

La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior

BEATRIZ CORTINA PÉREZ
Universidad de Granada

Recibido: 14 de junio de 2011 / Aceptado: 10 de enero de 2011
ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Este artículo presenta una investigación fundamentada en el paradigma sociocrítico sobre los niveles de expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros, en concreto, de los alumnos de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada). Con el objetivo de conocer la influencia de la docencia universitaria actual sobre la expresión oral de los participantes (n=53), se realizó una toma inicial de datos y otra tras la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica. Los instrumentos de medición han sido variados: el perfil lingüístico del DIALANG, la prueba de expresión oral del nivel PET de los exámenes *ESOL* de Cambridge y una entrevista personal. Los resultados demuestran que una mayor formación en lengua extranjera es necesaria para afrontar con éxito las exigencias lingüísticas del EEES.

Palabras clave: expresión oral, inglés como lengua extranjera, evaluación de destrezas, EEES, futuros maestros, DIALANG, PET.

Future primary school teachers' oral production in English in: a challenge for the European Higher Education Area

ABSTRACT: This paper presents a research, grounded on the sociocritical paradigm, about pre-service teachers' EFL speaking skills, more concretely, students at the Faculty of Education and Humanities of Ceuta (University of Granada). With the purpose of knowing the influence of university teaching on the participants' spoken competence (n=53), an initial speaking test was followed by a second one after the subject Foreign Language and its Didactics. Research instruments were varied: the linguistic profile of the DIALANG, the speaking test of the ESOL Cambridge PET level and a personal interview. Results support the idea that more EFL instruction is required to successfully face the linguistic requirements of the ESHE.

Keywords: speaking, EFL, skills evaluation, ESHE, pre-service teachers, DIALANG, PET.

1. INTRODUCCIÓN

El afianzamiento de redes educativas intraeuropeas ha derivado en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo objetivo principal es promover un territorio de educación singular y compartido que permita la libre movilidad de docentes y discentes, y con ello, propiciar el enriquecimiento mutuo tanto a nivel personal como institucional. Teniendo en cuenta esta premisa, resulta evidente que entre los requisitos exigidos para los nuevos títulos de Grados en las Universidades españolas se encuentre el de acreditar un nivel B1 en alguna LE.

En el caso concreto de la formación de los futuros maestros, este requerimiento cobra aún más sentido, ya que las vivencias experimentadas dentro del EEES sientan las bases para su futura etapa laboral como docentes. Como sugiere Vez (2009), las políticas actuales europeas impulsan la creación de una sociedad europea multilingüe, especialmente a través de propuestas educativas enmarcadas en la metodología CLIL.

At the European level, interest is growing in the approach which, according to various experts, carries with it many benefits for pupils and students. EU initiatives in the field of CLIL have increased in recent years. Underlying them is the belief that young people should be more effectively prepared for the (multi)lingual and cultural requirements of a Europe in which mobility is expanding. (Vez, 2009: 17).

De forma especial, las destrezas orales en una lengua extranjera se presentan como un reto para los futuros maestros en la Europa actual dado que arrecia la necesidad de una adecuada expresión oral con el objeto de impartir contenidos bilingües, formar parte de proyectos europeos, participar en programas de movilidad o asistir a foros internacionales de intercambio de experiencias educativas. Sin embargo, estudios recientes (Jiménez Jiménez, 2004; Salvadores Merino, 2009) han puesto de manifiesto que el nivel B1 en inglés de los futuros maestros está muy lejos de la realidad.

En este contexto se enmarca la presente investigación, la cual se centra en la evaluación de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa (LE) de los futuros maestros, especialmente de su expresión oral. Para ello hemos planteado un diseño de investigación eminentemente descriptivo, que conjugue la metodología cuantitativa y cualitativa a fin de aportar información relevante sobre los niveles actuales de nuestros estudiantes, la repercusión de la docencia universitaria actual en sus habilidades comunicativas orales, así como los distintos factores que han podido influir sobre los resultados.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio de nuestra investigación, la competencia discursiva oral, por su complejidad y multiplicidad de factores condicionantes, requiere una aproximación metodológica que considere distintas formas de obtención de datos para su posterior análisis. Por ello, hemos llevado a cabo una investigación eminentemente descriptiva que conjuga tanto la rigurosidad estadística de los métodos de análisis de datos cuantitativos como el análisis

cualitativo de las entrevistas con los participantes (Bisquerra, 2004; Brown y Gonzo, 1995; Cohen y Manion, 1990).

2.1. Objetivos

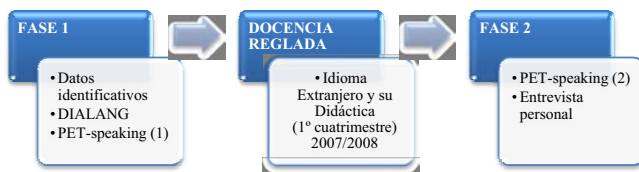
Los objetivos específicos de nuestra investigación son los siguientes:

- (1) Evaluar la competencia comunicativa en lengua inglesa de los estudiantes de la Facultad de Educación de Ceuta de acuerdo con los niveles estandarizados del MCERL y, particularmente, de las destrezas orales.
- (2) Conocer la influencia que la formación universitaria en lengua inglesa de los futuros maestros tiene sobre la expresión oral de los mismos.
- (3) Identificar los condicionantes que determinan el desarrollo de dichos niveles.

2.2. Fases de la investigación

La investigación realizada se llevó a cabo en dos fases de acuerdo con los objetivos planteados (Figura 1). De esta forma, al comienzo del curso académico 2007-2008 se realizó una primera toma de datos de tipo identificativo y de nivel de competencia en las distintas destrezas a través de pruebas de reconocido prestigio internacional. Durante el primer cuatrimestre la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés) tuvo lugar. Se trata de una materia obligatoria para las especialidades de Maestro en Educación Primaria, Educación Física y Educación Infantil que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma, así como una primera aproximación a los contenidos claves en Didáctica de la Lengua. Los alumnos trabajaron de forma cooperativa en actividades motivadores que proporcionaban situaciones reales para el uso de la lengua. Una vez terminada la docencia reglada, se volvió a pasar a la muestra la prueba oral para conocer si existían avances. Tras analizar los datos, se llevó a cabo la entrevista con el objeto de profundizar en los resultados cuantitativos obtenidos.

Figura 1. Fases de la investigación



2.3. Participantes

La muestra de este estudio se compone de los alumnos matriculados en la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)¹ en el Campus Universitario de Ceuta durante el

¹ Se trata de la única asignatura de inglés que los alumnos de Magisterio (no especialistas en lengua inglesa) pueden cursar en los actuales planes de estudio en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Dado que uno de nuestros objetivos era comprobar el efecto de la formación en lengua inglesa de los futuros maestros, la muestra solo podía reducirse a este grupo de estudiantes.

primer cuatrimestre del curso académico 2007-2008. El número de matriculados en dicha asignatura era de 78 individuos, aunque solo 53 de ellos participaron en el estudio. La siguiente tabla recoge las principales características de la muestra participante.

Tabla 1. Resumen de los datos de identificación de los participantes

VARIABLE	VALORES	
Género	Hombre	38%
	Mujer	62%
Edad media		21,55
Especialidad	Educación Física	34%
	Educación Infantil	37%
	Educación Musical	1,9%
	Educación Primaria	26,5%
Lengua materna	Español	96,2%
	<i>Dariya (Árabe)</i>	3,8%
	Ceuta	77,4%
Lugar de procedencia	Andalucía	13,2%
	Resto de España	7,5%
	Extranjero	1,9%
Primera matrícula	Sí	92,5%
	No	7,5%
Años aprendiendo inglés	> 5 años	100%
	Nunca	56,6%
Clases extraescolares de inglés (CLEI)	0 - 3 años	22,6%
	≥ 3 años	20,8%

Todas las variables recogidas en la Tabla 1 son variables independientes y, como tales, podrían tener alguna relación causa-efecto sobre los datos obtenidos por los instrumentos de medida de las destrezas lingüísticas. Sin embargo, con el objeto de no contaminar los resultados y de ser operativos, hemos decidido contemplar como variables independientes de nuestro estudio aquellas que han obtenido resultados más heterogéneos; estas son: género, edad, especialidad y clases extraescolares de inglés (CLEI).

En la investigación cualitativa la muestra se redujo en 31 entrevistados al haberse realizado a comienzos del siguiente curso académico (2008/2009), si bien esta era representativa de la muestra inicial.

2.4. Instrumentos

Los instrumentos de obtención de datos utilizados (Tabla 2) responden a la naturaleza ecléctica de la metodología investigadora. Por un lado, se ha hecho uso del test informatizado DIALANG² que permite de forma rápida y precisa conocer el perfil lingüístico de los estudiantes basándose en los niveles establecidos por el Marco Europeo; dado que el DIALANG es un test computerizado y no cuenta con prueba de la expresión oral, seleccionamos la prueba de *speaking* del *Preliminary English Test* (PET) del Sindicato de Examinadores de UCLES Cambridge para dicha evaluación.

² <http://www.dialang.org/spanish/index.htm>

Tabla 2. Instrumentos de obtención de datos

INSTRUMENTO	OBJETIVO	TIPO DE ANÁLISIS	SOFTWARE
DIALANG	Destrezas de la competencia comunicativa	Cuantitativo	SPSS
SPEAKING TEST DE UCLES (PET)	Expresión oral	Cuantitativo	SPSS
ENTREVISTA	Problemas, inquietudes, necesidades, dificultades en el aprendizaje de la LE	Cualitativo	NVIVO

El nivel seleccionado, PET, no fue una cuestión baladí sino que se debió a su correspondencia con el nivel B1 (Jones, 2002; North y Schneide, 1998), el cual es la meta impuesta por el Plan Bolonia para los futuros graduados (Figura 1).

Figura 1. Equiparación de los niveles del MCERL con los de ESOL

MCERL	A1 Break-through	A2 Waystage	B1 Threshold	B2 Vantage	C1 Effective Operational Proficiency	C2 Mastery
ESOL CAMBR.	---	KET Key English Test	PET Preliminary English Test	FCE First Certificate in English	CAE Certificate in Advanced English	CPE Certificate of Proficiency in English

Por último, en el apartado de investigación cualitativa se elaboró una entrevista (véase Apéndice A) con el objeto de profundizar en las motivaciones, intereses y problemas relacionados con su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera de los participantes. La entrevista nos facilitó el acceso a los pensamientos del entrevistado, transformándose así en una herramienta capaz de medir su conocimiento, sus valores, sus actitudes y sus creencias (Tuckman, 1972).

2.5. Análisis realizados

Los datos cuantitativos fueron analizados a través del programa informático SPSS 15. Antes de comenzar con el análisis propiamente dicho, se recodificó la variable dependiente de la prueba oral del PET a fin de poder compararlos con los resultados obtenidos en el DIALANG, estableciéndose la siguiente equivalencia³:

Puntuación PET	Puntuación DIALANG	Código asignado
[0-1,5]	A1	1
[2-2,5]	A2	2
[3-4,5]	B1	3
[4,5-5]	B2	4

³ Nótese que mientras que el DIALANG atribuye a nuestros participantes una puntuación que va del A1 al B2, la prueba oral se puntúa del 0-5 que equivale al intervalo del A1 al B2 según las especificaciones de dicho examen.

Una vez equiparadas las variables, realizamos una estadística descriptiva básica para conocer los niveles de destreza de los participantes en cada uno de los aspectos analizados. Seguidamente, se llevó a cabo un análisis factorial para indagar sobre el efecto de las variables independientes. Dado el número de participantes ($n=53$) y los resultados del estudio de la normalidad de las distintas variables⁴, se optó por las pruebas no paramétricas de *Mann-Whitney* y de *Kruskal-Wallis*.

Atendiendo al segundo objetivo de nuestra investigación, se realizó el análisis estadístico de contraste no paramétrico *U-Wilcoxon* para determinar la influencia de la docencia universitaria sobre la expresión oral en lengua inglesa de los alumnos. En esta ocasión, no se utilizaron las variables recodificadas, sino los valores reales de las variables dependientes pretest y postest de expresión oral.

En lo que respecta a los datos obtenidos en la entrevista, se han analizado a través del programa de análisis de datos cualitativo Nvivo 2. Este programa permite la codificación de las respuestas obtenidas y su clasificación de acuerdo a las siguientes categorías (Apéndice B), las cuales responden a los distintos bloques de preguntas de la entrevista: a) utilidad de la lengua inglesa y motivación para aprenderla; b) apreciación de las facilidades, dificultades e importancia de las destrezas; y c) características de la formación en lengua inglesa de las distintas etapas educativas.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Datos globales de las destrezas

Los datos obtenidos de las variables dependientes (DIALANG y *Speaking test* del PET) se resumen en la Tabla 3. Ninguna de los componentes de la competencia comunicativa evaluados alcanza el nivel B1 (valor = 3), si bien se observa que los resultados están próximos al A2.

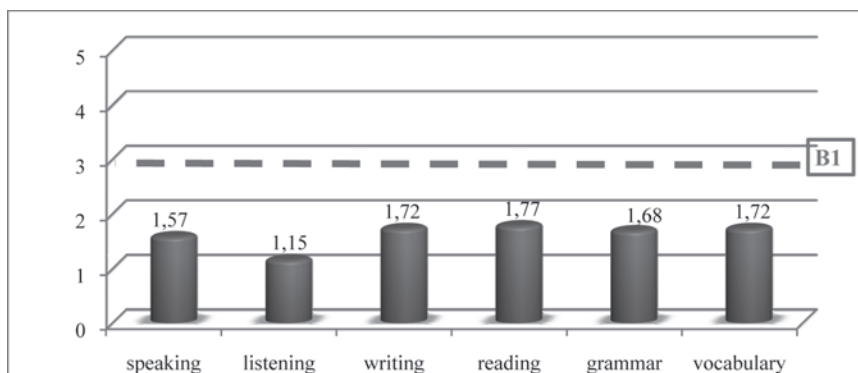
Tabla 3. Estadísticos descriptivos obtenidos

	Speaking	Listening	Writing	Reading	Grammar	Vocabulary
N Válidos	53	53	53	53	53	53
Media	1,57	1,15	1,72	1,77	1,68	1,72
Mediana	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00
Moda	1	1	1	1	2	1
Mínimo	1	1	1	1	1	1
Máximo	3	2	3	3	3	3
Desv. Típ.	,721	,361	,717	,776	,644	,764

⁴ El estudio de distribución de la muestra se realizó con el test de *Kolmogorov-Smirnov*, cuyos resultados significativos corroboraron que la muestra no se aproxima a la normalidad.

En la Figura 2 puede apreciarse gráficamente cómo las destrezas orales obtienen medias inferiores al resto de las destrezas –1,57 para el *speaking* y 1,15 para el *listening*–, es decir, la competencia comunicativa hablada de los participantes es más próxima al nivel A1 que al B1. Este resultado puede apreciarse más claramente con las medianas de cada una de las destrezas (Tabla 3); según las cuales la mitad de la muestra se encuentra por debajo del valor 2 (A2), excepto para la comprensión y la expresión oral donde el 50% de la muestra no supera el valor 1 (A1).

Figura 2. Niveles obtenidos en las distintas pruebas del DIALANG



Por tanto, cabe afirmar que los estudiantes de Magisterio no especialistas en lengua extranjera (inglés) de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta poseen unos niveles muy por debajo de los esperados según las directrices europeas y que estos niveles son todavía más inferiores en lo que respecta a las destrezas orales frente a las escritas.

3.2. Análisis factorial

De los datos identificativos de la muestra, hemos obtenido cuatro variables independientes que podrían tener algún tipo de efecto sobre los resultados; estas son: Género, Edad, Especialidad y Clases Extraescolares de Inglés (CLEI). Tal y como se explicó en el apartado 2.5, se realizaron los test no paramétricos correspondientes, los resultados de los mismos se recogen en la Tabla 4.

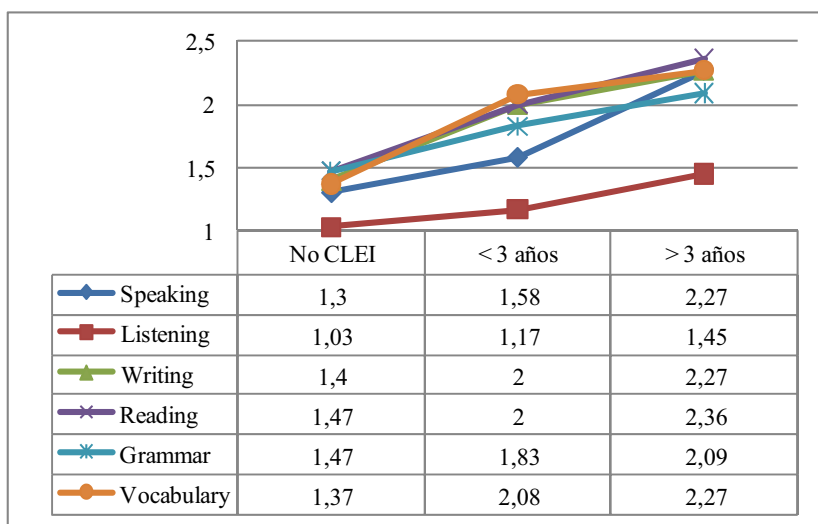
Tabla 4. Resumen de los resultados de la significación asintót. bilateral (P)

		VARIABLES INDEPENDIENTES			
		Género	Edad	Especialidad	CLEI
VARIABLES DEPENDIENTES	Speaking	,635	,057	,694	,005*
	Listening	,988	,226	,793	,010*
	Writing	,764	,126	,851	,002*
	Reading	,286	,057	,610	,003*
	Grammar	,721	,716	,777	,025*
	Vocabulary	,269	,277	,343	,002*

* p-value <,05

Los resultados atestiguan que el único factor influyente en los resultados de las distintas variables dependientes es, como era de esperar, las clases extraescolares de inglés recibidas (CLEI).

Figura 3. Puntaciones obtenidas agrupadas por la variable CLEI



En Figura 3 se aprecia una tendencia al alza en todas las destrezas evaluadas distinguiendo entre los tres grupos que segmenta el factor CLEI. Aún más, se advierte una mayor diferencia entre aquellos que no han recibido clases extras y aquellos que disfrutaron de más de 3 años en lo que la expresión oral respecta con casi un nivel de diferencia –de 1,3 a 2,27 de me-dia–. Por tanto, podemos afirmar que a mayor formación en lengua inglesa, la muestra obtiene mejores resultados en todas las pruebas realizadas, especialmente en la producción oral. Aunque pueda parecer evidente, es interesante corroborar estos datos estadísticamente ya que nos permite concluir que un mayor número de horas de clases repercutirá en una mejora de las destrezas.

Nos parece igualmente interesante destacar el hecho de que la variable género es un factor estadísticamente no significativo en la muestra estudiada, al contrario de los resultados obtenidos por algunos estudios previos en algunas destrezas, donde se advertían que las mujeres eran mejores en la comunicación oral (Eisenstein, 1982; Farhady, 1982). La explicación para esta falta de influencia de la variable independiente sexo la podemos encontrar en la pérdida de los roles tradicionales del hombre y de la mujer en la sociedad actual. No obstante, conscientes de las limitaciones de este estudio, no podemos hacer afirmaciones similares de forma generalizada.

3.3. Estadísticos de contraste: prueba inicial vs. prueba final del *speaking test*

Para comprobar el efecto que la escasa docencia universitaria en lengua inglesa tuvo sobre la muestra estudiada en lo que respecta a su producción oral, se realizó una segunda toma de datos al finalizar la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica. La comparación de los resultados obtenidos entre ambas pruebas se detalla en la Tabla 5.

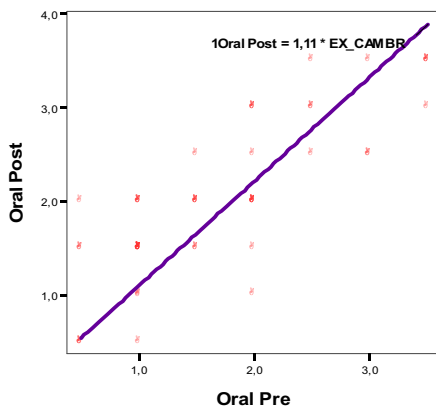
Tabla 5. Estadísticos descriptivos: pre-test y post-test en valores absolutos y recodificados

	<i>Speaking Pre</i>	<i>Speaking Pre</i> RECOD	<i>Speaking Post</i>	<i>Speaking Post</i> RECOD
N Válidos	53	53	53	53
Perdidos	0	0	0	0
Media	1,651	1,57	1,991	1,79
Mediana	1,500	1,00	2,000	2,00
Moda	1,0	1	1,5(a)	1
Desv. típ.	,8637	,721	,8115	,769
Mínimo	,5	1	,5	1
Máximo	3,5	3	3,5	3

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los datos obtenidos muestran que existe una mejoría en la media absoluta obtenida entre la prueba inicial (1,651) y la final (1,991), que puede igualmente apreciarse en la distribución de la muestra a través de la mediana. En el pretest la mitad de la muestra se encuentra por debajo del 1,5, mientras que en el postest la mediana ha mejorado hasta situarse en el 2. Igualmente, si observamos los datos codificados, en el pretest la mediana es de 1 (A1), mientras que en el postest se mejora hasta llegar al 2 (A2).

Figura 5. Gráfico de dispersión PET inicial y final



La tendencia ascendente de la muestra (véase Figura 5) fue corroborada con la prueba no paramétrica de contraste de *Wilcoxon* entre las variables PET inicial y final⁵.

Tabla 6. Prueba de Rangos de *Wilcoxon*

	Oral Post - Oral Pre
Z	-3,970 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

Los datos obtenidos (Tabla 6) indicaron un valor de -3,970 y una significación bilateral de ,000, lo que nos llevó a corroborar que las diferencias entre el pretest y el posttest son estadísticamente significativas. Cabe concluir, por tanto, que tras el periodo de docencia universitaria se aprecia un mejoría en la expresión oral en inglés de la muestra participante, si bien ni el pretest (1,57) ni el posttest (1,79) se acercan al nivel B1 (valor=3) indicado para los nuevos títulos del EEES.

3.4. Datos cualitativos

La segunda parte de nuestra investigación se centra en el análisis cualitativo de los datos ofrecidos por la entrevista que realizamos a la muestra (véase Apéndice A), con el objeto de profundizar en las motivaciones, intereses y dificultades de los participantes y, con ello, enriquecer los datos cuantitativos. A continuación se presenta la información obtenida agrupada de acuerdo con los tres núcleos temáticos de los que se compone la entrevista⁶.

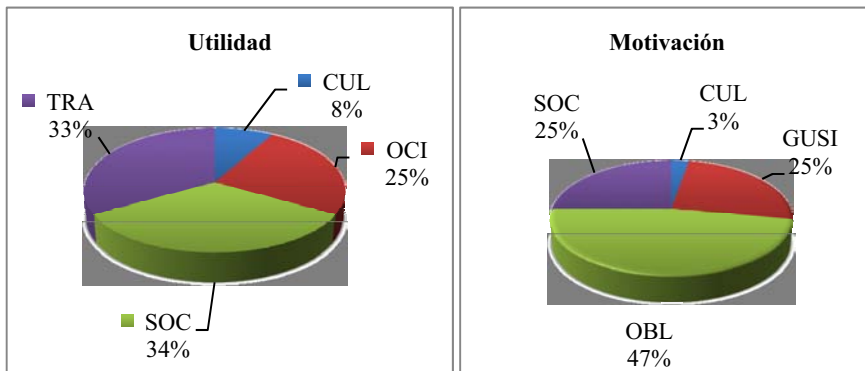
⁵ Dado que en esta ocasión los valores que se comparaban están medidos con la misma escala (1-5), no se utilizó la variable *speaking* codificada sino los valores reales de las pruebas iniciales y finales del *speaking* test del PET.

⁶ Todos los códigos utilizados se encuentran recogidos en el Apéndice B.

3.4.1. Motivación, necesidades y expectativas

La Figura 6 recoge gráficamente las respuestas de los encuestados al preguntarles por las motivaciones que les llevaron a aprender inglés y la utilidad que le encuentran.

Figura 6. Distribución de los códigos en la categoría utilidad y motivación



Los entrevistados consideran que el dominio de la lengua inglesa puede ser útil principalmente por tres motivos: para trabajar (TRA), para socializarse (SOC) y para el ocio (OCI). De estas tres categorías, una mayoría de respuestas iban encaminadas a conocer la lengua como un medio de interacción social, tal y como demuestra el siguiente entrevistado: *Es importante saber otro idioma y para poder hablar en persona tranquilamente en ese idioma. Para viajar y poder entender a la gente y relacionarme con ella. Para poder responder a alguien que me pregunte en ese idioma* (Entrevista 04 de 31, Para 14). Los estudiantes de lenguas se convierten, como indica el MCERL en su primera página, en agentes sociales:

Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Consejo de Europa, 2002: 1).

Este factor socio-afectivo del aprendizaje de una lengua ya ha sido identificado en diferentes estudios previos (véase, por ejemplo, Lasagabaster, 2002; Madrid, 1999; Uribe, Gutiérrez y Madrid, 2008). Sin embargo, a pesar de encontrar numerosas utilidades al manejo de la lengua inglesa, la mayoría de los entrevistados atestiguaban haberse sentido obligados a estudiar inglés por el diseño del sistema educativo o por el entorno familiar. Como puede apreciarse en la Figura 6, el código que recoge estas respuestas (OBL) tiene un porcentaje de 47% en las preguntas relacionadas con la motivación, abarcando declaraciones como las siguientes:

Pues la verdad, ha sido por obligación ya que en el colegio siempre he tenido que darlo. (Entrevista 02 de 31, Para 17)

No ha habido ningún motivo de carácter personal, he tenido que aprender inglés porque me lo han exigido en las distintas etapas educativas por las que he ido pasando, desde primaria, secundaria, bachillerato y finalmente en la universidad. (Entrevista 12 de 31, Para 17)

Pues que de pequeña mis padres pusieron inglés en la matricula del cole y con él me he quedado hasta el final. (Entrevista 20 de 31, Para 18)

Se desprende una cierta desmotivación, como en los siguientes ejemplos:

Sinceramente, ningún motivo ya que, no lo he estudiado a fondo, simplemente lo he dado porque era una asignatura más de mis estudios. (Entrevista 03 de 31, Para 18)

Sólo para aprobar las asignaturas aunque luego no me ha servido de nada porque no he podido comunicarme. (Entrevista 05 de 31, Para 18).

El resto de motivaciones recogidas con los códigos CUL, GUSI y SOC difunden otro cariz más alentador, representando aquellas respuestas donde los entrevistados muestran una motivación intrínseca hacia dicho aprendizaje, bien porque lo consideran una lengua importante o bien porque simplemente les gusta. Algunos ejemplos son:

He tenido mucho interés desde que era pequeña. Quería hablar otro idioma distinto al materno. (Entrevista 11 de 31, Para 18)

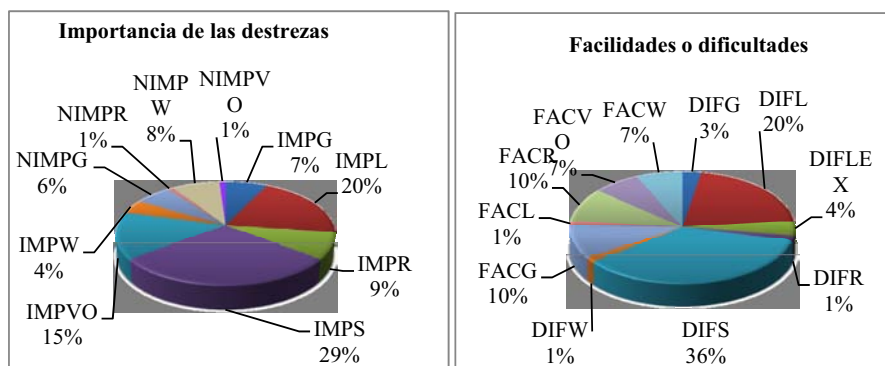
Porque para mí el inglés es un idioma más que está a la orden del día y es imprescindible para poder comunicarte para salir del país ya que en la mayoría de los demás países el idioma que se habla es el inglés, yo creo que es el idioma más utilizado en el mundo. (Entrevista 30 de 31, Para 18)

Otros estudios similares (Hilgendorf, 2007; Uribe *et ál.*, 2008) comparten la idea de que una imposición externa influye negativamente en la motivación de los alumnos y, por ende, en los rendimientos de los mismos en la lengua extranjera. La desmotivación es una de las barreras afectivas que impide el aprendizaje eficaz de una lengua (Bialystok, 1978; Dörnyei, 2006), lo que podría explicar, en parte, el escaso conocimiento del idioma que presentan nuestros participantes a pesar de haber estado estudiando el idioma durante, al menos, un periodo de diez años.

3.4.2. Importancia y dificultades de las destrezas

La siguiente categoría que analizamos está relacionada con la percepción de los estudiantes en cuanto a sus destrezas, tratándose, por tanto, de una autoevaluación. Igualmente, se les invitó a reflexionar sobre los problemas que encontraban a la hora de expresarse oralmente en inglés y cómo intentaban solucionarlos.

Figura 7. Distribución categorías importancia y dificultades



Con relación a las destrezas (Figura 7), encontramos que nuestros participantes consideran la expresión oral como la destreza más importante (29%) seguida de la comprensión oral (20%), a pesar de ser en las que se sienten más inseguros (Figura 7).

Para mí lo más importante es la comprensión y expresión oral pues es la base de toda comunicación entre personas. (Entrevista 01 de 31, Para 34).

Creo que lo más importante es entender y hablar con claridad para llevar una comunicación. (Entrevista 14 de 31, Para 34).

Los resultados obtenidos concuerdan con estudios precedentes, entre los que destacamos el llevado a cabo por Madrid (2002) con 120 alumnos de la Titulación Maestro especialista en Lengua Extranjera (inglés) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Al preguntarles sobre la importancia de las destrezas y competencias, los participantes consideraron más relevante la expresión oral con una media de 3,8 sobre 4.

En tercer lugar en orden de importancia para una comunicación efectiva, los entrevistados de nuestro estudio sitúan al léxico:

Para mí lo más importante es el vocabulario ya que sin él no puedes comunicarte ampliamente. (Entrevista 17 de 31, Para 34).

En cuanto a la segunda subcategoría, las facilidades o dificultades que encuentran en relación a las distintas destrezas y competencias (Figura 7), la respuesta más recurrente estaba relacionada con la expresión oral (36%), seguida muy de cerca de la comprensión oral (20%). Por un lado, lo atribuyen a la falta de instrucción de esta destreza, mientras que otros apuntan a la naturaleza del discurso oral:

Lo que más trabajo me cuesta es la producción y comprensión oral porque no lo domino y es lo que menos se enseña en el colegio e instituto. (Entrevista 07 de 31, Para 50).

La explicación se debe a la velocidad y a la falta de un vocabulario que me posibilite la comprensión. Soy capaz de buscar palabras que sustituyan a otra, pero mi comprensión es algo más dificultosa. (Entrevista 19 de 31, Para 51).

Porque nunca he sido muy expresivo en inglés, y suelo pensar en español y después traducirlo al inglés, algo que nunca hay que hacer. (Entrevista 15 de 31, Para 59).

Estas carencias léxicas no se deben a una mayor dificultad léxica del discurso oral (O’Keeffe, McCarthy y Carter, 2007), sino a la falta de estructuras que expresen conceptos sencillos. En este sentido creemos necesario reivindicar la enseñanza de secuencias formulaicas como generadores del discurso oral, ya que, como sugiere Bolinger (1976: 1), «our language does not expect us to build everything starting with lumber, nails, and blueprint, but provides us with an incredibly large number of prefabs». Manejar secuencias funcionales permitirá al aprendiz ganar tiempo para procesar la información y para crear el mensaje, utilizando estructuras naturales de la lengua oral inglesa. El estudiante se sitúa en lo que Dechert (1983) llamó «islas de confianza» desde donde puede comprender y contestar el mensaje de su interlocutor.

3.4.3. Enseñanza del inglés

Recogemos en este apartado el análisis cualitativo de las preguntas relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje de los entrevistados a lo largo de las distintas etapas educativas. La primera categoría, **Educación Primaria**, corresponde a la etapa educativa inicial y se caracteriza, principalmente, con cuatro rasgos que cubren el 67% de las respuestas encontradas en este apartado:

- poco trabajo de expresión oral (POCS): 24%
- actividades de vocabulario (ACTVO): 17%
- actividades de gramática (ACTG): 14%
- actividades lúdicas (ACTLU): 12%

En lo que respecta a la producción oral, la mayoría de los entrevistados han coincidido en que esta destreza se trabajaba muy poco en clase, de ahí que encontremos un porcentaje elevado de respuestas etiquetadas con POCS y que solo un sujeto alegue haber trabajado esta competencia en la etapa escolar.

En primaria no se trabajaba nada la expresión oral, puedo decir que era nula (Entrevista 03 de 31, Para 77).

Algunos entrevistados afirmaban que la única actividad oral que realizaban era la lectura en voz alta (ACTR), o actividades donde se practicaba una producción muy controlada; véanse los siguientes ejemplos:

Lo único que hacíamos en primaria para hablar en inglés era leer en voz alta. (Entrevista 01 de 31, Para 79).

Se trabajaba la pronunciación en voz alta, pero poco más. (Entrevista 02 de 31, Para 77).

Un grupo de respuestas relacionadas con el código anterior es el rasgo «clases en español» (CLE) o «en inglés» (TSE). Solo un encuestado afirma que las clases en primaria eran en inglés, mientras que dos de los entrevistados hacen hincapié en que la destreza de la expresión oral se trabajaba muy poco porque las clases eran en español. Recogemos a modo de ejemplo la respuesta del entrevistado número veintiocho al preguntarle por el trabajo de la expresión oral en clase: *Muy poco, las clases eran casi todas en español* (Entrevista 28 de 31, Para 77).

Entre los códigos más recurrentes de las respuestas para esta etapa encontramos actividades lúdicas (ACTLU) con un 12%. Bajo esta etiqueta se han agrupado todas aquellas respuestas donde se explicaba que la metodología utilizada se basaba en actividades lúdicas como canciones, cuentos, juegos, etc.: *Realizábamos actividades lúdicas que nos ayudaban a entender mejor el inglés* (Entrevista 16 de 31, Para 68).

Las respuestas recopiladas en la etapa de **Educación Secundaria y Bachillerato** eran bastante similares a las que acabamos de analizar. De nuevo el código más recurrente es POCS (poco *speaking*) con un 23%. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, este se encontraba relacionado con el código ACTG (actividades de gramática), que presenta una recurrencia de 19%. Algunas de las afirmaciones codificadas son:

Casi todo centrado en la gramática y nada de oral. (Entrevista 18 de 31, Para 79).

Nada, casi siempre hacíamos actividades de gramática para selectividad. (Entrevista 27 de 31, Para 81).

Estudiábamos sobre todo centrados en el examen de selectividad. Gramática y vocabulario. (Entrevista 23 de 31, Para 71).

Pero al igual que en Educación Primaria, la alta frecuencia del código «actividades de lectura» se debe a la segunda pregunta que les planteábamos para que se centraran en la expresión oral. Era ahí donde afirmaban que lo poco que hacían era ejercicios de lectura en voz alta:

Lo único que hacíamos de vez en cuando era lecturas en voz alta. (Entrevista 01 de 31, Para 81).

Se realizaba muy poco, solo al leer algún texto. (Entrevista 16 de 31, Para 79).

Otro de los códigos que debemos mencionar es ACTB, es decir, actividades del libro de texto. Este código presenta una frecuencia de 9% en el total de las entrevistas en este apartado de Secundaria y hace referencia a la utilización continua de un libro concreto, lo cual, según los entrevistados resultaba poco motivador. A modo de ejemplo el entrevistado nº 19 nos comentaba: *Seguíamos el libro de texto siempre y se hacía aburrido* (Entrevista 19 de 31, Para 71). Por último, debemos resaltar que el código TSE (clases en inglés) ha pasado de una única vez a cinco en esta etapa escolar. Aunque sigue siendo un valor bajo, supone un avance respecto a la etapa de Primaria.

La última etapa educativa que les hemos pedido a los participantes de la entrevista que evalúen es la **universitaria**, la cual se limitaba exclusivamente a la asignatura Idioma

Extranjero y su Didáctica (Inglés), como ya hemos hecho referencia. Tras la codificación de las respuestas, nos llaman la atención tres códigos por su amplia recurrencia: ACTS (25%), ACTLU (15%) y POCT (13%).

El código ACTS (actividades de expresión oral) es el más reincidente, lo que supone un cambio significativo con las anteriores etapas educativas. Según los propios entrevistados: *En la única asignatura que he tenido en la carrera trabajamos principalmente el inglés de forma oral* (Entrevista 01 de 31, Para 74). Así clasificaban la asignatura como algo novedoso tras más de 10 años aprendiendo inglés:

Diferente a lo que había hecho hasta ese momento. Las clases eran más dinámicas con juegos, actividades de hablar y me divertía más (Entrevista 09 de 31, Para 72).

La mejor etapa, puesto que el aprendizaje del inglés se hacía de forma dinámica, con juegos, trabajos en grupo, interactuando con los demás compañeros... (Entrevista 10 de 31, Para 72).

La reiteración de respuestas similares justifica la elevada aparición (15%) de la etiqueta «actividades lúdicas» y del código POCT (13%), que corresponde a pocas clases:

En la universidad solo la he dado una vez y fue normal, mejor que en primaria pero tampoco fueron muy, cómo lo diría, que no las aprovechamos mucho, o sería por el poco tiempo que dura la asignatura.[...] como he dicho antes, con tan poco tiempo no se pudo hacer mucho. (Entrevista 03 de 31, Para 72, 81).

Queda patente que los entrevistados son conscientes del escaso nivel con el que llegaron a la Universidad, a la vez que estiman muy escasa la formación recibida en inglés en este ciclo educativo. Como afirmaban algunos de ellos: *Con el nivel que teníamos poco se podía hacer, además fue muy poco tiempo* (Entrevista 18 de 31, sección 0, Para 72). Esta escasez de horas de formación en lengua inglesa en los estudios universitarios de formación del profesorado ya ha sido puesta de manifiesto en algunos estudios (Chacón, 2003; Trujillo y Madrid, 2001), en los cuales los futuros maestros exigen una mayor formación en el idioma extranjero durante la enseñanza superior.

Para finalizar, el aprendizaje del idioma extranjero durante la etapa de educación universitaria parece haber sido más motivador a tenor de las respuestas encontradas: *Me lo he pasado en grande en las clases de inglés porque el profe era superguay y además te explicaba las cosas con paciencia, sobre todo a mí que soy nula en inglés* (Entrevista 20 de 31, Para 72).

A modo de resumen de los datos cualitativos analizados en este apartado, destacamos la importancia que los entrevistados adjudican a las destrezas orales, si bien estas suponen su caballo de batalla. A este respecto, consideran que en las etapas educativas preuniversitarias ha existido poca concentración en las destrezas orales, periodo que ha ido unido con frecuencia a una gran desmotivación dada la imposición que esta asignatura suponía para ellos. En la formación universitaria, la mayoría de los entrevistados admiten un gran cambio en la docencia del idioma extranjero, principalmente dado el carácter oral y comunicativo de las actividades desarrolladas. Igualmente, consideran que su dominio de la lengua inglesa no es el

apropiado para hacer frente a las necesidades sociales y profesionales actuales, por lo que reivindican una mayor formación en el idioma en la etapa universitaria.

4. CONCLUSIONES

La investigación que aquí se detalla se centra en la competencia comunicativa, principalmente la expresión oral, de los futuros maestros en el Campus Universitario de Ceuta. Este estudio está motivado por las nuevas exigencias del proceso de Bolonia por dominar una lengua extranjera a nivel B1 del MCERL al terminar la formación universitaria de Grado. Los resultados de las distintas variables dependientes estudiadas dejan de manifiesto un nivel muy por debajo del mencionado requisito –la media de la muestra estudiada se situaba entre un A1 y un A2–, situación que se agudiza al centrarnos en las destrezas orales. Estos resultados concuerdan con otras investigaciones similares (Jiménez Jiménez, 2004; Salvadores Merino, 2009), y con la opinión de los propios estudiantes. Estos últimos, a través de las entrevistas realizadas, justifican sus dificultades a la hora de expresarse oralmente en inglés por la escasa atención prestada a dicha destreza en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. De igual forma, los entrevistados aluden en reiteradas ocasiones a la dificultad que entraña para ellos la expresión oral, debido principalmente a una falta de estructuras y palabras que les permitan comunicarse fluidamente. Existen indicios, por otra parte, para creer que la desmotivación causada por la imposición del aprendizaje de la lengua en las enseñanzas pre-universitarias se encuentra detrás de los escasos niveles de competencia.

Como segundo objetivo nos planteamos la necesidad de indagar en los condicionantes que pudieran haber influido sobre los resultados obtenidos. El estudio factorial nos reveló que solo la variable independiente «clases extraescolares de inglés» ha resultado estadísticamente significativa en todas las destrezas estudiadas, particularmente en la expresión oral. Igualmente reveladores son los resultados no significativos, gracias a los cuales podemos afirmar que en la muestra estudiada el factor género no resulta estadísticamente significativo, contradiciendo así otros estudios anteriores.

Por último, en esta investigación hemos querido estudiar el efecto que la instrucción en lengua inglesa en la etapa universitaria tiene sobre la expresión oral de los matriculados universitarios no especialistas en lengua extranjera (inglés) en la Facultad de Educación de Ceuta. A este respecto, hemos constatado un incremento entre las puntuaciones de la prueba inicial y final del *speaking* test de Cambridge, obteniendo un nivel de significación que nos permite afirmar que el desarrollo normal de la docencia correspondiente a la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés) incide positivamente en la mejora de la comunicación oral de los participantes. No obstante, y si nos detenemos a estudiar los datos obtenidos en el descriptivo de estas dos variables, vemos que los alumnos no llegan al nivel requerido, el B1, a pesar de mejorar su puntuación (1,651 media inicial y 1,995 media final).

A la vista de los resultados, y teniendo en cuenta las limitaciones del presente estudio, concluimos que la competencia comunicativa en lengua inglesa de los futuros maestros no se adecua a las exigencias impuestas por Bolonia, situación que se agudiza si nos centramos en las destrezas orales, las cuales son, contradictoriamente, las más necesarias para su futuro laboral y personal. Entre los posibles motivos encontrados destacamos la falta de

motivación del alumnado y la escasa concentración en las destrezas orales durante las etapas pre-universitarias. Si bien hemos apreciado avances en el nivel del *speaking* de la muestra tras la docencia universitaria, estos no son suficientes dado el escaso nivel del que se partía. Urge, por tanto, destinar una mayor instrucción en el ámbito universitario al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés con el fin de alcanzar las exigencias europeas. Reivindicación compartida por la mayoría de los entrevistados, los cuales ponderaban la necesidad de más créditos de lengua extranjera en su formación universitaria dada la utilidad que le encontraban para su futura etapa docente y como agentes sociales del territorio común europeo. Los nuevos Planes de Estudio de Grado no deben ignorar estas investigaciones ya que evidencian que una mayor formación en lengua inglesa que fomente el uso comunicativo de la lengua oral y la adquisición de secuencias formulaicas repercutirá positivamente en la expresión oral de los futuros docentes, y por ende, en la consolidación del espacio europeo de educación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok, E. (1978). *The teaching and learning of French as a second language in two distinct learning settings*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bolinger, D. (1976). «Meaning and memory», en *Forum Linguisticum*, 1: 1-14.
- Brown, H.D. y Gonzo, S.T. (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Chacon, C. (2006). «Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés», en *Educere*, 10, 32: 121-130.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Trad.). Madrid: Grupo Anaya (Publicación original, 2001).
- Dechert, H. (1983). «How a story is done in a Second Language», en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 175-195.
- Dörnyei, Z. (2006). «Individual differences in second language acquisition», en *AILA Review*, 19: 42-68.
- Eisenstein, M. (1982). «A study of social variation in adult second language acquisition». *Language Learning*, 32: 367-391.
- Farhady, H. (1982). «Measures of Language proficiency from the learner's perspective», en *TESOL Quarterly*, 16: 43-59.
- Hilgendorf, S.K. (2007). «Symposium on the Englishes of Europe in the new millennium: introduction», en *World Englishes*, 26, 2: 107-110.
- Jiménez Jiménez, M.A. (2004). *La competencia lingüística de los alumnos de la titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de casos* [tesis doctoral]. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Jones, N. (2002). «Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference», en Consejo de Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa, 167-183.

- Lasagabaster, D. (2002). «The role of instrumental and integrative attitudes in a multilingual context», en *Actas del II Simposio Internacional del Bilingüismo*. Disponibles en <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/09/07.%20David%20Lasagabaster.pdf> [última visita: 05/05/2010]
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idioma*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (2002). «Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés) durante su formación inicial», en M. Moreno Rivas y M. Escribano Pueo (coords.), *Tadea seu Liber de Amicitia*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, 145-166.
- North, B. y Schneider, G. (1998). «Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales», en *Language Testing*, 15, 2: 217-262.
- O’Keeffe, A., McCarthy, M. y Carter, R. (2007). *From corpus to classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salvadores Merino, C.L. (2009). *Estudio de la correlación entre evaluación objetiva y autoevaluación de la competencia comunicativa en lengua inglesa en el contexto de la Formación del Profesorado* [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Trujillo Sáez, F. y Madrid Fernández, D. (2001). «Reflexiones en torno a la formación del profesorado especialista en lengua extranjera» en F.J. Perales, A.I. García, E. Rivera, J. Bernal, F. Maeso, J. Muros, L. Rico y J. Roldán (eds.), *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Volumen II*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1771-1778.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Uribe, D., Gutiérrez, J. y Madrid, D. (2008). «Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España», en *Porta Linguarum*, 10: 85-100.
- Vez, J.M. (2009). «Multilingual Education in Europe: Policy Developments», en *Porta Linguarum*, 12: 7-24.

APÉNDICE A: Entrevista**A) Utilidad de la lengua inglesa y motivación para aprenderla**

1. Si pudieras comunicarte perfectamente en inglés, ¿para qué te sería útil o para qué lo utilizarías?
2. ¿Qué motivos te han llevado a aprender inglés como lengua extranjera?

B) Apreciación de las facilidades, dificultades e importancia de las destrezas

3. Ordena las siguientes destrezas según la importancia que tengan para ti en la comunicación en inglés (1ª la más importante y la 6ª la menos).
 - Comprensión oral
 - Comprensión escrita
 - Producción oral
 - Producción escrita
 - Gramática:
 - Vocabulario:
4. Teniendo en cuenta la pregunta anterior, justifica el orden de selección de las distintas destrezas.
5. Puntúa las siguientes competencias según las dificultades que tengas para desempeñarlas. Ordena de la 1ª (más fácil) a la 6ª (difícil).
 - Comprensión oral:
 - Comprensión escrita
 - Producción oral
 - Producción escrita
 - Gramática:
 - Vocabulario:
6. Justifica el orden que has seleccionado en las anteriores competencias.
7. Cuando intentas expresarte en inglés oralmente, ¿con qué problemas te encuentras? ¿Cómo intentas solucionar estos problemas mientras te expresas?
8. ¿Cómo intentas mejorar tus destrezas de expresión oral?

C) Características de la formación en lengua inglesa de las distintas etapas educativas.

9. Centrándonos en las etapas educativas, ¿cómo eran las clases de inglés?
 - Educación Primaria
 - Educación Secundaria y Bachillerato
 - Educación Universitaria
10. Centrándonos en las siguientes etapas educativas, ¿se trabajaba la expresión oral en clase? ¿Cómo se hacía? ¿Qué actividades realizabais para mejorar vuestra expresión oral? ¿Con qué frecuencia?
 - Educación Primaria:
 - Educación Secundaria y Bachillerato
 - Educación Universitaria

APÉNDICE B: Sistema de codificación utilizado

Categoría: UTILIDAD		
Código	Rasgo	Frecuencia
CUL	Enriquecerse culturalmente	5
OCI	Para actividades de ocio y tiempo libre	15
SOC	Necesario para vivir en Sociedad	20
TRA	Necesario para el trabajo	20
Categoría: MOTIVACION		
Código	Rasgo	Frecuencia
CUL	Enriquecerse culturalmente	1
GUSI	Le gusta la lengua inglesa	9
OBL	El estudio de inglés ha sido por obligación. Imposición en los planes de estudio	17
SOC	Necesario para vivir en Sociedad	9

Categoría: DESTREZAS			
	Código	Rasgo	Frecuencia
IMPORTANCIA	IMPG	Mayor importancia: <i>gramática</i>	7
	IMPL	Mayor importancia: <i>listening</i>	19
	IMPR	Mayor importancia: <i>Reading</i>	8
	IMPS	Mayor importancia: <i>speaking</i>	28
	IMPVO	Mayor importancia: <i>vocabulario</i>	14
	IMPW	Mayor importancia: <i>writing</i>	4
	NIMPG	La <i>gramática</i> es poco importante	6
	NIMPR	El <i>reading</i> es poco importante	1
	NIMPW	El <i>writing</i> es poco importante	8
	NIMVO	El <i>vocabulario</i> es poco importante	1
FACILIDAD	DIFG	Lo más difícil es la <i>gramática</i>	2
	DIFL	Lo más difícil es el <i>listening</i>	15
	DIFLEX	Lo más difícil son el <i>vocabulario</i> y las estructuras léxicas	3
	DIFR	Lo más difícil es el <i>reading</i>	1
	DIFS	Lo más difícil es el <i>speaking</i>	26
	DIFW	Lo más difícil es el <i>writing</i>	1
	FACG	Lo más fácil la <i>gramática</i>	7
	FACL	Lo más fácil el <i>listening</i>	1
	FACR	Lo más fácil el <i>reading</i>	7
	FACVO	Lo más fácil el <i>vocabulario</i>	5
	FACW	Lo más fácil el <i>writing</i>	5

Categoría: EXPRESION ORAL				
Código		Rasgo		Frecuencia
DIFICULTADES	PROBLEMAS	CARLEX	Carencia de vocabulario y estructuras léxicas que les permitan formar el mensaje	23
		DIFL	Problemas de comprensión	3
		DIFPR	Problemas de pronunciación	7
		DIFS	Imposibilidad de hablar en inglés	5
		STR	Problemas de estrés y bloqueo mental	2
		TRAD	Traduce directamente del español	5
	SOLUCIONES	DESI	Desisten, no hacen nada	2
		DIC	Utilizan el diccionario	3
		ESP	Mezcla el español o estructuras españolizadas	4
		GEST	Lenguaje no verbal	9
		PARAF	Parafraseo	4
		SPEL	Deletrea	2
MEJORA	DIC	Búsqueda en el Diccionario	1	
	LIS	Practicando la comprensión oral	8	
	NDS	No hacen nada para mejorar	19	
	PRAC	Practicando el discurso oral	6	
	READ	Practicando la lectura	2	
	SIMP	Simplificación estructural	1	
	WRI	Practicando la escritura	1	

Categoría: ENSEÑANZA			
Código		Rasgo	Frecuencia
EDUCACIÓN PRIMARIA	ACTB	Actividades del libro	5
	ACTG	Actividades de gramática	16
	ACTL	Actividades de comprensión oral	3
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	14
	ACTP	Actividades de pronunciación	7
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	9
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	1
	ACTTRA	Actividades de traducción esp-ingl-esp	1
	ACTVO	Actividades de vocabulario	19
	ACTW	Actividades de producción escrita	2
	CLE	Clases en español	2
	DEB	Tenían muchos deberes para casa	2
	EX	Hacia examen	1
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	3
POCS	Trabajaban poco la expresión oral	27	
	TSE	Clases en inglés	1

EDUCACION SECUNDARIA	ACTB	Actividades del libro	12
	ACTG	Actividades de gramática	24
	ACTL	Actividades de comprensión oral	2
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	2
	ACTP	Actividades de pronunciación	1
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	13
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	6
	ACTRA	Actividades de traducción esp-ingl-esp	2
	ACTVO	Actividades de vocabulario	9
	ACTW	Actividades de producción escrita	5
	CLE	Clases en español	2
	CLPAR	Tenían apoyo extraescolar	2
	DIFS	Dificultad en el speaking	1
	EX	Hacia examen	6
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	6
POCS	Trabajaban poco la expresión oral	30	
TSE	Clases en inglés	5	
UNIVERSIDAD	ACTG	Actividades de gramática	8
	ACTL	Actividades de comprensión oral	2
	ACTLU	Actividades lúdicas (juegos, canciones, en parejas, etc.)	19
	ACTP	Actividades de pronunciación	2
	ACTR	Actividades de comprensión escrita	4
	ACTS	Actividades de producción e interacción oral	31
	ACTVO	Actividades de vocabulario	6
	ACTW	Actividades de producción escrita	4
	CLE	Clases en español	3
	DIFL	Dificultad en el Listening	2
	NACTB	No utilizaban libro	6
	POCL	Trabajaban poco la comprensión oral	1
	POCS	Trabajaban poco la expresión oral	9
	POCT	Había poco tiempo y el curso fue mi corto	16
	TSE	Clases en inglés	10