



## Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda

María González Villarón<sup>1</sup>; Inmaculada Egido Gálvez<sup>2</sup>

Recibido: septiembre 2015 / Evaluado: febrero 2016 / Aceptado: marzo 2016

**Resumen.** Partiendo de la relevancia que en el momento actual tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras, este artículo presenta un análisis estadístico de los datos que proporciona la primera edición del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (EECL) (European Commission, 2012a) para España y Holanda en la destreza de comprensión oral en inglés. A partir de dicho análisis, se pretende arrojar luz sobre dos cuestiones principales: por un lado, la descripción del rendimiento del alumnado de ambos países en comprensión oral en lengua inglesa al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por otro lado, se trata de profundizar en los posibles factores explicativos del rendimiento en esta destreza en lengua inglesa en los dos contextos, analizando la influencia que sobre la misma muestran determinadas variables de carácter individual, familiar y escolar. El propósito final de este análisis es enunciar, a la luz de las conclusiones extraídas, una serie de propuestas encaminadas a la reflexión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en España y, en concreto, de la habilidad de comprensión oral. El artículo concluye con la necesidad de comprender cómo algunos factores ajenos al sistema educativo determinan, en cierta medida, el éxito de las distintas iniciativas puestas en marcha en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En este sentido, el análisis del EECL subraya la incidencia de factores de diversa índole en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

**Palabras clave:** enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; comprensión oral; estudio cuantitativo.

### [en] Explanatory factors of acquiring English oral comprehension skills in secondary education: a comparison between Spain and The Netherlands

**Abstract.** Based on the current relevance of foreign language education and acquisition, this article presents a statistical analysis of the data provided by Spain and The Netherlands from the First European Survey on Language Competences (ESLC) (European Commission, 2012a). The intention of the statistical analysis of this data is to shed light on two main issues. First, it offers a description of student performance in both countries, regarding oral comprehension in English at the end of the stage of compulsory secondary education. Secondly, it delves into potential explanatory factors of performance in English in this evaluated skill area in both contexts, analyzing the influence which certain variables, related to students' own characteristics, family and school environment, reveal. The article's final aim, based on the conclusions, is to propose ideas for reflection, thought and

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: [mgvillarón@hotmail.com](mailto:mgvillarón@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: [miegido@ucm.es](mailto:miegido@ucm.es)

improvement in the teaching and learning of foreign languages in Spain, particularly in the area of oral comprehension. The article concludes with the necessity to understand how some factors which are not directly related to the school system determine, to some extent, the success of the implementation of the diverse initiatives in the field of second language acquisition. In this sense, ESLC analysis highlights the incidence of various elements in the process of learning a foreign language.

**Keywords:** teaching and learning foreign languages; oral comprehension; quantitative research.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Factores explicativos del aprendizaje de la lengua inglesa. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Comparación de los factores explicativos del aprendizaje de la lengua inglesa en Holanda y España. 6. Conclusiones y discusión. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** González Villarón, M. y Egido Gálvez, I. (2017). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 591-607.

## 1. Introducción

El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad más que ineludible para el ser humano, puesto que la sociedad globalizada del conocimiento exige el desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas no solo en una lengua extranjera, sino en varias.

Esta necesidad se ha visto respaldada por las acciones que desde las instituciones europeas se han promovido en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Iniciativas impulsadas, en un primer momento, por el trabajo de un grupo de expertos que, al amparo del Consejo de Europa, se inició en la compleja tarea de definir qué es lo que se debe enseñar para conseguir los objetivos comunicativos en el aprendizaje de idiomas. Comenzaba así una larga andadura que ha proporcionado elementos tan relevantes como el *Marco Común de Referencia de las Lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2002) o la construcción de un indicador que permita conocer y estimular el aprendizaje de idiomas, de la mano de la Comisión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007).

Unidos a estas acciones, gobiernos y administraciones educativas de los distintos países miembros de la Unión Europea han puesto en marcha numerosas iniciativas en este ámbito, motivados principalmente por el llamamiento que en 2002 el Consejo Europeo hiciera hacia la mejora del dominio de las competencias básicas y, en concreto, hacia la promoción de la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras a una edad muy temprana (Consejo Europeo, 2002). Esta premisa ha sido ratificada por la comunicación de la Comisión Europea "*Multilingüismo, una ventaja para Europa y un compromiso compartido*" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008) y por la Resolución del Consejo Europeo "*Una estrategia europea a favor del multilingüismo*" (Consejo de la Unión Europea, 2008). La mejora de la calidad y la eficiencia del aprendizaje de idiomas se ha convertido, así, en uno de los objetivos clave del marco estratégico *Educación y formación 2020* para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la preocupación por implantar medidas de apoyo y refuerzo al proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas es común a la mayoría de nuestros países vecinos. No obstante, lo cierto es que en España esta necesidad parece ser perentoria, ya que los datos que se manejan en cuanto al conocimiento de las lenguas extranjeras ponen de manifiesto que la competencia de la población española a este respecto dista mucho de ser la idónea. La revisión de los datos de la última edición de la encuesta *Eurobarómetro Especial (386) sobre los europeos y sus lenguas* (European Commission, 2012c), así como la *Encuesta sobre la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje (EADA)* (INE, 2011), y en concreto, sobre los conocimientos lingüísticos, revela que poco más de la mitad de la población adulta española es capaz de mantener una conversación en otro idioma, lo que sitúa a España a la cola de los países encuestados. La proporción de españoles que manifiesta tener una buena habilidad para comprender las distintas lenguas en diferentes situaciones, según el *Eurobarómetro 2012*, decae considerablemente con respecto al promedio europeo. Solamente un 12% declara que posee los conocimientos suficientes de inglés como para ser capaz de seguir las noticias en la radio o la televisión en esta lengua. Los resultados de *EADA 2011* no arrojan unas referencias mucho más halagüeñas. Según su última edición, España muestra un porcentaje muy elevado de adultos que no conocen ninguna lengua extranjera, tal es así que supera en 14 puntos al promedio de la población europea. Si bien esta circunstancia parece mejorar levemente con el paso de los años y en función del nivel de formación, lo cierto es que estas cifras abocan a nuestro país a los últimos puestos del ranking europeo de usuarios de las lenguas.

Asimismo, un análisis del Estudio Europeo de la Competencia Lingüística (EECL), realizado por la Comisión Europea en 2011 (European Commission, 2012a), sobre el que centraremos posteriormente este artículo, arroja conclusiones similares en cuanto al rendimiento del alumnado europeo en las distintas destrezas que componen el aprendizaje de una lengua extranjera al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. En esta ocasión, España vuelve a situarse por debajo del promedio de los distintos países, bastante alejada de los que encabezan las primeras posiciones. Teniendo en cuenta estos datos, es preciso preguntarse si realmente están correctamente encaminados los esfuerzos realizados para mejorar el aprendizaje de lenguas que se están llevando a cabo en nuestro país. Estudiar esta cuestión desde una perspectiva comparada, aludiendo a uno de los países que, a juzgar por los resultados de estos estudios y evaluaciones, demuestra tener un alto rendimiento en el dominio de otros idiomas como es Holanda, resulta una vía poco explorada que puede abrir nuevos cauces para la reflexión, contribuyendo, de este modo, al diseño de políticas educativas eficaces.

## **2. Factores explicativos del aprendizaje de la lengua inglesa**

Son numerosos los trabajos sobre los factores explicativos del rendimiento educativo que se han realizado desde que en 1966 se publicara el informe Coleman, centrado en la igualdad de oportunidades en educación (Coleman et al., 1966). Tras años de estudio, la literatura en torno a este tema coincide en afirmar la necesidad

de tomar en consideración un modelo comprensivo, que abarque las características relacionadas con el propio alumno, con la familia y con el centro escolar como los principales agentes responsables del rendimiento del alumnado.

La investigación en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en su búsqueda de las variables vinculadas con la eficiencia en el desarrollo de la competencia lingüística no difiere de estos constructos. Sin embargo, las diferentes investigaciones han centrado su interés en torno a distintas variables independientes que se identifican bajo los epígrafes citados. Autores como Stern (1963), Gardner y Lambert (1972) y Clément (1990) han incidido en la importancia que tienen las características personales como determinantes del rendimiento en los procesos de adquisición de una segunda lengua extranjera, otorgándole un papel importante a los factores de tipo afectivo, tales como la motivación y la capacidad del alumnado para interesarse y asimilar los diversos aspectos socioculturales que entraña el aprendizaje de una lengua extranjera. Si bien bajo este epígrafe se identifican también aspectos tan importantes como la edad de comienzo de aprendizaje de una segunda lengua o la exposición y el uso de la lengua extranjera que, según investigaciones empíricas más recientes, resultan ser predictores importantes del nivel de adquisición de la competencia lingüística (Bialystok, 1997; Muñoz, 2001; Muñoz y Singleton, 2011; Piske, Mackay y Flege, 2001; Vez, Martínez y Lorenzo, 2012).

Por otro lado, los aspectos familiares han recibido también una gran atención por parte de numerosos estudios. Estos se hallan directamente relacionados con aspectos sociales y culturales, tales como la pertenencia a un determinado grupo social. En el caso concreto que nos ocupa, la investigación ha girado, principalmente, en torno a la influencia de las variables relacionadas con el nivel cultural de la familia en el desarrollo de la competencia lingüística. Autores como Burstall (1975); Skehan (1990); Ellis (1994); Dörnyei (2009); De la Rica y González (2012), entre otros tantos, han dado muestras sobre el poderoso papel que juega el nivel cultural de la familia en el desarrollo de la competencia lingüística.

Por último, la interacción con el contexto escolar es otro de los aspectos que, a juzgar por los resultados contrastados, ejerce una importante influencia en el aprendizaje formal de las lenguas extranjeras. En este sentido, la década de los 80 y, principalmente, la de los 90, han sido testigos del interés que ha despertado en investigadores y académicos el tipo de tareas en las que los estudiantes pueden verse involucrados con el fin de avanzar de forma satisfactoria en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Candlin, 1990; Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989). Sin embargo, tras años de investigación, los resultados apuntan a que no existe una metodología que haya evidenciado de forma generalizada la supremacía de un enfoque comunicativo concreto, si bien sí se han formulado diversos postulados que apuntan hacia la crucial importancia de usar las lenguas como requisito imprescindible para el desarrollo de la competencia lingüística, siempre dentro de un contexto social adecuado y acompañado de una teoría pedagógica sólida (Chaudron, 2001 en Collentine y Freed, 2004). Resulta, entonces, esencial partir de lo ya postulado por Howatt (1984) al hacer referencia a la versión fuerte (*strong version*) de la adquisición de la competencia comunicativa, defendiendo la importancia de *usar las lenguas extranjeras para aprender*, un principio que ha servido de guía a los diferentes enfoques que desde

entonces se han ido desarrollando. Estos enfoques han dado lugar, entre otros, al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), en el que se basan los actuales programas de inmersión lingüística, en los que el aprendizaje de una asignatura se hace con y a través de una segunda lengua (Coyle, Hood y Marsh, 2010); y al aprendizaje por tareas (Long, 1985; Pica et al., 1993; Willis, 1996), tan presente hoy en día en los procesos didácticos de aprendizaje de lenguas, que defiende la importancia de poner en marcha actividades que impliquen una comunicación real en la que el lenguaje, significativo para el alumno y compatible con su proceso de aprendizaje, se utilice para llevar a cabo tareas relevantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, para finalizar este breve recorrido por los aspectos que afectan al rendimiento en lenguas extranjeras, se hace necesario hacer un repaso por los escasos estudios comparados publicados en España en el campo concreto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, cabe destacar una gran evolución desde los primeros informes realizados, como el de Alabau y Gil (1997), en el que únicamente se revisan los aspectos lingüísticos del aprendizaje de las lenguas extranjeras, hasta la reciente publicación del segundo volumen de la versión española del EECL, en el que numerosos expertos analizan distintos aspectos que dan muestras de tener cierta relevancia en la competencia lingüística (MECD, 2012b). Por otro lado, en este largo espacio de tiempo, también se han publicado estudios en los que se evalúan aquellos factores más influyentes en el aprendizaje de idiomas en España desde una perspectiva comparada, como el dirigido por Bonnet (2004) o por Muñoz (2010), y que cuentan ya con un gran número de variables relacionadas con las distintas características mencionadas, o los realizados en el contexto español y relativos a la adquisición de las lenguas nacionales junto con una o varias lenguas extranjeras (Lasagabaster, 2005).

### 3. Objetivos

En este artículo se presenta un análisis estadístico de los datos arrojados para España y Holanda por el EECL (European Commission, 2012a). Este estudio aporta, por primera vez, datos comparables sobre la competencia lingüística de los alumnos europeos en lenguas extranjeras. Su análisis permite no solo conocer el rendimiento del alumnado, sino, también, extraer información sobre diferentes aspectos propios del proceso de enseñanza y aprendizaje y revelar algunos de los factores que pueden ser explicativos del rendimiento del alumnado a partir de la aplicación de cuestionarios a alumnos, profesores y directores. El EECL estudia los resultados obtenidos por el alumnado en las destrezas de comprensión oral y escrita y expresión escrita; si bien, por razones de espacio, en este artículo se hará referencia solamente a los resultados obtenidos en comprensión oral, por ser ésta “la base para el desarrollo de la expresión oral y finalmente de toda capacidad comunicativa e interactiva” (Rabéa, 2010, p.10).

### 4. Metodología

El análisis estadístico que a continuación se presenta se ha realizado con el programa informático Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 22) a partir de las bases de datos de la Comisión Europea. Para contrastar las diferencias en cuanto al rendimiento del alumnado holandés y español se han calculado diferentes medidas de tendencia central y de dispersión. Asimismo, se ha realizado un análisis de regresión lineal múltiple con el fin de analizar el grado en que determinados aspectos de las distintas características, tomadas como variables independientes, ayudan a explicar las puntuaciones obtenidas en comprensión oral, tomadas como variables dependientes.

El modelo propuesto para la realización de esta investigación ha recogido los factores que la literatura ha señalado como más relevantes para el rendimiento en lengua extranjera en las tres grandes categorías antes mencionadas (el propio alumno, el centro escolar y la familia) entre los que fueron recogidos en los cuestionarios del EECL. En concreto, la selección de las variables independientes realizada ha tenido en cuenta la exposición y uso que el alumno hace de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación y las salidas al extranjero, así como el tiempo de deberes y estudio como variables relacionadas con el propio alumno. En cuanto a los factores familiares, se ha contemplado el nivel de estudios del padre y de la madre y el conocimiento de inglés de ambos progenitores. Por último, los aspectos referentes al contexto escolar se han analizado desde una doble perspectiva, por un lado, las características relacionadas con el contexto del aula, tales como el tiempo de habla en inglés del profesor y del alumno y las dinámicas de trabajo; y por otro, los aspectos referentes a las medidas puestas en marcha por los centros escolares para apoyar y reforzar el aprendizaje de idiomas entre las que se incluyen: la puesta en marcha de proyectos de inmersión lingüística, adelantamiento de la edad de comienzo del aprendizaje de idiomas, incremento de las horas lectivas, actividades extraescolares o de lenguas ofertadas, así como la implantación de cualquier otra medida de apoyo y refuerzo.

## **5. Comparación de los factores explicativos del aprendizaje de la lengua inglesa en Holanda y España**

Conforme a la petición del Consejo Europeo de Barcelona, la Comisión Europea propuso en 2005 al Parlamento y al Consejo desarrollar un indicador que permitiera conocer y estimular el aprendizaje de idiomas. Poco tiempo después, en 2007, la Comisión definió finalmente este marco de actuación en su comunicado *Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos*. Se trazaba así la base de uno de los proyectos de mayor envergadura en el ámbito de aprendizaje de lenguas: el *Estudio Europeo de la Competencia Lingüística* (EECL), que evalúa el nivel de competencia lingüística de los alumnos europeos en dos lenguas al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que aporta, además, información sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje y el currículo de los distintos sistemas educativos. El diseño del Estudio comenzó en 2008, aunque los resultados de su primera edición no fueron publicados hasta 2012.

En el EECL han participado alrededor de 53.000 alumnos, pertenecientes a 16 sistemas educativos de Europa. Cada país ha sido evaluado en las dos lenguas

estudiadas con mayor frecuencia de entre las cinco lenguas más habladas en la Unión Europea: inglés, francés, alemán, italiano y español. La muestra para España consta de 1.734 alumnos, 263 profesores y 78 centros, mientras la de Holanda está formada por 1.441 alumnos, 78 profesores y 66 centros. Como se ha adelantado al comienzo, de las tres destrezas evaluadas, el interés de este artículo se centra en la comprensión oral.

Los resultados del EECL ponen de manifiesto grandes diferencias en las puntuaciones de los alumnos de los distintos sistemas educativos participantes. En particular, los alumnos españoles obtienen resultados muy bajos en comprensión oral en inglés, situándose por debajo del promedio de los países participantes y muy alejados de aquellos obtenidos por los alumnos holandeses (Tabla 1).

	Comprensión oral	
	Media	Desviación
España	0,151	1,062
Holanda	1,776	1,208
Promedio	0,467	1,282
Diferencia España – Holanda	-1,625	-0,146
Diferencia España - promedio	-0,316	-0,22

Tabla 1. Resultado medio y desviación estándar en comprensión oral en inglés en España y Holanda y el promedio de los otros países participantes que han evaluado el inglés como primera lengua<sup>3</sup>.

Para facilitar la comprensión de los datos, se muestra, a continuación, el rango de amplitud estipulado en el EECL para la destreza de comprensión oral.

	Rango de amplitud
	Comprensión oral
<b>PRE – A1</b>	$\leq - 0,35$
<b>A1</b>	-0,35 a 0,428
<b>A2</b>	0,4316 a 0,8872
<b>B1</b>	0,8872 a 1,5297
<b>B2</b>	$\geq 1,5323$

Tabla 2. Rango de amplitud de los valores para la destreza de escucha en los niveles del Marco de Referencia.

<sup>3</sup> El cálculo del promedio se ha tomado del análisis realizado por las profesoras Sara de la Rica y Ainara González en su trabajo sobre los determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España, incluido en el Análisis de expertos sobre los resultados del Estudio de Competencia Lingüística publicado por el MECD (2012b, pp.13-29). Los valores plausibles son extraídos de la distribución posterior de habilidad de cada alumno, donde la información previa se ajusta en base a la información del cuestionario para cada individuo utilizando una regresión. Más detalles en el European Commission SurveyLang Technical Report (European Commission, 2012b).

La media del alumnado español se encuentra en el nivel A1, mientras el alumno medio holandés alcanza el nivel B2 en esta habilidad. Los valores negativos que aparecen al hallar las diferencias entre ambos países indican que las puntuaciones son significativamente más altas en Holanda que en España.

La Figura 1 muestra la distribución del alumnado holandés y español en los niveles del *Marco de Referencia* para esta habilidad.

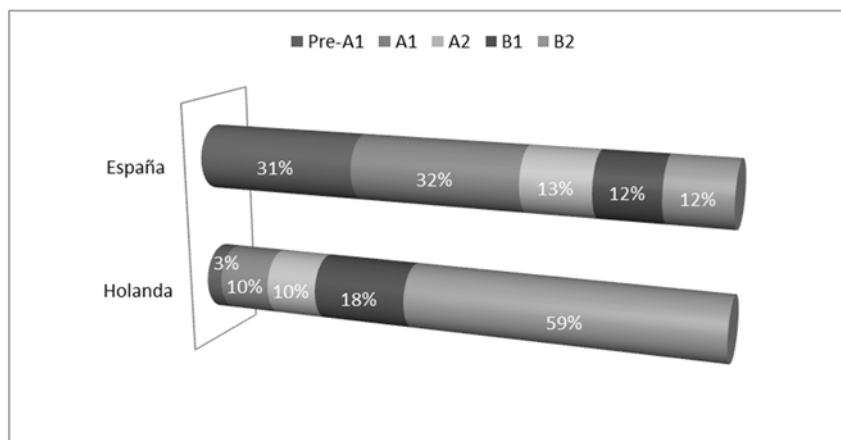


Figura 1. Distribución por niveles del Marco de Referencia en comprensión oral en inglés. España y Holanda (MECD, 2012a, p.49).

Para obtener una visión más completa del rendimiento del alumnado, la Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos más relevantes para la destreza de comprensión oral en ambos países.

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Rango			Desviación	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
			Mínimo	Máximo	Total		Z	Sig.
<b>Comprensión oral</b>								
<b>España</b>	1.130	0,151	-3,184	5,242	8,426	1,062	2,296	0,000
<b>Holanda</b>	957	1,776	-1,218	6,237	7,455	1,208	0,856	0,457

Tabla 3. Estadísticos descriptivos más relevantes para España y Holanda en comprensión oral

En los dos países existen diferencias significativas de rendimiento entre los alumnos, que se pueden observar a través de un análisis del rango. Parece darse un distanciamiento altamente significativo en esta destreza, de tal forma que los alumnos holandeses más aventajados se sitúan un punto por encima de aquellos que obtienen las mayores puntuaciones en España. Igualmente sucede cuando se analizan los resultados de los estudiantes con mayores dificultades, que son



siempre más bajos en España que en Holanda. Como se puede observar en las Figuras 2 y 3, la distribución de las puntuaciones de los alumnos holandeses es mucho más homogénea que la de los alumnos españoles. Asimismo, para el caso español se da una dispersión más elevada, lo que supone que en España existe una mayor variedad en las puntuaciones obtenidas en la prueba, mientras que en Holanda la gran mayoría de las puntuaciones se concentran alrededor de la media.

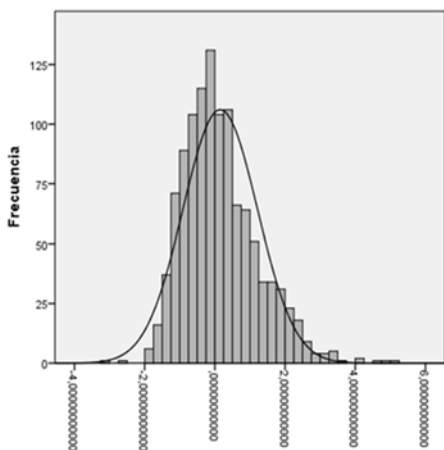


Figura 2. Distribución en comprensión oral: España.

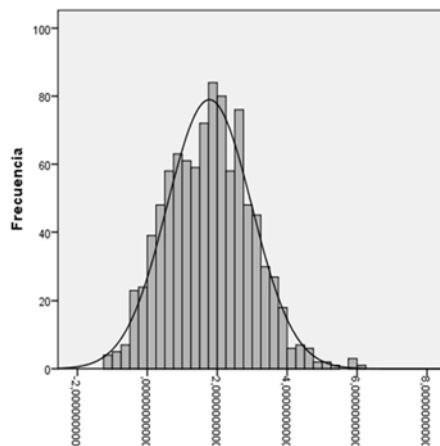


Figura 3. Distribución en comprensión oral: Holanda.

Una vez examinados los resultados, se presenta un análisis de regresión lineal múltiple. Para su realización se han tenido en cuenta los valores de cada una de las variables, eliminando los individuos que han respondido a alguna de las variables analizadas con un valor nulo y/o que no han contestado. Como variable dependiente se ha tomado el primer valor plausible de la comprensión oral. Asimismo, cabe destacar que en cuanto a las variables relacionadas con el profesorado y el centro se ha utilizado el promedio de las puntuaciones en cada centro, ya que la encuesta no precisa la relación entre cada profesor y cada centro.

El grado de correlación del análisis viene determinado por el coeficiente de correlación de Pearson. El nivel de significación para cada uno de estos coeficientes señala si las dos variables son incorreladas (correlación = 0) para los casos en los que este valor sea inferior a 0,05. En las distintas tablas aparecen resaltados en negrita las variables significativas en la columna “sig. Unilateral”.

La recta de regresión final queda definida a través de la combinación lineal de las variables significativas, que aparecen subrayadas en color gris en las tablas, multiplicadas cada una por su coeficiente correspondiente indicado bajo el epígrafe de *B*, siempre que su grado de significación sea inferior a 0,05, más una constante, en caso de ser significativa, indicada como tal en las distintas tablas.

Por último, el resumen del modelo señala la variabilidad de la variable dependiente explicada por dicho modelo. Viene definida por el valor *R* cuadrado indicado en el análisis de bondad de ajuste incluido en las tablas.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos y su análisis para la destreza de comprensión oral en España y Holanda.

	COMPRESIÓN ORAL ESPAÑA									
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						Intervalo de confianza 95% para B.	
			No estandarizados		Tipificados			Lím. Inf.	Lím. Sup.	
			B.	Error tip.	Beta	t	Sig.			
<b>Constante</b>			<b>-1,96</b>	<b>0,270</b>			<b>-7,29</b>	<b>0,000</b>	<b>-2,499</b>	<b>-1,439</b>
Nivel de estudios de la madre	-0,373	0,000	-0,055	0,017	-0,112	-3,23	0,001	-0,089	-0,022	
Nivel de estudios del padre	-0,364	0,000	-0,032	0,017	-0,067	-1,91	0,056	-0,066	0,001	
Conocimiento de inglés de los padres	0,331	0,000	0,070	0,046	0,048	1,532	0,126	-0,020	0,159	
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,424	0,000	0,418	0,045	0,263	9,218	0,000	0,329	0,507	
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,359	0,000	0,079	0,035	0,068	2,251	0,025	0,010	0,147	
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,143	0,000	-0,166	0,030	-0,158	-5,52	0,000	-0,224	-0,107	
Tiempo de deberes	0,056	0,054	0,036	0,039	0,026	0,914	0,361	-0,041	0,112	
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,053	0,066	-0,073	0,058	-0,036	-1,25	0,211	-0,187	0,041	
Trabajo individual	0,048	0,086	-0,012	0,015	-0,023	-0,77	0,437	-0,041	0,018	
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,403	0,000	0,583	0,087	0,237	6,717	0,000	0,413	0,754	
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,406	0,000	0,096	0,061	0,059	1,580	0,114	-0,023	0,215	
Proyecto AICLE	0,126	0,000	-0,138	0,075	-0,052	-1,83	0,067	-0,286	0,010	
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	0,297	0,000	0,276	0,081	0,115	3,405	0,001	0,117	0,436	
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	0,292	0,000	0,069	0,094	0,030	0,737	0,461	-0,115	0,254	
Aumento del número de horas lectivas	0,342	0,000	0,182	0,089	0,080	2,042	0,041	0,007	0,357	
Aumento de las actividades extraescolares	0,041	0,117	-0,188	0,062	-0,085	-3,02	0,003	-0,310	-0,066	
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	0,357	0,000	0,255	0,102	0,097	2,510	0,012	0,056	0,454	
<b>Resumen modelo de comprensión oral España</b>										
R cuadrado	Anova									
0,463	Regresión	Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.				
		470,838	19	24,781	36,691	0,000				
	Residual	545,043	807	0,675						
	Total	1015,881	826							

Tabla 4. Factores explicativos del rendimiento y resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en España

Según el análisis realizado, las variables relativas a los antecedentes familiares muestran tener relación con las puntuaciones de los alumnos españoles en comprensión oral. El nivel de estudios de la madre, en primer lugar, y luego el del

padre, influyen de forma notoria en la adquisición de esta destreza. Las puntuaciones negativas obtenidas en los niveles de formación se deben a que, en los cuestionarios, los niveles de estudio más altos de los padres están valorados con las puntuaciones más bajas. Del mismo modo, el nivel de conocimiento de inglés de los padres evidencia también tener un efecto positivo fuerte.

Los factores relacionados con la exposición a la lengua inglesa influyen de forma muy significativa en los resultados obtenidos. La exposición y el uso de los medios de comunicación es la variable que mayor peso tiene a la hora de adquirir una buena habilidad de escucha, lo que supone que a mayor tiempo de escucha de los medios en lengua inglesa, mayor rendimiento de los estudiantes españoles en esta destreza. Igualmente, las salidas al extranjero apoyan también la adquisición de esta habilidad, aunque presentan una influencia menor.

Los resultados cuestionan el efecto que el tiempo de estudio dedicado a la preparación de pruebas tiene sobre las puntuaciones medias de los estudiantes españoles en comprensión oral. A este respecto, se obtiene un valor negativo, lo que indica una relación inversa entre este tiempo de estudio y los resultados obtenidos. Ante este resultado surgen varios interrogantes que deberían analizarse con mayor profundidad, ya que no se especifica, por ejemplo, si los alumnos realizan un estudio diario o, si por el contrario, solamente dedican una gran cantidad de tiempo antes de cada prueba. Por el contrario, el tiempo empleado en la realización de deberes parece tener un efecto ligeramente positivo en los resultados, aunque en ningún caso significativo.

En lo que concierne a las variables relacionadas con el profesorado, el estudio evidencia que el tiempo de habla en inglés del alumno y, especialmente, el del profesor durante las clases, es esencial para la adquisición de la lengua extranjera. Impartir una clase en lengua inglesa supone una gran ventaja para el desarrollo de la comprensión oral de los estudiantes españoles. De las variables analizadas, es la segunda que mayor peso tiene, seguida muy de cerca por el tiempo de habla del alumno en inglés. El trabajo en grupos de habilidades mixtas parece tener un efecto positivo, aunque, a la vista de los datos, en ningún caso se pueden extraer conclusiones.

Respecto a las variables relacionadas con el centro, adelantar la edad de comienzo del aprendizaje de inglés da muestras de influir notablemente en la capacidad de escucha del alumnado español, seguido muy de cerca por el incremento de horas lectivas. Estos resultados apuntan, una vez más, a la importancia que tiene la exposición a la lengua inglesa para su adquisición. La reducción del número de alumnos por aula, así como el aumento de lenguas ofertadas, tiene un efecto positivo menor. Por otro lado, la puesta en marcha de un programa de inmersión lingüística (Proyecto AICLE) parece ser una medida eficiente para el desarrollo de esta habilidad, aunque en menor grado, incluso, que las anteriores.

	COMPRESIÓN ORAL HOLANDA								
	Correl. de Pearson	Sig. unilateral	Coeficientes						
			No estandarizados		Tipificados		Intervalo de confianza 95% para B.		
			B.	Error tip.	Beta	t	Sig.	Lim. Inf.	Lim. Sup.
<b>Constante</b>			-0,766	0,813		-0,94	0,347	-2,368	0,835
Nivel de estudios de la madre	-0,216	0,000	0,000	0,045	0,001	0,009	0,993	-0,089	0,090
Nivel de estudios del padre	-0,213	0,000	-0,027	0,045	-0,041	-0,59	0,556	-0,116	0,062
Conocimiento de inglés de los padres	0,284	0,000	0,133	0,103	0,080	1,286	0,200	-0,071	0,336
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación	0,376	0,000	0,487	0,104	0,272	4,704	0,000	0,283	0,691
Exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero	0,097	0,058	-0,057	0,094	-0,034	-0,60	0,548	-0,242	0,129
Tiempo de estudio para la preparación de pruebas	-0,235	0,000	-0,251	0,071	-0,209	-3,56	0,000	-0,390	-0,112
Tiempo de deberes	-0,122	0,023	-0,062	0,095	-0,037	-0,65	0,515	-0,250	0,125
Trabajo en grupos de habilidades mixtas	0,024	0,349	-0,009	0,125	-0,006	-0,07	0,941	-0,256	0,238
Trabajo individual	-0,051	0,206	0,402	0,193	0,164	2,086	0,038	0,022	0,781
Tiempo de habla en inglés del alumno durante la clase	0,177	0,002	-0,068	0,185	-0,033	-0,36	0,714	-0,433	0,297
Tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase	0,295	0,000	0,657	0,227	0,308	2,899	0,004	0,211	1,104
Proyecto AICLE	0,057	0,179	0,043	0,251	0,013	0,171	0,864	-0,452	0,538
Reducción del número de alumnos por grupo en las clases de lenguas extranjeras	-0,290	0,000	-1,056	0,395	-0,185	-2,67	0,008	-1,834	-0,277
Incremento de las lenguas extranjeras ofertadas	-0,085	0,084	0,729	0,404	0,283	1,804	0,073	-0,067	1,526
Aumento del número de horas lectivas	-0,093	0,066	-1,017	0,341	-0,313	-2,98	0,003	-1,690	-0,345
Aumento de las actividades extraescolares	-0,096	0,060	-0,671	0,189	-0,254	-3,55	0,000	-1,042	-0,299
Se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje	-0,089	0,073	-0,005	0,348	-0,002	-0,01	0,988	-0,690	0,680
<b>Resumen modelo de comprensión oral Holanda</b>									
R cuadrado									
0,364	<b>Anova</b>								
		Suma de cuadrados	gl.	Media cuadrática	F.	Sig.			
	Regresión	146,525	19	7,712	7,424	0,000			
	Residual	255,549	246	1,039					
Total	402,074	265							

Tabla 5. Factores explicativos del rendimiento y resumen del modelo del análisis estadístico de comprensión oral en Holanda

De todas las variables de centro analizadas, la oferta de clases extraescolares es la que menos influye en el aprendizaje de esta habilidad, aunque los resultados en este caso no son estadísticamente concluyentes<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> La regresión lineal de las variables quedaría definida del siguiente modo: comprensión oral en España = -0,055 x nivel de estudios de la madre + 0,418 x la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación + 0,079 x exposición y uso de la lengua inglesa a través de salidas al extranjero - 0,166 x el tiempo de estudio para la preparación de pruebas + 0,583 x el tiempo de habla en inglés del alumno durante la

Por lo que se refiere a Holanda, según el análisis del coeficiente de correlación, las características individuales del alumnado evidencian tener una gran influencia en los resultados obtenidos por los alumnos en la capacidad de comprensión oral. Respecto a los antecedentes familiares, la variable que mayor peso tiene es el nivel de conocimiento de la lengua inglesa de los progenitores. El nivel de estudios de los padres también parece influir, aunque en menor medida.

Igual que para el caso español, la variable que mayor efecto tiene sobre las puntuaciones medias es la exposición y el uso de la lengua inglesa a través de los medios de comunicación. Los datos nos vuelven a situar ante la importancia que tienen los medios de comunicación para el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, en concreto, para la habilidad de la comprensión oral.

Por otro lado, la exposición y el uso que los estudiantes hacen del inglés en sus salidas al extranjero no da signos de tener un efecto en el aprendizaje de esta habilidad.

Las variables que miden la dedicación a la lengua inglesa revelan que el tiempo empleado en la preparación de pruebas, así como en la realización de tareas en casa, tiene un efecto negativo en las puntuaciones medias de los alumnos holandeses en la destreza de escucha. La primera de las variables es estadísticamente significativa, por lo que se debe cuestionar la idoneidad del tiempo de preparación de las pruebas, teniendo en cuenta todos los factores que hasta el momento se vienen recogiendo en el estudio.

De las variables relacionadas con el profesor, el tiempo de habla en inglés que emplean los docentes en el aula, y no tanto los alumnos, tiene un gran peso en el desarrollo del aprendizaje de esta destreza. A la hora de establecer relaciones entre la capacidad de escucha y las distintas variables independientes analizadas, es la segunda variable que muestra mayor grado de influencia. Si bien el tiempo de habla del alumno parece ser importante, lo cierto es que el peso de este factor se sitúa por debajo de los elementos relacionados con los antecedentes familiares y la exposición a los medios de comunicación.

Los agrupamientos no parecen afectar a la capacidad de escucha del alumnado holandés. Aunque los resultados no son estadísticamente significativos, el trabajo en grupos heterogéneos parece tener una influencia ligeramente positiva, contrariamente a lo que sucede con el trabajo individual, que muestra tener un leve efecto negativo.

---

clase + 0,276 x la reducción del número de alumnos en las clases de lenguas extranjeras + 0,182 x aumento de número de horas lectivas + 0,255 x se adelanta la edad de comienzo del aprendizaje - 1,96. El nivel de confianza del estudio es superior al 99%, puesto que se ha obtenido un p valor igual a cero en el contraste de correlación de las variables, lo que indica que existe relación entre las variables y el resultado. No obstante, se debe tener en cuenta que el EECL maneja diversos tipos de variables (cuantitativas discretas, cualitativas ordinales y cualitativas nominales), lo que supone que cualquier estudio estadístico que se realice a partir de él pierda potencia. Pese a esto, se obtiene una variabilidad explicada por el modelo del 46,3%, teniendo en cuenta lo anterior y que, además, se trata de un estudio sociológico en el que entran en juego varias variables a parte de las estrictamente educativas, se puede concluir que los datos obtenidos son lo suficientemente fiables como para validar los resultados.

Resulta difícil extraer conclusiones en lo referente a las medidas adoptadas por los centros para la promoción del aprendizaje de lenguas, puesto que la mayoría de los datos son valores negativos poco significativos, excepto en la reducción del número de alumnos por aula. Ésta parece ser una medida poco adecuada para el desarrollo de la capacidad de escucha del alumnado. Una posible explicación para este hecho pueda ser que las aulas en las que se pone en marcha sean aquellas en las que el alumnado tiene mayores dificultades. En contraste con estos datos, los proyectos de inmersión lingüística demuestran tener un efecto levemente positivo, aunque no significativo, sobre las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos holandeses para esta destreza<sup>5</sup>.

## 6. Conclusiones y discusión

Del análisis realizado en torno a los posibles factores que afectan al rendimiento en comprensión oral en lengua inglesa se deriva que en este aprendizaje inciden factores de diversa índole, cuya influencia difiere ligeramente para cada uno de los países. No obstante, a pesar de esas diferencias, se puede afirmar que, a grandes rasgos, muchas de estas variables coinciden en importancia en ambos casos. Concretamente, la exposición y uso de la lengua inglesa que el alumnado hace a través de los medios de comunicación tiene un efecto positivo muy significativo en cualquiera de los dos países en la destreza de comprensión oral. Del mismo modo, el nivel de estudios de la madre, y no tanto del padre, también da muestras de influir considerablemente en el rendimiento en inglés en ambos casos, si bien en Holanda parece tener un peso mayor el conocimiento de inglés de las familias. Por último, en relación al entorno escolar, los datos analizados reflejan que el tiempo de habla en inglés del alumno y, sobre todo, del profesor durante las clases, es un factor determinante para un mejor resultado en los dos contextos.

Estos factores, como se puede observar, no solo están relacionados con el contexto escolar, sino que aluden también en términos más amplios al contexto social y deben ser contemplados a la hora de diseñar políticas educativas eficaces para el aprendizaje de idiomas. En este sentido, se puede señalar que la mejora del aprendizaje del inglés no solo pasa por implantar reformas en su sistema de enseñanza, sino que debe ir acompañada de una responsabilidad colectiva en la adopción de políticas que apoyen socialmente su desarrollo. Por ello, se hace necesario diseñar una estrategia global que permita no solo incrementar las

---

<sup>5</sup> La regresión lineal de las variables quedaría definida de la siguiente forma: comprensión oral en Holanda =  $0,487 \times$  la exposición y uso de la lengua inglesa a los medios de comunicación  $- 0,251 \times$  el tiempo de estudio para la preparación de pruebas  $+ 0,657 \times$  el tiempo de habla en inglés del profesor durante la clase  $- 1,056 \times$  la reducción del número de alumnos en las clases de lenguas extranjeras  $+ 0$ . El nivel de confianza del estudio es superior al 99%, con un p valor igual a cero. La variabilidad explicada por el modelo es del 36,4%, por lo que, teniendo en cuenta lo que ya expuesto anteriormente para el caso de España, se puede concluir que los datos obtenidos son lo suficientemente fiables para validar los resultados.

oportunidades de exposición al inglés fuera del entorno escolar, sino también mejorar su calidad. En este sentido, sería preciso facilitar el acceso a contenidos audiovisuales en versión original, así como concienciar a las familias y comunidades sobre su importancia para el desarrollo de las lenguas extranjeras. Asimismo, teniendo en cuenta la influencia que ha demostrado tener el nivel de conocimiento de inglés de las familias sobre el rendimiento del alumnado, parece esencial favorecer la formación en lenguas extranjeras de la población adulta. Visto de este modo, la incidencia que estas reformas tengan a largo plazo puede estar íntimamente relacionada con la integración que adquieran dentro de la sociedad, así como con la estabilidad que se les confiera.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alabau, I. y Gil Escudero, G. (1997). *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. España, Francia y Suecia*. Madrid: INCE.
- Bialystok, E. (1997). The Structure of Age: In Search of Barriers to Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137. doi: 10.1017/S0261444800002585.
- Bonnet, G. (2004). *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries 2002*. Paris: European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems.
- Burstall, C. (1975). Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings. *Language Teaching*, 8(1), 5-25. doi: 10.1017/S0261444800002585.
- Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 33-53.
- Clément, R. y Gardner, R.C. (1990). Social Psychological Perspectives on Second Language Acquisition. En H. Giles y W.P. Robinson, (Eds.). *Handbook of Language and Social Psychology* (pp.495-517). Chichester: John Wiley and Sons.
- Coleman J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: National Centre for Educational Statistics.
- Collentine, J. y Freed, F.B. (2004). Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153-171. doi: 10.1017/S0272263104062011.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo. Marco para la encuesta europea sobre conocimientos lingüísticos* (COM (2007) 184 final).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (COM (2008) 566 final).
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (Diario Oficial C 119 de 28-5-2009).
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Resolución del Consejo, de 21 de noviembre de 2008, relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo* (2008/C320/01).

- Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la presidencia. Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo*. SN (100/02).
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Rica, S. y González de San Román, A. (2012). Determinantes del rendimiento académico en competencia inglesa en España. En MECD. *Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. II. Análisis de expertos* (pp. 12-29). Madrid: INEE.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- European Commission (2012a). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Education and Training. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf), 9 de septiembre de 2013.
- European Commission (2012b). *First European Survey on Language Competences: Technical Report*. SurveyLang. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-technical-report_en.pdf), 9 de septiembre de 2013.
- European Commission (2012c). *Special Eurobarometer (386). Europeans and their languages*. TNS Opinion and Social. Recuperado de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf), 15 de mayo de 2013.
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A history of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo. *Revista de Educación*, 337, 405-426.
- Long, M.H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.). *Modeling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Long, M. y Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-based Syllabus Design. *TESOL Quarterly*. 26 (1), 27-57. doi: 10.5296/ijl.v4i3.2203.
- MECD (2012a). *Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. I. Informe Español*. Madrid: INEE.
- MECD (2012b). *Estudio Europeo de Competencia lingüística. Vol. II. Análisis de expertos*. Madrid: INEE.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de lingüística* (pp. 5-51). Alicante: Universidad de Alicante.
- Muñoz, C., Tragant, E. y Torras, M.R. (2010). Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 10(10), 11-39.
- Muñoz, C. y Singleton, D. (2011). A Critical Review of Age-related Research on L2 Ultimate Attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444810000327>



- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Interaction. En G. Crookes y S.M. Gass. (Eds.). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Piske, T., MacKay, I.R. y Flege, J.E. (2001). Factors Affecting Degree of Foreign Accent in an L2: A Review. *Journal of phonetics*, 29(2), 191-215. doi: 10.1006/jpho.2001.0134.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. En L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15). Argel: Instituto Cervantes de Argel.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298. doi: 10.1017/S0272263100009979
- Stern, H.H. (1963). *Foreign Languages in Primary Education. The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children*. Hamburgo: Unesco Institute for Education.
- Vez, J.M., Martínez, E. y Lorenzo, A. (2012). La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral. En *MECD. Estudio Europeo de Competencia Lingüística. Vol. II. Análisis de expertos* (pp. 30-52). Madrid: INEE.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman.