los alumnos escolarizados en centros bilingües (N=96 sujetos; 36,2%) presenta una gramática *excelente o buena*. Mientras que los alumnos escolarizados en centros ordinarios presentan más fallos gramaticales, niveles *regular y muy bajo*, en la realización de la tarea de expresión escrita (N=68 sujetos; 25,7%).

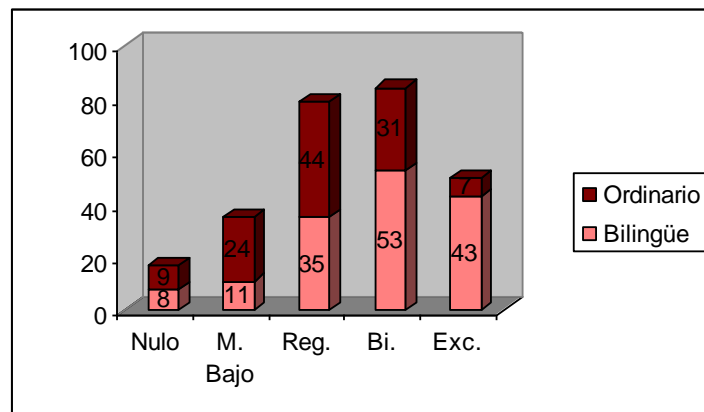


Figura 167. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tipo centro.

La escritura es una habilidad muy compleja porque se hace necesario controlar diversos factores, entre ellos, la gramática. La siguiente composición escrita de una alumna de un centro rural bilingüe (Sujeto 155) presenta una *gramática buena* con algunos errores en estructuras gramaticales propias del nivel que no dificultan la comprensión del texto.

Dentro de este ítem, *gramática*, observamos en la siguiente figura como los alumnos que dedican *bastante* tiempo al repaso de lo visto en clase de inglés (N=44 sujetos; 24,2%) consiguen redactar un texto gramaticalmente correcto, niveles *bueno* y *excelente*.

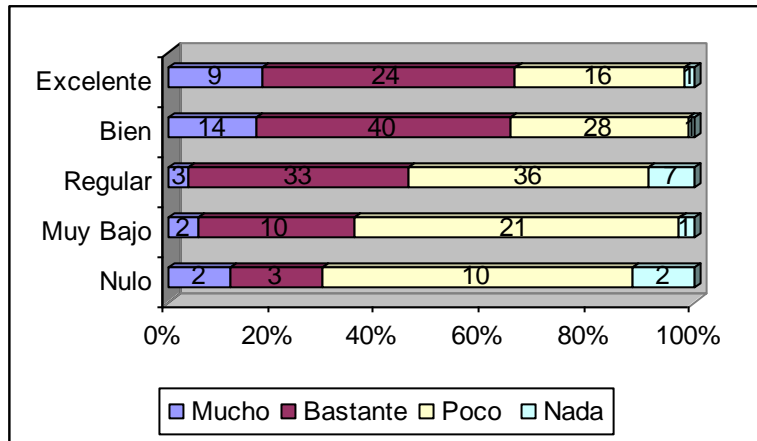


Figura 169. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Por lo general, los alumnos que dedican *bastante* tiempo al estudio del inglés presentan composiciones escritas en los niveles *bueno* y *excelente*, lo que significa, con una gramática correcta (N=57 sujetos; 21,5%).

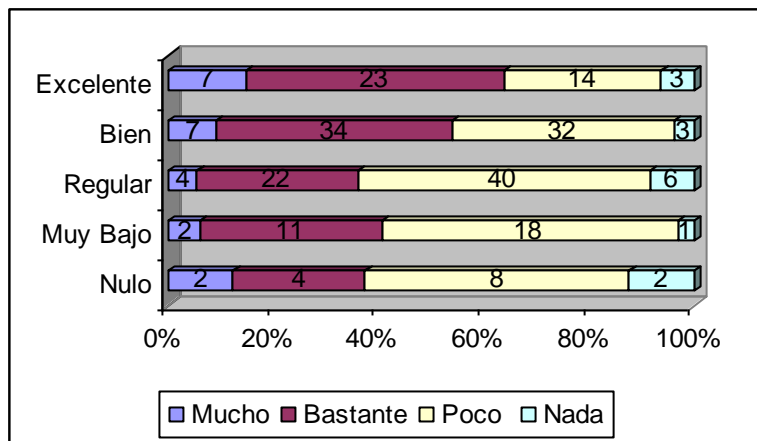


Figura 170. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Los resultados obtenidos en este ítem indican que no se encuentran diferencias importantes en ninguno de los niveles entre los alumnos que asisten a clases particulares y los que no. A continuación su representación gráfica.

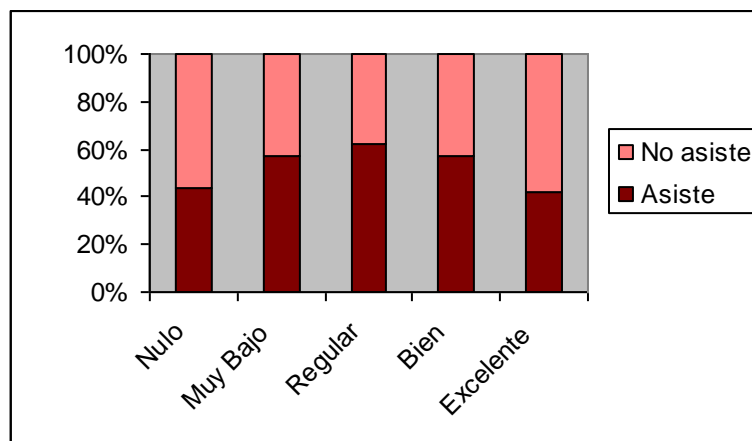


Figura 171. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la asistencia a clases particulares de inglés.

Los resultados en cuanto al grado de satisfacción con la asignatura, obtienen un porcentaje mayor en las categorías *mucho* (N=59 sujetos; 22,3%) y *bastante* (N=57 sujetos; 21,5%) en los niveles *excelente* y *bueno*.

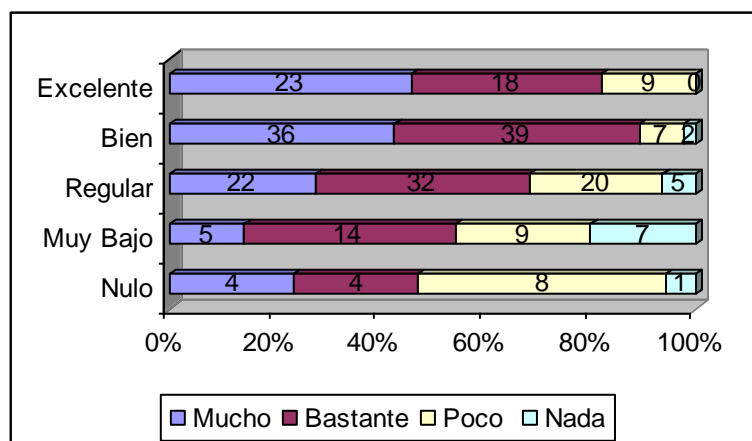


Figura 172. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el inglés.

Entre las categorías superiores, niveles *excelente* y *bueno*, también se aprecia una correcta gramática en los alumnos que les gusta *mucho* su profesor de inglés (N=62 sujetos; 23,4%).

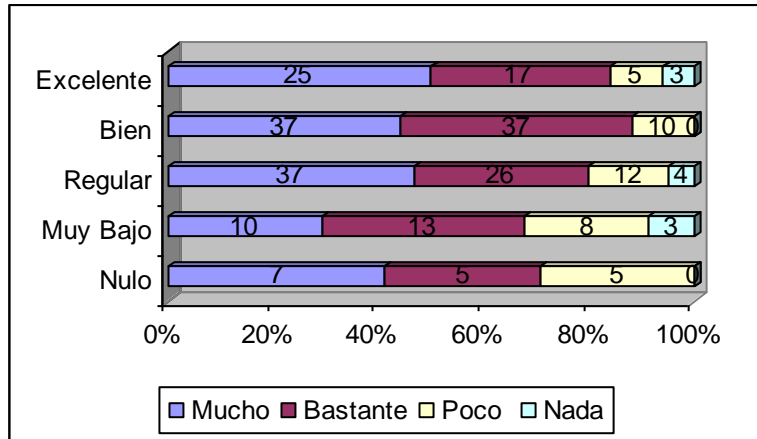
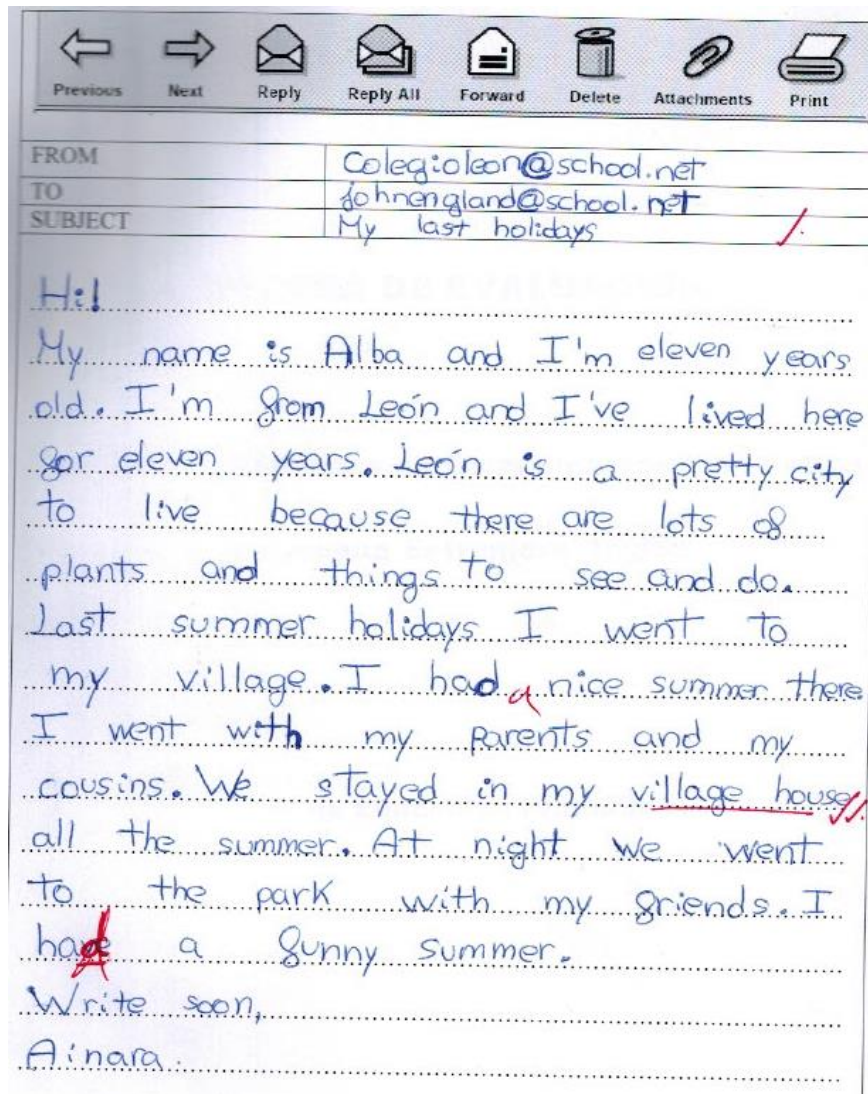


Figura 173. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

A continuación se muestra una redacción con ausencia de errores graves gramaticales realizada por un alumno de un centro urbano bilingüe con un nivel *excelente* en gramática (Sujeto 225) que le gusta mucho el inglés y el profesor.



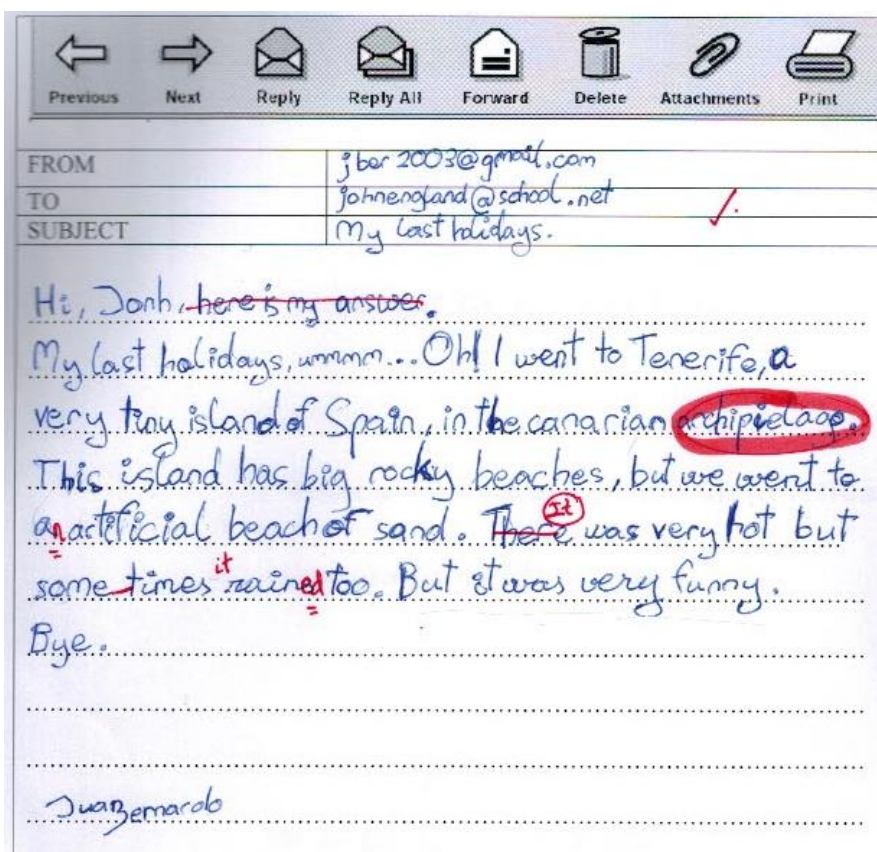
8.2.4.3.2. Vocabulario

En este apartado se aprecia como el porcentaje más alto se sitúa en el nivel *excelente* con un 35,1% (N=93 sujetos).

Tabla 98. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
6,4%	12,8%	24,2%	21,5%	35,1%

En general, el 56,6% (N=150 sujetos) de los alumnos realizan sus composiciones escritas con un vocabulario amplio y variado. El 24,2% (N=64 sujetos) registra un vocabulario limitado y básico. Por último, un 12,8% (N=34 sujetos) presenta un nivel *muy bajo*, ya que su vocabulario no es adecuado, presentado la utilización de españolismos como por ejemplo la siguiente composición con la palabra en español “archipiélago” (Sujeto 148):



En cuanto al género, el 12,5% (N=33 sujetos) de los alumnos en el nivel *excelente* y el 22,6% (N=60 sujetos) de las alumnas en el mismo nivel, revelan que en esta categoría existe una diferencia importante entre ambos géneros.

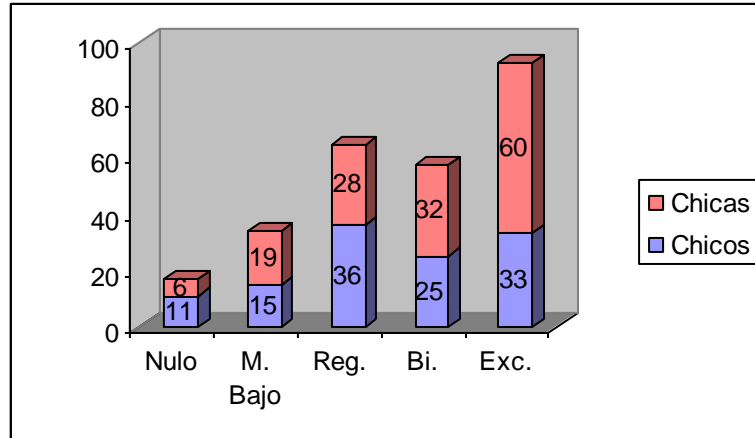


Figura 174. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el sexo.

Destacar que en este ítem, *vocabulario*, se posicionan la mitad de los alumnos de centros públicos bilingües (150 alumnos) en el nivel *excelente* (N=78 sujetos; 29,4%) como se puede observar en la figura siguiente.

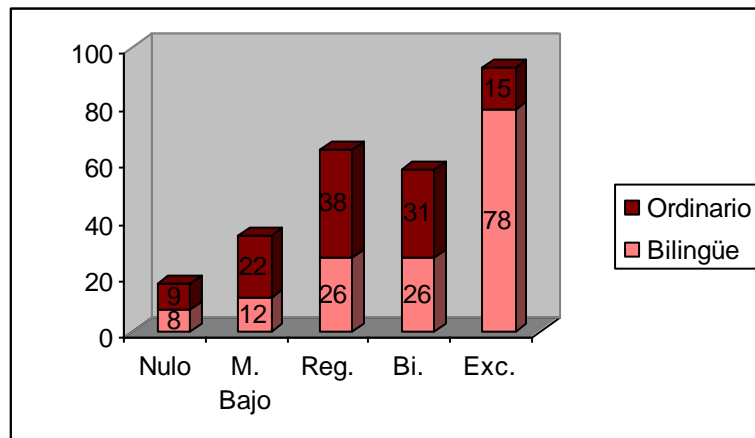
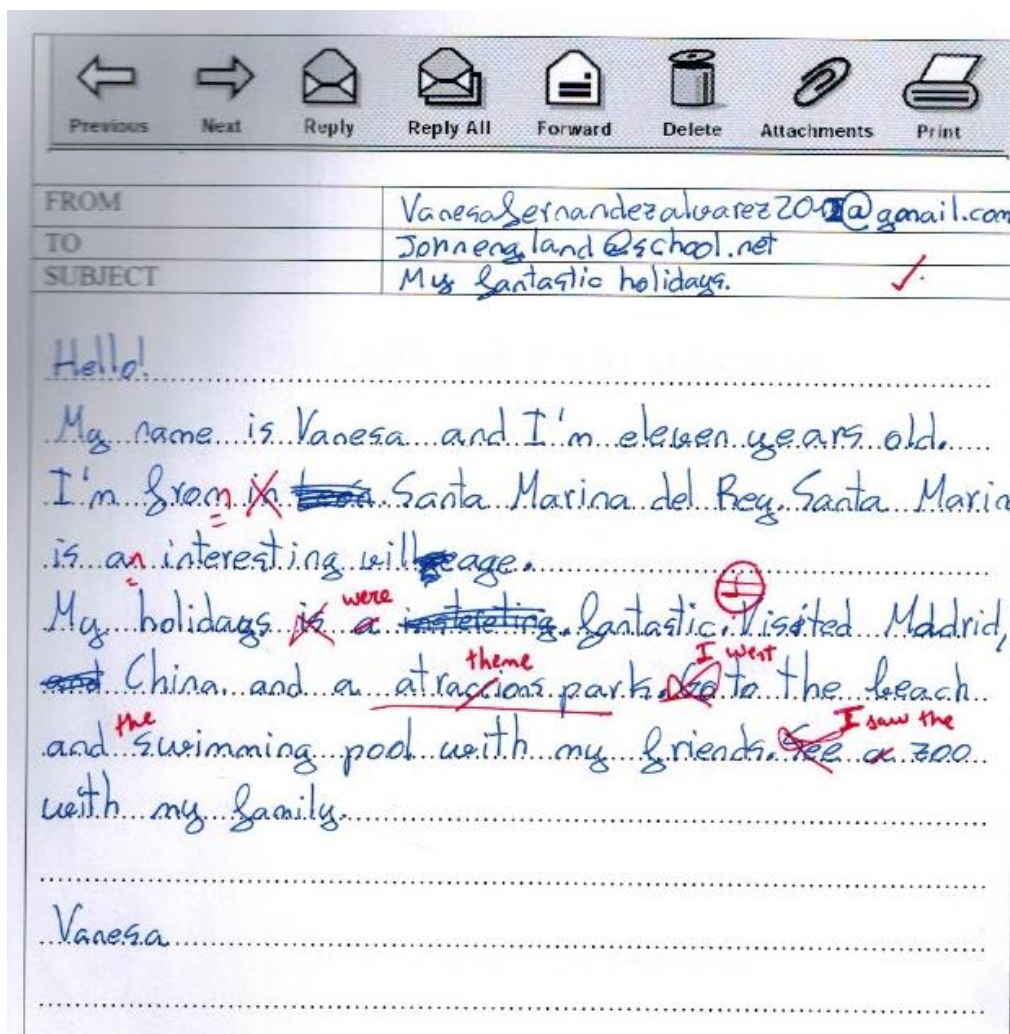


Figura 175. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tipo de centro.

Se muestra a continuación un ejemplo de una alumna de un centro rural ordinario (Sujeto 18) con un nivel *regular* en *vocabulario*.



A continuación se observa en la siguiente figura que lo más frecuente es que los alumnos con notas altas, *notable* y *sobresaliente*, muestre un vocabulario con un nivel *excelente* (N=66 sujetos; 25%).

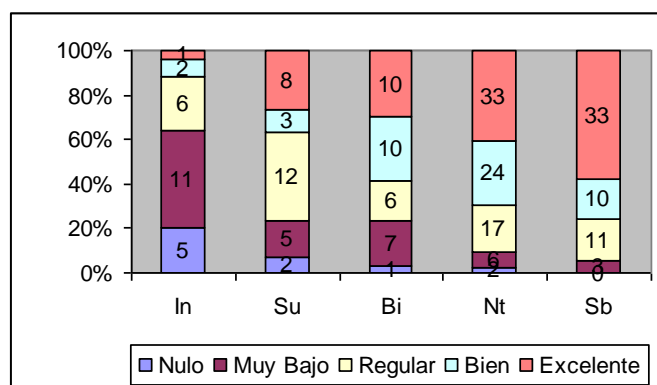
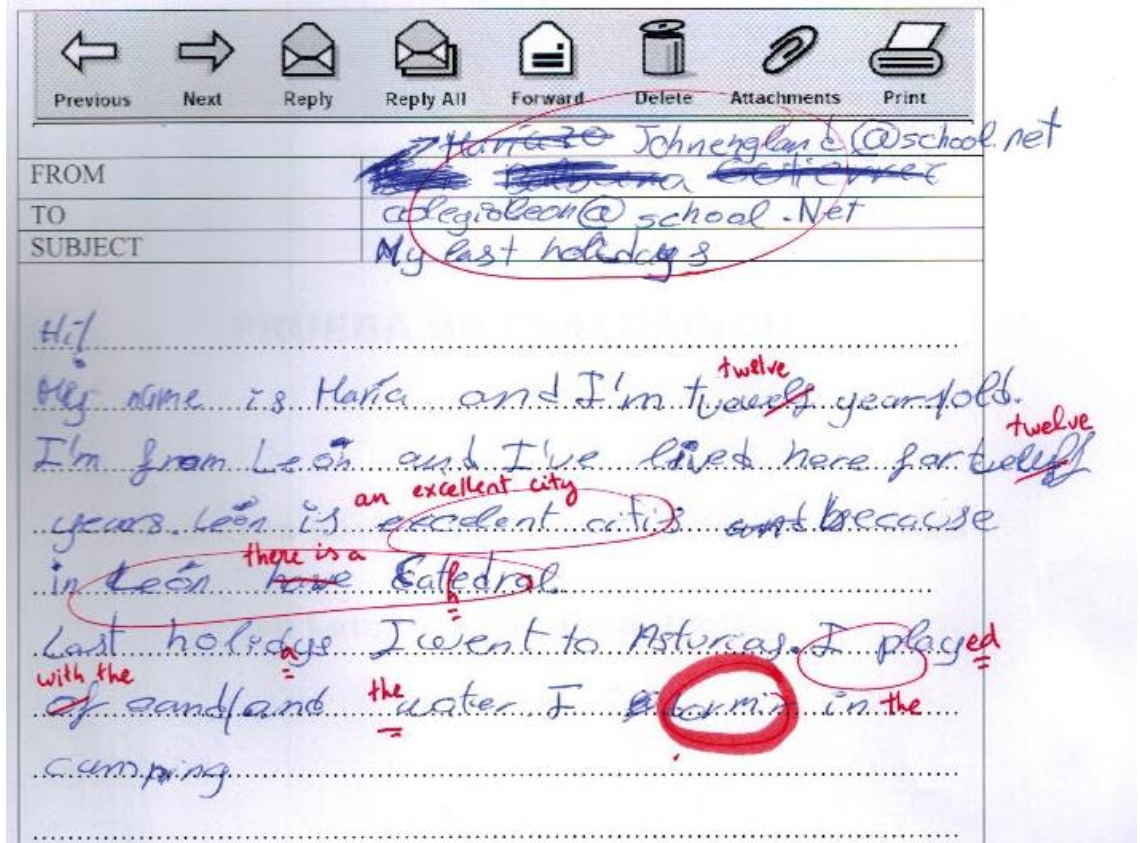


Figura 176. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Se muestra a continuación una composición escrita realizada por una alumna de un centro urbano bilingüe (Sujeto 190) con una nota de *insuficiente* en su expediente académico y con un nivel *muy bajo* en *vocabulario*.



En la figura 177 se observa con un porcentaje del 28,6% (N=76 sujetos) de la muestra aquellos alumnos que dedican *bastante* tiempo al repaso del inglés que presentan un *vocabulario bueno o excelente*.

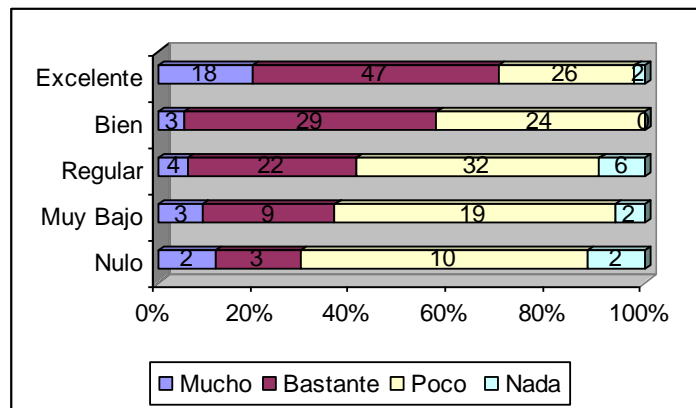


Figura 177. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Así mismo, un 24,5% (N=65 sujetos) de los alumnos que dedican *bastante* tiempo al estudio del inglés presenta un vocabulario *bueno o excelente*.

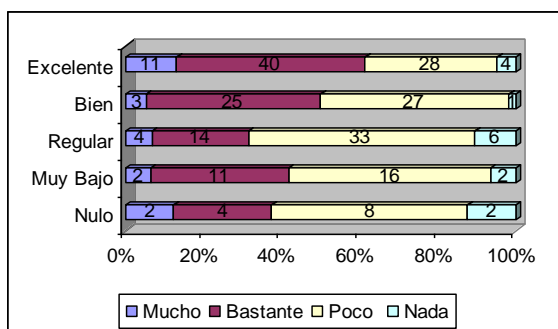


Figura 178. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Una vez más, no se presentan diferencias muy destacadas en ninguno de los niveles entre los alumnos que acuden a clases particulares y los que no como se puede observar en la siguiente figura.

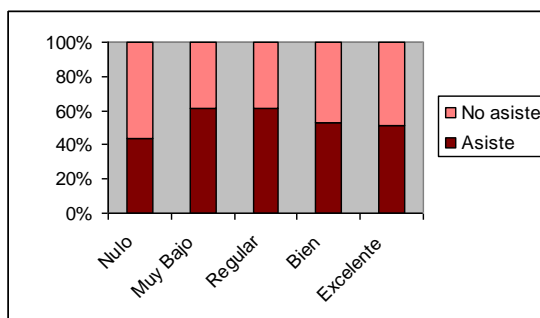


Figura 179. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la asistencia a clases particulares.

En cuanto al grado de satisfacción con la asignatura, el 15,8% (N=42 sujetos) de los alumnos que les gusta *mucho* la asignatura presenta una redacción muy rica en cuanto a *vocabulario* (nivel *excelente*).

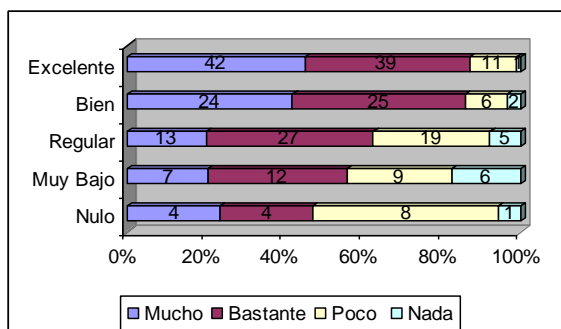


Figura 180. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el inglés.

Finalmente, indicar que un 17% (N=45 sujetos) del total de la muestra que les gusta *mucho* su profesor de inglés, realiza una redacción con *vocabulario* adecuado y variado en el nivel *excelente*.

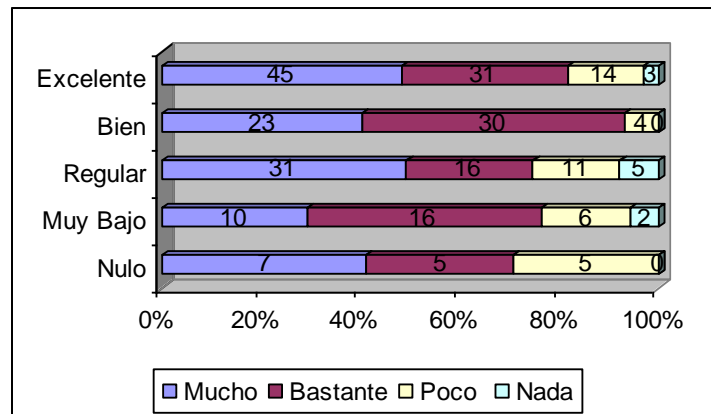


Figura 181. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los niveles más altos en cuanto al *vocabulario* de las composiciones escritas se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.4.4. Resultados globales de la expresión escrita

La suma de las puntuaciones recogidas en cada uno de los tres apartados establecidos para la expresión escrita, *organización estructural*, *estructura de los contenidos* y *uso del lenguaje*, permiten definir a cada alumno en un determinado nivel.

Según esto, los resultados generales de la muestra para la expresión escrita, apuntan hacia un 43,4% de alumnos (N=115 sujetos) que se encuentran en un nivel *excelente* y otro 20,4% (N=54 sujetos) que se mantienen en un nivel *bueno* de competencia escrita.

La puntuación total obtenida en expresión escrita se lleva a cabo a través de la suma total de las dimensiones cognitivas, *organización estructural*, *estructura de los contenidos* y *uso del lenguaje*, y subdimensiones cognitivas, *ortografía*, *presentación*, *contenido*, *coherencia*, *gramática* y *vocabulario*. Para ello, se ha tenido en cuenta los

criterios de corrección establecidos para así clasificar a cada sujeto dentro de los niveles de esta destreza.

Tabla 99. Niveles de logro: expresión escrita.

Código	Puntuaciones	Niveles
0	0	Nivel No Significativo
1	1-4	Nivel Muy Deficiente
2	5-9	Nivel Deficiente
3	10-14	Nivel Intermedio
4	15-19	Nivel Bueno
5	20-24	Nivel Excelente

Según los resultados obtenidos en expresión escrita, el mayor porcentaje de las respuestas se presenta en el nivel *excelente* (N=115 sujetos; 44%), seguido por un 20% en los niveles *bueno* (N= 52 sujetos) y con igual porcentaje el nivel *intermedio* (N=52 sujetos; 20%). Esto significa que el nivel en expresión escrita se sitúa en los niveles positivos (N=221 sujetos; 84%) como se puede observar en la figura siguiente.

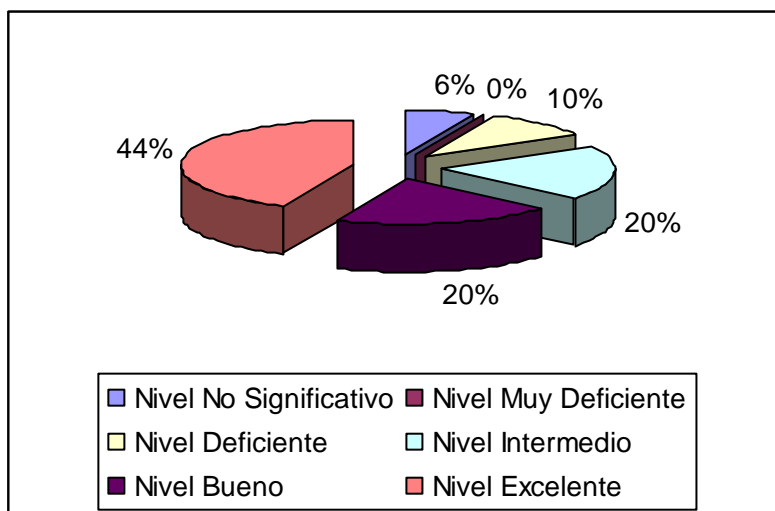


Figura 182. Resultados por niveles de la expresión escrita.

En los niveles bajos, *deficiente* y *no significativo*, se registran porcentajes muy inferiores (N=44 sujetos; 16%). Destacar que el nivel *muy deficiente* carece de valor (N=0 sujetos; 0%).

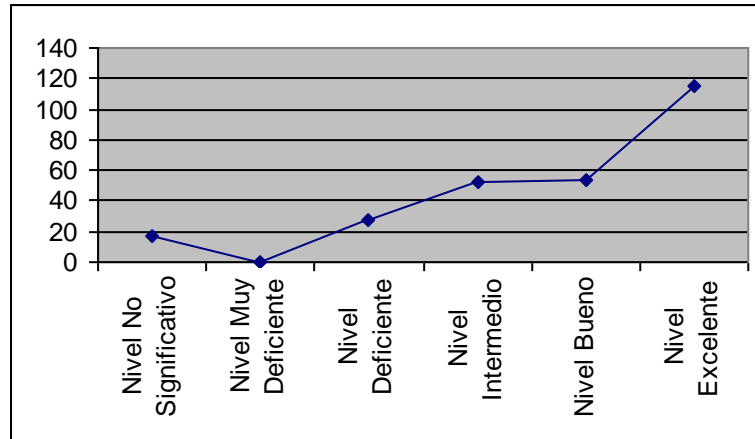


Figura 183. Nivel de logro en expresión escrita: nivel excelente.

La distribución del nivel de logro (figura 183) se aleja mucho de seguir una distribución normal o campana de Gauss. La pendiente de la curva es positiva en todos los tramos salvo en uno, indicando que a medida que sube el nivel de logro mayor es el número de individuos que lo alcanza. De ello se deduce que esta destreza en particular, expresión escrita, es alcanzada o dominada por la mayor parte del alumnado que compone la muestra de estudio. Destacar que a lo largo de la distribución, la curva sigue una suave pendiente positiva salvo en el terreno correspondiente a los niveles *bueno* y *excelente* donde ésta aumenta en gran medida. Esto se traduce en que un número muy importante del alumnado evaluado alcanza la excelencia en la destreza lingüística de expresión escrita.

Por géneros, se comprueba una tendencia que se repite, ya que las chicas (N=79 sujetos; 29,8%) puntúan muy por encima de los chicos (N=39 sujetos; 14,7%) en el nivel superior siendo casi el doble como se puede ver en la siguiente figura.

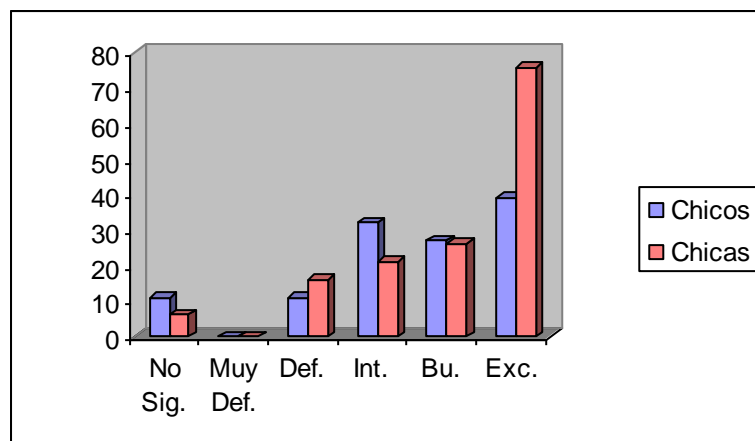


Figura 184. Nivel de logro en expresión escrita según el sexo.

Si analizamos los resultados teniendo en cuenta el tipo de centro, se observa claramente en la figura 185 como destacan los alumnos escolarizados en centros públicos urbanos bilingües en el nivel *excelente* (N=80 sujetos; 30,2%).

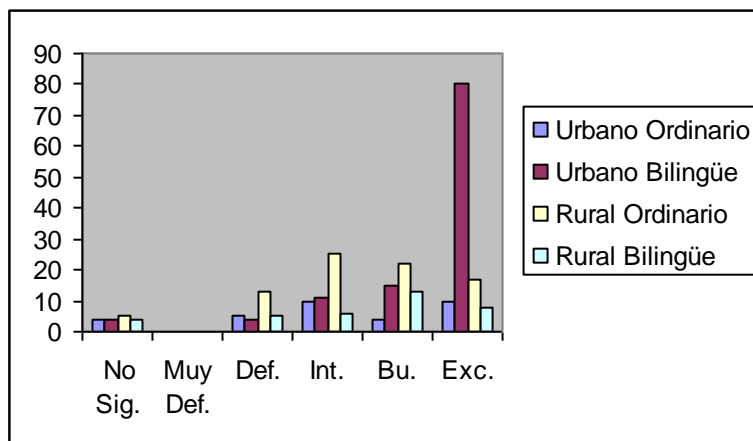


Figura 185. Nivel de logro en expresión escrita según el tipo de centro.

El nivel siguiente que más respuestas correctas ha registrado es el nivel *bueno* en el cual se registran los porcentajes de los diferentes centros repartidos muy equilibradamente según se puede ver en la siguiente figura.

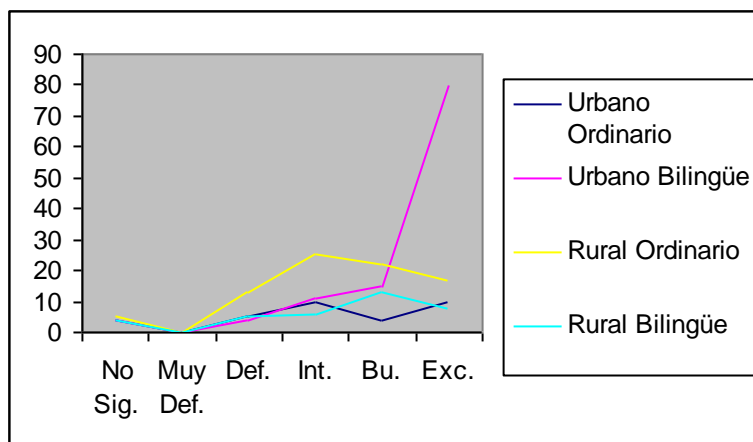


Figura 186. Porcentajes del nivel de logro en expresión escrita según el tipo de centro.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes y la frecuencia de los diferentes niveles de logro en la destreza lingüística de expresión escrita según el tipo de centro, ya sea ordinario o bilingüe.

Tabla 100. Niveles de logro en expresión escrita según el tipo de centro.

	No significativo		Muy deficiente		Deficiente		Intermedio		Bueno		Excelente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Urbano Ordinario	4	12,1%	0	0%	5	15,1%	10	30,3%	4	12,4%	10	30,3%
Urbano Bilingüe	4	3,5%	0	0%	4	3,5%	11	9,6%	15	13,2%	80	70,2%
Rural Ordinario	5	6%	0	0%	13	15,8%	25	30,6%	22	26,8%	17	20,8%
Rural Bilingüe	4	11,1%	0	0%	5	13,9%	6	16,7%	13	36,1%	8	22,2%

Las puntuaciones obtenidas en los tres apartados, *organización estructural*, *estructura de los contenidos* y *uso del lenguaje*, se concentran, fundamentalmente, en los niveles *excelente* y *bueno* en los centros bilingües. Por el contrario en los colegios ordinarios, los porcentajes más altos se sitúan en el nivel *intermedio* en expresión escrita. Aunque resulta preciso señalar que en los centros urbanos ordinarios el porcentaje de alumnado es el mismo en los niveles *intermedio* y *excelente*.

8.2.5. Resultados y análisis de los datos de la expresión e interacción oral

La prueba para evaluar la expresión e interacción oral consta de dos fases: fase de producción y fase de interacción. En ambas fases se tienen en cuenta las dimensiones y subdimensiones que aparecen clasificadas en la siguiente tabla.

Tabla 101. Dimensiones y subdimensiones de la prueba de expresión e interacción oral.

Dimensiones	Subdimensiones
Destrezas comunicativas	Interacción
	Organización y coherencia
Destrezas verbales	Ritmo, entonación, pronunciación
	Fluidez
Uso del lenguaje	Gramática
	Vocabulario

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la expresión e interacción oral. Las dimensiones que se han tenido en cuenta para establecer el nivel de logro en expresión e interacción oral son las *destrezas comunicativas*, las *destrezas verbales* y el *uso del lenguaje*. Estas dimensiones se dividen en las siguientes subdimensiones: *interacción*, *organización y coherencia*, *ritmo*, *entonación y pronunciación*, *fluidez*, *gramática y vocabulario*. A continuación, se presentan los resultados y el análisis de los datos de la expresión e interacción oral analizados en primer lugar individualmente por subdimensiones y finalmente se realiza un análisis de los resultados globales de la expresión e interacción oral.

8.2.5.1. Destrezas comunicativas

En este apartado se valora la dimensión cognitiva *destrezas comunicativas* de la expresión e interacción oral y sus subdimensiones *interacción*, *organización y coherencia*.

8.2.5.1.1. Interacción

En esta subdimensión se analizan las destrezas y habilidades para comprender las diferentes preguntas y responder correctamente a las tareas propuestas. Los resultados muestran en la tabla siguiente que casi la mitad de la muestra, el 47,8% (N=22 sujetos), presentan unos resultados *excelentes* en *interacción*.

Tabla 102. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	4,3%	21,7%	26,1%	47,8%

Por sexos, es preciso señalar que en el nivel *excelente* las alumnas presentan unos resultados ligeramente mejores (N=13 sujetos; 59%) en *interacción* que los alumnos (N=9 sujetos; 41%).

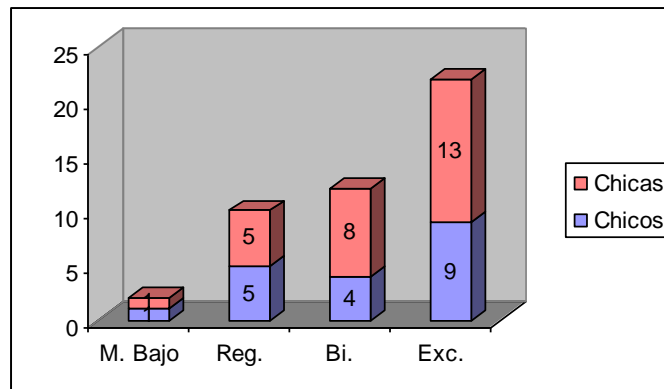


Figura 187. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el sexo.

La diferencia entre el alumnado de centros públicos bilingües y ordinarios reside en un porcentaje superior en el nivel más alto (N=19 sujetos; 41,3%) y la ausencia de alumnado escolarizado en centros bilingües en los niveles *regular* y *muy bajo* como se puede apreciar en la figura 188.

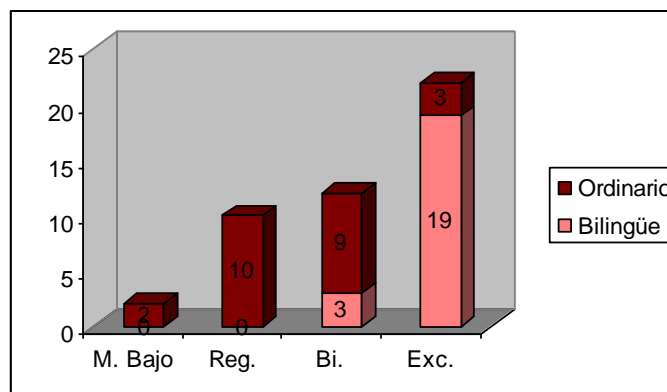


Figura 188. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tipo de centro.

En el siguiente ejemplo de una alumna de un centro rural bilingüe, en el cual en sexto de Educación Primaria todavía no se ha implantado la sección lingüística, observamos una *interacción* en el nivel *regular* según el nivel de logro establecido:

- “How old are you?”
- Eh...no me sale.
- Don't worry, how old are you? Are you nine years old?
- No, ¡ay no me sale el número!
- Eleven?
- Eh...twelve” (Sujeto 5).

Los resultados registran los niveles más altos entre aquellos alumnos que tienen notas altas en su expediente académico (N=15 sujetos; 32,6%) como se muestra en la figura 189. Tan sólo hay un alumno con nivel *muy bajo* que cabría esperar un *insuficiente* en su expediente académico, sin embargo es un alumno con una nota de *bien* en la 2ª evaluación.

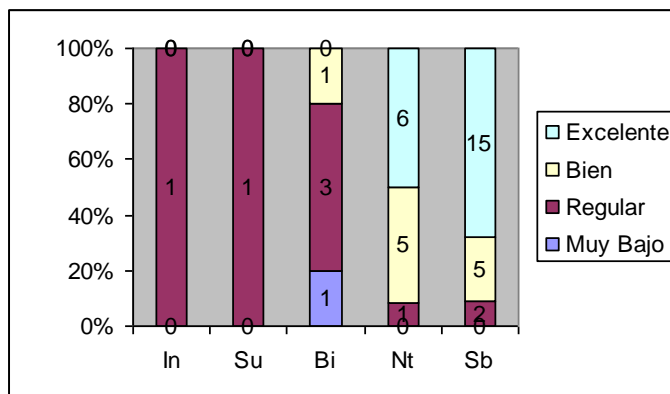


Figura 189. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En lo referente al tiempo dedicado al repaso y al estudio de lo visto en clase de inglés, se observa como los porcentajes más altos en *interacción* se encuentran en aquellos alumnos que dedican *bastante o poco* tiempo a tal efecto. A continuación su representación gráfica.

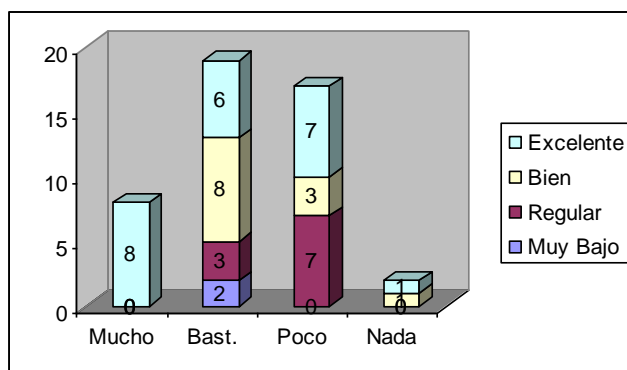


Figura 190. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Resulta significativo que el 100% (N=8 sujetos) de los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso de lo visto en clase de inglés consiguen un nivel *excelente*. Sin embargo, el porcentaje más alto en el nivel excelente se corresponde con un 19,6% de alumnado que dedica *poco* tiempo al estudio del inglés (N=9 sujetos) como se puede ver en la siguiente figura.

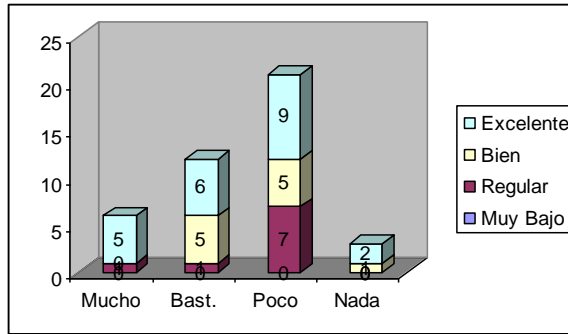


Figura 191. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Estos resultados confirman de nuevo la hipótesis de que la asistencia a clases particulares de inglés no muestra una correlación positiva en la *interacción* en la producción oral como se detalla en la siguiente figura.

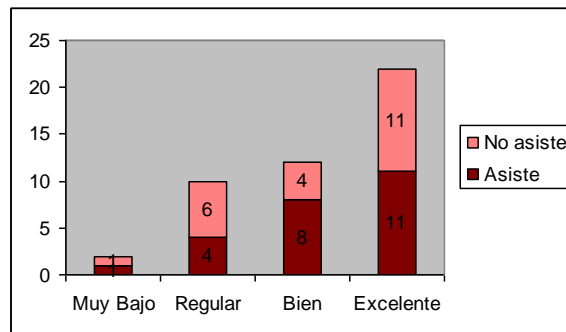
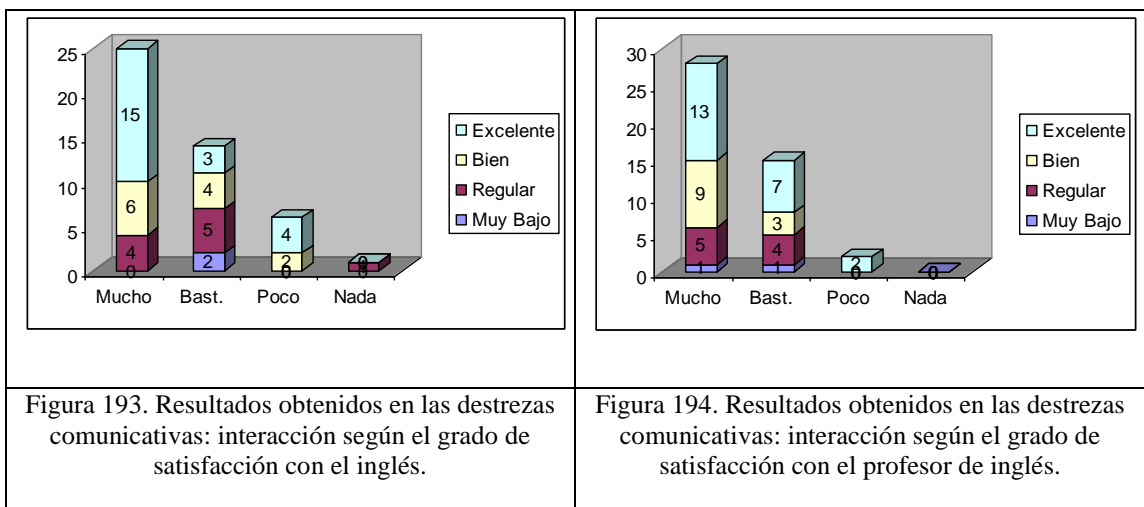


Figura 192. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: interacción según la asistencia a clases particulares.

Se observa en los siguientes gráficos como cuánto más alta es su valoración de la asignatura y el profesor, más alto son sus resultados en la subdimensión cognitiva *interacción*.



La mayoría de los alumnos que han realizado la prueba de expresión e interacción oral con un nivel *excelente* han manifestado un grado de satisfacción alto con la asignatura (Mucho=25 sujetos; 54,3%) y el profesor (Mucho= 28 sujetos; 60,9%).

8.2.5.1.2. Organización y coherencia

En esta subdimensión de las *destrezas comunicativas* se analiza el discurso, su correcta *organización y coherencia*. Los resultados (ver tabla 103) muestran como un poco más de la mitad de la muestra (N=24 sujetos; 52,2%) trata todos los puntos ordenadamente de la situación comunicativa y el contenido es relevante.

Tabla 103. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	6,5%	19,6%	21,7%	52,2%

En este aspecto, en la subdimensión de *organización y coherencia*, sí existen diferencias entre los alumnos (N=10 sujetos; 21,7%) y las alumnas (N=14 sujetos; 30,4%) en el nivel más alto, *excelente*, como se puede observar en la siguiente figura.

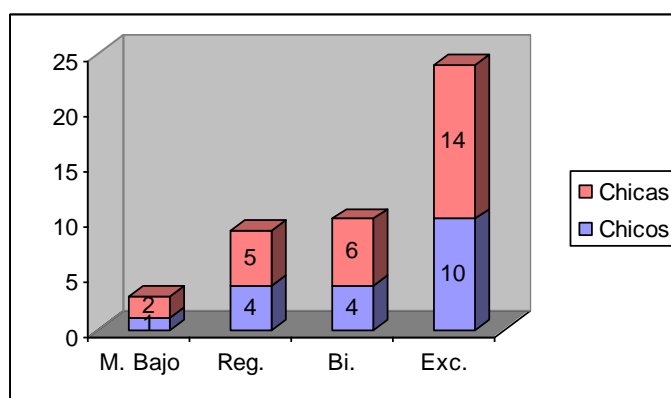


Figura 195. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el sexo.

El siguiente ejemplo pertenece a un alumno que muestra dificultades en realizar la fase de producción con una correcta *organización y coherencia*.

- "¿Cómo se dice duchar?"
- John has a shower.
- Vale. John has a shower. John has a ...
- Does John brush his teeth?
- Come se dice
- He brushes his teeth.
- Sí. He brushes his teeth. John has a... ¿está eligiendo ropa, no?>
- Yes, he gets dressed. Very good.
- John has a...
- Breakfast. He has breakfast.
- Y ...go to school.
- Very good, excellent Ricardo. Thank you.
- You are welcome!" (Sujeto 11).

La mayor frecuencia registrada indica que un 43,5% (N=20 sujetos) de alumnado de centros públicos bilingües se encuentra en el nivel *excelente*. Resulta llamativa la ausencia de alumnado de este tipo de centros en los niveles *muy bajo* y *regular* según se muestra en la siguiente figura.

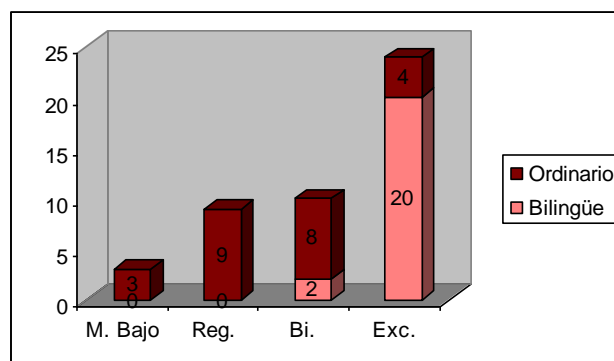


Figura 196. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tipo de centro.

En este apartado se vuelven a repetir las tendencias recogidas en ítems anteriores respecto a la nota del expediente académico. Los alumnos con una nota de *sobresaliente* registran el porcentaje más alto en el nivel *excelente* (N= 17 sujetos; 37%).

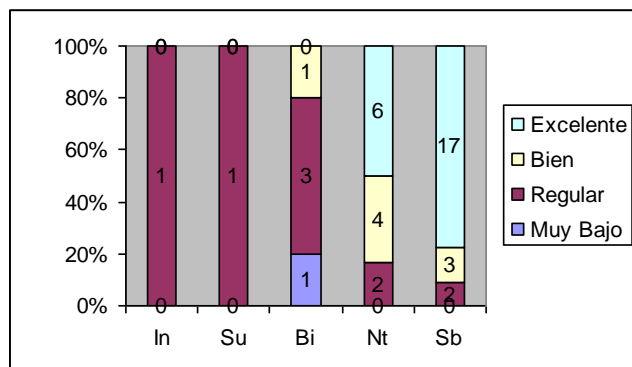


Figura 197. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En la figura 198 se observa como las categorías que más alumnos incluyen son las de *bastante* y *poco* con un 78,2% (N=36 sujetos) en todos los niveles. Resulta significativo que el total de los alumnos que dedica *mucho* tiempo al repaso del inglés consigue un nivel *excelente* (N=8 sujetos; 17,4%).

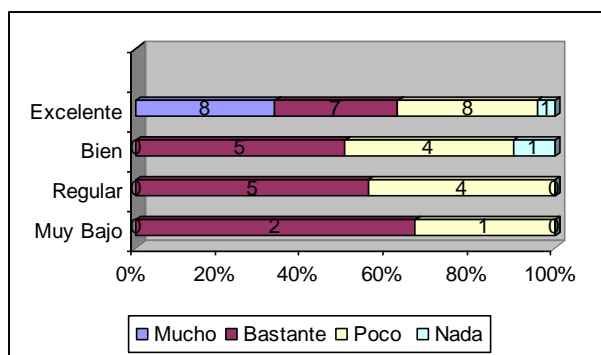


Figura 198. Resultados en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

En la figura 199 se observa como el porcentaje de alumnos de la muestra que dedican *mucho* tiempo al estudio del inglés y que demuestran en su discurso una *excelente organización y coherencia* es relativamente bajo, siendo tan sólo el 10,8% (N=5 sujetos).

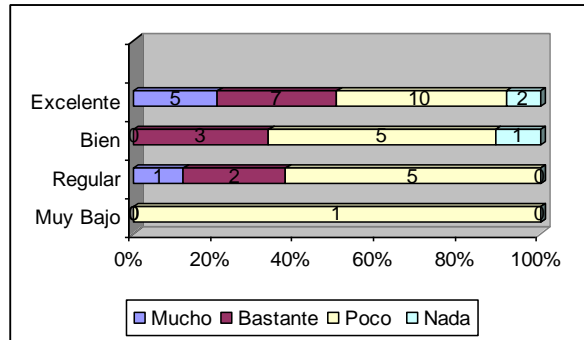


Figura 199. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

En este ítem de la expresión e interacción oral, *organización y coherencia*, los alumnos que acuden a clases particulares no muestran diferencias significativas con respecto a los que no acuden en el nivel *excelente*. Sin embargo en el nivel *bueno* se observa como el alumnado que sí asiste a clases particulares es más del doble (N=7 sujetos; 15,2%) con respecto de los que no asisten (N=3 sujetos; 6,5%). A continuación su representación gráfica.

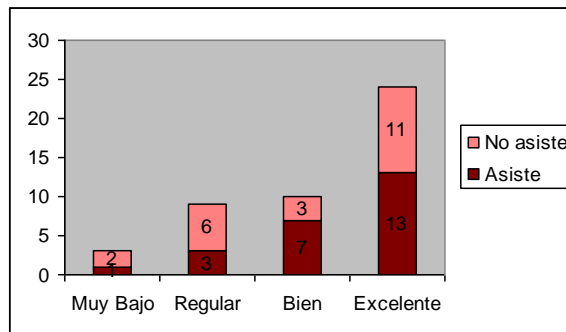


Figura 200. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según la asistencia a clases particulares de inglés.

En la siguiente figura se observa cómo se registra el porcentaje más alto en aquellos alumnos que muestran un grado de satisfacción alto con la asignatura en el nivel *excelente* (N=16 sujetos; 34,8%).

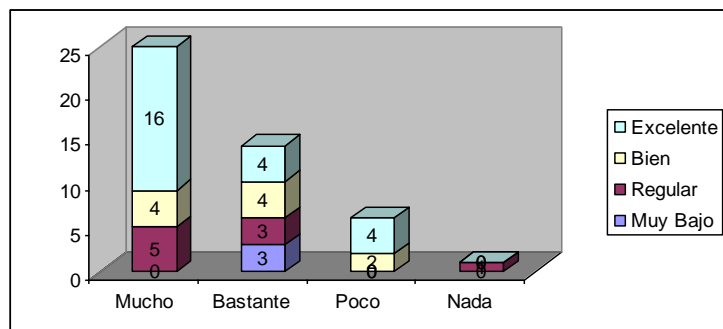


Figura 201. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el grado de satisfacción con inglés.

Lo mismo ocurre con el porcentaje mayor de alumnos que muestran una *excelente organización y coherencia* en su expresión e interacción oral (N=14 sujetos; 30,4%) manifiesta un grado de satisfacción alto con el profesor de inglés como se detalla en la siguiente figura.

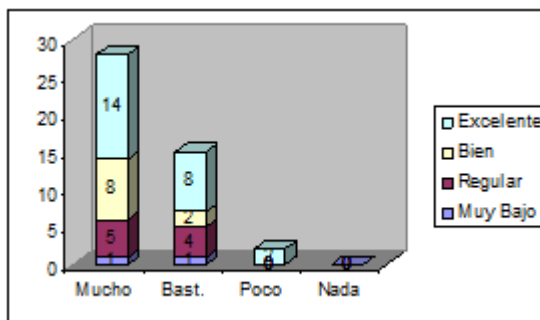


Figura 202. Resultados obtenidos en las destrezas comunicativas: organización y coherencia según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

8.2.5.2. Destrezas verbales

En este apartado se valora la dimensión cognitiva: *destrezas verbales* de la expresión e interacción oral y sus subdimensiones: *ritmo, entonación, pronunciación y fluidez*.

8.2.5.2.1. Ritmo, entonación y pronunciación

En esta subdimensión se analizan el *ritmo*, la *entonación* y la *pronunciación* del discurso oral de los sujetos de la muestra. Los resultados apuntan que un porcentaje ligeramente superior a la mitad de la muestra (N=24 sujetos; 52,2%) realiza la prueba de expresión e interacción oral con un *ritmo*, una *entonación* y una *pronunciación excelente* según se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 104. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	4,3%	15,2%	28,3%	52,2%

En cuanto al género, los resultados en este apartado de la dimensión cognitiva de las *destrezas verbales*, están bastante repartidos, siendo en los niveles *bueno* y

excelente el número de alumnas superior al de alumnos. Destaca la ausencia de alumnos en el nivel *muy bajo*.

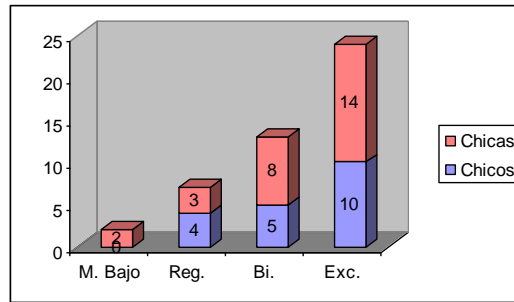


Figura 203. Resultados obtenidos en las Destrezas Verbales: Ritmo, Entonación y Pronunciación según el sexo.

En la siguiente figura, resulta importante destacar que en el nivel *excelente* se registra el porcentaje más alto de alumnado y éste se corresponde con alumnado de centros públicos bilingües (N=20 sujetos; 43,5%).

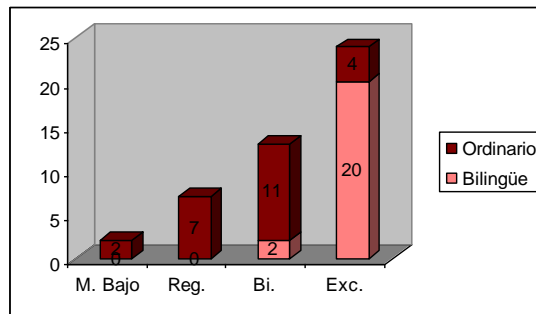


Figura 204. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tipo de centro.

Una *pronunciación* correcta y clara y un *ritmo* y *entonación* sin influencia de la lengua materna experimenta, en su mayoría, una puntuación positiva en correlación con las notas altas del expediente académico (Sobresaliente: N=17 sujetos; 37%). A continuación su representación gráfica.

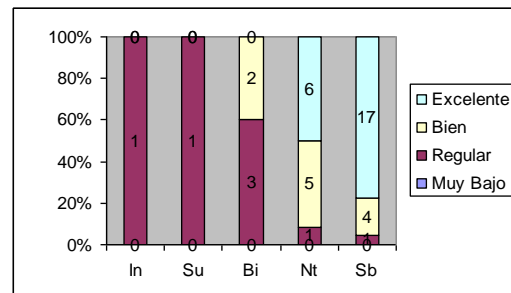


Figura 205. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

Una *excelente pronunciación* la observamos en la fase de interacción de una alumna de un centro urbano bilingüe con una nota de sobresaliente en la segunda evaluación de inglés.

—How old are you?

—I'm twelve years old.

—Where do you live?

—I live in León.

—Now, let's talk about school. Alright? What time do you start school?

—I start school at nine o'clock.

—How do you go to school?

—I go by car.

—What's your favourite subject?

—My favourite subject is, I think, Science.

—What sports do you play at school?

—Nothing, no sports.

—Tell me about your best friend at school.

—Well, she is a nice girl. Her name is Andrea. She is very...yes she is very funny" (Sujeto 40).

En la figura siguiente, los resultados obtenidos indican que el total de los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso del inglés realiza la prueba oral con un *ritmo*, una *entonación y pronunciación excelente* (N=8 sujetos; 17,4%). En los valores intermedios, *bastante* y *poco*, los porcentajes están más repartidos.

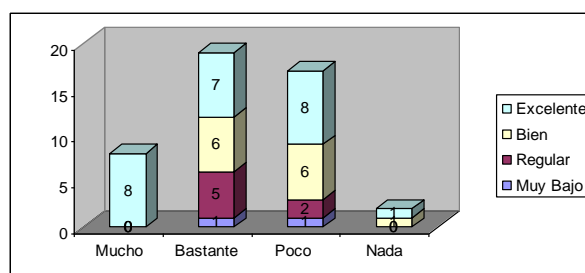


Figura 206. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

En esta ocasión, el porcentaje más alto del nivel *excelente* se encuentra entre aquellos alumnos que dedican *poco* tiempo al estudio del inglés (N=10 sujetos; 21,7%) como se puede observar en la siguiente figura.

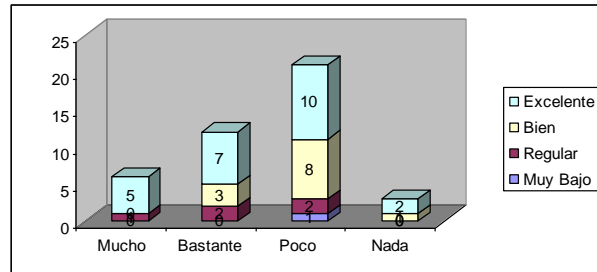


Figura 207. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Al igual que en ítems anteriores, no se observan diferencias significativas entre los alumnos que acuden a clases particulares y los que no en los diferentes niveles de logro en cuanto al *ritmo*, la *entonación* y la *pronunciación* en la prueba de expresión e interacción oral como se detalla en la siguiente figura.

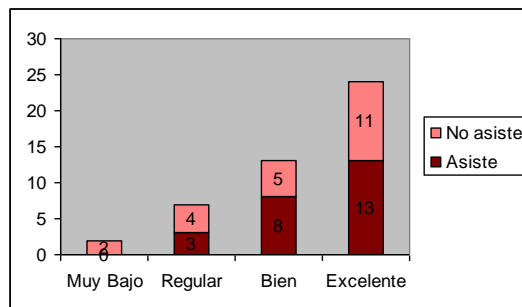


Figura 208. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según la asistencia a clases particulares.

Del total de la muestra, el 34,8% (N=16 sujetos) de los alumnos que manifiesta que les gusta *mucho* la asignatura exponen sus discursos con un *ritmo*, una *entonación* y una *pronunciación excelente*. A continuación se representación gráfica.

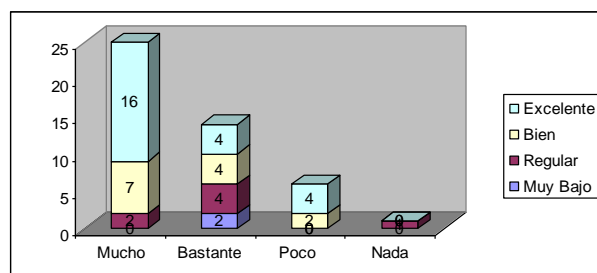


Figura 209. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el grado de satisfacción con el inglés.

Finalmente, en la siguiente figura observamos cómo casi la mitad de la muestra (N=22 sujetos; 47,8%) que consiguen un resultado *excelente* manifiestan que les gusta su profesor de inglés *mucho* o *bastante*.

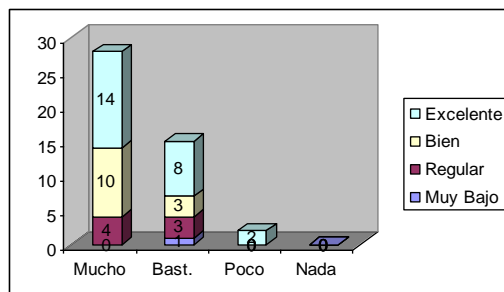


Figura 210. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: ritmo, entonación y pronunciación según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los niveles más altos en cuanto al *ritmo*, la *entonación* y la *pronunciación* de la prueba de expresión e interacción oral se sitúan entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.5.2.2. Fluidez

Al analizar el apartado de las *destrezas verbales*, *fluidez*, se observa en la siguiente tabla que casi la mitad de la muestra (N=22 sujetos; 47,8%) responde con una claridad y una fluidez *excelente*.

Tabla 105. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	6,5%	28,3%	17,4%	47,8%

En cuanto al género, se observa en la siguiente figura como en el nivel superior se aprecia que los datos son ligeramente más favorables para las alumnas (N=13 sujetos; 28,2%).

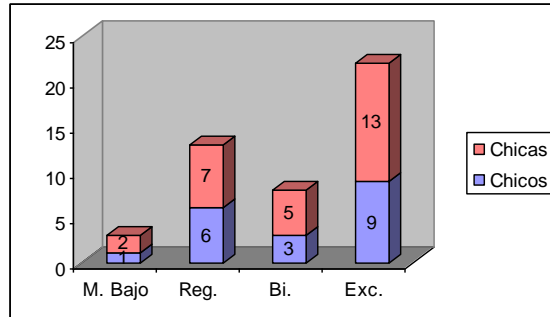


Figura 211. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el sexo.

Casi la totalidad de los alumnos escolarizados en centros públicos bilingües (N=18 sujetos; 81,1%) presentan una claridad y *fluidez excelente* en la prueba oral. Los resultados de los alumnos de centros públicos ordinarios se reparte en los cuatro niveles siendo el porcentaje más alto, la mitad de la muestra, el nivel *regular* (N=12 sujetos; 50%). A continuación su representación gráfica.

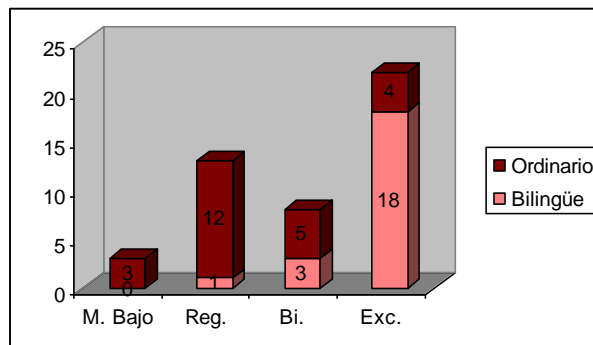


Figura 212. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tipo de centro.

En el siguiente ejemplo de una alumna de un centro urbano con sección bilingüe observamos una *fluidez excelente* en la fase de producción oral.

"Then John goes to the bath, well and, and gets in the shower, and he has a bath. Then I suppose that he ates breakfast because he is washing his teeths in the bathroom. Then he puts his pants and he dress up. Well, then he eat breakfast because before not. He is eating a croissant and maybe milk, I don't know and in the last picture he is in the hall of his house and he is going outside to... outside" (Sujeto 20).

Entre las categorías que indican una *excelente fluidez* se registra el porcentaje más alto en los alumnos que tienen una calificación de *sobresaliente* en su expediente académico (N=17 sujetos; 37%) como se puede apreciar en la figura siguiente.

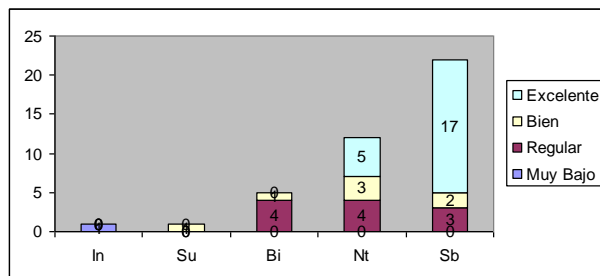


Figura 213. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En esta subdimensión cognitiva, *fluidez*, se observa en la figura 124 como todos los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso de lo visto en clase de inglés consiguen el nivel más alto (N=8 sujetos; 17,4%).

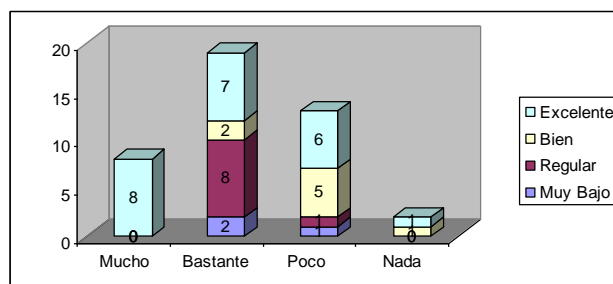


Figura 214. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

En esta ocasión, señalamos como los porcentajes más altos se encuentran entre los alumnos que dedican *bastante* o *poco* tiempo al estudio del inglés (ver figura 215), representando en ambos casos desde el nivel más bajo al más alto. Resulta llamativo como en el caso de los alumnos que no dedican *nada* de tiempo al estudio del inglés (N=3 sujetos; 6,5%) consiguen unos resultados positivos.

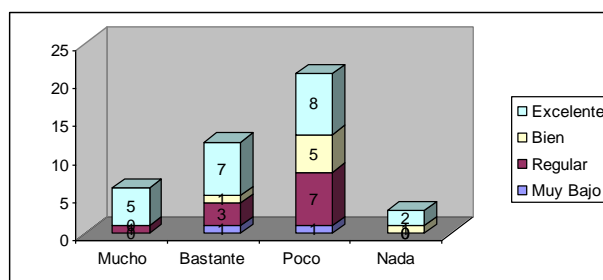


Figura 215. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Los resultados obtenidos en este ítem indican, una vez más, que no se encuentran diferencias significativas entre los alumnos que acuden a clases particulares y los que no siendo muy similar en todos los niveles o incluso igual en el nivel *excelente* como se puede observar en la siguiente figura.

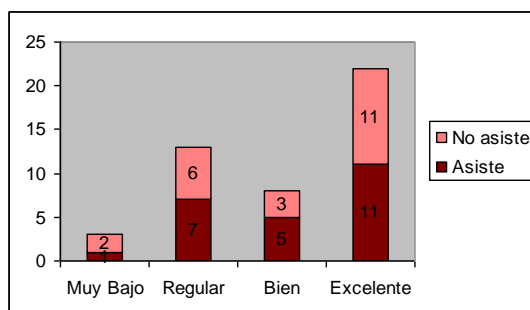


Figura 216. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según la asistencia a clases particulares.

Los resultados en los alumnos de la muestra con respecto a la *fluidez* en la prueba de expresión e interacción oral obtienen un mayor porcentaje en el nivel *excelente* entre aquellos alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso del inglés (N=16 sujetos; 34,8%) según se muestra en la figura siguiente.

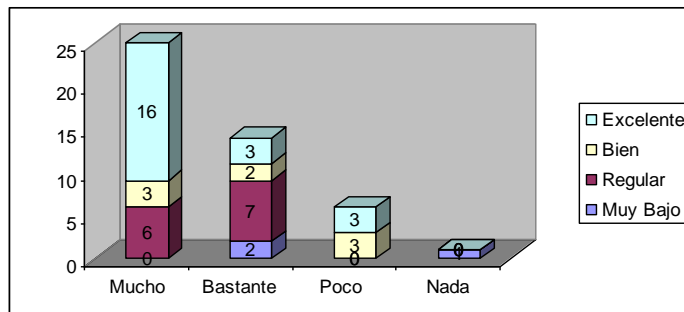


Figura 217. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el grado de satisfacción con el inglés.

En último lugar, si observamos la figura 218, vemos como los alumnos que manifiestan un grado de satisfacción alto con su profesor de inglés se reparten en los cuatro niveles siendo el porcentaje más alto el nivel *excelente* (N=14 sujetos; 30,4%), seguido del nivel *regular* (N=9 sujetos; 19,6%) y los niveles *bueno* (N=4 sujetos; 8,7%) y *muy bajo* (N=1 sujeto; 2,2%).

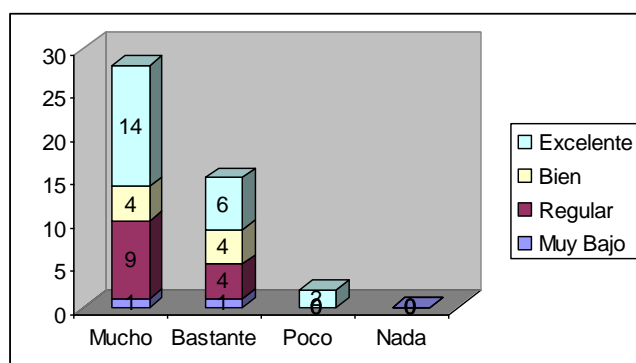


Figura 218. Resultados obtenidos en las destrezas verbales: fluidez según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

Observamos como en ambas figuras anteriores los niveles más altos en cuanto a la *fluidez* en la prueba de expresión e interacción oral se sitúan, de nuevo, entre aquellos alumnos que les gustan *mucho* y *bastante* la asignatura y su profesor de inglés.

8.2.5.3. Uso del lenguaje

8.2.5.3.1. Gramática

En esta subdimensión cognitiva, *gramática*, se observa en la siguiente tabla que los alumnos registran el porcentaje más alto en el nivel *regular* (N=17 sujetos; 37%), mostrando las dificultades que experimentan los alumnos al realizar el discurso oral con una gramática correcta.

Tabla 106. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	4,3%	37%	26,1%	32,6%

En cuanto al género, en el nivel *excelente* el número de alumnas (N=10 sujetos; 37%) duplica el de alumnos (N=5 sujetos; 26,3%), siendo estos datos muy favorecedores para las chicas.

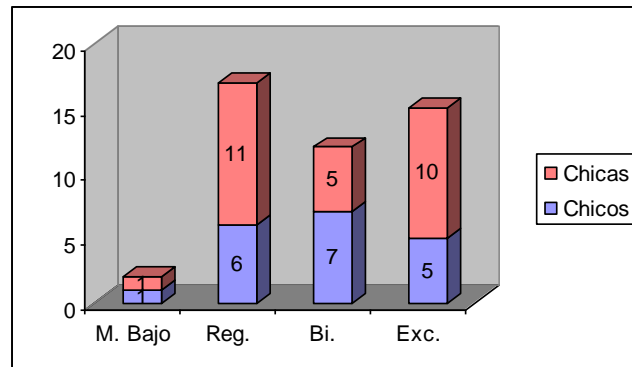


Figura 219. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el sexo.

En la figura siguiente, se muestra como resulta llamativo que los alumnos escolarizados en centros públicos bilingües registren el porcentaje más alto en el nivel *excelente* (N=14 sujetos; 63,6%), sin embargo los alumnos escolarizados en centros públicos ordinarios registran el porcentaje más alto en el nivel *regular* (N=17 sujetos; 70,8%).

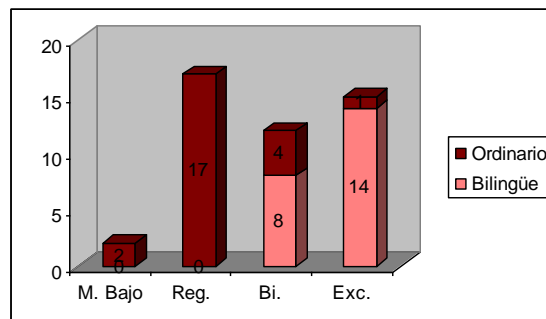


Figura 220. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tipo de centro.

Entre los niveles que indican una mejor calidad en la gramática, *excelente* y *bueno*, los alumnos con notas altas en su expediente académico (Sobresaliente: N=18 sujetos; 39,1%/ Notable: N=7 sujetos; 15,2%) no cometen errores gramaticales que dificulten la comunicación. A continuación su representación gráfica.

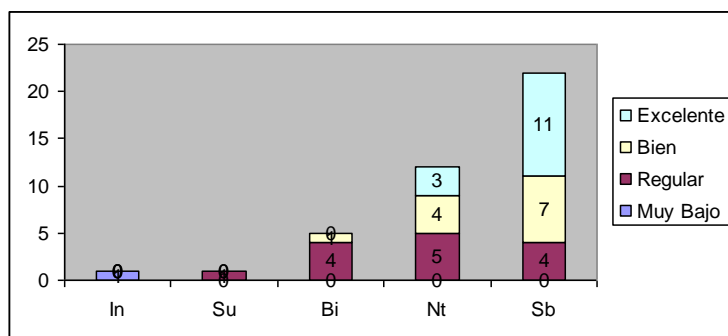


Figura 221. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la nota de la 2ª evaluación de inglés.

En la siguiente figura se observa que los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso del inglés consiguen realizar la prueba oral con pocos errores gramaticales (N=2 sujetos; 4,3%) o ninguno (N=6 sujetos; 13%). En cuanto a los alumnos que dedican *bastante* tiempo, se observa como los valores se reparte entre los cuatro niveles (Excelente: N=3 sujetos; 6,5%/ Bueno; N=6 sujetos; 13%/ Regular: N=8 sujetos; 17,4%/ Muy Bajo: N=2 sujetos; 4,3%).

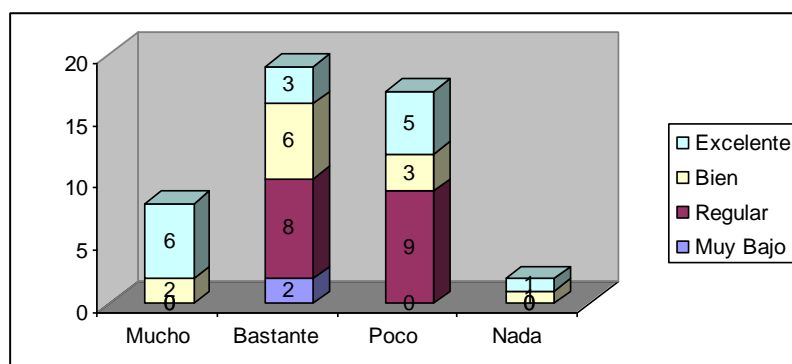


Figura 222. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Como se observa en la figura 223 los porcentajes más altos se registran entre aquellos alumnos que dedican *poco* tiempo al estudio del inglés. Señalamos como un 24% (N=11 sujetos) se sitúa en el nivel *regular* dentro de esta categoría y el 15,2% (N=7 sujetos) en el nivel *excelente*.

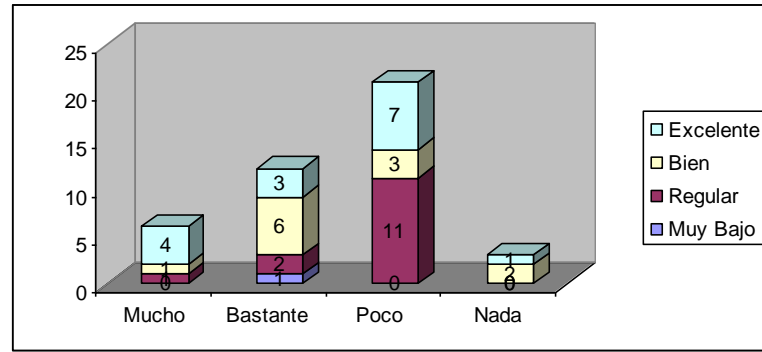


Figura 223. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

Igualmente, no se muestran diferencias significativas en cuanto al uso correcto de la gramática en la prueba oral entre los alumnos que asisten a clases particulares y los que no, excepto en el nivel *bueno* ya que el número de alumnos que asiste a clases particulares es el doble (N=8 sujetos; 17,4%). A continuación su representación gráfica.

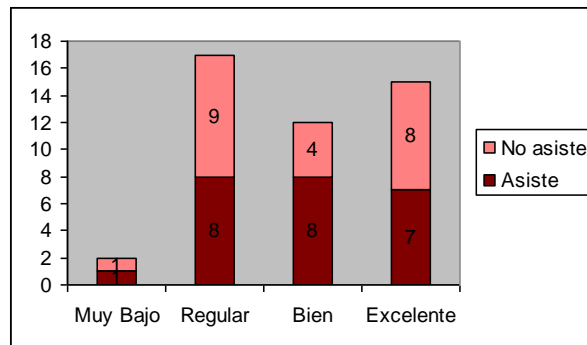


Figura 224. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según la asistencia a clases particulares.

Del total de la muestra, el 39% de los alumnos registra un nivel alto en este ítem, *gramática*, y manifiesta un grado de satisfacción alto con su profesor (N=18 sujetos) como se puede observar en la siguiente figura.

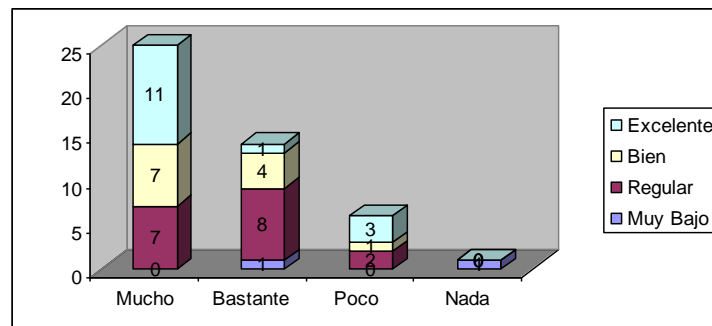


Figura 225. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el inglés.

En cuanto al grado de satisfacción con el profesor de inglés, los alumnos que manifiestan un alto grado se registran en todos los niveles, siendo el porcentaje más alto el nivel *regular* (N=11 sujetos; 24%).

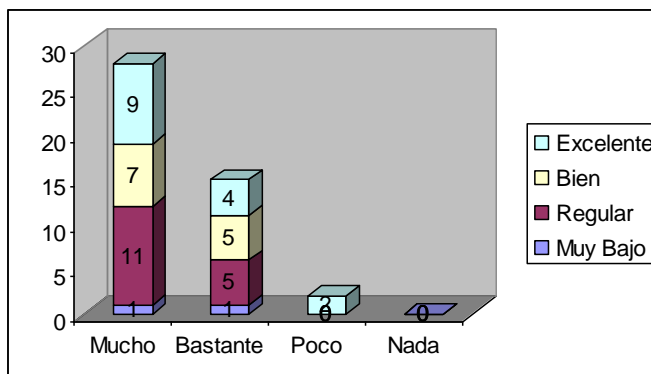


Figura 226. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: gramática según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

8.2.5.3.2. Vocabulario

En este apartado de la dimensión *uso del lenguaje*, se aprecia en la siguiente tabla como el porcentaje más alto se registra en el nivel *regular* (N= 18 sujetos; 37%). El siguiente porcentaje se sitúa en el nivel *excelente* (N=15 sujetos; 32,6%) representado por alumnado que usa un *vocabulario* amplio y variado con corrección y seguridad.

Tabla 107. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario.

0	1	2	3	4
Nulo	Muy bajo	Regular	Bueno	Excelente
0%	6,5%	37%	23,9%	32,6%

En cuanto al género, en el nivel *excelente* existe una mayor proporción de alumnas (N=10 sujetos; 37%), ya que duplican el número de alumnos (N=5 sujetos; 26,3%) como se observa en la siguiente figura.

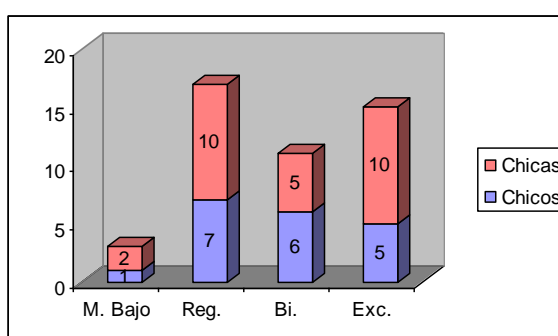


Figura 227. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el sexo.

En la figura 228 se detalla como los alumnos escolarizados en centros públicos bilingües registran el porcentaje más alto en el nivel *excelente* (N=14 sujetos; 63,6%), sin embargo los alumnos escolarizados en centros públicos ordinarios registran el porcentaje más alto en el nivel *regular* (N=17 sujetos; 70,8%).

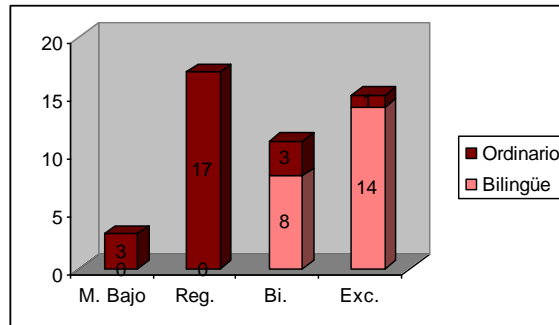


Figura 228. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tipo de centro.

El siguiente ejemplo de una alumna de un centro urbano ordinario, se muestran las dificultades que tienen algunos alumnos para expresarse por falta de riqueza léxica.

"He is bath. He is brush teeth... no sé cómo se dice vestirse...ah sí he gets dressed... esto era breakfast y esto era... go to school" (Sujeto 44).

Entre los niveles que indican una mejor calidad en el *vocabulario*, *excelente* y *bueno*, los alumnos con notas altas en su expediente académico (Sobresaliente: N=18 sujetos; 39,1%/ Notable: N=7 sujetos; 15,2%) hacen uso de un vocabulario correcto en la prueba oral como se observa en la siguiente figura.

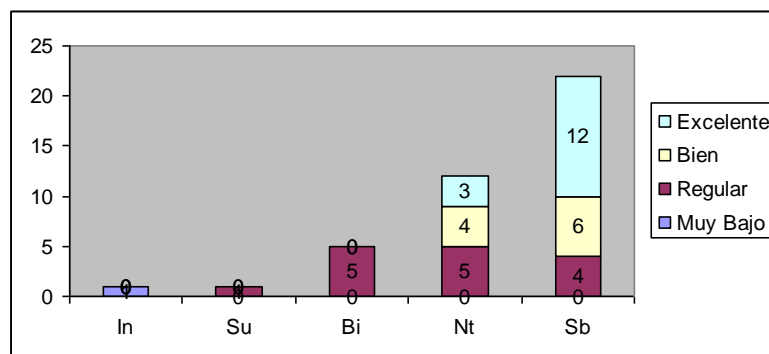


Figura 229. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el expediente académico.

Los alumnos que dedican *mucho* tiempo al repaso del inglés consiguen realizar la prueba oral con un *vocabulario* amplio y variado (Bueno: N=2 sujetos; 4,3%/ Excelente: N=6 sujetos; 13%). En cuanto a los alumnos que dedican *bastante* tiempo, se observa como los valores se reparte entre los cuatro niveles (Excelente: N=4 sujetos; 8,7%/ Bueno; N=4 sujetos; 8,7%/ Regular: N=9 sujetos; 19,6%/ Muy Bajo: N=2 sujetos; 4,3%). A continuación su representación gráfica.

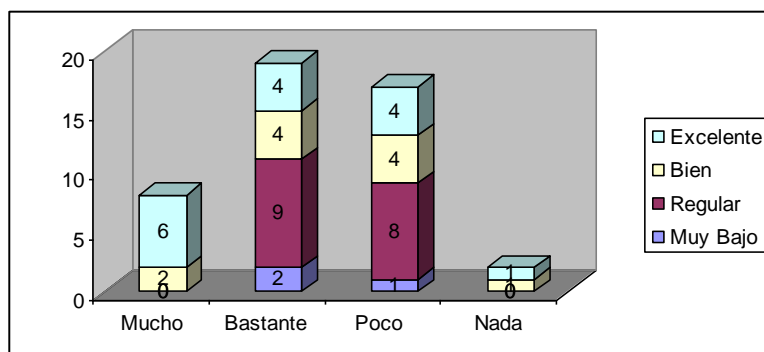


Figura 230. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al repaso de inglés.

Por otro lado, los porcentajes más altos se registran entre aquellos alumnos que dedican *poco* tiempo al estudio del inglés. Señalamos en la siguiente figura como un 21,7% (N=10 sujetos) se sitúa en el nivel *regular* dentro de esta categoría y el 13% (N=6 sujetos) en el nivel *excelente*.

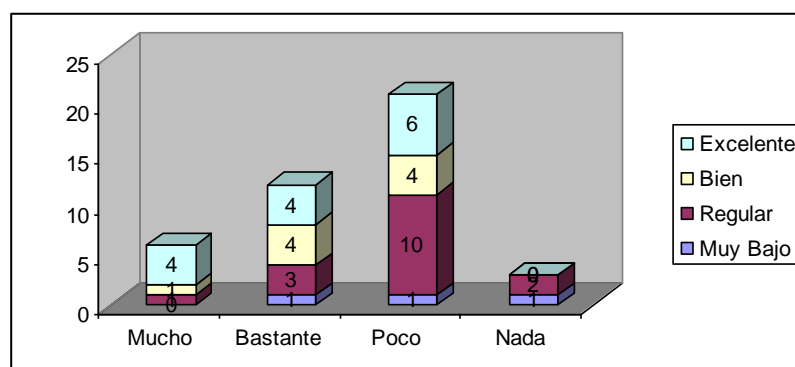


Figura 231. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el tiempo dedicado al estudio de inglés.

No se muestran diferencias importantes en cuanto al uso de un *vocabulario* amplio y variado en la prueba oral entre los alumnos que asisten a clases particulares y los que no, excepto en el nivel bueno como se observa en la figura 232 ya que el número de alumnos que asiste a clases particulares es prácticamente el doble (N=7 sujetos; 15,2%).

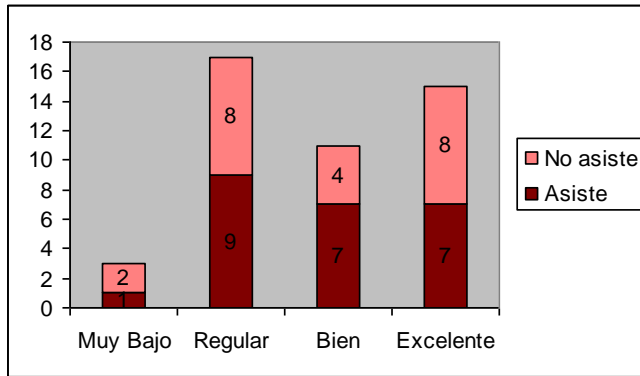


Figura 232. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según la asistencia a clases particulares.

Del total de la muestra, el 24% de los alumnos registra un nivel alto en este ítem, *vocabulario*, de la prueba de expresión e interacción oral y manifiesta un grado de satisfacción alto con su profesor (N=11 sujetos) como se observa en la siguiente figura.

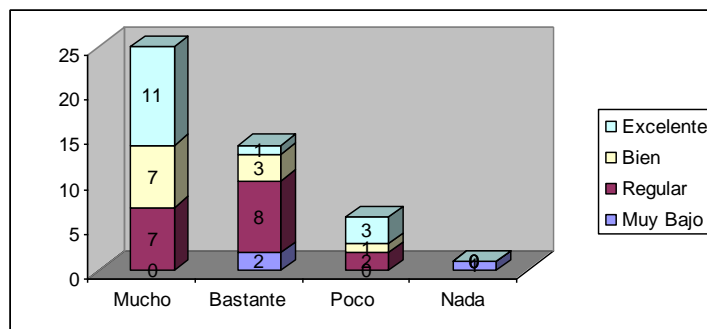


Figura 233. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el inglés.

En cuanto al grado de satisfacción con el profesor de inglés, los alumnos que manifiestan un alto grado se registran en todos los niveles, siendo el porcentaje más alto el nivel *regular* (N=12 sujetos; 32,6%) seguido del nivel excelente (N=9 sujetos; 19,5%).

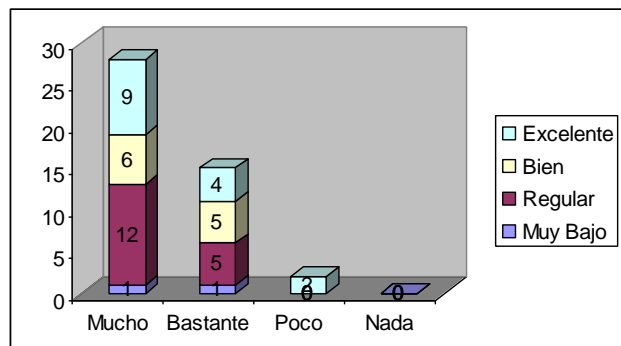


Figura 234. Resultados obtenidos en el uso del lenguaje: vocabulario según el grado de satisfacción con el profesor de inglés.

8.2.5.4. Resultados globales de la expresión e interacción oral

Para realizar el análisis de los resultados globales de la expresión e interacción oral hemos procedido a sumar las puntuaciones de las tres dimensiones cognitivas analizadas, *destrezas comunicativas*, *destrezas verbales* y *uso del lenguaje*, para establecer así los niveles de logro de los alumnos de la muestra cómo se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 108. Niveles de logro: expresión e interacción oral.

Código	Puntuaciones	Niveles
0	0	Nivel No Significativo
1	1-4	Nivel Muy Deficiente
2	5-9	Nivel Deficiente
3	10-14	Nivel Intermedio
4	15-19	Nivel Bueno
5	20-24	Nivel Excelente

Los resultados registran que un 52% de la muestra registra un nivel *excelente* (N=24 sujetos) y un 24% un nivel *intermedio* (N=11 sujetos), se aprecia en la siguiente figura que entre los alumnos existe un nivel en expresión e interacción oral muy positivo situándose prácticamente la totalidad de la muestra en resultados positivos (N=43 sujetos; 93%).

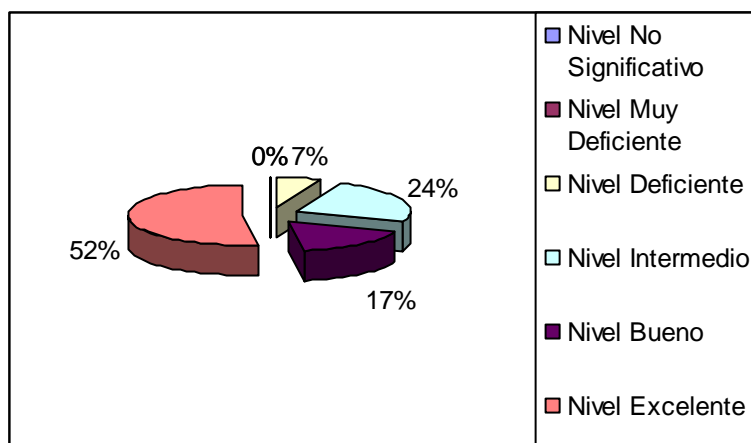


Figura 235. Resultados por niveles de la expresión e interacción oral.

Señalar que tan sólo un 7% se encuentra en niveles inferiores (N=3 sujetos), siendo inexistentes los valores en los niveles muy deficiente o no significativo.

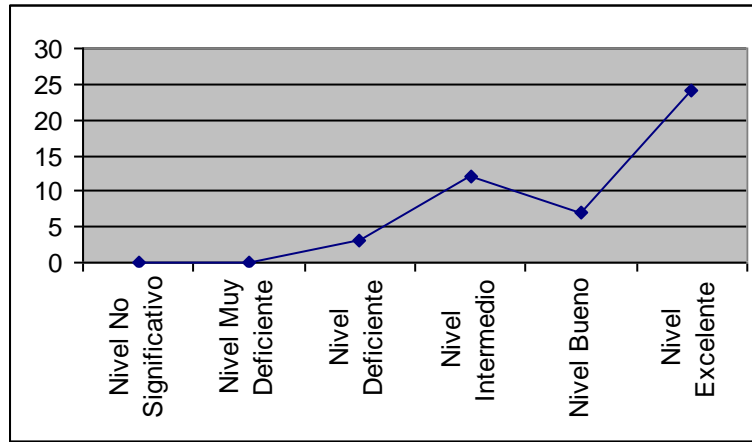


Figura 236. Nivel de logro en expresión e interacción oral: nivel excelente.

La distribución del nivel de logro (figura 236) se aleja mucho de seguir una distribución normal o campana de Gauss. La pendiente de la curva es positiva en todos los tramos salvo en uno, indicando que a medida que sube el nivel de logro mayor es el número de individuos que lo alcanza. De ello se deduce que esta destreza lingüística de expresión e interacción oral es alcanzada por la mayor parte de los alumnos de sexto de Educación Primaria de la Provincia de León que conforman la muestra.

Por géneros, observamos en la siguiente figura como en todos los niveles el número de alumnas es superior al de alumnos, así en el nivel *excelente* las alumnas registran un 30,4% (N=14 sujetos) y los alumnos un 21,7% (N=10 sujetos).

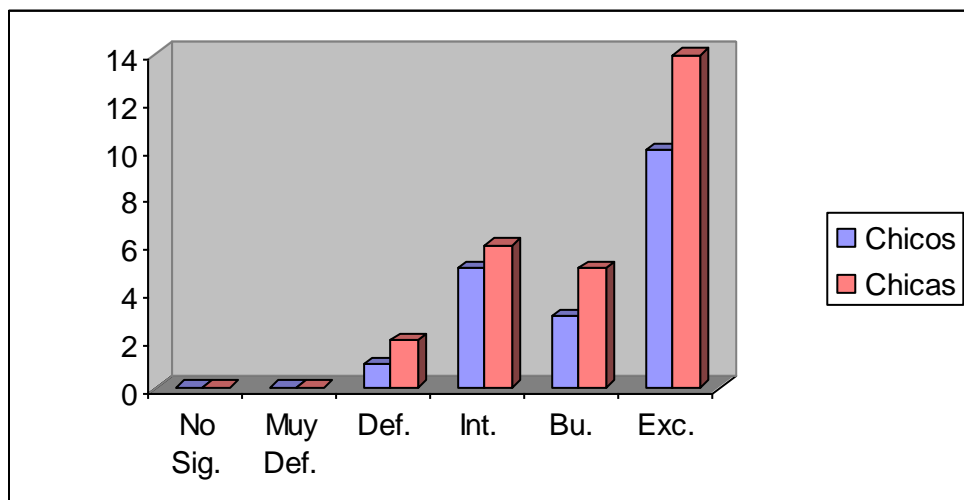


Figura 237. Nivel de logro en expresión e interacción oral según el sexo.

Si analizamos los resultados teniendo en cuenta el tipo de centro, destacan los centros públicos bilingües en el nivel *excelente* con un 21,7%, seguido por el alumnado de centros públicos urbanos bilingües (N=10 sujetos) y un 17,4% el alumnado de centros públicos rurales bilingües (N=8 sujetos). El porcentaje más alto se observa en el nivel intermedio con un 24% (N=11 sujetos) de alumnado escolarizado en centros públicos rurales ordinarios.

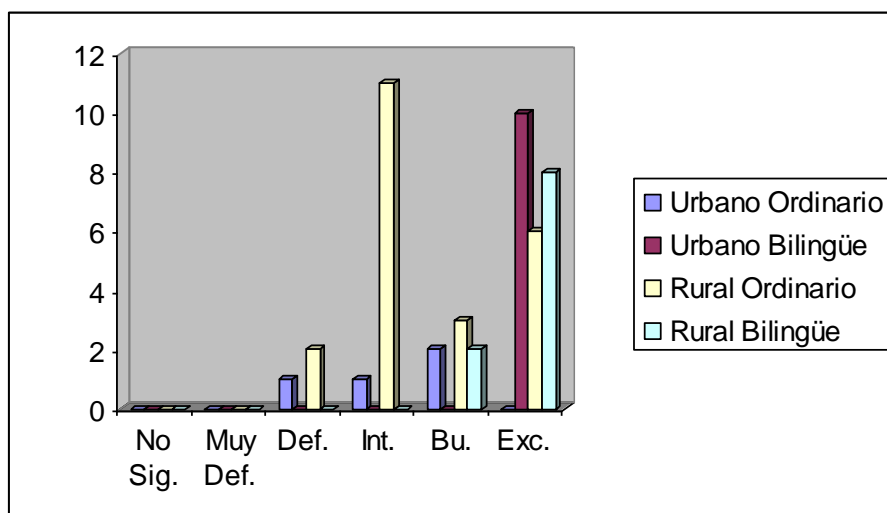


Figura 238. Nivel de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.

Otro dato importante que podemos extraer si observamos la figura 239 es el porcentaje más alto en el nivel *excelente* por parte de los alumnos de centros públicos urbanos bilingües, siendo la totalidad de la muestra de este tipo de centro la que se registra en dicho nivel (N=10 sujetos; 100%).

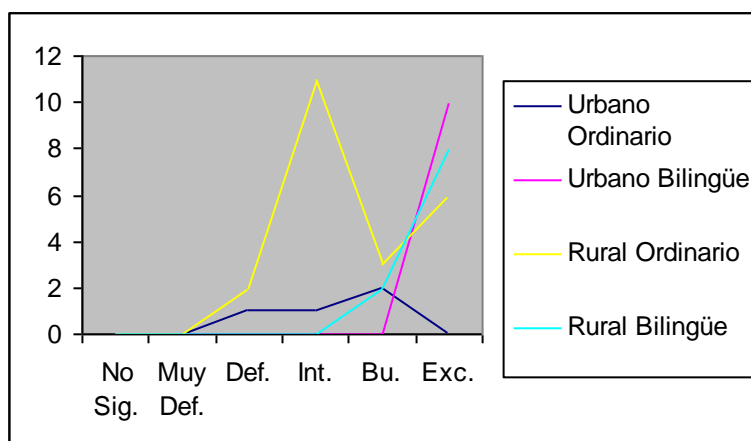


Figura 239. Evolución del nivel de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes y la frecuencia de los diferentes niveles de logro en la destreza lingüística de expresión e interacción oral según el tipo de centro, ya sea ordinario o bilingüe.

Tabla 109. Niveles de logro en expresión e interacción oral según el tipo de centro.

	No significativo		Muy deficiente		Deficiente		Intermedio		Bueno		Excelente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Urbano Ordinario	0	0%	0	0%	1	25%	1	25%	2	50%	0	0%
Urbano Bilingüe	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	10	100%
Rural Ordinario	0	0%	0	0%	2	9%	11	50%	3	13,7%	6	27,3%
Rural Bilingüe	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%	8	80%

En definitiva, y a la vista de los resultados registrados en la tabla anterior, el alumnado de centros públicos bilingües registra los mayores porcentajes en los niveles altos (*bueno y excelente*).

Una vez hemos concluido con el análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos en las cuatro destrezas lingüísticas de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, pasamos a analizar e interpretar los datos de las entrevistas realizadas a docentes especialistas en Lengua Extranjera, Inglés.

8.3. Análisis e interpretación de los datos de las entrevistas

8.3.1. Introducción

En el estudio que nos ocupa, la información de naturaleza cualitativa proviene de entrevistas semiestructuradas. Se da la paradoja de que este tipo de fuente de información aunque suele aplicarse a un número muy reducido de personas, como es el caso, es muy productiva.

Todo lo referente a cómo se había elaborado la entrevista, los medios empleados y la forma de contactar con las personas entrevistadas ya ha sido debidamente desarrollado en el capítulo anterior por lo que en éste, nos limitaremos a destacar algunos datos relacionados con el análisis de los datos.

En este apartado de la investigación participaron seis maestras de Educación Primaria, especialistas en lengua inglesa, pertenecientes a colegios públicos de la Provincia de León. Aunque todas eran mujeres, esto no es relevante para el estudio ya que el género de las entrevistadas no influye en ningún sentido en la entrevista.

Tabla 110. Perfil de los sujetos entrevistados y centro escolar.

Entrevistadas	Centro escolar
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público urbano ordinario
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público urbano bilingüe
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público urbano bilingüe
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público rural ordinario
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público rural bilingüe
Maestra, especialidad Lengua Extranjera, Inglés	Colegio público rural bilingüe

Con el fin de guardar el anonimato de las maestras entrevistadas, se asignó a cada una de ellas un código en función de su centro educativo de procedencia, obteniéndose la siguiente codificación (tabla 111):

Tabla 111. Identificación de las entrevistadas.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
MUO 1	Maestra Centro Urbano Ordinario 1
MUB 2	Maestra Centro Urbano Bilingüe 2
MUB 3	Maestra Centro Urbano Bilingüe 3
MRO4	Maestra Centro Rural Orinario 4
MRB 5	Maestra Centro Rural Bilingüe 5
MRB 6	Maestra Centro Rural Bilingüe 6

Destacable la antigüedad de las maestras como docentes ya que, dentro de las expectativas se consideraba como muy buena la existencia de al menos un profesor con veinte años o más de antigüedad, hecho éste que se cumple. Solamente el 16,7% tiene menos de dos años de antigüedad; el 33,3% entre 3 y 5 años; y también el 33,3% entre 6 y 10 años; y el 16,7%, de nuevo, más de 20 años.

Tabla 112. Experiencia docente de las entrevistadas.

Entrevistadas	Experiencia docente
MUO 1	5 años
MUB 2	24 años
MUB 3	7 años
MRO4	2 años
MRB 5	4 años
MRB 6	6 años

La información obtenida de esta naturaleza, además de aportar distintos datos más o menos objetivos aporta una serie de conceptos y opiniones que no hacen sino enriquecer y complementar a los anteriores. El análisis habrá de realizarse siguiendo una secuencia ordenada de distintas fase, siendo éstas (Álvarez-Gayou, 2005):

- 1. Obtener la información:** a través de la realización de las entrevistas.
- 2. Capturar, transcribir y ordenar la información:** la captura de la información se ha llevado a cabo a través de la aplicación móvil “Grabadora de voz avanzada (ver.1.2.88)”. Toda la información obtenida ha sido transcrita sin ayuda informática o de cualquier otro instrumento tecnológico.
- 3. Codificar la información:** para realizar la codificación de la información obtenida en categorías que concentran las ideas similares se han asignado una serie de dimensiones.
- 4. Integrar la información:** se han relacionado las categorías obtenidas entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Las dimensiones empleadas fueron: *competencias básicas, destrezas lingüísticas, metodología, recursos didácticos, actividades y formación*, que a su vez estaban implementadas por una serie de categorías que se muestran a continuación en la tabla 113. Estas categorías y la codificación de los datos han permitido que el análisis de la información obtenida en las distintas entrevistas pudiera ser llevada a cabo. En primer lugar se realiza un análisis cuantitativo para realizar a posteriori un análisis cualitativo de toda la información aportada por las maestras entrevistadas.

Tabla 113. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis de las entrevistas.

TOTAL FREC	DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	F	% Categoría	% dimensión	% global
19	Competencias Básicas	Aula de inglés	Comunicación lingüística	6	31,57%	31,57%	6,31%
			Matemática	1	5,26%	5,26%	1,05%
			Conocimiento e interacción con el mundo físico	1	5,26%	5,26%	1,05%
			Tratamiento de la información y digital	4	21,05%	21,05%	4,21%
			Social y ciudadana	4	21,05%	21,05%	4,21%
			Aprender a aprender	2	10,52%	10,52%	2,10%
			Autonomía e iniciativa personal	1	5,26%	5,26%	1,05%
29	Destrezas lingüísticas	Más le gusta enseñar	Comprensión oral	2	33,33%	6,89%	2,10%
			Comprensión oral y expresión oral	4	66,67%	13,79%	4,21%
		Dedicar más tiempo	Comprensión oral	3	50%	10,34%	3,15%
			Comprensión oral y expresión oral	1	16,66%	3,44%	1,05%
			Expresión escrita	1	16,66%	3,44%	1,05%
			Mismo tiempo a las cuatro destrezas	1	16,66%	3,44%	1,05%
		Mejores resultados	Comprensión oral	2	40%	6,89%	2,10%
			Comprensión oral y expresión oral	1	20%	3,44%	1,05%
			Comprensión escrita	1	20%	3,44%	1,05%
			Comprensión oral y escrita	1	20%	3,44%	1,05%
		Expresión Oral	Sí, por separado.	2	33,33%	6,89%	2,10%
			No, juntas.	4	66,67%	13,79%	4,21%
		Aula de Lengua Española	No se trabajan las cuatro destrezas	6	100%	20,68%	6,31%
		7	Metodología	Más le gusta	Método comunicativo	4	57,14%
Metodologías lúdicas	2				28,57%	28,57%	2,10%
Total Physical Response	1				14,28%	14,28%	1,05%
22	Recursos didácticos	Mejores recursos	Realia	3	30%	13,63%	3,15%
			Recursos digitales	5	50%	22,72%	5,26%
			Libro de texto	2	20%	9,09%	2,10%
		Recursos preferidos	Realia	3	25%	13,63%	3,15%
			Recursos digitales	5	41,67%	22,72%	
			Canciones	2	16,67%	9,09%	2,10%
			Material elaborado por el alumno	2	16,67%	9,09%	2,10%
9	Actividades	Más les gusta	Interactivas	2	22,22%	22,22%	2,10%
			Lúdicas	4	44,44%	44,44%	4,21%
			Artísticas	1	11,11%	11,11%	1,05%
			Lecturas	1	11,11%	11,11%	1,05%
			Con finalidad	1	11,11%	11,11%	1,05%
9	Formación	A lo largo de la vida	Motivación profesional	4	44,44%	44,44%	4,21%
			Interés personal	5	55,56%	55,56%	5,26%

A simple vista, la dimensión que más categorías incluye parece ser la que se relaciona con las cuatro *destrezas lingüísticas* de la lengua inglesa, siguiéndola la que recoge categorías relacionadas con los *recursos didácticos*. Por su parte, la dimensión *destrezas lingüísticas*, tiene por objeto mostrar las distintas actuaciones de los maestros en el aula donde se han incluido las orientaciones llevadas a cabo dentro del aula de Lengua Española para desarrollar las cuatro destrezas tanto de comprensión oral y escrita como de expresión oral y escrita. Es aquí donde todas las entrevistadas muestran una opinión común, reconociendo que no se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas en el aula de Lengua Española de igual manera que en el aula del área de Inglés. Después de las dimensiones ya comentadas, es la metodológica la que menor frecuencia de opinión ha recogido.

Así pues, es ahora posible llevar a cabo una clasificación en base a la mayor cantidad de información aportada, a saber:

1. Las cuatro *destrezas lingüísticas*.
2. Los *recursos didácticos* en el aula de inglés.
3. Las *competencias básicas* relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés.
4. Las *actividades* preferidas del alumnado en la clase de lengua inglesa.
5. La *formación* del profesorado a lo largo de la vida.
6. La *metodología* más empleada por el profesorado de inglés.

A continuación, se realizará un análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones analizadas, ejemplificando con las propias intervenciones de las entrevistadas.

8.3.2. Competencias Básicas

La dimensión que se analiza en primer lugar está relacionada con el desarrollo de un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera basado en *competencias básicas*.

La LOE (2006) expone en su preámbulo la necesidad de promover una educación orientada a lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias

para integrarse en el mundo actual. En este sentido, hemos preguntado al profesorado cuáles son las que se desarrollan en el aula de inglés. Se puede observar como en esta categoría todas las respuestas se relacionan principalmente con la *competencia en comunicación lingüística*.

"Desde luego la competencia en comunicación lingüística, porque es básica, todo lo que tenga que ver con lenguas va a trabajar esta competencia" (MRB5:R1).

En el caso de esta competencia, y según el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas para Educación Primaria, la relación es obvia, puesto que el objetivo principal del área de Lengua Extranjera es que el alumnado utilice la lengua para comprender, hablar, conversar, leer y escribir. Se observa como en todas las respuestas se considera que dicha competencia está en la base de todos los aprendizajes y como la comunicación es el pilar fundamental en el que se asienta el área de Lengua Extranjera, Inglés en la etapa de Educación Primaria.

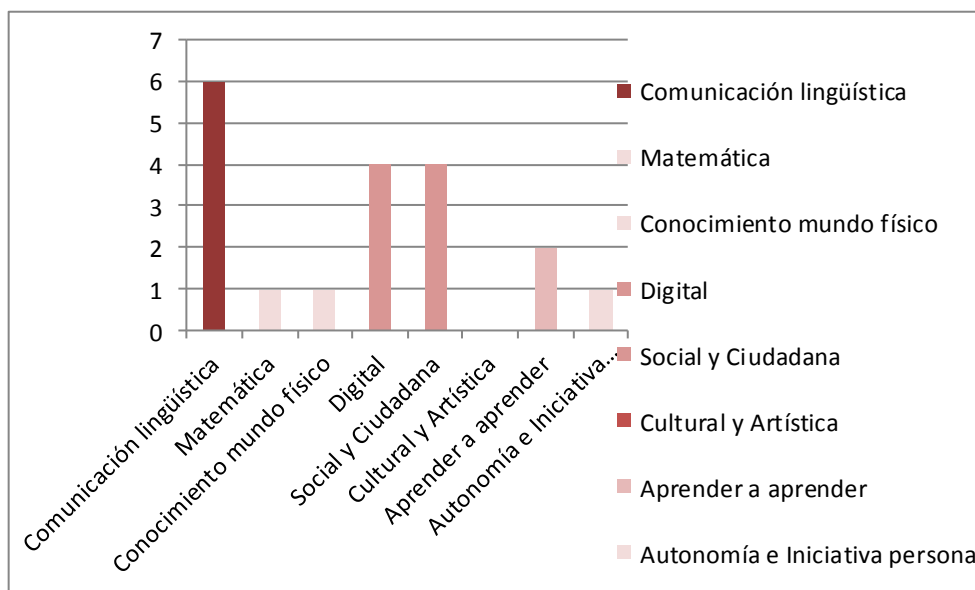


Figura 240. Competencias desarrolladas en el aula de inglés.

Por otra parte, puesto que no existe una relación unívoca entre una determinada materia y una competencia básica, sino que cada área contribuye al desarrollo de diferentes competencias y cada competencia básica se adquiere como resultado del trabajo en varias áreas, el profesorado ha manifestado la relación existente entre la *competencia lingüística* y la *competencia social y ciudadana*. Se

entiende esta relación desde el momento que se ejercitan actitudes positivas y receptivas hacia otras lenguas y culturas.

“En la que más me centro es la competencia comunicativa porque es la que está más implicada con la enseñanza de la lengua, y directamente lleva a la competencia social y ciudadana porque si enfocas la lengua inglesa de una manera comunicativa al final afecta totalmente a la relación de los alumnos y a su relación con los demás” (MRO4:R1).

Dentro de esta categoría, se puede observar también como el *tratamiento de la información y la competencia digital* adquiere un porcentaje de frecuencia alto (21,05%). En esta competencia se incluyen habilidades como buscar, seleccionar, registrar, tratar o analizar información en diferentes soportes.

“A mí personalmente me gusta mucho trabajar el tratamiento de la información y la competencia digital porque tengo un blog, utilizo muchos recursos digitales, he tenido durante mucho tiempo pizarra digital me parece que a los niños les motiva mucho, les gusta mucho más que lo básico, que el libro de texto y que lo de siempre, lo tradicional. A parte me gusta mucho la informática es algo que se me da bien, entonces preparo yo muchas cosas digitales” (MRB5:R1).

Tabla 114. Frecuencia y porcentaje de la dimensión competencias básicas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	F	% categoría	% dimensión
Competencias Básicas	Aula de inglés	Comunicación lingüística	6	31,57%	31,57%
		Matemática	1	5,26%	5,26%
		Conocimiento e interacción con el mundo físico	1	5,26%	5,26%
		Tratamiento de la información y digital	4	21,05%	21,05%
		Social y ciudadana	4	21,05%	21,05%
		Aprender a aprender	2	10,52%	10,52%
		Autonomía e iniciativa personal	1	5,26%	5,26%

Un 10,52% ha otorgado cierta importancia a desarrollar la competencia *aprender a aprender* que refleja que los alumnos son capaces de gestionar los diferentes procesos de aprendizaje y utilizar las estrategias y los recursos disponibles para lograr sus objetivos.

"Se implica la competencia de aprender a aprender porque trabajamos, una vez al trimestre, hacemos un proyecto por grupos y entonces ahí se plantea algo que ellos tienen que desarrollar por sí mismos, con mi guía" (MUB2:R1).

Las competencias básicas con un menor porcentaje de frecuencia son *competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y autonomía e iniciativa personal*.

"En cuanto a las demás, por ejemplo la competencia matemática escasamente pocas veces, lo básico, números alguna operación que surja o trabajar dinero, es la que menos yo creo" (MRB5:R1).

"También se trabaja la autonomía e iniciativa personal y una de las formas de trabajar la autonomía e iniciativa personal es a través del tratamiento de la información y la competencia digital porque el inglés les abre muchas puertas para obtener información y a través de las nuevas tecnologías acceden a recursos que, a través de los que ellos aprenden a trabajar de manera autónoma" (MRU4: R1).

Por último, una visión diferente de una de las maestras entrevistadas que se refiere a las competencias básicas en términos de transversalidad.

"Yo creo que en realidad, la competencia en comunicación lingüística, pero las otras son un poco transversales" (MRB2:R1).

En este aspecto, las competencias transversales son consideradas necesarias para la plena realización personal.

8.3.3. Destrezas lingüísticas

Según el papel que desempeña el individuo, emisor o receptor, y el canal de transmisión, oral o escrito, el uso de la lengua adquiere diferentes formas en el proceso de comunicación. Las cuatro habilidades lingüísticas en lengua inglesa son *comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita (listening, reading, speaking y writing)*.



Figura 241. Destrezas lingüísticas de la lengua inglesa.

Se incluyen en esta dimensión cinco categorías que registran información sobre las *destrezas lingüísticas* en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha sido objeto de nuestro estudio.

Tabla 115. Categorías incluidas en la dimensión destrezas lingüísticas.

CATEGORÍAS: DESTREZAS LINGÜÍSTICAS
Destrezas que más le gusta enseñar al profesorado
Destrezas a las que dedica más tiempo el profesorado
Destrezas en las que los alumnos consiguen mejores resultados
Expresión e interacción oral
Destrezas en el aula de Lengua Española

Se recogen los porcentajes de frecuencia mayores en esta dimensión y en ella se incluyen opiniones del profesorado con respecto a las destrezas que más les

gusta enseñar, aquellas a las que dedica más tiempo, las destrezas en las que los alumnos muestran los mejores resultados, las destrezas de expresión e interacción oral y finalmente, la metodología empleada en el aula de Lengua Española.

8.3.3.1. Destrezas lingüísticas que más le gusta enseñar al profesorado

En esta categoría la mayoría de las respuestas coinciden en situar a las destrezas *orales*, tanto *comprensión* como *expresión*, como las que más le gusta enseñar al profesorado, así lo señalan las dos terceras partes (66,67%).

Destrezas Lingüísticas
<p>"La comprensión y expresión oral, porque creo que es importante partir de las destrezas orales cuando se aprende una lengua extranjera" (MUO1: R2).</p>
<p>"A mí lo que más me gusta es la expresión oral y la comprensión oral, como he dado clase principalmente en cursos bajos, en el primer ciclo de primaria, para mí es más importante la comprensión oral y que empiecen ellos también con una autonomía a nivel de la expresión oral, lo que pasa es que si se trabaja con los libros de textos muchas veces el trabajo es de comprensión y expresión escrita entonces intento reforzar más la parte oral, la comunicación oral pero un poco se combinan las dos también" (MRB5: R2).</p>
<p>"La comprensión oral porque, bueno, los niños están aprendiendo, están dando un poco sus primeros pasos en el inglés y es difícil trabajar otras destrezas. Así que a la primera, a la que están expuestos, es la comprensión oral. Entonces intentas ponerles diferentes audiciones con diferentes nativos a parte de la propia producción que puedas hacer tu en clase. Y sí, me gusta trabajar también la expresión oral, pero me veo un poco limitada por el nivel de los niños" (MRO4:R2).</p>

En este mismo sentido, Canale (1995) considera que la comprensión oral es la base para el desarrollo de la expresión oral y, por supuesto, de la comunicación. Desde su análisis se extrae que los alumnos no serán capaces de producir un sonido de la lengua inglesa correctamente si antes no han sido capaces de reconocerlo auditivamente.

8.3.3.2. Destrezas lingüísticas a las que dedica más tiempo el profesorado

Se observa, de nuevo, que el porcentaje de frecuencia más alto se obtiene en la subcategoría relacionada con la destreza lingüística de *comprensión oral*.

Destrezas Lingüísticas
"Primero a la comprensión oral, porque creo que es el punto de partida para ir desarrollando el resto de destrezas" (MUO1: R3).
"Yo creo que a la comprensión oral, porque ellos manejan mejor el lenguaje receptivo que el productivo suyo. Les cuesta más hablar, entonces les hago más cosas de comprensión oral" (MUB3: R3).

El objetivo principal de la clase de lengua extranjera es, hoy en día, desarrollar la competencia comunicativa. Se otorga gran importancia a las destrezas orales en los procesos de instrucción. Los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya desde mediados del siglo pasado, se han basado en las habilidades orales. Desde el método audiolingual rompe con la instrucción de aspectos gramaticales y léxicos del método directo.

"Sigo insistiendo en la comprensión oral porque es verdad que es lo primero y además de una manera natural, que lo vean con naturalidad que si saben que es otro idioma pero como es algo que practicas todos los días y les expones al idioma constantemente y la expresión oral pues depende del grupo de alumnos y del nivel, hay grupos que funcionan mejor, que producen más que otros, eso va en función del nivel de los niños incluso dentro del mismo nivel escolar." (MUB2: R3).

Aunque se hace referencia a las cuatro destrezas de forma separada, no siempre es así, ya que el uso de la lengua conlleva la práctica de todas las destrezas a la vez. A este respecto encontramos valoraciones del profesorado que estima oportuno que no se trabajen las destrezas de modo aislado.

"Bueno, yo procuro dedicar el mismo tiempo a trabajar las cuatro de forma conjunta" (MRB5: R3).

Resulta llamativo, como una de las maestras entrevistadas, señala el libro de texto como la herramienta fundamental que guía su labor docente. El eterno debate en el ámbito educativo sobre si el libro de texto debe estar por encima del resto de materiales ha suscitado, y sigue haciéndolo, numerosas contradicciones entre los

profesionales de la educación. Este aspecto no es de nuestro ámbito, por lo tanto simplemente señalamos el comentario recogido en esta categoría:

¿Más tiempo? pues no lo sé, posiblemente a la expresión escrita, por el tema ese, de completar los libros de texto, los cuadernillos y eso el tener el libro de texto. Supongo que si no existiese el libro de texto, me centraría más un poco relacionado con la otra pregunta en la comprensión y expresión oral, pero es lo que hay" (MRB6: R3).

A modo de conclusión, podemos decir que el aprendizaje de una segunda lengua tiene como objetivo formar personas que puedan entender, hablar, leer y escribir en esa lengua.

8.3.3.3. Destrezas lingüísticas en las que los alumnos consiguen mejores resultados

El referente fundamental en la adquisición de una lengua extranjera debe ser la comunicación. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje intenta favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, en numerosas ocasiones este objetivo no se consigue según señala el profesorado entrevistado.

"Yo diría que en la comprensión escrita pero, claro, creo que es un error, creo que algo estamos haciendo mal. Porque en realidad si piensas en el orden natural de aprender un idioma debería ser la comprensión oral" (MRO4: R8).

Es preciso señalar que la comprensión oral se sitúa como la destreza que registra resultados satisfactorios en el alumnado de primaria.

Destrezas Lingüísticas
<i>"Yo pienso que en la (comprensión) oral, porque la expresión oral depende del nivel, pues hay niños que sí que son muy bueno pero no todos llegan digamos. Entonces yo creo que en la comprensión oral es donde consiguen mejores resultados [...] La parte de expresión les cuesta más pero es cuestión de tiempo y es tal y como se adquiere la lengua" (MUB2: R8).</i>
<i>"Yo creo que en la comprensión oral, pero no de los listenings cerrados sino a la hora de escuchar el vocabulario que se utiliza normalmente en el aula de rutinas o el vocabulario de las unidades" (MRB6: R8).</i>

La destreza en la que el alumnado presenta mayores dificultades es en la expresión escrita según el profesorado entrevistado.

"O sea lo que más les cuesta es escribir, pero el que habla es porque primero ha entendido el *listening*, claramente, y el que escribe es porque primero ha entendido el *reading*, esa es mi opinión" (MRB5: R8).

"Yo creo que eso es lo que más fácil es para ellos (comprensión oral). Porque luego decirlo les cuesta más, escribirlo muchísimo más" (MRB6: R8).

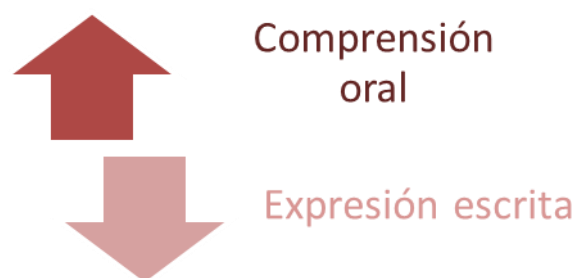


Figura 242. Mejores y peores resultados de las destrezas lingüísticas del alumnado según el profesorado.

López (2002: 18) señala que existe una gran diferencia entre la comprensión de la lengua materna y la lengua extranjera, ya que el nativo manifiesta una conciencia del proceso que tiene lugar desde que las ondas sonoras llegan al oído hasta que el cerebro comprende. Sin embargo, el discente de una lengua extranjera manifiesta una comprensión insuficiente y un proceso consciente. El objetivo principal, por consiguiente, en la enseñanza de la comprensión auditiva en una lengua extranjera consiste en conseguir que el proceso sea cada vez menos consciente y lograr que se automatice.

8.3.3.4. Expresión e interacción oral

La siguiente categoría que vamos a analizar es la que guarda una estrecha relación con la *expresión e interacción oral* que comprende dos subcategorías y en la que se recoge la información relacionada con el desarrollo y la evaluación de la *expresión oral* y la *interacción oral* conjuntamente o por separado.

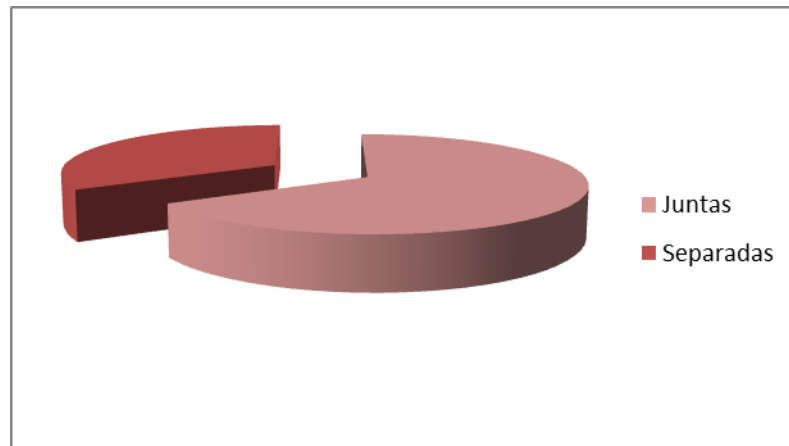


Figura 243. Desarrollo y evaluación de la expresión y la interacción oral.

Tal como se puede observar en la figura anterior más de la mitad del profesorado entrevistado (66,67%) afirma trabajar estas destrezas lingüísticas juntas.

Destrezas Lingüísticas: expresión e interacción oral
"En el ciclo inicial la interacción oral es prácticamente básica, saludos, órdenes básicas... si se evalúa porque claro si ellos responden a mis órdenes están interactuando o sea aunque la respuesta sea física y no verbal, entonces va todo unido en mi opinión" (MRB5: R4).
"Yo creo que, ¿por separado?, yo creo que un poco juntas, porque así de expresión oral por separado, la verdad es que no me doy cuenta así de que se trabaje muy en concreto, entonces yo creo que se combinan las dos" (MRB6: R4).

Por otro lado, se sitúan con un 33,33%, las respuestas relacionadas con el desarrollo y evaluación independiente de ambas destrezas de *expresión e interacción oral*.

Destrezas Lingüísticas
"Pues sí, se desarrollan de manera separada a diario, y se evalúan si semanalmente y a diario también porque es una observación diaria" (MUB2: R4).
"Se trabajan las dos por separado, sí que es verdad se trabaja más la interacción oral porque el nivel de los niños no es muy elevado. Y la expresión oral requiere quizá un poco más de trabajo, y solemos hacer redacciones y al final de la unidad hacen una exposición oral de lo que han trabajado de forma escrita" (MRO4: R4).

Finalmente, se hace necesario señalar la importancia de realizar en el aula actividades de expresión y de interacción oral. En muchas ocasiones, las pretensiones de realizar actividades que trabajen la expresión o la interacción oral se realizan ejercicios de exposición oral en los cuales se pide al alumnado una corrección lingüística y una organización de su discurso que se asemeja más a una composición escrita. Así como señala el último comentario a este respecto, con frecuencia se pide a los alumnos que preparen con antelación por escrito sus intervenciones orales.

8.3.3.5. Destrezas lingüísticas en el área de Lengua Española

Una de las principales preocupaciones de los diferentes especialistas del ámbito educativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas es el uso de una metodología que potencie la competencia lingüística en el idioma estudiado. Nos cuestionamos si se comparte esta pretensión en el aula de Lengua Española, nuestra lengua materna.

Destrezas Lingüísticas: aula de Lengua Española
<p>"En mi centro veo también que se trabaja mucho, mucho, mucho, mucho, la comprensión escrita, más digamos que la expresión escrita, y sobre todo es escrito, yo creo que el aspecto de comprensión y expresión oral se trabaja muy poco. Los niños no saben cómo dirigirse, como hablar en público, como estructurar un discurso, entonces hay una carencia muy grande" (MUB2: R9).</p>
<p>"No, sinceramente, yo creo que no, se deja de lado la comprensión oral porque se da por supuesta. Entonces muchas veces yo he comprobado cuando he dado lengua que si utilizas un texto muy largo algo que no sea el típico lenguaje al que están acostumbrados muchas veces no captan el sentido de lo que se dice" (MRB5: R9).</p>
<p>"Pues la verdad es que no, nunca me lo había planteado pero si te lo planteas para nada se comparte la metodología" (MRB6: R9).</p>
<p>"Pienso que en las clases de lengua se olvidan totalmente de la expresión y comprensión oral cuando los niños al final en lengua española se van a enfrentar a la mayoría de los retos de su vida y les falta fluidez y...comprensión también. Y no saben cómo escuchar...y es algo que quizás esté cambiando, en los libros de 1º de primaria ya hay audiciones" (MRB4: R9).</p>

Todas las respuestas coinciden en afirmar que no se comparte la metodología comunicativa en el aula de Lengua Española y que se trabajan más los aspectos gramaticales y por supuesto, el comentario de texto.

8.3.4. Metodología

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera se pretende que los alumnos sean competentes lingüísticamente, es decir, que adquieran la competencia comunicativa que les permita desenvolverse de forma oral y escrita. A lo largo de los años, hemos visto en el capítulo V como han surgido diferentes métodos para apoyar la enseñanza de una segunda lengua.

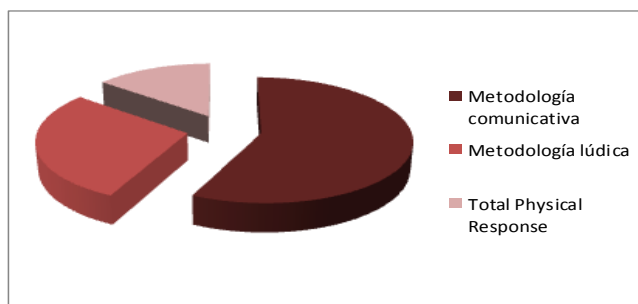


Figura 244. Metodologías en el aula de lengua inglesa.

A este respecto, recogemos en esta dimensión, que ha sido denominada como *metodología*, el uso de los diferentes métodos utilizados en el aula de inglés. Hemos de señalar que de forma general, como se observa en la figura anterior, es el método comunicativo el preferido por el profesorado entrevistado.

Metodología
<p>"El método comunicativo, veo fundamental que vean el inglés como algo natural para comunicarse y al final el objetivo principal es que aprendan a comunicarse en lengua inglesa y abrirles más puertas para poder comunicarse con otras personas" (MRO4: R5).</p>
<p>"Como te he dicho que me parecía que aquí es todo gramática y vocabulario o lo era cuando yo estudié, pues procuro usar un enfoque más comunicativo" (MRB5: R5).</p>

Dentro de esta dimensión también se hace referencia al uso de metodologías lúdicas.

Metodología
"El juego, que participen todos los alumnos, el juego en gran grupo que, o en grupos pequeños que puedan interactuar, participar todos y al final con los pequeños es la manera de que participen"(MRB6: R5).
"Las metodologías lúdicas, siempre a través del juego" (MUB3: R5).

Se considera el juego como una actividad con una gran potencialidad para el aprendizaje de una lengua extranjera y el desarrollo del alumno.

8.3.5. Recursos didácticos

La siguiente dimensión denominada *recursos didácticos* recoge todas aquellas valoraciones respecto a los mejores recursos y a los preferidos por el profesorado.

Los recursos didácticos se utilizan como elemento que une al alumno con la realidad. Sería ideal que el proceso de aprendizaje tuviera lugar en contacto con la vida real, pero como este no siempre es posible necesitamos materiales que nos ayuden a llevar a cabo el proceso.

8.3.5.1. Mejores recursos didácticos

Las referencias realizadas a la utilización de material real hace evidente la necesidad de esa unión con el mundo real, situación que favorece el proceso de aprendizaje del alumnado.

"Pues los recursos reales, recursos que hacen ellos con sus manos, juguetes básicos, las tics, yo diría que los de manipular en general, *realia* de manipular" (MUB3: R6).

"Materiales originales. Materiales auténticos" (MUO1: R6).

Por otro lado, el material didáctico más adecuado para la mitad de los profesores entrevistados son los recursos digitales. Una de las razones hace referencia a la importancia de crear condiciones para que los alumnos interactúen con alumnos de otros países gracias al uso de las nuevas tecnologías.

“Yo me quedo con la variedad, creo que cuanto más variedad utilices mejores resultados obtienes, pero si tengo que elegir uno me quedo con las nuevas tecnologías. Porque al final el uso de Internet y el poder comunicarte en la lengua extranjera con otros niños, por ejemplo, yo he hecho intercambios con niños de otros colegios de diferentes países de Europa. Entonces que los niños se comuniquen con ellos en la lengua inglesa les hace entender el uso real de la lengua” (MRO4: R6).

Para finalizar, la eficacia de los recursos didácticos depende de muchos factores, entre ellos el uso que haga tanto el profesor como el alumno de ellos.

“A ver... ¿mejores, peores? eso es muy personal... entonces el recurso bueno es el que llega al chaval, creo yo... al final cada clase es un grupo individual, entonces los que funcionen con esa clase” (MRB5: R6).

En esta línea no se ven los recursos ni positivos ni negativos, simplemente importa la metodología que se lleve a cabo con ellos.

8.3.5.2. Recursos didácticos preferidos del profesorado

Hay muchos tipos y muy variados recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Todos ellos se utilizan dependiendo de la situación y la función que se pretenda. Quizás los más empleados son: el encerado, la pizarra digital, el laboratorio de idiomas, radio, TV, videos, internet, grabaciones, canciones, libros de texto, libros de ejercicios, ordenadores, periódicos, revistas, *flashcards*, pósteres y objetos reales.

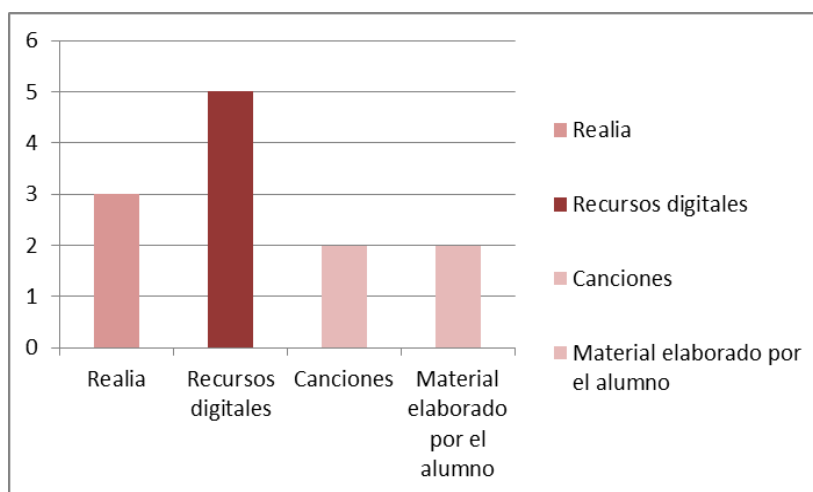


Figura 245. Recursos didácticos preferidos del profesorado.

De acuerdo con los datos recogidos en las entrevistas se relacionan los materiales con el tipo de aprendizaje que se desea facilitar.

"Yo aquí es que diría todo, porque me gusta todo, porque algo que sea realia puedes sacar muchas ideas, puedes partir de un panfleto. Pueden ser recursos creados por ellos mismos, recursos digitales, canciones... todo, cualquier cosa. El libro de texto también me gusta, pero no lo es todo" (MUB2: R6).

A modo de conclusión, señalar que los recursos didácticos preferidos por el profesorado son aquellos que son consecuentes con el aprendizaje que se quiere llevar a cabo en un determinado contexto. Hoy en día, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso activo que implica seleccionar información, organizarla, relacionarla con otros conocimientos y usarla en el lugar y momento adecuado.

8.3.6. Actividades en el área de Lengua Extranjera, Inglés

Los diferentes tipos de actividades en la enseñanza de una segunda lengua tienen siempre como objetivo promover la competencia lingüística oral y escrita del alumnado. En esta dimensión, por consiguiente, se recogen opiniones relacionadas con aquellas actividades que mejores resultados han mostrado.

"Para mi hay tres cosas fundamentales, una son los juegos en las que se divierten, se lo pasan bien e interactúan con los compañeros, otra es ver resultados veo que les gusta mucho. Aunque muchas veces les suponga un reto, en un principio cuando ven que tiene el PowerPoint hecho, la cartulina bien presentada... y las actividades que conllevan movimiento" (MRO4: R7).

Las actividades usadas en forma combinada son diseñadas, a su vez para promover la comunicación oral y escrita en la segunda lengua y para conectar aprendizajes entre sus iguales.

"Las que sean interactivas, desde luego, actividades que les permita a ellos trabajar con otros niños. Entonces tanto sea a nivel escrito como a nivel oral, que les dé oportunidad a ellos, aprender con otros... actividades de carácter individual, donde ellos tienen que rellenar un test, o un drill, no les... o incluso una redacción...cualquier tipo de actividad que tú lo plantees con otros donde ellos pueden aprender unos de otros es la actividad que más les motiva a los niños" (MUB2: R7).

Tabla 116. Frecuencia y porcentaje de la dimensión actividades.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	F	%	
				categoria	dimensión
Actividades	Más les gusta	Interactivas	2	22,22%	22,22%
		Lúdicas	4	44,44%	44,44%
		Artísticas	1	11,11%	11,11%
		Lecturas	1	11,11%	11,11%
		Con finalidad	1	11,11%	11,11%

Parece ser, por el alto porcentaje de frecuencia en las respuestas del profesorado, que las actividades que implican movimiento son las actividades que más le gusta al alumnado.

Actividades
"Los juegos, sin duda, y si son de movimiento si implica moverse mejor" (MUB3: R7).
"Pues les gusta las que implican canciones, las que implican movimiento,...les gusta mucho cosas que tengan que ver con manualidades. Y luego los juegos por supuesto. Escribir lo que menos" (MRB5: R7).
"Actividades lúdicas de comunicación oral" (MUO1: R7).

Una de las premisas de este tipo de enfoque metodológico en el que se utiliza el juego como base del proceso de enseñanza-aprendizaje, es que dicho aprendizaje de la lengua extranjera es placentero. Se intenta buscar un ambiente relajado en el que los alumnos son felices mientras aprenden a través de actividades divertidas y el movimiento corporal.

8.3.7. Formación del profesorado

La formación permanente del profesorado es clave para la mejora de cualquier sistema educativo. Según Baelo Álvarez y Arias Gago (2011:107) "la formación del docente es considerada como un proceso ajeno a la voluntad, intereses y necesidades del individuo y tiene por finalidad que el sujeto alcance un dominio del arte, oficio o

profesión”. Es cierto que el profesorado necesita formación que se adapte a las nuevas necesidades que se van planteando en el día a día en el aula y su entorno. Por tanto, el profesorado de lenguas extranjeras debe formarse en las nuevas metodologías, en habilidades sociales y emocionales, en dirigir grupos, en recursos tecnológicos, en relación con las familias y sobre todo, en la lengua extranjera.

Las respuestas registradas nos han permitido registrar que el profesorado entrevistado cree necesaria esta formación ya sea por motivos profesionales o personales.

Formación del profesorado
<p>“Sí. Es que siento que es que lo debo hacer, eso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque tienes que estar con los tiempos, tienes que entender a tus alumnos, aparte de mantenerte a ti porque el idioma es algo vivo y activo, necesitas leer, necesitas escuchar, necesitas hacer un curso porque el idioma también se va transformando”(MUB2: R10).</p>
<p>“Sí. Porque es básico o sea es que sí, y nunca lo dejaré primero porque a mí me gusta, si estoy dando clases de inglés es porque a mí me gusta el inglés y dar clase y bueno segundo, porque si es que si no avanzas te quedas estancado. Eso es para todos, para los niños y para los profesores. Si quieres ser buen profesor tienes que estar formado y como todo va cambiando...” (MRB5: R10).</p>
<p>“Sí. Pues porque creo que es necesario, porque a nivel de idioma si no lo mantienes, o sea si no lo utilizas, o te reciclas se pierde muchísimo, si dejas de usarlo se va perdiendo. Y uno, porque pienso que es necesario para el trabajo, para dar una clase en inglés es una herramienta indispensable y segundo, por interés personal, porque me gusta” (MRB6: R10).</p>
<p>Sí. Primero, por motivación personal y luego por motivación profesional, porque si no al final tu trabajo es imposible que lo hagas bien” (MRO4: R10).</p>
<p>“Sí que me gusta seguir formándome en metodologías y en la propia lengua porque hay que reciclarse es que si no se nos olvida, no lo manejamos. Sí, sí hay que formarse. Sí. Creo que es importante conocer las novedades y nuevas posibilidades” (MUB3: R10).</p>

Para finalizar este apartado de la importancia de la formación del profesorado simplemente hacer una reflexión sobre la importancia de todo sistema educativo de atender a la formación inicial y permanente de sus docentes. El profesorado es un elemento determinante de la calidad educativa. En este sentido coincidimos con

Cantón Mayo, Cañón Rodríguez y Arias Gago (2013:58) cuando señalan que “ se debe reformular la formación universitaria de los futuros maestros para incluir en los nuevos grados contenidos relacionados con los elementos percibidos con mayores carencias formativas y que, en gran parte, se relacionan con aspectos didácticos y de relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, así como incidir en aspectos prácticos que respondan a las necesidades reales del docente en su trabajo diario de aula y centro”.

8.3.8. Síntesis interpretativa de las entrevistas

El análisis interpretativo de las entrevistas realizadas a maestras especialistas de Lengua Extranjera, Inglés se ha realizado estableciendo en cada categoría diferentes subcategorías correspondientes a las dimensiones de análisis. Este procedimiento de análisis permite catalogar las maestras entrevistadas en tres tipos de docentes según su actuación y características de desempeño en el aula y en su actividad de aprendizaje:

- **Maestras integrales:** en su planteamiento la clave del aprendizaje es la mente del discente. La metodología que emplea es un compendio de los diferentes recursos y desarrolla en el aula las diferentes competencias básicas.
- **Maestras específicas:** se caracterizan por utilizar una metodología cerrada. La comunicación oral es la prioridad entre sus alumnos por lo que desarrolla únicamente la competencia en comunicación lingüística, dejando de lado el desarrollo del resto de competencias básicas.
- **Maestras dispersas:** utiliza una metodología expositiva, sus objetivos dependen de los que diseñan el currículo y utiliza solamente recursos tradicionales como medio para la enseñanza. No se siente formada para desarrollar y evaluar las competencias básicas en el aula.

Considerando que la recolección de datos está contenida en las entrevistas grabadas y se trata de una abundante información que debe reducirse y simplificarse hemos procedido a seleccionar las diferentes unidades constituyentes, identificando elementos de significación que se atribuye a cada párrafo de lectura, a su vez hemos identificado núcleos conceptuales importantes en la expresión de las entrevistadas.

El criterio seguido para proceder a la segmentación es temático, considerando que en cada categoría de la entrevistas una misma temática teniendo en cuenta los propósitos y objetivos de nuestro trabajo de investigación. Son seis las maestras entrevistadas (MU0 1, MUB 2, MUB 3, MRO 4, MRB 5, MRB 6) que ofrecen opinión sobre las competencias básicas, las destrezas lingüísticas, la metodología empleada en el aula, los recursos didácticos, las actividades y la formación docente.

Hasta la llegada en primer lugar de la LOE (2006) y más recientemente de la LOMCE (2013) en la elaboración del currículo escolar se había dado la primacía absoluta a los métodos de enseñanza esencialmente academicistas. Con la aprobación y aplicación de estas nuevas leyes, el protagonismo pasó a un enfoque basado en el desarrollo de las competencias básicas. Lo importante ya no es tanto la adquisición de conceptos de forma memorística explicados en clases magistrales como que el alumno, gracias a la orientación del docente, sea capaz de desarrollar sus distintas competencias.

Las respuestas ofrecidas por las diferentes maestras entrevistadas nos llevan a la interpretación de sus palabras. Se analiza la expresión de MUB 2 de modo general y podemos configurar las diferentes categorías de análisis para establecer su perfil como una docente integral. Ella alude a estrategias y planificación de sus clases, así como al desarrollo de las diferentes competencias básicas.

"Bueno yo creo que en mi caso el método comunicativo, es el que a través de los años más resultado me ha dado. Yo al principio cuando empecé a enseñar no era el comunicativo, era más un método tradicional gramatical donde yo explicaba unas estructuras gramaticales, los niños las repetían, lo poníamos en diferentes contextos y a través de los años he ido cambiando y viendo, he visto que la manera que ellos aprenden mejor el idioma es directamente un método natural, directo y comunicativo" (MUB2:R5).

Interpretamos que con respecto al tipo de docente específico la respuesta de una de las maestras entrevistadas nos lleva a considerar su enseñanza a través de una metodología cerrada en la que se ve "atada" por el libro de texto.

¿Más tiempo? pues no lo sé, posiblemente a la expresión escrita, por el tema ese, de completar los libros de texto, los cuadernillos y eso el tener el libro de texto. Supongo que si no existiese el libro de texto, me centraría más un poco relacionado con la otra pregunta en la comprensión y expresión oral, pero es lo que hay" (MRB6: R3).

Finalmente, en el discurso de la maestra MRB 2 se encuentran indicadores claros sobre la difusa concepción del desarrollo y evaluación de las competencias básicas.

"Yo creo que en realidad, la competencia en comunicación lingüística, pero las otras son un poco transversales" (MRB2:R1).

Aunque sabemos que hay tantos tipos de maestros como maestros, esta clasificación pretende aproximarse a los diferentes modelos de docentes en la enseñanza de la lengua inglesa.

CAPÍTULO IX. CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

9.1. Introducción

9.2. Contraste de hipótesis

9.2.1. Respuesta a la hipótesis general

9.2.2. Respuesta a las hipótesis específicas

9.3. Conclusiones finales

9.4. Limitaciones de la investigación

9.5. Futuras líneas de investigación

CAPÍTULO IX: CONTRASTE DE HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES

9.1. Introducción

En el capítulo final de la investigación procedemos a exponer las diferentes conclusiones generales, presentando con detalle la discusión de las mismas siguiendo para su organización la propia estructura expositiva de los objetivos en el capítulo VII. También analizamos los diferentes resultados obtenidos, con el objetivo de contrastar las hipótesis de trabajo detalladas en el mismo capítulo del marco empírico de la presente tesis.

Finalmente, señalamos todas aquellas limitaciones con las que nos hemos encontrado durante la investigación y que suponen una apertura de líneas futuras de investigación.

9.2. Contraste de hipótesis

Esta investigación ha tenido como propósito identificar y describir aquellas variables que inciden en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, así como examinar el nivel de logro en dicha competencia en los estudiantes del último curso de los centros públicos de la Provincia de León. A continuación procedemos a analizar los resultados obtenidos para confirmar o refutar así las hipótesis planteadas.

9.2.1. Respuesta a la hipótesis general

Con nuestra investigación hemos dado respuesta a la hipótesis general que ha dado origen a este estudio:

La **competencia en comunicación lingüística** en Lengua Extranjera, **Inglés**, de los alumnos de la Provincia de León, al finalizar la Educación Primaria no alcanza los resultados deseados.

Para confirmar o refutar hasta qué punto la hipótesis general era acertada, se ha procedido a analizar una serie de cuestiones que han sido el hilo conductor de nuestro trabajo.

- *¿Cuál es el nivel de logro en comprensión auditiva en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León?*
- *¿Cuál es el nivel lector en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León?*
- *¿Cuál es el nivel de logro en expresión escrita en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León?*
- *¿Cuál es el nivel de logro en expresión e interacción oral en lengua inglesa del alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León?*

Los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico no se corresponden con la creencia generalizada por diferentes estudios realizados por el Consejo de Europa y el Ministerio de Educación y Ciencia que sostienen que España sigue estando en la cola de Europa en materia de idiomas. En el capítulo VII del marco empírico se detalló la escala creciente de valores de 0 a 5 que mide el nivel de logro en las cuatro destrezas lingüísticas. Así, el código 0 equivale al nivel *no significativo*, el 1 al nivel *muy deficiente*, el 2 al nivel *deficiente*, el 3 al nivel *intermedio*, el 4 a nivel *bueno* y el 5 al nivel *excelente*. Los datos recabados relativos a las cuatro destrezas lingüísticas apuntan que los niveles de logro en los que se sitúa el alumnado de la Provincia de León están por encima del nivel *intermedio* en competencia en comunicación lingüística. Los porcentajes más altos se sitúan en los niveles *intermedio*, *bueno* y *excelente* en las cuatro destrezas lingüísticas. Así en comprensión auditiva más de la mitad de la muestra (56,2%) han alcanzado los niveles *intermedio-bueno*. En comprensión lectora casi tres cuartas partes del alumnado (68%) se sitúan en los niveles *intermedio-bueno*. En expresión escrita destaca el 43,4% que alcanza el nivel *excelente*, al igual que en expresión e interacción oral más de la mitad de la muestra (52,2%) alcanza el nivel más alto, nivel *excelente*.

Por último, destacar los porcentajes bajos o incluso inexistentes en los niveles *muy deficiente* y *deficiente* lo que significa que el alumnado de sexto de Educación Primaria posee un nivel por encima del nivel *intermedio* en competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés.

Por tanto y en base a los resultados obtenidos, rechazamos la hipótesis de la que partíamos de que la competencia en comunicación lingüística en Lengua Extranjera, Inglés, de los alumnos de la Provincia de León, al finalizar la Educación Primaria no alcanza los resultados deseados.

9.2.2. Respuesta a las hipótesis específicas

Para confirmar o refutar las hipótesis específicas que derivan de la hipótesis general y tratan de concretizarla en función de las diferentes variables objeto de estudio se han analizado los resultados obtenidos en la investigación.

La segunda hipótesis formulada que guarda relación con el tipo de centro se formuló de la siguiente manera:

Existen diferencias en el nivel adquirido en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa entre **centros ordinarios** y **bilingües**.

Al plantearnos la cuestión si es positivo el impacto de las enseñanzas bilingües en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, observamos como los estudiantes de enseñanzas bilingües registran puntuaciones más altas que las de los alumnos de enseñanzas ordinarias. En este sentido y en consonancia con los resultados de nuestra investigación, Genesee (1987) observa que los beneficios de la enseñanza bilingüe no se llegan a conseguir hasta que los alumnos de enseñanzas bilingües alcanzan el sexto grado, momento en el cual sus capacidades de transferencia y sus habilidades cognitivas se desarrollan ya con plenitud.

En conclusión, en lo que respecta a nuestra hipótesis acerca de las diferencias en el nivel adquirido en competencia en comunicación lingüística en inglés entre centros ordinarios y bilingües hay que concluir que queda ampliamente confirmado

por este estudio en lo que a estudiantes de enseñanzas bilingües se refiere que su nivel es superior en las cuatro destrezas lingüísticas.

Así, en comprensión auditiva el 90% de los alumnos que asisten a un colegio de enseñanza bilingüe obtienen unos niveles de logro, según la escala ascendente diseñada en la presente tesis doctoral donde 0 equivale al nivel *no significativo*, 1 al nivel *muy deficiente*, 2 al nivel *deficiente*, 3 al nivel *intermedio*, 4 a nivel *bueno* y 5 al nivel *excelente*, entre 3 y 5 (niveles *intermedio-excelente*). Mientras que, prácticamente la mitad (45%) de los alumnos de centros ordinarios obtienen unos niveles de entre 0 y 2 (niveles *no significativo-deficiente*).

Por lo que respecta a la comprensión lectora, las diferencias no son tan extremas aun así siguen siendo superiores los porcentajes obtenidos por los alumnos que acuden a centros bilingües. En esta destreza lingüística han obtenido unos niveles de entre 3 y 5 (niveles *intermedio-excelente*) en tres cuartas partes de la muestra (77%). Prácticamente la misma proporción de los alumnos de centros ordinarios (70%) se sitúan en la escala entre 3 y 4 (niveles *intermedio* y *bueno*).

En expresión escrita prácticamente el 90% de la muestra de alumnos de centros bilingües obtienen unos resultados entre 3 y 5 (niveles *intermedio-excelente*) mientras que el porcentaje de los alumnos que acuden a centros ordinarios y que se mueven en estos mismos niveles de logro es del 76,5%. No obstante, y aunque aparentemente los resultados sean similares, es necesario reseñar que casi el 60% de los alumnos que acuden a centros bilingües obtuvieron una puntuación de 5 (nivel *excelente*). Mientras que el grueso de los alumnos que acuden a centros ordinarios y que se movían en la anterior escala mencionada se sitúan en el nivel 3 (nivel *intermedio*).

Es en la expresión e interacción oral donde se obtienen las diferencias más importantes. Ya que el 90% de los alumnos que acuden a centros bilingües obtienen una puntuación de 5 (nivel *excelente*). Siendo de 4 (nivel *bueno*) la del 10% restante. Tan sólo un 23% de los alumnos de centros ordinarios obtienen el nivel 5 (nivel *excelente*), encontrándose prácticamente la mitad de la muestra (46,2%) en el nivel 3 (nivel *intermedio*).

Por tanto y en base a los resultados obtenidos, confirmamos la hipótesis de que existen diferencias en el nivel adquirido en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa entre centros ordinarios y bilingües.

Llegados a este punto de nuestro estudio empírico nos planteamos si ¿la enseñanza bilingüe tiende a desarrollar unas destrezas más que otras? Según las respuestas de las maestras entrevistadas se concede más importancia a la comunicación y a la interacción en la enseñanza bilingüe (Coyle *et al.*, 2010). En nuestro estudio, se revela un impacto positivo en hablar y conversar. En leer, los alumnos de enseñanzas bilingües superan ligeramente a los estudiantes de enseñanzas ordinarias. En escribir, hay diferencias importantes a favor de los alumnos de enseñanzas bilingües al igual que ocurre en la destreza lingüística de escuchar.

Por tanto, en todas las destrezas, especialmente en escuchar, escribir y hablar y conversar hay diferencias entre los alumnos de enseñanzas bilingües y los alumnos de enseñanza ordinaria. Por lo que hay que asumir que en el nivel de sexto de Educación Primaria las enseñanzas bilingües suponen un beneficio para el desarrollo de las destrezas lingüísticas al comparar los alumnos de enseñanzas bilingües con los estudiantes que siguen enseñanzas ordinarias.

En la tercera hipótesis relacionada con el género del alumnado se supuso que:

Existen diferencias en el nivel de logro de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa entre **alumnos** y **alumnas**.

Una vez hemos analizado los resultados de esta investigación con la muestra poblacional de las aulas de sexto curso de Educación Primaria de los centros públicos elegidos para realizar la investigación empírica, lo primero que se observa es que las alumnas obtienen mejores resultados que los alumnos en Inglés. Hay diferencias importantes de género en las destrezas lingüísticas evaluadas. En esta misma línea el autor Burstall (1975) manifiesta que las mujeres muestran una actitud más favorable que los hombres ante la lengua meta y logran mejores resultados dentro del contexto académico.

Aunque las diferencias no son destacables, en comprensión auditiva las alumnas (78,7%) superan en los tres niveles superiores (niveles *intermedio*, *bueno* y *excelente*) a los alumnos (68,4%). En comprensión lectora el porcentaje de alumnas (72%) en los niveles *intermedio* y *bueno* es ligeramente superior al de los alumnos (63,4%). Sin embargo observamos como el porcentaje en el nivel *excelente* es superado por los alumnos siendo casi el doble, aunque debemos destacar que es un porcentaje muy bajo tanto en alumnos (9,1%) como en alumnas (5,5%) en este nivel. En expresión escrita llama la atención el porcentaje elevado de alumnas (52,4%) en el nivel *excelente* siendo éste casi igual a la suma de los porcentajes de los alumnos (55%) en los niveles *bueno* y *excelente*. Finalmente en expresión e interacción oral el porcentaje de alumnos es muy similar entre alumnos y alumnas, ya que en los niveles *bueno* y *excelente* el porcentaje de alumnos es de 68,4% y el de alumnas es de 70,4%. Por consiguiente confirmamos la hipótesis de que existen diferencias en el nivel de logro de la competencia en comunicación lingüística entre alumnos y alumnas.

En la hipótesis número cuatro, relacionada con el tiempo dedicado al estudio del inglés en casa, se planteó que:

Los alumnos que dedican **más tiempo al repaso y estudio del inglés** conseguirán mejores resultados en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

A continuación, resumimos las conclusiones más importantes que se pueden extraer de las tablas siguientes que relacionan el tiempo dedicado al repaso y estudio del inglés (*mucho*, *bastante*, *poco*, *nada*) con los resultados obtenidos en el nivel de logro de las cuatro destrezas lingüísticas donde 0 equivale a nivel *no significativo*, 1 a nivel *muy deficiente*, 2 a nivel *deficiente*, 3 a nivel *intermedio*, 4 a nivel *bueno* y 5 a nivel *excelente*). Destacamos de modo general que los resultados obtenidos demuestran que los alumnos que dedican los valores intermedios, *bastante* y *poco* tiempo, al repaso y estudio del inglés son los que consiguen mejores resultados. En el caso del tiempo dedicado al repaso de lo visto en clase de inglés, los porcentajes más elevados en comprensión auditiva se sitúan entre los alumnos que dedican *bastante* y *poco* tiempo a dicha tarea (23%) en el nivel *bueno*. En comprensión lectora los porcentajes más elevados se sitúan entre los alumnos que dedican *bastante* y *poco*

tiempo el repaso de lo visto en clase de inglés (28%) en el nivel *intermedio*. Por otro lado, en expresión escrita (34%) y expresión e interacción oral (33%) los porcentajes más altos se sitúan en el nivel *excelente* entre los alumnos que dedican, al igual que anteriormente, *bastante* y *poco* tiempo al repaso de lo realizado en clase de inglés.

En cuanto al tiempo dedicado al estudio de inglés, se obtienen prácticamente las mismas conclusiones. En comprensión auditiva los porcentajes más elevados se sitúan en el nivel *bueno* entre los alumnos que dedican *bastante* y *poco* tiempo al estudio del inglés (22%). En comprensión lectora, igualmente, es el nivel *intermedio* el que registra los valores más altos entre los alumnos que, al igual que anteriormente, dedican *bastante* y *poco* tiempo al estudio del inglés (28%). En expresión escrita, una vez más, los porcentajes más altos se sitúan entre los alumnos que dedican los valores intermedios, *bastante* y *poco* tiempo al estudio del inglés, en el nivel *excelente* (33%). Finalmente, resaltamos que al igual que en las demás destrezas lingüísticas, en expresión e interacción oral los porcentajes más altos se sitúan en el nivel *excelente* entre los alumnos que dedican *bastante* y *poco* tiempo al estudio del inglés (39%).

Por tanto, nuestra hipótesis acerca de la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en inglés de los alumnos que dedican más tiempo al repaso y estudio en mayor grado que el resto ha de ser refutada.

La quinta hipótesis que se planteó en la investigación relaciona la asistencia a clases particulares de inglés y el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística.

La asistencia a clases particulares de inglés no influye en los resultados del alumnado en competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa.

Si nos centramos en la variable referente a la dedicación a la lengua inglesa fuera del horario escolar, asistencia a clases extras de inglés, parece no afectar al rendimiento, ya que en todas las destrezas lingüísticas y en todos los niveles de logro los resultados son muy similares e incluso en dos ocasiones idénticos. Por lo tanto, se puede corroborar la hipótesis de la que partíamos anteriormente mencionada.

Por lo tanto, tendríamos que concluir que la asistencia a clases particulares de inglés, ya sea una, dos, tres o más horas a la semana, no influye en los resultados de los alumnos en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa, a diferencia de la creencia extendida en cuanto a la mejora en inglés si se acude a clases particulares.

Asimismo en nuestra investigación hemos tenido en cuenta ciertos aspectos actitudinales de los alumnos. En concreto, la hipótesis número seis formulada corresponde a la existencia de una relación positiva entre la variable actitudinal y el nivel de logro en la competencia evaluada.

Los alumnos que presentan una **actitud positiva hacia la asignatura y el profesor de inglés** desarrollan más su competencia en comunicación lingüística en dicha lengua.

Para evaluar la relación que se establece entre la actitud hacia la asignatura y hacia el profesor y el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística se añadió a la prueba de evaluación COBAI dos ítems que hacen referencia al grado de satisfacción que siente el alumnado, ofreciendo cuatro alternativas que indican la satisfacción de mayor a menor gradualmente (*mucho, bastante, poco y nada*).

La emoción se señala como un componente esencial de la cognición en diversos estudios sobre la adquisición de idiomas y remarcar que emoción y cognición no se pueden separar (Arnold, 2000). Son varios los enfoques para abordar la variedad de la dimensión afectiva, en ella pueden influir tanto factores personales como diferencias individuales. Algunos autores destacan, entre las diferentes variables afectivas, la actitud que los alumnos muestran hacia el conocimiento de la nueva lengua (Gardner y Lambert, 1972), otros enfatizan la importancia en el proceso de aprendizaje de los estados emocionales del alumno (Oxford y Shearin, 1994). En nuestra investigación nos hemos centrado en los factores individuales que son la actitud hacia la asignatura y hacia el profesor, en el estudio del idioma.

A través de la investigación hemos visto que el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística se ve potenciado por actitudes más positivas hacia la

asignatura y hacia el profesor. Los alumnos que consiguen mejores resultados en las cuatro destrezas lingüísticas muestran una mejor actitud, disfrutando más así en el aula de inglés y mostrando mayor interés por mejorar en el área que aprenden. En comprensión auditiva los alumnos que les gusta la asignatura mucho representan el porcentaje más alto dentro del nivel excelente. En cuanto al grado de satisfacción con el profesor en esta misma destreza, observamos como el porcentaje coincide y una vez más es el más alto dentro del nivel excelente. En comprensión lectora, destaca el porcentaje más alto en el nivel bueno entre aquellos alumnos que les gusta mucho la asignatura y su profesor de inglés. En expresión escrita, los porcentajes más altos se sitúan entre los alumnos que muestran que les gusta bastante la asignatura en los niveles bueno y excelente. Con referencia al grado de satisfacción con el profesor, observamos como los porcentajes más altos se sitúan de nuevo en el nivel excelente en aquellos alumnos que les gusta mucho su profesor de inglés. Finalmente, en expresión e interacción oral el porcentaje mayor corresponde a los alumnos que les gusta mucho la asignatura y el profesor en el nivel excelente. Por todo ello, se confirma la hipótesis de que los alumnos que presentan una actitud positiva hacia la asignatura y el profesor de inglés desarrollan más su competencia en comunicación lingüística.

Los resultados obtenidos, confirman una vez más, la hipótesis de que la motivación y las actitudes muestran una correlación positiva con el aprendizaje de lenguas.

9.3. Conclusiones finales

El sistema educativo español que, como ya se vio en la primera parte de esta tesis doctoral, fue evolucionando y pasando por distintas fases hasta llegar al sistema actual basado en el desarrollo de las competencias básicas, ha de tener en cuenta todos los distintos cambios socioeconómicos y adaptarse en consecuencia. A ello, han de contribuir todos los agentes implicados, desde los políticos que diseñan las distintas leyes educativas hasta los profesores que son los responsables últimos de su correcta aplicación.

La adquisición de la competencia lingüística en inglés, en una sociedad globalizada en la que continuamente caen fronteras y se hace más necesaria la relación social y comercial con personas de distintas nacionalidades, se ha convertido en imprescindible en la educación de cualquier alumno.

Todos los países en general son conscientes de la importancia que adquiere el desarrollo de esta competencia en particular y desde Europa, se han ido tomando medidas encaminadas en este sentido. Salvo aquellos países que ya tienen el inglés como lengua oficial o segunda lengua, las distintas leyes educativas han ido proporcionando mayor peso relativo al desarrollo de la competencia lingüística de la lengua inglesa. En España, donde las competencias en materia de educación están delegadas a las comunidades autónomas, este esfuerzo ha sido, si cabe, aún mayor. Dado el bajo nivel de inglés que, en general, poseía la mayor parte de la población española, hubo de modificarse en profundidad el currículo académico donde el desarrollo de esta competencia aún no se le otorgaba la importancia que realmente tiene. Así, además de dotar a esta materia de mayor carga lectiva, comienzan a crecer el número de centros bilingües donde la importancia que se otorga al inglés es máxima.

El análisis de dicha competencia por parte del alumnado en Educación Primaria constituye un enfoque novedoso, ya que las competencias básicas fueron introducidas en nuestro sistema educativo en el año 2006. Por tanto, aunque existe un número considerable de trabajos que estudian la adquisición de la lengua extranjera mediante la enseñanza bilingüe como el informe de evaluación de 2011 del British Council, escasean los estudios que analizan los resultados con una perspectiva competencial.

Para analizar la eficacia de la educación pública en la adquisición de la competencia lingüística en lengua inglesa se ha realizado un estudio empírico en el que se ha analizado el alumnado de sexto curso de Educación Primaria de 23 centros públicos de la Provincia de León. A través de un instrumento diseñado a tal efecto, prueba de evaluación COBAI, se ha valorado la competencia básica mencionada anteriormente. Se han tenido en cuenta las distintas destrezas lingüísticas que la componen y así el instrumento COBAI evalúa la competencia en comunicación lingüística a través de un sistema de dimensiones y subdimensiones cognitivas conectadas con la realización de una serie de tareas contextualizadas por medio de un escenario significativo. A su vez, también se realizaron entrevistas al profesorado especialista en Lengua Extranjera, Inglés.

Así, esta tesis doctoral tiene por objeto analizar el nivel de logro de la competencia lingüística en lengua inglesa y averiguar si, al menos en lo que respecta a la Educación Primaria, se están consiguiendo los objetivos planteados; si, en definitiva, se va en la buena dirección. A continuación, pasaremos a exponer las conclusiones alcanzadas en este estudio, con el fin de aportar algo de luz a esta cuestión.

Comenzando por la primera destreza lingüística analizada referida a la **comprensión auditiva**, hay que concluir que los resultados globales del estudio sobre la prueba de evaluación COBAI, pone de manifiesto que un 74% de la muestra alcanza un nivel de logro situado por encima del nivel 3 (nivel *intermedio*) en la escala ascendente de valores, donde 0 es el valor mínimo y 5 el máximo, en el momento de aplicación de la prueba (final de la etapa de Educación Primaria). La media de alumnos de la muestra alcanza una valoración media de 3,3.

La distribución de frecuencias en comprensión auditiva, no tiende a agruparse, como sería de esperar en una distribución normal, en los valores centrales, ya que el valor con mayor frecuencia (moda) se encuentra en el nivel 4 (nivel bueno). Así, este valor recoge el 29,4%. Frente a esta situación que revela que el porcentaje mayor se produce en el nivel 4 (nivel bueno), cabe destacar que en el otro extremo se produce una situación muy diferente. Tan solo un 4,2% de la muestra alcanza un nivel 1 (nivel *muy deficiente*) en comprensión auditiva.

Aun no siendo el porcentaje especialmente relevante, las alumnas consiguen mejores resultados en esta destreza lingüística. No existe una aparente relación entre la facilidad para aprender un idioma y el sexo del alumno (Martínez Agudo, 2005). No obstante, sí que es cierto que las alumnas muestra una mayor afinidad hacia el aprendizaje de una lengua extranjera y que su rendimiento académico en esta materia suele ser superior al que obtienen los chicos (Ellis, 1994).

Se aprecian diferencias en el rendimiento lingüístico entre alumnos de centros bilingües y ordinarios en comprensión auditiva. La edad a la que un alumno comienza a conocer y aprender una lengua extranjera dentro de un ámbito bilingüe es realmente importante, ya que cuanto menor sea ésta, mayor será su facilidad de aprendizaje y la

espontaneidad para comenzar a expresarse y desenvolverse en una nueva lengua (McLaughling, 1978).

Uno de los objetivos planteados en el marco empírico era obtener datos sobre los factores que pueden tener una relación significativa con la adquisición de la competencia lingüística en la muestra objeto de estudio. Analizada la información recogida, se concluye que el alumnado, a pesar de contar con buenos niveles de comprensión auditiva, en general, no presenta diferencias si se tiene en cuenta el tiempo dedicado al repaso y estudio del inglés en casa. Así, los mejores resultados en la muestra, se sitúan entre los alumnos que dedican, *bastante* y *poco* tiempo al repaso y estudio de lo realizado en clase de inglés. En lo que se refiere a la asistencia a clases particulares de inglés, no se observan apenas ninguna diferencia entre el alumnado que asiste a clases particulares y los que no. Esto puede deberse a varios motivos, bien que los alumnos que asisten a este tipo de clases poseen un nivel de destrezas tan bajo en esta materia que la mejora alcanzada no sea significativa, bien que las clases a las que asisten no aportan al alumno aquello que hiciera mejorar su rendimiento.

Por último, se pretendía encontrar posibles relaciones entre el grado de satisfacción con el área y el profesor y los efectos sobre el nivel de logro en competencia en comunicación lingüística. Saber si, en opinión del alumnado implicado, la afinidad por la asignatura y su profesorado repercutía en ellos y en qué sentido. El interés recaía fundamentalmente en conocer el efecto sobre la actitud hacia la lengua y el uso de la misma ya que son aspectos determinantes a la hora de conseguir mejores o peores resultados en la comprensión auditiva en este caso. Los resultados recogidos en la muestra establecen una relación directa entre el nivel de afinidad hacia la materia y el profesor y el nivel de logro alcanzado. Esto podría interpretarse como la existencia de una mayor motivación en el alumno cuando éste siente agrado hacia la materia, impulsándole a aumentar los niveles de atención y dedicación y mejorando, por ende, sus niveles de logro.

La segunda destreza lingüística en la que organiza los datos este estudio es la **comprensión lectora**. Se observa que los logros obtenidos en esta prueba, sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel *no significativo*) y 5 (nivel de logro *excelente*), se sitúan por encima de lo que cabía esperar. La media de alumnos de la muestra alcanza una valoración media de 3,2.

La distribución de frecuencias en comprensión lectora se agrupa mayoritariamente entre valoraciones de tipo medio-alto (niveles 3 y 4). Esto significa, teniendo en cuenta los datos obtenidos, que existe un 68% de la muestra con logros en los niveles *intermedio-bueno* en dicha destreza lingüística.

Los alumnos de centros bilingües obtienen mejores resultados en su comprensión lectora que los provenientes de centros ordinarios. Especialmente en la subdimensión cognitiva de *identificación de la información específica* (ítem 5).

El factor género, en este ámbito de estudio, no se muestra especialmente determinante, ya que si bien es ligeramente superior el porcentaje de alumnas (36%) que obtienen un nivel de logro *intermedio-bueno* frente al de alumnos (32%), estos duplican el mismo, aunque sea relativamente bajo, al de las alumnas en el nivel de logro *excelente* (9,5% de chicos frente al 5,5% de chicas).

La participación en actividades extraescolares que suponen un contacto con la lengua inglesa no influye en los resultados en comprensión lectora. En concreto, el alumnado que manifiesta acudir a clases particulares fuera del aula, no obtienen mejores resultados en dicha prueba.

Se ha partido de la hipótesis que formulaba una influencia del tiempo dedicado al repaso y estudio de lo visto en clase de inglés en el rendimiento lingüístico del alumnado. De los dos aspectos analizados, el tiempo dedicado al repaso y al estudio, ninguno de los dos incide en el rendimiento de la comprensión lectora del alumnado. El tiempo dedicado al repaso de lo visto en clase de inglés no incide ni positiva ni negativamente en el rendimiento que el alumno alcanza en su competencia lingüística en lengua inglesa. La explicación que puede darse a esta situación, entre otras, puede ser que el alumno, en el tiempo que invierte en el estudio del inglés, no repase o realice ejercicios destinados a esta faceta de la asignatura.

En lo que se refiere a la **expresión escrita** los resultados obtenidos en esta prueba se sitúan, según la escala de niveles de logro establecida entre 0 (nivel de logro *no significativo*) y 5 (nivel de logro *excelente*), en un porcentaje próximo a la mediana de la muestra (43,4%) en el nivel 5. Tan sólo un 10,2% de la muestra alcanza un nivel bajo (nivel 2 de logro *deficiente*) en expresión escrita. La media de alumnos de la muestra alcanza una valoración de 3,8. Es éste un valor relativamente alto que permite

afirmar que los alumnos de la muestra, en un elevado porcentaje, dominan esta destreza en cuestión.

Por otro lado, la distribución de calificaciones parciales (*ortografía, presentación, contenido, coherencia, gramática* y *vocabulario*) indica que la media más alta la alcanzan los alumnos en la subdimensión *presentación* de la composición escrita. Por el contrario, los alumnos de la muestra alcanzan sus medias más bajas en la subdimensión de *gramática*, lo que conlleva deficiencias en los aspectos formales de la lengua, tales como errores en el sistema verbal, en concordancias, y en general en cualquier construcción que llame la atención por confundir alguna norma gramatical, seguida de *coherencia* que incluye la cantidad de información bien estructurada para una correcta comprensión del texto escrito. Los resultados mejoran ligeramente en la subdimensión de *ortografía*. Esto hace prever que la gramática es uno de los aspectos lingüísticos que menos se está trabajando en las aulas en la metodología comunicativa, al igual que han manifestado las maestras en las entrevistas realizadas.

Los resultados de nuestro estudio demuestran una clara diferencia a favor de la expresión escrita de las alumnas con respecto al sexo masculino. Estos resultados favorables a las alumnas se encuentran en consonancia con aquellos otros que se presentan en la mayoría de los estudios realizados (Ellis, 1994). Entre las causas que pueden justificar estos resultados podrían estar las puramente fisiológicas. Diversos estudios, entre ellos el realizado por Pavlenko y Piller (2001), han demostrado la superioridad de la mujer en destrezas de naturaleza lingüística, básicamente porque emplean con más eficiencia el hemisferio izquierdo del cerebro, el destinado a este tipo de habilidades. También podrían existir razones motivacionales, al encontrar las alumnas esta asignatura más afín a sus gustos e intereses. Sea como fuere, los resultados académicos son mejores, en términos generales, en las chicas que en los chicos. Así, en el estudio que nos ocupa, un 52,4% de las alumnas obtuvo el nivel excelente (nivel 5 de logro) frente a tan solo el 32,5% de los alumnos.

En cuanto al tipo de centro, las diferencias de horas de exposición a la lengua extranjera en una enseñanza bilingüe detectan una clara relación entre mejores resultados en la competencia lingüística productiva en inglés y el mayor número de horas de enseñanza del idioma, como han demostrado otros investigadores en sus

estudios realizados tales como Ruiz de Zarobe (2010). En los centros de enseñanza bilingüe, los alumnos muestran un excelente dominio gramatical y ortográfico, en perfecta consonancia con una coherencia y un vocabulario avanzado en comparación con el alumnado de centros de enseñanza ordinaria.

El objetivo planteado en el marco empírico que pretendía obtener datos sobre los factores que pueden tener una relación significativa con la adquisición de la competencia lingüística en inglés, observamos, según los datos obtenidos referentes al tiempo dedicado al repaso y estudio de lo visto en clase de inglés, que no hay diferencias representativas. Así, los mejores resultados de logro los obtienen, en el estudio que nos ocupa, aquellos alumnos con un tiempo de dedicación al repaso intermedio y no los que consideraban que dedicaban a esta tarea mucho tiempo, como cabría esperar. En cuanto a la asistencia a clases particulares de inglés, al igual que las destrezas anteriormente analizadas, no se registra apenas diferencia alguna entre el alumnado que asiste a clases particulares y los que no, posiblemente debido a las razones igualmente expuestas.

Finalmente, y al igual que ocurría en las otras facetas del estudio, existe una relación directa y positiva entre el nivel de satisfacción del alumno con la asignatura/profesor y el nivel de logro obtenido.

En cuanto a la última destreza lingüística, la **expresión e interacción oral**, los resultados obtenidos son superiores a los de las anteriores destrezas lingüísticas sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel de logro por debajo del mínimo) y 5 (nivel superior). Los logros obtenidos en esta prueba se sitúan por encima de lo que cabe esperar, ya que más de la mitad de la muestra (52,2%) alcanza un nivel 5 (nivel de logro *excelente*). Cabe añadir que ningún alumno de la muestra obtiene nivel 0 (nivel *no significativo*) ni tampoco nivel 1 (nivel *muy deficiente*). La media de alumnos de la muestra alcanza una valoración de 4,1. Es éste un valor alto que permite afirmar que los alumnos de la muestra, en un elevado porcentaje, dominan esta destreza lingüística.

Por otro lado, la distribución de calificaciones parciales (*interacción, organización y coherencia, ritmo, entonación y pronunciación, fluidez, gramática y vocabulario*) indica que la media más alta la alcanzan los alumnos en la subdimensión

cognitiva que engloba el *ritmo*, la *entonación* y la *pronunciación*, seguida de *organización* y *coherencia*. Los alumnos alcanzan sus medias más bajas en las subdimensiones cognitivas de *gramática* y *vocabulario*. Los resultados mejoran ligeramente en las subdimensiones de *fluidez* y en *interacción*.

En síntesis, cabe deducir que los resultados de la muestra objeto de estudio es bastante mejor en su dimensión expresiva que en su dimensión comprensiva. Los resultados de los análisis comparativos ponen de manifiesto que esta desigualdad se proyecta aún más en función del tipo de centro a los que pertenece el alumnado. Así, los alumnos de centros bilingües obtienen mejores resultados en su expresión e interacción oral (nivel excelente: 90%) que los provenientes de centros ordinarios (nivel excelente: 23%). La *fluidez* es una de las habilidades en las que los alumnos de enseñanzas bilingües destacan en mayor medida sobre sus compañeros de enseñanzas ordinarias. Este efecto producido en la mejora de la fluidez comunicativa en relación con la enseñanza bilingüe ya ha sido detectado en estudios anteriores (Dalton-Puffer, 2007).

A la vista de estos resultados, podemos hablar de una situación en la que se produce una mayor diferencia en expresión e interacción oral en lengua inglesa que guarda relación con la titularidad de los centros escolares. En concreto, hemos resaltado el hecho de que los datos provenientes de los alumnos con mayor eficiencia en esta destreza lingüística indican que todos estudian en centros bilingües y por el contrario, las puntuaciones más bajas corresponden con aquellos alumnos de centros ordinarios.

Por tanto, se observa un mayor beneficio de las destrezas orales sobre las escritas, aunque en realidad la enseñanza de secciones bilingües conlleva un impacto muy positivo en todas las destrezas lingüísticas. Es posible que el uso de la lengua extranjera en un entorno de enseñanza bilingüe, que conlleva un predominio de canales orales, motive el especial desarrollo de las destrezas de expresión.

Globalmente, no existen diferencias entre alumnos y alumnas en los resultados de dicha prueba. Pero sí existen en relación con la *gramática* ya que el número de alumnas (N=10; 37%) duplica al de alumnos (N=5 sujetos; 26,3%). Así, también las

alumnas son mejores que sus compañeros en *vocabulario* con el mismo porcentaje que en la subdimensión anterior.

La participación en actividades relacionadas con el inglés fuera del aula que suponen un contacto con la lengua extranjera no influye en cuanto al desarrollo de la habilidad expresiva. El alumnado que manifiesta acudir a clases particulares no obtuvo mejores resultados en dicha prueba. Además, no se manifiesta ninguna superioridad en ninguna de las subdimensiones que configuran esta competencia expresiva.

Finalmente, señalar que los resultados recogidos a nivel de satisfacción con la asignatura y el profesor son altos y estos se relacionan con los alumnos que consiguen mejores resultados en expresión e interacción oral.

Llegados a este punto, y teniendo en consideración el objetivo de este estudio, las técnicas de recogida de datos de información utilizadas junto a la revisión bibliográfica, han permitido alcanzar unos resultados que demuestran que el nivel en competencia en comunicación lingüística es satisfactorio entre el alumnado de sexto curso de Educación Primaria en la Provincia de León.

De todo lo anteriormente analizado es especialmente llamativo el hecho de que las variables que más influyen en los resultados sean el tipo de centro al que se acude, ordinario o bilingüe, y la percepción o afinidad hacia la asignatura de inglés. Esto deja en un segundo término otras variables, a priori importantes, como son las calificaciones obtenidas, ya que el alumnado con mejores calificaciones en lengua inglesa no es quien obtiene mejores resultados en este estudio, o las horas dedicadas al repaso y estudio de esta asignatura. Llama igualmente la atención de cómo una variable demográfica como es el género, influya de manera tan notoria en los resultados. Ya se ha visto que esto puede deberse, esencialmente, a razones fisiológicas, fuera del alcance de ningún profesor ni sistema educativo que lo puedan modificar. Podrían plantearse como futuras líneas de investigación la influencia que en el nivel de logro pueden tener otro tipo de variables no controlables como son las de índole socioeconómico. El presente estudio incluyó en el cuestionario planteado a los alumnos preguntas de esta naturaleza pero el bajo nivel de respuesta de estos, básicamente por desconocimiento, no permitió establecer relaciones de causalidad

entre los niveles de logro alcanzado y las variables socioeconómicas sobre las que se preguntaba. Sería interesante analizar si el nivel de estudios de los padres, su profesión o nivel socioeconómico de estos, pueden llegar a influir en los resultados académicos de los alumnos.

9.4. Limitaciones de la investigación

Dada la propia naturaleza de los fenómenos que se estudian, habitualmente complejos y de carácter cualitativo, la investigación educativa adolece de numerosas limitaciones.

Esta complejidad deriva de los valores y creencias inherentes a la educación difícilmente evaluables, a diferencia de otros tipos de estudios de investigación mucho más empíricos y que se dedican al estudio de fenómenos basados en variables cuya cuantificación es mucho más sencilla. Así, la metodología aplicada en educación, no puede alcanzar resultados exactos ni precisos y la naturaleza de los propios fenómenos educativos, conlleva el estudio de variables muy volubles y difíciles de controlar.

Todo ello, la variabilidad intrínseca de este tipo de estudios, dificulta enormemente las generalizaciones y la aplicación de modelos de conducta, una de las finalidades de la ciencia. Además, a todo lo anterior, se suma el carácter subjetivo que aportan los valores y creencias del propio investigador que siempre se encontrarán en detrimento de la objetividad del estudio.

Así, el presente estudio de investigación adolece igualmente de las limitaciones anteriormente mencionadas y propias de los estudios de educación. La recogida de información basada en una prueba de evaluación a los alumnos y entrevistas en profundidad a los docentes ha intentado buscar, en la medida de lo posible, objetividad y obtención de datos lo más concretos posibles, hecho éste harto complicado más aún en las entrevistas realizadas a las docentes.

Por todo ello, destacamos una de las posibles limitaciones en esta investigación que se encuentra relacionada con el **tamaño de la muestra**. Aunque es una muestra amplia no abarca la totalidad de los centros educativos de la provincia. Por otra parte, en el análisis estadístico, hubiera incrementado el valor de la tesis haber realizado el **análisis factorial discriminante**. Existe, además, otra limitación

planteada por el **tipo de variables** escogidas puesto que el alumnado de sexto curso de Educación Primaria no conoce ni los estudios de sus padres ni la profesión de éstos. Por consiguiente, se podrían haber eliminado y en su lugar incluir otras variables objeto de estudio.

9.5 Futuras líneas de investigación

Teniendo en cuenta que el presente estudio de investigación podría considerarse como una investigación básica de carácter descriptivo y en base a los resultados obtenidos por el mismo, las posibles vías de investigación que se pueden plantear son numerosas. El estudio que se presenta podría considerarse un primer paso, una aproximación, al análisis de la educación basada en el desarrollo de la competencia básica en comunicación lingüística, en concreto en lengua inglesa, al finalizar la Educación Primaria. A partir de aquí las posibilidades y futuras líneas de investigación a estudiar pueden ser muy variadas, pudiéndose aplicar a otras disciplinas y a otros ciclos educativos. Otras posibilidades podrían ser el desarrollo de aquellas dimensiones que en el presente estudio solamente se han analizado de forma genérica o profundizar en el nivel de inglés en los centros bilingües y ordinarios ya que como señalan varios autores la investigación sobre la educación de secciones bilingües se encuentra en un estadio primario (Coyle *et al.*, 2010), las competencias básicas más y menos desarrolladas en el aula e incluso, la metodología más o menos exitosa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los centros educativos bilingües tienen, como casi todo, sus defensores y sus detractores. Los primeros los defienden como herramienta que busca la formación de alumnos que puedan integrarse plenamente en una Europa en la que cada vez más, desaparecen las fronteras. Los detractores, si bien reconocen el desarrollo que se obtienen en competencias comunicativas en lengua extranjera, dudan de su eficacia en el desarrollo del resto de competencias. Los resultados, como siempre, los determinará el tiempo. El presente estudio únicamente persigue analizar si efectivamente, se está consiguiendo el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa tanto en centros ordinarios como bilingües y si existe efectivamente diferencias entre ambos en este sentido. Sería interesante realizar la misma comparativa en el desarrollo de las demás competencias y averiguar si los detractores de la educación bilingüe tienen o no razón.

Actualmente y desde septiembre de este año, se está aplicando en toda la Educación Primaria la nueva ley de educación (LOMCE, 2013). Ésta, persigue entre otras cosas, dar más importancia y carga lectiva a la Lengua Extranjera, en concreto al Inglés. Además, se plantea un cambio metodológico en la docencia del mismo en el que cobra especial importancia la expresión oral. Nos planteamos así otra posible línea de investigación comparando ambas leyes de educación en la adquisición de la competencia objeto de nuestro estudio.

Referencias Bibliográficas y Legislativas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Baelo Álvarez, R., & Arias Gago, A. R. (2011). *La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Batista, P. et al (2007). *Competencia. Entre significado y concepto*. Contextos Educativos 10.

Beltrán, R. y Rodríguez, J. L. (2004). *Fiabilidad*. En F. Salvador , J. L. Rodríguez, J. Bestard Monroig y M^a C. Pérez Martín (1992): *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Madrid: Ceac.

Bolívar, A. y Pereira, M.A. (2006). *El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española*. En D.S. Reychen y L.H. Salganick (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga). Ediciones El Aljibe.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective managers*. John Wiley&Sons, New York.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M^a.P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bunk, G (1994). “*La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la R.F.A*”. En: *Revista Europea de Formación Profesional*, 2, pp. 8-14. Berlín. CEDEFOP.

Burstall, C. (1975). “Primary French in the balance”, in *Educational Research*, 17, pp.193-198.

Cabrerizo, J. et al. (2008). *Programación por competencias. Formación práctica*. Pearson Educación: Madrid.

Canale, M. (1995). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” [trad. de “From communicative competence to communicative language pedagogy”, 1983] En M. LLOBERA (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía S.A., pp. 63-81.

Canale, M. y Swain, M. (1980, versión en español de 1996). “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos*, 17 y 18.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cantón, I. (2004). *Planes de Mejora en los centros educativos*. Málaga, Aljibe.

Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. y Arias Gago, A.R. (2013). “La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), pp.45-63.

Colás Bravo, M^a.P.; Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.

Consejería de educación (2007). Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 89, de 9 de mayo de 2007.

Consejo Europeo de Estocolmo, 23 y 24 de marzo de 2001. Disponible en: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.htm [Consulta: 14 octubre 2013]

Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm [Consulta: 14 octubre 2013]

Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Comité Económico y Social Europeo (2006). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». Diario Oficial de la Unión Europea, C 195, 18.8.2006.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de trabajo B “Competencias Clave”. Noviembre 2004.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).

Chomsky, N. (1965, ed. española 1997). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Corominas, E. (2001). “Competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.

Corominas, E. (2006). “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.

Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.

Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona, Bruguera.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research*. Ohio. Merrill Prentice Hall.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in CLIL Classrooms*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.

Declaración mundial sobre educación para todos aprobada por la Conferencia mundial sobre educación para todos, marzo de 1990. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Consultada el 14 octubre 2013].

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

De Puelles, M. (2005). “Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años”. Cuadernos de pedagogía, núm. 348, pp.12-14.

Referencias bibliográficas y legislativas

Díaz, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un cambio de disfraz?”. *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp.7-36.

Ducci, M. A. (1997). “El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. Formación basada en competencia laboral”. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Echevarría, B. (2002). “Gestión de la Competencia en Acción personal”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.20, nº1, pp.7-43.

Echevarría, B.J; Isus, S; Sarralosa, L. (2001). *Cualificaciones-Competencias: la contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo e Instituto Nacional de Cualificaciones.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Eurydice (2003). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: MECD, Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

Fernández-Salinero, C. (2006). “Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos”. *Encounters on Education*, Volumen 7, pp. 131-153.

Figuera, P. (2000). Desarrollo personal en un mundo en transición, en *Guía de Formación de Formadores*. Fondo Social Europeo, pp. 11-19.

Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Eunsa, Pamplona.

Freeman, L.C. (1971). *Elementos de estadística aplicada*. Madrid, Euramérica.

Gairín, J. (2002). “Algunas herramientas”. En J. Gairín y M. Martín Bris. *Aportaciones al debate sobre calidad*. Temáticos de Escuela Española de Octubre, núm.6, pp.22-24.

Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). *Competencias Laborales: Tema clave en la Articulación Educación-Trabajo*. Boletín de la Red Latinoamericana de la Educación y Trabajo. CIID CENEP, pp.1-5.

Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1997). “Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo”. En J. Gallart y R. Bertonecello (eds.) (1997): *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, pp. 83-92.

Garagorri, X. (2007). “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”, *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp.56-59.

García Doval, F., Guillén, C., González Piñeiro, M., González Porto, J., Serna, I. y Vez, J. M. (2004). “Marco y Portafolio: porta linguarum para los europeos”. En: *Porta Linguarum*. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, N° 2, pp. 69-92.

García LLamas, J.L. et al. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid, UNED.

Gardner, H. (1987). *Las estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura económica.

Gardner, R. C. y Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.

Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

Gimeno, J (2002). El futuro de la educación desde su controversia presente. *Revista Educación, extraordinario*, pp.271-292.

Gimeno, J. et al. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Australia, Editorial Limusa.

Gonczi, A. (1997). “Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico”. En *Formación basada en competencia laboral, situación actual y perspectivas*, CINTERFORT-OEI.

González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad, *Glosas Didácticas*, 14, pp.87-94.

Grootings, P. (1994). *De la cualificación a la competencia. ¿De qué se habla?* Revista Europea de formación profesional.

Harmer, J. (1991). *The practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.

Hernández, C.A., Rocha, A., y Verano, L. (1998). *Exámenes de estado. Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.

Hernández Pina, et al. (2008). *El proceso de investigación y el análisis de datos en Ciencias Sociales*. Murcia: DM.

Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. *International Journal of Cross Cultural Management*.

Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Forma y Función, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.

Igoa, J. M. (1995). El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje. En M. Fernández. y A. Anula (eds.). *Sintaxis y cognición*. Madrid, Síntesis.

Jiménez Fernández, C., López-Barajas, E. y Pérez Juste, R. (1983). *Pedagogía Experimental II*. Madrid, UNED.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp.1-32.

Kerlinger, F.N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México. Interamericana.

Latorre, A., Rincón D. del y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Experiencia S.L., Barcelona.

Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). *What is competence?* Human Resource Development International.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000, Barcelona.

Ley General de Educación (LGE) (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B.O.E., núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, B.O.E. del 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) 9/1995, de 20 de noviembre, B.O.E. del 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español. B.O.E., núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 8/2013, de 9 de diciembre, B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre de 2013.

López García, Á. (2002). *Comprensión oral del español*. Madrid: ArcoLibros.

Marín Ibáñez, R. (1985). “El muestreo”. Tema 6. En Marín Ibáñez y Pérez Serrano, G.: *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. UNED, Madrid. pp. 161-186

Martínez Agudo, J. (2005). “Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera” en *CAUCE, Revista internacional de filología y su didáctica*, 28, pp. 219-234.

McClelland, D.C. (1973). “Testing for competence rather than intelligence”. *American Psychologist*, 28, pp.1-14

McLaughlin, B. (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale: Erlbaum.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Cinterfor/OIT. Montevideo, Uruguay.

Ministerio de Educación Y Ciencia (2006). Currículo y competencias básicas, 23 marzo 2006.

Montero, M. (2010). “El proceso de Bolonia y las nuevas competencias”. Tejuelo, pp 19-37.

Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2008). “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-26.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Noguera, J. (2004). *Las competencias básicas*. Disponible en: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.pdf> (Consultado el 7-2-2015).

OCDE (2002). *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*. DEELSA/ED/CERI/CD(2002).

OCDE (2003). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.

OCDE (2005). *Proyecto DeSeco: Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*.

OIT (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación 1995. Ginebra.

Oxford, R. and Sherin, J. (1994). "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework", in *The Modern Language Journal*, 78, pp.12-28.

Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 1.1. Guía para el análisis de datos*. Madrid.

Parkinson de Saz, S.M. (1984). *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid, Editorial Empeño 14.

Pavlenko, A. y Piller, I. (2001). "Introduction: multilingualism, second language learning, and gender". En A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, y M. Teutsch-Dwyer (eds.) (2001). "Multilingualism, second language learning, and gender". Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 1-13.

Pérez, A. (2007). “La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. En *Cuadernos de Educación de Cantabria. Consejería de Educación de Cantabria*.

Pérez Esteve, P. (2008). “La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo”. *CEE Participación Educativa*, pp.41-56.

Pérez Gómez, A.I., (2007). “La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, núm.1. Salamanca, Consejería de Educación de Cantabria.

Perrenoud, PH. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Perrenoud, PH. (2004). “*La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo*”. En D.S. Reychen y L.H. Salganick: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Méjico, FCE.

Perrenoud, PH. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, PH. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Pinos, M. (2012). “Del aula a la vida, de la vida al aula: las competencias básicas en la escuela”. Consultado el 7-02-15: http://catedu.es/competencias/wpcontent/uploads/2014/05/del_aula_a_la_vida_i.pdf

RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª Edición. Disponible en: <http://www.rae.es/> . Consultado el 29-07-24.

Referencias bibliográficas y legislativas

Ramos, M. M. & Luque, G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación*, 22 (3), pp.329-344.

Ramírez Passo, C. A. (2000). *Temas de Recursos Humanos. ¿Qué es una competencia?* México, 2000.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, B.O.E. del 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. B.O.E. nº 52 de marzo de 2014.

Richards, J.C. y Rodgers, T.C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. C.V.P. Cambridge.

Río Sadornil, D. del (2003). *Métodos de investigación en educación. Proceso y diseño no complejos* (Vol. I). Madrid. UNED.

Ruiz, G. (2009). “El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño?””. *Estudios pedagógicos*, XXXV, núm. 1, pp.287-299.

Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: an empirical study. En C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smith (Eds.) *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, pp. 191-210.

Rychen, S.R. y Salganik, L.H. (2003). “A holistic model of competence”. En D.S. Rychen y L.H. Salganik (Eds) “Key Competencies for a successful life and a well-functioning society”. Gottingen: Hogrefe & Huber. Chapter 2, pp.41-62.

Salinas, J., Aguaded, J. y Cabero, J. (2006). *Tecnologías para la educación, diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Sánchez Cerezo, S. (Dir.) (1991). *Tecnología de la educación*. Madrid, Santillana.

Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt.

Saravia, M (2005). *Gestión de Recursos Humanos en el siglo XXI. Competencias laborales para la productividad*. La Paz: MASG.

Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo, Madrid.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo S.A.

Sims, D. (1991). "The competence approach". Adults learning 2-5, pp.142-144

Spencer, L.M. y Spencer, S.M (1993). *Competence at work. Model for superior performance*. John Wileysons. New york.

Stoof, A., Marten, R., Van Merriënboer, J. y Bastiens, T. (2002). "The Boundary Approach of Competence: a Constructive Aid for Understanding and Using the Concept of Competence". Human Resource Development Review, 1 (3), pp.345-365.

Tello, J. & Aguaded, J. I. (2009). "Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos". *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, pp.31-47.

Referencias bibliográficas y legislativas

Tejada, J. (1999). “Acerca de las competencias profesionales”. *Herramientas*, 56: pp.20-30 y 57: pp.8-14.

Tejedor, J. (1999). *Análisis de Varianza*. Madrid: La Muralla.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S. (2006a). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Torrado, M. C. (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES.

Tudela, P. (Coord.), Bajo, T., Maldonado, A., Moreno, S., y Moya, M., (2004). *Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación, Universidad de Granada.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Estrasburgo: Council of Europe.

Villoria Prieto, J. (2008). “El Método Natural de Piferrer, un pionero en la apuesta por la enseñanza de la pronunciación inglesa”. *Porta Linguarum*, Granada, 9, pp.199-219.

Viso, J. R. (2010). *Enseñar y aprender por competencias*. Vol.I: Qué son las competencias. Madrid: EOS.

Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires.

Weinert, F.E. (2001). *OECD. Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD.

Westera, W. (2001). “Competences in Education: a Confusion of Tongues. *Journal of Curriculum Studies*”, 33 (1), pp.75-88. En H. Widdowson (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.

Widdowson, H. (1998). “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”. En A. Mendoza (coord.) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, pp. 1-23.

Woodruffe, C. (1993). “What is meant by a Competency?”. *Leadership and Organization Development Journal*. Vol 14 (1) pp.29-36.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabala, A. Y Arnau, L. (2007a). “La enseñanza de las competencias”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 40-46.

Anexos

Anexo I: Prueba de evaluación COBAI



UNIVERSIDAD DE LEÓN

PRUEBA DE EVALUACIÓN

Competencia Básica en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera, Inglés

6º de Educación Primaria

Centro Bilingüe: Sí <input type="checkbox"/> Asignaturas en inglés: Science <input type="checkbox"/> Arts <input type="checkbox"/> Otra No <input type="checkbox"/>	Edad: <input type="checkbox"/> años	Sexo: Chico <input type="checkbox"/> Chica <input type="checkbox"/>
Nota en inglés en el 2º trimestre:		

ENTORNO FAMILIAR	
¿Dónde vives? <input type="checkbox"/> En casa con tus padres <input type="checkbox"/> En casa con tu padre <input type="checkbox"/> En casa con tu madre <input type="checkbox"/> Otros.....	Mi lengua materna es: <input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Otra
Somos....hermanos (contando conmigo).	¿Hay alguna persona en tu familia que hable inglés? <input type="checkbox"/> Sí ¿Quién? <input type="checkbox"/> No
Yo soy el (Lugar que ocupo entre mis hermanos).	¿Hay alguna persona en tu familia que vive en un país de habla inglesa? <input type="checkbox"/> Sí ¿Quién? <input type="checkbox"/> No
Profesión de mi padre:	Profesión de mi madre:
Estudios realizados de mi padre:	Estudios realizados de mi madre:

DEDICACIÓN AL ESTUDIO	
En casa, dedico a los deberes: <input type="checkbox"/> 1h <input type="checkbox"/> 2h <input type="checkbox"/> Más de 2h	En casa, dedico tiempo a repasar lo que hago en clase de inglés <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada
En casa, estudio todos los días lo visto en clase de inglés: <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada	
¿Asistes o has asistido a clases particulares o academia de inglés? <input type="checkbox"/> Sí ¿Con qué frecuencia a la semana? <input type="checkbox"/> 1h <input type="checkbox"/> 2h <input type="checkbox"/> 3h <input type="checkbox"/> Más de 3h <input type="checkbox"/> No	
¿Has realizado algún curso de verano de inglés? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿Cuándo?	

ACTITUD HACIA EL INGLÉS									
¿Te gusta la asignatura de inglés? <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada									
¿Te gusta tu profesor/a de inglés? <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada									
¿Qué actividad se te da mejor en inglés?					Frecuencia con la que realizas en clase de inglés actividades de:				
	Muy bien	Bien	Regular	Mal		En todas las clases	En la mayoría de las clases	Pocas veces en clase	Nunca en clase
Escuchar					Escuchar				
Hablar					Hablar				
Leer					Leer				
Escribir					Escribir				
					Gramática				
					Vocabulario				

INSTRUCCIONES

La prueba de evaluación de la Competencia Básica en Comunicación Lingüística en lengua extranjera, inglés que vas a realizar consta de tres partes:

- **COMPRENSIÓN AUDITIVA:** vas a escuchar una audición dos veces. Responde a las preguntas. Esta parte dura 8 minutos.
- **COMPRENSIÓN LECTORA:** lee el texto y responde a las preguntas. Esta parte dura 10 minutos.
- **EXPRESIÓN ESCRITA:** redacta un texto a partir de un modelo. Esta parte dura 12 minutos.

Recuerda:

- Debes leer atentamente cada pregunta y fijarte bien en las imágenes antes de contestar.
- Puedes responder a las preguntas de cada parte en el orden que quieras.
- Escribe todas tus respuestas con bolígrafo.
- Si tienes alguna duda levanta la mano y espera en silencio a que la examinadora se acerque a tu mesa.
- Dispones de tiempo suficiente para que respondas con tranquilidad y concentración.

**A PARTIR DE AHORA, CUANDO LO INDIQUE LA EXAMINADORA
PUEDES PASAR LA PÁGINA Y COMENZAR CON LA PRUEBA**

COMPRENSIÓN AUDITIVA

Hoy es 22 de marzo y es un día muy importante. ¿Qué se celebra?

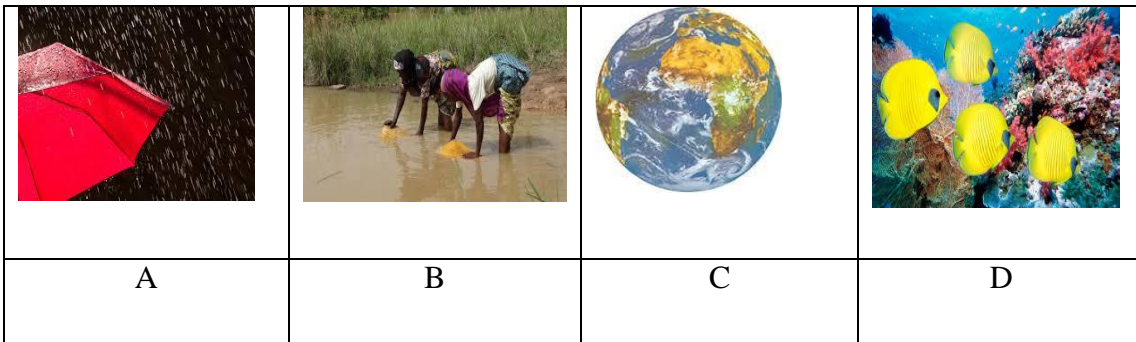
Escucha atentamente y rodea la respuesta correcta.

Fuente: Adaptado de Footprints 6, Teacher's Book, Macmillan

1. What day is it today?

- A. World Environment Day.
- B. World Water Day.
- C. World Book Day.
- D. Recycling Day.

2. Why do we need a special day for water?



3. Was the tap turned on or off when Sam was brushing his teeth?

- A. It was turned on because he likes cold water.
- B. It was turned off because he likes cold water.
- C. It was turned on because he likes hot water.
- D. He can't remember.

4. How many times did Sam wash his hands?

- A. None.
- B. Once.
- C. Twice.
- D. Three times.

5. How much water did Sam drink yesterday?


Activity	Amount of water
• Having a drink	0.3 litres

- A. 3 litres.
- B. 0.3 litres.
- C. 1.5 litres.
- D. 1.2 litres.





COMPREENSIÓN LECTORA

Sarah y su hermana están haciendo planes para ir a ver un musical.

Lee atentamente la siguiente información y rodea la respuesta correcta.



Official London Theatre is a theatre website with a lot of information about London shows, the most important London theatre news and a safe place to buy your London theatre tickets.





 <p style="text-align: center;">HENRY THE FIFTH Ticket price 15£</p> <p style="text-align: center; background-color: orange; color: white; padding: 2px;">SHOW TIMES</p> <p style="text-align: center;">Tuesday to Saturday 18:00 Sunday 14:15</p> <p>Ellen McDougall's production of Henry The Fifth returns to bring Shakespeare's play to life for children aged eight and older.</p> <p>Kings need crowns and castles to prove themselves, and so does Henry. But the historic monarch is running out of cash and all he can think about is the fact that his neighbour's castle is bigger than his...</p> <p>Unicorn Theatre, Tooley Street, London, United Kingdom, SE1 2HZ</p>	<p style="text-align: center;">PETER PAN Ticket price 25£</p> <p>Peter Pan is the story of the boy who never grows up. With the help of his little friend, the fairy Tinkerbell, Peter takes three children on a magical flight to Never Land.</p>  <p style="text-align: center; background-color: yellow; color: black; padding: 2px;">SHOW TIMES</p> <p style="text-align: center;">Tuesday to Sunday 19:45</p> <p style="text-align: center;">Regent's Park Open Air Theatre, London, United Kingdom, NW1 4NR</p>
<p style="text-align: center;">THE LION KING Ticket price 30£</p>  <p style="text-align: center; background-color: yellow; color: black; padding: 2px;">SHOW TIMES</p> <p style="text-align: center;">Monday to Saturday 19:45 Sunday 14:15</p> <p>When the young lion prince Simba is born, his evil uncle Scar is pushed back to second in line to the throne. Unimpressed with his future prospects, Scar plans to kill both Simba and his father, the Lion King Mufasa, to become king in the process.</p> <p>Lyceum Theatre, Wellington Street, London, United Kingdom, WC2E 7RQ</p>	<p style="text-align: center;">BILLY ELLIOT Ticket price 20£</p> <p>The musical tells the story of a 11 year-old-boy who wants to be a ballet dancer. He is very talented, but his family think that ballet is only for girls so they want him to stop. Billy has to fight against the prejudices of his family.</p> <p style="text-align: center; background-color: orange; color: white; padding: 2px;">SHOW TIMES</p> <p style="text-align: center;">Tuesday to Saturday 18:00 Sunday 19:45</p>  <p style="text-align: center;">Victoria Palace Theatre, Victoria Street, London, United Kingdom, SW1E 5EA</p>

Fuente: <http://www.officiallondontheatre.co.uk>

1. What is *Official London Theatre*?

- A. An office to buy theatre tickets.
- B. The most important theatre in London.
- C. A theatre website.
- D. A newspaper about shows at the theatre.

2. All the theatres are in...

			
A	B	C	D

3. On Mondays at 19:45, they can see...

- A. None.
- B. The Lion King.
- C. Henry the Fifth.
- D. Billy Elliot.

4. Sarah and her friend have got 30£ in total. Which musical can they see?

- A. Henry the Fifth.
- B. Peter Pan.
- C. The Lion King.
- D. Billy Elliot.

5. Henry the Fifth is a history play by...

- A. Ellen McDougall.
- B. William Shakespeare.
- C. Henry the Fifth.
- D. Unknown author.

EXPRESIÓN ESCRITA

Sigue estas instrucciones:

- Fíjate en el tipo de texto que se te pide, es un **email**.

Antes de escribir

Lee detenidamente las indicaciones sobre lo que debes hacer.

Planifica durante unos minutos tu escrito.

Dispones de un espacio para notas donde puedes hacer anotaciones o un guión en sucio.

Durante la escritura

Escribe con letra clara, cuidando la presentación y la ortografía.

Si te confundes tacha lo incorrecto con una línea.

Después de escribir

Revisa tu escrito y haz las correcciones que creas necesarias.

Tu colegio participa en intercambios de correos electrónicos con un colegio de Inglaterra. John te ha escrito un email preguntándote por tus últimas vacaciones y tú tienes que responderle.

FROM	johnengland@school.net
TO	colegioleon@school.net
SUBJECT	My last holidays
<p>Hi!</p> <p>My name is John and I'm eleven years old. I'm from Oxford and I've lived here for six years. Oxford is an exciting city to live because there are lots of interesting things to see and do.</p> <p>Last Easter holidays I went to Ireland. I had a fabulous time there. I went with my parents and my little sister. We stayed in a hotel in Dublin for four days. I loved Irish food and culture. At night we went out to see the famous Irish dancing. I really enjoyed it!</p> <p>What did you do last holidays?</p> <p>Write soon,</p> <p>John.</p>	

ESPACIO
PARA
NOTAS

Navigation bar with icons and labels: Previous, Next, Reply, Reply All, Forward, Delete, Attachments, Print.

FROM	
TO	
SUBJECT	

Main body of the email form with horizontal dotted lines for text entry.

Personal questions

Interacción oral (2 minutos)

Hello, my name's Elena.

What's your name?

Nice to meet you..... (student's name).

I'm going to ask you some questions about you, OK?

How old are you?

Where do you live?

Excellent! Now let's talk about school. All right?

1. What time do you start school?
2. How do you go to school?
3. What's your favourite subject?
4. What sports do you play at school?
5. Tell me about your best friend at school.

'John's typical day'

Expresión oral (3-4 minutos)

Excellent..... (Student's name). First, look at the pictures of John's typical day. Now, listen to the description of picture one.

John wakes up very early. He is very sleepy. It's a beautiful day outside.

Look again at the pictures from 2 to 6 and continue the description of John's typical day.

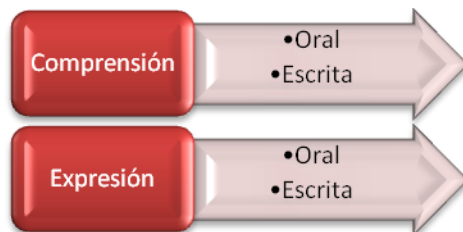


Anexo II: Entrevista para el profesorado

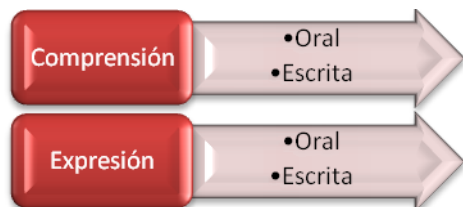
1. ¿Qué Competencias Básicas trabaja más en su clase de lengua inglesa?



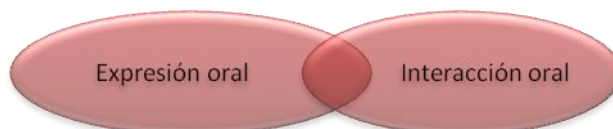
2. Como docente, ¿qué destreza le gusta más enseñar en el aula de lengua inglesa? ¿Por qué?



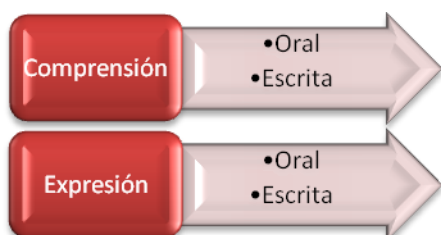
3. En el aula de lengua inglesa, ¿a qué destreza dedica más tiempo? ¿Por qué?



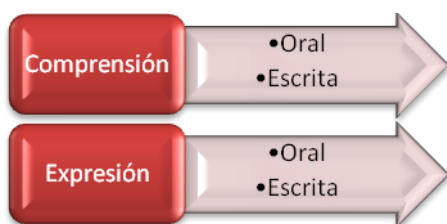
4. ¿Se desarrollan y se evalúan las dos destrezas de la expresión oral por separado en la clase de lengua inglesa?



5. ¿Qué método/s le gusta más emplear en la clase de lengua inglesa?
6. ¿Entre los recursos disponibles para el aprendizaje y la enseñanza en la clase de lengua inglesa, cuáles son los mejores? ¿cuáles son sus preferidos?
7. ¿Qué actividades le gusta más al alumnado en la clase de lengua inglesa?
8. ¿En qué destreza los alumnos consiguen mejores resultados?



9. ¿Se desarrollan las cuatro destrezas, componentes de la competencia en comunicación lingüística, en el aula de lengua española?



10. ¿Se sigue formando como docente de una lengua extranjera? ¿Por qué?

Anexo III: Entrevista realizada a una maestra (MUB2)

1. ¿Qué Competencias Básicas trabaja más en su clase de lengua inglesa?

Bueno, pues, yo en principio trabajo más la competencia comunicativa, porque el enfoque metodológico de la clase es comunicativa. Con ella también, hay otra, se implica también la competencia social porque se produce una interacción entre los alumnos y la competencia de aprender a aprender porque trabajamos, una vez al trimestre, hacemos un proyecto por grupos y entonces ahí se plantea algo que ellos tienen que desarrollar por sí mismos, con mi guía. Entonces las tres competencias que hemos trabajado en clase es la comunicativa, la social y ciudadana la de aprender a aprender y la del tratamiento de información y competencia digital porque todos los trabajos los tienen que presentar a través de PowerPoint u otro tipo de soporte digital.

2. Como docente, ¿qué destreza le gusta más enseñar en el aula de lengua inglesa? ¿Por qué?

A mí la comprensión oral, es la primera yo diría y también junto con la escrita porque la comprensión oral es lo que primero reciben los niños, a través del oído, pues ellos, se ponen en contacto con el idioma extranjero. Entonces puede ser bien a través de lo que yo pueda hablar en clase como persona como cualquier tipo de grabación de alguien nativo. Entonces la que más importancia doy es a la comprensión oral y es la que más tiempo dedico en clase y la escrita pero incluso pondría más énfasis en la oral

3. En el aula de lengua inglesa, ¿a qué destreza dedica más tiempo? ¿Por qué?

Sigo insistiendo en la comprensión oral porque es verdad que es lo primero y además de una manera natural, que lo vean con naturalidad que sí, saben que es otro idioma pero como es algo que practicas todos los días y les expones al idioma constantemente. Y la expresión oral pues depende del grupo de alumnos y del

nivel, hay grupos que funcionan mejor, que producen más que otros, eso va en función del nivel de los niños incluso dentro del mismo nivel escolar, o sea del nivel de lengua que tengan.

4. ¿Se desarrollan y se evalúan las dos destrezas de la expresión oral por separado en la clase de lengua inglesa?

Pues sí, y además es una cosa que también se hace muy habitual. Se desarrollan de manera habitual, diaria y se evalúan pues si prácticamente semanalmente y a diario también porque es una observación directa. Entonces la interacción oral en mi clase la hacemos a través de unas rutinas diarias que ellos conocen previamente las preguntas, pero luego también la estructura gramatical, o lingüística, digamos la estructura lingüística que estamos utilizando comunicativamente ellos tienen que practicarla por parejas de tal manera que hay una interacción oral. Y luego el tema, el tópico, que se trabaja en esa unidad también desarrollamos de esta manera y evaluamos esa expresión oral a final de la unidad didáctica o del proyecto que tengamos.

5. ¿Qué método/s le gusta más emplear en la clase de lengua inglesa?

Bueno yo creo que en mi caso el método comunicativo, es el que a través de los años más resultado me ha dado. Yo al principio cuando empecé a enseñar no era el comunicativo, era más un método tradicional gramatical donde yo explicaba unas estructuras gramaticales, los niños las repetían, lo poníamos en diferentes contextos y a través de los años he ido cambiando y viendo, he visto que la manera que ellos aprenden mejor el idioma es directamente un método natural, directo y comunicativo. De tal manera que ellos estén expuestos a lo que se llama el *Authentic English* y que oigan a nativos con expresiones ya hechas por ellos, y yo lo único que estoy ahí es guiando, reforzando, ayudando pero donde ellos tengan oportunidad de hablar, interactuar a diario.

6. ¿Entre los recursos disponibles para el aprendizaje y la enseñanza en la clase de lengua inglesa, cuáles son los mejores? ¿Cuáles son sus preferidos?

Yo aquí es que diría todo, porque me gusta todo, porque algo que sea realia puedes sacar muchas ideas y puedes ser muy creativo, puedes partir de un panfleto de un país extranjero y que ellos lo manipulen y trabajen. Pueden ser recursos creados por ellos mismos, recursos digitales, canciones... todo, cualquier cosa. El libro de texto también me gusta, pero no lo es todo.

7. ¿Qué actividades le gusta más al alumnado en la clase de lengua inglesa?

Las que sean interactivas, desde luego, actividades que les permita a ellos trabajar con otros niños. Entonces tanto sea a nivel escrito como a nivel oral, que les dé oportunidad a ellos, aprender con otros... actividades de carácter individual, donde ellos tienen que rellenar un test, o un drill, no les... o incluso una redacción...cualquier tipo de actividad que tú lo plantees con otros donde ellos pueden aprender unos de otros es la actividad que más les motiva a los niños.

8. ¿En qué destreza los alumnos consiguen mejores resultados?

Yo pienso que en la oral, porque la expresión oral depende del nivel pues hay niños que sí que son buenos pero no todos llegan. Entonces que en la comprensión oral es en la que consiguen mejores resultados y en la comprensión escrita también, en cualquiera de las dos, en la parte de comprensión. La parte de expresión les cuesta un poco más pero yo creo que es cuestión de darles tiempo, que es tal cual se adquiere la lengua.

9. ¿Se desarrollan las cuatro destrezas, componentes de la competencia en comunicación lingüística, en el aula de lengua española?

En mi centro veo también que se trabaja mucho, mucho, mucho, mucho, la comprensión escrita, más digamos que la expresión escrita, y sobre todo es escrito, yo creo que el aspecto de comprensión y expresión oral se trabaja muy

poco. Los niños no saben cómo dirigirse, como hablar en público, como estructurar un discurso, entonces hay una carencia muy grande.

10. ¿Se sigue formando como docente de una lengua extranjera? ¿Por qué?

Sí. Es que siento que es que lo debo hacer, eso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque tienes que estar con los tiempos, tienes que entender a tus alumnos, aparte de mantenerte a ti porque el idioma es algo vivo y activo, necesitas leer, necesitas escuchar, necesitas hacer un curso porque el idioma también se va transformando.