



DEFICIENTE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS AL FINALIZAR LA ESO. ESTUDIO DE CASO

JOSÉ MANUEL VEZ (*), ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO (*)

RESUMEN. Existen pocas dudas acerca de que el progreso experimentado en la apropiación efectiva de competencias orales en una o varias lenguas extranjeras beneficia por igual a todos los escolares que experimentan su actual orientación comunicativa en las aulas. En realidad, el grado de satisfacción de los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, la evaluación de las administraciones educativas y, sobre todo, la percepción de la sociedad en su conjunto revelan resultados muy desiguales en la práctica.

Cabe sospechar que, bajo un marco curricular común y bien consensuado, se esconden aspectos de gran singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que es preciso desvelar y clarificar en favor de una mayor igualdad social de las capacidades de todos los alumnos para resultar competentes en la dimensión comunicativa en lenguas extranjeras de forma que puedan afrontar los retos de la sociedad característica de estos tiempos.

Este artículo da cuenta de un estudio de caso sobre deficiencias en este tipo de logros, a partir del análisis de datos de una investigación llevada a cabo en Galicia, con alumnos de Inglés y Francés en su último año de ESO, en el curso 2000-2001.

ABSTRACT. There are few doubts on the fact that progress experienced in the effective appropriation of *verbal skills* in one or more foreign languages equally benefits all of the school students experiencing the current communication approach in the classroom. Actually, the degree of satisfaction among the professionals teaching these languages, the evaluation of the education administrations, and especially the perception of society as a whole show that in practice the results are not homogeneous.

It may be suspected that, within a common, accepted curricular framework, there lie hidden aspects such as singularity, uncertainty and conflicting values that must be disclosed and clarified in order to favour a greater social equalisation of the capacities of all students so that they may become skillful in foreign language communication, which will allow them to better face the challenges of present day society.

This article focuses on a case study on deficiencies in this type of achievements based on the analysis of data from research conducted in Galicia, with students of English and French who were in their last year (equivalent to US 10th grade) of Compulsory Secondary Education (ESO), in 2000-2001.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algún tiempo, la mayoría de los diseños curriculares europeos coinciden en señalar que, al final de la educación obligatoria, los alumnos deberían estar suficientemente capacitados para un pleno desarrollo de sus habilidades comprensivas y expresivas en la dimensión oral de una lengua extranjera en situaciones ordinarias de la comunicación. La declaración del Consejo Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria el 4 de junio de 1984 en Luxemburgo, es bien conocida:

Les Etats membres conviennent de promouvoir toutes mesures appropriées pour que le plus grand nombre possible d'élèves acquière, avant la fin de l'obligation scolaire, une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle.

(Conseil de L'Europe, 1984, p. 12)

Más recientemente, desde los acuerdos que se derivan del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, propuesto en 1996 a partir de las decisiones y recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa social (cf. Council of Europe, 2001), este objetivo se extiende a la necesidad de hacerlo, al menos, en dos lenguas extranjeras. Lo que ha ocurrido en estas dos últimas décadas, justamente en el tránsito hacia lo que está siendo el nuevo siglo de la comunicación, se podría resumir como una situación social de enorme diversidad europea con respecto a la adopción de esas «*mesures appropriées*» en los sistemas educativos de los Estados miembros. Una diversidad que pone de manifiesto, sin necesidad de mayores investigaciones empíricas, el grado desigual de competencias comunicativas orales en el dominio de lenguas extranjeras por parte de los escolares de unos y otros países. Al tiempo, una diversidad que revela –sobre todo– las ventajas y des-

ventajas que, a nivel individual y colectivo, tendrán los ciudadanos de la Comunidad Europea en los próximos años en cuanto a las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales vinculadas a la fuerza social del uso efectivo de varias lenguas no sólo para el desempeño de tareas especiales, en el transcurso de determinadas transacciones comunicativas, sino también en el empleo ordinario de una forma de construcción del pensamiento más plural, a nivel lingüístico, y más intercultural a nivel de valores socio-comportamentales (Vez, 1999).

Sin duda, como resultado del desencanto socialmente percibido –y bastante generalizado en el mundo– sobre el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, las investigaciones punteras en el ámbito de la lingüística aplicada (Bailey y Nunan, 1996; Woods, 1996; Williams y Wright, 1997) se están inclinando, en el transcurso de estos últimos años, por una tarea que va mucho más allá de las estériles aventuras cuantificadoras acerca de los resultados obtenidos en virtud de la aplicación de unos u otros enfoques metodológicos en el plano formal de los sistemas escolares. El objetivo que guía en la actualidad buena parte de las preocupaciones de la investigación en este ámbito se centra en la tarea de cualificar la dimensión de los aprendizajes de lenguas distintas a las que configuran nuestra instalación social ordinaria. Y se está haciendo desde la hipótesis inicial de que la apropiación de estas otras lenguas, al igual que la adquisición de la lengua o lenguas propias de nuestra vida cotidiana, es una *apropiación cultural* y no el resultado de una *enseñanza académica*.

Cada día se avanza más en el consenso en torno a la creencia de que se enseña la dimensión lingüística de las lenguas, pero su apropiación –como potencial semiótico para significar en ellas, en el sentido que Michael Halliday (1975, 1978) dio a

«significar», y no para decir o saber acerca de ellas— se produce a través de una absorción sociocultural. Desde esta creencia, las investigaciones en desarrollo acerca de procesos de apropiación eficaz de la competencia comunicativa de lenguas extranjeras en medios formales de enseñanza-aprendizaje pivotan sobre tres ejes conceptuales:

- Que es necesario reformular el concepto de «lenguas extranjeras» para representar mejor la percepción sociocultural del hecho de su apropiación (Vez, 2001).
- Que es preciso llegar a un nuevo tipo de consenso progresivo sobre los procesos y el contenido de los rasgos socioculturales de las lenguas que tratamos de incorporar a la propia o propias.
- Que la aplicación de este consenso no es igual en unos contextos que en otros. Igual que no lo es aquello que se esconde tras las investigaciones en contextos de adquisición de segundas lenguas frente a los contextos de aprendizajes escolares formales de lenguas extranjeras o frente a los contextos de aprendizaje de lenguas para fines específicos de tipo funcional, o frente a los conflictos de lenguas en contacto, etc. (Vez, 2000).

Las últimas propuestas de adecuación del desarrollo curricular de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español resultan conformes a este mismo planteamiento y, no cabe duda, los esfuerzos por acomodar la situación real en cuanto a logros en competencia comunicativa oral (en adelante, CCO) en lenguas extranjeras (a partir de aquí, LÉs) a

la necesidad social demandada, son cada vez más y mejor proyectados en el mundo profesional de la educación en estas lenguas. Aún así, a diferencia de lo que ocurre en muchos otros países europeos, el camino por andar se nos hace más largo de lo previsto y, sin duda, con obstáculos más serios que se resisten a nuestro paso y retrasan nuestro avance en la conquista de unos logros que la propia sociedad no deja de reclamar.

La investigación de las características de ese nivel de resistencia y la tipología de obstáculos a que nos enfrentamos en la obtención de logros en CCO en LÉs al finalizar la ESO ha sido el objeto de nuestro interés¹ en el desarrollo de un estudio exploratorio sobre las *Posibles causas de la deficiente cco del alumnado de Galicia en el dominio de LÉs*, realizado al amparo del concurso público para la concesión de ayudas a proyectos de investigación de la Secretaría General de Investigación y Desarrollo de la Xunta de Galicia (PGIDT00EDU24101PR), llevado a cabo durante el curso 2000-01 en centros públicos y privados de esta comunidad autónoma. Al tiempo, como indicaremos al final de este trabajo, nos hemos propuesto señalar una serie de sugerencias (destinadas inicialmente a la comunidad educativa gallega) tendentes a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de LÉs y a la reducción de los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una deseable CCO al término de la escolaridad obligatoria. Qué duda cabe de que, en la medida en que tales circunstancias se produzcan de parecido modo en otros contextos educativos de nuestro país, tales sugerencias serán de igual utilidad e interés para otros agentes educativos.

(1) El equipo de investigación de este estudio está formado por J. M. Vez (investigador principal), L. Armán Lomba, P. Díaz, C. Fernández Santás, J. González Porto, E. Guitián y E. Martínez Piñeiro.

CONTEXTO

ANTECEDENTES

No resulta motivo de discusión hoy en día, al menos en el campo de las investigaciones aplicadas, el hecho de que el grado de eficiencia en la competencia comunicativa oral de una o varias LES pertenece más al ámbito de lo social y no tanto al de lo académico (Puren, 1995). Es decir, la eficiencia o insuficiencia en el dominio comunicativo de LES se percibe y se aprecia de manera distinta en el nivel de las transacciones sociales que en el nivel de los procesos escolares donde se cursan asignaturas de estas lenguas. Y se comparte cada vez más el hecho de que los resultados académicos obtenidos en estas asignaturas no siempre revelan la apropiación de una competencia comunicativa eficaz en estas lenguas que sirva al único y verdadero propósito de su propia existencia curricular: la formación de nuestros alumnos de niveles previos a la Universidad en el desarrollo de capacidades personales efectivas para incorporarse socialmente a los crecientes escenarios de la construcción colaborativa de la realidad por medio de interacciones comunicativas orales más plurilingües y más interculturales (Kramsch, 1995).

Tampoco es objeto de debate el hecho de que el progreso experimentado en la apropiación efectiva de competencias orales en una o varias lenguas extranjeras desde la incorporación masiva en el mundo de los enfoques comunicativos ha beneficiado por igual a todos los escolares que han experimentado esta orientación en las aulas. Y no parece, por otra parte, existir el menor interés en averiguar si la vertiente más lingüística, o la más didáctica, o la más psicológica de estos enfoques comunicativos guarda una relación directa con los diferentes niveles de eficacia en la consecución de este tipo de competencia en LES.

La realidad es que el grado de satisfacción de los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, la evaluación de las administraciones educativas y, sobre todo, la percepción de la sociedad en su conjunto revelan resultados muy desiguales en la práctica que hacen sospechar que, bajo un marco teórico común y bien consensuado, se esconden aspectos de gran singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que se hace preciso desvelar y clarificar en favor de una mayor igualdad social de las capacidades de todos los alumnos para resultar competentes en la dimensión comunicativa en otras lenguas distintas a la propia o propias que les permita afrontar colaborativamente los retos de la sociedad característica de estos tiempos (Ellis, 1995).

En el ámbito más general de las investigaciones sobre la enseñanza de LES, y más concretamente desde la corriente de la *lingüística aplicada crítica* (Pennycook, 2001), se piensa que no resulta posible clarificar cuestiones relativas a la apropiación de una competencia comunicativa en lenguas sin invocar aspectos de mayor trascendencia acerca de la propia naturaleza del comportamiento humano en general. El lenguaje está tan íntimamente relacionado con cualquier cosa que hacemos (contar, medir, pensar...), y con lo que somos, que cualquier intento de vincularlo en exclusiva a los simples procesos y contenidos utilitaristas debe ser analizado con las máximas cautelas... procesos y contenidos utilitaristas que, a menudo, han sido los únicos tenidos en cuenta en el ámbito didáctico de la enseñanza de LES.

En términos muy generales, podemos afirmar que existe una oposición fundamental entre dos fuerzas que rigen, con sus respectivos impulsos, todo nuestro quehacer individual y social. Una es la fuerza que nos impulsa a explorar y establecer fuertes lazos de comunicación. La otra es la fuerza que nos exige consolidar nuestros propios dominios y nos ayuda en la tarea de preservar nuestra particular

identidad. Claro que en la sociedad posmoderna –de la información, de la comunicación y de las tecnologías avanzadas– nos enfrentamos cada día con una permanente demanda de reconciliación entre estas dos fuerzas contrarias. El lenguaje, y sus lenguas, refleja de un modo bastante natural las características de ambas fuerzas y, a la vez, nos facilita los medios para su reconciliación y encuentro (Thornbury, 1997).

Cuando usamos una lengua para establecer un contacto social con otras personas, e implicarnos así en un proceso de negociación de significados, estamos suscribiendo una pauta o *«principio de cooperación»*, en los términos expuestos por Grice (1975) y Gumperz (1982). Este proceder, sin duda, requiere por nuestra parte ser capaces de avanzar en los dominios del otro y, en simultáneo, permitir la justa reciprocidad de que el otro también se adentre en los nuestros. Implicarse personal y socialmente en una actividad comunicativa supone, desde esta perspectiva, una forma de intromisión y, a la vez, de estar expuesto a los demás. Y, así, se convierte en una actividad no exenta de riesgos. Claro que, cuando los respectivos dominios de los interlocutores se correlacionan con el hecho de compartir unos conocimientos y una experiencia, este riesgo se reduce considerablemente.

Por otra parte, la comunicación entre aquéllos que pertenecen a una misma –y bien trabada– red social de significados no genera las mismas tensiones que la comunicación entre personas procedentes de redes sociales con significados que están incrustados en dominios diferenciados. Es en estos dominios diferenciados, y alejados en la distancia social y cultural, donde se producen las mayores dificultades y donde hace falta extremar las *«normas pragmáticas de la cortesía»*, hoy bien estudiadas por Lakoff (1971, 1973), Leech (1983) o Brown y Levinson (1987). Sin duda, son estas mismas dificultades las que caracterizan el mundo de las interacciones

comunicativas en los complejos procesos de apropiación de otras lenguas diferentes a la/s propia/s.

Desde este planteamiento, podemos afirmar que la cooperación, aunque absolutamente imprescindible para desarrollar nuestra vida social, encierra un riesgo considerable para nuestra seguridad individual. Y, cuando calculamos que los riesgos son mayores que los potenciales beneficios, no es extraño que procedamos a retirarnos a la seguridad que nos depara nuestro dominio familiar. Hay ocasiones en las que esta retirada, o refugio, se produce de manera permanente (*¿Cuántos intentos fallidos de socialización en otras lenguas y culturas no conocemos?*). Pero hay muchos otros momentos en los que decidimos estar implicados en este duro proceso... y afrontamos el problema de evaluar los riesgos... y asumimos las ocasiones de establecer los contactos socioculturales.

Este tipo de avances en la construcción de un consenso progresivo en las investigaciones sobre los aspectos comunicativos de la enseñanza de LES conduce al establecimiento de dos tipos de imperativos que presiden la naturaleza de nuestras convenciones lingüísticas y socio-comunicativas. Por un lado, el *imperativo cooperativo*: una fuerza extrovertida y progresista de exploración de otras realidades. Por otro, el *imperativo territorial*: una fuerza introvertida y conservadora de protección de nuestros intereses de seguridad personal.

CONCRECIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el marco de la reforma educativa en España, el éxito de los aprendizajes de LES al término de la escolarización obligatoria nos sitúa ante un clima de opinión general que cabe calificar de *insatisfactorio*. Esta insatisfacción generalizada alcanza no sólo al conjunto de las administraciones educativas del país sino también a buena parte de los países europeos.

El grado de descontento que se deriva de esta insatisfacción sentida concentra su atención, de manera muy sobresaliente, en los logros obtenidos por el alumnado en cuanto a su dominio de la cco en una o más de una lengua extranjera al finalizar su escolarización obligatoria. Diversas investigaciones, –entre ellas las que ha desarrollado el INCE sobre *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (España, Francia, Suecia)* y sobre *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en educación primaria* en España, han incidido ya en la evaluación de logros en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, incluso desde una perspectiva de análisis comparativa entre el contexto educativo de España y otros países europeos.

En este contexto, la concreción de nuestra investigación, que aquí presentamos a modo de *estudio de caso*, se sitúa teniendo en cuenta tres coordenadas: el contexto educativo de la Comunidad Autónoma gallega, la cco en lengua inglesa y lengua francesa, y, por último, los logros obtenidos por el alumnado de estas lenguas al término de la ESO y los posibles factores que inciden en estos logros.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta las circunstancias contextuales del estudio –en particular, las exigencias derivadas de su ejecución temporal, la dimensión del ámbito poblacional y los rasgos singulares de análisis de habilidades de comprensión y producción oral en LES–, éste se dirige a la consecución de tres objetivos principales:

- Conocer y valorar la *Competencia Comunicativa Oral* de los alumnos gallegos de lengua extranjera (Francés e Inglés) al término de sus estudios obligatorios.

- Establecer posibles factores (internos y externos) que pueden estar influyendo en un desarrollo desigual de la cco en LES por parte de los alumnos gallegos que finalizan sus estudios obligatorios.
- Ofrecer sugerencias a la comunidad educativa gallega (alumnos, padres, profesores, directivos, expertos universitarios y administración educativa) tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las LES y a reducir los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una cco al término de la escolaridad obligatoria

Con el problema central de investigación formulado y en relación con los objetivos expuestos, las *hipótesis de trabajo* se plantean en los siguientes términos:

- La cco en lengua extranjera (Francés, Inglés) de los alumnos gallegos, al finalizar la escolaridad obligatoria, resulta deficiente en un porcentaje mayor de lo deseable en función de los objetivos terminales del curriculum para esta área.
- Esta grado de deficiencia implica un desarrollo desigual de las capacidades orales de unos y otros alumnos en el sistema educativo. Existen una serie de factores que actúan en el sistema educativo e influyen y determinan este tipo de desarrollo desigual.
- Cabe clasificar estos factores en dos tipos: factores *internos* (aquéllos que se relacionan con la actividad curricular intra-aular y extra-aular) y factores *externos* (aquéllos que se relacionan con actividades extracurriculares).

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos se optó por una metodología *observacional*.

Se utilizó un diseño *prefijado* en el que se recogió información a través de dos tipos de instrumentos: (a) *pruebas de logro* dirigidas a medir la *CCO* comprensiva y expresiva en lengua inglesa y francesa de alumnos de 4º curso de la ESO, y (b) un *cuestionario*² dirigido al alumnado, en el que se recogía información *valorativa* –en torno a la concepción de la *CCO*, el grado de desarrollo de esta competencia y los problemas percibidos– y *descriptiva*, fundamentalmente sobre la realización de actividades extraescolares relacionadas con el desarrollo de esta competencia.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del estudio la componen el conjunto de alumnos de la Comunidad Autónoma de Galicia de 4º curso de ESO, de centros públicos y privados-concertados, durante el año académico 2000-01, organizados en dos subpoblaciones: (a) aquellos que cursan Inglés como primera lengua extranjera y (b) los que cursan

Francés también como primera lengua extranjera. Como dato poblacional se tomó de referencia la información existente relativa al curso anterior (1999-2000) facilitada por los servicios informáticos de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. En concreto, había en este curso 29.490 alumnos de Inglés y 348 de Francés.

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se consideraron tres criterios relativos al centro de pertenencia en los que se estratificó la población: tamaño del centro (pequeño, mediano o grande), titularidad del centro (público o privado) y la provincia. La muestra respetó la proporcionalidad de la población en cada una de las 24 categorías surgidas, a partir de un tamaño muestral previamente fijado en función de las limitaciones existentes y de las propias características exploratorias del estudio. Finalmente, la muestra productora de datos quedó constituida por un total de 246 alumnos y alumnas, 191 de lengua inglesa y 55 de lengua francesa (ver tabla I).

TABLA I
Distribución de la muestra de alumnos por provincia y titularidad del centro

	Inglés			Francés		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
A Coruña	54	22	76	22	0	22
Lugo	19	5	24	4	0	4
Ourense	19	7	26	3	0	3
Pontevedra	48	17	65	22	4	26
Totales:	140	51	191	51	4	55

INSTRUMENTOS

Atendiendo al objetivo terminal del DCB de la ESO en Galicia para la habilidad comprensiva de la comunicación oral en el área de lenguas extranjeras que precisa:

Comprender... mensajes orales... con propiedad, autonomía y creatividad, utilizando (*la lengua extranjera*) para comunicarse y organizar los propios pensamientos y para reflexionar sobre los procesos implicados en el uso de la lengua...

(2) También fue aplicado un modelo de cuestionario similar al profesorado de lengua extranjera, si bien en este artículo no damos cuenta de los resultados relativos a este instrumento.

se diseñó una prueba –igual para Inglés que para Francés– destinada a medir los niveles de logro en esta competencia de la población muestral. Sus características básicas se presentan en la tabla II:

De igual modo, partiendo del mismo objetivo curricular terminal del DCB de la

ESO en Galicia y, esta vez, atendiendo a la finalidad *expresiva*, se diseñó una prueba –igual para cada lengua– destinada a medir los niveles de logro en esta competencia de la población muestral. Sus características básicas se presentan en la tabla III:

TABLA II
Prueba de comprensión oral (Inglés y Francés)

Objetivo evaluado	Comprender parte, o la totalidad, de una serie de datos específicos en grado suficiente para poder realizar una tarea del tipo «resolución de problema» mediante el recurso a estrategias cognitivas facilitadoras de la comprensión oral en IE.
Descripción del ejercicio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entrega al alumno un diagrama (Inglés y Francés) conteniendo distintos itinerarios que parten de un mismo punto. Los pasos de cada itinerario se señalan mediante pistas gráficas (íconos) y expresiones verbales claves. 2. Durante 3 ó 4 minutos el alumno se familiariza con los distintos itinerarios y sus claves, punto de partida y puntos de llegada de cada itinerario, etc. 3. Se informa al alumno de la naturaleza de la prueba: <i>decidir cuál es el punto de llegada, siguiendo un determinado itinerario, que se corresponde con el contenido de la audición de una grabación.</i> 4. El alumno escucha el contenido de un mensaje (de un hablante a su amigo) grabado en un contestador automático. Procede a discriminar datos globales y específicos del mensaje a fin de identificar las claves del itinerario correcto y <i>decidir</i> (marcando el número de la casilla) el punto de llegada final. 5. Se realiza una segunda audición del mensaje para que el alumno tenga la oportunidad de rectificar o confirmar el itinerario elegido.
Nivel de logro	<p>En función del punto terminal al que llegan en su interpretación del contenido de la audición, los alumnos alcanzan un nivel de puntuación entre 0 y 5:</p> <p><i>Nivel 0</i> = Por debajo del mínimo <i>Nivel 1</i> = Muy deficiente <i>Nivel 2</i> = Deficiente <i>Nivel 3</i> = Logro intermedio <i>Nivel 4</i> = Logro próximo al superior <i>Nivel 5</i> = Logro superior</p>

En la corrección de la prueba de expresión oral se tuvieron en cuenta los cuatro criterios señalados en el cuadro: *corrección, pronunciación-entonación, fluidez verbal y capacidad de significar*. Cada producción oral fue calificada en estas dimensiones de 0 a 5 puntos, ponderándose para el cálculo de la puntuación final las dos últimas con un valor de 1,5. De este modo, la puntuación final obtenida por el alumnado puede situarse entre los 0 y 25 puntos. Esta puntuación fue re-

codificada en una escala de 0 a 5 para poder establecer comparaciones con los resultados en la prueba de comprensión.

Cada producción oral fue calificada por dos jueces; la puntuación obtenida por el alumno resultó de la suma de las medias de las puntuaciones otorgadas por dichos expertos en las cuatro dimensiones.

Ambos instrumentos fueron previamente revisados por un grupo de profesores especialistas en ambas lenguas extranjeras con amplia experiencia docente en el nivel

educativo de la ESO y colaboradores en el equipo de investigación. Tras las correcciones oportunas, los instrumentos resultantes fueron aplicados a alumnos de cuarto cur-

so de ESO, seleccionados para este ensayo piloto (10 alumnos de Francés y quince de Inglés de centros públicos y concertados gallegos).

TABLA III
Prueba de expresión oral breve (Inglés y Francés)

Objetivo evaluado	Expresar, mediante lenguaje de carácter narrativo, el contenido de una historia con ayuda de un breve soporte oral y de una ilustración en forma de viñetas, estructurando de manera adecuada los datos esenciales de la misma y comunicándolos, de forma organizada, mediante el uso oral de la LE.
Descripción del ejercicio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se proporciona al alumno un soporte visual, de fácil interpretación, que consiste en una tira cómica de 9 viñetas que no incluye texto escrito. 2. El entrevistador realiza un breve ejercicio de introducción que consiste en proporcionar la audición de un texto que narra la historia (a un nivel de comprensión muy superior al de la ESO), grabada en soporte CD, en la voz de un locutor nativo que, de forma espontánea y personal, interpreta su contenido. Esta audición aporta datos para facilitar la producción, al tiempo que ayuda al alumno a interiorizar los hechos esenciales de la trama. 3. Tras la audición, se pide al alumno que <i>relate</i> toda la historia <i>con sus propias palabras y desde su propia interpretación</i> (que no tiene por qué coincidir con la de la audición previa) ayudándose de las ilustraciones. 4. Una vez dispuestos, los alumnos graban su propia intervención oral.
Nivel de logro	<p>En función de las puntuaciones obtenidas siguiendo los criterios de: corrección, pronunciación y entonación, fluidez, y capacidad de significar, los alumnos alcanzan un:</p> <p><i>Nivel 0</i> = Por debajo del mínimo <i>Nivel 1</i> = Muy deficiente <i>Nivel 2</i> = Deficiente <i>Nivel 3</i> = Logro intermedio <i>Nivel 4</i> = Logro próximo al superior <i>Nivel 5</i> = Logro superior</p>

La razón de este ensayo previo pretendía satisfacer dos objetivos:

- Por un lado, comparar el resultado obtenido en la prueba con la puntuación otorgada por el docente de lengua extranjera en su valoración de la competencia comunicativa oral del alumno en las dos dimensiones analizadas (expresión y comprensión);
- y, por otra parte, mejorar las *instrucciones* y el *procedimiento* de aplicación y prever el tiempo necesario en la recogida de datos.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La aplicación de las pruebas y cuestionarios se llevó a cabo en los meses de abril y mayo de 2001. Finalizado este proceso, los datos recabados fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 9.0. Se realizaron inicialmente análisis gráficos y estadísticos de carácter exploratorio de las principales variables. En una segunda fase, se aplicaron pruebas estadísticas –principalmente *no paramétricas* (con un nivel de confianza del 95%)– para conocer las posibles diferencias en el nivel de logro entre grupos de interés para el estudio,

atendiendo fundamentalmente a las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario utilizado.

RESULTADOS

Presentamos, a continuación, los principales resultados del estudio, en respuesta a los objetivos señalados. En primer lugar, ofrecemos los relativos al conjunto del alumnado en las pruebas de comprensión y expresión oral, así como en las cuatro dimensiones que componen esta última prueba; a continuación abordamos la posible influencia del tipo de centro en el que cursan sus estudios en los niveles de logro obtenidos (titularidad, ubicación y tamaño). Finalmente, se da respuesta a la posible relación entre algunas características del alumnado y sus resultados en ambas pruebas (sexo, edad, nivel académico de los padres, realización de actividades extraescolares, etc.).

GLOBALES

Los resultados de las pruebas de logro ponen de manifiesto que el alumnado posee una mayor capacidad comprensiva que expresiva en lengua extranjera, tanto en los que cursan Inglés como Francés. En concreto:

- En la *prueba de comprensión* la media del grupo de Inglés se situó en los 3 puntos y la del grupo de Francés en 3,25.
- En la *prueba de expresión*, dichas medias fueron inferiores: 2,47 y 1,75 respectivamente.

Estudiantes de una u otra lengua demostraron, así, mayor dominio en la comprensión e interpretación de mensajes orales en lengua extranjera que en la capacidad productiva de los mismos. Esta diferencia es especialmente relevante en el grupo de lengua francesa, en el que – como se observa en estos resultados de la tabla V– menos del 8% obtuvo más de un 3 en la prueba de expresión.

La diferencia entre los resultados obtenidos en expresión y comprensión es estadísticamente significativa tanto en Inglés como en Francés ($p = 0.00$ en los dos casos).

Si consideramos la puntuación de 3 como la indicativa de un nivel de competencia en expresión y comprensión aceptable, atendiendo a los objetivos curriculares señalados, el 39,8 % de los estudiantes de Inglés obtuvo más de un 3 en ambos ejercicios. En el caso de Francés tan sólo en 16,4%.

TABLA IV
Resultados en las pruebas de logro de la muestra de Inglés

Puntuación	Comprensión oral. Inglés			Expresión oral. Inglés		
	Frecuencia	Porcentaje	% acum.	Frecuencia	Porcentaje	% acum.
0	19	9.9	9.9	4	2.0	2.1
1	23	12	22	26	13.6	115.7
2	9	4.7	26.7	68	35.6	51.3
3	7	3.7	30.4	66	34.6	85.9
4	35	18.3	48.7	22	11.5	97.4
5	98	51.3	100	5	2.6	100
Total	191				100	

TABLA V
Resultados de las pruebas de logro en la muestra de Francés

	Comprensión oral. Francés			Expresión oral. Francés		
	Frecuencia	Porcentaje	% acum.	Frecuencia	Porcentaje	% acum.
0	13	23.6	23.6	0	0	0
1	5	9.1	32.7	30	54.5	54.5
2	1	1.8	34.5	16	29.1	83.6
3	3	5.5	40	5	9.1	92.7
4	2	3.6	43.6	1	1.8	94.5
5	31	56.4	100	3	5.5	100
Total	35	100			100	

DIMENSIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL

Como ya hemos señalado, la calificación total de cada sujeto en la prueba de expresión está formada por cuatro puntuaciones parciales: *corrección*, *pronunciación-entonación*, *fluidez verbal* y *capacidad de significar*. Los resultados obtenidos –en una escala de 0 a 5 en las cuatro puntuaciones– revelan que la dimensión en la que los participantes obtuvieron una media más baja es en corrección, tanto en Inglés como en Francés, es decir, el alumnado manifiesta un menor dominio

de los aspectos formales de la lengua, así como en el uso de un vocabulario apropiado en su producción oral. Frente a esta dimensión, el alumnado de Inglés obtuvo la puntuación promedio más alta en *pronunciación-entonación* y el de Francés en *capacidad de significar*. Cabe tener en cuenta que esta dimensión se evaluó atendiendo a los criterios relativos a la cantidad de información, comprensividad y riqueza expresiva. La tabla VI ofrece la media y desviación típica de las dos muestras en estas cuatro dimensiones.

TABLA VI
Media y desviación típica en las cuatro dimensiones de la prueba de expresión oral. Muestra de Inglés y Francés.

Lengua extranjera	Corrección		Pronunciación Entonación		Fluidez verbal		Capacidad de significar	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Inglés	2	0,97	2,36	0,97	2,08	1,03	2,07	1,12
Francés	1,34	0,89	1,52	1,07	1,45	0,86	1,67	1,05

NIVELES DE LOGRO Y TIPOLOGÍA DEL CENTRO

Los datos recogidos sobre los centros participantes y las características de las aulas nos permiten analizar la posible existencia de di-

ferencias entre su alumnado. Si consideramos la titularidad del centro escolar –principalmente en el caso de la lengua inglesa–, se pone de manifiesto que *la puntuación del alumnado de centros privados en la*

prueba de expresión oral es superior que la alcanzada por los estudiantes de centros públicos ($p = 0,00$, en la muestra de Inglés). No hay sin embargo diferencias

significativas en los resultados de comprensión. La tabla VII muestra como referencia el valor de la media y la mediana en ambas lenguas.

TABLA VII
Media y mediana en ambas pruebas y muestras atendiendo a la titularidad del centro

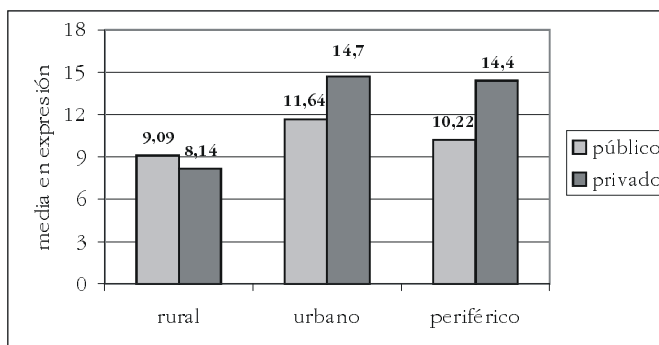
Centro	Inglés				Francés			
	Comprensión		Expresión (sin recodificar)		Comprensión		Expresión (sin recodificar)	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
N	140	51	140	51	51	4	51	4
Media	3,49	3,98	9,77	12,87	3,12	5	7,06	12,75
Mediana	4	5	10	13	5	5	5	12,5

Las diferencias en la prueba de expresión de lengua inglesa se mantienen en las cuatro dimensiones que configuran esta prueba ($p < ,02$).

También se encontraron diferencias en la prueba de expresión oral entre la muestra de alumnos que estudian Inglés en centros ubicados en un ámbito rural, que presentan rangos inferiores a los que cursan sus estudios en centros situados en núcleos urbanos. Esta diferencia se produce no sólo en el caso de centros públicos como de centros privados, sino que afecta

al conjunto de la muestra. Es decir, el alumnado de centros situados en zonas rurales obtuvo resultados más bajos a aquellos cuyos centros están en núcleos urbanos, tanto si dichos centros son de titularidad pública como privada. Sin embargo, si observamos las posibles diferencias entre centros públicos y privados situados en el mismo contexto, las diferencias no son significativas entre los de zonas rurales. La gráfica I nos muestra la media en la prueba de expresión en estos tipos de centro en el caso de la lengua inglesa.

GRÁFICA I
Media en expresión oral del alumnado de lengua inglesa en función de la titularidad del centro y de su ubicación



En la prueba de *comprensión* en lengua inglesa no hay, sin embargo, diferencias en centros de unas u otras zonas. En el caso del grupo de lengua francesa las pruebas de contraste no revelan diferencias significativas en ninguna de las pruebas de logro realizadas atendiendo a la ubicación del centro.

Por otra parte, el *tamaño del centro*, característica considerada en la estratificación de la muestra, no se manifiesta como un factor revelador de diferencias en los resultados de las pruebas.

NIVEL DE LOGRO Y PERFIL DEL ALUMNO/A

SEXO Y EDAD

Participaron en el estudio 92 alumnos de Inglés y 21 de Francés y 99 alumnas de In-

glés y 34 de Francés. El género no fue considerado a la hora de estratificar la muestra, si bien la distribución aleatoria obtenida se corresponde con la distribución de la población.

No existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los hombres y las mujeres de la muestra de Inglés y Francés en la prueba de *comprensión*; sin embargo, sí en el caso de la prueba de expresión entre el alumnado de Francés. También se observa que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones de la competencia expresiva, tanto en el grupo de Inglés como de Francés. Las tablas VIII y IX recogen la media de los hombres y de las mujeres en ambas pruebas de logro y en las cuatro dimensiones, así como la probabilidad asociada al estadístico de contraste.

TABLA VIII

Media de hombres y mujeres en las pruebas de logro y en las cuatro dimensiones de la capacidad expresiva. Lengua inglesa

INGLÉS	Comprensión	Expresión	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunciación	Fluidez	Capacidad de significar
Hombres	3,5	10,04	1,87	2,16	3,02	2,99
Mujeres	3,74	11,11	2,12	2,53	3,23	3,21
P	0,175	0,166	0,069	0,011	0,412	0,368

TABLA IX

Media de hombres y mujeres en las pruebas de logro y en las cuatro dimensiones de la capacidad expresiva. Lengua francesa

FRANCÉS	Comprensión	Expresión	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunciación	Fluidez	Capacidad de significar
Hombres	3,43	6,6	1,19	1,24	2	2,21
Mujeres	3,15	8	1,44	1,70	2,29	2,69
P	0,736	0,046	0,09	0,027	0,069	0,143

Como se recoge en las tablas, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más

altas en la dimensión «*pronunciación-entonación*» en ambas lenguas, y también co-

recepción en el caso del Francés. Hay que señalar que, en la muestra de Inglés, las diferencias en pronunciación-entonación se mantienen entre alumnas y alumnos de centros públicos, pero no así de centros privados, donde tanto hombres y mujeres obtuvieron calificaciones más altas. Es decir, las diferencias entre ambos sexos dejan de ser significativas cuando se considera la titularidad del centro en el que cursan sus

estudios; los resultados de las mujeres son más altos que los de los hombres en los centros públicos, pero no en los centros privados, donde unos y otros obtuvieron mejores resultados, pero sin diferencias entre ambos sexos. La tabla X ofrece las puntuaciones medias en las cuatro dimensiones de la prueba de expresión en lengua inglesa de hombres y mujeres atendiendo a la titularidad del centro.

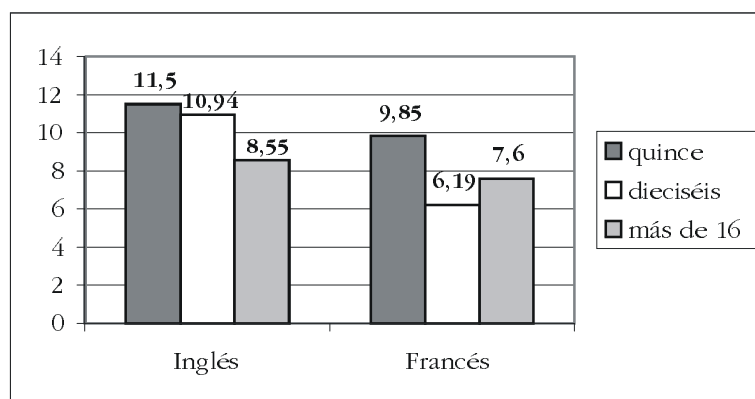
TABLA X
Medias en las dimensiones de la expresión oral de hombres y mujeres de centros públicos y privados. Lengua inglesa

		Corrección	Pronunciación Entonación	Fluidez	Capacidad de significar
Público	Hombres	1,66	1,96	1,9	1,78
	Mujeres	1,96	2,39	2,05	1,97
Privado	Hombres	2,46	2,75	2,33	2,63
	Mujeres	2,55	2,96	2,44	2,59

Si consideramos la *edad* de los participantes, el alumnado de quince años obtuvo una media más alta en la puntuación de la prueba de expresión oral, por encima del grupo de dieciséis años y de aquellos que superan esta edad, lo cual nos lleva a pensar en las peores calificaciones en esta dimensión de la competencia comunicativa

de aquellos alumnos que repitieron algún curso durante el periodo de enseñanza obligatoria. En esta línea, debemos señalar que el porcentaje de alumnos de más de dieciséis años es muy superior en lengua francesa que en lengua inglesa. La gráfica II muestra la media obtenida en la prueba de expresión atendiendo a la edad y la lengua.

GRÁFICA II
Media en expresión oral en función de la edad (Inglés y Francés)



CALIFICACIONES MEDIAS

Existen diferencias significativas en los resultados del alumnado de ambas lenguas en las dos pruebas realizadas atendiendo a las calificaciones medias que obtienen en lengua extranjera durante la ESO, ítem que se incluyó en el cuestionario cubierto

por los alumnos participantes. Como se observa en la tabla XI, existe una notable superioridad en la *prueba de expresión* en aquellos alumnos cuyas calificaciones en LE son en torno al sobresaliente. En la prueba de *comprensión*, sin embargo, este dato es destacable en el grupo de Francés, pero no así en el de Inglés.

TABLA XI
Media en cada prueba atendiendo a las calificaciones en LE

	Inglés		Francés	
	Comprensión	Expresión	Comprensión	Expresión
Suficiente	3,23	8,82	3,66	6,46
Bien	3,94	11,37	1,8	5,9
Notable	3,92	11,65	3,22	7,83
Sobresaliente	3,78	17,14	4	19,75

La diferencia es estadísticamente significativa en todos los casos de la prueba de *expresión oral en lengua francesa*, donde el alumnado con mejores calificaciones medias obtiene mejor resultado en dicho ejercicio. En comprensión oral la diferencia significativa existe entre aquéllos con calificaciones en torno a suficiente frente a los de notable y sobresaliente. En este grupo de alumnos se observa una media muy superior en la prueba en aquellos alumnos con calificaciones medias en esta lengua extranjera en torno al sobresaliente. Esta situación podría explicarse porque este alumnado es, precisamente, el que indicaba en el cuestionario que en algún momento de su vida había vivido en países de lengua francesa.

En el caso de la muestra de lengua inglesa, existen menos diferencias entre pares de grupos. Las que se detectan en *comprensión oral* se producen solamente entre suficiente y bien. Las que aparecen en la prueba de *expresión oral* surgen entre el grupo con calificaciones de sobresaliente y el resto de los grupos, tanto en el

conjunto de la prueba de expresión como en cada una de las dimensiones.

Cabe afirmar, por lo tanto, que *el alumnado con calificaciones medias de sobresaliente en lengua extranjera, tanto Inglés como Francés, es también el que obtuvo mejores resultados en la prueba de expresión oral*. Una cuestión que, sin embargo, no ocurre tan claramente en los resultados de la prueba de *comprensión oral*.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

El alumnado participante tiene, mayoritariamente, padres con estudios primarios y secundarios (76% en Inglés y 72% en Francés). Los hijos de titulados universitarios difieren entre ambas muestras, ya que se corresponde con el 17% en Inglés y con el 7% en Francés. Por el contrario, el grupo de hijos de personas sin estudios es superior en Francés (18% frente a un 6%). Esta distribución varía al considerar la titularidad de los centros; no hay alumnos de la muestra de Inglés de centros privados cu-

yos padres tengan estudios inferiores a primarios, mientras que el porcentaje de hijos de universitarios asciende del 11% en los públicos al 36% en los privados.

Analizamos la distribución de las calificaciones en ambas pruebas atendiendo a esta variable. Existen *diferencias en función de la formación académica de los padres en la prueba de expresión oral en*

lengua inglesa; en concreto, es significativa la diferencia entre los hijos de padres universitarios y el resto de los grupos. Si consideramos la titularidad del centro, las diferencias entre este grupo y los restantes se mantienen, salvo en el caso de los centros privados entre dicho grupo –padres con estudios universitarios– y el de aquéllos cuyos padres poseen estudios secundarios.

TABLA XII
*Media en expresión oral en función de la formación académica de los padres.
Muestra de Inglés*

Estudios de los padres	N	Media en expresión. Inglés
Inferior a primarios	11	9,32
Primarios	75	8,95
Secundarios	70	10,81
Universitarios	33	13,95

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

El cuestionario cubierto por el alumnado incluía siete ítems relativos a la realización de actividades extracurriculares relacionadas con el desarrollo de la CCO (conversaciones con nativos, estancias en el extranjero, clases particulares con nativos y no nativos, visionado de películas, etc.), así como otros cuatro en torno a las oportunidades que se le presentan al alumno para: *a)* escuchar y hablar Inglés o Francés fuera de clase (ítem 37); *b)* para participar en actividades de refuerzo fuera del colegio (ítem 38); *c)* mejorar en el verano la CCO (estancias, intercambios...) (ítem 39); y *d)* recibir información en LE a través de distintos medios de comunicación (ítem 40).

Se crearon dos nuevas variables: (i) la primera como resultado de la suma de las puntuaciones de cada sujeto en los siete ítems mencionados sobre actividades extraescolares; (ii) la segunda tan sólo incluía cuatro de ellas que hacían referencia exclusivamente al uso oral de la lengua ex-

tranjera con nativos. Ambas variables fueron recodificadas en una escala de 1 a 4 (1 = ninguna o muy pocas veces; 2 = algunas veces; 3 = bastantes veces; 4 = muchas veces).

Las respuestas emitidas en los ítems mencionados pusieron de manifiesto que el porcentaje de estudiantes de 4º de Secundaria que realizan estas actividades, o tienen oportunidad de hacerlo, es muy bajo. En estos ítems, la respuesta más repetida fue «nunca». Sin embargo, los análisis comparativos entre alumnos de centros públicos y privados –en el caso de la muestra de Inglés– y de aquéllos situados en el rural, en núcleos urbanos o en su periferia, indican que la realización de estas actividades y la oportunidad de hacerlas no es similar en todos los casos.

El alumnado de centros privados manifiesta tener más oportunidades para escuchar y hablar Inglés fuera de clase (ítem 37). También presenta puntuaciones más altas en las variables relativas a la realización de actividades extracurriculares y de aquéllas que hacen referencia al uso oral

de la lengua extranjera con sujetos nativos. En estas tres cuestiones, la diferencia es estadísticamente significativa. Sin embargo, si se tiene en consideración el lugar de ubicación de dichos centros, las diferencias entre alumnos de centros públicos y privados desaparece entre los del rural y los de la periferia y se mantiene sólo en

el caso de los centros urbanos en el ítem 37 y en el relativo al uso oral de la lengua con nativos. La tabla XIII recoge como referencia la media en estos tres ítems en función de la titularidad del centro y de la ubicación (se indica en negrita los pares de puntuaciones estadísticamente significativas entre centros públicos y privados).

TABLA XIII
Grado de realización de actividades extraescolares en función de la titularidad del centro y de su ubicación. Muestra de Inglés

	Oportunidades fuera del aula (ítem 37)		Actividades extraescolares CCO		Actividades CCO con nativos	
	Media		Media		Media	
INGLÉS	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Rural	1,29	1,36	1,78	1,86	1,28	1,43
Urbano	1,45	2	1,90	2,12	1,34	1,75
Periférico	1,56	2,2	2	2	1,39	1,8

En la muestra de Francés también se observó que el alumnado de centros urbanos indicaba tener más oportunidades de hablar y escuchar Francés fuera de clase que el de centros del rural (el número de alumnos de Francés de centros privados en las tres zonas consideradas impide hacer otro tipo de comparaciones).

Se analizó la posible influencia de la participación en este tipo de acciones – atendiendo a las dos nuevas variables creadas– o la oportunidad de hacerlo (ítems 37 a 40) y la competencia oral de los alumnos. Los resultados obtenidos indican que:

- Existe diferencia estadísticamente significativa en *expresión oral en el alumnado de Inglés y de Francés* en función del grado de realización de actividades extraescolares que suponen contacto con hablantes nativos de la lengua. En el caso de la muestra de Inglés, ésta se manifiesta entre los que nunca o casi nunca realizaron este tipo de actividades

(grupo 1) y los que señalan «*algunas veces*» y «*bastantes veces*» (grupo 2 y grupo 3); en esta muestra no hubo alumnos pertenecientes al grupo 4. En lengua francesa, las diferencias se producen entre los que indican haber realizado «*nunca o muy pocas*» o «*algunas veces*» este tipo de actividades (grupos 1 y 2) y los que indican haberlo hecho muchas veces (grupo 4).

- Atendiendo al grado de participación en todo tipo de actividades de cco fuera del centro escolar, los resultados señalan diferencias tanto *en comprensión como en expresión en la muestra de Inglés* entre los que indican no haber participado nunca o sólo alguna vez y el resto de los alumnos. En el caso de la lengua francesa, la diferencia es significativa en la fluidez verbal, dimensión de la capacidad expresiva que atiende a los criterios de longitud, complejidad, velocidad y vacilación en la producción oral.

TABLA XIV

Media en expresión oral y en las cuatro dimensiones de esta prueba en función del grado de realización de actividades extraescolares con nativos

	Actividades CCO con hablantes nativos	Expresión oral	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunc. Entonación	Fluidez	Capacidad de significar
INGLÉS	Nunca o alguna vez	9.70	1.82	2.20	1.90	1.89
	Algunas veces	11.59	2.24	2.52	2.29	2.25
	Bastantes veces	18.6	3.20	4	3.6	4.
FRANCÉS	Nunca o alguna vez	6.15	1.13	1.23	1.19	1.42
	Algunas veces	8.65	1.5	1.8	1.7	1.9
	Bastantes veces	5	1	1.	1.	1
	Muchas veces	18.75	3.5	4	3.5	4

- En relación con las oportunidades que tienen para realizar diversas actividades relacionadas con el uso de la LE fuera de la escuela, se comprobó que existen diferencias signi-

ficativas en función de todos los ítems (del 37 al 40) en la capacidad expresiva de los sujetos de Inglés, diferencia que no se pone de manifiesto en el grupo de Francés.

TABLA XV

Media en la prueba de comprensión y expresión de la muestra de Inglés en función del grado de realización de actividades extraescolares

Actividades extraescolares CCO	N	Media en comprensión	Media en expresión
Nunca o alguna vez	34	3.03	8.6
Algunas veces	144	3.69	10.82
Bastantes veces	13	4.38	13.31

TABLA XVI

Media en la prueba de comprensión del alumnado de Inglés en función de la respuesta a los ítems 37, 38, 39 y 40

	Media expresión	Media expresión	Media expresión	Media expresión
Respuesta en el ítem	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40
Oportunidad escasa	9.96	10.1	10.71	9.22
Oportunidad media	11.54	9.69	9.43	11.08
Oportunidad moderada	11.09	11.53	11.32	11.16

La tabla XVI permite observar cómo aquellos alumnos que en cada uno de los ítems indican tener altas oportunidades para realizar actividades que suponen contacto con la lengua extranjera obtuvieron puntuaciones en la prueba de expresión oral mucho más altas que sus compañeros. Estas diferencias son menos importantes en relación con el ítem 40, cuyo contenido respondía a la realización de actividades relativas al desarrollo de la comprensión (recibir información en lengua extranjera a través de distintos medios de comunicación).

CONCLUSIONES

Los resultados globales del estudio sobre las pruebas de logro en comprensión y expresión oral ponen de manifiesto, para ambas lenguas, un *nivel desigual* en la evaluación del logro alcanzado en cada una de estas dos destrezas. Tanto el alumnado de Inglés como el de Francés de la muestra se sitúa por debajo del logro que cabría esperar en cuanto al desarrollo de sus capacidades en comprensión y expresión oral en el momento de aplicación de las pruebas (prácticamente al final de la ESO). Esta desigualdad no sólo se manifiesta entre una y otra destreza, sino también entre los grupos de una y otra lengua. Así:

EN COMPRENSIÓN ORAL

Se observa que los resultados son bastante superiores a los de expresión oral del alumnado en general. Sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel de logro por debajo del mínimo) y 5 (nivel de logro superior), los logros obtenidos en esta prueba se sitúan muy por debajo de lo que cabe esperar:

- *La media de alumnos de Inglés alcanza una valoración de 3,62.*

- *La media de alumnos de Francés es algo inferior en cuanto al logro en esta destreza: 3,25.*

La distribución de frecuencias en comprensión oral no tiende a agruparse, como sería de esperar, entre valoraciones de tipo central (entre 2 y 3) sino que, tanto en Inglés como en Francés, las puntuaciones obtenidas se mueven hacia los extremos. Esto significa, teniendo en cuenta los datos obtenidos, que:

- *Existe un 22% de la muestra de Inglés con logros muy deficientes en comprensión oral.*
- *Esta deficiencia se ve bastante superada por la muestra de Francés que alcanza un 32% de grave insuficiencia en la prueba de comprensión oral.*

Frente a esta situación, que revela que el porcentaje de mayor insuficiencia en comprensión oral se produce en el alumnado de Francés, cabe destacar el hecho de que –en la otra extrema de cada una de las lenguas– se produce una situación muy diferente:

- *Un 51,3% de la muestra de Inglés alcanza el nivel 5 en comprensión oral.*
- *Este nivel se ve algo superado por la muestra de Francés, que alcanza un 56,4% de logro máximo en la misma prueba de comprensión oral.*

Es decir, los datos revelan que la muestra de alumnado de Francés se distribuye de manera muy desigual a la de Inglés:

- *En Francés, los alumnos con mejores resultados en comprensión oral superan, proporcionalmente, a los de Inglés.*
- *Pero también en Francés, los alumnos con peores resultados en comprensión*

oral superan, proporcionalmente, a la muestra de Inglés.

Aún así, en una y otra lengua, es de destacar el hecho de que los resultados centrales (valoraciones de niveles deficientes, intermedios y próximos con respecto al logro máximo) son muy bajos en relación con los dos extremos: alumnos con muy deficiente comprensión oral y alumnos con logro superior (nivel 5) de comprensión oral. Dicho de otro modo: *Hay alumnos «muy buenos» y alumnos «muy deficientes» en cada una de las lenguas en relación con la comprensión oral. Los alumnos con logros de «tipo medio» representan un porcentaje muy bajo.*

EN EXPRESIÓN ORAL

Los resultados son bastante inferiores a los de comprensión oral del alumnado en general. Sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel de logro por debajo del mínimo) y 5 (nivel de logro superior), los logros obtenidos en esta prueba se sitúan muy por debajo de lo que cabe esperar:

- *Más de la mitad de la muestra de alumnos de Inglés (un 51%) no llega a alcanzar un nivel 3 (de logro intermedio) en expresión oral.*
- *Bastante más de las tres cuartas partes (un 83,6%) de la muestra de alumnos de Francés no llega a alcanzar un nivel 3 (de logro intermedio) en expresión oral.*

A esta desigualdad cabe añadir que algunos de los alumnos de Inglés obtienen 0 puntos en la prueba mientras que éste nunca llega a ser el caso en los de Francés. En ambas lenguas, la *moda* (puntuación de 5 en una escala de 0 a 25 puntos) es exactamente la misma y, sin embargo, la *mediana* es mucho más baja en Francés que en Inglés. Esto significa que:

- *En la escala de 0 a 25 puntos, la mitad del alumnado de Inglés obtiene puntuaciones por debajo de 10 en expresión oral.*
- *En la escala de 0 a 25 puntos, la mitad del alumnado de Francés obtiene puntuaciones por debajo de 5 en expresión oral.*

Por otro lado, la distribución de calificaciones parciales (*corrección, entonación-pronunciación, fluidez y capacidad de significar*) indica que:

- *La media más alta la alcanzan los alumnos de Inglés en la dimensión «fluidez verbal».*
- *La más elevada que alcanzan los de Francés se produce en «capacidad de significar».*
- *Los alumnos de Inglés y Francés alcanzan sus medias más bajas en la dimensión de la «corrección» (= aspectos formales de la lengua, tales como deficiencias en el sistema verbal, en concordancias, en usos del sistema pronominal, y en general en cualquier construcción que llame la atención del evaluador por violar alguna norma gramatical) seguida de «pronunciación».*
- *Los resultados mejoran ligeramente en las dimensiones de «fluidez» (= que incluye los criterios de longitud, complejidad, velocidad y vacilación de la escala de Carroll) y, sobre todo en el grupo de Francés, de capacidad de significar (= que incluye los elementos de cantidad de información, comprensibilidad y riqueza expresiva de la escala de Carroll).*

En síntesis, cabe deducir que los comportamientos de las muestras de Inglés y Francés no son iguales en cuanto a la habilidad de la expresión oral: *el alumnado de Inglés supera los logros obtenidos por el*

alumnado de Francés, si bien tanto unos como otros demuestran una alta deficiencia en su expresión oral que contrasta con los mejores resultados que obtienen, respectivamente, en su comprensión oral.

Dicho de otro modo: *la cco del alumnado de la muestra de Inglés y Francés es bastante mejor en su dimensión comprensiva que en su dimensión expresiva, siendo esta última bastante deficiente en el alumnado de Francés.*

SOBRE EL ALCANCE DE LA DESIGUALDAD

Los resultados de los análisis comparativos ponen de manifiesto que esta desigualdad se proyecta aún más en función de la «titularidad» y la «ubicación» de los centros a los que pertenece el alumnado de la muestra. Así:

TITULARIDAD:

- *Los alumnos de Inglés y Francés de los centros privados obtienen mejores resultados en su cco que los provenientes de centros públicos, especialmente en la dimensión expresiva de esta competencia.*

UBICACIÓN:

- En relación con la desigualdad vinculada a la ubicación de los centros, cabe destacar el hecho de que las medias en la prueba de expresión que alcanzan los alumnos de Inglés en centros rurales son menores a las de alumnos de centros urbanos y urbanos periféricos. Sin embargo, si se considera la titularidad del centro, no existen diferencias entre los alumnos de centros públicos y privados ubicados en el rural.

El factor *edad* se manifiesta como factor influyente en los diferentes niveles de logro alcanzados, siendo peores las pun-

tuaciones obtenidas por el alumnado de mayor edad sobre todo en la prueba de expresión.

Globalmente *no existen diferencias entre hombres y mujeres* en los resultados de la prueba de comprensión, pero sí existe en el caso de Francés en relación con la capacidad expresiva. Así también, las mujeres –tanto alumnas de lengua inglesa como francesa– son mejores que sus compañeros en «*pronunciación-entonación*».

El alumnado con *mejores calificaciones medias* en LE a lo largo de los cuatro cursos de la ESO es quien obtiene mejores resultados en la prueba de expresión oral. Por otra parte, los hijos de *padres con estudios universitarios* obtienen mejores puntuaciones en la prueba de expresión oral que los restantes alumnos, tanto los que estudian en centros públicos como en privados.

La participación en aquellas *actividades extracurriculares* que suponen un contacto comunicativo con la LE influye, sobre todo, en cuanto al desarrollo de la habilidad expresiva. Esta cuestión que se hace notar muy especialmente en el caso de la lengua inglesa que, sin duda, ocupa una presencia mucho más habitual en los medios de comunicación, en las expresiones culturales, etc. En concreto, el alumnado que manifiesta realizar con mayor frecuencia actividades fuera del aula que suponen el contacto con hablantes nativos obtuvo, en promedio, mejores calificaciones en dicha prueba. Esta superioridad se manifiesta, además, en las cuatro dimensiones que configuran esta competencia expresiva.

A la vista de estos resultados, podemos hablar de un «escenario» en el que se produce una mayor deficiencia en cco en LEs, sobre todo en las capacidades expresivas. Este escenario combina una serie de rasgos que tienen que ver con:

- La diferencia de los logros en Inglés y en Francés, sobre todo en expresión oral, guardan relación con la ti-

tularidad y ubicación del centro escolar. En concreto, hemos resaltado el hecho de que los datos provenientes de los alumnos y alumnas con mayor eficiencia en CCO, tanto en Inglés como en Francés, indican que todos estudian en centros privados situados en núcleos urbanos, y, por el contrario, las puntuaciones más bajas corresponden a aquellos alumnos de centros situados en el rural, sean públicos o privados.

- El alumnado que alcanza logros eficientes en la dimensión expresiva de la CCO en la ESO pertenece a núcleos familiares con alto nivel académico y se ve favorecido por una actividad de comportamiento lingüístico espontáneo que se desarrolla en espacios no aulares. Cabe, por lo tanto, destacar que un contexto familiar facilitador de la participación en este tipo de acciones contribuye a la consecución de una buena CCO de los alumnos, especialmente en su manifestación expresiva.

PROPUESTAS DE FUTURO

Por último, nuestras sugerencias a la comunidad educativa, tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las LES y a reducir los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una CCO al término de la ESO, se centran en:

- Que alumnos, padres, educadores, expertos y responsables administrativos de la educación tomen conciencia de que la apropiación efectiva de una lengua extranjera se vincula a un proceso de actividad metalingüística que demanda *cambios comportamentales* en el sujeto –sobre todo en la capacidad de expresarse en la nueva lengua– por

encima del dominio técnico de saberes.

- Para que tales cambios comportamentales tengan la oportunidad de producirse es preciso que la actividad metalingüística se desarrolle en un *clima vivencial* y en *escenarios físicos y psíquicos apropiados*.
- De ahí la necesidad de revisar a fondo el desarrollo curricular del área de LEs en todo el sistema educativo desde planteamientos que van más allá de lo meramente *instructivo*. A nuestro juicio, estos planteamientos tendrían más que ver con:
 - * Un rediseño estructural de todos los centros escolares de forma que sus instalaciones incluyan espacios ajustados a las necesidades de la apropiación vivencial de las LES de manera análoga a los que ya poseen para el desarrollo de otras actividades comportamentales como la expresión musical, plástica y corporal. Unos espacios en los que las TICs, específicas para LES, deben ocupar un papel protagonista.
 - * Una planificación de la actividad metalingüística en LES que, desde la educación infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, contemple los sucesivos niveles de progreso en la apropiación comportamental de, al menos, dos lenguas extranjeras con diferentes grados de competencia comprensiva y expresiva en función de opciones abiertas y flexibles.
 - * Una revisión de las actuales orientaciones para la evaluación de las LES en todos los ciclos y etapas educativas, de forma que a lo largo de todo el proceso de

enseñanza-aprendizaje exista un conocimiento de progreso –compartido por profesores, alumnos y padres– que permita distinguir entre el grado de desarrollo de las capacidades orales y escritas al tiempo que entre las respectivas competencias comprensivas y expresivas de las LES.

- * Un estudio de las posibilidades que el sistema educativo puede ofertar, en conjunción con los esfuerzos de las familias y la sociedad en su conjunto, para complementar de forma reglada las actividades escolares con actividades extracurriculares propias del ámbito de apropiación de las LES.
- Los cambios que se derivan de las acciones sobre la revisión del planteamiento curricular de las LES en el sistema educativo demandan, en simultáneo, la adopción de medidas conducentes a una reconsideración de los modelos y contenidos de la formación inicial y permanente del profesorado de LES, en los diferentes itinerarios profesionales de especialización vinculados al ejercicio docente en la escuela infantil y en los centros de Educación Primaria y Secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, T.: «Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)», en MENDOZA A. (Coord.): *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL / ICE / Horsori, 1998, pp. 275-286.
- BAILEY, K.; NUNAN, D.: *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. New York, Cambridge University Press, 1996.
- BIALYSTOK, E.: *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford, Basil Blackwell, 1990.
- BROWN, P.; LEVINSON, S.: *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- CARROLL, J.: «Psychometric approaches to the study of language abilities», en FILLMORE, C., KEMPLER, D.; WANG, W. (eds.): *Individual differences in language ability and language behavior*. Nueva York, Academic Press, 1979.
- CONSEIL DE L'EUROPE: *Apprentissage et Enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication*, Projet nº 12. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelles, 1984.
- COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe, 2001.
- DONATO, R.: «Collective scaffolding in second language learning», en LANTOLF J.; APPEL, G. (Eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J., Ablex P. C., 1994.
- ELLIS, G.: «How culturally appropriate is the communicative approach?», en *English Language Teaching Journal*, 50 (3) (1996), pp. 213-218.
- ELLIS, R.: «Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy», en COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.): *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 73-90.
- *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1994.
- ESCANDELL, M. V.: *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel, 1996.
- FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. New

- York, Cambridge University Press, 1996.
- GARCÍA SÁNCHEZ, M. E.: *Present and Future Trends in TEFL*. Almería, Universidad de Almería, 2001.
- GRICE, H. P.: «Logic and Conversation», en COLEY, P.; MORGAN, J. L. (Eds.): *Syntax and Semantics*, v. 3: Speech Acts. Nueva York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- GUMPERZ, J. J.: *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold, 1978.
- *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. Londres, Edward Arnold, 1975.
- HYMES, D. H.: *Ethnolinguistic study of classroom discourse*. Londres, National Institute of Education, 1982.
- KRAMSCH, C. (Ed.): *Redefining the boundaries of language study*. Boston, Heinle, 1995.
- LAKOFF, G.: «On generative semantics», en STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. (Eds.): *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971, pp. 232-296.
- LAKOFF, R.: «The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's», en *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (1973), pp. 345-356.
- LEECH, G.: *Principles of Pragmatics*. Londres, Longman, 1983.
- LIGHTBOWN P.; SPADA N.: *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- MADRID, D.; McLAREN, N.: *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, La Calesa, 1995.
- McLAREN, N.; MADRID, D. (Eds.): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil, 1996.
- PENNYCOOK, ALASTAIR: *Critical applied linguistics*. London, Lawrence Erlbaum, 2001.
- PUREN, Ch.: «La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», en *E.L.A.*, 100 (1995), pp. 129-149.
- SALABERRI, M. S.: *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería, Universidad de Almería, 1999.
- THORNBURY, S.: *About language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- VEZ, J. M.: «As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea», en *Revista Galega do Ensino* (Xunta de Galicia), 23 (1999), pp. 115-145.
- *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens., 2001.
- *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, Ariel, 2000.
- WILLIAMS, M.; WRIGHT, T. (Eds): *Looking at Language Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- WOODS, D.: *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.