



TRABAJO FIN DE GRADO

**ANÁLISIS DE FACTORES
EXTRALINGÜÍSTICOS Y SU INFLUENCIA
EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumna: Niki Amparo Pérez Pascual

Tutora: D^a Bojana Tulimirovic Joksimovic

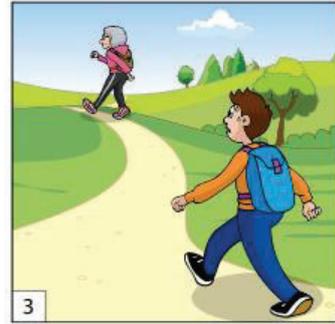
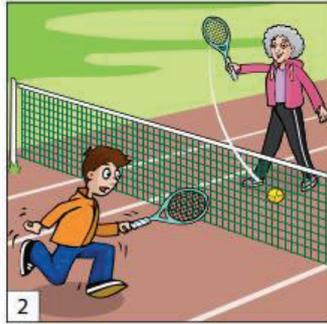
Granada, 7 de junio de 2024

2. Tell the story with the pictures.

Grandma's busy day:

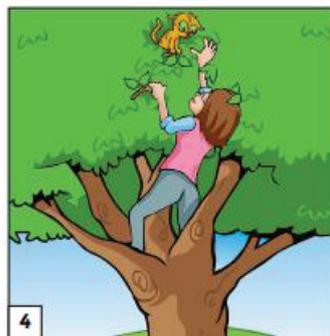
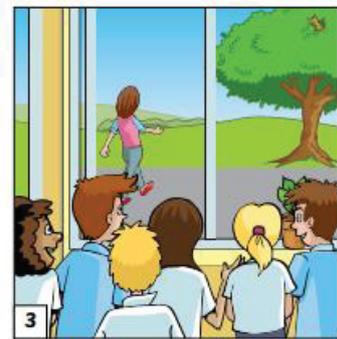


Paul Grandma



The Brave Teacher:

Nick Anna





TRABAJO FIN DE GRADO

**ANÁLISIS DE FACTORES
EXTRALINGÜÍSTICOS Y SU INFLUENCIA
EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Alumna: Niki Amparo Pérez Pascual

Tutora: D^a Bojana Tulimirovic Joksimovic

Granada, 7 de junio de 2024

ÍNDICE

1. Justificación	7
2. Objetivos generales del TFG	8
3. Marco Teórico	10
3.1. Adquisición de la lengua extranjera	10
3.2. Factores extralingüísticos que influyen en la adquisición de la lengua extranjera	12
3.2.1. La edad. Hipótesis del periodo crítico	13
3.2.2. Tiempo de exposición al idioma extranjero	14
3.2.3. Apoyos extraescolares	15
3.2.4. Influencia de otros idiomas en el aprendizaje de la tercera lengua	17
3.3. Habilidades lingüísticas	19
3.4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	20
4. Introducción	24
5. Hipótesis y objetivos de la investigación	25
6. Metodología e instrumentos	27
6.1. Participantes	27
6.2. Instrumentos de recogida de datos	27
6.3. Recogida de datos	28
7. Resultados	30
8. Discusión	37
9. Perspectivas de futuro de la investigación	41
10. Conclusiones	42
11. Limitaciones y fortalezas	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	49

Resumen

A pesar de que existen numerosos trabajos teóricos que versan sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, son escasos los trabajos empíricos que documenten la búsqueda de variables que afecten a la adquisición de idiomas por parte de los alumnos de primaria. Teniendo esto en cuenta, se ha llevado a cabo el presente trabajo, cuyo principal objetivo es examinar la influencia que tienen factores como la edad de inicio de estudio de la lengua extranjera, el tiempo de exposición a dicho idioma, los apoyos extraescolares o la lengua materna de los alumnos en el nivel que estos presentan en diferentes pruebas. Al mismo tiempo, este estudio expone la influencia de las variables anteriormente mencionadas en el aprendizaje del inglés por parte de un grupo de alumnos de 2º, 4º y 6º de primaria y pone de manifiesto que, a medida que avanzamos en el sistema educativo, la brecha de nivel competencial entre los alumnos va siendo mayor, precisamente por las diferencias entre los alumnos con respecto a las variables mencionadas. Para poder corroborar nuestra hipótesis de partida, 85 alumnas y alumnos de un centro escolar de educación primaria fueron sometidos a una serie de pruebas de nivel estandarizadas según el *Marco Común Europeo de Referencia*. Los resultados del estudio demuestran que, entre otros, la lengua materna de los alumnos no es un factor crucial, a diferencia de las demás variables, que, según se ha podido verificar, sí influyen de forma significativa en la adquisición de la lengua extranjera.

Palabras clave: Adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras; Inglés como lengua extranjera; Enseñanza Primaria; Diversidad; Destrezas lingüísticas.

Abstract

Although there are many theoretical studies on the teaching and learning of foreign languages, there are few empirical studies that document the search for variables that affect the acquisition of languages by primary school students. With this in mind, the current study has been carried out with the main goal of examining the influence of factors such as age at the beginning of foreign language study, time of exposure to the language, extracurricular support and the mother tongue of the pupils on the level of proficiency of the pupils in different tests. At the same time, this study shows the influence of the previously mentioned variables on the learning of English by a group of children in the 2nd, 4th and 6th grades of primary school and reveals that, as we move forward in the educational system, the gap in the level of competence between pupils becomes greater, precisely because of the differences between students with respect to the above mentioned variables. In order to corroborate our initial hypothesis, 85 pupils in a primary school were exposed to a series of standardised proficiency tests according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The results of the study show that, among other things, the mother tongue of the pupils is not a crucial factor, unlike the other variables, which were found to have a significant influence on foreign language acquisition.

Key words: Foreign language acquisition and learning; English as a foreign language; Primary School; Diversity; Linguistic skills.

1. Justificación

El Trabajo Final de Grado (TFG) se puede afrontar como el final de nuestra formación académica, pero también como el punto de partida para empezar a dar forma a los conocimientos teóricos que hemos adquirido durante los últimos años. Puede suponer el estímulo que nos haga despertar ante diferentes situaciones, temáticas o formas de trabajar, que podrán servirnos en nuestro futuro profesional.

En mi caso, enfrento el TFG como la manera de profundizar en uno de los temas que considero más importante para la formación de un maestro: la observación. El TFG es la oportunidad de aunar los conocimientos que tenemos con la realidad que hemos visto o vemos en las prácticas y en el día a día de la sociedad.

A partir de la observación, he podido reflexionar acerca de la importancia de la adquisición del lenguaje en edades tempranas. En una sociedad cada día más diversa y plural, debemos ser conscientes de que nuestras aulas se van a convertir en un crisol de culturas, pues en ellas vamos a encontrar alumnos con nacionalidades, lenguas de comunicación y realidades culturales y vitales diversas, que van a influir directamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta motivación, planteo un TFG de tipo experimental, que ponga de manifiesto las diferentes variables que pueden afectar a la adquisición de la lengua extranjera en los alumnos de Educación Primaria. A partir de esta investigación, se pretende analizar la progresión del desfase curricular en el aprendizaje del inglés, poniendo el foco en las causas que dan lugar a ese desfase. De esta manera, se podrán obtener datos que puedan servir como base para la creación de dinámicas que permitan trabajar con esta diversidad lingüística en el aula, permitiendo que todos los alumnos alcancen la mayor competencia posible. En la sociedad en la que vivimos, proporcionar al alumnado la adquisición de una lengua que le permita conectar con diversos entornos y circunstancias es vital tanto para su desarrollo personal como para el equilibrio social.

Además, este tipo de trabajo ofrece la posibilidad de reflejar una realidad del aula en datos cuantitativos, los cuales podrían ser extrapolados a otras situaciones similares, sirviendo como punto de partida para la observación y adaptación metodológica en función de las necesidades del aula. Como profesionales de la educación debemos estar dispuestos a observar e investigar las causas que propician las brechas curriculares y encontrar las soluciones necesarias.

2. Objetivos generales del TFG

A continuación, se presentan los principales objetivos generales que se pretenden alcanzar mediante la realización de este trabajo.

1. Poner en práctica los diferentes conocimientos teóricos sobre adquisición del lenguaje estudiados durante el grado.

En diferentes asignaturas a lo largo del grado hemos estudiado cómo se produce la adquisición del lenguaje en los niños. Asignaturas como Psicología del Desarrollo, Didáctica de la Lengua Inglesa u otras de la Mención de Inglés nos han introducido este concepto, pero a través de este trabajo pretendo profundizar y llevar a la práctica lo aprendido teóricamente.

2. Mostrar la diversidad lingüística presente en las aulas de Educación Primaria.

Debido a fenómenos como la globalización y los diferentes conflictos bélicos que vivimos actualmente, el número de nacionalidades y diversidad que encontramos en las aulas es cada vez mayor. Si pretendemos conseguir una educación inclusiva y global es importante tomar conciencia de esta diversidad. Sólo así podremos encontrar los recursos necesarios para abordarla desde el aula ordinaria y hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más efectivo posible.

3. Contrastar diferentes fuentes hasta conseguir una información rigurosa y veraz.

Actualmente estamos constantemente expuestos a una gran cantidad de información disponible de manera muy directa. Es por esto que toma una especial relevancia para los profesionales de la educación el saber contrastar diferentes fuentes de información en busca del mayor rigor científico posible. Este trabajo es un entrenamiento para enfrentarnos a diferentes fuentes, diferentes artículos y libros y saber elegir entre lo que es relevante o no para nosotros. Esto nos ayudará a ofrecer a nuestros futuros alumnos una información real, que les permita generar su propio pensamiento crítico y que les conduzca a una fuente de conocimiento eficaz.

4. Proponer un trabajo de tipo experimental a partir de una realidad observada en el aula.

En nuestro día a día como docentes vamos a encontrar diferentes realidades que nos pueden servir de punto de partida para continuar con nuestra formación y hacernos mejores a la hora de abordar diferentes situaciones. Gracias al TFG podemos hacer nuestra primera investigación real sobre situaciones que consideremos importantes para

el desarrollo de nuestra labor profesional. Es la oportunidad de aprender a dar los pasos necesarios y hacerse las preguntas correctas para poder detectar una problemática que pueda influir en el aprendizaje de los alumnos.

5. Analizar diferentes variables que pueden influir en la diversidad del aula con respecto al aprendizaje.

Generalmente entendemos que los alumnos para los que se dirige la Atención a la Diversidad son aquellos que padecen algún trastorno intelectual o del desarrollo como puede ser Dislexia, Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y otros. Es importante tomar conciencia de que la diversidad no reside sólo en los trastornos, sino que también se ve potenciada por el ambiente en el que nuestros alumnos crecen, sus familias, su idioma materno, sus experiencias o sus recursos económicos. Estas variables ambientales y vitales tienen gran influjo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales de la educación debemos ser conscientes de que en nuestro trabajo va implícita la convivencia con esta diversidad.

3. Marco Teórico

3.1. Adquisición de la lengua extranjera

Existen diferentes teorías sobre el proceso de adquisición del lenguaje. Según Beltrán (2017), una de las teorías más relevantes en cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras es la propuesta por Krashen llamada *Teoría del Monitor*.

Para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua, Krashen (1982) hace una distinción entre el concepto de adquisición y el de aprendizaje. La adquisición de la lengua la define como el proceso de desarrollo de dicha lengua de una manera inconsciente y natural, por contacto con la lengua. Por su parte, el aprendizaje lo define como un proceso consciente, propio de la educación escolar, teniendo en cuenta las reglas y los errores cometidos por el alumno como base de la instrucción.

Además de esto, Krashen (1982) establece otras cuatro hipótesis para explicar el proceso de adquisición del lenguaje:

- Hipótesis del orden natural de adquisición: las estructuras de un idioma se aprenden en un orden concreto.
- Hipótesis del monitor: el propio aprendiz tiene un papel fundamental en la adquisición de la lengua, aprendiendo de sus propios errores y reflexionando sobre su propio proceso.
- Hipótesis del *input* comprensible: la información que el aprendiz obtenga deberá ser de un grado de dificultad más elevado del conocimiento que posee, para así poder mejorar en la segunda lengua.
- Hipótesis del filtro afectivo: la emoción juega un papel fundamental a la hora de ver el nivel alcanzado por el aprendiz.

La diferencia existente entre aprendizaje y adquisición, es defendida por Beltrán (2017). Destaca que, en el aprendizaje de un segundo idioma, podemos llamar adquisición al momento final del aprendizaje, ya que es el momento en el que el estudiante puede empezar a usar la lengua extranjera de una manera natural, como lo hace con su lengua materna.

La función de la lengua materna y la lengua extranjera sugerida por Baralo (1996) pone el foco en la importancia social y comunicativa de la lengua para poder interactuar y comportarnos debidamente en múltiples situaciones.

Teniendo en cuenta esta afirmación, Baralo (1996) destaca la importancia del contexto para el aprendizaje de una lengua. Lo que escuchamos y aprendemos debe tener sentido y ser significativo con la situación que vivimos para poder producir una respuesta adecuada. Por tanto, para adquirir una lengua es importante tener contacto con ella en situaciones en las que haya interacción real.

Esta idea se sustenta sobre el *Modelo Socioconstructivista* de Lev Vygotsky, explicado por Guerra García (2020) como el proceso por el cual el individuo construye su propio conocimiento de forma activa dentro de la sociedad, es decir, apoyado en su entorno social.

Chomsky, por su parte, (como se cita en Pérez Molina *et al.*, 2015), aportó teorías al *modelo innatista*. Este modelo defiende que los humanos poseemos una aptitud innata para adquirir la lengua materna, ya que podemos crear una variedad infinita de estructuras, a pesar de simplemente conocer un número concreto de normas.

Caballero Ramírez (2017) establece que la lengua materna se adquiere de forma inconsciente gracias a un sistema lingüístico innato con el que nacemos y a la exposición constante que tenemos con dicha lengua. Sin embargo, afirma que la lengua extranjera se adquiere de una manera consciente y concreta, es decir, se aprende. Para aprender una segunda lengua es necesaria una orientación y una organización de la enseñanza.

Tal y como sugiere Baralo (1996) en la lengua hay una cantidad infinita de posibles estructuras y combinaciones, pero los estudiantes de la lengua extranjera solo tienen acceso limitado a las estructuras con las que interactúan. Caballero Ramírez (2017) sugiere que la lengua materna sirve como referente para la construcción de estructuras en la lengua extranjera, lo que posibilita hacer generalizaciones y no simplemente repetir la información que recibe de su interlocutor.

Según Caballero Ramírez (2017), una segunda lengua puede adquirirse a través de diferentes etapas. La primera etapa consiste en tener contacto con aquello que se va a aprender. La segunda etapa se centra en el uso del contenido aprendido en situaciones concretas en las que sea necesario. Por último, en la tercera etapa se busca que el conocimiento adquirido puede usarse de una manera natural y sin ser guiado, esto es, llegar a poder usar los conocimientos sobre la lengua de una manera natural y espontánea.

Otro concepto interesante para comprender la adquisición de segundas lenguas es el concepto de *interlengua*. Como señala el Instituto Cervantes (2008), este término puede definirse como el conjunto de las etapas intermedias que el aprendiz transita hasta llegar a la adquisición de la lengua extranjera. La interlengua tiene una serie de características:

cada estudiante tiene la suya propia, es un sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua objetivo, tiene sus reglas propias que pueden variar cuando sea necesario, es decir, que puede cambiar para dar paso a otra etapa, y está en constante desarrollo.

Selinker (1972) hizo hincapié en analizar las estructuras erróneas y las acertadas producidas por los aprendices de una lengua extranjera, considerando a las dos como fundamentales para el aprendizaje. Así concibe la teoría de la interlengua. Tomando como referencia las características de los errores que los estudiantes cometen y la frecuencia o cantidad de los mismos, podemos suponer que a cada nivel de competencia en que se encuentra el alumno le corresponde una interlengua concreta y sujeta a cambio (Soto *et al.*, 2023).

Como sostiene Caballero Ramírez (2017), el proceso de adquisición de una lengua extranjera va tomando de referencia a la lengua materna, siendo esta el modelo de transferencia para poder construir conocimiento acerca de la segunda lengua.

3.2. Factores extralingüísticos que influyen en la adquisición de la lengua extranjera

Álvarez Díaz (2010) resalta la importancia de conocer otros idiomas en la actualidad, aunque destaca la complejidad de este proceso de aprendizaje debido a los múltiples factores que influyen en él.

Como afirma Cenoz (1993), existe una gran variedad de factores que tienen influencia en la adquisición de otros idiomas y han sido estudiados desde diferentes áreas como la lingüística, la sociolingüística, la psicología y la pedagogía.

Para Muñoz Lahoz (2001) la adquisición de lenguas extranjeras se caracteriza por estar influida por múltiples factores individuales como pueden ser cognitivos, de personalidad, motivacionales o socioculturales. A su vez, Juan Garau (2008) habla de variables externas como el contexto de aprendizaje, la labor de la familia y el contacto del estudiante con la lengua objetivo.

En este apartado vamos a centrarnos en cuatro factores externos que pueden afectar a la adquisición de las lenguas extranjeras por parte del alumnado, que además servirán como base para el estudio que se pretende llevar a cabo en este trabajo.

3.2.1. La edad. Hipótesis del periodo crítico

La edad en la adquisición de una segunda lengua es un factor que contribuye a la complejidad de este proceso (Ruiz Calatrava, 2009) que, además, ha influido durante años en muchas de las investigaciones que se han realizado acerca de los procesos de adquisición de una lengua (Hartshorne *et al.*, 2018).

En 1967, Eric Lennenberg desarrolla la *Hipótesis del Periodo Crítico*. Como explica Cortés Moreno (2002), esta hipótesis establece que el aprendizaje de la lengua debe tener lugar en un tiempo determinado (periodo crítico), que suele durar hasta la adolescencia. Lennenberg (como cita Cortés Moreno, 2002), tuvo en cuenta la poca madurez del cerebro antes de los 2 años y la pérdida de plasticidad cerebral a partir de los 12 o 13 años para definir la horquilla de edad del periodo crítico. Esto no significa que a partir de la pubertad sea imposible aprender otro idioma, pero sí será más difícil que en los primeros años. Esta idea es apoyada por Oyama (1979), que sugiere que existe un periodo sensible o ventajoso en el que el aprendizaje es más sencillo, fuera del cual aprender el idioma se vuelve más complicado, pero no imposible.

Celis Ekstrand e Iraegui Torralbo (2008) afirman que, tras este periodo, la adquisición del lenguaje cambia, siendo necesario más trabajo y teniendo menos posibilidades de éxito.

En cambio, Ruíz Calatrava (2009) afirma que se debe esperar a los 3 o 4 años para exponer a los niños a una segunda lengua, esperando a que los conocimientos de la lengua materna sean suficientes como para establecer asociaciones entre objetos y términos.

Sin embargo, Álvarez Díez (2010) establece la edad óptima de exposición a la lengua extranjera entre los 3 y los 6 años, aunque afirma que podría resultar bueno empezar la exposición antes de esta edad.

Como sugiere Sánchez-Reyes (2000), muchos estudios arrojan luz sobre la idea de que la adquisición de la segunda lengua a edad tempranas hace que esta tenga características compartidas con la lengua materna teniendo como resultando múltiples beneficios como, por ejemplo, la localización cerebral, la consciencia metalingüística y fonológica de la lengua meta, influencia positiva en las habilidades cognitivas y capacidad para imitar sonidos propios de la segunda lengua que no encontramos en la materna. Todo esto ayudará a los estudiantes en el aprendizaje de otros idiomas.

En línea con esto, Álvarez Díez (2010) asegura que el cerebro de los niños pequeños es flexible y abierto a aprendizajes nuevos, debido a que es el momento en el que se establecen muchas conexiones neuronales. Si exponemos al niño al aprendizaje de

una lengua en edades tempranas, el alumno tendrá mayor número de enlaces entre sus neuronas y podrá aprender más fácilmente.

Algunos de los beneficios de comenzar a estudiar una lengua entre los tres y los doce años que Álvarez Diez (2010) presenta tienen relación con la mejora de la cognición, tanto en habilidades como en flexibilidad, mayor creatividad, mayor número de situaciones en las que utilizar los conocimientos lingüísticos que se van adquiriendo y mayor conocimiento cultural, además de la mejora en la pronunciación y la entonación, así como la habilidad para escuchar.

Finalmente, Abello-Contesse (2008) sugiere que la combinación de la edad con otras variables hace que el estudio de su influencia sea más complejo. Sin embargo, apoya que la exposición temprana a otras lenguas ofrece más oportunidades de contacto con las mismas en situaciones concretas de aprendizaje, que permiten un aprendizaje más sustancial y efectivo de la lengua extranjera.

3.2.2. Tiempo de exposición al idioma extranjero

Una de las variables fundamentales expuestas por Krashen (1982) para que se produzca la adquisición de una lengua extranjera es la exposición a una información (*input*) que pueda ser comprendida por el estudiante. Defiende que las diferentes circunstancias en las que se usa la lengua y este contacto con un *input comprensible* da como resultado la adquisición de manera inconsciente del idioma extranjero. Para Krashen (1982), los alumnos solo pueden aprender una lengua cuando pueden entender la información lingüística (*input*) que reciben aun teniendo componentes que sean levemente superiores al nivel lingüístico que poseen, a esto es a lo que llama *input comprensible*.

Leeman (2003) afirma que la adquisición de lengua extranjera puede hacerse de dos maneras a través de la interacción y la exposición a ella: la evidencia positiva y la evidencia negativa. La primera es la que se conoce como “evidencia positiva” y se refiere a las circunstancias en las que el estudiante aprende gracias al contacto con estructuras correctas de la lengua extranjera, tomándolas de ejemplo para crear su discurso. Se ha demostrado que esta manera es la más efectiva en la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Por otro lado, tenemos la “evidencia negativa”, correspondiente al conocimiento que los estudiantes obtienen de sus propios errores y de las correcciones que se les hace.

Como bien sostiene Long (citado en Juan Garau, 2008) la interacción no es solamente una oportunidad para practicar los conocimientos adquiridos previamente, sino que es una oportunidad para aprender. En una conversación, los estudiantes están en contacto con la lengua objetivo y pueden descubrir aspectos cotidianos de la lengua gracias a la atención que ponen para poder entender y hacer entender la información que quieren transmitir.

Muñoz Lahoz (2001) expone dos maneras temporales de exposición al idioma extranjero. Una de ellas es el tiempo de enseñanza en el colegio al que los alumnos se exponen y, otra, el grado de intensidad de la exposición fuera de la escuela a la lengua extranjera. A su vez, Stern (1983) aseguraba que hacen falta 5.000 horas para tener un dominio fluido de un idioma, y 1.200 para un conocimiento básico. Por tanto, Muñoz Lahoz (2001) señala la relación entre las horas de exposición a la lengua meta y su adquisición como la base de la organización del tiempo de clase de dicha lengua en los cursos escolares.

Por otro lado, Lightbown y Spada (como se cita en Muñoz Lahoz, 2001) sostienen que la intensidad de la enseñanza y la exposición pueden hacer que el aprendizaje sea más efectivo que en tiempos más largos con una intensidad inferior.

Según afirma Serrano (2007), los estudios realizados sobre la adquisición de lenguas extranjeras hacen hincapié en que la mayor exposición a la lengua objetivo provoca un mayor desarrollo lingüístico, sin olvidar otros factores que intervienen, como la adecuación del *input*, la intensidad de la exposición o la organización del tiempo de interacción.

Tal y como propone Juan Garau (2008), el contexto va a influir tanto en el tiempo de contacto con la lengua extranjera como en la calidad con la que se realiza dicha interacción. Además, sostiene que los estudiantes tienen responsabilidad en este proceso; ellos son los responsables de aprovechar las situaciones de interacción con la lengua meta que se les presenten, siendo un factor fundamental para el proceso de adquisición de la lengua.

3.2.3. Apoyos extraescolares

Una manera de ampliar el tiempo de contacto y buscar situaciones que expongan a los estudiantes a la lengua meta es a través de los apoyos extraescolares, definidos por Guerreño Ibáñez (2015) como aquellas actividades que se realizan fuera del horario del colegio, pero tienen influencia en términos educativos.

Cuando vivimos en un contexto en el que la lengua que queremos aprender no forma parte de la comunidad, Cenoz (1993) llama la atención acerca de la importancia de los elementos pedagógicos, el trabajo de las familias y la búsqueda de situaciones de contacto con dicha lengua.

Esta afirmación se sustenta en la teoría del Constructivismo social de Vygotsky, comentada con anterioridad en palabras de Guerra García (2020), que explica que para construir conocimiento el individuo necesita de apoyos producidos en su entorno social.

Un concepto muy importante para comprender esta construcción social de conocimiento es el concepto de *andamiaje*. Delmastro (2008) define el andamiaje como una serie de apoyos provisionales que el docente, u otra persona más preparada, aporta al estudiante para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Estos apoyos se van retirando gradualmente, a medida que los alumnos pueden ir trabajando de manera más independiente. Es decir, los estudiantes gracias a sus conocimientos previos y a las estructuras de apoyo que reciben por parte de los docentes, pueden ir generando las relaciones necesarias para construir conocimiento.

En la enseñanza de idiomas extranjeros, Delmastro (2008) define este concepto de *andamiaje*, poniendo al sujeto más preparado como ejemplo de aprendizaje para el estudiante, de manera que este último pueda ir adquiriendo expresiones más complejas al verse expuesto a ellas en situaciones de interacción y de exposición a la lengua meta.

Todo esto lo resume Antón (2010), concretando que el proceso que deben seguir los alumnos para llegar a poder trabajar de forma completamente autónoma pasa por interiorizar los conocimientos que se originan en un contexto social y colaborativo, aprendiendo de otros. Por tanto, los estudiantes necesitan apoyos para poder dominar cualquier aprendizaje.

Moriana Elvira *et al.* (2017) muestran en su estudio que los estudiantes que tienen apoyos fuera del colegio tienen un mejor desempeño académico. Por su parte, Motos (2016) sugiere que estos apoyos extraescolares ofrecen un mayor tiempo de exposición educativa, en este caso a la lengua extranjera, aportando motivación intrínseca al proceso de aprendizaje y facilitando contextos de uso del aprendizaje con un enfoque divertido, entretenido y, por supuesto, educativo.

Guerrero Ibáñez (2015) destaca dos tipos de apoyos extraescolares cuando nos referimos a una segunda lengua. Estos son las academias y las clases particulares. Las academias son centros privados organizados, generalmente, por una empresa, en los que se suelen impartir clases de diferentes asignaturas, incluidas la lengua extranjera. Los

grupos son reducidos (unos 10 alumnos) y, normalmente, están organizados por niveles (Guerrero Ibáñez, 2015).

A diferencia de esto, Guerrero Ibáñez (2015) apunta que las clases particulares de lengua extranjera están organizadas por la persona que las imparte y suelen ser individuales, es decir, un alumno y el profesor. Tienen la peculiaridad de que son en casa.

Los apoyos extraescolares, en general, han sufrido un aumento considerable. Como expone Moreno Olmedilla (2023), a principios de la década de los 2000 el porcentaje de alumnos de Primaria que contaban con apoyos extraescolares era del 20% y en 2010 ya había aumentado hasta un 50 o 60% en Andalucía. El Instituto Nacional de Estadística (2012) publicó que un 41,7% de los alumnos de Primaria asistían a actividades particulares, siendo el porcentaje de alumnos que asistían a actividades relacionadas con la lengua extranjera del 29%.

Romero Barca (*apud* Guerrero Ibáñez, 2015) establece que los estudiantes que reciben estos apoyos de la lengua extranjera fuera del colegio desde pequeños, tienen un proceso de adquisición de dicho idioma más fluido, y por tanto resulta más fácil el aprendizaje.

Como señalan Mahoney *et al.* (2003) la mejora de las competencias educativas e interpersonales y de otras capacidades que tienen influencia a nivel educativo como la atención o el pensamiento crítico, tienen relación con los apoyos extraescolares, esto es, con la realización de actividades fuera de las horas escolares.

Tal como expone Cladellas *et al.* (2013) son diversos los estudios que apoyan esta afirmación como, por ejemplo, el realizado por Barrera Cabeza (2015), que sostiene que de los alumnos de Primaria encuestados que asistían a actividades extraescolares de inglés, el 85% vio una mejora significativa en su rendimiento académico.

3.2.4. Influencia de otros idiomas en el aprendizaje de la tercera lengua

Lozano (2012) define la tercera lengua (L3) como el idioma que el estudiante aprende tras la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), independientemente del nivel que haya conseguido.

Jessner (2008) sostiene que la adquisición de la segunda lengua puede seguir dos caminos. Puede aprenderse a la vez que la lengua materna o después. Por su parte, para la tercera lengua menciona al menos cuatro maneras. Establece que la tercera lengua puede adquirirse a la vez que la L1 y la L2; a la vez que la L2, pero después de la L1; a continuación de la L1 y la L2 o tras la adquisición simultánea de la L1 y la L2.

Cabe pensar que, como sostiene Salas Alvarado (2016), el aprendizaje de la tercera lengua puede ser más complicado, ya que se ve influenciado no solo por la L1, sino también por las lenguas posteriormente aprendidas. Es decir, los conocimientos previos sobre una lengua pueden condicionar el proceso de adquisición de otros idiomas, debido a una transferencia lingüística.

El concepto de transferencia lingüística es definido por Ruiz Bolívar (2002) como el proceso por el que los estudiantes usan los conocimientos previos que tienen de un idioma para enfrentarse a otras situaciones diferentes en las que necesitan usar la lengua meta. En este caso, sería usar conocimientos que tienen de su lengua materna a la hora de comunicarse en la lengua extranjera.

Por su parte, Salas Alvarado (2016) defiende que el bilingüismo influye en la manera en la que se adquiere la tercera lengua ya que, como sostiene Mesaros (2008), el conocimiento de más de una lengua previo al estudio de la L3 da, a los estudiantes de un tercer idioma, una experiencia en el aprendizaje de lenguas superior al de alguien que aprende una segunda lengua. Esto se debe a que han tenido la posibilidad de acceso a situaciones parecidas a las necesarias para aprender la L3 al aprender previamente la L2, por lo que tendrán más práctica a la hora de afrontar el proceso de aprendizaje de la lengua.

Esta idea se sustenta sobre los beneficios del bilingüismo para el aprendizaje de otro idioma presentados por Cenoz (2003). Estos beneficios tienen relación con las estrategias metalingüísticas, es decir, la conciencia sobre la propia lengua que se está estudiando, los recursos que el estudiante tiene para aprender una lengua y las destrezas comunicativas. Jessner (2008), además, señala que en algunos contextos saber dos o más idiomas puede ser beneficioso para el desarrollo cognitivo y social. Mesaros (2008) añade a estas habilidades la flexibilidad cognitiva y desarrollo de estrategias para aprender un idioma.

Otro punto importante a tener en cuenta sobre la influencia del bilingüismo es el que destaca Mesaros (2008) sobre la tipología lingüística, es decir, los tipos de lenguas, ya que existe una tendencia a coger términos de las lenguas que son tipológicamente más cercanas a la lengua meta. Por ejemplo, las personas que estudian inglés y dominan un idioma tipológicamente similar, como puede ser el alemán, suelen hacer una mayor transferencia de palabras y estructuras, independientemente de que sea su lengua materna o no.

Por tanto, podemos concluir que, como señala Molnár (2010), los hablantes recurren a una lengua u otras de las que dominan en función de la similitud tipológica entre la lengua meta y las otras, la relación cultural o su propio conocimiento de la lengua de referencia.

3.3. Habilidades lingüísticas

El Instituto Cervantes (2008) define las destrezas del lenguaje como “las formas en las que se activa el uso de la lengua”. Estas destrezas pueden clasificarse en orales y escritas o productivas y receptoras. En total se establecen cuatro, que son: expresión oral (hablar), expresión escrita (escribir), comprensión auditiva (escuchar) y comprensión lectora (leer).

Chamorro *et al.* (2020) definen la habilidad de escuchar como la capacidad para comprender lo que oímos. La escucha es exitosa cuando, además de escuchar lo que la persona dice, también comprendemos el trasfondo de lo que nos dice, sus emociones, lo que piensa.

Hablar, por su parte, lo definen como la combinación de procesos para poder expresar o transmitir lo que se quiere decir. Para adquirir esta destreza es necesario ponerla en práctica, hablando e imitando a otras personas. La exposición al habla es fundamental para el desarrollo de esta habilidad (Chamorro *et al.*, 2020).

Si nos centramos en la habilidad lectora, el Instituto Cervantes (2008) la define como la comprensión del texto escrito. En ella intervienen diversas capacidades cognitivas y de percepción. En esta habilidad incluimos la decodificación del discurso escrito, pero también la valoración personal del lector. Como señalan Chamorro *et al.* (2020), es una habilidad esencial para el aprendizaje.

Por último, Chamorro *et al.* (2020) definen escribir como la capacidad para ordenar las ideas y expresarlas con frases y palabras del lenguaje escrito. Para ello es necesario usar la ortografía y otras habilidades ligadas a la lectura. El Instituto Cervantes (2008) puntualiza que es una destreza que se basa fundamentalmente en el lenguaje verbal.

Como afirman Soto *et al.* (2023), el desarrollo de estas cuatro destrezas es el camino para conseguir el aprendizaje correcto de una lengua. La mejora de cualquiera de las habilidades, ya sea oral o escrita, va a hacer que las demás destrezas mejoren también, debido a la estrecha relación existente entre dichas habilidades.

Tal como sugiere Acosta (2020), las cuatro destrezas lingüísticas se utilizan de manera simultánea en el aula de forma complementaria, siendo esto muy positivo para el alumnado, puesto que permite una mejora uniforme de las mismas.

Teniendo esto en cuenta, debemos ser conscientes de que, como señalan Chamorro *et al.* (2020), se pueden desarrollar más unas habilidades que otras, pero sin perder de vista la necesidad del dominio de las cuatro destrezas lingüísticas para el aprendizaje de la lengua.

Acosta (2020) sostiene que las destrezas necesarias para la adquisición de la lengua extranjera se pueden enseñar de una manera lógica y conjunta, dando importancia a unas sobre otras cuando las circunstancias lo requieran. Defiende un enfoque integrador de la enseñanza de las habilidades lingüísticas. Aunque se pudieran aprender de manera segregada, esto no daría garantías de un conocimiento adecuado para una comunicación efectiva.

Para apoyar esta idea, Oxford (2001) compara las cuatro destrezas del lenguaje y otras habilidades relacionadas con hilos para tejer. De esta manera, defiende que la comunicación efectiva en el idioma extranjero se consigue cuando se entrecruzan las habilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sabiendo que una de las formas más recomendadas para la enseñanza de las destrezas lingüísticas es el enfoque integrador, no podemos olvidar que no todas ellas se enseñan o se aprenden con la misma facilidad. Esta idea se apoya en el estudio realizado por Chamorro *et al.* (2020) en el que se demuestra que la destreza que los profesores consideran más complicada para enseñar dentro del idioma extranjero es la de hablar, seguida de la de escuchar. Como podemos deducir de lo expresado por el Instituto Cervantes (2008), cada habilidad lingüística necesita de diferentes microdestrezas y habilidades cognitivas que hacen que su adquisición sea diferente en cada estudiante en función de sus capacidades.

3.4. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) para las lenguas es “un documento descriptivo, que está siendo ampliamente utilizado para la reforma curricular, la formación de los docentes, la elaboración de manuales y la evaluación de competencias en las lenguas” (Instituto Cervantes, 2008).

Como especifica el Instituto Cervantes (2008), el MCER surgió en 2001 con la intención de servir de apoyo, referencia y unión para los diferentes profesionales de la

lengua y los habitantes de Europa, invitando a reflexionar sobre las metodologías y los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se define como un texto que:

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002:1)

Además, el MCER (2002) establece unos niveles de destreza lingüística para poder analizar el desarrollo de los alumnos en cada fase del aprendizaje de una lengua.

El propio MCER (2002) expone sus objetivos de acción en el terreno de la lengua. Dichos objetivos hacen hincapié en la preparación para la movilidad internacional, propiciar la comprensión, respeto y tolerancia a las diferentes culturas gracias a una comunicación eficaz, potenciar la variedad y diversidad cultural de Europa mediante el conocimiento de los diferentes idiomas europeos, propiciar un ambiente multilingüe aumentando la capacidad de los ciudadanos para comunicarse entre ellos, rompiendo las barreras de la lengua y la cultura. Por último, pretende evitar problemas como la marginación de aquellas personas que no tengan las habilidades suficientes para comunicarse.

Como podemos ver, el MCER (2002) tiene muy presente el contexto cultural en el que se desarrolla la lengua. La lengua forma parte de la cultura y es el modo de poder acercarnos a diferentes manifestaciones culturales.

Como resumen Soto *et al.* (2023), el enfoque adoptado por el MCER se dirige a la acción. Esto sucede porque se considera a los estudiantes de una lengua como agentes sociales y, por tanto, forman parte de una sociedad teniendo que llevar a cabo una serie de actividades en contextos y situaciones determinadas.

Según el MCER (2002), la lengua siempre es utilizada en una circunstancia específica dentro de los diferentes ámbitos que podemos encontrar en la vida social, siendo estos el ámbito personal, público, profesional y educativo. Es decir, se enfoca la lengua como algo necesario en el día a día de los individuos.

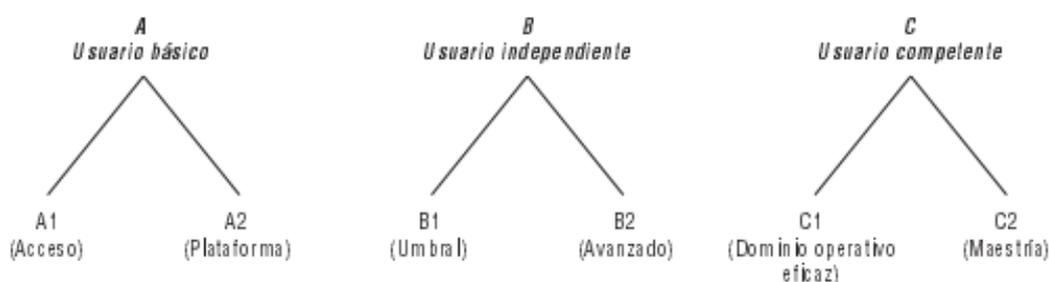
Como hemos comentado anteriormente, el MCER (2002) establece unos niveles comunes de dominio lingüístico.

Soto *et al.* (2023) parten de la base de que esta diferenciación de niveles es necesaria para poder dividir el proceso de aprendizaje, pudiendo abordar las necesidades curriculares de manera más eficaz. De esta manera se crean una serie de niveles de referencia para ver la destreza lingüística del alumnado de forma continuada y progresiva.

El MCER (2002) organiza los niveles de referencia con el nombre de Usuario Básico (A1 y A2), Usuario Independiente (B1 y B2) y Usuario Competente (C1 y C2).

Figura 1

Niveles comunes de referencia



Fuente: Marco Común de Referencia Europeo (2002)

Gisbert (2011) establece una relación entre estos niveles del MCER y los diferentes cursos de Primaria. Dentro de cada nivel del MCER establece diferentes subniveles. En 2º de Primaria estaríamos hablando de un nivel algo inferior al A1, conocido como Pre A1. En 4º de Primaria ya podemos hablar de que los alumnos deben tener aproximadamente un nivel A1, alcanzando un nivel A2 al terminar la etapa completa de Educación Primaria, es decir, en 6º curso.

A su vez, los requisitos que deben cumplir los estudiantes para conseguir los diferentes niveles están especificados por el MCER (2002). Centrándonos en los que tienen relación con la etapa de Primaria, encontramos que en el nivel A1 los alumnos deben utilizar expresiones del día a día y frases que les ayuden a conseguir sus necesidades, deben saber presentarse y hablar sobre sí mismos y las personas de su alrededor y, por último, ser capaces de relacionarse con ayuda y claridad por parte del receptor. Por otro lado, los estudiantes con nivel A2 deben entender expresiones frecuentes que tengan relación con su propia experiencia, poder producir conversaciones

sencillas para realizar tareas cotidianas y simples y poder referirse al pasado y a su entorno, haciendo descripciones y expresando sus necesidades.

4. Introducción

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación actual es la creciente diversidad existente en las aulas. En este caso, nos referimos a la diversidad producida por la procedencia de nuestros alumnos, su idioma de comunicación y el tiempo de escolarización que han recibido.

Sobre esta idea y la revisión bibliográfica realizada previamente se sustenta el porqué de esta investigación. Se pretende aterrizar el conocimiento teórico relacionado con la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero en la realidad de las aulas de primaria, teniendo en cuenta variables externas que forman parte de las vivencias de una serie de estudiantes.

Gracias a este estudio ponemos al alumnado en el centro, conocemos sus realidades y estudiamos cómo estas influyen en el desarrollo de sus capacidades lingüísticas. Tomando como referencia aproximaciones teóricas previas, hemos podido acotar los límites de los factores externos en los que fijarnos, componiendo un marco coherente, teniendo en cuenta qué variables observar y cómo componer las pruebas de nivel de los diferentes cursos, tomando de referencia el MCER.

Con este estudio se busca llegar a conclusiones significativas que nos permitan extrapolar el conocimiento a otras situaciones, dando la oportunidad al docente de conocer y comprender a sus propios alumnos y sus modos de aprendizaje, y adaptar la enseñanza para que la mayor parte de los estudiantes puedan ser competentes en las diferentes destrezas.

A lo largo de estas líneas iremos encontrando los objetivos principales de la investigación, los resultados y las conclusiones obtenidas de este trabajo, teniendo siempre una visión abierta y flexible que nos permita tener unas perspectivas de futuro sobre las que seguir creando conocimiento y siendo conscientes de las limitaciones que vamos encontrando por el camino, sin olvidar el objetivo principal, conocer qué variables influyen en el aprendizaje de idiomas y cómo las diferencias de nivel se van viendo incrementadas a medida que los alumnos avanzan en su camino académico.

Esta investigación pretende ser una llamada de atención que exponga que la experiencia del alumnado influye en su proceso de aprendizaje y que, como docentes, tenemos la oportunidad de abordar esas casuísticas de una forma constructiva, con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse competentemente a nivel social, personal y académico.

5. Hipótesis y objetivos de la investigación

Tras la observación de una situación real durante las prácticas realizadas a lo largo de la carrera en aulas de Educación Primaria, y una búsqueda exhaustiva de información que apoye el trabajo que nos ocupa, son dos las hipótesis principales de las que partimos en este trabajo:

1. Existen diferentes factores tales como la edad a la que se inicia la exposición al idioma extranjero, el tiempo de exposición, es decir, los años de escolarización aprendiendo dicho idioma, el apoyo extraescolar o el conocimiento de otros idiomas que influyen en el nivel de adquisición de una lengua extranjera, dando lugar a una diversidad de niveles competenciales en el aula.
2. A medida que se avanza en el sistema educativo, el desfase a nivel competencial en los alumnos, que deriva de la disparidad en la adquisición de la lengua, va siendo cada vez mayor. La diferencia del tiempo de exposición al idioma aumenta conforme los alumnos alcanzan niveles educativos más elevados, propiciando una mayor brecha curricular entre los estudiantes.

Para poder corroborar o refutar estas hipótesis de investigación, en el trabajo se pretende hacer lo siguiente:

1. Recoger los datos reales entre las alumnas y los alumnos de Educación primaria con el objetivo de examinar el nivel de influencia de diferentes variables académicas y ambientales en el grado de adquisición de la lengua extranjera.
2. Determinar si el inicio temprano de exposición a una lengua extranjera influye en una mejor adquisición de la misma, investigando las diferentes edades a las que los alumnos se inician en una nueva lengua diferente a la materna.
3. Comprobar si el tiempo de exposición al lenguaje propicia una mejor competencia en el mismo, analizando cuántos años llevan los alumnos aprendiendo el idioma objetivo.
4. Investigar si la asistencia a academias de idiomas, clases particulares o cualquier otro tipo de apoyo extraescolar puede mejorar el desempeño de los alumnos en la lengua extranjera, comparando el nivel que demuestran en las diferentes pruebas.

5. Analizar si el dominio previo de más de un idioma, como es el caso de los alumnos bilingües, contribuye positivamente a la adquisición de una nueva lengua extranjera.
6. Comprobar si los desfases de nivel competencial en los alumnos varían en función del curso en el que se encuentran, comparando el aumento o disminución de las diferencias de nivel entre el alumnado dentro de un mismo curso.
7. Examinar si existen diferencias significativas en la adquisición de las diferentes destrezas del idioma, esto es, *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*, a través de las distintas pruebas de nivel que se llevarán a cabo.

6. Metodología e instrumentos

6.1. Participantes

En este estudio han participado 85 estudiantes de Primaria de entre 7 y 12 años del CEIP Parque de las Infantas de Granada. De ellos, 47 participantes son niñas y 38 son niños. Este colegio cuenta con una única línea, excepto en sexto, que tiene dos clases. Los cursos que hemos seleccionado para recoger los datos son los últimos de cada ciclo, es decir, 2º, 4º y 6º. De 2º de Primaria participaron 23 alumnos, de 4º de Primaria 22 y de 6º de Primaria 40 (21 de 6ºA y 19 de 6ºB). Se han elegido estos tres cursos ya que el nivel competencial de los alumnos al final de ellos debería ser similar a los niveles estandarizados del MCER, esto es, Pre-A1, A1 y A2 respectivamente.

6.2. Instrumentos de recogida de datos

Para llevar a cabo la recogida de datos necesarios para realizar este trabajo experimental, se han creado dos instrumentos diferentes.

El primero de ellos fue una *Hoja de Registro*² común para todos los alumnos, independientemente del curso. Dicha hoja recoge datos sobre los participantes en formato de un cuestionario. En otras palabras, el documento recopila los datos tales como la edad de inicio de estudio de la lengua extranjera (inglés), el tiempo de exposición a dicho idioma, la asistencia o no a clases de apoyo extraescolar, el dominio de otro idioma diferente al inglés o el español, entre otro.

Con el objetivo de analizar cómo esas diferentes variables contempladas influyen en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas de los alumnos se ha creado un segundo instrumento, *Pruebas de Nivel*³.

Las pruebas de todos los cursos contaban con actividades para analizar el nivel de competencia en las cuatro destrezas del idioma, es decir, para ver el nivel de los alumnos en cuanto a producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Cada prueba tenía un apartado de *reading* y *writing* que contaba con tres actividades que combinaban ambas destrezas, un apartado de *listening* y un apartado de *speaking*.

El nivel de las pruebas variaba en los diferentes cursos. Para adaptar el nivel y que las pruebas fueran lo más estandarizadas posible, se han tomado como referencia *Tests*

² Ver modelo de la hoja de registro en el Anexo I.

³ Ver pruebas de nivel en el Anexo II.

de Cambridge⁴ de los diferentes niveles. Para 2º de Primaria se tomó de referencia el test de nivel Pre-A1, para 4º de Primaria el test de A1 y para 6º de Primaria el test de A2.

Las puntuaciones de los diferentes ejercicios se hacían sobre 5 puntos, siendo la mínima puntuación un 0 y la máxima un 5. Por tanto, el apartado de *reading* y *writing* tenía una puntuación máxima de 15 ya que contaba con tres actividades y los apartados de *listening* y *speaking* tenían una puntuación máxima de 10 puntos respectivamente, ya que cada uno contaba con dos actividades.

En los ejercicios de *reading* y *writing* se tenía en cuenta la ortografía, las estructuras gramaticales y la coherencia de la producción en función de lo que habían leído. En los ejercicios de *speaking* se tenía en cuenta la pronunciación, el vocabulario utilizado, la coherencia y la cohesión de las ideas expresadas y la fluidez con la que el alumnado se expresaba. Las pruebas de *listening*⁵ eran de respuesta directa en la que cada una valía 1 punto hasta un máximo de 5 en cada actividad.

6.3. Recogida de datos

Los datos de este estudio han sido recogidos de manera individual dentro del horario escolar, más concretamente durante las clases de inglés. Las pruebas de 4º de Primaria se hicieron antes de Semana Santa y las de 6º y 2º después de volver de las vacaciones.

Las pruebas se realizaron en dos días diferentes. En el primer día debían rellenar la hoja de registro y hacer la parte de *reading* y *writing*. En el segundo día debían realizar la parte de *listening*. Por su parte, el *speaking* se llevó a cabo a lo largo de esos dos días, con la ayuda de la profesora principal, debido a la cantidad de alumnos.

Cada prueba tuvo una duración aproximada de 20 o 30 minutos con excepción de la prueba de *speaking*, pues dicha actividad variaba en el tiempo según el alumno, su nivel y sus habilidades comunicativas. Antes de realizar las pruebas, los participantes contaban con una explicación detallada sobre todo el proceso de la prueba y también con el tiempo necesario para resolver las posibles dudas.

Asimismo, para poder realizar la recogida de datos para la *Hoja de registro* y también la prueba de inglés, previamente se ha pedido autorización al Centro, esto es, al

⁴ Ejemplos de exámenes de Cambridge English (*sample tests*): <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/starters/preparation/> (Consultado: 11/03/2024).

⁵ Cabe destacar que las actividades de la prueba de *listening* se llevaron a cabo de dos maneras. La primera actividad fue leída en inglés por una persona española, mientras que la actividad dos fue una grabación de una persona nativa. La grabación y la transcripción pueden verse en el Anexo II.

equipo directivo, que se ha encargado de obtener el consentimiento de las madres y los padres de los menores.

Por último, los datos recopilados se almacenaron y posteriormente trataron mediante el uso de la herramienta *Microsoft Excel* y el software *SPSS Statistical Package* (versión 25) dentro del cual se optó, entre otros, por las calculaciones de Alfa de Cronbach, la comparación de medias, la desviación estándar o la varianza de un factor (incluidos los cálculos post-hoc).

7. Resultados

Para responder de manera cuantitativa a la hipótesis que nos planteábamos al inicio de esta investigación se tienen en cuenta los resultados expuestos a continuación.

El primer análisis que se expone es el de Alfa de Cronbach, realizado con la finalidad de comprobar la fiabilidad de los datos obtenidos y las pruebas utilizadas para ello. Como se muestra en la siguiente tabla el resultado obtenido en este cálculo es de $\alpha=0,712$ para las variables utilizadas, por lo que se puede verificar la fiabilidad de los datos obtenidos que se presentan a continuación.

Tabla 1

Análisis de Fiabilidad con el cálculo de Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,712	9

Una vez establecido que los resultados con los que contamos son fiables, se exponen algunas medidas de frecuencia para poder tener una mayor perspectiva de los datos obtenidos. Como se dijo anteriormente, el estudio cuenta con 85 participantes, 23 alumnos de segundo de Primaria, 22 de cuarto y 40 de sexto, siendo de ellos 38 niños y 47 niñas. Un dato de interesante para conocer mejor a los participantes de este estudio es el relacionado con su país de procedencia, como podemos ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Análisis de frecuencia de los diferentes países de procedencia de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
España	59	69,4
Marruecos	1	1,2
Colombia	5	5,9
Chile	1	1,2
Paraguay	1	1,2
Rusia	2	2,4
Ucrania	1	1,2
Honduras	3	3,5
Venezuela	3	3,5
Cuba	1	1,2
Pakistán	3	3,5
Bolivia	2	2,4
Alemania	1	1,2

Vietnam	1	1,2
Argelia	1	1,2
Total	85	100,0

Como podemos ver, los alumnos son mayoritariamente de procedencia española (69,4%), pero cabe destacar la presencia de 15 nacionalidades diferentes entre los sujetos de este estudio.

Esta diversidad de nacionalidades trae consigo una diferencia en la lengua materna de los alumnos. En relación con esta variable se ha hecho un estudio de frecuencia y el estudio de ANOVA de un factor para ver si la influencia de esta variable influye de manera significativa en el nivel de los alumnos en las pruebas realizadas⁶.

Tabla 3

Estudio de frecuencia de la lengua materna

		Lengua materna			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Español	69	81,2	81,2	81,2
	No español	16	18,8	18,8	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

Como vemos solo 16 alumnos tienen una lengua materna diferente al español, suponiendo esto únicamente el 18,8%. Además, ninguno de ellos tiene como lengua materna el inglés, lo que no supondrá cambios significativos en el nivel de desempeño en las pruebas de nivel.

Tabla 4

ANOVA de un factor entre la lengua materna de los sujetos y las notas en las diferentes pruebas de nivel

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Notas prueba <i>Listening</i>	Entre grupos	2,893	1	2,893	,768	,383
	Dentro de grupos	312,684	83	3,767		
	Total	315,576	84			
Notas prueba <i>Reading y Writing</i>	Entre grupos	1,654	1	1,654	,077	,782
	Dentro de grupos	1788,040	83	21,543		

⁶ Recuerden que todos los alumnos han realizado tres pruebas de lengua inglesa (*Listening, Reading and Writing* y *Speaking*), que a su vez ha variado dependiendo del nivel y de la edad de los alumnos.

	Total	1789,694	84			
Notas <i>Speaking</i>	Entre grupos	8,047	1	8,047	1,112	,295
	Dentro de grupos	600,706	83	7,237		
	Total	608,753	84			

En cuanto a la variable *apoyo extraescolar*⁷, se ha hecho un estudio de frecuencia para ver el número exacto de alumnos que reciben este apoyo (Tabla 5) para posteriormente verificar si esto tiene alguna relación con los resultados de las pruebas realizadas, esto es, con su propia competencia comunicativa en inglés (Tabla 6).

En la Tabla 5 podemos observar que el número de alumnos que cuentan con mayor número de horas de inglés a la semana es inferior al de los alumnos que solamente tienen clase de esta lengua dentro de su horario escolar, pues son un total de 33 alumnos (38,8%) sobre el total.

Tabla 5

Estudio de frecuencia de los apoyos extraescolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	33	38,8	38,8	38,8
	No	52	61,2	61,2	100,0
	Total	85	100,0	100,0	

En la siguiente tabla es interesante observar cómo influye dicha variable en los resultados de las diferentes pruebas, teniendo un impacto significativo en todas ellas.

Tabla 6

ANOVA de un factor de la influencia de los apoyos extraescolares en el nivel de los alumnos en las diferentes destrezas lingüísticas

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Notas prueba <i>Listening</i>	Entre grupos	51,772	1	51,772	16,289	,000
	Dentro de grupos	263,804	83	3,178		
	Total	315,576	84			

⁷ Tal y como se explica en el apartado sobre la metodología aplicada, aquí se incluye cualquier actividad de aprendizaje de inglés fuera del horario escolar como pueden ser las clases particulares o las academias de inglés.

Notas prueba <i>Reading</i> y <i>Writing</i>	Entre grupos	186,955	1	186,955	9,682	,003
	Dentro de grupos	1602,739	83	19,310		
	Total	1789,694	84			
Notas <i>Speaking</i>	Entre grupos	41,726	1	41,726	6,108	,016
	Dentro de grupos	567,027	83	6,832		
	Total	608,753	84			
Notas Totales	Entre grupos	746,819	1	746,819	11,843	,001
	Dentro de grupos	5234,170	83	63,062		
	Total	5980,988	84			

Nota. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

Además del estudio de las principales variables sobre el cómputo total de los participantes, esto es, sin ninguna discriminación de edad/curso, también se muestran los resultados de las muestras divididas según el curso de los alumnos, pues creemos importante ver si hay algunas diferencias importantes entre los alumnos de la misma edad.

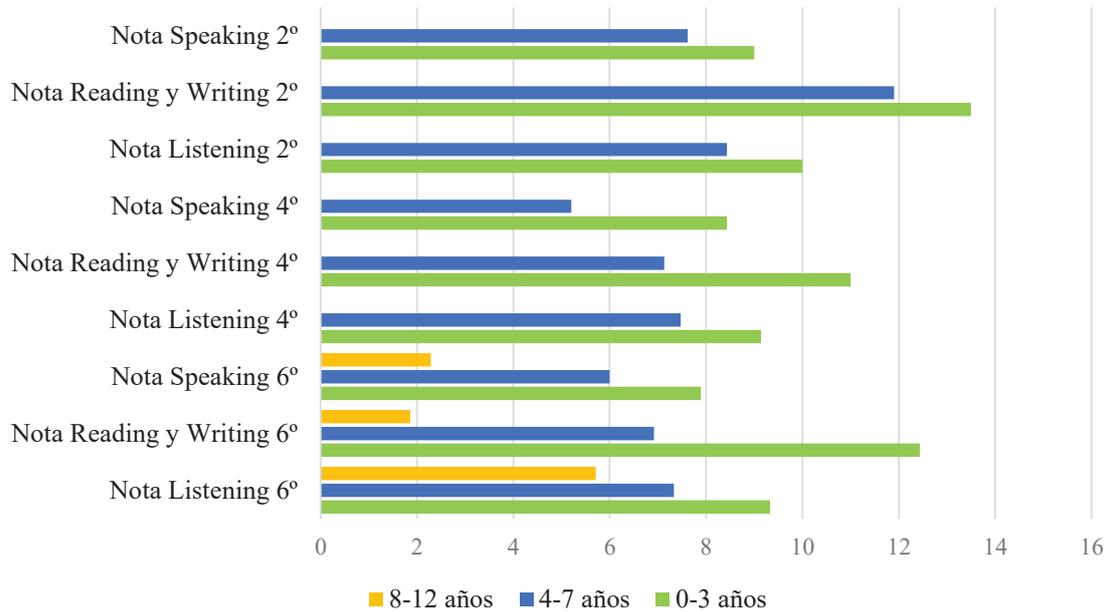
Para ello, se ha hecho un estudio de las medias de las diferentes pruebas de nivel realizadas, es decir, *listening*, *reading* y *writing* y *speaking*⁸, en función de la edad de inicio en la lengua extranjera, la presencia o ausencia de apoyos extraescolares y el tiempo de exposición al inglés, tomando los resultados de cada curso por separado. Insistimos en que este análisis por cursos se ha hecho para tener una perspectiva de cómo varía el nivel de competencia dentro de un mismo grupo en el que todos los sujetos deberían tener un nivel parecido, estandarizado por el MCER.

Como hemos comentado, en la siguiente figura (Figura 2) podemos ver la comparación gráfica de las notas medias de las diferentes pruebas divididas por cursos y en función de la edad de inicio en la lengua extranjera.

⁸ Cabe recordar que las puntuaciones de las diferentes pruebas son 10 puntos como máximo en la prueba de *listening*, 15 en la de *reading* y *writing* y 10 en la de *speaking*.

Figura 2

Estudio de la media de los resultados en las diferentes pruebas de nivel en los distintos cursos y en función de la edad de inicio de estudio del inglés como lengua extranjera

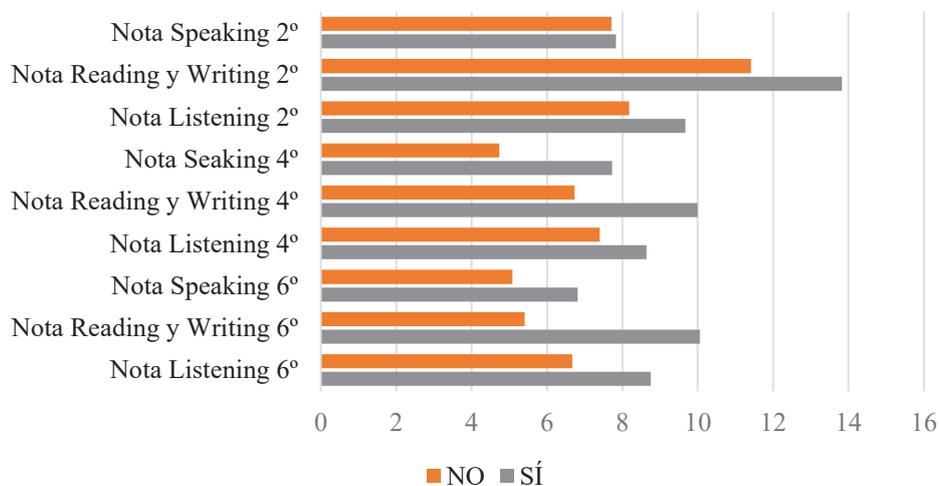


De esta manera se hace evidente una mayor puntuación en aquellos alumnos que empezaron a aprender inglés con menor edad.

En el siguiente gráfico (Figura 3) se comparan las medias de las diferentes destrezas lingüísticas en función de si los alumnos cuentan o no con apoyo extraescolar.

Figura 3

Estudio de la media de los resultados en las diferentes pruebas de nivel en los distintos cursos y en función de la presencia o ausencia de apoyos extraescolares

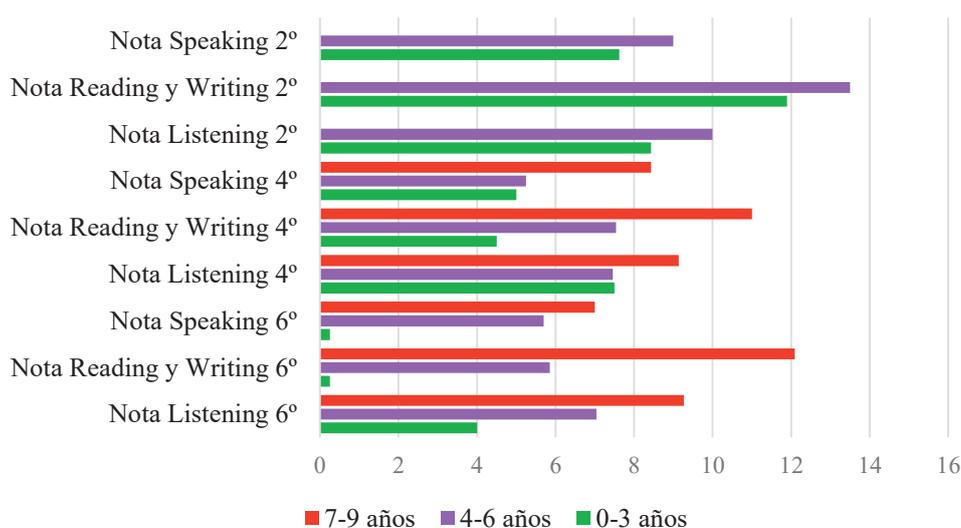


Podemos observar que los alumnos que sí cuentan con dicho apoyo tienen unas puntuaciones más elevadas en las diferentes destrezas.

Por último, este gráfico (Figura 4) nos muestra el número de años que los alumnos llevan estudiando inglés y cómo esta exposición influye en las notas de las diferentes pruebas según los cursos.

Figura 4

Estudio de la media de los resultados en las diferentes pruebas de nivel en los distintos cursos y en función del tiempo de exposición a la lengua extranjera



Podemos ver que aquellos alumnos con mayor tiempo de exposición al idioma obtienen puntuaciones mayores.

Por último, centrando la atención en las diferentes pruebas de nivel realizadas y en las diferentes destrezas lingüísticas, hemos realizado un estudio de las medias de las notas totales en los diferentes cursos, así como un ANOVA de un factor con cálculo *Post-hoc* para ver las diferencias de nivel entre los cursos y las diferentes destrezas.

Es interesante ver cómo la media de las notas va disminuyendo a medida que avanzamos en los cursos, siendo la media de notas totales en 2º un 28,35, la de 4º un 22,59 y la de 6º un 20,55 (Tabla 7).

Tabla 7

Estudio de la media de las notas de las pruebas de nivel por cursos

Curso de Primaria		Notas prueba <i>Listening</i>	Notas prueba <i>Reading y Writing</i>	Notas <i>Speaking</i>	Notas Totales
Segundo	Media	8,57	12,04	7,74	28,35
	N	23	23	23	23

	Desv. Desviación	1,674	2,246	1,287	3,938
Cuarto	Media	8,05	8,32	6,23	22,59
	N	22	22	22	22
	Desv. Desviación	1,889	3,993	2,927	7,854
Sexto	Media	7,50	7,27	5,78	20,55
	N	40	40	40	40
	Desv. Desviación	2,038	5,074	2,931	9,400
Total	Media	7,93	8,84	6,42	23,19
	N	85	85	85	85
	Desv. Desviación	1,938	4,616	2,692	8,438

Nota. La puntuación en la prueba de *listening* tenía un total de 10 puntos, en *reading* y *writing* 15 puntos, en *speaking* 10 puntos y las notas totales están calculadas sobre un máximo de 35 puntos.

Tabla 8

ANOVA y cálculo Post-hoc de las notas obtenidas en las diferentes destrezas en función del curso académico

Variable dependiente		(I) Curso de Primaria	(J) Curso de Primaria	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Notas prueba <i>Listening</i>	HSD Tukey	2°	4°	,520	,569	,633
			6°	1,065	,499	,089
	4°	2°	-,520	,569	,633	
		6°	,545	,507	,531	
	6°	2°	-1,065	,499	,089	
		4°	-,545	,507	,531	
Notas prueba <i>Reading y Writing</i>	HSD Tukey	2°	4°	3,725*	1,254	,011
			6°	4,768*	1,100	,000
	4°	2°	-3,725*	1,254	,011	
		6°	1,043	1,116	,620	
	6°	2°	-4,768*	1,100	,000	
		4°	-1,043	1,116	,620	
Notas <i>Speaking</i>	HSD Tukey	2°	4°	1,512	,773	,130
			6°	1,964*	,679	,013
	4°	2°	-1,512	,773	,130	
		6°	,452	,688	,789	
	6°	2°	-1,964*	,679	,013	
		4°	-,452	,688	,789	

Nota. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

En esta tabla es interesante ver la comparación entre los diferentes cursos, pudiendo ver que las diferencias más significativas se encuentran entre los cursos de 2° y 6° de primaria como cabría esperar.

8. Discusión

Una vez presentados los resultados obtenidos, es momento de volver a hacer referencia a nuestras hipótesis iniciales y los objetivos de investigación planteados con anterioridad, analizando si los resultados conseguidos concuerdan con lo esperado o no.

La Tabla 2, sustenta la afirmación repetida en varias ocasiones a lo largo del trabajo de la diversidad de nacionalidades, cultura y de experiencias que podemos encontrar en las aulas de Primaria. Podemos ver que en 85 alumnos que han realizado esta investigación podemos encontrar 15 nacionalidades diferentes. Aunque la mayoría son de nacionalidad española (59 alumnos y alumnas), en todas las clases encontramos distintas nacionalidades, lo que establece un abanico intercultural dentro del aula.

Nuestra hipótesis principal hacía referencia a la existencia de diferentes variables, tales como la edad de inicio en el aprendizaje de una lengua, el tiempo de exposición a la misma, la influencia de la lengua materna en el aprendizaje y la presencia o no de apoyos extraescolares. Una vez analizados los resultados expuestos podemos afirmar que sí, existen variables externas que influyen en la adquisición o aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Cabe destacar que, de las cuatro variables analizadas, solo tres de ellas han sido verificadas. La variable referente a la influencia de otras lenguas en el aprendizaje del inglés ha sido refutada. Como se expone en la Tabla 3, la mayoría de los alumnos que realizaron las pruebas tenían como lengua materna el español, mientras que sólo el 18,8% del alumnado tenían una lengua materna diferente y por tanto el inglés era su tercera lengua.

Si tomamos como referencia las afirmaciones recogidas en el marco teórico, cabría esperar que el conocimiento de más de un idioma influenciara de manera positiva la adquisición de la tercera lengua, pero, como podemos observar en la Tabla 4, las diferencias entre alumnos no son significativas, siendo en todos los casos $p > 0,05$.

Por tanto, podemos deducir que esta variable no tiene influencia significativa en el aprendizaje del inglés, al menos no en nuestras condiciones de estudio. Seguramente, esto se deba a que ninguno de los idiomas maternos de los alumnos es el inglés u otro tipológicamente parecido, lo que disminuye la transferencia lingüística, haciendo que los resultados sean similares entre todos los alumnos teniendo en cuenta este factor.

Otra variable que se ha analizado teniendo en cuenta a todos los alumnos independientemente de su edad/curso es aquella referente a los apoyos extraescolares.

Según nuestra hipótesis y la sustentación teórica encontrada con anterioridad, cabía esperar que la presencia o ausencia de apoyos extraescolares fuese un factor diferencial en el aprendizaje del alumnado.

Como podemos observar, existe una mayoría de alumnos del 61,2% que no cuenta con ningún tipo de apoyo extraescolar, frente al 38,8% que sí cuentan con alguno. Si comparamos estos números con el estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 2012 comentado con anterioridad, vemos que el porcentaje de alumnos que recibe apoyo de inglés fuera de las horas escolares es mayor que el 29% presentado por dicho estudio.

Además, si analizamos los resultados obtenidos en la Tabla 6, podemos observar cómo la influencia de los apoyos extraescolares es significativa en todas las pruebas realizadas por los alumnos, siendo siempre $p < 0,05$, independientemente de la destreza lingüística que analicemos. Esto verifica que la presencia o ausencia de apoyos extraescolares es un factor diferencial a la hora de adquirir o aprender una lengua extranjera.

Para verificar o desmentir la influencia de las demás variables estudiadas, se han separado los datos de los alumnos por cursos; de este modo, podíamos evitar que la diferencia de nivel entre las pruebas por la diferencia de nivel competencial esperada en los alumnos de los diferentes cursos falseara los resultados.

Las variables estudiadas de esta manera fueron la edad de inicio en el estudio del inglés, de nuevo la presencia o ausencia de apoyos extraescolares y el tiempo de exposición de los alumnos a la lengua extranjera.

Centrándonos en la primera de ellas, es importante volver a mencionar teorías como la *Hipótesis del Periodo Crítico*, que postula que el aprendizaje de la lengua tiene un periodo aproximado entre los 3 y los 12 años en los que resulta más sencillo aprenderla, siendo la edad temprana, entre 3 y 6 años, el mejor momento para empezar a aprender dicha lengua.

Con esta afirmación en mente y viendo los resultados obtenidos en la Figura 2, podemos afirmar que, efectivamente, la edad de inicio es un factor importante a tener en cuenta en la adquisición de un idioma. Todos los alumnos que iniciaron sus estudios de inglés entre los 0 y los 3 años obtienen notas en todas las pruebas por encima de los demás alumnos que empezaron en edades más avanzadas, siendo además esta nota superior a la media del curso.

Esto se repite en todos los cursos, 2º, 4º y 6º, siendo los alumnos que empezaron sus estudios en la lengua extranjera entre los 8 y los 12 años los que obtienen notas más bajas en todas las pruebas. Por tanto, podemos decir que la edad es una variable que influye directamente en la adquisición del idioma extranjero.

Volviendo a los apoyos extraescolares, las diferencias por cursos también evidencian que es un factor significativo en el estudio de idiomas. Como se ve en la Figura 3, los alumnos de los diferentes cursos que reciben apoyos extraescolares obtienen mejores puntuaciones que los que no. Podemos ver que, en los primeros cursos como 2º, las diferencias en algunas destrezas son menores debido a este factor, pero a medida que avanzan en los cursos las diferencias se van incrementando.

La última variable estudiada es la referente al tiempo que los alumnos han tenido de contacto con el idioma extranjero. Como se comentó en el marco teórico, múltiples estudios hablan de los beneficios de una alta exposición al idioma, ya que da la oportunidad de practicar lo aprendido y aprender cosas nuevas.

Esta afirmación teórica se ve evidenciada en la Figura 4. En ella podemos ver que los alumnos que llevan entre 7 y 9 años aprendiendo inglés obtienen puntuaciones más elevadas que los que llevan menos años, lo que quiere decir que dicha exposición al idioma influye positivamente en el aprendizaje del mismo. Los alumnos cuyo primer año de contacto con la lengua inglesa es el presente o que llevan como máximo tres años aprendiéndola tienen grandes dificultades en la realización de las pruebas de las diferentes destrezas lingüísticas y se encuentran por debajo del nivel de sus compañeros, lo que se ve más acrecentado en 6º curso.

Centrándonos ahora en la hipótesis secundaria que nos planteábamos al inicio, debemos reparar en cómo las diferencias de nivel entre alumnos se van viendo aumentadas a medida que avanzan en el sistema educativo.

Esto podemos verlo reflejado en las figuras anteriores. Las diferencias de calificaciones en las diferentes pruebas en función de las distintas variables son inferiores en 2º que en 6º. Esto se debe a que la diferencia de tiempo de exposición y la edad de inicio es mayor en alumnos de 6º, lo que hará que su nivel sea mucho más diferente entre ellos, esto es, la diferencia de nivel entre alumnos de 2º será menor que la diferencia de nivel entre alumnos de 6º.

Otra información recabada que cabe destacar es la diferencia existente entre la adquisición de las diferentes destrezas del idioma, es decir, *reading*, *writing*, *listening* y *speaking*. Como se apunta en las referencias teóricas presentadas anteriormente, las

diferentes destrezas lingüísticas no se aprenden de la misma manera, ya que intervienen procesos cognitivos diferentes en ellas.

Viendo en la Tabla 7 las notas medias de los diferentes cursos divididas por destrezas, podemos deducir que en 2º la habilidad que da más problemas es el *speaking*, mientras que en 4º y 6º las habilidades con mayor dificultad son *reading* y *writing*. De igual manera, la destreza en la que mejor nivel tienen los alumnos es la de *listening*.

Estas evidencias se contraponen al estudio realizado por Chamorro *et al.* (2020) en el que los profesores encuestados encontraban mayor dificultad en la enseñanza de *speaking* y *listening* en todos los cursos.

Por último, se puede ver cómo la nota media total del alumnado disminuye conforme el curso aumenta, encontrando diferencias significativas, sobre todo, entre 2º y 6º. Esto se debe tanto al hecho de que la dificultad del test es mayor como al hecho de que la diferencia de calificaciones entre los alumnos de un mismo curso debido a las diferentes variables estudiadas también aumenta.

9. Perspectivas de futuro de la investigación

Habiendo verificado tres variables que influyen directa y significativamente en el aprendizaje del idioma extranjero inglés por parte de los alumnos de Primaria, es el momento de preguntarnos qué podemos hacer con esta información.

A partir de aquí se puede seguir trabajando en busca de más factores o variables que influyan en el aprendizaje de nuestros alumnos. Variables como la motivación por el idioma, el estilo de aprendizaje, la personalidad, las habilidades cognitivas, el tipo de metodología empleado, los materiales que acercan el idioma a los alumnos, las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos, el nivel sociocultural de las familias, las relaciones entre iguales, etc., pueden ser algunos ejemplos para continuar este trabajo. Además, podría realizarse con un mayor número de alumnos, incluso comparando entre centros públicos y privados, para poder comparar también niveles entre centros.

Este estudio pretende ser el punto de partida para una reflexión que permita seguir conociendo a los alumnos para así poder abordar su enseñanza de la mejor manera.

Con este tipo de estudios los docentes podemos plantearnos la toma de decisiones para cambiar o variar ciertos aspectos de nuestra enseñanza, creando materiales nuevos, usando metodologías diferentes o abordando nuestras clases desde otra perspectiva que favorezca que todos los alumnos puedan llegar a su nivel óptimo de aprendizaje.

Por todo esto, la perspectiva de futuro fundamental de esta investigación es seguir generando y compartiendo conocimiento que nos permita tener recursos para enfocar la búsqueda de soluciones y para dar respuesta a las diferentes casuísticas que se presentan en las aulas gracias a la diversidad encontrada.

10. Conclusiones

Tener un conocimiento teórico, como el recogido en las referencias de este estudio, permite dirigir la mirada hacia aquellos detalles que sin él pasarían desapercibidos. Son embargo, poder expandir dicho conocimiento a la práctica permite ampliar la perspectiva desde la que abordamos las diferentes realidades que encontramos en el aula.

Una vez analizados los datos obtenidos podemos concluir que las hipótesis planteadas son ciertas. Se ha podido verificar que, efectivamente, existen diferentes factores tales como la edad, los apoyos extraescolares o el tiempo de exposición a la lengua, que van a influir en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de los alumnos de Primaria. Además, también permite afirmar que el desfase de nivel curricular existente entre los alumnos de un mismo curso se va viendo acrecentado a medida que vamos avanzando en los cursos.

Estas dos ideas son fundamentales para poder plantearnos cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo el foco en cómo disminuir esas desigualdades competenciales sin bajar el nivel general de la enseñanza, sino conociendo el origen de las dificultades que los alumnos encuentran en dicho proceso para ayudarlos en la consecución de un conocimiento efectivo.

Por otra parte, se puede comprobar cómo las diferentes destrezas lingüísticas de un idioma deben abordarse desde perspectivas diferentes, sin dejar al margen ninguna de ellas. Como profesionales debemos asegurar que todos los alumnos sean competentes en esas destrezas para que puedan conseguir un nivel del lenguaje que les permita utilizarlo en su día a día.

Cada clase de Primaria es un universo diferente y cada estudiante es un mundo que está por descubrir. Por ello, nuestra principal tarea debe ser hacer todo lo que esté en nuestra mano por aprender del alumnado y descubrir sus fortalezas y debilidades, reflexionando acerca de la mejor manera de actuar para proporcionarles las herramientas y los recursos necesarios para que puedan relacionarse, de forma eficaz, con el mundo que les rodea.

11. Limitaciones y fortalezas

Pese al hecho de que el estudio se ha realizado según lo previsto y ha cumplido todos los objetivos que se habían propuesto al inicio, creemos que son dos los aspectos principales que se podrían mejorar de cara al desarrollo de futuras investigaciones.

En primer lugar, habría sido interesante haber podido tener una muestra mayor, pero al haberlo realizado en un colegio de una sola línea no ha sido posible. Aun así, hemos contado con una muestra significativa. En segundo lugar, cabe mencionar que la recogida de datos se llevó a cabo en el horario escolar y en diferentes días para interferir lo menos posible con el transcurso normal de las clases. Esto hizo que hubiera algunas interferencias y diferencias en los tiempos de realización de algunas pruebas por parte de alguno de los estudiantes. A pesar de ello, los resultados obtenidos arrojan luz sobre la cuestión principal de la investigación y ayudan a entender la complejidad del proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- Abello-Contesse, C. (2009). Age and the critical period hypothesis. *ELT*, 63(2), 170-172.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn072>
- Acosta, R. (2020). Enseñanza de las habilidades lingüísticas del inglés y logro de competencia comunicativa. *Latitude Multidisciplinary Research Journal*, 1(13).
<https://doi.org/10.55946/latitude.v1i13.106>
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 5(9), 86-101.
- Álvarez Diez, M.V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, (5), 251-256.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *RESLA*, (23), 9-30.
- Baralo, M. (1996). Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE). *ASELE*, 123-128.
- Barrera Cabeza, A. (2015). *El papel de la educación extraescolar en el aprendizaje del inglés*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UvaDoc.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12955>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Caballero Ramirez, M. D. (2017). Proceso de adquisición de segundas lenguas. *Publicaciones didácticas*, 82(1), 731-734.
- Cambridge. (2018). *English Language Assessment. Sample tests*.
<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/starters/preparation/>
- Cambridge English Spain. (2015, 26 de mayo). *Cuentos en inglés para niños con Greenman and the magic Forrest: Nivel A Unidad 3 - I'm Hurt* [Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sxKTZqa3e8M&t=19s>
- Celis Ekstrand, A. e Iraegui Torralbo, A. (2008). Adquisición de segundas lenguas: el reto de aprender una lengua extranjera. *Papeles Salmantinos de Educación*, (11).
- Cenoz, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista española de lingüística aplicada*, 9, 27-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209>

- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Chamorro, C., Bejarano, S. y Guano, D. (2020). ¿Qué habilidad lingüística se hace más compleja enseñar en el aula de inglés como Lengua Extranjera? *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 302-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7491394>
- Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., Badia Martín, M. y Gotzens Busquets, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97.
- Cortés Moreno, M. (2002). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 8, 1-14.
- Delmastro, A.L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011
- Gisbert, X. (2011). *Niveles lingüísticos en el sistema educativo español. Propuestas*. Asociación enseñanza Bilingüe. <https://ebspain.es/index.php/articulo/articulos/11-niveles-lingueisticos-en-el-sistema-educativo-espanol-propuestas>
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento del ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guerrero Ibáñez, C. (2015). *La utilidad del apoyo extraescolar para el aprendizaje de vocabulario en la lengua inglesa*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8107>
- Hartshorne, J. K., Tenenbaum, J. B. y Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.04.007>
- Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i

- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta del gasto de los hogares en educación (EGHE curso 2011-2012)*. <http://hdl.handle.net/2183/16407>
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15– 56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1. <http://hdl.handle.net/11162/5765>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in second language acquisition*, 25(1), 37-63. <https://doi.org/10.1017/S0272263103000020>
- Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Depòsit digital de documents de la UAB. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96256/lgl1de1.pdf?sequence=1>
- Mahoney, J. L., Cairos, B. D. y Farwer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. *ASELE*, 21-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2870453.pdf>
- Mesaros, B. (2008). Learning English as a third language “The case of the Romanian community in Spain”. *Fòrum de Recerca*, (14), 255-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4810666>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Molnár, T. (2010). Second language versus third language vocabulary acquisition: A comparison of the English lexical competence of monolingual and bilingual students. *Toronto Working Papers in Linguistics*, 33(1), 1-16. <https://twpl.library.utoronto.ca/index.php/twpl/article/view/6893>

- Moreno Olmedilla, J. M. (2023). La Educación en la Sombra en España (2006-2021): de la Gran Recesión a la Postpandemia. *Revista española de educación comparada*, (42), 63-87.
- Moriana Elvira, J. A., Alós Cívico, F., Alcalá Cabrera, R., Pino Osuna, M. J., Herruzco Cabrera, J. y Ruiz Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic journal of research in education psychology*, 4(8), 35-46. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1179>
- Motos, S. G. (2016). ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes? *Ivàlua*. https://ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf
- Muñoz Lahoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *Estudios de Lingüística*, 249-270. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2001.Anexo1.10>
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. <https://eric.ed.gov/?id=ED456670>
- Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(2), 83-103. <https://www.jstor.org/stable/23083996>
- Pérez Molina, D., Ivars Garcés, C., Tortosa Puchades, O. y Herraiz Llongo, E. (2015). La adquisición del lenguaje según el modelo innatista. *3c Empresa*, 4(2), 87-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5093288>
- Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes y Transferencia Recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 53-82. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872002000200003&script=sci_arttext
- Ruiz Calatrava, M. C. (2009) El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Salas Alvarado, J. (2016). La influencia del bilingüismo en el aprendizaje de terceras lenguas. *Lenguas Modernas*, (16), 177-193. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i24.24608>

- Sánchez-Reyes, M. S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Gredos*, 12, 43-53.
<http://hdl.handle.net/10366/69363>
- Selinker, L. (1972). *Rediscovering Interlanguage*. Routledge.
- Serrano, R. (2007). *Time distribution and the acquisition of English as a foreign language*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit digital.
<http://hdl.handle.net/2445/35012>
- Soto, B., Penas, M. A. y Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Síntesis.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Steve and Maggie. (2017, 24 de mayo). *Healthy food for Steve and Maggie* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XIfqSGw2b14&t=107s>
- Test-English. (2020, 21 de diciembre). *Free Time – A1 English listening test* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=gin16OLQdtg>

ANEXOS

Anexo I: Hoja de Registro

HOJA DE REGISTRO

- NOMBRE:

- EDAD:

- CURSO:

- SEXO BIOLÓGICO – **Niña / Niño**

- ¿DÓNDE HAS NACIDO?:

- ¿DE DÓNDE ES TU FAMILIA?:

- ¿DESDE CUÁNDO HABLAS ESPAÑOL?:

- ¿HABLAS OTRO IDIOMA QUE NO SEA ESPAÑOL O INGLÉS? – **SÍ / NO**
 - ¿CUÁL? (contesta sólo si has marcado **SÍ**):

- ¿CUÁNDO EMPEZASTE A APRENDER INGLÉS?:

- ¿CUÁNTOS CURSOS HAS DADO INGLÉS EN EL COLEGIO?:

- ¿VAS A UNA ACADEMIA DE INGLÉS O TIENES ALGÚN REFUERZO EN CASA? – **SÍ / NO**
 - ¿DESDE CUÁNDO? (contesta sólo si has marcado **SÍ**):

- ¿CREES QUE ES IMPORTANTE APRENDER INGLÉS? – **SÍ / NO**

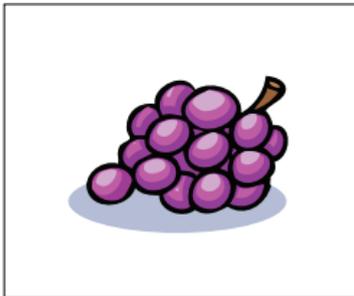
TEST DE NIVEL DE INGLÉS

2° DE PRIMARIA

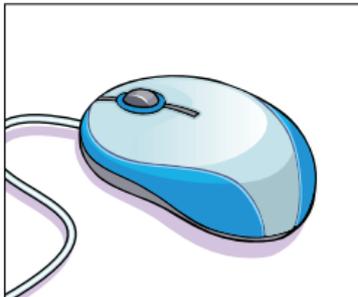
• Reading and Writing

1. Look and read. Put a tick (✓) or a cross (X) in the box. There are two examples.

Examples:



These are grapes.



This is a house.



Questions:

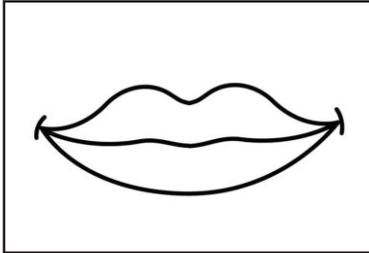


This is a helicopter.

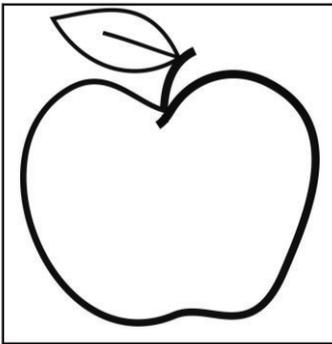




These are chairs.



This is a nose.



This is an apple.



This is a sock.

2. Look at the pictures. Put the letters in the correct order. Write the word.

Example:

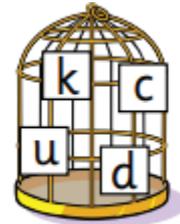


s n a k e

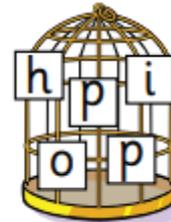


Questions:

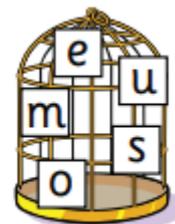












3. Look at the picture and write yes or no.



Example:

The boys are wearing skirts. _____ No, they aren't _____

There are two cows. _____ Yes, there are _____

Questions:

a- The boys are happy. _____

b- There are five fish in the picture. _____

c- There are flowers in the pictures. _____

d- There are a frog and a cat. _____

e- The day is cold. _____

• Listening

1. Listen and draw lines. There is one example.

SELMA

TOMÁS

JUAN



JAIME

MARÍA

LUCÍA

TRANSCRIPCIÓN LISTENING 2º PRIMARIA

Activity 1: Listen and draw lines. There is one example.

JAIME (ejemplo)

- Look! Who is this boy with the cats?
- His name is Jaime. He loves animals.

SELMA:

- Can you see the girl with the book?
- Her name is Selma. Reading is her favourite hobby.

TOMÁS:

- Who is that boy? The one on the bike.
- His name is Tomás and he has a new bike.

MARÍA:

María loves playing. Look!, now she is behind the tree. She is so funny.

JUAN:

This boy loves fruits. Juan is on the tree. He is catching some pears.

LUCÍA:

This girl loves animals. Her favourite animal is the duck, Lucía is always looking at the ducks

2. Listen and answer.

Greenman and the magic forest: I'm Hurt

a- How is the weather like in the forest? WINDY / CLOUDY

b- Who says "Be careful"? SAM AND NICO / GREENMAN

c- Oh no, I'm hurt! My LEG / HAND! My FOOT / FINGER! says Nico.

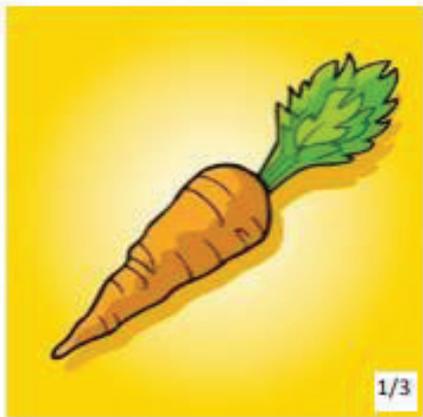
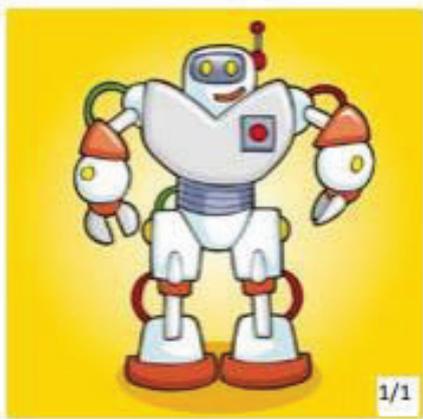
d- Four FINGER / TOES. Oh no! You are hurt, says Greenman.

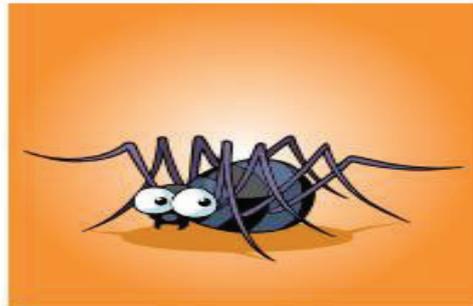
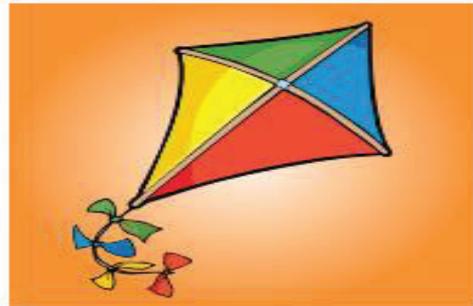
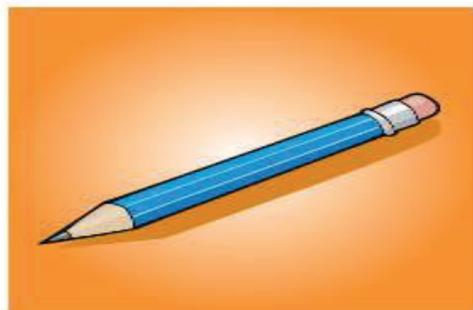
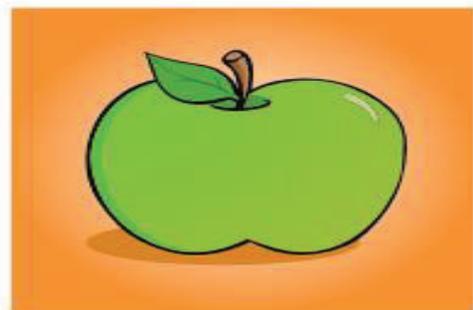
• Speaking

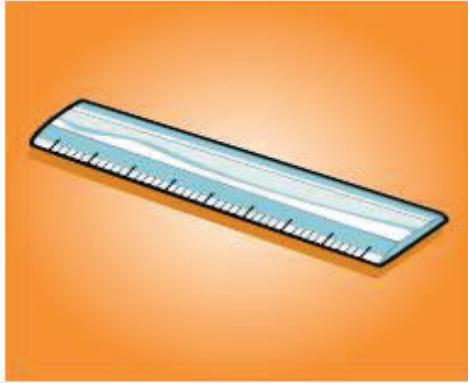
1. Answer the questions.

- What's your name?
- How old are you?
- How are you today?
- What's the weather like today?
- What's your favourite animal/color/food?

2. Look at the pictures and speak about them.





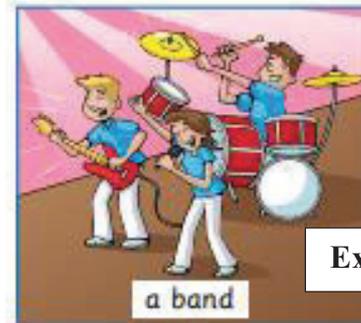
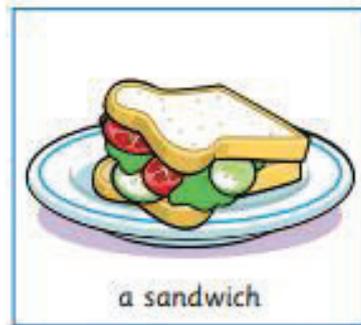
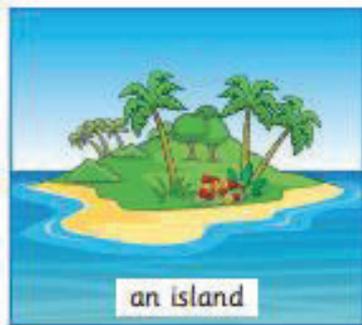


TEST DE NIVEL DE INGLÉS

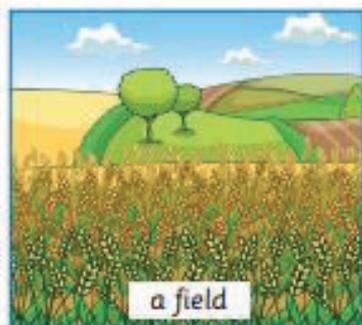
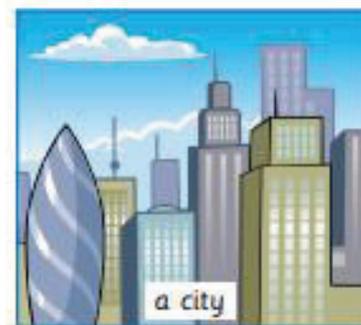
4º DE PRIMARIA

• Reading and Writing:

1. Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



Example



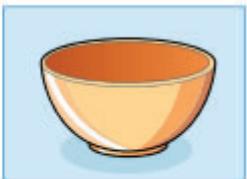
Example:

You can sing or play guitars here. A band

Questions:

- a- This person helps people who aren't well in hospital. _____
- b- Some people put milk or lemon in this drink. It's hot! _____
- c- There are lots of cars, buses and people in this busy place. _____
- d- The ingredients are cheese or meat between bread. It's delicious! _____
- e- You can grow plants here. _____

2. Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

Example			
	phoned	hungry	hospital
			
	vegetables	cry	afraid
			
	cups	cook	bowl

Lucy and Matt's mum is a doctor. The children and their dad are at home when Mum phoned. She says, 'I have to do some more work here at the (1) _____, ask Dad to make your dinner.'

'Oh no!' says Matt. 'Dad can't (2) _____!'

The family look for some food in the kitchen cupboards. They find some onions, potatoes and carrots. 'What can we make with these?' ask Matt. 'I'm very (3) _____!' Then Lucy says, 'I know! We can make soup.' Matt is not happy. He says, 'I don't like soup. I want pasta and meatballs!' 'Sorry, Matt,' Dad says. 'We haven't got any pasta or meatballs. We only have these (4) _____ to eat for dinner.'

Lucy and Dad make the soup. Then the three of them sit down and start eating. Lucy ask Matt, 'So, what do you think?' 'It's fantastic! I love it!' Matt answer. 'Can I have another (5) _____ of soup, please?' And they all laugh.

3. Look and read and write.



Examples:

One boy is riding a bike.

What's the girl with the drinks wearing? A skirt

Questions:

Complete the sentences:

a- The dog is playing in some _____

b- The chair is _____ the table.

Now, answer the questions looking at the picture:

c- Where are the flowers? _____.

d- How many clouds can you see in the picture? _____.

Write one sentence about the picture.

e- _____.

• **Listening:**

1. Listen and draw lines. There is one example.

MARTA Y JUAN

PABLO



PEDRO

MARTÍN

LISA

LUCÍA

TRANSCRIPCIÓN LISTENING 4º PRIMARIA

Activity 1: Listen and draw lines. There is one example.

PABLO (ejemplo):

- Oh look! It's the school band. Is the man with glasses your music teacher?
- Yes, his name is Pablo, he always teach us new songs.

PEDRO:

- That boy looks very happy. Is he your friend?
- Yes, his name is Pedro, he is very good at playing the guitar, but he can't sing any song.

MARTA Y JUAN:

- Can you hear that beautiful sound?
- Of course, they are Marta and Juan. They are very good at singing Opera.

LISA:

- Who is that girl with the long, straight hair?
- Do you mean Lisa? The girl who's writing a song? She is very good at it.

LUCÍA:

- This other girl is having a great time?
- Who?
- The one that is dancing.
- Oh, you mean Lucía, she loves dancing.

MARTÍN:

- And where are you Martín?
- Right there, I'm playing the piano. Piano is my favourite instrument.

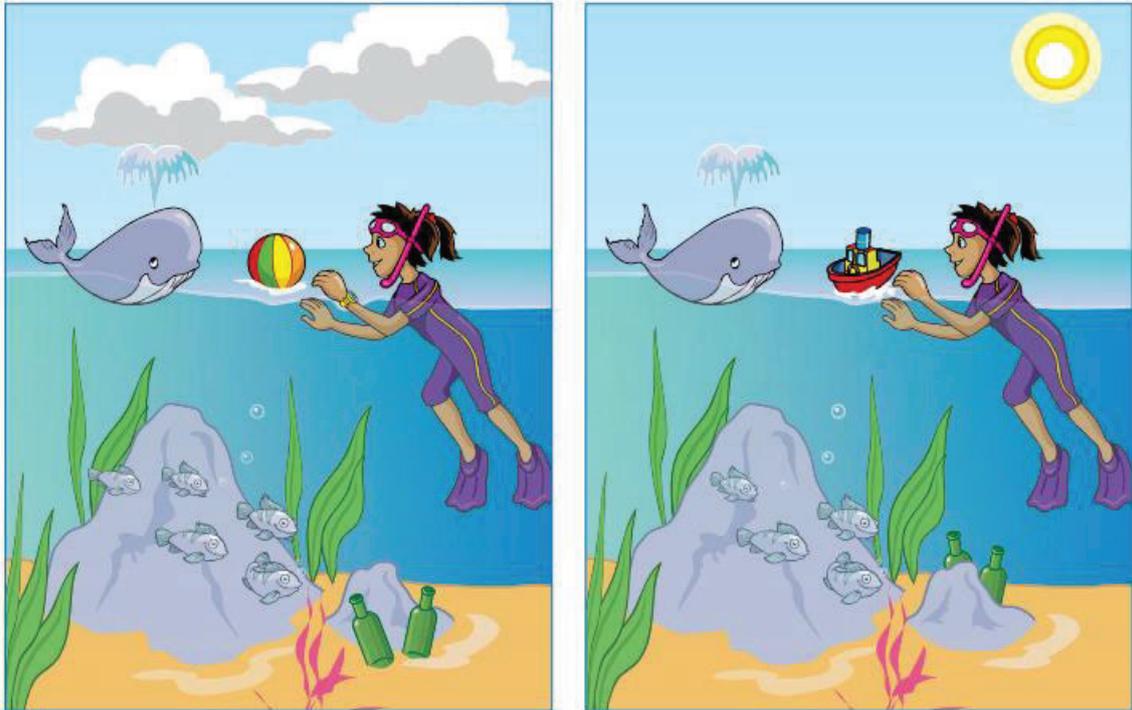
2. Listen and complete.

Steve and Maggie: Healthy food

- a- Steve can't have breakfast because his bedroom is MESSY / DIRTY
- b- There are FORKS / SOCKS on the carpet and pants on the bed.
- c- You can't have a snack, the DINNING ROOM / LIVING ROOM is messy.
- d- The sun is going down, it's not SNACK / LUNCH time, it's dinner time.
- e- I'm so ANGRY / HUNGRY, I could eat ANYTHING / EVERYTHING.

• Speaking:

1. Look at the pictures and tell the differences.



2. Choose one picture in the sets and say which is different and why. Make up a new one.



TEST DE NIVEL DE INGLÉS

6° DE PRIMARIA

• Reading and Writing

1. Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example. You don't need all the words.

Example:

This person can fly to the moon in a rocket. An astronaut

Questions:

an astronaut	a pilot	golf	sugar	basketball	hockey	
salt	magazines	jam	baseball	stamps	postcards	letters
		a journalist	a photographer			

This is made from fruit and you can put it on your bread with a knife.

Players in this game throw, catch and hit the ball on a sports field.

It is this person's job to write about news in a newspaper.

People like reading these because they have stories with pictures on their pages.

Some people like this in their tea or coffee and they put it in with a spoon.

2. Read the conversation and choose the best answer. Write a letter (A-H) for each answer. You do not need to use all the letters. There is one example.

Example:

Katy: Emma, is it time to go to your office? **Emma:** E

Questions:

Katy: Do you always walk to work? **Emma:** _____

Katy: How many people work there? **Emma:** _____

Katy: Where do you eat your lunch? **Emma:** _____

Katy: Can I play on the computer in your office? **Emma:** _____

Katy: What time do you come home? **Emma:** _____

Possible answers:

A: Sometimes I sit at my desk and sometimes I go out.

B: Yes, everyone did this time.

C: OK, but only when I am in a meeting.

D: No, there aren't many cafés near the office.

E: Yes it is. I don't want to be late. **(Example)**

F: Usually when I've finished everything that I've got to do.

G: I take the bus if it's raining.

H: Only a few. It's a small business

3. Look at the picture and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2, 3 or 4 words.

Sarah's new friend



Sarah, her parents and two younger brothers live in the jungle. Early every morning, she runs to her favourite mango tree and climbs it, so she can bring five mangoes from the top of the tree for her family to eat for breakfast.

One morning, she was sitting in the tree when she saw an enormous tiger below her.

'Go away!' she called. 'I can't come down until you go!' But the tiger didn't go away. It looked up at her and said, 'Why?' Sarah was very surprised! 'Tigers don't speak!' she said. 'Well, I do,' the tiger answered. 'I'm not dangerous. Climb down. Those mangoes look heavy. I'll help you get home. You can ride on my back.'

Very slowly and very carefully, Sarah climbed down the tree. When she was on the ground again and looked into the tiger's kind eyes, Sarah didn't feel scared.

It was fun to ride on the tiger's back. It stopped just outside the village. 'I shouldn't come near the houses,' it said. 'People are afraid of me!' Sarah understood. She thanked the tiger and said goodbye.

'You're back quickly!' her father said. 'Yes!' Sarah smiled. 'I rode a tiger home!' No-one believed Sarah but she didn't mind! She knew she had an exciting and really kind new friend, the tiger, and that made her very happy.

Examples:

Sarah's family lives in a jungle.

Sarah climbs a mango tree early every morning.

Questions:

a- Sarah's parents and brothers have mangoes for their _____.

b- When Sarah was in the tree one morning, she saw a _____ on the ground.

c- Sarah didn't want to _____ from the tree until the tiger went away.

d- Sarah was _____ when the tiger spoke to her.

e- Sarah rode the tiger until they were _____ and then the tiger stopped.

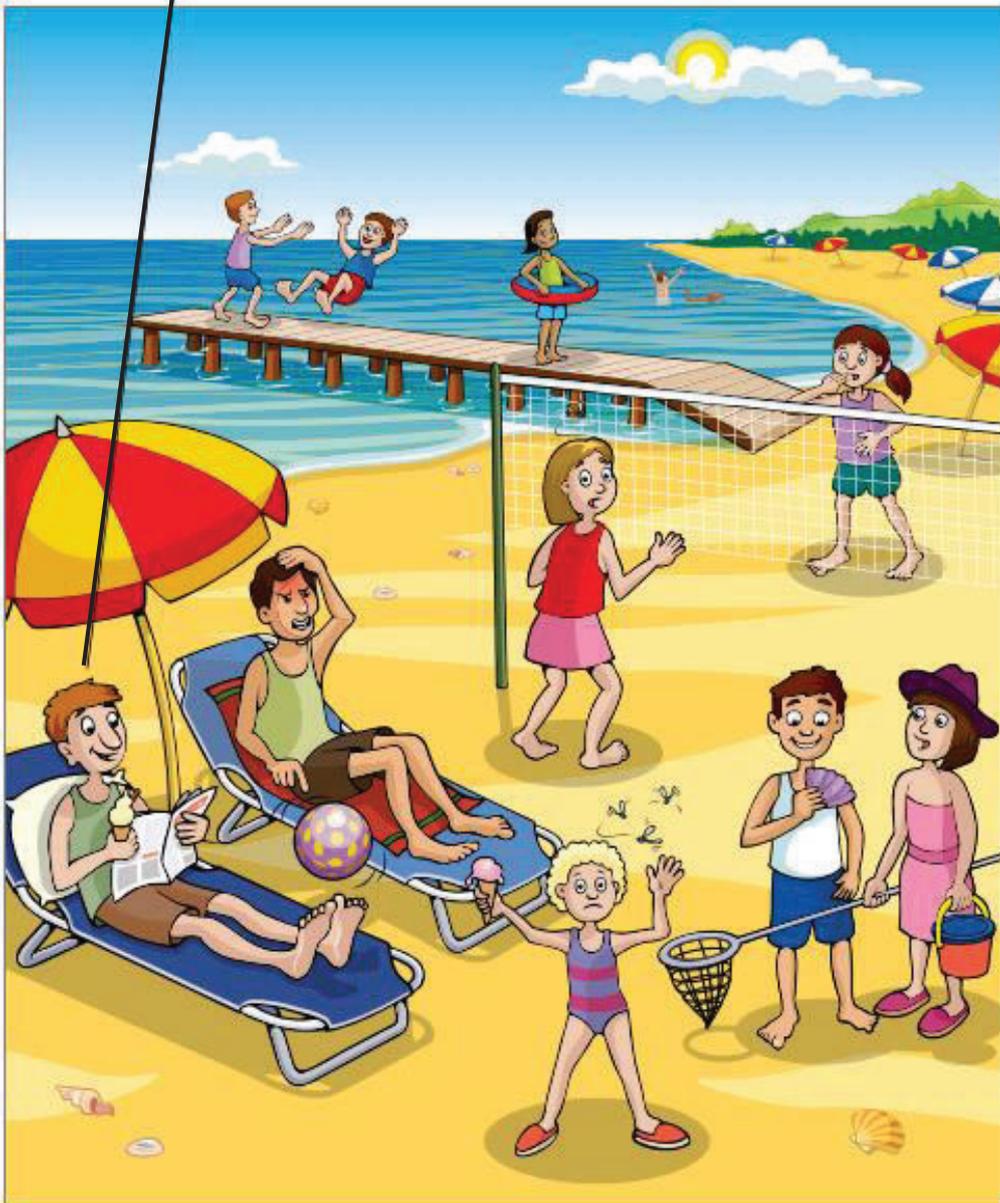
• Listening

1. Listen and draw lines. There is one example. There are only 3 correct answer.

DAVID

OLIVER

JACK



EMMA

WILLIAM

DAISY

TRANSCRIPCIÓN LISTENING 6º PRIMARIA

Activity 1: Listen and draw lines. There is one example.

DAVID (ejemplo):

- Do you know some of these people at the beach?
- Yes, I do.
- Can you see the man under the umbrella?
- Do you mean the one who's holding the magazine?
- Yes, him. That's my cousin, David.

EMMA:

- Do you know the girls who are playing volleyball?
- I know one of them – the girl in the pink skirt.
- What's her name?
- Emma. Her brother's a friend of mine. We go skateboarding together sometimes.

OLIVER:

- Can you see that boy?
- The one who's falling into the water?
- No the other one who's just pushed him. The boy in the blue shorts. That's my cousin, Oliver.
- Well he isn't very kind.
- Oh, it's OK. They're only playing.

DAISY:

- And look. Daisy's here too. She's trying to make those flies go away I think.
- They like ice cream!
- I didn't mean the girl in the swimsuit. I meant the one who's holding the net.
- Oh, her. Right. I see.
- I think she's going to go fishing.

2. Listen and answer.

English listening test: Free Time

a- What did Ella do on her free time?

- She loves cooking
- She loves eating
- She loves reading

b- She cooks international food like Indian, _____, Japanese, Italian...

- Spanish
- Chinese
- Greece

c- She has class every _____.

- Wednesday from 9 o'clock until half past 8
- Tuesday from 7 o'clock until half past 8
- Monday from 7 o'clock until half past 9

d- Jack likes _____music.

- Classical
- Rock
- Pop

e- Jack is learning _____ to enjoy rock music without playing it.

- Music technology
- Instruments technology
- Violin

f- Jack went to 6 concerts last year and he is going to 2 concerts _____.

- This month
- This year
- Last year

g- Jack would like to see more concerts, but they are _____.

- Cheap
- Expensive
- In other city

• Speaking:

1. Find 5 differences between the pictures.

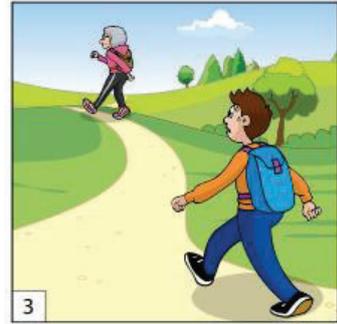
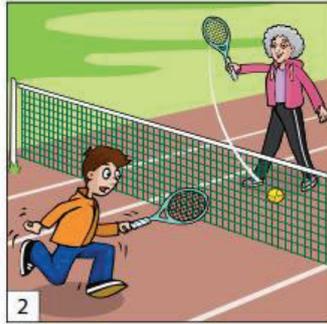


2. Tell the story with the pictures.

Grandma's busy day:



Paul Grandma



The Brave Teacher:

Nick Anna

