

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO DE ALFABETIZACIÓN Y EL AUTOCONCEPTO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

MIRMÁN FLORES, Ana
GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo

Universidad de Sevilla

Sevilla, España

anamirflo@alum.us.es, egarji@us.es

Resumen

El proceso de internacionalización de la educación que hoy vivimos está convirtiendo el conocimiento de un segundo idioma en uno de los principales objetivos de la sociedad actual como requisito indispensable. Este estudio se enmarca dentro de una investigación más amplia en la que se compararán dos contextos: uno, España, en el que se estudian centros bilingües y no bilingües ubicados en ciudades en las que se habla una sola lengua oficial y centros en los que se hablan dos lenguas oficiales; y, el otro Grecia. Aquí nos centramos en explicar las diferencias observadas en el aprendizaje del inglés a partir del contexto no escolar y el autoconcepto del alumno. Los 186 alumnos que participaron en el estudio están matriculados en la E.S.O. en dos centros que completaron dos instrumentos validados en el trabajo. Los resultados obtenidos indican que las diferencias de habilidad apreciadas en el aprendizaje del inglés pueden ser en parte explicadas desde variables no escolares y desde el propio comportamiento del alumno mientras aprende en el aula. Además plantean la necesidad de ampliar el modelo de enseñanza del inglés incorporado elementos contextuales externos al aula.

Abstract

The internationalization of education that we live today is becoming the knowledge of a second language in one of the main objectives of the present society as a prerequisite. This study is part of a broader research that will compare two contexts: first, Spain, in which bilingual and non-bilingual centers located in cities are studied in which one official language and is spoken centers in which speak both official languages; and the other Greece. We focus on trying to explain the observed differences in learning English from non-school context and student self-concept. The 186 students who participated in the study are enrolled in compulsory Secondary Education in one state and bilingual and one voluntary aided school. They completed two instruments whose validity and reliability has been determined in this work. The results indicate that differences in ability appreciated learning English can be partly explained from non-school variables and from the behavior of the student while learning in the classroom. Also raise the need to extend the model of teaching English outside the classroom incorporated contextual elements.

Palabras clave

Enseñanza de una lengua (inglés); Autoconcepto; Entorno social; Enseñanza Secundaria; Estudios internacionales.

Keywords

English (Second Language); Self Concept; Social Environment; Secondary Education; International Studies.

Introducción

Actualmente, uno de los ámbitos educativos que mayor relevancia está cobrando es el aprendizaje de una lengua extranjera debido a que nos encontramos inmersos en la sociedad del conocimiento en la que existe un constante cambio y evolución hacia la mejora. Por ello, resulta imprescindible que todo centro educativo proporcione una educación de calidad en la que el aprendizaje de uno o más idiomas extranjeros sea una de las principales metas. De hecho, la Comisión Europea recomienda nuevas estrategias para promover el multilingüismo (Dendrinos, Zouganeli & Karavas, 2013). El *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2012 (EECL)²⁶ ha generado cierta preocupación en torno a los resultados obtenidos por los países participantes, lo que nos lleva a plantearnos el papel que juegan los factores externos o contextuales y la propia visión del alumnado (autoconcepto) en el proceso de alfabetización del inglés como lengua extranjera con idea de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

Una de nuestras variables principales a tener en cuenta sería el contexto socioeconómico y familiar del alumnado, ya que éste influye de forma significativa en su aprendizaje. Algunos estudios nacionales e internacionales sobre evaluación ponen de manifiesto la relación entre el nivel de rendimiento alcanzado por el alumnado con el estatus social, económico y cultural

²⁶ Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEE (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Volúmenes I y II del Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

de sus familias (Heckman, 2006), y en cuanto al contacto ambiental con el inglés, varias investigaciones demuestran que el alumnado español es quien menos practica este idioma fuera del aula (European Commission, 2006; Bonnet, 2003). Debido a la expansión de la diversidad lingüística, cultural y étnica presente en toda Europa, cada vez más niños están creciendo en contextos multilingües y multiculturales en los que diferentes grupos sociales promueven la coexistencia de varias lenguas. Inevitablemente este contacto intercultural podría influenciar la disposición de los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera hacia la adquisición no sólo de una lengua distinta de la materna, sino también de la cultura y, en consecuencia, su conducta estará motivada en todo este proceso de aprendizaje. Numerosas investigaciones (Agnihotri, 1996; Cummins, 2000; Heugh & Skutnabb-Kangas, 2010; Hornberger, 2003; Pennycook, 1994, 2007) han demostrado que a nivel mundial, el multilingüismo es la norma y no la excepción (Joseph & Ramani, 2012). La práctica del inglés está situada dentro de la mayoría de los contextos multilingües. Sin embargo, por alguna razón, nuestra sociedad aún tiende a operar con una conciencia monolingüe.

El otro aspecto clave de esta investigación es el papel que juega el autoconcepto en el aprendizaje, entendido como las condiciones subjetivas acerca de uno mismo que influyen determinantemente en el desarrollo de los individuos (Bandura, 1997; Bong & Shaalvik, 2003). Según autores como Riding y Rayner (2001), cuando el estudiante reconoce sus logros particulares y su potencial para aprender, es más probable que alcance un mayor nivel de habilidad y obtenga una retroalimentación social que confirme la idea que éste tiene de sí mismo, su autoconcepto. Por tanto, el orden causal de éste y el rendimiento académico tienen importantes implicaciones teóricas y prácticas, ya que como señalaba Byrne (1996), las propiedades motivacionales que el autoconcepto tiene podrían dar lugar a cambios en el rendimiento académico, y esto se refleja en materias como el aprendizaje de una lengua extranjera.

Este trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia que analiza tanto el contexto nacional (España) como internacional (Grecia) del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La elección de dicho marco comparativo se fundamenta en los datos recogidos en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2012, en los que el bajo rendimiento del alumnado español en las tres subcompetencias del idioma evaluadas en comparación con los resultados obtenidos por Grecia, pone de manifiesto la necesidad de analizar aquellos factores que influyen en la adquisición del inglés.

El trabajo aquí presentado se ha centrado en la muestra española en la que se habla una única lengua oficial. A partir de los resultados obtenidos, el estudio se extenderá a una comunidad con dos idiomas oficiales, como el País Vasco, para posteriormente ampliarse a centros educativos de Grecia. Los objetivos que nos hemos planteado son los siguientes:

- Elaborar y/o validar instrumentos que permitan recoger información sobre el autoconcepto y el contexto no escolar de aprendizaje del inglés.
- Determinar en qué medida el contexto no escolar y/o el autoconcepto permiten predecir la facilidad percibida por el alumno para afrontar el aprendizaje del inglés.

- Establecer las posibles diferencias existentes entre los dos centros, monolingüe y bilingüe, en función de las variables asociadas al contexto no escolar y al autoconcepto del alumno.

Método

Diseño

La metodología utilizada es de tipo correlacional, tanto en la validación de los instrumentos utilizados en la investigación (objetivo 1) como en el estudio predictivo (objetivo 2). En este último caso hemos considerado como variable criterio la ‘facilidad para los idiomas’ medida a partir de los ítems del bloque III de la “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, adaptada de Roncel Vega (2000). De otra parte, como predictores, se han considerado las actitudes y los comportamientos del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (medidos a partir de los bloques I y II de la Escala de autoconcepto) y el contexto familiar, medido a través del “Cuestionario sobre el Contexto de alfabetización” (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Variables predictoras y variable criterio

Predictores: autoconcepto y contexto familiar del alumno	Criterio: facilidad para los idiomas
Actitudes y comportamientos del alumnado e influencia de los distintos contextos que lo rodean	Capacidad del alumnado para aprender inglés
1. Actitud hacia el idioma en general.	1. Comprensión oral y escrita del alumno.
2. Actitud hacia el idioma en clase.	2. Expresión oral y escrita del alumno.
3. Comportamiento en el aula.	3. Errores que suele cometer.
4. Influencia del contexto de los padres.	4. Concentración a la hora de estudiar inglés, atender al profesor/a, etc.
5. Influencia del contexto de los hermanos.	5. Amplitud de vocabulario que emplea.
6. Influencia del contexto de los alumnos.	

El análisis de las posibles diferencias entre los dos centros con relación a los predictores y a la variable criterio se llevó a cabo mediante un estudio causal-comparativo.

Muestra

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de este trabajo hemos recogido la información aportada por los 186 alumnos que cursan el último año de Enseñanza Secundaria en dos centros urbanos con un nivel socioeconómico medio de Sevilla (uno bilingüe público N=56 y otro monolingüe concertado N=130). La selección de centros con similares caracte-

rísticas se realizó tratando de neutralizar el efecto del índice socioeconómico y cultural sobre el aprendizaje del inglés. Para el análisis de las diferencias en función del centro educativo se seleccionó una muestra aleatoria del centro concertado de modo que el número de sujetos fuera el mismo en ambos casos.

Los alumnos de ambos centros presentaron patrones similares en cuanto al número de años que llevan estudiando inglés como lengua extranjera y asistiendo a clases particulares y en el porcentaje del tiempo que hablan inglés en el hogar.

Tabla 1. Caracterización de los centros de la muestra

Variables	Modalidades	Público bilingüe	Concertado	X ²	Sig.
Años estudiando inglés como L2	Menos de 9 años	36,4	30,1	2,36	0,31
	Entre 10-11 años	32,7	26,8		
	Más de 11 años	30,9	43,1		
Años asistiendo a clases particulares	Ninguno	24,8	36,5	3,56	0,31
	Hasta 2 años	4,8	7,7		
	Entre 3 y 6 años	28,0	21,2		
	Más de 6 años	42,4	34,6		
El inglés se habla en el hogar	Nunca	65,4	73,2	1,78	0,78
	25% de las veces	25,4	21,4		
	50% de las veces	5,4	3,6		
	75% de las veces	2,3	1,8		
	Siempre	1,5	0,0		

Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados

La recogida de información se llevó a cabo a través de dos instrumentos que, antes de ser aplicados de manera extensiva a las muestras española y griega, debíamos analizar desde un punto de vista psicométrico en respuesta a nuestro primer objetivo de investigación. El primero de estos instrumentos, denominado “Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés del alumnado y su entorno sociofamiliar” contiene, por un lado, información básica sobre las familias del alumnado (padres y hermanos), y por otro, incorpora ítems relativos a las diversas actividades de exposición al inglés y de uso de esta lengua que los alumnos realizan “fuera” del entorno escolar. El segundo, la “Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, está estructurado en tres bloques denominados respectivamente: “Mi actitud hacia el idioma”, “Mi actitud en el aula” y “¿Qué tal se me dan los idiomas?”. Éste contiene, además de una serie de cuestiones relativas a la identificación de los estudiantes, un total de 106 ítems recogidos en una escala Likert con valores comprendidos entre 1 (Desacuerdo completo) y 5 (Completamente de acuerdo) en el caso de los bloques I y II, y entre 1 (Casi siempre) y 5 (Raras veces) en el bloque III. A continuación, se muestra la tabla 2 que resume los dos instrumentos y sus respectivos bloques y características:

Tabla 2. Instrumentos, dimensiones e ítems del Cuestionario

Instrumentos	Bloques	Descripción	Ítems
instrumento 1. Cuestionario sobre el contexto de alfabetización en inglés.	1. Influencia contexto padres	Actividades y uso del inglés que los padres del alumnado realizan y/o promueven fuera del entorno académico de éstos.	1-10
	2. Influencia contexto hermanos	Actividades y uso del inglés que los hermanos del alumnado realizan y/o promueven fuera del entorno académico de éstos.	11-20
	3. Contexto de aprendizaje del alumno	Actividades de exposición y uso del inglés que el alumnado realiza en situaciones cotidianas y que influyen en el aprendizaje de dicha lengua.	21- 35
Instrumento 2. Escala de autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera	I. Actitud hacia el idioma	Actitud del alumnado a la hora de abordar el estudio del inglés como lengua extranjera.	1-25
	II. Comportamiento en el aula	Comportamiento del alumnado en el aula durante la clase de inglés como lengua extranjera.	26-58
	III. Facilidad para los idiomas	Grado de dificultad que el alumnado presenta durante el aprendizaje de una lengua extranjera.	59-106

El análisis de la estructura de cada uno de los instrumentos utilizados en el estudio se realizó a partir de un Análisis de Componentes Principales Categórico. El instrumento 1, en el bloque *Influencia contexto padres*, es unidimensional dado que tiene una varianza explicada del 48% (sobre el 59% total) en un componente y saturaciones factoriales con valores por encima de 0,563. En el bloque *Influencia contexto hermanos* encontramos una varianza explicada del 47% (sobre el 60%) por lo que también resulta unidimensional, con saturaciones factoriales por encima de 0,41. El tercer bloque, *Contexto de aprendizaje del alumno*, es igualmente unidimensional con una varianza explicada del 35% (sobre el 51% total) y en la que todas las saturaciones están por encima de 0,323.

El análisis de la Escala de Autoconcepto, presenta en su primer bloque, *Actitud hacia el idioma*, dos componentes, el primero de ellos con un 20% de varianza explicada (actitud hacia el idioma en general) y el segundo (actitud en la clase) con un 12,5% lo que denotan una estructura bidimensional; todas las saturaciones factoriales obtenidas tienen valores por encima de 0,31. En cuanto al segundo bloque, *Comportamiento en el aula*, es unidimensional dado que el primer componente principal explica un 39% de varianza, sobre un total 43%; sus saturaciones factoriales presentan valores por encima de 0,31. Por último, el tercer bloque de esta escala, *Facilidad para los idiomas*, presenta una estructura unidimensional dado que el porcentaje de

varianza explicada por el primer componente es del 45% sobre una varianza total explicada del 50%; las saturaciones factoriales tienen valores por encima de 0,39.

La validez de constructo de ambos instrumentos ha sido analizada empleando el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL), dado que la escala de medida utilizada en dichos instrumentos es de tipo Likert con 5 categorías ordenadas (Biencinto, Carpintero y García-García, 2013). Las cuatro medidas de stress obtenidas recogen puntuaciones cercanas a cero y las dos medidas que miden el ajuste se aproximan a la unidad (dispersión explicada o D.A.F y el Coeficiente de Congruencia de Tucker o CCT). En los resultados recogidos en la tabla 3 encontramos indicadores de ajuste que ratifican la existencia de las dimensiones propuestas en la estructura de los instrumentos. Un análisis para medir la consistencia interna arroja valores Alpha que van desde 0,974 para la dimensión ‘Facilidad para los idiomas’ a 0,683 en ‘Actitud hacia el idioma en clase’ (Tabla 3).

Tabla 3. Medidas de desajuste y de ajuste de los instrumentos

Bloques	Alpha de Cronbach	Sbn ¹	Medidas de desajuste			Medidas de ajuste		
			Stress I	Stress II	S-Stress	D.A.F	C.C.T.	
1. Influencia contexto (Padres)	0,866	0,5380	0,23196	0,64543	0,12547	0,94620	0,97273	
2. Influencia contexto (Hermanos)	0,859	0,02847	0,16872	0,43816	0,06509	0,97153	0,98566	
3. Contexto de aprendizaje (Alumno)	0,847	0,05098	0,22579	0,56588	0,10966	0,94902	0,97418	
I. Actitud hacia el idioma	En general	0,817	0,04200	0,20494	0,33765	0,06541	0,95800	0,97878
	En clase	0,683	0,01511	0,12294	0,20976	0,02629	0,98489	0,99241
II. Comportamiento en el aula	0,946	0,00679	0,08238	0,14305	0,00981	0,99321	0,99660	
III. Facilidad para los idiomas	0,974	0,00075	0,02738	0,04241	0,00090	0,99925	0,99963	

¹Sbn: Stress bruto normalizado

Análisis de datos

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación, que trata de terminar en qué medida puede predecirse la capacidad estimada para aprender el inglés como lengua extranjera a partir del contexto no escolar de aprendizaje y el autoconcepto del alumno, hemos llevado a cabo un análisis de regresión categórica. Finalmente, con relación al tercer objetivo de investigación, hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney para determinar las posibles diferencias existentes entre los dos centros estudiados con relación tanto a la variable criterio –facilidad percibida para aprender el inglés como lengua extranjera–, como a las variables predictoras -autoconcepto para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y contexto de aprendizaje no escolar del alumno-.

Resultados

Los resultados del análisis de los datos correspondientes al estudio predictivo se presentan en la tabla 4 que nos muestra que las diferencias halladas en la facilidad que los alumnos tienen

para los idiomas queda explicada en torno a un 37% (R cuadrado ajustado=0,369) desde contexto no escolar y el autoconcepto del alumno, de modo que el análisis de la varianza nos permiten rechazar la hipótesis nula de la falta de influencia de las variables predictoras sobre la variable criterio para un nivel de confianza superior al 99%. En concreto, encontramos que el comportamiento del alumno en el aula y el contexto familiar predicen de una forma significativa ($p=0,0001$) la mayor o menor habilidad de los alumnos para aprender inglés como segunda lengua (Tabla 4).

Tabla 4. Coeficientes de regresión

	Coeficientes estandarizados		gl	F	<i>p</i>
	Beta	Estimación bootstrap ¹			
Influencia contexto padres	0,065	0,095	2	0,466	0,628
Influencia contexto hermanos	-0,195	0,139	2	1,956	0,145
Contexto de aprendizaje del alumno	-0,335	0,083	2	16,202	0,0001
Actitud hacia el idioma en general	-0,123	0,144	3	0,723	0,539
Actitud hacia el idioma en el aula	-0,188	0,138	4	1,862	0,119
Comportamiento en el aula	0,345	0,081	5	18,033	0,0001

¹(1000) de error estándar

Los resultados de la comparación entre los dos centros vienen a indicar la existencia de diferencias en algunas de las variables consideradas, precisamente aquellas que mejor explican la variabilidad encontrada en la facilidad para aprender inglés como lengua extranjera. Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos del centro público bilingüe tanto en el “contexto de aprendizaje” ($p=0,009$) como en su “comportamiento en el aula durante la clase de inglés” ($p=0,020$). En el caso del centro concertado únicamente se encontraron diferencias importantes pero no estadísticamente significativas, con relación al centro público, en la variable “contexto padres” ($p=0,06$).

Discusión y conclusiones

Los datos recogidos en el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* de 2012 (EECL) preocupan por los bajos resultados obtenidos por algunos de los países participantes, lo cual nos llevaba a plantearnos, como ya anunciábamos al principio de este estudio, el papel que juegan los factores contextuales y la propia visión del alumnado (autoconcepto) en el proceso de alfabetización del inglés como lengua extranjera con idea de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera resulta un requisito fundamental y permite a nuestro alumnado adquirir conocimientos necesarios para enfrentarse, entre otras cosas, al mundo laboral en un futuro próximo. Este estudio ha identificado algunas de las características que definen cómo se produce el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que ayudan a entender aquellos factores que influyen en él. Así, hemos encontrado que, según los datos recogidos hasta el momento, existen dos variables o factores que influyen decisivamente en el aprendizaje en inglés de los alumnos.

De una parte, el papel que juega el contexto que rodea al alumno en su aprendizaje del inglés supone un impacto decisivo en el grado en que el alumno aprende esta materia. Un alumno que esté familiarizado con el inglés desde el propio entorno familiar y social y que haga uso de las posibilidades de aprendizaje que éstos brindan, implica inevitablemente que obtengan mejores puntuaciones en los exámenes y que se les dé mejor o peor un idioma. Estos factores externos implican el desarrollo de otras competencias que no son explicadas en el contexto educativo formal, pero que hacen que transforme en cierto modo el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, es importante que el alumno no se limite simplemente a ‘almacenar’ normas gramaticales y a reflejarlas en un examen, sino que las incorpore a su contexto externo y aproveche las oportunidades de aprendizaje que éste les brinda. Probablemente así se conseguirá una armonía entre el aprendizaje basado en un contexto formal y el no formal que permita progresar en ambos ámbitos.

De otra parte, la actitud que el alumno adopta durante las clases de inglés ha resultado ser otro factor clave a la hora de aprender esta materia. Actitudes como por ejemplo sentirse cómodo o no al hablar en inglés en público, el miedo a cometer errores, entender las explicaciones del docente, las posibles distracciones, el miedo a suspender, etc., marcan el modo en que el aprendizaje del inglés se produce. Por tanto, la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico tiene importantes implicaciones y encierra propiedades motivacionales que pueden afectar, como Hattie (2014: 40) señala, al “concepto que uno tiene de sí mismo y a la forma en que uno interpreta el presente y que influye continuamente en la forma en que ese alguien era en el pasado y a quién aspira a ser en el futuro”.

Los resultados obtenidos en este estudio subrayan la importancia que tienen en el aprendizaje del alumnado de secundaria factores como el uso que hacen del inglés en el entorno que los rodea y la actitud o disposición que tienen en la clase de inglés. Los datos confirman nuestra hipótesis de que el grado en que se produce el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es una consecuencia del uso que el alumno hace de esta materia fuera del ámbito escolar, en su contexto socio-familiar, y de la actitud que éste presenta en la clase de idiomas.

Referencias bibliográficas

- Agnihotri, R. (1996). *Sociolinguistic aspects of multilingual classrooms*. Paper presented at the International Seminar on Language in Education, University of Cape Town: South Africa.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Biencinto, Ch., Carpintero, E. & García-García, M. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *RELIEVE*, 19(1), art. 2. doi: 10.7203/relieve.19.1.261.
- Bong, M. & Shaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Bonnet, G. (Ed.) (2003). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Paris: Le Réseau européen des responsables de l'évaluation des systèmes éducatifs.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287 –316). New York: Wiley.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dendrinos, B., Zouganeli, K. & Karavas, E. (2013). *Foreign language learning in Greek Schools. European Survey on Language Competences*. Athens: National and Kapodistrian University of Athens.
- European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243. Europeans and their Languages*. Recuperado el 28 de abril de 2014 de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heugh, K., & Skutnabb-Kangas, T. (Eds.) (2010). *Multilingual education works*. New Delhi, India: Orient Black Swan.
- Hornberger, N. H. (2003). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy*, 315–339. Clevedon: Multilingual Matters.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa- INEE (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volúmenes I y II Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Joseph, M. & Ramani, E. (2012). “Glocalization”: Going Beyond the Dichotomy of Global Versus Local Through Additive Multilingualism. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 22-34.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. England: Longman.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge.
- Riding, R.J., & Rayner, S. (2001) *International perspectives on individual differences: Vol. 2 Self Perception*. USA: Ablex Publishing.
- Roncel Vega, V. (2000). *El rendimiento en una lengua extranjera en enseñanza secundaria. Un modelo causal*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.