

# Capítulo 2

## LA EXPOSICIÓN Y USO AMBIENTAL DE LA LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS NO FORMALES MEJORA SU COMPRENSIÓN ORAL

**José Manuel Vez\***

**Esther Martínez Piñeiro\***

**Alfonso Lorenzo Rodríguez\***

*Universidad de Santiago de Compostela\**

### INTRODUCCIÓN

La literatura científica especializada en el ámbito de las lenguas extranjeras recoge, a lo largo del siglo XX, los intensos debates en torno a beneficios y desventajas que cabe derivar del desarrollo en las aulas de un diseño curricular y una metodología didáctica más orientada hacia la dimensión comunicativa de la lengua y menos centrada en su sistema gramatical. Así, la atención en cuanto al éxito o el fracaso en la adquisición de una buena competencia en un idioma se ha circunscrito, en el pasado siglo, a las

---

\*José Manuel Vez es Catedrático de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Esther Martínez Piñeiro es Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Alfonso Lorenzo Rodríguez es Profesor Asociado del Área de Lenguajes y Sistemas Informáticos.

actividades realizadas en las aulas del sistema educativo, en lo que ocurre en su contexto formal.

Pero el inicio del siglo XXI, alumbrado por la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL) (Instituto Cervantes, 2002), marca un cambio de paradigma en esta tendencia. El concepto de “alumno” se complementa ahora con el de “usuario” de la lengua (o lenguas) y comienza a interesar no solo lo que el alumno sabe acerca de la lengua sino también lo que puede hacer como usuario de la misma. Salimos, de este modo, de un paradigma exclusivamente centrado en el alumno, el profesor, el aula y el currículo de lenguas extranjeras y nos adentramos en un nuevo escenario paradigmático caracterizado por atender también las competencias generales y comunicativas de los usuarios de las lenguas (véase el *Capítulo 5* del MCERL). Esta mirada al alumno-individuo como usuario con competencias bilingües o plurilingües abre un horizonte de nuevos factores de investigación en el ámbito de los aprendizajes de lenguas extranjeras que gravitan en torno a la lenguas como una forma de comportamiento existencial.

## MARCO CONCEPTUAL DE LA HIPÓTESIS

A medida que los contextos formales de los sistema educativos europeos van ganando terreno a la aplicación efectiva de orientaciones metodológicas más y mejor compartidas (enfoques por tareas y proyectos, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, iniciación temprana y sostenible, programas de inmersión y sumersión lingüística, etc.) y se empiezan a estrechar las tradicionales diferencias sobre las concepciones y las prácticas del desarrollo curricular de las lenguas extranjeras (Eurydice, 2001, 2005), la cuestión que ahora se nos plantea es:

*¿Por qué con prácticas educativas formales más comunes y convergentes sigue habiendo diferencias en los resultados de aprendizaje en idiomas de nuestro alumnado europeo?*

Razón por la cual buena parte de las investigaciones sobre rendimientos escolares en lenguas extranjeras empiezan a preguntarse si no ha llegado la hora de orientar nuestras indagaciones hacia lo que ocurre fuera del espacio del aula y analizar, en el escenario vivencial, las diferencias de logro del alumnado con mejores y peores resultados competenciales.

La llegada al territorio científico del aprendizaje de lenguas extranjeras de los resultados de informes y macroestudios a nivel europeo más centrados en qué es lo que hacen fuera del centro escolar los buenos aprendices de idiomas y no tanto en qué es lo que estudian y saben, ha dado pie a los investigadores de este campo a dirigir sus expectativas hacia los entornos ambientales del uso de las lenguas extranjeras más allá del escenario de las aulas. Los datos aportados por el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (en adelante, EECL), objeto de este Informe, nos permiten también corroborar si los mejores logros competenciales en comprensión oral de la lengua extranjera del alumnado europeo guardan relación directa con actividades de exposición y uso oral que los alumnos realizan “fuera” de las aulas escolares: en actividades extraescolares, mediante las TIC, en el hogar, a través del acceso a productos audiovisuales en versión original, en interacciones comunicativas con otros locutores que no sean los compañeros de clase, estancias en otros países, etc. Factores que se recogen en algunas de las preguntas del cuestionario de contexto que cumplimentó el alumnado de la muestra y que, en parte, se etiquetan en el EECL bajo el índice de “Language-Friendly Living Environment”.

En síntesis, nuestra contribución al Informe que aquí presenta el Instituto Nacional de Evaluación Educativa pretende verificar la hipótesis de que la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera (concretamente, la lengua inglesa como primera lengua extranjera del alumnado de la muestra) en contextos no formales, con una implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión o sumersión lingüística, conlleva resultados de desempeño en comprensión oral superiores a los de aquellos otros sujetos que no participan de igual modo en este tipo de actividades.

## ANTECEDENTES

Detallamos aquí algunos de los resultados de informes y macroestudios que inciden en una puesta en valor del desempeño competencial en *comprensión oral en Inglés* de los españoles mediante la potenciación del contacto con la lengua extranjera en *contextos no formales*.

En el marco del Eurobarómetro Especial 243 (64.3), *Los europeos y sus lenguas* (2006), se preguntó a 28.694 ciudadanos de los Estados miembros de la UE acerca de sus experiencias y opiniones en materia de multilingüismo. En cuanto a la situación cotidiana de seguir programas o películas extranjeras en su versión original, los datos

de este Eurobarómetro indican que en los países en que se usan habitualmente subtítulos la gran mayoría de los encuestados prefiere ver las películas y programas extranjeros en la lengua original. Así se pronuncia el 94% de los encuestados suecos y daneses y el 93% de los finlandeses. Los españoles nos encontramos, junto a los franceses, alemanes y checos, entre quienes rechazamos con mayor porcentaje de promedio (un 73%) el recurso a seguir programas y películas extranjeras en su versión original con la ayuda de subtítulos. El estudio sugiere que el uso de subtítulos puede fomentar y facilitar el aprendizaje de idiomas.

Por su parte, el informe titulado *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries* (Bonnet, 2003), encargado por *The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education System*, llega a parecidas conclusiones.<sup>1</sup> En relación al índice del cuestionario que se refiere al contacto ambiental con el Inglés, el alumnado español -que compone una muestra de 2.950 sujetos- es quien practica menos el Inglés fuera del aula a la hora de hablarlo con sus familiares, escuchar la radio, ver programas de televisión o películas en esta lengua, o leer revistas, periódicos o libros en Inglés, y a la hora de viajar al extranjero. El informe señala una gran diferencia en cuanto a la competencia en Inglés de sus padres/madres en relación a los demás integrantes del estudio en los otros países: el 49% de los alumnos españoles declara que sus padres/madres no hablan Inglés en absoluto, un 21% dice que lo hablan mal y solo un 13% que lo hablan bien o muy bien. Los porcentajes son mucho más elevados en las respuestas de alumnos de los demás países. Un dato que se corresponde con la valoración realizada en la contribución de Sara de la Rica y Ainara González a este Informe del INEE<sup>2</sup> cuando afirman que “el conocimiento de Inglés de los padres y madres en Suecia, medido como el porcentaje de los mismos que habla bastante o mucho Inglés, es mucho mayor que en España”. El estudio dirigido por Bonnet concluye valorando que el contexto ambiental en Inglés es muy bajo en el conjunto del Estado español, solo seguido de Francia que ocupa el último lugar. Pero los logros de la muestra del alumnado español son bastante altos, por encima de la media, en lo que hace referencia a *conocimientos lingüístico-gramaticales*.

También en relación con el contacto ambiental, y de forma específica con el valor del subtítulo, resultan de alto interés los datos aportados por un reciente estudio

---

<sup>1</sup> En el estudio participaron 12.000 estudiantes de ocho países europeos (Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Holanda, Noruega, España y Suecia) que cursaban el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria con una media de edad de 16 años.

<sup>2</sup> Ver, en este mismo Informe, el estudio de Sara de la Rica y Ainara González titulado: Determinantes del Rendimiento Académico en Competencia Inglesa en España. Claves para la mejora.

encargado por la European Commission (2011): *Study on the use of subtitling*.<sup>3</sup> Los datos revelan que el dominio oral del Inglés es muy superior en países con tradición de versión original con subtítulo frente a los de cultura de doblaje, como es el caso de España. En términos de preferencia entre el doblaje o la versión original subtitulada, se observa una correlación con el factor edad y el número de lenguas habladas: cuanto más jóvenes son los sujetos (rango de entre 12-18 y 18-25) y más lenguas dominan, más acusada resulta su preferencia por el subtítulo frente al doblaje. En la población estudiantil española de 12-18 años, las actitudes positivas hacia la versión original con subtítulo son muy superiores al resto de poblaciones de edades mayores. En este rango poblacional, la mayoría de los estudiantes se muestran favorables a la versión original de productos audiovisuales con subtítulo y, además, entienden que este tipo de contexto mejora sensiblemente el aprendizaje de lenguas extranjeras. La mayoría declara que no cambiaría el canal de audio del mando de su TDT si la televisión le ofreciese películas o documentales en versión original con subtítulo.

Abundando en la relación del subtítulo en televisión con un buen desempeño en Inglés, el estudio empírico titulado *TV or not TV. Subtitling and English Skills*<sup>4</sup> identifica un efecto muy positivo a favor de la versión original subtitulada, y en contra del doblaje, que se corresponde aproximadamente a un promedio de entre cuatro y veinte años de estudio del Inglés en el contexto escolar. Por medio del recurso a técnicas de análisis de regresión y el empleo de “Ordinary Least Squares” (OLS), cuestionan que la mayoría de las variables que, tradicionalmente, han sido consideradas importantes a la hora de valorar la calidad del desempeño competencial en Inglés de un individuo -como pueda ser, por ejemplo, el número de años que los alumnos han cursado Inglés en el sistema escolar- dejan de ser relevantes<sup>5</sup> en comparación con la afinidad entre el Inglés y la lengua propia del sujeto y, de manera muy significativa, en relación con el sistema de oferta de productos audiovisuales prevaleciente en el país. Con sus resultados, los autores llegan a la evidencia empírica de que, *ceteris paribus*, la calidad del Inglés es mejor en aquellos países donde la televisión ofrece productos en versión original con subtítulos y, además, el alumnado de estos países se beneficia más de las clases de Inglés en el sistema escolar formal.

Finalmente, cabe tener en cuenta el interés de la propia Comisión Europea por la creación de entornos ambientales de vida (en el trabajo, en el hogar, en el tiempo

---

<sup>3</sup> Investigación llevada a cabo por el grupo Francés *Media Consulting Group* bajo la dirección de Hayssam Safar (*Centre for Multimedia Studies and Research* de la Universidad de Mons en Bélgica) en 33 países europeos participantes.

<sup>4</sup> Este estudio utiliza muestreos en los 32 países miembros de la OCDE y en los países europeos que no tienen el Inglés como lengua oficial. Ver: Rupérez, Bris, y Banal-Estañol (2010).

<sup>5</sup> A una conclusión análoga llegan Sara de la Rica y Ainara González en su ya mencionado estudio cuando comparan los resultados de rendimiento en Inglés entre España y Suecia.

libre...) que resulten acogedores para las interacciones lingüísticas entre ciudadanos de lenguas diferentes: los denominados “Language-Friendly Living Environments”.<sup>6</sup> Las políticas sobre la promoción del aprendizaje de idiomas llevadas a cabo a instancia de la Comisión Europea buscan poner en valor la exposición informal del alumnado europeo al contacto directo con hablantes nativos en sus contextos de uso natural de las lenguas. Y, conscientes de las dificultades para generalizar esta forma de exposición a la lengua en usos contextuales, los promotores de estas políticas orientan su atención hacia los grandes medios de comunicación y consumo de productos audiovisuales con un énfasis especial en el uso de los subtítulos en películas y otros productos audiovisuales ofrecidos en la televisión que, como indican las investigaciones ya aludidas, ayudan a mejorar los aprendizajes de idiomas. En este sentido, cabe deducir que Internet y los programas de ocio y tiempo libre pueden influir positivamente en la mejora competencial en lenguas extranjeras de nuestro alumnado habida cuenta de que no solo ofrecen exposición y fortalecen la dimensión pragmática del contexto, sino que también permiten el uso del idioma a través del empleo de MSN, chats, blogs, vídeo llamadas, juegos en línea, etc.

### DATOS BÁSICOS APUNTADOS POR EL INFORME DEL EECL

Como es sabido, de los tres niveles competenciales que se afrontan en el EECL, la oralidad queda limitada a la actividad de “comprensión” al no formar parte del encargo de este Estudio las pruebas de “expresión oral”, relegadas a un momento posterior.<sup>7</sup> Como se refleja en los resultados concernientes a los niveles de logro en las tres competencias medidas, existen diferencias muy marcadas entre los que hacen referencia a la primera y segunda lengua extranjera de los sujetos. La comparativa entre entidades participantes evidencia también que la diferencia entre logros “altos” y logros “bajos” en la escala del MCERL guarda una estrecha relación con el tipo de actividad lingüístico-comunicativa en cuestión (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral).

De forma general, el análisis de los resultados de las pruebas de lengua revela que en la segunda lengua se obtienen niveles más bajos que en la primera. Sin embargo, los

---

<sup>6</sup> Referido a la construcción de ambientes lingüísticos ‘amables’ donde puedan escucharse y verse diferentes lenguas, donde los hablantes de todas las lenguas se sientan bienvenidos y se propicien contextos y situaciones donde se fomenten los aprendizajes lingüísticos (European Commission, 2003: 12; European Commission, 2008: 18).

<sup>7</sup> Así lo puso de manifiesto en su día la Comisión Europea con respecto de la temporalidad en la aplicación del Indicador, tal como se recoge en su Comunicación «El indicador europeo de competencia lingüística» (COM-2005- 596 final).

estudiantes de España se alejan de este patrón y evidencian mejores resultados para el conjunto de las tres competencias en Francés (segunda lengua extranjera) que en Inglés (primera lengua extranjera), como refleja la comparativa por países (Ver *Capítulo 3 del Volumen I*).

Los resultados más bajos que obtienen los estudiantes españoles, en comparación con los de otras entidades participantes, se concentran en su *competencia para comprender oralmente el Inglés*, ocupando el penúltimo lugar seguidos de Francia que se sitúa en última posición (Ver *Capítulo 3 del Volumen I*). Averiguar posibles causas que inciden en el valor más negativo de la competencia idiomática del alumnado español se convierte, así, en nuestra prioridad planteando la hipótesis señalada al principio de que, en el contexto español de exposición al Inglés, se dan circunstancias diferentes a las que conducen en otros países a mejores resultados en comprensión oral.

## ACOTACIONES DE NUESTRO ESTUDIO

Siendo la primera lengua extranjera -el Inglés en el caso de los estudiantes de España- la que plantea en la actividad de comprensión oral mayores dificultades para obtener logros satisfactorios (entre B1 y B2) al término de la escolaridad obligatoria, circunscribimos nuestra investigación a las variables: *Inglés* (países con Inglés como primera lengua extranjera) y *comprensión oral* (“listening”). Por otra parte, y a fin de una mayor homogeneidad en los análisis comparativos, limitamos el campo de estudio a las entidades participantes que han aplicado las pruebas y cuestionarios en el *nivel ISCED 2* (la mayoría de las 16 entidades que componen la muestra del EECL) que equivale al último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Para ello nos valdremos exclusivamente de la *muestra principal* sin incluir los datos correspondientes a las CC.AA. que ampliaron muestra.

## MUESTRA DEL ESTUDIO

Con estas características de partida, la muestra quedó configurada por un total de 11 entidades, de las 16 inicialmente participantes en el EECL. La comunidad belga de habla flamenca y la de habla alemana, así como Inglaterra, fueron excluidas por tener Francés como primera lengua extranjera y la comunidad belga de lengua francesa y

Bulgaria tampoco se incluyeron, ya que en ellas participó alumnado del nivel escolar correspondiente a ISCED 3 –Educación Secundaria postobligatoria–. Por otra parte, y dado que –como acabamos de indicar– nuestro centro de interés se sitúa en la comprensión oral, no tuvimos en cuenta en esta selección muestral a aquel alumnado que no realizó este tipo de prueba de competencia.

De esta forma nuestra muestra inicial queda constituida por 11.363 sujetos, todos ellos cursando un nivel académico similar, con el Inglés como primera lengua extranjera y participantes en la prueba de “comprensión oral”. Esta muestra de partida fue ponderada atendiendo a los pesos muestrales, lo que permite ajustar la representatividad de la muestra y la estimación de parámetros evitando el sesgo (Asparouhov, 2006) (véase *Tabla 2.1* del Anexo). Esta ponderación puede interpretarse como la medida del número de personas de la población que representa cada individuo (Cañizares Pérez et al., 2004).

Como se recoge en la *Tabla 2.1*, estamos ante una muestra equilibrada en cuanto al porcentaje de hombres y mujeres, y con una edad promedio de entre 14 y 15 años, edad esperada atendiendo al nivel de estudios seleccionado, pero con diferencias en cuanto al número de cursos que el alumnado lleva estudiando lengua inglesa –atendiendo al dato aportado por el estudiante– ya que, como vemos, en España la media se sitúa en los nueve años frente a los cuatro años de Francia.

**Tabla 2.1. Principales características de la muestra**

PAIS	PORCENTAJE DE MUJERES	PROMEDIO DE EDAD DEL ALUMNADO	PROMEDIO DE AÑOS CURSANDO INGLÉS
ESTONIA	52,9	15,36	7,03
GRECIA	51,4	14,30	5,96
ESPAÑA	50,6	15,60	9,20
FRANCIA	51,6	14,41	4,22
CROACIA	51,4	14,11	6,90
MALTA	47,7	15,21	9,17
HOLANDA	52,3	15,23	4,95
POLONIA	50,3	15,31	7,46
PORTUGAL	52,5	14,6	6,01
SUECIA	50,3	15,25	6,53
ESLOVENIA	48,7	14,17	6,18



## VARIABLES EXPLICATIVAS

Atendiendo a lo expuesto con anterioridad, seleccionamos del cuestionario del estudiante un conjunto de preguntas referentes al contacto y uso con/de la lengua extranjera (en este caso Inglés) en entorno no formal; es decir, en situaciones ajenas al contexto no solo curricular sino también al propio centro escolar, vinculadas principalmente con acciones desarrolladas en el entorno de la familia y el ambiente social. De esta forma tomamos como variables independientes cuatro índices generados a partir de cuatro cuestiones del instrumento de consulta, que fueron considerados en el Informe sobre el EECL dada su relevancia para indagar en la dimensión denominada “Aprendizaje de la lengua en contextos informales”, así como un ítem relativo a la dimensión “Posibilidades de contactos culturales” (véase el Informe Internacional, *Capítulo 5*).

Tabla 2.2. Índices e ítems seleccionados

ÍNDICE	ETIQUETA PREGUNTA Nº de ítems	ESCALA DE LOS ÍTEMS	ESCALA DEL ÍNDICE Y CÁLCULO	CONTENIDO
<b>APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS INFORMALES</b>				
<i>CONOCIMIENTO DE LOS PADRES DE LA LENGUA EXTRANJERA</i>	Conoc. Padres. Pregunta 28 2 ítems	-0 a 3 -0= nada -3= mucho	Media en ambos ítems.	-El alumno da su opinión respecto del conocimiento que tienen de Inglés su padre y su madre.
<i>CONTACTO CON EL INGLÉS EN EL ENTORNO EXTRAESCOLAR</i>	Contac. Inglés Pregunta 29 7 ítems	-0= no -1= si	Suma de las respuestas afirmativas en los siete ítems.	-En esta cuestión se quiere saber si el alumno tiene o no (si o no) <b>contacto</b> con el Inglés fuera del aula, en situaciones diversas: correo electrónico, con amigos o familiares que hablan Inglés, con turistas, a través de Internet, o durante las vacaciones.
<i>USO DEL INGLÉS EN EL ENTORNO EXTRAESCOLAR</i>	Uso Inglés Pregunta 30 6 ítems	-0 a 4 -0= nunca -4= unas cuantas veces a la semana.	Media en los 6 ítems.	-En esta cuestión se quiere saber si el alumno <b>usa</b> el Inglés fuera de la escuela en situaciones similares a las de la pregunta 29, indicando la frecuencia en veces, de nunca a unas cuantas veces a la semana.
<i>CONTACTO CON EL INGLÉS A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN</i>	Med. Común. Pregunta 31 9 ítems	-0 a 4 -0= nunca -4= unas cuantas veces a la semana.	Media en los 9 ítems.	-En esta cuestión se quiere saber con qué frecuencia el alumno tiene contacto con el Inglés: escuchando canciones, viendo películas en Inglés, subtítuladas o no, viendo programas en Inglés, usando juegos de ordenador en Inglés, leyendo en Inglés o visitando webs.
<b>INTERCAMBIOS CULTURALES</b>				
<i>VIAJE A UN PAÍS DE HABLA INGLESA</i>	Viajes Ítem 45.3	-0 a 3 -0= nunca -3=tres veces o más.		-Número de veces que el alumno/a viajó con la familia a un país de habla inglesa en los últimos tres años.
<b>ÍNDICE “ESCS”</b>				
<i>ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL</i>	ESCS		Continua. Entre -6 y +4 puntos.	-Calculado a partir de tres índices: Posesiones de la casa, ocupaciones de los padres y estudios de los padres.

Si bien en la primera de estas dimensiones el Informe Internacional incluye otros índices, hemos seleccionado aquellos que por su propio contenido se centran en el contacto y uso con la lengua extranjera de referencia. La *Tabla 2.2* presenta estos índices e ítems indicando la escala de la pregunta de referencia en el cuestionario de contexto y el cómputo del índice.

Como se refleja en esta *Tabla 2.2*, también se consideró el índice denominado *ESCS* –estatus económico, social y cultural– calculado previamente en el EECL a partir de otros tres índices, relativos a: posesiones de la casa, ocupaciones de los padres y estudios de los padres (véase *Technical Report*).

## VARIABLE CRITERIO

Nuestro interés se centra en cuantificar qué parte de la comprensión oral del estudiante puede ser explicada por las variables predictoras anteriormente expuestas. Como ya ocurre en los estudios PISA y otros que siguen orientaciones metodológicas similares, a cada estudiante se le asignan cinco valores plausibles para cada una de las competencias en las que es evaluado. Los valores plausibles no son las puntuaciones reales obtenidas por estos. Cada uno contesta a un número limitado de ítems de una competencia concreta, a partir de los que se estiman sus respuestas en el total de los ítems que conforman la prueba completa de dicha competencia.

Para ello no se predice una única puntuación, sino que se genera una distribución a posteriori de valores con sus probabilidades asociadas de la que se extraen aleatoriamente cinco valores denominados “valores plausibles” (Martínez Arias, 2006: 118-119). El uso de estos valores permite el cálculo de los errores estándar en diseños de muestras complejas como es el caso de este estudio (Wu, 2005).

## ANÁLISIS DE DATOS

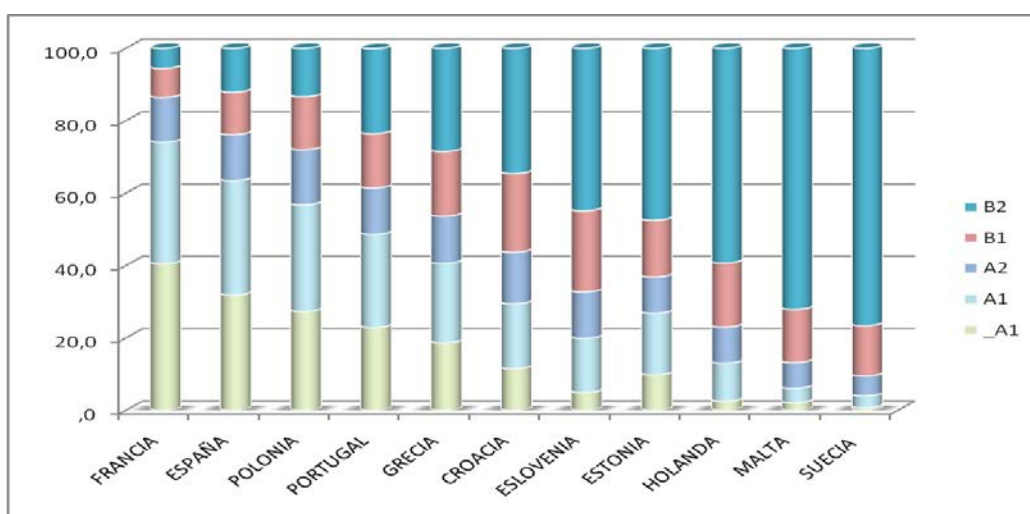
Atendiendo a nuestro objetivo, centrado en cuantificar en qué medida la comprensión oral del alumnado de los países participantes puede ser explicada por el uso y contacto con la lengua inglesa en el entorno no formal, llevamos a cabo un análisis de regresión múltiple de tipo jerárquico para el conjunto de los once países de estudio, introduciendo en primer lugar la variable “estatus socioeconómico y cultural”, antes

de las variables explicativas presentadas en la *Tabla 2.2* De forma preliminar se realizaron análisis descriptivos de las variables y análisis correlacionales entre las distintas variables explicativas y entre éstas y la competencia en comprensión oral, tanto a nivel global como por países. Para llevar a cabo estos análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 17 y para el cálculo de los errores estándar asociados se usó el módulo Replicates –versión 7.21– aplicando el método Jackknife. Los estadísticos poblacionales fueron estimados utilizando cada uno de los cinco valores plausibles, siendo el estadístico poblacional obtenido el promedio de los cinco estadísticos.

## RESULTADOS

El desempeño en comprensión oral en Inglés en el conjunto de los once países analizados, si tenemos en cuenta los porcentajes promedio obtenidos en cada uno de los niveles esperables del MCERL, es muy discreto: un 28,3% no alcanza el nivel mínimo de A1. Este nivel lo obtiene un 27,5%. En el nivel A2 y B1 se sitúan un 12,4% y 12,2% respectivamente, y en el nivel más alto evaluado -un B2- se llega a un 19,6%. Por lo tanto, cabe afirmar que -en conjunto- tan solo un 32% de los estudiantes alcanza o supera un nivel B1 en comprensión oral del Inglés, cuando este idioma se cursa como primera lengua extranjera.

**Gráfico 2. 1. Comprensión oral en Inglés:  
porcentaje por país en los niveles de competencia europeos**



Los resultados detallados por países, permiten conocer la posición que ocupa cada uno dentro del conjunto analizado por nosotros. El *Gráfico 2.1* muestra las importantes discrepancias entre ellos. Francia y España se sitúan por encima en porcentaje de estudiantes con niveles –A1 y A1 superando el 60%. Polonia roza el 57% en estos niveles. En el otro extremo, Malta y Suecia tienen a más del 70% de sus estudiantes en el máximo nivel B2, seguidos de Holanda con un 60%. Estos resultados vienen a confirmar los obtenidos en otros estudios internacionales precedentes de los que ya hemos dado cuenta anteriormente.

Si observamos las medias de cada uno de los once países seleccionados en nuestro estudio en las cinco variables explicativas, Malta y Suecia obtienen las más altas en tres de ellos: conocimiento de Inglés de los padres, uso del Inglés a través de los medios de comunicación, y frecuencia de viajes a países de habla inglesa (ver *Tabla 2.3*).

En el caso de España, el “Conocimiento de los padres de la lengua extranjera” está por debajo de los once países con excepción de Polonia, lo que confirma los resultados del estudio *The assessment of pupils’ skills in English in eight European countries* al que nos hemos referido en el apartado de antecedentes. España obtiene en este ítem del cuestionario una media de 0,92 -en una escala de 0 (nada) a 3 (mucho)- frente a Malta y Suecia que superan los dos puntos. La relevancia de este índice se explica con mayor detalle en el estudio de Sara de la Rica y Ainara González que forma parte de este mismo Informe del INEE.

**Tabla 2.3. Medias y errores estándar por países en las variables explicativas de estudio**

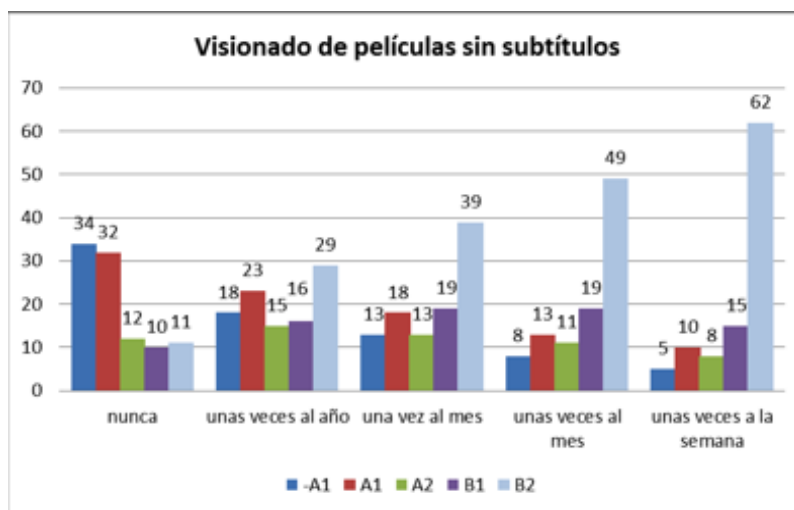
	CONOCIMIENTO PADRES		CONTACTO INGLÉS		USO INGLÉS		CONTACTO MEDIOS COMÚN.		VIAJES	
ESCALA	0 a 3 0= nada 3= mucho		De 0 a 7 0= no en los siete ítems 7= si en los siete ítems		0 a 4 0= nunca 4= unas cuantas veces a la semana		0 a 4 0= nunca 4= unas cuantas veces a la semana		0 a 3 0= nunca 3= tres veces o más	
	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE	$\bar{X}$	SE
FRANCIA	1,43	0,05	1,54	0,08	0,89	0,08	1,32	0,15	0,81	0,19
ESPAÑA	0,92	0,22	1,76	0,08	0,96	0,06	1,45	0,15	0,57	0,21
POLONIA	0,9	0,44	2,12	0,4	0,95	0,17	1,79	0,12	0,56	0,30
PORTUGAL	1,16	0,16	2,37	0,12	1,39	0,12	2,37	0,05	0,56	0,13
GRECIA	1,43	0,34	3,09	0,27	1,51	0,14	2,35	0,09	0,68	0,09
CROACIA	1,45	0,13	3,17	0,28	1,34	0,04	2,39	0,03	0,51	0,17
ESLOVENIA	1,65	0,04	3,04	0,14	1,35	0,03	2,57	0,03	0,69	0,03
ESTONIA	1,25	0,23	3,0	0,09	1,68	0,08	2,53	0,33	0,89	0,13
HOLANDA	1,83	0,18	2,4	0,11	1,05	0,13	2,34	0,06	0,94	0,07
MALTA	2,17	0,43	4,5	0,69	2,35	0,63	2,93	0,07	1,29	0,56
SUECIA	2,13	0,1	2,78	0,08	1,52	0,03	2,63	0,06	1,47	0,12

En referencia al “Contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación”, Francia obtiene la media más baja (1,3) seguida de España (1,4) y de Polonia (1,8). El resto de los países superan los dos puntos de promedio en una escala de 0 (nunca) a 4 (unas cuantas veces a la semana). Este índice -compuesto por nueve ítems- incluye cuatro relativos al visionado de programas y películas en Inglés “con” o “sin” subtítulos, que, por su especial interés en este estudio, hemos analizado también separadamente. En todos ellos, las medias más bajas pertenecen a España y Francia, los que, salvo en el caso de películas con subtítulos, no alcanzan un punto en la escala (de 0 –nunca– a 4 –unas cuantas veces a la semana–). Es decir, que –en promedio– el alumnado de ambos países ve menos de “unas cuantas veces al año” películas sin subtítulos o programas de TV “con” o “sin” subtítulos, actividades que son mucho más cotidianas para otros estudiantes europeos.

En los índices relativos a “Contacto y uso del Inglés en contextos extraescolares”, Malta alcanza la puntuación más alta en ambos, muy por encima del resto de los países. Este resultado es esperable atendiendo a la situación histórica y cultural de Malta debido al legado de la influencia británica y el proceso de “anglicización” por parte de las autoridades del Reino Unido hasta su independencia en el año 1964.

El *Gráfico 2.2* nos presenta la frecuencia con que el alumnado, agrupado por su nivel del MCERL, ve películas en Inglés “sin” subtítulos. Como se puede observar, el 34% del total de los que nunca realizan esta actividad obtuvieron un –A1 en comprensión oral– el 32% un A1, el 12% un A2, y un 10 y 11% respectivamente alcanzaron un B1 y B2. En el otro extremo, entre los que ven películas “sin” subtítulos varias veces a la semana un 62% tienen el nivel B2 y sólo un 5% tienen un –A1. La gráfica nos muestra cómo el porcentaje con el nivel más alto en comprensión oral va aumentando también en la medida en que nos situamos en una mayor frecuencia de visionado de películas, pasando de un 11% a un 62%, mientras que el de aquellos que tiene el nivel más bajo disminuye, pasando del 34% al 5%.

**Gráfico 2.2. Frecuencia, expresada en porcentajes, con que el alumnado ve películas sin subtítulos, atendiendo su nivel del MCERL**



En lo que respecta a “Frecuencia de viajes a un país de habla inglesa”, de nuevo Suecia y Malta se sitúan a la cabeza, únicos países en los que de promedio el alumnado ha viajado al menos una vez con su familia en los últimos tres años. La media del resto de los países se sitúa entre el 0 (nunca) y el 1 (una vez en los últimos tres años), lo que revela que no es habitual realizar este tipo de viajes en el entorno familiar de los estudiantes.

Las correlaciones obtenidas entre cada uno de estos índices y el desempeño en comprensión oral son en todos los casos significativas (nivel de significación del 0,01) y con un valor moderado (véase *Tabla 2.2* de Anexos). El “Contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación” es el que presenta la más alta (0,53). Si nos detenemos de nuevo en aquellos ítems concretos que componen este índice, el visionado de películas (ítem 31.2) y de otros programas en Inglés “sin” subtítulos (ítem 31.4) obtienen una correlación de 0,44, las más altas de los ítems que componen este índice. El conocimiento de los padres de la lengua inglesa y el contacto y uso del Inglés en situaciones ambientales tienen valores más bajos de 0,36, 0,34 y 0,35 respectivamente.

Es la frecuencia de viajes con la familia a países de habla inglesa la que ofrece una correlación más baja con el desempeño en *comprensión oral* (0,23), aunque, como ya hemos apuntado, significativa. Ciertamente la pregunta formulada en el cuestionario del alumnado solo aporta información sobre el “número” de viajes y no sobre la “duración” o “tipo de estancia”, cuestiones que claramente pueden condicionar el

contacto con la lengua del país visitado. En el caso de España la correlación es algo superior, llegando a 0,38.

El análisis de regresión se ha llevado a cabo para el conjunto de los once países de nuestro estudio con cuatro de las cinco variables explicativas: “Conocimiento de los padres”, “Contacto con el Inglés a través de medios de comunicación”, “Viajes a países de habla inglesa” y “Contacto con el Inglés en contextos extraescolares”, a las que hemos sumado el estatus socioeconómico y cultural, dado el previsible peso explicativo que puede tener cuando estamos considerando actividades realizadas mayoritariamente en el contexto familiar. Para cuantificar el posible efecto se ha utilizado un análisis de regresión de tipo jerárquico en el que esta ha sido la primera variable en el modelo, lo que nos permite conocer previamente la capacidad explicativa que tiene sobre la comprensión oral.

El “Uso del Inglés en contextos extraescolares” no ha sido incluido por su colinealidad<sup>8</sup>. Esta variable presenta una alta correlación con el ‘uso’ del Inglés en el entorno (0,65), algo esperable –además– por cuanto, como ya hemos señalado, ambas cuestiones hacen referencia a las mismas situaciones, preguntando en un caso por la “exposición” propiamente dicha y en otro por la “frecuencia de uso” del Inglés. Al mismo tiempo, parece razonable pensar que el desempeño en la comprensión oral de la lengua puede mejorar en situaciones de simple exposición al Inglés, mediante un input rico y contextualizado, sin que por parte del sujeto se recurra necesariamente a un uso productivo de la lengua.

En la *Tabla 2.4* se presentan los resultados generales del análisis de regresión jerárquica. Como puede verse, el conjunto de las cinco variables predictoras explica el 34,5% de la varianza de la comprensión oral, porcentaje del que el 12% depende del estatus socioeconómico y cultural de la familia, y el restante 22,3% de la exposición y uso ambiental de la lengua.

---

<sup>8</sup> La prueba de Factor de Inflación de la Varianza (FIV) confirma la colinealidad de este índice, arrojando un valor de 2,1 que resulta superior a los encontrados en el caso de las restantes variables explicativas.

**Tabla 2.4. Resultados generales del análisis de regresión jerárquica: variables predictoras, R, R<sup>2</sup>, F, nivel de significación asociado y tamaño muestral<sup>9</sup>**

VARIABLES PREDICTORAS INTRODUCIDAS EN DEL MODELO	R	R CUADRADO	F ASOCIADO	SIGNIFICACIÓN	N CASOS	N CASOS PONDERADOS
ESCS	0,350	0,122	264129,3	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación.	0,575	0,331	468319,5	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres.	0,587	0,345	331574,6	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres y contacto con el Inglés.	0,588	0,345	249440,7	0,000	10999	1841736
ESCS, medios de comunicación, estudios padres, contacto con el Inglés y viajes.	0,588	0,345	199588,1	0,000	10999	1841736

Si analizamos el papel de las variables de interés para este estudio, la que tiene un mayor peso explicativo es el contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación, un 21%, con un valor beta asociado de 0,43 (véase la *Tabla 2.3* del Anexo). Además este índice presenta una correlación parcial de 0,49, muy por encima de las obtenidas por los otros índices.

El conocimiento de los padres de la lengua inglesa aporta un 1,4% más. Las restantes variables, es decir “Viajar con la familia a países de habla inglesa” y “Contacto en situaciones extraescolares”, aun cuando presentan un Beta significativo -con valores de 0,005 y 0,025- no tienen capacidad explicativa ya que, como vemos, el valor del coeficiente de determinación se mantiene en 0,345. Y a ello cabe añadir que, además, las correlaciones parciales asociadas son mínimas, en concreto 0,008 y 0,032 respectivamente, lo que nos ha llevado a desestimar ambos índices a fin de obtener un modelo más parsimonioso.

Sin ambages de ningún tipo, los resultados ponen de manifiesto que el contacto con el Inglés a través de actividades tales como escuchar canciones o ver programa de TV y películas en esta lengua es el índice relativo a la “Exposición y uso ambiental” que más explica el desempeño en la *comprensión oral* de los estudiantes.

<sup>9</sup> Países incluidos en nuestro estudio: Francia. España, Polonia, Portugal, Grecia, Croacia, Eslovenia, Estonia, Holanda, Malta y Suecia.



## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE POLÍTICAS EDUCATIVA

Como ya hemos visto, el desempeño global para el conjunto de los once países que han sido analizados por nosotros resulta muy discreto: tan solo un 32,% llega a alcanzar, en la habilidad de comprensión oral, un nivel B (12,2% un B1 y 19,6% un B2). El conjunto de indicadores que hemos vinculado con el contacto con la lengua inglesa en actividades contextuales fuera del escenario de aula, en situaciones no formales, presentan correlaciones importantes con el desempeño en “listening”, si bien –de forma evidente– es el *contacto con el Inglés a través de los medios de comunicación* el que obtiene un mayor grado de correlación (0,53).

Los resultados obtenidos en la comparativa entre países cuestionan, de manera bastante importante, la capacidad del alumnado español para comprender el Inglés de forma oral: una amplia mayoría, que alcanza al 63,4% del alumnado evaluado, se sitúa entre los niveles –A1 y A1; es decir, muy por debajo del nivel de referencia del MCERL que se supone que deben haber alcanzado al término de los estudios del periodo correspondiente a su escolarización obligatoria. Un nivel de competencia en esta actividad de la lengua que nos sitúa como colectivo en penúltima posición del ranking de países, donde Francia ocuparía el último lugar y Suecia y Malta las primeras posiciones.

Al tiempo, los datos revelan que el alumnado de los países que encabezan el ranking de mejores resultados en “listening” poseen un alto contacto con el Inglés en situaciones ambientales fuera del escenario escolar, al igual que los españoles y franceses –con los resultados más bajos en “listening”– tienen un contacto muy escaso con esta lengua en el mismo tipo de situaciones ambientales. Todo ello apunta a una clara confirmación de nuestra hipótesis inicial sobre que la exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales, con una implicación de los sujetos en actividades de comportamiento vivencial en situaciones de inmersión o sumersión lingüística, conlleva resultados de desempeño en comprensión oral significativamente superiores a los de aquellos otros sujetos que no participan de igual modo en este tipo de actividades.

Siendo tan relevante para la mejora del aprendizaje de idiomas la capacidad de un país para “generar ambientes lingüísticamente amables, donde puedan escucharse y verse diferentes lenguas”, en el sentido al que aludió la propia Comisión Europea hace tiempo (como ya hemos indicado), y siendo tan significativa –como revelan nuestros resultados– la aportación de los productos audiovisuales en los grandes medios de comunicación, cabe preguntarse:

*¿Qué opciones tenemos al alcance de nuestras posibilidades, sin un incremento de gasto inasumible, y sin producir trastornos inconvenientes en el interior del sistema educativo y del desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras en sus centros escolares, para mejorar el desempeño en comprensión oral del alumnado español?*

En primer lugar, cabe tomar en consideración un hecho que, por evidente que resulte no está –sin embargo– suficientemente asumido socialmente: quien no comprende, o comprende poco, no habla o habla muy poco. La creencia extendida de que los idiomas se aprenden en la escuela o en centros especializados gracias a una buena disciplina de estudio no tiene una correspondencia empírica suficiente. Lo que se aprende estudiando y lo que se adquiere por inmersión, o sumersión ambiental, no son dimensiones comparables. Comprender oralmente en el aula a veces tiene poco que ver con activar nuestra disposición neurocognitiva para transformar un *input* incomprensible, heterogéneo, indefinido y desestructurado en un evento comunicativo con sentido. En el uso oral de una lengua, uno realmente aprende a comprender comprendiendo, incluso lenguas muy distantes de una ya adquirida, siempre que adoptemos el rol del “experimentador inmerso”: el *input* lingüístico, apoyado con elementos contextuales no verbales, activa experiencias culturales previas que nos llevan a construir e integrar comprensivamente un modelo de situación comunicativa envolvente. Por muy extenso que sea el desarrollo curricular del Inglés como lengua extranjera, por muy buena calidad docente que tengan los centros y muy buena formación su profesorado, las evidencias empíricas se acercan cada vez más al punto de confluencia de nuestra conclusión: la comprensión oral mejora mucho con la exposición ambiental al idioma en “contextos amables”.

Si los datos reflejan el hecho de que los alumnos de países que ven y escuchan productos audiovisuales en televisión en versión original (con/sin subtítulo) tienen mejor comprensión oral del Inglés, y los que solo ven y escuchan estos productos en versión doblada poseen un nivel muy bajo, pocas dudas caben acerca de la influencia del modo que tiene un país de ofertar productos audiovisuales en relación con la mejora de la comprensión de la lengua extranjera. Si el Inglés es la lengua extranjera prioritaria en España y el mercado oferta de forma mayoritaria sus productos audiovisuales de mayor consumo entre la juventud en esta misma lengua, pocas dudas caben sobre que la opción de la versión original, con el avance tecnológico que ha supuesto la TDT, es un medio ideal para impulsar ambientes de sumersión en Inglés - más ventajosos que otras alternativas- que potencien la comprensión oral y complementen las limitaciones que el desarrollo de esta habilidad plantea dentro del sistema educativo. En síntesis, procede dar respuesta al interrogante:

*¿Qué aporta, realmente, la difusión de contenidos cinematográficos y audiovisuales en versión original a la mejora de la comprensión oral de una lengua extranjera?*

Las posibilidades del sistema escolar, ya de por sí bastante saturado de contenidos curriculares y con escaso tiempo para actividades extracurriculares, limitan las opciones para que el alumnado experimente vivencialmente, desde la autonomía, la progresiva apropiación de lenguas extranjeras en un contexto de interculturalidad efectiva. Situación que es también transferible al mundo de los adultos. El acceso a contenidos audiovisuales en versión original resulta, en este sentido, un complemento indispensable para promover la creación de un espacio abierto de cultura cívica donde prospere un perfil de ciudadanía mejor cohesionada socialmente y que comparta un concepto de comunicación que atienda mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte de la conciencia metacomunicativa de quienes aspiran a ser ciudadanos europeos competentes y cultos.











La lengua es una forma de apropiación cultural. Y, como nos informa la investigación desde las neurociencias, la base de asentamiento de esta apropiación es necesariamente comprensiva, primero, para poder llegar a ser después expresiva. Durante los primeros estadios del estudio de una segunda o tercera lengua, tanto en el caso de los niños como en adultos, el hemisferio derecho tiende a implicarse más en los procesos de la comunicación verbal debido a que todo el que se inicia en la apropiación de una nueva lengua trata de compensar mediante el recurso a inferencias pragmáticas su falta de una competencia lingüística expresiva en esa lengua. Lo que explica por qué se observa una mayor activación bilateral de algunas estructuras del hipocampo cuando a los sujetos, con una moderada competencia, les exponen a narraciones en esa lengua. La estructura narrativa, en ese sentido, es la que mejor se acomoda a los procesos de activación cognitiva. Si dotamos a esa estructura de un soporte audiovisual envolvente, que enriquezca el contexto lingüístico y cultural donde se negocian los significados, estaremos recreando un modelo de situación donde se demanda del receptor del contenido en versión original que “active”, “construya” e “integre” –por vía comprensiva– la representación cognitiva del evento en cuestión. Para que estos tres procesos de la comprensión surtan efecto, el “experimentador inmerso” solo precisa (como niño, adolescente o adulto) de oportunidades de acceso a discursos de gran riqueza lingüística y cultural como los que ofrecen los contenidos cinematográficos y audiovisuales en versión original.

Aun así, cabe tener en cuenta la “resistencia cultural” que tenemos los españoles a aceptar de buen grado la versión original frente al doblaje (datos contrastados por el

Eurobarómetro 243 arriba mencionado). Modificar nuestros hábitos sociales, culturales e industriales en este ámbito supone una transformación social de primera magnitud, que solo será posible asumiendo una perspectiva temporal y generacional ineludiblemente amplia. De ahí nuestra propuesta de entender, y hacer entender, la estrecha vinculación existente entre buena comprensión oral de una lengua extranjera y la exposición ambiental a productos audiovisuales de gran impacto mediático como es la televisión en versión original. Esta forma de concienciación, contando con una resistencia cultural exógena, implicaría centrarse de forma prioritaria en aquellos sectores que todavía no tienen hábitos consolidados de consumo audiovisual, como niños y adolescentes, a través de tres ámbitos de actuación: centros educativos, familia y el propio medio televisivo. En este sentido, cabe proponer el recurso a medidas proactivas, transversales y de implantación y modulación progresiva como, por ejemplo, la programación escolar de actividades extracurriculares relacionadas con películas o documentales educativos en versión original subtitulada (con guías para su explotación didáctica) y que en los hogares el canal de audio de la TDT se reciba por defecto en modo original y, no como ahora, que activa en modo de doblaje las películas y las series extranjeras (en un altísimo porcentaje en lengua inglesa).

Finalmente, cabe matizar que la enseñanza escolar de un idioma extranjero activa principalmente mecanismos de adquisición explícitos. Este tipo de aprendizaje es especialmente efectivo en adolescentes y adultos, con capacidades cognitivas bien desarrolladas. Pero este no es el único tipo de aprendizaje que puede darse en relación con una lengua extranjera. Los datos que hemos analizado en nuestro trabajo dan sobrada cuenta de cómo el “aprendizaje incidental” (es decir, aprendizaje que se da sin que el individuo tenga intención explícita de aprender), tiene también una influencia significativa en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Solo cabe, pues, dar crédito a este “aprendizaje incidental” y promocionarlo en los tres ámbitos de actuación indicados. Que el alumnado español ocupe una posición muy baja en comprensión oral en Inglés es una mala noticia. Que no logremos en el medio plazo mejorar las circunstancias extraescolares de exposición ambiental al idioma en “contextos amables” sería una noticia pésima.

## Referencias bibliográficas

-  Asparouhov, T. (2006). General Multi-Level Modeling with Sampling Weights, *Communications in Statistics*, 35, 439-460.
-  Bonnet, G. (ed.) (2003). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Paris: Le Réseau européen des responsables de l'évaluation des systèmes éducatifs.
-  Cañizares Pérez, M. et al. (2004). Estimaciones usadas en diseños muestrales complejos: aplicaciones en la encuesta de salud cubana del año 2001, *Revista Panamericana de Salud Pública*, 15 (3), 176-184.
-  European Commission (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Obtenido el 20 de abril de 2012. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>
-  European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*. Obtenido el 23 de abril de 2012 en [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf)
-  European Commission (2008). *Language Teaching: In the spotlight*. Obtenido el 20 de abril de 2012 de [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc24\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc24_en.htm)
-  European Commission (2011). *Study on the use of subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages (EACEA/2009/01) Final Report*. Obtenido el 25 de abril de 2012 en [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study\\_on\\_the\\_use\\_of\\_subtitling\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/study_on_the_use_of_subtitling_en.php)
-  Eurydice (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
-  Eurydice (2005). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
-  Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD.

- 📖 Martínez Arias, R. (2006). La metodología de los estudios PISA, *Revista de Educación*, extraordinario de 2006, 111-129.
- 📖 Rupérez, A., Bris, A. y Banal-Estañol, A. (2010). TV or not TV? Subtitling and English Skills, *Economics Working Papers*, 1156, 1-27. Obtenido el 18 de abril de 2012 de <http://www.recercat.cat/handle/2072/20358>
- 📖 SurveyLang (2012). First European Survey on Language Competences: Final Report. Version 2.0.
- 📖 SurveyLang (2012). First European Survey on Language Competences: Technical Report. Version 2.0.
- 📖 Wu, M. (2005). The role of plausible values in large-scale surveys, *Studies in Educational Evaluation*, 31, 114-128.



Tabla 2.1. Muestra no ponderada y ponderada por países

País	MUESTRA PARTICIPANTE		MUESTRA PONDERADA LISTENING		MUESTRA PONDERADA SQ	
	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
ESTONIA	1.100	9,7	13.431	0,7	9.047	0,7
GRECIA	1.042	9,2	88.720	4,6	58.543	4,6
ESPAÑA	1.123	9,9	372.871	19,5	245.679	19,3
FRANCIA	1.001	8,8	716.138	37,5	479.680	37,7
CROACIA	1.084	9,5	45.003	2,4	29.590	2,3
MALTA	783	6,9	5.314	0,3	3.591	0,3
PAÍSES B.	946	8,3	15.396	8,0	103.034	8,1
POLONIA	1.169	10,3	305.915	16,0	201.613	15,9
PORTUGAL	1.051	9,2	93.016	4,9	62.457	4,9
SUECIA	1.011	8,9	99.035	5,2	66.935	5,3
ESLOVENIA	1.053	9,3	17.375	0,9	11.634	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>11363</b>	<b>100</b>	<b>1,910.216</b>	<b>100</b>	<b>1,271.802</b>	<b>100</b>

Tabla 2.2. Correlación promedio, nivel de significación y error estándar asociado entre las variables explicativas y los valores plausibles en comprensión oral

ÍNDICE	R COMPRENSIÓN ORAL	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	ERROR ESTÁNDAR	N	N PONDERADO
Viaje	0,233	0,000	0,042	11.168	1874475
Conocimiento de los padres	0,359	0,000	0,495	11.262	1892945
Contacto con el Inglés en contexto extraescolar	0,337	0,000	0,104	11.333	1905364
Uso del Inglés en contexto extraescolar	0,353	0,000	0,144	11.332	1905267
Uso de medios de comunicación	0,528	0,000	0,019	11.327	1905117

Tabla 2.3. Resultados del análisis de regresión: Coeficientes B, ES asociado, Coeficientes Beta y nivel de significación

VARIABLES	COEFICIENTE NO ESTANDARIZADOS		COEFICIENTE TIPIFICADO	T	NIVEL DE SIGNIFICACIÓN
	B	ES	Beta		
Constante	-0,927	0,64	--	-442,7	0,000
ESCS	0,236	0,14		260,3	0,000
Inglés a través de medios comunicación	0,650	0,11	0,428	600	0,000
Conocimiento Inglés de los padres	0,206	0,70	0,136	188,4	0,000
Contacto con el Inglés	0,018	0,11	0,025	33,8	0,000
Viajes a países de habla inglesa	0,006	0,24	0,005	7,3	0,000